



Studie

Aufwachsen krisensicher gestalten

Grundlagen für eine entwicklungsbegleitende
Armutspräventionsstrategie für Grundschul Kinder





Studie

Aufwachsen krisensicher gestalten

Grundlagen einer entwicklungsbegleitenden
Präventionsstrategie für Kinder im Grundschulalter

Von

Verena Stengel (Prognos)
Dr. Dagmar Weißler-Poßberg (Prognos)
Jan-Felix Czichon (Prognos)

Unter Mitwirkung von

Annette Berg (Stiftung SPI)
Anna Stein (Stiftung SPI)

Im Auftrag des

Bundesministeriums für Familie, Senioren,
Frauen und Jugend (BMFSFJ)

Abschlussdatum

Februar 2023

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	III
Tabellenverzeichnis	V
Abbildungsverzeichnis	V
Abkürzungsverzeichnis	VI
Zusammenfassung	VII
1 Kinderarmut in Deutschland	10
2 Grundlagen für Armutsprävention bei Grundschulkindern	12
2.1 Entwicklungsaufgaben und Bildungsübergänge im Grundschulalter	12
2.2 Familiäre Risiken und Folgen von Kinderarmut	15
2.3 Ziele und Wirkung von Armutsprävention für Grundschul Kinder	19
3 Probleme, Versorgungslücken und Anknüpfungspunkte für eine präventive Grundschulkindbetreuung	24
3.1 Soziale Segregation von und an Grundschulen	24
3.2 Ganztagesbetreuung und Fachkräftemangel	26
3.3 Kooperation der Rechtskreise und Institutionen der Jugendhilfe und Schule	31
3.4 Schulsozialarbeit als Kooperationsfeld von Schule und Kinder- und Jugendhilfe	33
3.5 Gestaltung von Übergängen, Zusammenarbeit mit Eltern und Mitbestimmung der Kinder	39
3.6 Förderung von sozialer Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit	46
3.7 Gesundheitsförderung und -prävention	52
4 Querschnittsaufgabe Armutsprävention – Strategie und Steuerung auf Landesebene	57
5 Beispiele guter Praxis zur Armutsprävention bei Grundschulkindern	65
5.1 Fallstudie Familiengrundschulzentren NRW	65

5.2	Fallstudie Programm „Präventionsketten Niedersachsen: Gesund aufwachsen für alle Kinder!“	76
5.3	Stärken-Schwächen-Analyse der Fallbeispiele und Ableitung von Strategien	81
6	Anforderungen an eine bundesweite Präventionsstrategie und zielführende kommunale Praxis	84
6.1	Empfehlungen für die Bundesebene	84
6.2	Empfehlungen für die Landesebene	86
	Literaturverzeichnis	88
	Impressum	100

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Vergleich der beiden Förderrichtlinien für FGZ in NRW	67
Tabelle 2:	Stärken- und Schwächenanalyse der Fallbeispiele inkl. Strategien	82

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Präventionsziele für (Grundschul-)Kinder	20
Abbildung 2:	Vernetzung der Institutionen und Akteure des Präventionsnetzwerks für Grundschul Kinder und zugeordnete Handlungsfelder	22
Abbildung 3:	Wirkmodell zur Armutsprävention bei Grundschulkindern	23
Abbildung 4:	Armutsgefährdungsquoten von Kindern und Jugendlichen (Personen unter 18 Jahren)	60
Abbildung 5:	Kontext der Familiengrundschulzentren involvierte Akteure und Aufgabenfelder	71

Abkürzungsverzeichnis

BayEUG	Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen
BbgSchulG	Brandenburgisches Schulgesetz
BremSchulG	Bremisches Schulgesetz
BuT-Leistungen	Leistungen für Bildung und Teilhabe
BuT-Paket	Bildungs- und Teilhabe-Paket
BW SchG	Schulgesetz für Baden-Württemberg
GaFinHG	Ganztagsfinanzhilfegesetz
GG	Grundgesetz
HSchG	Hessische Schulgesetz
KMK	Kultusministerkonferenz
LVG AFS	Landesvereinigung für Gesundheit und Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen e. V.
NSchG	Niedersächsisches Schulgesetz
OGS	Offene Ganztagsschule
SchulG Berlin	Schulgesetz Berlin
SchulG LSA	Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt
SchulG M-V	Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern
SchulG NRW	Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen
SchulG RP	rheinland-pfälzische Schulgesetz
SchoG SL	Gesetz zur Ordnung des Schulwesens im Saarland
ThürSchulG	Thüringer Schulgesetz
VZÄ	Vollzeitäquivalente

Zusammenfassung

Mehr als jedes fünfte Kind in Deutschland ist armutsgefährdet. Die aktuellen Zahlen aus dem Januar 2023 zeigen, dass sich die Lage nicht gebessert hat. Kinderarmut ist ein großes und bisher strukturell noch zu wenig beachtetes Problem in Deutschland. 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.

Für die präventive Grundschulkindbetreuung zu bewältigende Herausforderungen sind vielfältig: Sie beginnen auf politischer Ebene in einer stringenten Trennung von Kinder- und Jugendhilfe und Schule, auf der Steuerungsebene mit der bürokratischen Ausgestaltung und teilweise mangelnden Ressourcenausstattung des Bildungs- und Teilhabepakets sowie der rechtlich mangelnden Verankerung auf soziale Teilhabe in den Schulgesetzen. Regional erweisen sich die Segregation von und an Grundschulen und der Fachkräftemangel als zu überwindende Hürden. Dies korrespondiert mit dem bisher unzureichenden Ausbau der Grundschulkindbetreuung und der dabei fehlenden Kind-Zentrierung und Qualität im Ganztage. Insgesamt muss von einer mangelnden Armutssensibilität in den relevanten Institutionen für Präventionsketten und einer mangelnden Kooperation der Rechtskreise und Institutionen von Kinder- und Jugendhilfe und Schule ausgegangen werden. Nicht zuletzt aufgrund der aufgezeigten ungünstigen Rahmenbedingungen werden präventive Potenziale für Grundschul Kinder bisher noch zu wenig ausgeschöpft.

Untersuchungsgegenstand in dieser Studie sind bisher entwickelte Strukturen und Infrastrukturmaßnahmen zur Unterstützung und Stärkung der Entwicklung von Grundschulkindern in den Bundesländern. Die Ergebnisse zeigen, dass das Prinzip der Präventionskette für 0 bis 6-Jährige auf die Grundschulkindzeit übertragen werden kann. Notwendig ist, dafür mindestens die gleichberechtigte Einbindung der Ressorts für Jugend und Bildung. Auf kommunaler Ebene sollten Kinder- und Jugendhilfe, Grundschule, öffentlicher Gesundheitsdienst, Kitas und weiterführende Schulen an den Präventionsketten beteiligt sein. Daraus leiten sich die maßgeblichen Gesetzesgrundlagen ab, in denen die präventive Grundschulkindbetreuung verankert sein müsste (SGB VIII, Schulgesetze, SGB V und Gesetze des öffentlichen Gesundheitsdienstes). Die Programme „Familiengrundschulzentren NRW“ sowie „Präventionsketten Niedersachsen: Gesund aufwachsen für alle Kinder!“ vereinen gute Ansätze zur Bekämpfung der oben aufgeführten Problematiken und zur Nutzung der präventiven Potenziale für Grundschul Kinder. Sie sind als Best Practice Beispiele (auch in Teilen) übertragbar auf andere Bundesländer.

Bund und Länder sollten Kinderarmutsprävention als zentrale und gemeinsame Querschnittsaufgabe begreifen und stärker als bisher kooperieren, insbesondere die Ressorts für Kinder- und Jugendhilfe und Schule. Präventionsstrategien sollten alle Handlungsfelder (materielle Versorgung, Bildungsgerechtigkeit, soziale Teilhabe und gesundes Aufwachsen) gleichermaßen berücksichtigen und Maßnahmen gezielt auf die Regionen (und damit Kinder) mit dem größten Bedarf zugeschnitten werden.

1 Kinderarmut in Deutschland

Kinder aus armen Familien erleben immer wieder Mangel und Verzicht. Das Familieneinkommen reicht nicht für eine ausgewogene Ernährung, angemessenen Wohnraum oder unvorhergesehene Ausgaben aus. Ansparungen, für spontane Entscheidungen (z. B. Ausflüge) und Zukunftspläne sind nahezu unmöglich. Kinder aus einkommensarmen Familien müssen sich in allen Bereichen des täglichen Lebens mehr anstrengen und haben dennoch geringere Chancen für die Erreichung eigener Ziele (LVG AFS 2023a).

Armutserfahrungen aus finanziellem Druck, materiellem Mangel, geringen Handlungsspielräumen, sozialer Isolation, Scham und Diskriminierung wirken sich negativ auf die Entwicklung und Teilhabe von Kindern aller Altersstufen aus, mit vielfältigen Folgen für deren aktuelle und spätere Lebenslagen, insbesondere wenn die Armutserfahrungen dauerhaft sind (Groh-Samberg et al. 2020, Laubstein et al. 2016; Tophoven et al. 2018). Ungleiche Startchancen werden im weiteren Lebensverlauf nur schwer aufgeholt (AGJ 2021). Zudem ist es möglich, dass Armutserfahrungen intergenerational vererbt werden (Groh-Samberg et al. 2020).

Kinder und Jugendliche sind in Deutschland im Vergleich zu anderen Altersgruppen überdurchschnittlich von Armut betroffen. Die Armutsgefährdung¹ von Kindern- und Jugendlichen ist in den letzten 15 Jahren stetig gestiegen und hat im Jahr 2021 mit 20,8 % einen neuen Höchstwert erreicht. Da bei den Armutsanalysen das Haushaltseinkommen herangezogen wird, sind in dieser Statistik Kinder und Jugendliche, die in Gemeinschaftsunterkünften leben, wie beispielsweise geflüchtete Kinder in Notunterkünften, nicht enthalten (Paritätischer Gesamtverband 2022). Die Folgen der Pandemie und die wirtschaftlichen Folgen des russischen Angriffskriegs auf die Ukraine, mit stark gestiegenen Lebenshaltungskosten und Kaufkraftverlust aufgrund der hohen Inflation, verschlechtern die Einkommenssituation für viele Haushalte mit Kindern. Für die bereits von Armut betroffenen Familien wird die Situation noch prekärer. Auch Familien mit bisher ausreichendem Einkommen geraten unter Druck (Paritätischer Gesamtverband 2022).

Krisen legen bestehende Versorgungslücken und Mängel im Sozial-, Sicherungs- und Bildungssystem offen und verschärfen sie. Während Kinderschutz- und Jugendhilfemaßnahmen in Krisenzeiten besonders gebraucht und erweitert werden sollten, war ihr Funktionieren durch die Infektionsschutzmaßnahmen und deren weitreichende Folgen insb. zu Beginn der Coronapandemie dagegen stark eingeschränkt (Deutsches Kinderhilfswerk 2020). Sowohl Unterstützungssysteme als auch die Regelstrukturen der Kinder- und Jugendhilfe sowie angrenzende Systeme wie das der Bildung und die gesundheitliche Versorgung müssen so ausgestaltet sein, dass trotz Krisen, alle Kinder und Jugendlichen weiterhin für ihre Entwicklung förderliche Strukturen vorfinden.

Eine zielgerichtete kindbezogene Armutsprävention knüpft dabei an den individuellen Lebenslagen der Kinder an. Mit dem präventiven Grundprinzip „vom Kind aus denken und handeln“ (Holz/Mischke 2019: 18) wird Bezug auf die familiäre Einkommensarmut genommen und nicht nur die

¹ Die hier genannten Quoten beruhen auf Berechnungen des statistischen Bundesamtes auf Grundlage des Mikrozensus bis 2020 und von Erstergebnissen des Mikrozensus 2021. Zur Beschreibung von Armutslagen werden sowohl die Armutsrisiko- oder Armutsgefährdungsquote als auch der Grundsicherungsbezug verwendet. Die Armutsrisikoquote drückt ein relatives Armutsverständnis aus ohne Auskunft über den Grad der individuellen Bedürftigkeit, Vermögen oder Schulden zu geben. Als armutsgefährdet gelten per definitionem Haushalte, die über weniger als 60 % des mittleren äquivalenzgewichteten Einkommens verfügen. Je nach Datengrundlage variiert die Armutsrisikoquote. Zu beachten ist, dass es sich bei der Armutsrisikoquote um eine statistische Konvention und nicht um eine sozialpolitische Norm handelt. Offen ist, welche Ausprägung des Armutsrisikos für eine wirksame Politik stehen würde.

Vermeidung und Begrenzung der kindspezifischen Armutsfolgen, sondern auch ein positiver Einfluss auf Entwicklungspotenziale angestrebt. Auf kommunaler Ebene verbinden dazu integrierte Gesamtstrategien idealerweise die Angebote aller öffentlichen und privaten Träger der Region zu einem über Altersgruppen und Lebensphasen hinweg abgestimmten Netzwerk für Kinder und Familien. Dabei entfalten die Gestaltung des sozialen Umfelds des Kindes und Maßnahmen für die Eltern (Information, Begegnung, Beratung, Begleitung, Bildung, Betreuung) eine indirekte präventive Wirkung während Förderung, Unterstützung, Bildung, Partizipation, Schutz sich direkt beim Kind auswirken (Holz/Mischke 2019).

Strukturen zur Unterstützung und Stärkung der Entwicklung im frühen Kindesalter sind bereits weitgehend bundesweit durch vielfältige Infrastrukturmaßnahmen regelhaft und aufeinander aufbauend implementiert. So werden Familien und Kinder bis zum Eintritt in das Grundschulalter durch Frühe Hilfen als auch durch den Rechtsanspruch auf Kindertagesbetreuung in ihrem Alltag unterstützt und entwicklungsfördernde Angebote sind vielfältig und lebensweltnah ab der Geburt aufgebaut. Bestehende Strukturen wurden in der Coronapandemie unfreiwillig auf ihre Krisenbeständigkeit getestet. Auch wenn rückblickend vielleicht manche Entscheidung anders ausfallen würde und Verbesserungspotentiale offensichtlich wurden, hat sich das frühkindliche Unterstützungssystem bewährt. Maßnahmen und Angebote konnten weitestgehend aufrechterhalten bleiben bzw. schnell wieder aktiviert werden.

Eine entwicklungsbegleitende Infrastruktur analog zum frühen Kindesalter über das 5. Lebensjahr hinaus ist nur bedingt vorhanden, bzw. nicht strukturell in der Lebenswelt der jungen Menschen angelegt. Unterstützungsangebote sind ab der Grundschule weitestgehend auf schulische Angebote und freiwillige Leistungen der Jugendhilfe reduziert. Im Sinne einer nationalen Präventionsstrategie ist es jedoch erforderlich, im mittleren Kindesalter einen Anschluss an die Strukturen der Frühen Förderung zu finden, um auch nach dem Schuleintritt junge Menschen und ihre Familien unterstützend zu begleiten und potenzialfördernd zu wirken. Aufwachsen krisensicher zu gestalten ist keine ausschließlich frühkindliche Fragestellung, sondern vollzieht sich bestenfalls bis ins frühe Erwachsenenalter. Eine förderliche Unterstützung und Begleitung der kindlichen Entwicklung muss für alle Kinder in Deutschland auch in Krisen gesichert sein und erfordert neben der finanziellen Unterstützung von Familien eine Stärkung des Aufwachsens im Wohlergehen und der ganzheitlichen Förderung über das gesamte Kindes- und Jugendalter hinweg.



Ziel der folgenden Untersuchungen ist es, Grundlagen für eine entwicklungsbegleitende Präventionsstrategie mit dem Fokus auf Kinder im Alter von 6 bis 10 Jahren zu ermitteln und die konstituierenden Rahmenbedingungen für eine kommunale soziale Prävention abzuleiten, die bis zum Ende der Grundschulzeit wirksam werden können. In einer Bestandsaufnahme werden mögliche familiäre Risiken im Lebensverlauf, die zentralen Übergänge der Kinder und mögliche Folgen von Kinderarmut ermittelt sowie Ansatz und Akteure bzw. Institutionen der Kinderarmutsprävention beschrieben (Kap. 2). Im Weiteren werden die diesbezüglichen Probleme und Versorgungslücken in und zwischen den Leistungsbereichen sowie Anknüpfungspunkte aufgezeigt. Dafür wird zunächst geprüft, auf welche Gesetzgebungen und Institutionen dazu Bezug genommen werden kann (Kap. 3). Vorhandene Strategien und Koordinierungsstrukturen in den Bundesländern werden zusammengetragen und mit Hilfe von Interviews eingeordnet (Kap.4). Des Weiteren wird das Potenzial von zwei ausgewählten Angeboten in den Bundesländern im Rahmen von Fallstudien genauer untersucht (Kap. 5). Die abgeleiteten Empfehlungen für eine krisensichere Gestaltung der entwicklungsbegleitenden Präventionsstrukturen beziehen sich sowohl auf die präventive Berücksichtigung möglicher Krisen in der individuellen Entwicklung des einzelnen Kindes als auch auf die Stabilität des Unterstützungssystems angesichts möglicher Krisen (z. B. COVID-19 Pandemie, Flucht und Vertreibung) (Kap. 7).

2 Grundlagen für Armutsprävention bei Grundschulkindern

2.1 Entwicklungsaufgaben und Bildungsübergänge im Grundschulalter

Kinder zwischen 6 und 10 Jahren befinden sich kognitiv, körperlich und psychosozial in einer Entwicklungsphase, die nicht weniger relevant ist als die bis dahin durchlaufenen. Zentrale Entwicklungsaufgaben sind u. a. das Erlernen weiterer körperlicher und lernbezogener Fähigkeiten, die Fortentwicklung und Stabilisierung von Werten und die Entwicklung von Unabhängigkeit (Döring/Cieciuch 2018). Verschiedene Theorien zeigen die zentrale Bedeutung dieser Lebensphase auf, wie die Aufteilung der Entwicklungsaufgaben für die mittlere Kindheit (6 – 12 Jahre) nach Havighurst (1948):

- Erlernen körperlicher Geschicklichkeit, die für gewöhnliche Spiele notwendig ist
- Aufbau einer positiven Einstellung zu sich als einem wachsenden Organismus
- Erlernen eines angemessenen (geschlechtsbezogenen) sozialen Rollenverhaltens
- Lernen, mit Altersgenossen zurechtzukommen
- Entwicklung grundlegender Fertigkeiten im Lesen, Schreiben, Rechnen
- Entwicklung von Konzepten und Denkschemata, die für das Alltagsleben notwendig sind
- Entwicklung von Gewissen, Moral und einer Werteskala
- Erreichen persönlicher Unabhängigkeit
- Entwicklung von Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen und Institutionen

Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben steht im engen Zusammenhang mit dem Gelingen der Bildungsübergänge im Grundschulalter und ist grundsätzlich mit Chancen und Risiken für die weitere Entwicklung der Kinder verbunden. In Deutschland lebende Kinder werden um das 6. Lebensjahr eingeschult und müssen in ihrer Bildungslaufbahn folgende Übergänge bewältigen: den Übergang vom Elementarbereich in die Grundschule sowie den Wechsel von der Grundschule in die weiterführende Schule. Darüber hinaus spielt im außerschulischen Bereich der Übergang von überwiegend familiärer Freizeitgestaltung hin zu außerfamiliären Aktivitäten eine bedeutende Rolle für die kindliche Entwicklung.

Übergang Elementarbereich Grundschule

Der Wechsel vom Elementarbereich in die Grundschule ist der erste von Kindern selbst bewusst wahrgenommene Übergang und deshalb besonders relevant. Mit Eintritt in die Schule werden Kinder mit neuen Anforderungen konfrontiert. Es gilt, früh aufzustehen, um pünktlich in der Schule zu sein und einem geregelten Tagesablauf zu folgen, der zunehmend eine Leistungsbeurteilung fokussiert und stärker durch formales Lernen gekennzeichnet ist. Besonders herausfordernd ist der Übergang für die rund 3 % der Kinder, die zuvor keine Kindertageseinrichtung besucht haben (Schmitz/Spieß 2018) und für die die Grundschule u. U. den ersten institutionellen Lernort darstellt. Der Umgang mit diesen Herausforderungen sowie die Verarbeitung von möglichen negativen Erfahrungen in den ersten Schuljahren haben einen bedeutenden Einfluss auf die weitere Bildungskarriere von Kindern (Sturzbecher/Schmidpeter 2020: 2).

Die **Chancen** des Übergangs in die Grundschule liegen insbesondere

- im Aufbau neuer sozialer Beziehungen,

- im Erwerb schulischer Kompetenzen (selbstregulierendes Lernen und Lernmotivation sind hierbei wichtig für Erfolg),
- in der Stärkung eines positiven Selbstbildes und der Lernmotivation durch Erfolge
- in der Stärkung der „Übergangsbewältigungs-Kompetenz“ für die in der Grundschule aufgrund der erstmals bewussten Wahrnehmung des Übergangs entscheidende Weichen für das weitere Leben des Kindes gestellt werden (Sturzbecher/ Schmidpeter 2020).

Ein nicht gelungener Übergang birgt dagegen **Risiken**,

- der frühen und vorrangigen Erfahrung von Misserfolgen im Bereich von Lernen und sozialer Teilhabe mit
- negativen Folgen für das Selbstbild und die Selbstwirksamkeitserfahrung sowie
- des Verlusts der Lernmotivation, resultierend aus den Wechselwirkungen zwischen den neuen Anforderungen des Wandels der Lern- und Lebensbedingungen sowie die Verarbeitung dieser Anforderungen durch das Kind (Sturzbecher/ Schmidpeter 2020).

In der Folge sind die Entwicklung und Stärkung der „**Übergangsbewältigungs-Kompetenz**“ beeinträchtigt, was den Umgang mit weiteren Übergängen sowie den Bildungsweg maßgeblich beeinflussen kann. In der präventiven Begleitung und Unterstützung der erfolgreichen Bewältigung dieses Übergangs liegt folglich ein zentraler Ansatzpunkt, um Chancengerechtigkeit zu fördern.

Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule

Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule stellt für Kinder ein weiteres wichtiges Lebensereignis dar. Dieser entscheidet über den späteren Bildungsabschluss und folglich die (mögliche) Berufslaufbahn aber auch beispielsweise über Veränderungen im sozialen Umfeld und das Hinzugewinnen von Mobilität (van Ophuysen/Harazd 2014: 73). Die Selektion nach der Schulform erfolgt in den meisten Bundesländern bereits in der 4. Jahrgangsstufe² auf Grundlage der Bewertung der schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler und durch elterliche Entscheidungen.

Die **Chancen** dieser Übergangsphase sind vergleichbar mit denen des Übergangs in die Grundschule. Ein gelungener Übergang mit erfolgreicher Anpassung und positiven sozialen und Lernerfahrungen fördert die schulische, persönliche und spätere berufliche Entwicklung.

Die **Risiken** des Übergangs in die weiterführende Schule, der wesentlich bereits in der Grundschule ansetzt, heben seine Bedeutung hervor.

- Entstehender bzw. wahrgenommener Leistungsdruck kann bereits im Vorfeld des eigentlichen Wechsels zu Überforderung, Bewertungsangst sowie einem geringen Selbstwirksamkeitsempfinden und damit zur Entwicklung negativer Erwartungen beim Kind hinsichtlich des vorhersehbaren Übergangs führen (van Ophuysen/Harazd 2014: 81).
- Der (frühe) Wechsel in das dreigliedrige Schulsystem birgt ein Selektionsrisiko, das Bildungsungerechtigkeiten, auch zwischen den Bundesländern, fördert. Der spätere Wechsel zu einer höheren Bildungsform wird eher selten vollzogen (van Ophuysen/Harazd 2014: 81f).
- Der ungleiche Umgang mit Übergangsempfehlungen in den Bundesländern fördert die ungleiche Behandlung nach Wohnort und kann das Selektionsrisiko verstärken (Kuhn 2021).

² In Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern ist der reguläre Wechsel erst nach der 6. Klasse.

- Zusätzlich ist aus der Forschung bekannt, dass Kinder aus sozioökonomisch schlechter gestellten Familien auch bei gleicher Leistung tendenziell schlechter bewertet werden (Tertiärer Herkunftseffekt) (Dumont et al. 2014).
- Nach dem Start in der weiterführenden Schule werden sinkende Schulfreude und vermehrte Schwierigkeiten beim Lernen häufiger beobachtet. Als Grund hierfür wird u. a. der systematische Unterschied zwischen den Schulstufen genannt. Die weniger enge Betreuung durch Lehrkräfte als an der Grundschule gilt für die Anpassung an die neue Situation ebenfalls als hemmender Faktor (Dumont et al. 2014).

Übergang Freizeitgestaltung/Non-formale und informelle Bildung³

Neben den institutionalisierten Schulwechsellern stellen auch non-formale und informelle Verselbständigungsprozesse kritische Übergänge im Leben eines Kindes dar. Zumeist ab dem Grundschulalter wechselt die Freizeitgestaltung der Kinder von Aktivitäten, die überwiegend im familiären Kontext stattfinden, hin zu Aktivitäten außerhalb der Familie wie beispielsweise in Sportvereinen oder Musikschulen. Dabei sind Aktivitäten in außerschulischen Institutionen insbesondere in den ersten Schuljahren relevant, da sich eine frühe Teilhabe häufig im weiteren Lebensverlauf festigt und intensiviert (Metsäpelto/Pulkkinen 2014: 29).

Die Teilnahme an außerschulischen Freizeitaktivitäten und non-formalen Bildungsangeboten bietet zahlreiche **Chancen** die Entwicklung von Kindern zu fördern:

- Der Erwerb von zusätzlichen Bildungsressourcen und -kompetenzen ist eine Chance an sich und fördert ggf. auch die Verbesserung von schulischen Leistungen (Karpinski et al. 2016: 5, Metsäpelto/Pulkkinen 2014: 11),
- Non-formales und informelles Lernen in der Freizeit und der Zugang zu außerschulischen Lernorten erweitert die Lernchancen und somit die Chancen zu gesellschaftlicher Teilhabe (Zerle 2008).
- Informelles Lernen und positive Freizeiterlebnisse fördern die sozioemotionale Entwicklung, ein positives Selbstwertgefühl, soziale Kompetenzen und Resilienz (Karpinski et al. 2016: 5, Metsäpelto/Pulkkinen 2014: 11).
- Sportliche Aktivitäten (in Sportvereinen) fördern zudem die körperliche und psychische Gesundheit.

Besonders die eingeschränkten Möglichkeiten der Inanspruchnahme dieser Angebote für arme Kinder stellen ein **Risiko** für ungleiche Entwicklungschancen dar. Diese sind vor allem bedingt durch die oftmals fehlende Unterstützung der Eltern, fehlende Infrastruktur (Vor-Ort-Angebote) und den Hürden bei der Inanspruchnahme von teilhabefördernden Leistungen (vgl. Kap. 4.2).⁴

Zusammengefasst: Wenn ein Kind Übergänge erfolgreich bewältigen kann, erfährt es diese als Entwicklungsaufgabe, an der es in seiner bzw. ihrer individuellen Entwicklung wachsen kann. Auch externe Faktoren, wie ein unterstützender Erziehungsstil, die Förderung einer positiven Erwartungshaltung, gute Rahmenbedingungen der aufnehmenden Schule sowie gute

³ Im Hinblick auf den Grad der Formalisierung kann zwischen drei Bildungsformen unterschieden werden: formale Bildung (Kernaufgabe von Schule), non-formale (institutionalisierte Bildungsangebote außerhalb des Unterrichts) und informelle Bildung (nicht institutionalisierte Bildungsprozesse, bspw. in Peer-Groups oder in der Familie) (Born et al. 2019).

⁴ Auf die Tatsache, dass Aktivitäten in Vereinen und Institutionen aufgrund der Übertragung von Aufsicht und Verantwortung auf fremde Personen auch gewisse Risiken von verdeckter Gewalt und sexuellem Missbrauch darstellen und die Strukturen mancher Institutionen dies begünstigen, kann im Rahmen dieser Studie nicht gesondert eingegangen werden. Dieses Risiko sollte aber in der Kooperation von Grundschulen und Vereinen, z. B. im Rahmen einer Ganztagsbetreuung bewusst sein und zur Forderung von Schutzkonzepten führen (https://medien.ubitweb.de/pdfzentrale/978/346/204/Leseprobe_I_9783462043624.pdf, abgerufen am 2.10.2022).

Freundschafts- und Peerbeziehungen (van Ophuysen/Harazd 2014) sind für eine erfolgreiche Bewältigung förderlich. Erlebt es die Herausforderungen hingegen als Überforderung, kann der Übergang zu einem belastenden Bruch in der individuellen Bildungsbiografie führen. Die biografisch bedeutsamen Erfahrungen am Übergang beeinflussen den Verlauf der weiteren Bildungsbiografie und die Art und Weise, wie zukünftig mit ähnlichen Herausforderungen umgegangen wird. Diese Zusammenhänge machen die Bedeutung dieser Lebensphase für Prävention offensichtlich. Bildungsübergänge im Grundschulalter spielen eine entscheidende Rolle für gelingendes Aufwachsen und die Chancengleichheit.

Kinder, die unter schwierigen familiären Bedingungen aufwachsen, sind psychosozial belastet, haben weniger Ressourcen zur Bewältigung des Übergangs in die Grundschule und sind daher z. B. weniger erfolgreich in der Schule und weniger sozial in der Klasse integriert (Doblinger 2018). Gleichzeitig gilt, dass bisher im deutschen Schulsystem die elterliche Unterstützung der Kinder für den Lernerfolg vorausgesetzt wird (Wübben Stiftung 2022). In der Folge ist es entscheidend für Prävention, das Augenmerk auf Kinder mit familiären Risiken zu legen.



2.2 Familiäre Risiken und Folgen von Kinderarmut

Familiäre Risiken⁵

Gut ein Fünftel der Kinder in Deutschland ist armutsgefährdet und/oder bezieht Leistungen nach dem SGB II (Bertelsmann Stiftung 2020: 2). Zwei Drittel der betroffenen Kinder leben mindestens über fünf Jahre hinweg dauerhaft oder wiederkehrend in Armutslagen (armutsgefährdet und/oder Bezug von SGB-II-Leistungen) (Tophoven 2017: 11).

Kinderarmut entsteht durch strukturelle Ursachen, die Familien in prekären Lebenslagen bindet. Hauptfaktor für Kinderarmut ist die **Einkommensarmut und ein geringer sozioökonomischer Status der Eltern**. Diese sind zumeist durch einen fehlenden oder niedrigen Bildungsabschluss, Arbeitslosigkeit, geringfügige Beschäftigung oder Nichterwerbstätigkeit bedingt (Prognos 2022a).

Mit über 33 % sind Kinder zwischen 6 und 14 Jahren aus Familien mit **Migrationshintergrund** häufiger von Armut bedroht als Kinder aus Familien ohne Migrationshintergrund gleichen Alters (12 %) (BPB 2020). Im Zuge der Fluchtmigration ab 2014 ist das Armutsrisiko von Zugewanderten weiter gestiegen, während das Risiko von in Deutschland geborenen Personen geringfügig gesunken ist (BMFSFJ 2020: 449). Dies gilt auch - je nach Bildungs- und Erwerbshintergrund der Eltern und abhängig vom ausländerrechtlichen Status und den damit verbundenen Erwerbsmöglichkeiten - für Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund. Gleichzeitig ist der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund mit derzeit rund 40 % bei den unter 10-Jährigen hoch. Je jünger die Altersgruppe ist, desto höher ist der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund. Die Unterschiede zwischen den Bundesländern sind dabei groß: In Bremen hatten 2020 fast zwei Drittel der unter 6-Jährigen einen Migrationshintergrund (64 %), in Sachsen waren es bei dieser Altersgruppe lediglich 15 % (BPB 2022). Der Anteil der Grundschul Kinder mit Migrationshintergrund wird folglich in den nächsten Jahren noch steigen.

⁵ Neben den familiären Risikofaktoren spielen auch kindbezogene biologische und personenbezogene (wie eine Behinderung) und Risikofaktoren des Lebensumfelds (z. B. fehlendes soziales Netzwerk, mangelhafte Infrastruktur) eine Rolle (Koglin/Petermann 2013). Die soziale Partizipation armer Kinder mit Behinderung bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf ist besonderem Maße eingeschränkt (Albers et al. 2014, Schürer 2020). Inklusion wird als eigene Thematik in dieser Studie nicht aufgegriffen.

Das Risiko in Armut zu leben, ist für **alleinerziehende** Familien höher als bei jeder anderen Familienform. Von allen Kindern im SGB II-Bezug leben 45 % in einer alleinerziehenden Familie und mehrheitlich mit ihren Müttern zusammen (88%). Gleichzeitig sind alleinerziehende Mütter häufiger erwerbstätig als andere Mütter und arbeiten öfter in Vollzeit bzw. vollzeitnah. 40 % der alleinerziehenden SGB II-Bezieherinnen und -Bezieher sind erwerbstätig und stocken ihr Einkommen auf (Lenze 2021). Für Kinder im Grundschulalter ist anzunehmen, dass dadurch weniger Zeit für die Unterstützung bei Hausaufgaben und Vorbereitung auf Klassenarbeiten sowie für die Begleitung und Vermittlung in Freizeitangebote zur Verfügung steht.

Auch **kinderreiche** Familien sind in Deutschland häufiger von Armut betroffen. Fast ein Drittel (32 %) aller Familien mit drei oder mehr Kindern gilt als einkommensarm, knapp 18 % beziehen Leistungen nach dem Sozialgesetzbuch (SGB) II. Bezogen auf die Kinder: Mit 46 % lebt fast die Hälfte aller Kinder in Mehrkindfamilien im SGB II-Bezug (Andresen et al. 2022). Aufgrund der derzeitigen krisenhaften Situation mit steigenden Energiepreisen und hoher Inflation, steigt die Armutsgefährdung und auch voll erwerbstätige Eltern und Familien mit kleinen oder sogar mittleren Einkommen an der Schwelle zur Armutsgefährdung sind zur Sicherung ihrer Existenz auf staatliche Unterstützung angewiesen (Kalkuhl et al. 2022). Für Schulkinder bedeutet dies oftmals räumliche Enge und eingeschränkte Möglichkeiten für die ungestörte Erledigung der Hausaufgaben, aber auch eine schlechtere Ressourcenausstattung z. B. mit Internetzugang und Laptop im Rahmen von Fernunterricht oder gemeinsamen Schülerprojektaufgaben (Bähr et al. 2020).

Risikofaktoren für eine beeinträchtigte Entwicklung von Kindern stehen häufig im Zusammenhang oder bedingen sich gegenseitig. Eine Kombination von Risikofaktoren erhöht die Wahrscheinlichkeit für Entwicklungsabweichungen (Koglin/Petermann 2013). **Das Zusammentreffen von Finanz-, Bildungs- und Integrationsarmut wirkt besonders gefährdend** (Paritätischer Gesamtverband 2013).

Ungleiche Entwicklungschancen als Folge von Kinderarmut

Aufwachsen in finanzieller Armut ist für Kinder häufig mit Auswirkungen auf verschiedene Lebensbereiche wie Schule, Gesundheit, Freizeit, Kultur verbunden und schränkt gesundheitliche, Teilhabe- und Bildungschancen ein, die die gesamte Entwicklung des Kindes betreffen (LVR 2020:23). Die Analyse der Lebenslagen in einer Langzeitstudie zu (Langzeit-)Folgen von Armut im Lebenslauf zeigt umfassende und komplexe Auswirkungen von Armut auf alle Bereiche des Lebens. Durch ein Aufwachsen in Armut können Kinder ihr ganzes Leben lang benachteiligt werden und Menschen in sozialer, emotionaler, beruflicher und damit auch in materieller Hinsicht strukturell ausgegrenzt bleiben (Volf et al. 2019). Nach Laubstein et al. (2016) lassen sich die Folgen von Kinderarmut vier Lebenslagendimensionen zuordnen, je einer materiellen, kulturellen, gesundheitlichen und sozialen Dimension, die jedoch alle miteinander in enger Verbindung stehen.

Materielle Lage/Versorgung

(materielle Ausstattung und Möglichkeit zur Teilhabe am altersspezifischen Konsum) Versorgung

Familiäre Armut bedeutet wiederkehrenden oder sogar dauerhaften materiellen Mangel in der Familie, wie einleitend zu dieser Studie umschrieben. In der Folge können teilweise sogar Grundbedürfnisse, wie ausreichende warme Mahlzeiten, nicht mehr zuverlässig gewährleistet werden. Familien stehen unter Dauerstress. Der geringe sozioökonomische Status von Eltern und die unzureichende materielle Versorgung haben auch Auswirkungen auf deren gesellschaftliche und pädagogische Einstellungen sowie soziale und gesundheitliche Ressourcen.

Kulturelle Lage/Bildung

(formale Bildung sowie non-formale und informelle Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten)

Für die mit dem Status der Eltern zusammenhängenden ungleichen Bildungschancen hat die Forschung drei wesentliche Problemlagen identifiziert (Auridis Stiftung o. J.).

- **Primärer Herkunftseffekt:** Kinder mit Benachteiligungserfahrung erreichen aufgrund ungleicher ökonomischer, sozialer und kultureller Bedingungen insgesamt ein niedrigeres Niveau in den Grundkompetenzen, insbesondere im Lesen, Schreiben und Rechnen. Gründe dafür können z. B. in den geringeren zeitlichen und Bildungsressourcen der Eltern liegen, um ihre Kinder zu fördern und zu unterstützen, an mangelnden Sprachkenntnissen, einer geringeren Inanspruchnahme frühkindlicher Bildungsangebote (Schmitz et al. 2018), an der fehlenden Möglichkeit aufgrund der Wohnsituation zu Hause ungestört zu lernen oder an den zeitlichen Ressourcen der Kinder selbst, die zu Hause elterliche Aufgaben übernehmen müssen.
- **Sekundärer Herkunftseffekt:** Dies sind Effekte, die sich aus einem am eigenen Bildungsweg und am eigenen sozialen Status orientierten Entscheidungsverhalten der Eltern ergeben. Das Bildungsziel von Eltern für ihre Kinder orientiert sich stark an der eigenen Lebens- und Bildungsrealität sowie an deren gesellschaftlicher und pädagogischer Einstellung. So melden z. B. bildungsferne Familien ihre Kinder aufgrund der verinnerlichten Sozialschichtzugehörigkeit trotz Gymnasialempfehlung seltener am Gymnasium an. Ohne eigene Erfahrung mit informeller Bildung oder gar einer Exklusionserfahrung werden Kinder seltener bei der Inanspruchnahme solcher Angebote unterstützt.
- **Tertiärer Herkunftseffekt:** Kinder aus Familien mit Benachteiligungszuschreibung erhalten bei objektiv gleichem Leistungspotenzial schlechtere Empfehlungen durch Lehrkräfte (Vgl. auch Risiken beim Übergang zur weiterführenden Schule).

Die Herkunftseffekte wirken sich auf das Gelingen der Bildungsübergänge aus und bedingen unterschiedliche **Lernzuwächse in (unterschiedlichen) Bildungsinstitutionen** und unterschiedliche **Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung in der schulfreien Zeit** (Maaz 2020). In der Folge von Armut ist die gesamte schulische Bildungsbiografie deutlich belasteter als bei Kindern aus sicheren ökonomischen Verhältnissen. Bereits beim Schulstart zeigen sich mehr Rückstellungen aufgrund von Entwicklungsverzögerungen und durchschnittlich schlechtere Schulnoten münden seltener in Gymnasialempfehlungen (Laubstein et al. 2016: 55). Arme Kita-Kinder besuchen später überdurchschnittlich häufig eine Hauptschule oder beenden die Schule ohne Abschluss (Laubstein et al. 2012).



Laut dem IQB-Bildungstrend haben sich die Bildungsungleichheit in den letzten Jahren verschärft, die Befunde zu den Kompetenzen im Lesen, Zuhören und Rechnen sind besorgniserregend. Ein immer größerer Anteil der Kinder erreicht in diesen grundlegenden Kulturtechniken nicht mehr das Mindestniveau. Dabei waren die mit dem sozioökonomischen Status verbundenen Disparitäten im Jahr 2021 stärker ausgeprägt als in allen früheren Erhebungen zum Erreichen der Bildungsstandards im Primarbereich. Dieser Trend hat durch die Coronapandemie zwar einen Schub erfahren, begann jedoch schon davor. Die sozialen Gradienten sind in Deutschland insgesamt zwischen 2016 und 2021 in allen Kompetenzbereichen signifikant angestiegen (Stanat et al. 2022).

Soziale Lage/Teilhabe

(soziale Interaktion und deren Verfügbarkeit sowie Qualität)

Ein Wesensmerkmal von Familien ist es, Sorge für die im Haushalt lebenden Kinder zu tragen und ihnen informelle Bildung und Erziehung zuteilwerden zu lassen (Schröder et al. 2018). Die

große Abhängigkeit der Kinder von den Eltern führt zu einer geringeren Inanspruchnahme und Teilhabe an informellen Bildungsangeboten aufgrund von Herkunftseffekten. Zum einen haben arme Familien häufig nur wenig finanzielle Mittel für die Freizeitgestaltung zur Verfügung, zum anderen fehlen den Eltern selbst oftmals positive Erfahrungen mit Zugang und Chancen unterstützender Angebote, sodass sie die Teilnahme ihrer Kinder nicht fördern. Arme Kinder sind beispielsweise seltener Mitglieder in Vereinen (Chasse 2017).

Zusätzlich ist die Segregation in bestimmte Wohngebiete oder -viertel ein wesentlicher Grund für Unterversorgung und fehlende Infrastruktur mit bedarfsgerechten und kostenfreien Angeboten, nicht nur von Kindern mit Migrationshintergrund (Cinar et al. 2013). Auch staatliche teilhabefördernde Unterstützungsleistungen kommen bisher noch zu selten bei den Kindern an (Apel et al. 2017). Geflüchtete Kinder und ihre Familien sind besonders durch restriktive Rahmenbedingungen mit vielfältigen Belastungen konfrontiert, die ihre Teilhabe einschränken (Cinar et al. 2013).

Eine prekäre Lebenslage der Familie begünstigt ein entwicklungsbeeinträchtigendes Familienklima. Die Folgen zeigen sich häufig auch in einer fehlenden sozialen Einbindung der Kinder in entwicklungsförderlichen Gemeinschaften (Kindergartengruppen, Klassen- und Schulgemeinschaft) und in insgesamt weniger Beziehungen zu Gleichaltrigen, die eher schichthomogen sind (Apel et al. 2017, Laubstein et al. 2016: 55). 28 % der Kinder in Armutslagen gaben in einer Studie an, keine Freundinnen oder Freunde nach Hause einladen zu können (Bertelsmann Stiftung 2020).

Informationsbeschaffung und virtuelle Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ist für arme Familien erschwert. Die Ausstattung mit einem Computer mit Internetzugang (97 % der Familien mit Kindern mit einer auskömmlichen Einkommenssituation und 78 % der Familien mit Kindern mit Grundsicherungsbezug) ist nicht nur für die Bewältigung der Homeschooling-Situation eine wichtige Ressource, sondern auch Teil der Ressourcen für den sozialen Austausch und einer Resilienz fördernden Gemeinschaftserfahrung (Bähr et al. 2020).

Gesundheitliche Lage/Gesundes Aufwachsen (physische und psychische Gesundheit wie gesundheitsbezogene Verhaltensweisen)

Armut ist ein Risiko für die körperliche und psychische Entwicklung von Kindern, sowohl durch gesundheitsbelastende Lebensverhältnisse als auch die Förderung von gesundheitsbeeinträchtigendem Verhalten. Das Gesundheitsverhalten von Eltern hat dabei entscheidenden Einfluss auf das Gesundheitsverhalten der Kinder (Kuntz et al. 2018, Larsen et al. 2015). Kinder- und Jugendliche in Armutslagen weisen ein überdurchschnittlich risikoreiches Gesundheitsverhalten bezüglich Ernährung, Bewegung, Alkohol-/Tabakgenuss und Medienkonsum auf (Laubstein et al. 2016: 67) und sie haben ein 3,5-fach höheres Risiko für psychische Auffälligkeiten im Vergleich zu Kindern aus Familien mit einem höheren sozioökonomischen Status (Kuntz et al. 2018). Kinder mit niedrigem sozioökonomischem Status sind zu einem Viertel übergewichtig und zu rund 10 % adipös, während dies bei Kindern mit höherem Status nur rund 8 % bzw. 2 % sind (RKI 2020).

Die Wohnumgebung von armen Kindern ist häufiger durch gesundheitsschädliche Einflüsse (z. B. Wohnlage an verkehrsreichen Straßen mit hoher Luftbelastung und Unfallrisiko) belastet, bei gleichzeitig weniger Ressourcen und Infrastruktur (z. B. Spiel- und Sportplätze, Grünflächen). Dies entzieht den Kindern die Grundlage für ein gesundes Aufwachsen und begünstigt Erkrankungen und Entwicklungsverzögerungen (Apel et al. 2017, Umweltbundesamt 2021). Eine oftmals bestehende beengte Wohnsituation erhöht das Risiko für häusliche Konflikte und Gewalterfahrungen.

Dieses Risiko wird durch eingeschränkte Betreuungsmöglichkeiten und fehlende Anlaufstellen für Kinder und Jugendliche wie z. B. während eines Lock Downs zusätzlich verstärkt.⁶

Auch gibt es Hinweise, dass sexualisierte Gewalt gegen Kinder, oft einhergehend mit anderen Formen der Misshandlung oder Vernachlässigung, bei Familien mit geringerem sozioökonomischen Status und einer schwierigen Wohnsituation häufiger vorkommen als bei Familien mit einem höherem sozioökonomischen Status. Damit verbunden sind längerfristige Konsequenzen für die psychosoziale Gesundheit und Entwicklung der betroffenen Kinder (Zimmermann 2010: 33ff).

Arbeitsbedingte Entwicklungsrisiken bei Kindern liegen auf verschiedenen Ebenen. Insgesamt können sich Armutsfolgen in den verschiedenen Lebenslagendimensionen bis hin zu multipler Deprivation auswirken. Die Folgen bedingen und verstärken sich gegenseitig (Laubstein et al. 2016: 87). Mit der deprivierten Lebenslage in der Kindheit sind langfristig eingeschränkte Chancen für die Entfaltung des persönlichen Potenzials sowie für die Entwicklung hin zu einer eigenständigen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit verbunden. Prävention sollte daher in allen Lebenslagendimensionen ansetzen. Das Grundschulalter ist eine Lebensphase, in der präventive Maßnahmen einen nachhaltigen Unterschied für die weitere kindliche Entwicklung bedingen können. Die Institutionen und Bereiche der Prävention müssen sich auch dem erweiterten Radius der Erfahrungsbereiche und des Lebensraums der Kinder sowie der zunehmenden Autonomie anpassen.



2.3 Ziele und Wirkung von Armutsprävention für Grundschul Kinder

Präventionsverständnis und Ziele

Kindbezogene Armutsprävention ist ein Handlungsansatz, der auf positive Lebens- und Entwicklungsbedingungen für junge Menschen in prekären Lebenslagen heute und in Bezug auf ihre Zukunft wirken soll. Das seit Juni 2021 geltende Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) definiert Prävention als Schlüssel für gelingendes Aufwachsen in der Familie und stärkt insbesondere Sekundär- und Tertiärprävention z. B. durch verpflichtende Kooperationsvereinbarungen für Kinder- und Jugendärztinnen und -ärzte und Jugendämter.

In dieser Studie liegt der Fokus auf der Untersuchung von Maßnahmen der Primärprävention im Grundschulalter, d. h. Entwicklungsrisiken sollen durch individuelle Angebote, Hilfen und Aktivitäten kompensiert werden und alle Kinder und Jugendlichen sollen in ihrer Lebenswelt entwicklungsförderliche Bedingungen und gleiche Chancen erfahren. Indem Teilhabe ermöglicht wird, soll den möglichen Folgen von Armutslagen für ein gelingendes Aufwachsen frühzeitig begegnet werden (LVR 2020). Berücksichtigt werden dabei auch die Früherkennung von Förderbedarfen und der Einsatz von Lotsen, damit sekundärpräventive Möglichkeiten genutzt werden (können). Mit Maßnahmen der Primärprävention müssen Anreize für die Inanspruchnahme von Leistungen und Angeboten verbunden sein. So können auch individuelle Einstellungen und Verhaltensmuster Betroffener, die zur Entstehung von Notlagen beitragen, adressiert und Veränderungen im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe angestoßen werden. Das Präventionsverständnis ist fokussiert auf Autonomie(-stärkung), Chancengleichheit und die Lebenslaufperspektive (Rixen 2019). Betrachtet wird der Lebensabschnitt ab dem Eintritt in die Grundschule unter der Annahme, dass bis zu diesem Zeitpunkt ein präventiv wirkendes Netzwerk im Sinne einer Präventionskette besteht.

⁶ Die Zahlen des Bundeskriminalamts verweisen für das Jahr 2020 auf einen Anstieg der Kindesmisshandlungen um 10 % sowie der Abbildungen von sexuellem Missbrauch an Kindern um 53 %. (BKA 2021).

Das Hauptziel von Kinderarmutsprävention ist, kindspezifische Armutsfolgen zu vermeiden bzw. zu begrenzen, aber auch ursächliche Zusammenhänge mit Blick auf die Eltern und Familie und das Umfeld positiv zu beeinflussen, um gleiche Entwicklungs- und Zukunftschancen für alle Kinder zu erreichen. In Abbildung 1 sind strategische Ziele von Armutsprävention mit Fokus auf Grundschulkindern sowie Querschnittsziele zusammengefasst. Die vier Lebenslagendimensionen (vgl. Kap. 3.2) bilden dabei die Handlungsfelder. Es wird ersichtlich, dass sich die Ziele zumeist mehreren Handlungsfeldern zuordnen lassen und in der Folge die Verantwortung für die Zielerreichung gemeinschaftlich bei verschiedenen Akteuren liegt.

Abbildung 1: Präventionsziele für (Grundschul-)Kinder

Ziel	Gleiche Entwicklungs- und Zukunftschancen für alle Kinder			
Handlungsfelder	Bildungsgerechtigkeit	Soziale Teilhabe	Gesundes Aufwachsen	Materielle Versorgung
Strategische Ziele	Unterstützung beim Erwerb von Sprachkompetenzen		Teilhabe an Sport, Kultur und Freizeitangeboten ermöglichen	
	Entwicklungsfördernde Umgebung/Infrastruktur schaffen, Segregation abbauen bzw. negative Effekte ausgleichen			
	Ganztägliches qualitatives Bildungsangebot schaffen		Möglichkeit, an Ferienerlebnissen teilzuhaben schaffen	
	Unterstützung für gelingende Bildungsübergänge	Unterstützung, soziale Bindungen einzugehen und soziale Beziehungen zu pflegen	Gesunde Ernährung sicherstellen	
	Lernmittelfreiheit sicherstellen	Unterstützung zu Erhalt und Steigerung der seelischen Gesundheit	Unterstützung, Gesundheitsversorgung zu nutzen	Unterstützung der Eltern zur Integration in Arbeit
	Gleichwertige Übertrittschancen in die Sekundarstufe I	Altersgemäße Bewegung fördern		Unterstützung der Eltern für bedarfsgerechten Wohnraum
Querschnittsziele	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kindzentriert handeln ▪ Armutssensibilität fördern ▪ Diskriminierungs- und gewaltfreies Aufwachsen sicherstellen ▪ Zugänge zu Infrastruktur, Angeboten und Leistungen niedrigschwellig, bedarfsgerecht, barrierefrei und lebensweltnah ausgestalten ▪ Informationen über Angebote altersspezifisch und adressatengerecht vermitteln ▪ Non-formale und formale Bildung von Kindern und Eltern stärken ▪ Elternkompetenz stärken ▪ Partizipation von Kindern und Eltern gewährleisten ▪ Bedarfe spezifischer Teilzielgruppen in der Umsetzung besonders berücksichtigen ▪ Sozialraum einbeziehen ▪ Abgestimmtes Handeln zwischen den Akteuren etablieren und strukturell absichern ▪ Gemeinsame Sozial-, Bildungs- und Armutsberichterstattung sowie gemeinsames Monitoring 			

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an das gesamtstädtische Zielsystem Berlin zur Armutsprävention von Kindern- und Jugendlichen, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (Hrsg.) (2021): Berlin aktiv gegen Kinderarmut. Erster Bericht der Landeskommission zur Prävention von Kinder- und Familienarmut. © Prognos 2023

Vernetzung von Institutionen und Akteuren

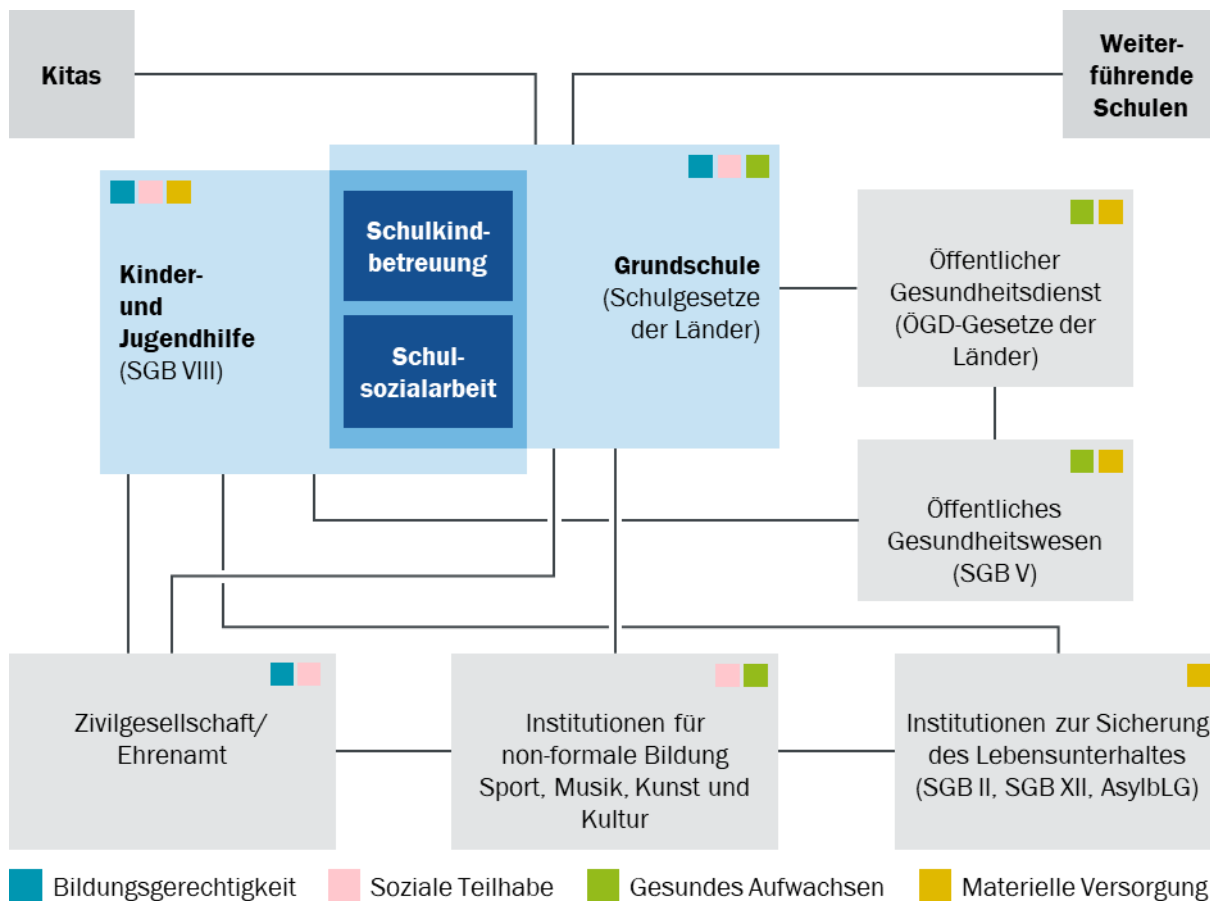
Eine lebenslauforientierte Prävention legt den Fokus auf Übergänge zwischen und innerhalb von Lebensphasen und setzt voraus, dass die verschiedenen Akteurs- und Institutionenkonstellationen zusammengedacht und die Entscheidungen und Aktivitäten der verschiedenen Akteure aufeinander abgestimmt werden. Die Übergänge betreffen zum einen den individuellen Wechsel der Kinder von Institutionen wie von der Kita zur Schule oder den Übergang in erweiterte Lebensräume wie Sportverein oder Musikschule. Zum anderen sind damit aber auch Übergänge von Zuständigkeiten zwischen oder innerhalb von Behörden sowie von Rechtskreisen auf kommunaler, Landes- und Bundesebene verbunden. Bestehende und neu hinzukommende Risiken aber auch entwicklungsförderliche Ansatzpunkte für die kindliche Entwicklung sind in der Folge jeweils mit sehr unterschiedlichen Akteurskonstellationen verknüpft und haben ihre je eigenen rechtlichen Regelungen (Schröder et al. 2018).



Kinderarmutsprävention ist ein öffentlicher Auftrag. Vor allem die Sozialisations- und Bildungsinstitutionen sowie das gesamte System der Kinder- und Jugendhilfe sind hier in der Verantwortung (Apel et al. 2017). Die Netzwerkarbeit betrifft dabei verschiedene Ebenen. Zum einen die kontinuierliche Zusammenarbeit der verschiedenen Präventionsinstitutionen und -akteure in sozial-räumlich ausgerichteten Netzwerken und zum anderen die interne Vernetzung der relevanten Verwaltungsressorts und von Politik (LVR 2020:14). Für eine effektive präventive Zusammenarbeit ist es notwendig, die bestehenden Schnittstellenprobleme zwischen den Sozialgesetzbüchern und die bis auf die Ebene der lokalen Akteure durchdringenden Kooperationshemmnisse und Kostenkonflikte zwischen den Sicherungssystemen zu überwinden.

Eine besondere Verantwortung liegt bei den Kommunen, die im Rahmen der kommunalen Daseinsfürsorge ihre Aktivitäten mit der Entwicklung integrierter kommunaler Strategien zur Prävention und Bekämpfung von Kinder- und Familienarmut ausrichten können. Dem entspricht die Grundintention von Präventionsketten: Die vorhandenen Strukturen werden zu einer integrierten kommunalen Infrastruktur weiterentwickelt, in der alle vor Ort engagierten Akteure zusammenarbeiten, sich ressort- und handlungsfeldübergreifend vernetzen und durch gemeinsames Planen und arbeitsteiliges Handeln lebenslagen- und zielorientierte präventive Angebote und Hilfen für Kinder und Familien schaffen. Ziel ist das gelingende Aufwachsen für alle Kinder. Die Zusammensetzungen und Arbeitsweisen innerhalb der kommunalen Präventionsketten sind dabei sehr heterogen und abhängig von Ausgangslagen und Rahmenbedingungen (LVG AFS 2023a, 2023b). Die zentralen Institutionen des Präventionsnetzwerks für Kinder im Grundschulalter, in denen die Akteure zusammenwirken, sind insbesondere die Kinder und Jugendhilfe sowie die Grundschule (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: Vernetzung der Institutionen und Akteure des Präventionsnetzwerks für Grundschul Kinder und zugeordnete Handlungsfelder



Quelle: Eigene Darstellung

Die weiteren Netzwerkverbindungen von Kitas und weiterführenden Schulen sind nicht dargestellt.

© Prognos 2023

An der Schnittstelle liegen Angebote der Ganztagsbildung und Schulsozialarbeit, zumeist in der Verantwortung der Kinder- und Jugendhilfe, am Ort Schule. Für die Bildungsübergänge sind insbesondere die Verbindungen zu Kitas und weiterführenden Schulen relevant. Des Weiteren ist die Vernetzung mit Vereinen, Musik- und Kunstschulen etc. und der Zivilgesellschaft für Angebote der non-formalen Bildung und zur Lernförderung notwendig. Der öffentliche Gesundheitsdienst und Kinderärztinnen und -ärzte sowie Therapeutinnen und Therapeuten (öffentliches Gesundheitswesen) spielen im Rahmen der Früherkennung von Entwicklungsrisiken eine bedeutende Rolle in der Präventionskette. Institutionen und Behörden, die für die Zuteilung von Leistungen zur Sicherung des Lebensunterhaltes und zur Teilhabe zuständig sind, sollten ebenfalls an das Netzwerk angebunden sein. In der Grafik sind die wichtigsten Netzwerkverbindungen sowie Handlungsfelder der Institutionen bzw. Akteure dargestellt. Neben den zentralen Gesetzgebungen für die einzelnen Institutionen spielen zahlreiche weitere Regelungen wie die Ausführungsgesetze der Länder oder auch Gemeinde-/Kreisverordnungen für die Zusammenarbeit der Institutionen der Präventionskette eine Rolle. Idealerweise schließt das Netzwerk im Grundschulalter direkt an das Netzwerk in der Kita an, sodass Kinder und Eltern Strukturen und Unterstützungssysteme bereits kennen und wissen, an wen sie sich mit Fragen wenden können.

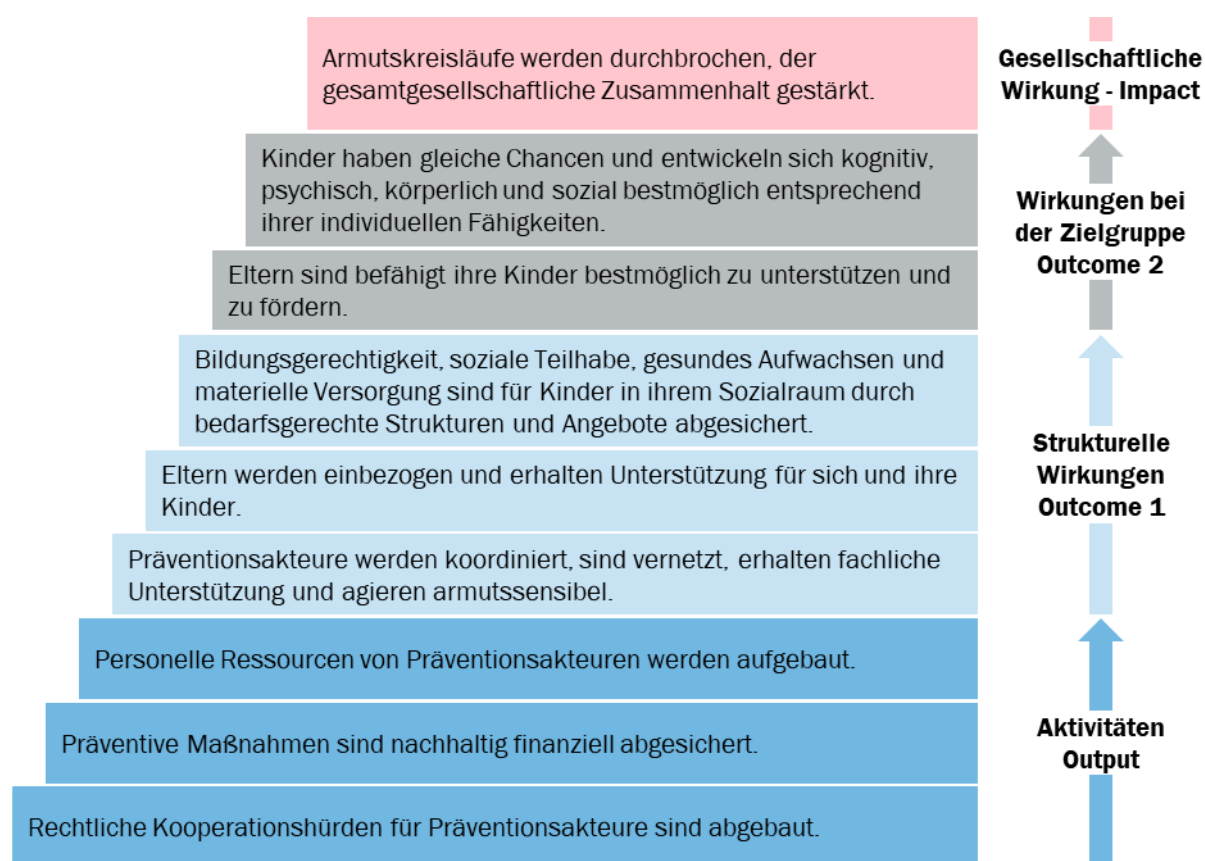
Wirkmodell für Armutsprävention im Grundschulalter

Grundsätzlich gibt es drei Ansatzpunkte, über die Kinderarmutsprävention wirksam wird:

- Indirekt über die Gestaltung der sozialen Umwelt bzw. des Sozialraums,
- indirekt über die Eltern oder Erziehungsberechtigten, die in ihrer Funktion als Bildungspartner ihrer Kinder gestärkt und dabei unterstützt werden Bildungsentscheidungen zu treffen, die sich nicht an eigenen Bildungserfahrungen oder dem sozialen Status, sondern an den Potenzialen und Bedürfnissen des Kindes orientieren und
- direkt über die betroffenen Kinder selbst, durch Unterstützung und Schutz und indem deren Resilienz durch Stärkung ihrer personalen und sozialen Ressourcen gefördert wird (Apel et al. 2017, Hackstein et al. 2022: 6).

Die Leitorientierung ist die Sicherung eines Aufwachsens im Wohlergehen für alle Kinder und speziell für solche in prekären Lebenslagen (Apel et al. 2017). Das Wirkmodell in Abbildung 3 soll verdeutlichen, wie Kinderarmutsprävention über Strukturaufbau, Vernetzung der Ressorts und Akteure und den Ansatz auf allen drei Ebenen bei Kindern ankommt.

Abbildung 3: Wirkmodell zur Armutsprävention bei Grundschulkindern



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Humrich, W.; Petras, K.; Richter-Kornweitz, A. (2022): Wirkungsmodell für Präventionsketten, nach Brandes, S. (2017), angelehnt an PHINEO (2013), lizenziert unter CC BY-SA 4.0 © Prognos 2023

3 Probleme, Versorgungslücken und Anknüpfungspunkte für eine präventive Grundschulkindbetreuung

Präventiv wirksame Ansätze und Maßnahmen für Grundschul Kinder treffen in den Handlungsfeldern Bildungsgerechtigkeit, gesundes Aufwachsen, soziale Teilhabe und materielle Versorgung auf Bundes-, Landes- sowie kommunaler Ebene teilweise auf ungünstige gesetzliche, sozialräumliche und sozialpolitische Rahmenbedingungen oder werden noch wenig genutzt. Im Folgenden werden diesbezügliche Probleme und Versorgungslücken dargestellt, die im Rahmen dieser Studie identifiziert wurden. Im Zusammenhang mit den Problemen und Versorgungslücken werden Anknüpfungspunkte für eine präventive Grundschulkindbetreuung in vorhandenen Gesetzgebungen (SGB VIII, SGB V sowie Schulgesetze und Bildungspläne der Länder⁷) und institutionellen Strukturen aufgezeigt.

3.1 Soziale Segregation von und an Grundschulen

Sozialräumliche Segregationsprozesse reproduzieren soziale Ungleichheit – auch im Bildungssystem. Schon 2013 kam der Sachverständigenrat der deutschen Stiftung für Integration und Migration zu der Erkenntnis, dass in deutschen Großstädten „[...] knapp 70 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund bereits im Grundschulalter eine Schule besuchen, an der mehrheitlich Kinder nichtdeutscher Herkunft lesen und schreiben lernen“ (Morris-Lange et al. 2013: 4). Wesentlich einflussreicher als der Migrationshintergrund erweist sich jedoch der soziale Hintergrund, wenngleich hohe Anteile von Familien mit Migrationshintergrund in einem Wohnbezirk, zumeist auch mit einem hohen Anteil von sozial benachteiligten Familien einhergehen. Tendenziell nimmt jedoch die Segregation von Familien mit niedrigem Bildungsniveau und geringem Einkommen unabhängig vom Migrationshintergrund, zu (Helbig/Jähnen 2018: 28ff). Segregation von und an Grundschulen fördert ungleiche Bildungschancen. Die Regulierung des Zugangs zu Schulen und sozialindexbasierte Unterstützung zur Kompensation von negativen Effekten werden als Möglichkeiten der Gegensteuerung diskutiert.



Ursachen und Folgen

Inwiefern sich die sozialräumliche Struktur des Wohnortes auf die Struktur der Schülerschaft und das Entwicklungsmilieu an den einzelnen Grundschulen auswirkt, wird unter anderem auf die, in den Bundesländern unterschiedlich ausgeprägte oder eingeschränkte Freiheit der Schulwahl, zurückgeführt. In den meisten Bundesländern gilt das Schulsprengelsystem, nach dem der Wohnort einem Einzugsgebiet zugeordnet ist, das in der Regel dem vom Schulamt oder von der

⁷ „Bildungspläne sind Orientierungsrahmen mit jeweils länderspezifischer Verbindlichkeit, auf deren Grundlage die Kindertageseinrichtungen unter Berücksichtigung der lokalen Gegebenheiten träger- oder einrichtungsspezifische Konzeptionen erstellen.“ (JFMK/KMK 2022: 4). Die Bildungspläne der Bundesländer unterscheiden sich bezüglich Struktur und Geltungsbereich teilweise stark voneinander. So beziehen sich sechs Bildungspläne auf die Altersspanne 0 bis 10, 0 bis 18 oder decken nur den Grundschulbereich ab. Dagegen richten sich die Bildungspläne sieben weiterer Bundesländer nur an den Elementarbereich. In diesen Fällen wurde stattdessen ein vergleichbares Dokument zur Analyse herangezogen, welches sich auf die Grundschulzeit bezieht (bspw. Bildungsempfehlungen, Rahmenlehrplan). Für Niedersachsen, Saarland und Schleswig-Holstein konnte kein Bildungsplan oder vergleichbares Dokument gefunden werden, welches die Grundschulzeit thematisiert. Untersucht wurde dabei, inwiefern die Präventionsziele (Bildungsgerechtigkeit, soziale Teilhabe und gesundes Aufwachsen), Übergangsgestaltung, Kooperation mit außerschulischen Akteuren sowie den Eltern, Qualitätsanforderungen an pädagogische Fachkräfte und Demokratieerziehung in den Bildungsplänen thematisiert werden. Ergänzt wird die Analyse der Bildungspläne durch die Inhalte der Schulgesetzgebungen der Länder zu den genannten Schwerpunkten.

Bezirksregierung definierten Schulbezirk für Grundschulen entspricht. Damit sollen Schulen mit ausreichenden Kapazitäten und zumutbare Wegezeiten gewährleistet werden. Kritik am Schulbezirkssystem bezieht sich auf die mögliche Übertragung der Sozialstruktur des Wohnortes auf die Schülerstruktur der Grundschule. Aus diesem Grund haben einige Bundesländer z. B. NRW und Hamburg dieses Prinzip schon seit 2008 abgeschafft und gewähren bei der Anmeldung die freie Schulwahl von allen Schulen im Einzugsgebiet der Stadt.⁸ Segregationseffekte zeigen sich jedoch sowohl im Rahmen der Wahlfreiheit für eine Grundschule als auch unter der Zuordnung aufgrund des Wohnsitzes. Denn Familien und bildungsbewusste Eltern mit ausreichendem Einkommen verfügen sowohl über mehr Möglichkeiten, die Wahlfreiheit zu Gunsten ihrer Kinder zu nutzen als auch über bessere Alternativen zur Regelgrundschule wie Privatschulen (konfessionelle Schulen, Montessori- oder Waldorfschulen), die von der Zuordnung ausgeschlossen sind; oder sie ziehen ganz aus sozial benachteiligten Stadtbezirken weg. Umgekehrt haben Familien mit niedrigerem Bildungs- und Einkommensniveau seltener die Möglichkeit, eine alternative Schulzuordnung nutzen zu können oder nutzen diese seltener. So zeigt eine Studie des DIW, dass Privatschulen, auch wenn sie in der Nähe des Wohnortes sind, kaum von sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern besucht werden (Helbig et al. 2022). Auch das Sonderungsverbot (Art. 7 Abs. 4 S. 3 Halbsatz 2 GG), nachdem Privatschulen ein Schulgeld nach dem Einkommen staffeln und den Schulbesuch prinzipiell allen Einkommensgruppen ermöglichen müssen (Brosius-Gersdorf 2017:9), greift nicht. Während an öffentlichen Schulen im Schnitt 23 % der Kinder einen Migrationshintergrund haben und 20 % der Kinder aus einem Haushalt mit Sozialleistungsbezug kommen, sind es an Privatschulen 11 % Kinder mit Migrationshintergrund und 9 % aus Familien mit Sozialleistungsbezug (ebd.: 685). In Bundesländern, in denen eine geringe Distanz zwischen Wohnort und Schule und eine faktische Schulgeldfreiheit auch an Privatschulen gilt (z. B. NRW (Landtag NRW 2018: 3) entscheiden sich Eltern mit niedrigem Einkommen etwas häufiger für die Privatschule. Dennoch gelten auch hier die Anzeichen, dass sozial benachteiligte Familien die Privatschulen gar nicht als Alternative zur Regelschule wahrnehmen (ebd.: 690). Insofern kann sich die zunehmende Ausbreitung von Privatschulen vor allem in Ostdeutschland als zunehmender Segregationsfaktor erweisen (ebd.: 684).

Schulleitungen aus NRW kritisieren die Abschaffung der Grundschulbezirke, da sie zur Entstehung von „Gewinnerschulen, die die hohen Anmeldezahlen kaum bewältigen und Verliererschulen führen, deren Anmeldezahlen stetig sinken.“⁹ Dies geht damit einher, dass insbesondere Schulen mit einem hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern aus sozial benachteiligten Familien stärker von einem Mangel an qualifizierten Lehrkräften als auch von einer schlechteren Ressourcenausstattung z. B. Lehrmaterial oder digitaler Ausstattung betroffen sind (Sendzik 2018: 293; OECD 2020). Hier kommt auch die Finanzkraft der Eltern zum Tragen, die nicht nur an Privatschulen einen deutlichen Beitrag zur Schulausstattung leisten (Thompson et al 2019).

In dem Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz von 2022 wird es als doppelte Benachteiligung gewertet, wenn ungünstige familiäre Lernvoraussetzungen durch die Konzentration von leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern auch in der Schule mit einer unvorteilhaften Lernumgebung zusammenkommt (SWK 2022: 4). So stellen Studien fest, dass ein vergleichsweise hoher Anteil von Kindern aus sozial benachteiligten Familien in einer Schule das Lern- und Entwicklungsmilieu beeinträchtigt und so bei nicht ausreichenden Ressourcen ungleiche Bildungsvoraussetzungen reproduziert (Gold et al 2022: 65).

⁸ <http://www.schulen-vergleich.de/grundschule/die-grundschule.html> (abgerufen am 16.12.2022).

⁹ ebd.

Vermeidung und Kompensation von Segregationsnachteilen

Daher wird sowohl eine Vermeidung von Segregationseffekten z. B. durch eine andere Gestaltung von Schulbezirken gefordert als auch eine Kompensation von Segregationsnachteilen. In der Fachdebatte wird dazu eine indikatorenbasierte Ressourcenausstattung der Schulen für die Verteilung von Lehrkräften, Lehrmaterialien usw. (SWK 2022: 25) gefordert.

Die Forderungen der SWK sind jedoch nicht grundsätzlich neu, sondern entsprechen weitgehend den aus einer integrativen Perspektive, schon 2013 formulierten Empfehlungen der verstärkten interkulturellen Öffnung der Schule, des Unterrichts und der Zusammenarbeit mit den Eltern. Auch die Empfehlungen hinsichtlich einer besseren Kompensation von Segregationseffekten beziehen sich auf die Anwendung von Sozialindizes für die bessere finanzielle und personelle Ausstattung der Schulen sowie auf Kooperationen mit der kommunalen Bildungslandschaft (Morris-Lange et al. 2013: 5). Beispielhaft wird ein Sozialindex vorgeschlagen, im dem die Informationen über den Wohnort der Schulkinder mit kleinräumig vorhandenen Daten zum SGB-II-Bezug ergänzt werden (Groos 2016: 15f). Mit einem ähnlichen Prinzip würden auch Mittelzuweisungen aus Bundesprogrammen, wie das geplante Startchancenprogramm, wenn sie nach einem „multiplen Benachteiligungsindex“ (Fickermann et al. 2022: 11) verteilt würden, bedarfsgerecht und präventiv wirksam werden. Eine Untersuchung aktueller Programme zur Unterstützung von Schulen in herausfordernden Lagen (Braun/Pfänder 2022) zeigte sehr unterschiedliche Herangehensweisen und Auswahlkriterien der geförderten Schulen in den einzelnen Bundesländern.

Ausgehend vom Präventionsprinzip, welches das Kind in den Mittelpunkt der Planung stellt, sollte der Ausgleich der negativen Segregationseffekte nicht nur auf den Lernbereich bezogen, sondern zugleich ein zentrales Element in der Ausgestaltung des ab 2026-2029 geltenden Rechtsanspruchs auf Grundschulkindbetreuung sein. Der Bund stellt den Bundesländern mit dem Ganztagsfinanzhilfegesetz (GaFinHG)¹⁰ Finanzhilfen nach Artikel 104c des Grundgesetzes aus dem Sondervermögen „Ausbau ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder im Grundschulalter“ für Investitionen in den quantitativen und qualitativen investiven Ausbau ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote für Grundschul Kinder zur Verfügung. Den Ländern, die sich mit mind. 30 % am Gesamtvolumen des öffentlichen Finanzanteils beteiligen müssen, obliegt auch die Regelung und Durchführung des Verfahrens zur Verwendung der Finanzhilfen des Bundes (BGBl. S. 4602, 4603, 5248). In diesem Zusammenhang wäre prüfenswert, ob die Mittelzuweisung im Bereich des GaFinHG, die sich bisher an den Kinderzahlen in entsprechenden Altersgruppen und den Betreuungsbedarfen orientiert, auch an Armutsquoten oder Daten zum SGB II-Bezug in den Regionen gekoppelt werden können.

3.2 Ganztagesbetreuung und Fachkräftemangel

Die Ganztagsbetreuung für Grundschul Kinder auch außerhalb der Schulzeit, ist ein wichtiges Angebot, damit Kinder unabhängig der Möglichkeiten ihres Elternhauses eine gleichwertige Förderung erhalten (Prognos/KHSB 2020: 18). Ausbaustand und Qualität der Ganztagesbetreuung variieren derzeit stark zwischen den Bundesländern. Der Mangel an pädagogischen Fachkräften ist eine wesentliche Hürde dafür, den gesetzlich verankerten Anspruch für alle Grundschul Kinder zu erfüllen. Armutssensibilität von Fachkräften ist eine zentrale Voraussetzung für Präventionsarbeit in Ganztags und Schule.

¹⁰ Ganztagsfinanzhilfegesetz vom 2. Oktober 2021 (BGBl. I S. 4602, 4603), das durch Artikel 2 des Gesetzes vom 20. Dezember 2021 (BGBl. I S. 5248) geändert worden ist.

Ganztagesbetreuung für Grundschul Kinder

Ausbaustand sowie Gestaltung der Ganztagsbetreuung variieren nicht nur zwischen den Bundesländern, sondern auch regional, weshalb gleiche Entwicklungschancen für Kinder aus benachteiligten Familien bisher nicht flächendeckend gegeben sind. Während die Betreuungsquote in manchen Bundesländern bei über 80 % liegt, fällt sie in vielen anderen Regionen deutlich geringer aus (BMFSFJb 2021). Auch zeigen sich deutliche Unterschiede bezüglich der beteiligten Professionen und Institutionen. So gibt es in einigen ostdeutschen Bundesländern ausgebauten Hortstrukturen mit sozialpädagogischem Fokus. Im Mittelpunkt der Förderung im Hort steht das einzelne Kind – sein Alter und Entwicklungsstand, seine Fähigkeiten, seine Lebenssituation sowie seine Interessen und Bedürfnisse (SGB VIII § 22). In anderen Bundesländern dominieren dagegen schulische Angebote. Gleichzeitig stellt der Fachkräftemangel im pädagogischen Bereich eine weitere Herausforderung für die Gewährleistung gleichwertiger Bildungs- und Entwicklungschancen dar, die im Rahmen des geplanten Ausbaus der Ganztagsbetreuung weiter verschärft wird.

Ein zentraler Ansatz ist daher das **Ganztagsförderungsgesetz**, mit dem Kinder ab dem Jahr 2026/27 schrittweise einen Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung erhalten. Ab dem Jahr 2026 sollen zunächst alle Kinder der ersten Klassenstufe einen Anspruch darauf haben, ganztägig gefördert zu werden. Der Anspruch wird in den Folgejahren um je eine Klassenstufe ausgeweitet, sodass ab August 2029 jedes Grundschulkind der Klassenstufen 1-4 Anspruch auf ganztägige Betreuung hat. Dieser Rechtsanspruch kann entweder über die Schulen direkt erfüllt werden oder über Träger der Kinder- und Jugendhilfe oder in Kooperation von Jugendhilfe und Grundschule, beispielsweise, wenn ein Kind nach der Übermittagsbetreuung noch einen Hort aufsucht. Gesetzlicher Rahmen für den Ausbau des Ganztagsangebotes für Kinder im Grundschulalter ist das Sozialgesetzbuch Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII).¹¹

Damit schließt der Gesetzgeber eine Betreuungslücke, die sich für viele Familien nach der Einschulung ihrer Kinder ergibt. Kinder, die ab dem Schuljahr 2026/27 eingeschult werden, haben an Werktagen Anspruch auf Förderung in einer Tageseinrichtung in einem Umfang von acht Stunden täglich. Hierin einbezogen sind der zeitliche Umfang des Unterrichts sowie Angebote von Ganztagschulen und offene Ganztagsangebote. Mit den gesetzlichen Vorgaben, die weiter in Landesrecht überführt bzw. dort ergänzt werden können, hat der Bund die Grundlage für die Ganztagsförderung geschaffen, mit der vielfältige Zielvorstellungen verknüpft werden. Neben dem bedarfsgerechten Ausbau von Angeboten rückt die Förderung der Kinder in den Fokus. Unter Förderung ist sowohl die verstärkte Aufmerksamkeit für Kinder aus ressourcenärmeren Familien mitgedacht als auch ein individueller Blick auf das Kind mit dem Ziel, einer ganzheitlichen Unterstützung seiner Persönlichkeitsbildung und -entwicklung. Dies umfasst sowohl schulisches als auch außerschulisches Lernen an verschiedenen Bildungsarten.

Die **Arbeitsweisen von Horten und Ganztagsgrundschulen unterscheiden sich** voneinander. Beide Institutionen legen verschiedene Schwerpunkte bei der Bildung und Erziehung von Kindern. Während in Horten das einzelne Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen und Potentialen im Vordergrund steht, liegt der Fokus in Schulen eher auf der formalen Schulbildung. Dabei besteht bei der rein schulischen Ganztagsbetreuung das Risiko der Vernachlässigung von informellen Bildungs- und Lernprozessen, die eher im Fokus der sozialpädagogischen Hortbetreuung liegen (Prognos/KHSB 2020: 16f). Auch bei Kooperationen von Schule und Sozialpädagogen besteht die Gefahr, dass beide Professionen unverbunden „nebeneinander“ arbeiten, anstatt einem gemeinsamen Konzept zu folgen. Insbesondere Kinder aus sozial benachteiligten Familien sowie

¹¹ v. 11.09.2012, geändert durch Art. 1 und 2 des Gesetzes zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter (Ganztagsförderungsgesetz – GaFöG) v. 02.10.2021 (BGBl 2021: 4602).

Kinder mit einem besonderen Förderbedarf können jedoch stark von einem ganzheitlichen, an den Bedürfnissen des Kindes orientierten sozialpädagogischen Ansatz profitieren (Apel 2017: 66 f).

Folglich **bedarf es neben dem Ausbau von Ganztagschulen der gleichwertigen Verbindung von schul- und sozialpädagogischen Perspektiven, um Kindern optimale Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten.**

Ganztagsförderung ist somit nicht als Einzelaufgabe von Kinder- und Jugendhilfe oder Schule zu verstehen, sondern als ein gesamtgesellschaftliches Projekt, das maßgeblich Kinder und ihre Familien adressiert und dazu weitere Akteursgruppen involviert. Dabei müssen verschiedene Perspektiven in Einklang gebracht werden. Während vor allem berufstätige Eltern sich aus Vereinbarkeitsgründen Flexibilität in der Betreuung wünschen (Killus/Tillmann 2017) wird aus schulpädagogischer Perspektive eher eine Verzahnung und Rhythmisierung angestrebt. Vereine, Musikschulen und weitere Träger der Kinder- und Jugendhilfe sind bestrebt, dass Kinder ihre Angebote weiterhin wahrnehmen können.



Zu entwickeln sind daher Kooperationsformen, die konsensfähig sind, zugleich aber auch die Stärken der engeren Verbindung zwischen Kinder- und Jugendhilfe sowie Schule nutzen können, um eine entwicklungsgerechte Förderung von Kindern zu ermöglichen. Zugleich ist zu diskutieren, wie und unter welchen Bedingungen Akteure aus dem Sozialraum in den Ganzttag integriert werden können. Bei all diesen Fragen sind die Perspektiven der Kinder als zentral Beteiligte im Ganzttag im Rahmen der Umsetzung des Rechtsanspruchs zu berücksichtigen. Bislang liegen nur wenige Studien vor (Deinet et al. 2018, Walther/Nentwig-Gesemann 2021), die zeigen, dass sich Kinder authentische Erlebnisse im Ganzttag wünschen, Beziehungen wichtig sind, aber auch Rückzugsmöglichkeiten.

Schließlich können sozial benachteiligte Familien nur von ganztägiger Betreuung profitieren, wenn **Rahmenbedingungen und Qualitätsstandards in den Bildungs- und Erziehungseinrichtungen** erfüllt sind. Um die pädagogische Qualität gewährleisten zu können, bedarf es beispielsweise der erforderlichen räumlichen und materiellen Ausstattung für die pädagogische Arbeit. Zudem ist ein angemessener Personal- und Leitungsschlüssel erforderlich (Fehler 2022: 8f). Insbesondere in den westdeutschen Bundesländern werden diesbezüglich große Anstrengungen nötig sein, um den Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung bis 2029 umsetzen zu können (DJI 2021).

Neben fehlender Betreuung von Kindern am Nachmittag können **Betreuungslücken bei längerfristigen Schulschließungen entstehen, beispielsweise in Ferien- oder Krisenzeiten.** Dies zeigte sich besonders eindrücklich während der Corona-Pandemie, als die Schulen über längere Zeiten geschlossen wurden bzw. der Unterricht nicht mehr unter den bis dahin üblichen Bedingungen stattfinden konnte. Da die Fähigkeit mit den neuen Lernbedingungen umzugehen stark von den familiären und finanziellen Verhältnissen abhängt, hat sich das Problem der geringen Bildungschancen für Kinder aus sozial benachteiligten Familien infolge der Pandemie weiter verschärft. So erschweren beispielsweise beengte Wohnverhältnisse sowie fehlende technische Ausstattung das Lernen für Kinder aus ärmeren Familien. Zudem können Eltern mit höherem Bildungsniveau und ausreichenden finanziellen Mitteln ihren Kindern besser beim Lernen helfen bzw. eine Nachhilfe organisieren als Familien ohne diese Voraussetzungen (Deutsches Kinderhilfswerk 2020). Um die negativen Folgen der Pandemie auf die Entwicklungschancen von Kindern zu kompensieren, wurde vom Bund das „Aktionsprogramm Aufholen nach Corona“ gestartet. Eine erfolgreiche Umsetzung des Programms hängt allerdings nicht zuletzt von ausreichend vorhandenem Personal ab (GEW/GGG/GSV 2021).

Fachkräftemangel und Betreuungsqualität im (sozial)pädagogischen Bereich

Dies weist auf eine weitere Herausforderung im Bildungsbereich hin, den Mangel an pädagogischen Fachkräften. Damit die erforderlichen präventiven Maßnahmen zur Förderung von Kindern aus sozial benachteiligten Familien umgesetzt werden können, bedarf es der entsprechenden qualifizierten pädagogischen Fachkräfte. Jedoch wird allein im Bereich der Grundschulbetreuung neben der demografischen Entwicklung auch die Einführung des Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung zu steigenden Personalbedarfen führen. Prognosen des Fachkräfte-Radars der Bertelsmann Stiftung zufolge werden in Westdeutschland 76.000 Fachkräfte fehlen, wenn bis 2030 alle Grundschulkinder, die einen Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung haben, diesen mit einer Betreuungszeit von wöchentlich 40 Stunden in Anspruch nehmen werden. In Ostdeutschland werden voraussichtlich 26.000 Personen fehlen, wenn zusätzlich zu Erfüllung des Rechtsanspruchs die Personalausstattung in Betreuungsangeboten an den Schnitt im Westen angeglichen wird. Lediglich in Berlin, Hamburg und Thüringen sei keine weitere Angebotssteigerung zur Deckung der Fachkräftelücke bis 2030 erforderlich (Bock-Famulla et al 2022: 10f). Auch der Bildungsbericht 2020 konstatiert, dass „mit Blick auf den geplanten Rechtsanspruch [...] für neu zu schaffende[n] Plätze auf jeden Fall ein **höheres Fachkräfteangebot benötigt**“ wird (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 123), **insbesondere, wenn mit der Ganztagschule der Anspruch verbunden wird, die Bildungsgerechtigkeit zu erhöhen.**

Auch ungeachtet des geplanten Ausbaus der Ganztagsbetreuung, besteht insbesondere an der Grundschule ein Mangel an Lehrkräften. So fällt es bereits heute schwer, vakante Stellen für Lehrkräfte zu besetzen. Berechnungen zufolge werden bundesweit im Jahr 2025 mindestens 26.300 Absolventen für das Grundschullehramt fehlen, um den Bedarf decken zu können. Bis 2030 wird der Bedarf an Lehrkräften um weitere 10.600 Stellen steigen (Bertelsmann Stiftung 2019).

Die Bundesregierung hat die Problemlage inzwischen erkannt und auf die politische Agenda gesetzt. Entsprechend der Zielsetzung im Koalitionsvertrag 2021 will der Bund zusammen mit den Ländern und weiteren relevanten Akteuren eine Gesamtstrategie zur Fachkräftesicherung in den Erzieherberufen entwickeln (Koalitionsvertrag 2021: 99). In der einschlägigen Literatur werden bereits vielfältige Handlungsoptionen zur Fachkräftegewinnung diskutiert. In diesem Zusammenhang kann die zurzeit viel diskutierte **Erweiterung der beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten für Erzieherinnen und Erzieher** sowohl neue Potenziale für die Fachkräftegewinnung und -bindung als auch ein Ansatz sein, um Schulkinder professionell in ihrer spezifischen Bildungswirklichkeit zu begleiten und die Chancengerechtigkeit zu stärken (Prognos/KHSB 2020: 17).

Bundesweit gibt es keine Daten zum Personalgefüge in Ganztagschulen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 123). 2008 wurde in der STEG-Studie ein Anteil von Erzieherinnen und Erziehern von 41 % ermittelt (Höhmann et al. 2008). Auch heute sind die Anzeichen deutlich, dass Ganztagschulen (im Gegensatz zu Horten, die in der Kinder- und Jugendhilfe verankert sind) noch kein klares Personalgefüge ausgebildet haben. Tatsächlich ist das Personal in Ganztagschulen sehr heterogen und weist nicht immer eine Qualifikation für diese Tätigkeit auf (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021).

Im Rahmen der generalistischen Ausbildung für Erzieherinnen bzw. Erzieher ist der Altersbereich der Grundschule sowie die außerschulische Bildung inbegriffen (König et al. 2018: 39). In den vertiefenden Wahlbereichen, die in vielen Bundesländern angeboten werden, wird jedoch bis auf Sachsen-Anhalt der schulische Ganztags nicht explizit erwähnt (ebd.: 40). Erzieherinnen und Erzieher verfügen somit zwar über ein breites pädagogisches und entwicklungspsychologisches Wissen sowie Kenntnisse über die Funktionsweise



der Kinder- und Jugendhilfe. Sie können auf Basis der Ausbildung jedoch nicht sicher auf Wissen und Fertigkeiten für den Bereich Schule zurückgreifen. Dies ist vor dem Hintergrund, dass Ganztagsschulangebote erst dann eine nachhaltige Wirkung für die Kinder entfalten, wenn „intensive und längerfristige Schülerteilnahme am Ganztagsbetrieb, hohe Prozessqualität der besuchten Angebote und eine gute Schüler-Pädagogen-Beziehung [...]“ (Holtappels 2015: 145) vorliegen, problematisch. Denn gerade eine hohe Prozessqualität ist in hohem Maße von den Fachkräften und ihren Kompetenzen abhängig.

Eine **Weiterqualifizierung zur leitenden Fachkraft für den außerschulischen Ganztag** könnte diese Lücke schließen und sicherstellen, dass jede Schule eine Expertin bzw. einen Experten, aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe hat, die das außerschulische Angebot an Grundschulen verantwortet (plant, organisiert, koordiniert, evaluiert) sowie im Rahmen ihres sozialpädagogischen Auftrags auch in der Schule unterstützt (Prognos 2022: 4).

In den Bildungsplänen der Bundesländer werden in 10 Fällen Qualitätsanforderungen an pädagogische Fachkräfte im Zusammenhang mit Prävention thematisiert, dabei sind die Nennungen unterschiedlich detailliert. Häufig genannte Anforderungen an die Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte sind zum Beispiel:

- Individuelle Voraussetzungen der Kinder verstehen, Bildungschancen gewährleisten und Bildungsbenachteiligungen entgegenwirken
- Kooperation mit den Eltern/Erziehungsberechtigten
- Förderung der Resilienz, damit benachteiligte Kinder besser mit schwierigen Lebenssituationen umgehen können
- Gestaltung von Übergängen
- Inklusives Bildungsverständnis

Die oben genannten geforderten Kompetenzen finden sich unter anderen Begriffen teilweise auch in den Schulgesetzen wieder (vgl. beispielsweise die Ausführungen zur Kooperation mit Eltern und Erziehungsberechtigten). Explizit benannt wird zum Teil die Pflicht zur Fortbildung für Lehrkräfte, wie im Berliner Schulgesetz. „Gegenstand der Fortbildung sind auch die für die Selbstgestaltung und Eigenverantwortung der Schule erforderlichen Kompetenzen.“ (§ 67 Abs. 7 S. 2 SchulG Berlin).

Armutssensibilität von Fachkräften

Auffällig ist in den Bildungsplänen und Schulgesetzen das Fehlen von Grundlagen auf deren Basis Kompetenzen der Fachkräfte im Umgang mit Kinderarmut- und Entwicklungsnachteilen bei Schulkindern eingefordert werden können. Im Bereich der Frühen Hilfen hat sich auch mit Blick auf notwendige Fortbildungen, zunehmend die Erkenntnis durchgesetzt, dass Fachkräfte nur mit dem ausreichenden Wissen über die Folgen von Armut für Kinder und Jugendliche armutssensibel agieren und passgenaue Unterstützungsangebote konzipieren können (LVR 2020: 31). Auch auf der theoretischen Ebene wird Armutssensibilität und armutssensibles Handeln als pädagogischer Anspruch an die Fachkräfte und Institutionen bei der Förderung und Prävention von Grundschulkindern formuliert (Holz 2021: 8f). Entsprechend fordert auch die AWO NRW im Rahmen des Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung in einer Petition, dass Schule und offener Ganztag finanziell so ausgestattet werden, dass eine multiprofessionelle, vernetzte, inklusive und armutssensible Arbeit an den Grundschulen möglich ist (AWO Bezirksverband Westliches Westfalen 2022).

Auch die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe hat in ihrem Positionspapier eine armutssensible Grundhaltung als Voraussetzung dafür definiert, „[...]“, dass die in der Kinder- und Jugendhilfe tätigen Akteure auf allen Handlungsebenen als Ehrenamtliche, hauptamtliche Fachkräfte und Leitungsverantwortliche armutspräventiv handeln können. Dazu müssen die erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen in den Qualifizierungsprozessen fortlaufend reflektiert und im Rahmen von Studium, Ausbildung und Fortbildung differenziert gestaltet werden. (Vorstand der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ 2022: 21). Die Forderung nach Fortbildungsressourcen für Fachkräfte und Trägervertretungen sollte dabei die Grenzen von Kinder- und Jugendhilfe und Schule überschreiten und Lehrkräfte an Schulen, im Sinne einer armutssensiblen und bedarfsorientierten Jugendhilfeplanung, die Bereiche Schule, Gesundheit, Stadtentwicklung, Jobcenter, Kultur und Sport einbezieht, mitdenken (ebd.: 30).

3.3 Kooperation der Rechtskreise und Institutionen der Jugendhilfe und Schule

Grundsätzlich ist eine enge Verzahnung der Systeme Jugendhilfe und Schule notwendig, um präventiv wirkende Vernetzungen der Angebote und Maßnahmen aus beiden Systemen gestalten zu können, wie auch bereits in Kap. 3.2 deutlich wird. Insbesondere die sich finanziell auswirkenden gesetzlichen Grundlagen im SGB VIII und in den Schulgesetzen wirken sich bisher wenig kooperationsförderlich aus, obwohl bekannt ist, dass gemeinsam gestaltete Bildungsorte von Schule und Jugendhilfe dabei helfen, Brüche in Bildungsbiografien zu vermeiden und Armutsfolgen entgegenzuwirken (LVR 2020: 13).

Gesetzliche Vorgaben zur Kooperation

Eine zentrale Herausforderung für Kooperation resultiert aus der unterschiedlichen Rechtsgestaltungsebene. Während das Jugendhilfegesetz nach Bundesrecht geregelt ist, wird der Bereich Schule im Wesentlichen landesrechtlich geregelt. Kommunen haben daher zwar eine Verantwortung für die Gewährleistung von Schulgebäuden oder auch deren Reinigung, aber relativ wenig Einfluss auf die inhaltliche Gestaltung der Schulen oder die Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren. Dennoch kommt der Kommune und insbesondere den Jugendämtern eine besondere Rolle in der Kooperationsgestaltung in ihrer Gesamtverantwortung nach § 79 SGB VIII zu. Sie sind die zentrale Planungs- und Steuerungsinstanz, sollen Planungsprozesse partizipativ gestalten und sind gefordert, an relevanten Schnittstellen mit Akteuren aus anderen Systemen wie Schule und Gesundheitswesen zusammenzuarbeiten (§§ 80, 81 SGB VIII). Die **gesetzlich normierte Verantwortung für alle Kinder und Jugendlichen stellt ein Alleinstellungsmerkmal dar und untermauert die Rolle der Jugendämter auf der kommunalen Ebene** (LVR 2020: 13).

Auch in allen Schulgesetzen finden sich Regelungen zu außerschulischen Kooperationen. So sind alle Schulen zur Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendhilfe verpflichtet, insbesondere in Angelegenheiten des Kinderschutzes. Die gesetzlichen Vorgaben zur Zusammenarbeit betreffen auch weitere Bereiche, wie die Gestaltung des Ganztages, mit der Schulsozialarbeit, den Institutionen des Elementarbereichs oder auch des Gemeinwesens. In den meisten Schulgesetzen werden verschiedene außerschulische Kooperationspartner benannt. Sehr konkret ist beispielsweise das Hessische Schulgesetz, in dem die Förderung der Öffnung der Schule gegenüber ihrem Umfeld vorgesehen ist (§ 16 Abs. 1 HSchG). „Diese Öffnung kann durch die Zusammenarbeit der Schulen mit außerschulischen Einrichtungen und Institutionen geschehen, insbesondere mit Sport- und anderen Vereinen, Kunst- und Musikschulen, kommunalen und kirchlichen Einrichtungen sowie mit Einrichtungen der Weiterbildung.“ (§ 16 Abs. 2 HSchG). **Schulleitungen spielen für Kooperations- und sozialraumbasierte Weiterentwicklung der Familienorientierung von Schulen eine Schlüsselrolle** (Hackstein 2022: 10), auch diesem Umstand trägt ein kleinerer Teil der

Schulgesetze Rechnung. Z. B. gehört nach dem Schulgesetz Baden-Württemberg (§ 41 Abs. 1) „[...] die Vertretung der Schule nach außen und die Pflege ihrer Beziehungen zu Elternhaus, Kirchen, Berufsausbildungsstätte, Einrichtungen der Jugendhilfe und Öffentlichkeit“ zu den „Aufgaben des Schulleiters“.

Neben den Schulgesetzen werden Kooperationsmöglichkeiten auch in fast allen Bildungsplänen aufgegriffen, wenngleich in unterschiedlich starkem Ausmaß. Die Zusammenarbeit soll dabei in einigen Fällen mit der Kinder- und Jugendhilfe, Bildungseinrichtungen sowie weiteren Institutionen wie Musik-, Kunstschulen und Sportvereinen stattfinden. Ziele von Kooperationen sind zum Beispiel die Gestaltung der Schulübergänge sowie die Unterstützung der Entwicklung der Kinder gemäß ihren individuellen Ausgangslagen und Bedürfnisse.

Finanzierung von Kinder- und Jugendhilfe und Bildung

Ein vielfach kritisiertes Hindernis für die kommunale Präventionsarbeit ist die bisher übliche Abgrenzung der Prävention von Regelleistungen in den Kategorien der kommunalen Pflicht- und freiwilligen Aufgaben. Zwar ist die Kooperation zur Prävention dem SGB VIII zufolge eine „Selbstverwaltungspflichtaufgabe“ (Wieda et al. 2017) und auch in vielen Schulgesetzen und dem SGB V sind Prävention und Kooperation in Deutschland gesetzlich verankert, allerdings sind diese Leistungen unzureichend mit individuell einklagbaren Rechtsansprüchen hinterlegt. Auch deshalb werden sie im kommunalen Gefüge häufig als sog. freiwillige Aufgaben eingestuft und haben insbesondere bei den Haushaltsverhandlungen eine schwache Position (Grohs/Reiter 2017). Gleichfalls sind Kommunen in der Haushaltssicherung bzw. Haushaltssanierung nicht verpflichtet, bereits laufende freiwillige Leistungen aufzugeben. Für die Übernahme neuer freiwilliger Leistungen gelten jedoch strenge Regeln, deren Erfüllung im Kontext von Präventionsaufgaben eher unwahrscheinlich ist, wie z. B. die nachgewiesene Refinanzierung durch die Erträge der Maßnahmen oder Einsparungen an anderer Stelle (Rixen 2019). Die Zurückstellung von Präventionsaufgaben betrifft nicht selten gerade jene Kommunen, in denen der Bedarf besonders hoch ist.

Folglich haben Kommunen bei Präventionsaufgaben zwar prinzipiell in den wesentlichen Bereichen eine Gewährleistungsverantwortung, der **fehlende individuell einklagbare Rechtsanspruch** führt aber dazu, dass präventiv wirkende Angebot von der Haushaltslage, der Ausstattung mit ausreichendem, qualifiziertem und motiviertem Personal und den politischen Prioritäten abhängig sind. Diese Abhängigkeit besitzt das Potenzial Stadt-Land-Unterschiede in diesem Bereich noch zu verstärken. Zusätzlich wird bemängelt, dass die Einstufung der Kinder- und Jugendhilfe als freiwilliger Aufgabe einer Verstetigung von bereits erfolgreichen Präventionsmaßnahmen entgegensteht. Die dadurch bedingte **zunehmende Projektförderung als einzige Finanzierungsgrundlage** macht längerfristige Planungen unmöglich und das stetige Werben um Mittel kostet erhebliche Ressourcen (Ärzteblatt 2017).

Für die Kooperation hat sich die schlechtere finanzielle Ausstattung der Kinder- und Jugendhilfe im Vergleich zur Bildung als Problem erwiesen. U. a. aus diesem Grund kann es schwierig sein beide Bereiche auf Augenhöhe zu bringen. Auch das **Kooperationsverbot** von Bund und Ländern im Bildungsbereich stellt ein Kooperationshindernis für Schule und Kinder- und Jugendhilfe auf kommunaler Ebene dar. Die Länder sind für 80 % der Bildungsausgaben zuständig, dabei investieren diese sehr unterschiedliche Beträge je Kind.¹² Kommunale Schulträger finanzieren Bau und Sanierung von Schulen insb. aus Landesmitteln. Nicht selten stehen Schule und Kinder- und Jugendhilfe aufgrund von begrenzten räumlichen Ressourcen für Unterricht, Ganztagsangebot

¹² <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61681/bildungsausgaben/> (abgerufen am 2.12.2022).

und Schulsozialarbeit in einer gewissen Konkurrenz. Zwar wurde das Kooperationsverbot in den letzten Jahren immer weiter aufgeweicht und nach Artikel 104c GG kann der Bund den Ländern Finanzhilfen für gesamtstaatlich bedeutsame Investitionen der finanzschwachen Gemeinden im Bereich der kommunalen Bildungsinfrastruktur gewähren.¹³ In Fachkreisen wird jedoch vorgeschlagen, Artikel 104a Abs. 3 GG, der momentan auf Geldleistungen des Bundes an die Kommunen beschränkt ist, um „Sach- und Dienstleistungen“ zu erweitern, damit der Bund flankierende Regelungs- und Finanzierungskompetenzen in den Bereichen Bildung und Teilhabe, frühkindliche Bildung, Ganztagsangebot und Inklusion erhält, ohne dass die Länderkompetenzen im Kern angetastet werden müssten (Wrase 2018).

3.4 Schulsozialarbeit als Kooperationsfeld von Schule und Kinder- und Jugendhilfe

Schulsozialarbeit stellt die engste Form der Kooperation von Jugendhilfe und

Schule dar.¹⁴ Sie ist nicht in allen Bundesländern gleichermaßen verankert und insbesondere im Grundschulbereich oft noch wenig präsent. So werden ungleiche Chancen durch den teilweise fehlenden Zugang zu sozialpädagogischer Betreuung und Unterstützung in der Schule verstärkt und die präventiven Potenziale der Schulsozialarbeit werden nicht ausreichend genutzt. Im folgenden Abschnitt werden Leistungen und Wirkung von Schulsozialarbeit in der Schule erläutert, auf die gesetzliche Verankerung von Schulsozialarbeit eingegangen sowie Informationen zum Angebot der Schulsozialarbeit in einzelnen Bundesländern gegeben.



Leistungen und Wirkung von Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit umfasst verschiedene sozialpädagogische Angebote des SGB VIII, die jungen Menschen am Ort Schule zur Verfügung gestellt werden. Die Träger der Schulsozialarbeit arbeiten bei der Erfüllung ihrer Aufgaben mit den Schulen zusammen (§ 13a SGB VIII). Im § 81 SGB VIII werden die Träger der öffentlichen Jugendhilfe zur Kooperation mit den Schulen und Stellen der Schulverwaltung verpflichtet. Diese Regelung ist insofern für die Schulsozialarbeit von Bedeutung, als **die Jugendhilfe nur in Zusammenarbeit mit anderen Sozialisationsinstanzen ihre Aufgabe als präventive und offensive Interessenvertretung von Kindern und Jugendlichen wahrnehmen kann.**

Idealerweise ist Schulsozialarbeit ein Angebot der Jugendhilfe, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung und Lebensbewältigung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen und Problemlagen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen (Speck 2011: 2). Schulsozialarbeit ist ein Angebot für alle Kinder, Jugendlichen und Eltern, richtet sich jedoch insbesondere an sozial benachteiligte Zielgruppen.

¹³ https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/zusammenarbeit-von-bund-und-laendern/zusammenarbeit-von-bund-und-laendern_node.html und <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/worum-geht-es-beim-streit-um-das-kooperationsverbot> (abgerufen am 2.12.2022).

¹⁴ <http://www.schulsozialarbeit.net/definition/> (online, abgerufen am 02.12.2022).

Zu den sechs Kernleistungen der Schulsozialarbeit gehören

- die Beratung und Begleitung von einzelnen Schülerinnen und Schülern,
- die sozialpädagogische Gruppenarbeit,
- offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote,
- die Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und in schulischen Gremien,
- die Zusammenarbeit mit und Beratung der Lehrkräfte und Erziehungsberechtigten sowie
- die Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen (Speck 2022).

Schulsozialarbeit nimmt somit eine wichtige **Vermittlungs- und Scharnierfunktion** nicht nur zwischen der pädagogischen Institution Schule und dem örtlichen System der Jugendhilfe (örtliches Jugendamt, freie Träger etc.) wahr, sondern auch zwischen Schule und Gemeinwesen. Sie entwickelt bzw. befördert Beziehungen zu Institutionen wie Vereinen und Verbänden, Betrieben, Kirchen, Arbeitsamt etc. im Umfeld der Schule. Im Interesse der Kinder und Jugendlichen trägt die Schulsozialarbeit zu einer Vernetzung bestehender Angebote und Dienste bei. Für Schülerinnen und Schüler stellt die Ergänzung zur Schulpädagogik außerdem eine zusätzliche Ressource dar; denn sie bringt sozialpädagogische Ziele, Tätigkeitsformen und Methoden in die Schule ein, die auch bei erweiterten Aufträgen an Lehrkräfte und gedehnten Lehrerrollen nicht durch Schule allein abzudecken wären (Paritätischer Gesamtverband 2013).

Wissenschaftliche Befunde zeigen die Wirkungen von Schulsozialarbeit auf, z. B. engere Kooperation von Jugendhilfe und Schule, frühere Erreichbarkeit von hilfebedürftigen Kindern bzw. deren Eltern, Verbesserung des Schulklimas, Reduzierung von Fehlzeiten und längeren Unterrichtsausfällen, Verringerung von Maßnahmen im Bereich der Hilfen zur Erziehung, Verbesserung der Leistungsorientierung, Erweiterung des schulischen Unterstützungsnetzwerkes. Die empirischen Befunde belegen außerdem, dass die Adressaten von Schulsozialarbeit sehr unterschiedlich über das Angebot und die Funktion der Schulsozialarbeit informiert sind, die Nutzungsquote der Schulsozialarbeit bei den Schülerinnen und Schülern sehr stark von der konzeptionellen Ausrichtung der Projekte sowie dem Schultyp, dem Alter und dem Geschlecht abhängig ist und bei allen Adressatengruppen eine hohe Zufriedenheit mit der Schulsozialarbeit existiert (Speck 2022).

Anhand der Aufgaben sowie der Wirkungen wird die Bedeutung der Schulsozialarbeit im Kontext von Prävention ersichtlich. Für die Schulsozialarbeit ist dabei nicht nur eine enge Kooperation mit Lehrkräften und Schulleitung, sondern auch mit den Fachkräften der Ganztagesbetreuung sowie die Vernetzung mit externen Akteuren außerschulischer und informeller Bildungs- und Unterstützungsangebote wichtig.

Gesetzliche Verankerung in den Bundesländern

Die Bedeutung der Schulsozialarbeit wurde auf Bundesebene mit dem Kinder- und Jugendstärkungsgesetz¹⁵ akzentuiert. Während sie bis dahin als Teil der allgemeinen Jugendsozialarbeit betrachtet wurde, wird sie seitdem explizit als Leistung der Jugendhilfe in § 13a beschrieben. Ergänzt wurden auch die Leistungen zur allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie (§ 16 Abs. 2 SGB VIII) (Hackstein 2022: 4f).

„Das Nähere über Inhalt und Umfang der Aufgaben der Schulsozialarbeit wird durch Landesrecht geregelt. Dabei kann durch Landesrecht auch bestimmt werden, dass Aufgaben der Schulsozialarbeit durch andere Stellen nach anderen Rechtsvorschriften erbracht werden.“ (§ 13a SGB VIII).

¹⁵ vom 03.06.2021.

Dies bedeutet, dass die Zuständigkeit für die konkrete Umsetzung der Angebote bei den Bundesländern liegt und sie in der Vergabe der Trägerschaft frei handeln können.

Die unterschiedliche Verankerung der Schulsozialarbeit in den einzelnen Ländern unterstützt die unterschiedliche Ausgestaltung. So bedingt die Wahl des Trägers bzw. der Trägerkonstellation die Dienst- und Fachaufsicht und hat Einfluss auf konzeptionelle und inhaltliche Voraussetzungen. Grundsätzlich sind drei verschiedene Trägerkonstruktionen für Schulsozialarbeit denkbar, die in der Praxis in noch differenzierterer Form anzutreffen sind: Örtliche Schulträger bzw. die Einzelschule, das örtliche Jugendamt oder freie Träger der Jugendhilfe. Die jeweiligen Trägerschaften sind mit unterschiedlichen Vor- und Nachteilen für die Einbindung in der Schule, die Hierarchie bzw. Arbeit auf Augenhöhe mit den Lehrkräften, die Aufgabenzuteilung und das Profil der Schulsozialarbeit verbunden. Auch Art und Größe des Trägers können Einfluss auf die inhaltliche Ausgestaltung der Schulsozialarbeit haben.¹⁶

i

Beispiele zur Verankerung von Schulsozialarbeit in den Landesschulgesetzen

In **Bayern** wird Schulsozialarbeit als gruppenbezogenes Angebot erwähnt. „Schulsozialpädagoginnen und Schulsozialpädagogen unterstützen die Erziehungsarbeit der Schule durch gruppenbezogene Prävention und wirken in gruppenbezogener Arbeit an der Werteeziehung und der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler mit.“ (Art. 60 (3) BayEUG).

In **Mecklenburg-Vorpommern** wird die sozialpädagogische Beratung beschrieben: „Die sozialpädagogische Beratung, Begleitung und Betreuung durch den örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Lehrerinnen und Lehrern, insbesondere den Klassen- und den Beratungslehrerinnen und -lehrern, dient der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern und Erziehungsberechtigten bei der Überwindung von Lernschwierigkeiten, Erziehungsproblemen und beim Übergang in die berufliche Bildung und während der beruflichen Bildung. Die Schulen und die Stellen der Schulverwaltung haben mit den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe zusammenzuarbeiten“ (§ 59 SchulG M-V).

Insbesondere **Sachsen** räumt der Schulsozialarbeit durch die Positionierung am Anfang des Gesetzes im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrages hohen Stellenwert ein, thematisiert eine angemessene Finanzierung und benennt explizit alle Schularten und Schulstufen. „Für alle Schularten und Schulstufen sollen in angemessenem Umfang Ressourcen der Schulsozialarbeit im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe nach dem Achten Buch Sozialgesetzbuch [...] zur Verfügung stehen. Der Freistaat Sachsen und die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe arbeiten gemeinsam an der Finanzierung und Umsetzung dieser Aufgabe und wirken hierbei mit den Schulträgern zusammen.“ (§ 1 Abs .4 S. 3 u. 4 SächsGVBl.).

Ebenso findet sich in **Sachsen-Anhalt** zu Beginn des Gesetzes die folgende Beschreibung: „Schulsozialarbeit ergänzt den schulischen Alltag. Sie öffnet Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern neue Zugänge zu Unterstützungsangeboten und erweitert ihre präventiven, integrativen und kurativen Handlungsmöglichkeiten. Die Schulen arbeiten

¹⁶ <http://www.schulsozialarbeit.net/grundlagen/> (abgerufen am 2.12.2022)

im Rahmen der Schulsozialarbeit mit anerkannten Einrichtungen der öffentlichen und freien Kinder- und Jugendhilfe zum Schutz des Kindeswohls zusammen.“ (§ 1 Abs. 4b SchulG LSA).

Während in Sachsen in allen Schulstufen und Schularten Schulsozialarbeit verortet sein soll, ist es in **Thüringen** eine „kann-Regel“. „Zur Unterstützung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule können in allen Schularten und Schulformen Schulsozialarbeiter der örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe oder der Träger der freien Jugendhilfe als sonstiges unterstützendes Personal tätig werden. Deren Aufgaben bestimmen sich nach den Bestimmungen des Achten Buches Sozialgesetzbuch und des Thüringer Kinder- und Jugendhilfe-Ausführungsgesetzes [...]. Schulsozialarbeit setzt eine enge Abstimmung zwischen der jeweiligen Schule, dem Schulträger und den Jugendhilfeträgern voraus. Bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben arbeiten die Schulsozialarbeiter mit allen am Schulleben Beteiligten vertrauensvoll zusammen.“ (§ 35a ThürSchulG).

In **Schleswig-Holstein** ist Schulsozialarbeit nach § 6 Abs. 6 SchulG nur bei besonderem Bedarf aus dem Landeshaushalt zu fördern: „Zur Unterstützung des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule kann das Land bei besonderem Bedarf nach Maßgabe der vom Landtag bewilligten Haushaltsmittel Angebote der Schulträger fördern, die der Betreuung, Beratung und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler dienen (Schulsozialarbeit).“

Im § 5 des **Saarländischen Schulgesetzes** (SchoG SL) wird die gleichberechtigte Zusammenarbeit der Fachkräfte der Schulsozialarbeit mit den Lehrkräften hervorgehoben. „(1) Schulsozialarbeit trägt zur Erfüllung des Erziehungsauftrags von Schule bei. An den Regelformen der allgemeinbildenden Schulen und den Förderschulen ist Schulsozialarbeit gemeinsame Aufgabe von Jugendhilfe und Schule. Die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sowie die Lehrkräfte arbeiten gleichberechtigt zusammen, um Schülerinnen und Schüler in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu unterstützen und zur gleichberechtigten, selbstbestimmten Teilhabe zu befähigen. Die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe erbringen Leistungen auf der Grundlage der Vorschriften [...] des Achten Buches Sozialgesetzbuch [...] und arbeiten dabei [...] mit anerkannten Trägern der freien Jugendhilfe zusammen. Die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe und das Ministerium für Bildung und Kultur als Schulaufsichtsbehörde sowie überörtlicher Träger der Jugendhilfe für den Bereich der Schulsozialarbeit [...] gewährleisten gemeinsam eine angemessene Ausstattung. (2) Die Schulen, die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sowie die anerkannten Träger der freien Jugendhilfe arbeiten bei der Erfüllung ihrer jeweiligen gesetzlichen Aufgaben zusammen. Zur Erprobung geeigneter Formen der Zusammenarbeit können an den Regelformen der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen sowie den Förderschulen Schulversuche zur Schulsozialarbeit eingerichtet werden.“

Im **Berliner Schulgesetz** wird die inhaltliche Ausgestaltung in § 5b detailliert festgehalten: „(1) Schulbezogene Jugendsozialarbeit gehört zum schulischen Angebot. Sie wird in eigener Verantwortung der Jugendhilfe bereitgestellt. Sie kann von anerkannten Trägern der Jugendhilfe auf der Basis von Kooperationsvereinbarungen zwischen dem die Leistung erbringenden Jugendhilfeträger und der jeweiligen Schule am Schulstandort

erbracht werden. (2) Schulbezogene Jugendsozialarbeit ist ein lebensweltorientiertes, niedrighschwelliges Angebot zur ganzheitlichen Förderung und Unterstützung junger Menschen in ihrer individuellen, sozialen und schulischen Entwicklung. Sie soll in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften insbesondere dazu beitragen, Benachteiligungen jedweder Art zu vermeiden beziehungsweise abzubauen, individuell unterstützen und beraten sowie bei Konflikten im Einzelfall helfen. Sie richtet sich an alle Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte der Schule sowie Erziehungsberechtigte. (3) Das Angebot der schulbezogenen Jugendsozialarbeit ersetzt nicht andere Angebote der Jugendarbeit oder Jugendsozialarbeit oder andere Angebote der Kinder- und Jugendhilfe gemäß dem Achten Buch Sozialgesetzbuch. (4) Die für Jugend und Bildung zuständigen Senatsverwaltungen werden ermächtigt, nach Maßgabe des Haushaltsplanes das Nähere zur Ausgestaltung der schulbezogenen Jugendsozialarbeit, insbesondere zu verbindlichen Kooperationsregelungen, zur inhaltlich-fachlichen Ausgestaltung und Steuerung sowie Qualitätssicherung durch Rechtsverordnung zu regeln.“

In den Schulgesetzen der weiteren Bundesländer wird die Schulsozialarbeit in der Regel im Zusammenhang mit Kooperationsbeziehungen oder auch gar nicht erwähnt.

Insgesamt ist eine uneinheitliche und teilweise nur untergeordnete Verankerung der Schulsozialarbeit in den Schulgesetzen vorhanden. In den meisten finden sich keine Regelungen zu Schularten und Schulstufen, der gleichberechtigten Stellung von Schulsozialarbeit und Schule, zur Finanzierung sowie zur inhaltlichen Ausgestaltung. Laut Kunkel (2016) würde aus der gemeinsamen Aufgabenverantwortung von Jugendhilfe und Schule für die Schulsozialarbeit die gemeinsame Finanzierungsverantwortung folgen. Denkbar wäre demnach auch eine gesetzliche Regelung, mit der eine gemeinsame Trägerschaft von Schule und Jugendhilfe für die Schulsozialarbeit durch Kooperationsvereinbarung begründet werden kann.



Die Problematik der **unzureichenden gesetzlichen Verankerung verstärk**, neben andere Ursachen wie dem institutionellen Spannungsverhältnis, **die Kooperationsbarrieren** zwischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften, beispielsweise durch die ungleiche Stellung der Schulsozialarbeit. Fachkräfte der Schulsozialarbeit sind zumeist nicht nur geringer bezahlt als Lehrkräfte, auch ihre Arbeitsverhältnisse sind häufig befristet. Aus Sicht von Fachkräften ist die Gleichrangigkeit und Gleichwertigkeit der verantwortlich handelnden Professionen in Schule noch nicht gewährleistet.¹⁷

Eine geringfügige gesetzliche Verankerung in den Schulgesetzgebungen geht aber nicht grundsätzlich mit einem geringen Angebot an Schulsozialarbeit in den Ländern einher. Neben den Schulgesetzen erfolgen die Regelungen über Rechtsverordnungen, Erlasse, Richtlinien (Kunkel 2016), Regelungen der Kreise und kreisfreien Städte sowie Förderprogramme. Sowohl die Kommunen als auch die Länder fördern die Schulsozialarbeit.¹⁸

¹⁷ <https://www.schulsozialarbeit-nrw.de/themen/rechtliche-grundlagen/> (abgerufen am 2.12.2022).

¹⁸ ebd.

Schulsozialarbeit an Grundschulen

Das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit hat sich in den letzten 20 Jahren im Rahmen von Landesprogrammen zu einem anerkannten Bestandteil der Bildungs- und Sozialpolitik in Deutschland entwickelt. Schulsozialarbeit gibt es nunmehr in allen Bundesländern mit unterschiedlichen Konzepten, Trägern und Fördermittelgebern und in unterschiedlichem Umfang.¹⁹

In Brandenburg beispielsweise wird Schulsozialarbeit seit Mitte der 1990er im Rahmen eines Personalkostenförderprogramms gefördert. Darüber hinaus finanzieren die Kreise und kreisfreien Städte die Schulsozialarbeit. Die Entwicklung der Sozialarbeit an Schulen wird maßgeblich von der Landeskooperationsstelle Schule-Jugendhilfe begleitet.²⁰ Bayern hat seit 2002 ein Regelförderprogramm zur Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS) mit eigener Zuständigkeit beim Landesjugendamt.²¹ Das Land Baden-Württemberg beteiligt sich seit dem Jahr 2012 zu einem Drittel an den Kosten der Jugendsozialarbeit an öffentlichen Schulen. Die Grundsätze des Ministeriums für Soziales und Integration Baden-Württemberg zur Förderung der Jugendsozialarbeit an öffentlichen Schulen enthalten Vorgaben u. a. zur fachlichen Qualifikation für die Stellenbesetzung.²²

Große Unterschiede gibt es in den Bundesländern auch bzgl. der Schulformen und Schulstufen mit Zugang zu Schulsozialarbeit. So konzentriert sich das Angebot in vielen Bundesländern eher auf die Sekundarstufe und Berufsschulen. **An Grundschulen gibt Schulsozialarbeit dagegen bisher vergleichsweise selten.** Dabei sind der Bedarf sowie ein erhebliches Präventionspotential der Schulsozialarbeit bereits in der Grundschule gegeben und diese weisen unterschiedliche Anforderungen zu denen an weiterführenden Schulen auf. Erkenntnisse aus einem Forschungsprojekt in Baden-Württemberg heben die Eignung auch für den Grundschulen im ländlichen Raum hervor (Zipperle et al. 2017).

Als positives Beispiel ist die Schulsozialarbeit in Berlin hervorzuheben. Dort besteht eine langjährige Erfahrung in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule, die Schulsozialarbeit wurde in allen Schulformen und Schulstufen ausgebaut. Die Grundschulen sind im Berliner Landesprogramm mit den Schulstationen sehr stark vertreten. Im Jahr 2021 gab es an 334 Grundschulen 327 Stellen für die Schulsozialarbeit (SPI 2022: 6). Zu den Arbeitsschwerpunkten der Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter an Grundschulen Berlins gehören hinsichtlich der Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler die Stärkung sozialer Kompetenzen und des Selbstvertrauens, die Gewaltprävention und -intervention, die Einbindung der Eltern und die Stärkung der Erziehungskompetenzen, die Förderung kultureller, sportlicher und politischer Interessen, der Abbau von Schuldistanz und die Reintegration in den schulischen Alltag, die Verbesserung der Übergänge sowie die Gesundheitsförderung. Im Vergleich zu den anderen Schultypen wird in der Schulsozialarbeit an Grundschulen in Berlin der Stärkung sozialer Kompetenzen und des Selbstvertrauens mehr Bedeutung beigemessen. Außerdem ist die Elternarbeit besonders an den Grundschulen einer der wichtigsten Arbeitsschwerpunkte.²³

Die unterschiedlichen Voraussetzungen für Schulsozialarbeit bedingen einen unterschiedlichen Zugang und fördern in unterschiedlicher Weise die Qualität der sozialpädagogischen Versorgung von Kindern und Eltern bis auf die Ebene der einzelnen Schule. „In der Praxis unterscheiden sich sowohl die Ausstattung mit Stellen für Schulsozialarbeit als auch die Arbeitsweise der Fachkräfte

¹⁹ ebd.

²⁰ <http://www.kobranet.de> (abgerufen am 2.12.2022).

²¹ <https://www.verkuendung-bayern.de/files/baymb/2021/265/baymb/2021-265.pdf> (abgerufen am 2.12.2022).

²² https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads_Kinder-Jugendliche/20_05_25_Foerdergrundsaeetze_Schulsozialarbeit.pdf (abgerufen am 2.12.2022)

²³ <https://www.spi-programmagentur.de/ueber-das-programm> (abgerufen am 2.11.2022)

erheblich voneinander – nicht nur zwischen den Kommunen, sondern – vor allem dort, wo es keine (oder wenig konkrete) kommunale Konzepte gibt – auch zwischen den einzelnen Schulen.“ (Hackstein 2022: 11). Für eine gute und zielführende Arbeit vor Ort gilt als Voraussetzung, dass hierfür ein verbindlicher Rahmen besteht. Dieser sollte mindestens in Form eines Kooperationsvertrages zwischen Schule und Jugendhilfe und aus einer gemeinsam erarbeiteten Konzeption für die Schulsozialarbeit bestehen. Gemeinsame Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen der beteiligten Berufsgruppen, eine klare Aufgabenverteilung und Kooperationszeit werden als Notwendigkeit angesehen (Paritätischer Gesamtverband 2013: 37). Die Qualität der Schulsozialarbeit kann neben der gesetzlichen Verankerung von Inhalt und Umfang auch durch Fördervorgaben unterstützt werden. Der Antrag für Jugendsozialarbeit an Schulen in Berlin umfasst beispielsweise, neben einem Konzept und einer Zielvereinbarung, auch eine Kooperationsvereinbarung mit der jeweiligen Schule unter Mitzeichnung der bezirklichen Schul- und Jugendverwaltung.

Die Kooperationsregelungen in den Ländern haben sich in den letzten Jahren verbessert. Sofern eine fachlich fundierte, auf Kooperation angelegte und finanziell abgesicherte Schulsozialarbeit, insbesondere auch an Grundschulen, gefordert wird, muss deren Rechtsgrundlage aber bisher als unzureichend bewertet werden (Speck 2022). Die alleinige Regelung im SGB VIII erscheint nicht ausreichend, weil Schulsozialarbeit an der Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule agiert und die Zuständigkeiten der beiden Bereiche und deren Zusammenarbeit geklärt sein müssen. Zusätzlich ist die Finanzierungsverantwortung zwischen Bund, Ländern und Kommunen bzw. zwischen Schule und Jugendhilfe besser zu regeln, um die Schulsozialarbeit abzusichern (Kunkel 2016).



Aufgrund des großen Potenzials zum Abbau von Benachteiligungen, zur Gestaltung der Lebenswelt am Lernort Schule und zur Prävention durch niedrigschwellige Angebote der Beratung und Unterstützung durch Schulsozialarbeit, fordern Fachkräfte auch in Resonanz zum aktuellen IQB-Bildungstrend, deren systematischen Ausbau auch an Grundschulen.²⁴ Insbesondere bei der Gestaltung von Übergängen und bei der Elternarbeit kann die Schulsozialarbeit wesentliche Unterstützung leisten.

3.5 Gestaltung von Übergängen, Zusammenarbeit mit Eltern und Mitbestimmung der Kinder

Übergänge sind zentrale Ansatzpunkte zur Förderung von Chancengleichheit. Im folgenden Abschnitt werden zunächst Probleme, Rahmenbedingungen und Ansätze zur Gestaltung der wesentlichen Übergänge im Grundschulalter beschrieben. Eine wichtige Rolle bei der Übergangsgestaltung kommt den Eltern zu, die idealerweise die Möglichkeit haben eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit der Grundschule einzugehen. Nicht zuletzt wird in diesem Kapitel auf die Rechte zur Mitbestimmung der Kinder in Bezug auf ihre Bildung eingegangen.

Gestaltung von Übergängen

Übergänge im Bildungssystem sind bedeutsame Schnittstellen für die Bildungsbiografie von Kindern. Entwicklungsverläufe werden durch diese Übergänge im Positiven wie im Negativen verstärkt (vgl. Kap. 2.1). Übergänge sind auch Prozesse, die in einer Institution beginnen (z. B. Kita) und in der Folgenden (z. B. Grundschule) weiter gestaltet werden müssen. Eine gute Kooperation der beteiligten Institutionen und Akteure ist für die Gestaltung der Übergänge unerlässlich. Eltern

²⁴ <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/immer-mehr-viertklaessler-koennen-nicht-gut-rechnen-und-schreiben> (abgerufen am 2.11.2022)

brauchen Informationen und Beratung, um gute Entscheidungen für ihre Kinder treffen und sie bestmöglich begleiten zu können.

Kinder bringen am Schulanfang sehr unterschiedliche Kompetenzen und persönliche Ressourcen mit. Das umfasst sowohl das Vorwissen hinsichtlich schulischer Lernbereiche und Fächer als auch sozial-emotionale Erfahrungen und motorische Voraussetzungen. Dem Umgang mit der Heterogenität am Schulanfang kommt entgegen, dass in allen Bundesländern die Jahrgangsstufen Klasse 1 und 2 als pädagogische Einheit verstanden werden. Unter unterschiedlichen Bedingungen kann diese Einheit zeitlich flexibel in ein bis drei Jahren durchlaufen werden. Zurückstellungen aus anderen als medizinischen Gründen werden von Experten kritisch gesehen, da die Zurückstellung keine aufholende Förderung sicherstelle, auch dann nicht, wenn die Kita eine sehr gute Arbeit als Bildungsinstitution leiste.²⁵

Die erfolgreiche Gestaltung des **Übergangs von der Kita in die Grundschule** ist besonders anspruchsvoll, weil zwei zuständige Regierungsebenen (Kommune und Land) korrelieren müssen. Es gelten unterschiedliche gesetzlichen Grundlagen und Rahmenbedingungen für Kinder- und Jugendhilfe und Schule. Zudem weisen die Institutionen Kita und Schule Unterschiede in den Organisationsstrukturen, aber auch in ihrer Bildungsauffassung auf, die eine Verzahnung erschwert und deshalb die Entwicklung neuer gemeinsamer Konzepte und Strategien bei der Kooperation erforderlich macht (TransKiGs /Hofmann 2009).²⁶ Für das Übergangmanagement bedarf es eines intensiven Austauschs und einer engen Kooperation zwischen Kita und Grundschule unter Einbezug der Eltern. Nicht nur die Fachkräfte aus dem Elementarbereich sollten Kinder und Eltern auf die Schule vorbereiten. Auch die Lehrkräfte sollten sich über die Kita-Arbeit informieren und ggf. durch Gespräche mit den Erzieherinnen und Erziehern und den Eltern ein Bild von den einzelnen Schülerinnen und Schülern gewinnen. Auf struktureller Ebene kann die Verständigung von Kita und Grundschule auf zentrale Schulfähigkeitskriterien die Übergangsgestaltung erheblich erleichtern.²⁷ Strenge Datenschutzvorgaben behindern jedoch den schriftlichen Austausch von Informationen über Kinder zwischen Kita und Schule in manchen Ländern.²⁸

Hauptprobleme mangelnder Kooperation und Zusammenarbeit sind der **Informationsverlust** über die Entwicklung und den Hintergrund der Kinder und ggf. entstehende **Brüche bei entwicklungsfördernden Maßnahmen**. In der Konsequenz sind Herausforderungen und -besonderheiten den pädagogischen Fachkräften bei Schuleintritt nicht bekannt und eine lückenlose bedarfsgerechte Förderung erschwert. Entwicklungsrisiken müssen zuerst erhoben und analysiert und Unterstützung organisiert werden. Bei fehlenden Lotsen in der Schule (z. B. durch Schulsozialarbeit) kann eine weitere Förderung u. U. sogar ausbleiben.

Seit mehreren Jahren ist eine Vielzahl verschiedener Landesinitiativen und Projekte entstanden, die die Verbesserung der Übergangsgestaltung zwischen Kita und Grundschule zum Ziel haben, mit Regelungen zur Weitergabe von Lerndokumentation, Kooperationsverbesserung von Kitas und Schulen und transparenten Strukturen.²⁹ ³⁰ Problematisch bleibt, dass die Übergangsgestaltung von diesen Initiativen abhängig ist und große Unterschiede zwischen Ländern und auch auf kommunaler Ebene



²⁵ <https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2019/04/Standpunkt-Schulanfang.pdf> (abgerufen am 2.12.2022).

²⁶ <https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2019/04/Standpunkt-Kita-und-Grundschule.pdf> (abgerufen am 2.12.2022).

²⁷ <https://www.fruehe-bildung.online/> (abgerufen am 2.12.2022).

²⁸ <https://www.stmas.bayern.de/service-kinder/datenschutz/index.php> (abgerufen am 2.12.2022).

²⁹ https://www.berlin.de/sen/jugend/familie-und-kinder/kindertagesbetreuung/fachinfo/qvtag_anlage5.pdf (abgerufen am 2.12.2022).

³⁰ <https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/foerderrichtlinie-bruecke-in-kraft-land-unterstuetzt-innovative-projekte-der-zusammenarbeit-von-kita-und-grundschule--staatssekretaerin-willamowius-ein-vertrauter-uebergang-ist-besser-fuer-die-kinder-und-ihren-weiteren-bildungsweg-169783.html> (abgerufen am 2.12.2022).

bestehen, was ungleiche Bildungschancen befördert. Eine zusätzliche Herausforderung stellt die Übergangsgestaltung für Kinder dar, die direkt aus dem Elternhaus in die Schule kommen und keine institutionelle elementare Bildung erfahren haben.

Die **Gestaltung des Übergangs in die weiterführende Schule** wird maßgeblich durch die Grundschulakteure sowie das jeweilige Schulsystem des Bundeslandes beeinflusst (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Große soziale Unterschiede im Schularbeitsbesuch sind u. a. im Nationalen Bildungsbericht dokumentiert. Der Vergleich der Schullaufbahnverläufe von Schülerinnen und Schülern mit niedrigem, mittlerem und hohem sozioökonomischem Status zeigt, dass die Herkunft nicht nur den Übergang auf die weiterführenden Schulen prägt, sondern auch für die weitere Schullaufbahn eine wichtige Rolle spielt. Gegenüber Gleichaltrigen mit niedrigem Sozialstatus schlagen statushohe Schülerinnen und Schüler nach der Grundschule mit 79 % fast 3mal so häufig die Gymnasialaufbahn ein. Weitere knapp 5 % von ihnen entscheiden sich zudem im Laufe oder im Anschluss an den Sekundarbereich I für den Erwerb des Abiturs, sind also aufwärtsmobil. Zusätzlich zeigt sich, dass bei Kindern aus eher schwachen sozialen Lebenslagen ursprüngliche Bildungsentscheidungen zum einen häufiger durch Wechsel revidiert werden und dies zum anderen überdurchschnittlich oft in Richtung höher qualifizierender Bildungsgänge (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022: 115).

Die soziale Ungleichheit beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule kann durch das Zusammenwirken von Herkunftseffekten erklärt werden (Born et al. 2019: 112). Dieser **frühe Übergang** wird häufig als **einer der wichtigsten Gründe für die bestehende soziale Disparität der Bildungsbeteiligung in Deutschland** angeführt (Baumert/Gresch/Maaz 2009: 231). Es werden drei wesentliche Faktoren dafür benannt: Kinder aus bildungsarmen Familien haben Entwicklungsvorteile, die Kinder aus schwierigen sozialen Lagen in den Grundschuljahren nicht von selbst aufholen können. Des Weiteren ist der Einbezug der sozialen Herkunft in die Bewertung durch Lehrkräfte ausschlaggebend. Drittens beeinflusst der soziale Status die elterliche Entscheidung für eine bestimmte Schullaufbahn (Pietsch / Stubbe 2007 in Born et al. 2019: 113). Neuere Studien ergeben jedoch auch, dass vor allem Familien mit Migrationshintergrund eine höhere Bildung für ihre Kinder anstreben (Born et al. 2019: 10).

Die Gestaltung des Übergangs zur weiterführenden Schule steht bisher weit weniger im Fokus als der Übergang in die Grundschule, obwohl dessen entscheidende Rolle für die ungleiche Verteilung von Bildungschancen schon lange bekannt ist. Zudem besteht insbesondere bei weiterführenden Schulen Uneinigkeit darüber, was ein gelungener Übergang ist. Es bestehen Ansätze wie Orientierungsstufenkonferenzen, die den Austausch zwischen Grundschullehrkräften bzw. Schulleitungen mit dem Lehrkörper der weiterführenden Schulen fördern könnten. Diese scheinen jedoch bisher wenig genutzt zu werden und Verantwortungsgemeinschaften und Kooperationen zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen die Ausnahme zu sein. Auch die Divergenz der Unterrichtsmethoden wird als wesentliches Problem gesehen (Born et al. 2019).

Eine wichtige Rolle spielt die Gestaltung des Übergangs in die weiterführende Schule in den ersten Familiengrundschulzentren NRW (vgl. Kap. 5.1). Die Evaluationsergebnisse dieses Modellprojektes unterstreichen die wichtige Rolle der Einbindung, Beratung und Unterstützung der Eltern bei der Auswahl der weiterführenden Schule, insbesondere für Eltern mit Migrationshintergrund. Sie zeigen aber auch, dass Kinder an dieser Entscheidung beteiligt werden (Born et al. 2019). Die Vorbereitung des Übergangs wird hier als langfristiger Kommunikationsprozess gesehen. **Die Bedeutung der Kommunikation geht weit über die Schulformempfehlung im engeren Sinne hinaus und die Empfehlung der Schulform liegt dabei am Ende des Kommunikationsprozesses und nicht am Anfang.** Das Familienzentrum bietet in einem bewertungsfreien Kontext die

ausführliche Beratung der Eltern und das Aufzeigen verschiedener Wege in enger Kooperation mit den Lehrkräften (Born et al. 2019: 10).

Grundsätzlich besteht für Lehrkräfte ab dem Zeitpunkt der für die Auswahl der Sekundarschule relevanten Bewertungen ein Konflikt zwischen Förder- und „Ausleseauftrag“. „Solange es ein mehrgliedriges Sekundarschulsystem gibt, steht die tägliche Arbeit der Grundschule im Widerspruch zwischen der Beurteilung als Rückmeldung und Hilfe für die bestmögliche Bildungsentwicklung (Entwicklungsfunktion) und der Bewertung als Steuerungsinstrument, wenn es um Vergleiche und Selektionsentscheidungen geht (Auslesefunktion). Aus diesem Widerspruch gibt es keinen guten Ausweg – nicht einmal einen für alle Kinder akzeptablen Kompromiss.“ (Grundschulverband e. V. 2019). Laut Grundschulverband steht die frühe Selektion nach der 4. Klasse einem inklusiven Schulwesen entgegen, sie verschärfe die gesellschaftliche Spaltung, die Bildungsungerechtigkeit und wirke sich nachteilig auf die pädagogische Arbeit und die Lernkultur der gesamten Grundschulzeit aus.

Aus internationalen Vergleichsstudien geht hervor: **je grundlegender die Weichenstellungen in einem Schulsystem strukturiert sind und je früher die Weichenstellung erfolgt, umso größer fällt seine soziale Selektivität** aus. Begründet wird dies zum einen mit einer kürzeren Zeit für den Ausgleich herkunftsbedingter Bildungsdefizite, zum anderen damit, dass bei einer späteren Leistungssteigerung ein Schulwechsel nur selten gelingt, während ein Abstieg sehr viel wahrscheinlicher ist. Zusätzlich spielen tertiäre Herkunftseffekte bei der Weichenstellung im Bildungssystem eine entscheidende Rolle (Hartmann 2009).

Auch wenn die Unterstützung der Eltern, Kinder und Fachkräfte ein wesentlicher Beitrag zur Erhöhung der Chancengleichheit ist, um Bildungsungerechtigkeiten am Übergang in die Sekundarstufe abzubauen, scheint ein Übergangmanagement allein nicht ausreichend. Längeres gemeinsames Lernen aller Kinder und eine erhöhte (Armuts-)Sensibilität der Lehrkräfte, um auch tertiäre Herkunftseffekte zu reduzieren, wären die Voraussetzungen für mehr Bildungsgerechtigkeit (Hartmann 2009). Die uneinheitlichen gesetzlichen Regelungen in den Bundesländern für die Übergangsempfehlungen sind ein zusätzliches Problem, das ungleiche Bildungschancen fördert.

Auch im Rahmen des bestehenden Systems gibt es noch erhebliches Verbesserungspotenzial zur Übergangsgestaltung. Im folgenden Abschnitt werden mögliche Anknüpfungspunkte in Bildungsplänen und Schulgesetzen dargestellt.

Anknüpfungspunkte zur Gestaltung von Übergängen in Bildungsplänen und Schulgesetzen

Die Gestaltung von Übergängen wird in acht Bildungsplänen adressiert (z. B. Thüringen, Sachsen, NRW), in Sachsen-Anhalt und Bremen jedoch nur teilweise und in fünf weiteren Bundesländern gar nicht (z. B. Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg, Hamburg). Der Übergang zur Grundschule wird dabei am häufigsten thematisiert, dabei werden etwa Herausforderungen und Chancen für die Entwicklung der Kinder sowie Bedingungen für eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs aufgezählt (z. B. Kooperationen, Beratung, individuelle Förderung). Der Wechsel von der Grundschule auf die weiterführende Schule wird dagegen nur in vier Bildungsplänen behandelt. So erfolgt etwa eine Sensibilisierung für die Selektion am Ende der Grundschulzeit und damit verbundene Folgen für die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder. Der Übergang von der überwiegend familiären zur außerfamiliären Freizeitgestaltung wird explizit nur im Thüringer Bildungsplan knapp thematisiert.

Im Thüringer Schulgesetz wird zur Gestaltung schulischer Bildungsprozesse und Übergänge auf den Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahren als Orientierungsrahmen verwiesen (§ 2 Abs. 4

ThürSchulG). Außerdem verpflichtet der Bildungs- und Erziehungsauftrag „[...] die Schulen insbesondere bei der Einschulung, beim Schulwechsel und beim Übergang in die weiterführenden Schulen zu einer engen Zusammenarbeit untereinander sowie mit den Kindertageseinrichtungen und mit außerschulischen Einrichtungen, die an der Bildung und Erziehung beteiligt sind.“ (§ 2 Abs. 4 ThürSchulG).

Für die entwicklungsbegleitende Prävention sind feste Ansprechpersonen und die wechselseitige Information der beteiligten Institutionen und Akteuren essenziell. In wenigen weiteren Schulgesetzen ist die Verpflichtung zu einer engen Zusammenarbeit der Grundschule mit Institutionen des Elementarbereichs zur Gestaltung des Übergangs in die Grundschule festgehalten (z. B. § 13 SchulG M-V, § 18 Abs. 2 BremSchulG, § 19 Abs. 2 SchulG RP, § 5 Abs. 1 SchulG NRW). In diesen Schulgesetzen werden teilweise konkrete Anforderungen genannt, wie im Saarländischen Gesetz: „Grundschulen und Kindergärten sollen pädagogisch und organisatorisch eng zusammenarbeiten. Der konkrete Übergang wird von der Grundschule und dem Kindergarten gemeinsam vorbereitet. Zur Gestaltung des Übergangs gehören wechselseitige Informationen und Hospitationen, die Benennung fester Ansprechpersonen in beiden Institutionen, gemeinsame Veranstaltungen für die Erziehungsberechtigten und gemeinsame Fortbildungsmaßnahmen. Die Kinder lernen die Grundschule als künftigen Lern- und Lebensort kennen.“ (§ 17 Abs. 1a S. 3 u. 4 SchoG SL). Im saarländischen Landesaktionsplan gegen Armut (2020) wird hervorgehoben, dass das Saarland das einzige Bundesland ist, in dem Grundschulen und Kindertagesstätten landesweit gemeinsam den Übergang zur Schule gestalten (MSGFF Saarland 2020: 21). In Mecklenburg-Vorpommern soll der Schule, mit schriftlicher Einwilligung der Erziehungsberechtigten, die Ergebnisse der Beobachtung und Dokumentation in der Kindertageseinrichtung oder in der Kindertagespflege zur Verfügung gestellt werden (§ 13 Abs. 2 SchulG M-V). Die meisten weiteren Schulgesetze enthalten zwar Regelungen zu Übergangs- und Vorschulklassen sowie der Schuleingangsphase, aber keine konkreten Vorgaben zur Gestaltung dieses Übergangs.

Wie bei den Bildungsplänen findet sich in den Schulgesetzen deutlich seltener eine Regelung zur Gestaltung des Übergangs in die weiterführende Schule (z. B. § 18 BremSchulG, § 2 Abs. 4 ThürSchulG, § 56 Abs. 1 SchulG Berlin). Regelungen zu diesem Übergang betreffen zumeist die Übertrittsempfehlungen und die Beratung der Eltern zur Auswahl der weiterführenden Schule, aber nicht die Gestaltung des Übergangs oder Kooperation der Akteure. Die Förderung eines Übergangs zu außerschulischen Bildungsangeboten ist nur selten in den Schulgesetzen erwähnt (vgl. Kap. 3.6).

Zusammenarbeit mit Eltern/Erziehungsberechtigten

Neben der Kooperation mit außerschulischen Akteuren spielt die Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten eine wichtige Rolle für den Abbau von Entwicklungsungleichheiten. Insbesondere für Schulkinder aus sozialbenachteiligten Milieus wird mit dem Schulbesuch auch die Hoffnung verknüpft, ungleiche familiäre Sozialisations- und Erziehungsprozesse zu kompensieren oder deren Wirkung zu verringern (SWK 2022: 7). Dabei wird aus der bildungswissenschaftlichen Perspektive eine gute Zusammenarbeit von Eltern und Schule als positiv wirkender Faktor für die Lernentwicklung der Kinder und Lernmotivation hervorgehoben (Sacher 2014).

Wenngleich es zunächst merkwürdig erscheint, Elternarbeit unter dem Begriff der Kooperation zu fassen, ist dies angesichts der im Grundgesetz verankerten gemeinsamen Verantwortung von Eltern und Lehrpersonen für Bildung und Erziehung der Kinder nur schlüssig. Eine Interessengemeinschaft von Schule und Eltern an der Entwicklung der Kinder lässt sich zum einen aus dem „natürlichen Recht“ der Eltern für die Pflege und Erziehung (Art. 6 Abs. 2 S.1 GG) und zum anderen aus der



staatlichen Aufsicht über das Schulwesen einhergehend mit einer Schulpflicht (Art 7 Abs. 2 GG) herleiten. 1972 ist die Notwendigkeit für ein sinnvolles Zusammenwirken von Eltern und Schule in einer gleichgeordneten Beziehung auch verfassungsrechtlich bestätigt worden (BVerfGE 34, 165, 183).

Die KMK spricht diesbezüglich von einer gemeinsamen Verantwortung von Eltern und Schule für die Bildung und Erziehung der Kinder und bezeichnet die Elternmitwirkung als demokratisches Prinzip, aus dem eine Verpflichtung zur Zusammenarbeit im gegenseitigen Respekt entsteht (KMK 2018: 2). Die Forschung verweist jedoch auf Problemfelder in der Eltern-Schulbeziehung, die sich aus sozialen Disparitäten, asymmetrischen Kommunikationsstrukturen (Killus/Paseka 2021: 253) und einer fehlenden wechselseitigen Anerkennung, sowie das Risiko eines Machtgefälles, insbesondere in der Zusammenarbeit mit Eltern aus sozialbenachteiligten Milieus ergeben (Ivanova-Chessex 2020).

Um die Bedeutung von Kommunikation und Dialog in den Fokus zu rücken, wurde im theoretischen Diskurs der Begriff der Elternarbeit durch den Begriff und das **Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft** abgelöst (Betz 2015). Dieses Konzept erscheint zunächst für den präventiven Ansatz besonders wertvoll, da mit ihm insbesondere Kinder in benachteiligten Lebenslagen hinsichtlich ihrer Entwicklungs- und Bildungschancen besser gefördert werden sollen. Aber auch die professionelle Begleitung durch die pädagogischen Fachkräfte gewinnt durch die Informationen über Wünsche und Erwartungen der Eltern und Bedarfe und Besonderheiten der Kinder aus Sicht der Eltern (Walper 2021: 339). Dazu beitragen soll ein neu gestaltetes Verhältnis zwischen Bildungseinrichtungen und Eltern, dass mit Kooperation auf Augenhöhe, Offenheit, Vertrauen, Respekt, Mitwirkung, Machtteilung und Gleichwertigkeit beschrieben wird (Betz 2019: 11). Dies erfordert eine Anerkennung und Wertschätzung der Eltern als primäre Bindungs- und Bezugspersonen aber auch die Unterstützung ihrer Erziehungskompetenz, wo es notwendig ist. Die Unterstützungsnotwendigkeit der Eltern verstärkt sich, den Diagnosen des 9. Familienberichts folgend, aus drei Entwicklungen: Die steigenden Ansprüche an Eltern und das daraus resultierende steigende Engagement der Eltern in Betreuung und Erziehung, die zunehmende Diversität von Familienstrukturen und soziokulturellen Lagen und die soziale Ungleichheit, die sich persistent auf die Entwicklungschancen auswirkt (Walper 2021: 338).

Während auf der einen Seite also die Bedeutung der partnerschaftlichen Beziehungsgestaltung zwischen Schule und Eltern herausgestellt wird, gibt es bundes- und landesrechtlich bisher nur vage Hinweise auf die konkrete Ausgestaltung des Verhältnisses (Killus/Paseka 2021: 254).

Rechte und Pflichten der Eltern und deren Anspruch auf Beratung (durch Lehrkräfte und schulpsychologische Dienste) sind in den Schulgesetzen der Länder verankert. Beratung bezieht sich dabei hauptsächlich auf die Schullaufbahn oder Problemlagen und scheint nur zum Teil präventiv ausgerichtet zu sein (z. B. in Form allgemeiner Erziehungsberatung). Zu den Pflichten gehört u. a. die Erfüllung der Schulpflicht der Kinder. Das Recht zur Mitgestaltung der Schule können Eltern ehrenamtlich über die Elternvertretung und die Schulkonferenz wahrnehmen, was in allen Schulgesetzen verankert ist. Gleichfalls wird auch in vielen Schulgesetzen die Zusammenarbeit mit Eltern und Erziehungsberechtigten und in einigen Fällen auch die Verpflichtung von Lehrkräften und schulischem Personal, Kontakt zu suchen, benannt (z. B. § 6 BremSchulG, § 30 Abs. 2a SchulG LSA; § 59b BremSchulG). Die Begriffe Erziehungspartnerschaft (Art. 74 BayEUG) oder Erziehungsgemeinschaft (§ 55 BW SchG) finden sich dagegen selten in den Schulgesetzen. Im Zusammenhang mit diesen Begriffen wird das notwendige Vertrauen zwischen Eltern und Schule hervorgehoben. Im Baden-Württembergischen Schulgesetz wird die Unterstützung bei der Wahrnehmung ihrer schulischen Elternrechte insbesondere für Eltern mit Migrationshintergrund hervorgehoben (§ 55 BW SchG). Auch in den Bildungsplänen wird die Elternarbeit zwar mehrheitlich thematisiert, jedoch

nur in vier Plänen als eigenständiges Kapitel. Häufig werden Lernentwicklungsgespräche bzw. Beratungen mit den Eltern zur Gestaltung des individuellen Bildungsweges des Kindes durchgeführt.

So zeigen sich in der Schule auch unter dem Begriff der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft bisher weiterhin vermehrt klassische Formate der Elternarbeit, wie der Informationsaustausch über den Lern- und Entwicklungsstand der Kinder am Elternsprechtage und Formate der Elternbeteiligung, wie der Elternrat, die mehrheitlich die besser gebildeten und selbstbewussten Eltern ansprechen. Im Bereich der Frühen Bildung haben sich demgegenüber schon inklusivere Elternbeteiligungs- und Kommunikationskonzepte entwickelt, in denen sich niedrigschwellige Kommunikationsangebote wie Elterncafés, Kooperationen mit der Erziehungsberatung, adressatengerechte Bildungsangebote für Eltern zu einem Zentrum ergänzen, das Familien als Ganzes erreicht, die als Modell auch für die präventive Begleitung von Schulkindern und ihren Familien dienen können (vgl. Kap. 5.1).

Der 9. Familienbericht empfiehlt entsprechend eine Stärkung der räumlichen und zeitlichen Ressourcen aber auch Gesprächsführungskompetenzen der pädagogischen Fachkräfte, um das theoretische Modell der Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in die Realität zu holen und mit konkreten Formaten zu realisieren. Dazu schlägt die Kommission für den 9. Familienbericht neben dem erweiterten Einsatz von Beratungslehrkräften ein Bundesprogramm für Modellstandorte für die Erprobung von besseren Formen der Zusammenarbeit von Eltern und Schule vor (BMFSFJ 2021: 21). Neben neuen partnerschaftlichen Kommunikationsformen ergeben sich dadurch auch Möglichkeiten für präventiv wirkende Kooperationen und eine Anbindung von Elternbildungsangeboten, wenn deren Formate und Themen alle Eltern und nicht nur die bildungsaffine Elternschaft ansprechen (Walper 2021: 344).

Die Fortführung des Programms "ElternChanceN - mit Elternbegleitung Familien stärken" in bundesweit 66 Netzwerken mit einer Laufzeit bis 31.5. 2028³¹ kann den Zugang zu Eltern mit Migrationshintergrund und/oder geringen sozioökonomischen Ressourcen verbessern. Die in diesem Programm durchgeführte Qualifikation von Elternbegleiterinnen und -begleitern unter Fachkräften der Familienbildung hat zu einem Aufbau von Expertise in der Elternarbeit beigetragen, die speziell dazu dient, Eltern in der Bildungsförderung ihrer Kinder zu unterstützen. Das Programm richtet sich neben Eltern mit jüngeren Kindern nun auch an Eltern mit Kindern im Grundschulalter. Somit kann der bei Eltern mit Kindern im Schulalter bestehende hohe Orientierungsbedarf in schulischen Bildungsfragen gedeckt werden.

Die Fortsetzung der Kooperation beispielsweise mit Familienbildung und Erziehungsberatung aus der Frühen Bildung in den Grundschulen und die Bildung von interdisziplinären Teams sind dabei als wichtige Elemente der Zusammenarbeit mit den Eltern einzuordnen und sollten in den sich aktuell entwickelnden Konzepten der Ganztagsbetreuung für Grundschulkindern mitgedacht werden. Dies trifft auch auf die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder in Bezug auf Lernen, Erziehungs- und Alltagsgestaltung zu.



Mitbestimmung von Kindern

Um die Teilhabe von Kindern zu fördern ist **Demokratieerziehung** eine entscheidende Maßnahme. Kinder aus ärmeren Familien machen häufig die Erfahrung, dass sie nicht mitbestimmen können und es keinen Unterschied macht, ob sie sich einsetzen oder nicht, auch in der Schule. Die Entwicklung von **Selbstwirksamkeitsüberzeugung** ist jedoch grundlegend für die Stärkung

³¹ <https://www.elternchance.de/> (abgerufen am 29.12.2022).

von Resilienz und das Gefühl, dass es sich lohnt auch schwierige Aufgaben anzugehen (Bohn 2005). Aus diesem Grund ist von Interesse, inwiefern bereits in der Grundschule Demokratieerziehung vorgesehen ist und Mitbestimmung gefördert wird. Aus Fachkreisen kommt die Aufforderung, dass Demokratiebildung als Bestandteil des Kerncurriculums für die Grundschule zukünftig eine höhere Aufmerksamkeit erfährt.³²

Demokratieerziehung ist Bestandteil aller analysierten Bildungspläne. So soll den Kindern die Möglichkeit für Partizipation eingeräumt werden, beispielsweise durch Beteiligung an der Gestaltung des Unterrichts. In allen Schulgesetzen ist die Vermittlung demokratischer Werte verankert, jedoch überwiegend ohne vertiefende Ausführungen über die Mitbestimmungsrechte von Schülerinnen und Schülern. In einem Teil der Schulgesetze soll Demokratieerziehung fächer- bzw. lernbereichsübergreifend vermittelt werden, wie auch Rechts- und Friedenserziehung (z. B. § 5 Abs. 5 SchulG M-V, § 12 Abs. 4 SchulG Berlin). Mitbestimmung findet zum einen auf Ebene der Schülervertretungen oder in basisdemokratischen Mitsprachegremien (z. B. Klassenrat) statt.

Sehr umfangreich ist die Mitbestimmung an der Gestaltung von Schule beispielsweise im Berliner Schulgesetz festgehalten. [...] Schülerinnen und Schülern [soll] gemäß ihrem Alter und ihrer Entwicklung ein Höchstmaß an Mitwirkung in Unterricht und Erziehung [ermöglicht werden], damit sie ihren Bildungsweg individuell und eigenverantwortlich gestalten und zur Selbständigkeit gelangen können.“ (§ 4 Abs. 1 SchulG Berlin). „Die Schülerinnen und Schüler sind ihrem Alter entsprechend über die Unterrichtsplanung ihrer Lehrkräfte zu informieren und im Rahmen der geltenden Bestimmungen an der Gestaltung des Unterrichts und sonstiger schulischer Veranstaltungen zu beteiligen. In Fragen der Auswahl des Lehrstoffs, der Bildung von Schwerpunkten, der Reihenfolge einzelner Themen und der Anwendung bestimmter Unterrichtsformen ist den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu Vorschlägen und Aussprachen zu geben. Soweit Vorschläge keine Berücksichtigung finden, sind den Schülerinnen und Schülern die Gründe dafür zu nennen.“ (§ 46 Abs. 3 SchulG Berlin).

Auch für die Inanspruchnahme teilhabesichernder Leistungen sind die Mitbestimmungsmöglichkeit der Kinder und die Zusammenarbeit mit Eltern wichtige Faktoren zur Förderung gleicher Entwicklungschancen, denn die Nutzung außerfamiliärer Ressourcen durch Kinder hängt einerseits immer von Elternentscheidungen und andererseits von der Rahmengestaltung durch Fachkräfte, Anbietern und Staat und der durch sie gesicherten Infrastruktur ab (Apel et al. 2017).

3.6 Förderung von sozialer Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit

Hürden für die soziale Teilhabe von Kindern liegen insbesondere in der bürokratischen Gestaltung von Zugängen zum Bildungs- und Teilhabepaket (BuT-Paket) sowie einer teilweise fehlenden Infrastruktur. Anknüpfungspunkte, um die Inanspruchnahme und die Wirkung des BuT-Paketes zu erhöhen liegen sowohl auf kommunaler als auch auf Landes- und Bundesebene. Bildungsgerechtigkeit ist generell Bestandteil der Bildungspläne und Schulgesetze, soziale Teilhabe an sich spielt jedoch zum Teil nur eine geringe Rolle.

Bildungs- und Teilhabepaket (BuT-Paket)

Das 2011 eingeführte BuT-Paket soll die Integration von armutsbetroffenen Kindern in die Gemeinschaft fördern und mehr Chancengerechtigkeit herstellen. Anspruch haben alle Kinder,

³² <http://www.kinderdemokratie.de/bericht-der-abschlussveranstaltung-des-projektes-demokratie-lernen-grundschulen-als-schluesseleinrichtungen-der-demokratiebildung/> (abgerufen am 2.12.2022)

Jugendliche sowie junge Erwachsene bis zum Alter von 25 Jahren, die kein eigenes Einkommen haben, wenn deren Eltern Sozialgeld oder Arbeitslosengeld II (§§ 28, 29 SGB II, Grundsicherung für Arbeitsuchende), Sozialhilfe (§§ 34, 34a SGB XII), Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz (§ 3 Abs. 3 AsylbLG), Kinderzuschlag nach dem Bundeskindergeldgesetz (BKKG) oder Wohngeld (§ 6b BKGG) beziehen. Ferner kann ein Anspruch auf Leistungen des Bildungspakets nach dem SGB II bestehen, wenn das Kind beziehungsweise seine Eltern keine der genannten Sozialleistungen beziehen, jedoch die spezifischen Bildungs- und Teilhabebedarfe des Kindes nicht decken können (z. B. zur Teilnahme an Klassenfahrten) (Deutscher Bundestag 2020).

Das BuT-Paket enthält derzeit die folgenden Leistungen:

- Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe (Sport, Spiel, Geselligkeit, Kultur, musischer Unterricht, Freizeiten) durch Erstattung, bis zu 15 Euro monatlich bzw. bis zu 180 Euro jährlich
- 156 Euro für persönlichen Schulbedarf (Schulpaket)
- Finanzierung der gemeinsamen Mittagsverpflegung in Schulen und Tageseinrichtungen für Kinder
- Erstattung von Schülerbeförderungskosten in tatsächlicher Höhe (unter der Voraussetzung, dass die Beförderung erforderlich, nicht aus dem eigenen Budget bestreitbar und nicht anderweitig abgedeckt ist)
- Finanzierung von Lernförderung in tatsächlicher Höhe (unabhängig von einer Versetzungsfähigung, wenn der Bedarf durch die Schule bestätigt wird und keine vergleichbaren schulischen Angebote bestehen)
- Finanzierung mehrtägiger Klassenfahrten und eintägiger Ausflüge in Schulen und Kindertagesstätten in tatsächlicher Höhe

Es handelt sich im Regelfall um eine kommunale Leistung, über die die Länder die Aufsicht ausüben. Träger der Leistungen zur BuT sind die Kreise und kreisfreien Städte. Bei Bezug von Arbeitslosengeld II muss der Antrag beim Jobcenter gestellt werden. Bei Bezug von Wohngeld und Kinderzuschlag ist die Wohngeldstelle, bei Bezug von Sozialhilfe das Sozialamt und bei Bezug von Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz die jeweilige Anlaufstelle für Flüchtlingsangelegenheiten bei der zuständigen Kommune zuständig (Stadt, Gemeinde oder Landkreis).³³

Zunächst waren die Leistungen des BuT-Paketes strikt als antragsabhängige Sachleistungen konzipiert, d. h. jede Leistung musste in der Regel beantragt werden – mit Ausnahme des Zuschusses zum Schulbedarf. Mit dem sog. „Starke Familien-Gesetz“ wurden im Jahr 2019 die Zuschüsse für einzelne Leistungen erhöht sowie das Antrags- und Abrechnungsverfahren reformiert.³⁴ Ein Teil der Leistungen gilt nun mit dem Antrag auf die entsprechende Sozialleistung automatisch als mitbeantragt.³⁵

Zur Inanspruchnahme oder gar den Wirkungen der Leistungen zur BuT, insb. zu anspruchsberechtigten Grundschulkindern im Alter zwischen 6 und 10 Jahren, sind keine belastbaren Daten verfügbar. Eine Untersuchung des Paritätischen Wohlfahrtsverbands aus dem Jahr 2020 weist jedoch darauf hin, dass **ein Großteil der anspruchsberechtigten Kinder und Jugendlichen nach wie vor nicht von diesen Leistungen profitieren**. So erhielten 2020 nur rund 15 % der Kinder aus der Altersgruppe der 6- bis 15-Jährigen, deren Familien Leistungen im Rahmen des SGB II bezogen, mindestens einer Leistung zur soziokulturellen Teilhabe (§ 28 Abs. 7 SGB II). Zusätzlich bestanden sehr große regionale Unterschiede, nicht nur zwischen ländlichen und städtischen

³³ <https://familienportal.de/familienportal/familienleistungen/bildung-und-teilhabe> (abgerufen am 2.12.2022=

³⁴ <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/135830/2f3f815d1417524d81a5c07da04c0815/bgbl-starke-familien-gesetz-data.pdf> (abgerufen am 2.12.2022)

³⁵ BT-Drucks. 19/31398

Regionen (in kreisfreien Städten waren die Teilhabequoten durchschnittlich etwas höher als in den Landkreisen), sondern teilweise auch zwischen direkt benachbarten Kreisen (Paritätischer Gesamtverband 2020: 11). Neuere Auswertungen zeigen, dass auch nach der zunehmenden Aufweichung des Antragserfordernis- und Sachleistungsprinzips für einen Teil der Leistungen weiterhin nur ein kleiner Teil der Berechtigten BuT-Leistungen abrufen. Die Quoten sind je nach Leistungsart und Kommune sehr unterschiedlich, im Durchschnitt liegen sie bei etwa 15 Prozent, bei einigen Leistungsarten wie zum Beispiel der Lernförderung nur bei elf Prozent (Studienkreis 2022).

Während die Leistungen für Schülern oder Schulbedarf unbürokratisch bei den Berechtigten ankommen, ist vielen Familien ein Teil der Leistungen unbekannt. So wissen viele Berechtigte beispielsweise nicht, dass Beträge zur Förderung der sozialen Teilhabe nicht unmittelbar eingesetzt werden müssen, sondern bis zu 4 Jahre angespart werden können.³⁶ In der Studie des Paritätischen Gesamtverbandes (2020) wurde eine gute kommunale Umsetzung als verantwortlich für eine höhere Beantragung von BuT-Leistungen identifiziert: vereinfachte Antragsverfahren durch Global bzw. Allgemeinanträge, elektronische Abrechnungssysteme, kombiniert mit intensiver Informations- und Öffentlichkeitsarbeit (zum Teil in Form von individueller Assistenz), um die Leistungsberechtigten über ihre Ansprüche zu informieren und eine gute Zusammenarbeit mit Leistungsanbietern (Vereine, Bildungsanbieter usw.) zu fördern.

Mit diesen Erkenntnissen erscheint die Einrichtung von Lotsen für die Leistungsberechtigten zwischen den Systemen, bzw. Beratungsstellen sinnvoll. Das BuT-Paket sollte vor allem systematisch mit der Kinder- und Jugendhilfe verknüpft werden und nicht vorwiegend beim Jobcenter angesiedelt sein. Vor allem der Schulsozialarbeit wird in diesem Zusammenhang eine wichtige Lotsenfunktion eingeräumt (Hagemeier 2020). Vereine, Bildungsanbieter usw. sollten ihrerseits noch besser über die Leistungen informiert werden (z. B. mittels Informationspaketen zur Weitergabe), damit sie selbst die Eltern informieren können. Ggf. ist auch zu diesem Zweck ein runder Tisch "Kinderarmut" in der Kommune sinnvoll, an den alle an BuT-Leistungen beteiligten Akteure eingeladen werden.

Die Anpassung der **Höhe der Leistung für den Schulbedarf** an einen angemessenen tatsächlichen Bedarf für die Schulgrundausrüstung und Verbrauchsmaterial wäre ein weiterer Schritt zur Verbesserung des BuT-Pakets. Bundeseinheitliche Regelungen für eine **echte Lernmittelfreiheit**, die prinzipiell im gesamten Bundesgebiet für Schulbücher besteht, wären ebenfalls ein guter Schritt zu mehr Bildungsgerechtigkeit. Derzeit obliegt es jedem Bundesland, wie diese Lernmittelfreiheit definiert ist. Wirklich kostenlos sind Schulbücher in Baden-Württemberg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Thüringen und damit nur in 5 von 16 Bundesländern. In den weiteren Bundesländern müssen Eltern einen Teil der Kosten übernehmen. Was und wie viel gezahlt werden muss, ist unterschiedlich geregelt.

Für Kinder mit Anspruch auf Leistungen aus dem BuT-Paket gelten die Kosten für Schulbücher seit einem Urteil des Bundessozialgerichts 2019 als Härtefall-Mehrbedarf.³⁷ Für die Erstattung sind jedoch die Kenntnis der Eltern und das Einreichen von Belegen Voraussetzung. Auch ohne die Mehrkosten für Schulbücher erscheint die Höhe des Betrages für die Ausstattung zum persönlichen Schulbedarf nicht kostendeckend. Das Problem ist aufgrund der derzeit hohen Inflation gewachsen. Für Grundschulkindern fallen zum einen zum Schulstart erhebliche Kosten für die Grundausrüstung für Schreibmaterial u. Ä. an, zum anderen ist in der Grundschule die Verwendung von

³⁶ <https://www.dkhw.de/schwerpunkte/kinderarmut-in-deutschland/rat-und-rechtliche-hinweise/bildungs-und-teilhabepaket/> (abgerufen am 2.12.2022)

³⁷ BSG v. 08.05.2019 – B 14 AS 6/18 R und B 14 AS 13/18 R

Verbrauchsmaterial wie beschreibbare Arbeitshefte für Grammatik- oder Rechenübungen besonders und zunehmend gebräuchlich. Verbrauchsmaterial fällt nicht unter die Lernmittel und muss von den Eltern finanziert werden. Womit im Unterricht gearbeitet wird, können Schulen und Lehrkräfte anhand einer Liste zugelassener Werke selbst entscheiden. Laut Vorsitzender des Bundeselternrates belaufen sich die Kosten zum Schuljahresanfang derzeit auf rund 200 Euro pro Kind.³⁸ Auch die **digitale Lernausstattung** von Kindern kann aus dem Schulpaket nur schwer bestritten werden, was in der Corona-Pandemie die ungleichen Bildungschancen weiter verstärkt hat. Insofern ist es ein wichtiger Schritt, dass nach dem ersten Pandemiejahr notwendige Ausgaben zur digitalen Teilhabe am Unterricht, darunter auch Tablets und Notebooks mit bis zu 350 Euro als Mehrbedarf in der Grundsicherung anerkannt werden (Paritätischer Gesamtverband 2022).

Während bisher bei den Leistungen zur Teilhabe die Höhe der Leistung die Wahlmöglichkeiten einschränken und Kinder sich für ein Angebot (Musik oder Sport) entscheiden müssen, wäre für eine gute Potenzialförderung eine größere Wahlfreiheit wichtig. Im Rahmen der Grundschulkindbetreuung könnten in der Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren zumindest Schnupperangebote konzipiert werden, die eine passende und nachhaltige Wahl ermöglichen. In diesem Kontext könnte auch das Problem der notwendigen Antragstellung aufgefangen werden. So ergab eine wissenschaftliche Arbeit, dass Eltern den Aufwand der Beantragung in der Regel nur für höhere Beträge auf sich nehmen. Auf nicht notwendige kleinere Beträge wie zur Förderung gesellschaftlicher Teilhabe oder der Lernförderung wird eher verzichtet und kommen den Kindern folglich nicht zugute (Hagemeyer 2020).

Des Weiteren weisen Wissenschaftler auf das Problem der „verlagerten Ausgrenzung“ hin, das u. a. umschreibt, dass viele Kinder bzw. Eltern knapp über der Anspruchsgrenze liegen. Daher ist die aktuelle Wohngeldreform, die den Kreis der Leistungsberechtigten auch für BuT ab dem 01.01.2023 erweitert,³⁹ positiv zu bewerten und bestätigt einmal mehr die Notwendigkeit der politikfeldübergreifenden Zusammenarbeit zur Kinderarmutsprävention. Neben der Anpassung von Sozialleistungen an die amtlichen Armutsschwellen (Paritätischer Gesamtverband 2022) wäre ein weiterer Verbesserungsvorschlag die **Weiterentwicklung des Systems** mit seinen individuellen Leistungsansprüchen **von einer Nutzer- zu einer Anbieterfinanzierung** (Pröbß 2017). Durch diese Systemveränderung würde das Problem der Antragserfordernis auf Seiten der Familien und Kinder reduzieren. Durch Sammelanträge der Anbieter könnte auch der bürokratische Aufwand reduziert werden.

Zusätzlich hätte die Anbieterfinanzierung das Potenzial den Erhalt und Ausbau von Angeboten zu fördern. Bisher gehen vom BuT-Paket noch zu wenige Anreize zur **Stärkung der Infrastruktur** für Kinder- und Jugendliche aus. Ohne erreichbares (bestenfalls wohnortnahes, integriertes) und bedarfsgerechtes Angebot, bleibt den Kindern Teilhabe aufgrund der fehlenden Infrastruktur verwehrt. So gibt es Schulen, in denen kein Mittagessen vorgehalten wird und Kommunen, in denen es keinen Musikunterricht oder kein adäquates Sportangebot für Grundschulkindern gibt. Im Bereich der Infrastruktur bestehen große regionale Unterschiede, nicht nur zwischen Stadt und Land, sondern auch zwischen einzelnen Kreisen. Bildungs- und Teilhabechancen sind damit auch vom Wohnort abhängig (Klammer/Brettschneider 2021: 354). Im Hinblick auf die fehlende Infrastruktur für Kinder und Jugendliche zeigt sich, dass dessen Stärkung ein wesentlicher Ansatz zur präventiven Teilhabeförderung ist (Pröbß 2017: 55).

³⁸ Was kostet die Schule? Rubrik Bildung. Von Lilith Volkert, 21. Oktober 2022. <https://www.sueddeutsche.de/projekte/artikel/gesellschaft/schule-kosten-teuer-e615284/> (abgerufen am 2.12.2022)

³⁹ <https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/wohngeldreform-2130068> (abgerufen 06.01.2023).

Manche Länder und Kommunen versuchen bereits auf unterschiedlichen Wegen Zugangshürden beim Leistungsbezug abzubauen bzw. zu umgehen. Viele Städte oder Gemeinden bieten Gutscheine oder besondere Ermäßigungen an. In Hamburg beispielsweise weisen BuT-Berechtigte ihren Anspruch direkt bei der Schule nach. Andernorts werden Familien mit Kinderteilhabepässen, Kinderteilhabe-Apps, zentralen Anlaufstellen für Familien und der Schulsozialarbeit als Vermittlern in ihrer Teilhabe unterstützt.⁴⁰

Als konkrete Verbesserung wird derzeit die Vereinheitlichung und Entbürokratisierung der verschiedenen teilhabesichernden Leistungen über eine **Kindergrundsicherung** erwartet. Mit der Kindergrundsicherung kann Teilhabe stigmatisierungs- und diskriminierungsfrei ermöglicht werden. Für die Ausgestaltung der Kindergrundsicherung wird auch gefordert, die tatsächlichen Bedarfe von Kindern und Jugendlichen mit Blick auf BuT umfassend und realitätsbezogen neu zu ermitteln. Laut Koalitionsvertrag 2021 soll die Kindergrundsicherung alle bisherigen finanziellen Unterstützungen – vom Kindergeld über Leistungen aus SGB II/XII für Kinder, Teilen des BuT-Pakets bis zum Kinderzuschlag – bündeln und unbürokratisch zugänglich machen. Fest steht schon, dass es einen einkommensunabhängigen Garantiebetrag für alle Kinder und Jugendlichen geben wird. Zudem soll es einen Zusatzbetrag geben, der vom Einkommen der Familie abhängt. Die Summe muss sich am kindlichen Existenzminimum orientieren. Klar ist, die Kindergrundsicherung soll das Leben aller Kinder spürbar verbessern. Als erste Maßnahme auf dem Weg zur Kindergrundsicherung trat am 1. Juli 2022 der Kindersofortzuschlag in Kraft. Er richtet sich explizit an Kinder, die schon jetzt besondere Unterstützungsleistungen beziehen.

Die Kindergrundsicherung kann ihre teilhabefördernde Wirkung erst im Zusammenwirken mit Bildungs-, Erziehungs- und Beratungsangeboten entfalten. Aus der Kinder- und Jugendhilfe kommt die Forderung, im SGB VIII genau, aber nicht abschließend zu beschreiben, welche Aspekte von Kinder- und Jugendarbeit vorgehalten werden müssen (Stichwort freiwillige kommunale Aufgaben). Über die bestehende Gewährleistungsverpflichtung der Kommune und die kommunale Jugendhilfeplanung gibt es bereits Instrumente, eine bedarfsorientierte und vielfältige BuT-Infrastruktur zu entwickeln. Der Bund müsste hier, die Kommunen – analog dem Rechtsanspruch auf Kindertagesbetreuung – finanziell entsprechend ausstatten. Ein Rechtsanspruch wäre das geeignete Mittel sicherzustellen, dass die notwendigen Mittel fließen.



Neben der gesetzlichen Verankerung von Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit in verschiedenen Sozialgesetzbüchern und dem Asylbewerberleistungsgesetz bieten auch die Bildungspläne und Schulgesetze Anknüpfungspunkte für präventive Ansätze.

Soziale Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit in Bildungsplänen und Schulgesetzen

Im Vergleich zu anderen Zielen von Prävention ist soziale Teilhabe weniger häufig in den Bildungsplänen vertreten. In einigen Bildungsplänen wird es nur kurz (z. B. Baden-Württemberg) oder gar nicht (Bayern, Sachsen und Hamburg) thematisiert. Beispielsweise in NRW ist soziale Teilhabe dagegen „[...] das Leitziel einer Bildung von Anfang an.“ (MSW/MFKJKS Nordrhein-Westfalen 2018: 13). Teilhabe über informelle Bildung ist nur im Thüringer Bildungsplan thematisiert.

Auch in den Schulgesetzen ist soziale Teilhabe nur in Teilen bzw. eher selten explizit benannt, wie beispielsweise in den Ausführungen zur Schulsozialarbeit im Saarland, die zur Aufgabe hat „[...] Schülerinnen und Schüler in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu unterstützen und zur

⁴⁰ https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/2_Kinderrechte/2.2_Kinderreport_aktuell_und_aeltere/Kinderreport_2022/DKHW_Kinderreport_2022_Zusammenfassung.pdf (abgerufen am 2.12.2022).

gleichberechtigten, selbstbestimmten Teilhabe zu befähigen.“ (§ 5b SchoG SL). In den meisten Ländern ist Schule als inklusiv normiert, zumeist findet sich aber eine auf Kinder mit Behinderung beschränkte Sichtweise, wenn es um inklusive Schule geht. In einigen Schulgesetzen wird Sprachförderung zur Verbesserung der Lernvoraussetzungen von Kindern mit Migrationshintergrund benannt.

Im Kontext des Teilhabeziels sind auch die gesetzlichen Möglichkeiten zur Partizipation und Mitsprachemöglichkeiten von Eltern und Kindern zu nennen. Hierzu sind in allen Schulgesetzen Bestimmungen zu den Gremien (z. B. Eltern- oder Schülergremien) und Vertretungen enthalten, die jedoch in der Regel keine spezifischen Vorgaben zur Beteiligung sozial benachteiligter Gruppen umfassen.

Regelungen, die den Zugang zu non-formalen Bildungsangeboten für benachteiligte Kinder fördern, sind ebenso selten Bestandteil der Schulgesetze. So aber beispielsweise im Berliner Schulgesetz, in dem ein chancengleicher Zugang zu Musikschulen (§ 123 SchulG Berlin), Jugendkunst-Jugendverkehrs- und Gartenarbeitsschulen (§ 124 SchulG Berlin) gesetzlich verankert ist und Chancengleichheit bezüglich der künstlerischen, kreativen, kulturellen und sozialen Kompetenz sowie chancengerechten Zugang zu Mobilitätsbildung, Verkehrserziehung, Umweltbildung und Umwelterziehung garantieren soll.

Das Präventionsziel **Bildungsgerechtigkeit** ist in allen untersuchten Bildungsplänen ein ausgewiesenes Ziel. Dabei werden verschiedene Faktoren genannt, welche die Bildungschancen beeinträchtigen können. So könne sich einigen Bildungsplänen zufolge der sozioökonomische bzw. soziale Hintergrund negativ auf die Entwicklung von Kindern auswirken. Ziel ist deshalb etwa in Baden-Württemberg „die Entkopplung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft [...]“ (MKJS Baden-Württemberg 2016: 3). Zudem werden häufig der kulturelle und ethnische Hintergrund, mangelnde Deutschkenntnisse, sowie Beeinträchtigungen als mögliche Risikofaktoren für einen erfolgreichen Bildungsweg genannt. Die Orientierung an den individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Kinder soll hierbei die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder ausgleichen.

Das Recht auf gleiche Bildungschancen ist ebenso in allen Schulgesetzen der Länder verankert. In unterschiedlichem Umfang beschrieben, ist es zumeist unter den Paragraphen zu den Bildungs- und Erziehungszielen zu finden. Beispielsweise sind Schulen in Brandenburg „[...] so zu gestalten, dass gleicher Zugang, unabhängig von der wirtschaftlichen und sozialen Lage, der nationalen Herkunft, der politischen oder religiösen Überzeugung und des Geschlechts, gewährleistet wird. Es ist Aufgabe aller Schulen, jede Schülerin und jeden Schüler individuell zu fördern. Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen, sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler sowie Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen sind besonders zu fördern.“ (§ 3 Abs. 1 Schulgesetz - BbgSchulG). Insbesondere im Berliner Schulgesetz sind die Anforderungen des Präventionsziels gleicher Bildungschancen detailliert festgehalten, unter einem Recht auf zukunftsfähige, diskriminierungsfreie schulische Bildung und Erziehung (§ 2 SchulG). In allen Schulgesetzen finden sich zudem gesonderte Abschnitte zur Förderung der Chancengleichheit, häufig auch bezogen auf bestimmte Merkmale wie einen Migrationshintergrund. So z. B. in Niedersachsen: „Unterschiede in den Bildungschancen sind nach Möglichkeit durch besondere Förderung der benachteiligten Schülerinnen und Schüler auszugleichen.“ (§ 54 Abs. 3 Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG)).

In einigen Schulgesetzen wird auch die Bedeutung der Grundschule für den weiteren Bildungsweg hervorgehoben. „Sie führt in schulisches Lernen ein und legt die Grundlage für die weitere Bildung.“ (§ 3a SchoG SL).

3.7 Gesundheitsförderung und -prävention

Nach dem Setting-Ansatz der Weltgesundheitsorganisation WHO ist die Lebenswelt Schule maßgeblich für Kinder und Jugendliche, um gesund aufzuwachsen. Dort wird Gesundheit gelernt, erfahren und gefördert. Gesundheitsförderung und -prävention sollten als fester Bestandteil in den schulischen Alltag der Kinder und Jugendlichen gehören. Studien belegen, dass ein deutlicher Zusammenhang zwischen den Lebensbedingungen, der Gesundheit und dem Bildungserfolg besteht.⁴¹ Der sozioökonomische Hintergrund von Familien kann einen negativen Einfluss auf den Gesundheitszustand sowie das Erlernen gesundheitsrelevanter Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen haben (Apel et al. 2017: 71). Gesundheitsförderliche Potenziale werden bisher in Grundschulen noch nicht systematisch genutzt.



Verhaltens- und Verhältnisprävention

Für die Gesundheit relevante Verhaltensweisen entwickeln sich bereits in der frühen Kindheit und auch im Grundschulalter können hier entscheidende Weichen gestellt werden (vgl. Kap. 2.1). Daraus können sowohl Gesundheitsressourcen als auch Risiken entstehen. Aus diesem Grund sind Maßnahmen zur Förderung von **Gesundheitskompetenz** und der **Verhaltensprävention**, insbesondere für benachteiligte Kinder, bedeutend (Apel et al. 2017).

Auch die **Verhältnisse an Schulen** sollten für alle Kinder Ressourcen fördernd und herkunftsbedingte Defizite ausgleichend gestaltet sein. Zu Schule als gesundem Lebensort gehören alle relevanten Aspekte wie gesundes Essen, Bewegungsförderung innerhalb und außerhalb des Unterrichts, Angebote zur Förderung der psychischen Gesundheit, teilhabeförderndes Konfliktmanagement und Gewaltprävention, Suchtprävention, gesundheitsförderliche Räumlichkeiten und Pausengelände, Gesundheit als Querschnittsthema im Unterricht etc. **Gesundheitsförderung und Prävention sollen integrale Bestandteile von Schulentwicklung sein** und keine Zusatzaufgaben der Schulen darstellen, sondern zum Kern eines jeden Schulentwicklungsprozesses gehören (KMK 2012: 3).

In fast allen Bildungsplänen wird die Gesundheit von Kindern als wichtiges Bildungsziel ausgewiesen, das es zu stärken gilt. Aspekte von gesundem Aufwachsen betreffen beispielsweise Bewegung, Ernährung, psychische Gesundheit und Hygiene. In einigen wenigen Bildungsplänen wird dabei der Zusammenhang zum sozialen Hintergrund bzw. zur sozialen Teilhabe hergestellt.

Auch in allen Schulgesetzen findet sich das Präventionsziel des gesunden Aufwachsens, jedoch sehr unterschiedlich differenziert in den Zielsetzungen sowie in verschiedenen Kontexten und teilweise auf den Auftrag zur Gesundheitsbildung beschränkt. Gesundheitsförderung und gesundheitliche Prävention sind nur in einem Teil der Gesetze als solche benannt und ausdifferenziert. Vorbildlich erscheint hier das Thüringer Gesetz: „Die Schule hat durch geeignete Maßnahmen die Gesundheitsförderung zu unterstützen. Sie entwickelt ein umfassendes ganzheitliches Konzept zur Gesunderhaltung und gesunden Lebensweise. Die in den Lehrplänen festgeschriebenen Bildungsinhalte zur Gesundheitsförderung sind fächerübergreifend und über den Unterricht hinaus zu vermitteln. Gesunde Lebensweise ist an jeder Schule aktiv zu gestalten. Der Suchtprävention ist dabei ein besonderer Stellenwert einzuräumen. Das Rauchen ist im Schulgebäude und auf dem Schulgelände untersagt. [...]. Das Konzept zur Gesunderhaltung und gesunden Lebensweise

⁴¹ <https://www.dbfk.de/de/themen/Schulgesundheitspflege.php> (abgerufen am 30.12.2022).

ist von den Schulen regelmäßig auf seine Wirksamkeit zu überprüfen und fortzuschreiben. Dabei erhält die Schule die Unterstützung des zuständigen Staatlichen Schulamts.“ (§ 47 ThürSchulG).

Im Berliner Schulgesetz wird Gesundheitsförderung unter den Querschnittsaufgaben genannt, die fachübergreifend, in Lernbereichen und im Rahmen spezifischer Angebote und Projekte der Schule berücksichtigt werden sollen (§ 12 SchulG Berlin). Teilweise erscheint das Präventionsziel des gesunden Aufwachsens in den Schulgesetzen unter Einzelaspekten, wie in Sachsen (§ 1) die Freude an der Bewegung und am gemeinsamen Sport und Spiel zu entwickeln, sich verantwortungsvoll im Straßenverkehr zu verhalten, sich gesund zu ernähren und gesund zu leben. In den Schulgesetzen von Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern ist beispielsweise die Versorgung mit „Schulmilch“ und einer warmen Mittagsmahlzeit im Ganztags festgehalten (§ 113 BbgSchulG, § 39 Abs. 5 SchulG M-V).

Gesundheitsförderungs- und Präventionsprojekte und -programme an Grundschulen

In Deutschland gibt es eine Vielfalt an **projektbasierten Ansätzen**, zur Gesundheitsförderung und -prävention an Grundschulen. Das Programm Klasse2000 wird beispielsweise schon seit 1991 erfolgreich an Grundschulen durchgeführt.⁴² Das Präventionsgesetz 2015 hat zudem die Rahmenbedingungen für Gesundheitsförderung und -prävention an Schulen wesentlich verbessert: Auf Grundlage einer gemeinsamen nationalen Präventionsstrategie verständigen sich die Sozialversicherungsträger mit den Ländern und unter Beteiligung der Bundesagentur für Arbeit und den kommunalen Spitzenverbänden auf die konkrete Art der Zusammenarbeit bei der Gesundheitsförderung insbesondere in den Kommunen, in Kitas, Schulen, in Betrieben und in Pflegeeinrichtungen.⁴³ Die Fördermöglichkeiten nach § 20a SGB V sind dabei auf Themen begrenzt, die im Aufgabenbereich der GKV liegen.

Es besteht jedoch auch die Kritik, dass diese Ansätze zu häufig auf Verhaltensprävention und gesundheitsförderliche Einzelmaßnahmen beschränkt sowie zeitlich begrenzt sind. Problematisch ist außerdem, dass viele Maßnahmen auf Aufklärung durch Informations- und Wissensvermittlung beruhen. Dies wird jedoch von bildungsstärkeren Familien besser verarbeitet als von sozial benachteiligten. Letzteren fehlen häufig die dafür benötigten Ressourcen (Apel et al. 2017: 72 ff).

Wirksam sind Ansätze vor allem dann, wenn **Verhaltens- und Verhältnisprävention kombiniert** werden, wie in dem seit 2002 entwickelten Programm mit dem **Leitbild der „guten gesunden Schule“**. Dieser Ansatz wurde im Rahmen verschiedener Modellprojekte (vor allem Anshub.de⁴⁴ sowie Landesprogrammen in verschiedenen Bundesländern) erprobt (Paulus 2009). Im Unterschied zu anderen Konzepten nimmt dieser Ansatz seinen Ausgangspunkt in der Bildungs- und Erziehungsqualität und verschränkt Gesundheit und Bildung auf systematische Art und Weise. Eine gute gesunde Schule wird als eine Schule definiert, die durch Gesundheitsinterventionen ihre Erziehungs- und Bildungsqualität insgesamt zu verbessern versucht und zugleich auch spezifische Gesundheitsbildungsziele, die als Teil des Bildungsauftrags von Schule gesetzlich geregelt sind, verfolgt (Paulus, 2009). Gesundheit stellt in diesem Ansatz somit nicht das primäre Ziel dar, sondern ist vielmehr eine Ressource im Sinne eines Inputs für erfolgreiche Bildungs- und Erziehungsprozesse (Paulus/ Dadaczynski 2020). Die Interventionen in der guten gesunden Schule orientieren sich an den handlungsleitenden Prinzipien der schulischen Gesundheitsförderung: Empowerment, Partizipation, Gender, soziale Ungleichheit, Vernetzung und Salutogenese. Diese Prinzipien erhalten ihre Bedeutung im Zusammenhang mit der Diskussion zur „Qualifizierung von

⁴² <https://www.klasse2000.de/das-programm/gesundheitsfoerderung-und-praevention> (abgerufen am 30.12.2022).

⁴³ <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/service/begriffe-von-a-z/p/praeventionsgesetz.html> (abgerufen am 30.12.2022).

⁴⁴ Allianz für nachhaltige Schulgesundheit und Bildung in Deutschland: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/ueber-uns/was-wir-erreicht-haben/anshub> (abgerufen am 30.12.2022).

Bildung durch Gesundheit und Qualifizierung von Gesundheit durch Bildung“. Dabei orientiert sich die gute gesunde Schule an den Qualitätsdimensionen, wie sie im Zusammenhang der Diskussion um gute Schulen in den Qualitätskonzepten der einzelnen Bundesländer verankert sind (Dadaczynski et al. 2022).

Mittlerweile ist die gute gesunde Schule ein anerkanntes Schulentwicklungsprogramm (Opitz 2022), das im Rahmen von Landesprogrammen z. B. in NRW, Bayern, Berlin und Mecklenburg-Vorpommern u. a. an Grundschulen umgesetzt wird. In NRW beispielsweise kooperieren das Ministerium für Schule und Bildung, das Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales die gesetzlichen Krankenkassen/-verbände und die Unfallkasse für die Förderung. Die neueste Evaluation in NRW hat gezeigt, wie sich gesundheitsförderliche Schulentwicklung durch implementierte Strukturen, eine aktive Vernetzung und individuelle Unterstützungsangebote in NRW, langfristig weiterentwickeln und etablieren kann (Opitz 2022).

Ein weiterer international weit verbreiteter und bewährter Ansatz ist der Einsatz von **Schulgesundheitspflegekräften**. Durch ihre Arbeitsweise können Gesundheitsfachkräfte die körperliche Gesundheit und auch das psychosoziale Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen sowie von Eltern, Lehrenden und anderen Personen an den Schulen positiv beeinflussen (Heinrichs et al. 2021). Sie übernehmen als spezialisierte Pflegefachpersonen an Grund- und weiterführenden Schulen zentrale Aufgaben der Gesundheitsförderung und -prävention, der Gesundheitsversorgung und dienen als Lotsen bei Problemen. In Großbritannien, Finnland und Schweden beispielsweise werden „School Nurses“ an allen Schulen eingesetzt.

In Deutschland ist der Einsatz von Schulgesundheitsfachkräften – insbesondere an Grundschulen – noch die Ausnahme im Rahmen von Modellprojekten. Hervorzuheben ist das im Jahr 2018 gestartete Modellprojekt Gesundheitsfachkräfte an Bremer Schulen (GefaS), welches hälftig aus Mitteln des Präventionsgesetzes sowie der Bremer Behörde für Gesundheit, Frauen und Verbraucherschutz finanziert wurde. Dabei werden Gesundheitsfachkräfte an Grundschulen im Land Bremen in Stadtteilen mit erhöhtem Förderbedarf eingesetzt mit dem Ziel, die Gesundheitskompetenz der Kinder und deren Erziehungsberechtigten sowie dem Schulpersonal zu fördern und Gesundheitsressourcen zu stärken. Das in Kooperation mit der „Landesvereinigung für Gesundheit Bremen e. V.“ und dem Gesundheitsamt Bremen durchgeführte Projekt, verfolgte damit einen anderen Ansatz als die meisten anderen Modellprojekte: Die Fachkräfte konzentrieren sich ausschließlich auf gesundheitsfördernde Projekte, Unterrichtsgestaltung oder Beratung und sind nicht in der Akutversorgung tätig (Heinrichs et al. 2021). Aufgrund der guten Ergebnisse ging GefaS im Jahr 2021 von der Modellphase in eine Infrastruktur des Öffentlichen Gesundheitsdienstes über.⁴⁵ Unter dem Motto „Gesunde Kinder lernen besser“ startete im März 2021 das Pilotprojekt „Schulgesundheitsfachkräfte an Hamburger Grundschulen“. Dort sind inzwischen 13 Fachkräfte im Einsatz.⁴⁶ Neben Bremen und Hamburg sind u. a. Hessen und Brandenburg dabei, Schulgesundheitsfachkräfte zu etablieren.

Als Maßnahme der Verhältnisprävention können auch Gesundheitsuntersuchungen begriffen werden. Diese kommen Grundschulkindern je nach Bundesland und Elternhaus in unterschiedlichem Ausmaß zugute.

⁴⁵ <https://www.gesundheit-nds.de/veranstaltungen/gesundheitsfachkraefte-an-bremer-schulen/?key=1-2&cHash=3d40729c20fc32a07a3e43197d45d2f3> und <https://www.gesundheitsamt.bremen.de/gesundheitsfachkraefte-an-schulen-gefas-22434> (abgerufen am 29.12.2022).

⁴⁶ <https://www.hamburg.de/bsb/pressemitteilungen/15944210/2022-03-03-bsb-18-grundschulen-bekommen-gesundheitsfoerderung/> (abgerufen am 30.12.2022).

Gesundheitsuntersuchungen im Grundschulalter

Mit Gesundheitsuntersuchungen kann der allgemeine Gesundheitszustand und die altersgemäße Entwicklung eines Kindes regelmäßig ärztlich überprüft werden. Diese sogenannten U-Untersuchungen werden zu verschiedenen Zeitpunkten im Alter von 0 bis 14 Jahren durchgeführt und dienen der Früherkennung von Krankheiten sowie individueller Entwicklungsrisiken und der bedarfsbezogenen und präventiven Beratung von Erziehungsberechtigten. Mit dem Präventionsgesetz von 2015 wurde der präventive Charakter dieser Untersuchungen gestärkt.⁴⁷ Gegenwärtig sind insgesamt zehn Untersuchungen als Leistungen der Gesetzlichen Krankenversicherung in § 26 SGB V festgelegt (U1 bis U9 sowie J1). Die Untersuchung U9 wird um das 5. Lebensjahr durchgeführt, während die Untersuchung J1 im 13. bis 14. Lebensjahr stattfindet (BMG 2022). Einige Krankenkassen übernehmen zwar zusätzliche freiwillige Untersuchungen für Grundschul Kinder (U10 und U11) sowie für Jugendliche (J2), es gibt jedoch **kein gesetzlich festgelegtes einheitliches Angebot an Vorsorge- und Früherkennungsuntersuchungen im Grundschulalter**. Ein solches Angebot wäre jedoch insbesondere vor dem Hintergrund der Bedeutung von Vorsorgeuntersuchungen für die spätere gesundheitliche Entwicklung erforderlich (Babitsch et al. 2016).

Nicht nur im Bereich der individuellen Gesundheitsuntersuchungen besteht eine **Lücke**, auch **schulärztliche und schulzahnärztliche Untersuchungen** finden in Deutschland im Grundschulalter nach der bundesweit verpflichtend durchgeführten Untersuchung zur Bewertung der Schulfähigkeit⁴⁸ im Kitaalter nicht regelhaft statt. Gerade diese könnten jedoch die Lücke der individuellen U-Untersuchungen im Grundschulalter schließen helfen und als gesundheitsfördernder Ansatz im Setting Schule die Chancengleichheit fördern, da hier alle Kinder erreicht werden können. Zusätzlich besteht bei den Schuleingangsuntersuchungen das Problem, dass die Befunde und Entwicklungsrisiken u. a. aus Datenschutzgründen bei unzureichendem Übergangsmanagement und Kooperation mit den Erziehungsberechtigten den Akteuren in der Schule nicht regelhaft zur Verfügung stehen (vgl. Kap. 3.5).

Unter dem Begriff der **Schulgesundheitspflege** ist die verpflichtende Teilnahme der Kinder an (Reihen-)Untersuchungen wie der Schuleingangsuntersuchung in allen Schulgesetzen verankert. So sollen Entwicklungsauffälligkeiten, gesundheitliche Beeinträchtigungen und individueller Förderbedarf (z. B. Sprachförderung) frühzeitig erkannt werden. Die Durchführung liegt dabei überwiegend in Verantwortung des öffentlichen Gesundheitsdienstes, in Nordrhein-Westfalen sollen die Aufgaben der Schulgesundheitspflege aber beispielsweise in Zusammenarbeit mit der Schule und den Eltern wahrgenommen werden (§ 54 Abs. 1 SchulG NRW). In einem kleinen Teil der Schulgesetze werden die erweiterten Aufgaben der Schulgesundheitspflege benannt, wie eine besondere Betreuung der Schülerinnen und Schüler, deren Gesundheitszustand eine fortlaufende Kontrolle erforderlich macht, schulärztliche Sprechstunden für Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer, gesundheitsfürsorgereische Maßnahmen für die Schülerinnen und Schüler oder die Beratung der Lehrerinnen und Lehrer in Fragen der Gesundheitspflege (§ 54 Abs. 2 SchulG NRW). In Berlin sind als beispielsweise als weitere Aufgaben „[...] die sonstige Gesundheitsförderung in der Schule, insbesondere Fragen der gesunden Ernährung und die Suchtprophylaxe.“ (§ 52 Abs 1 SchulG Berlin) genannt.

Im Modellprojekt „**GrundGesund**“ wurde die Etablierung von Gesundheitsuntersuchungen in der Grundschule untersucht, gefördert durch das Bundesgesundheitsministerium (BMG). Dem Vorhaben ging eine Machbarkeitsstudie voraus, die die sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in den

⁴⁷ <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/service/begriffe-von-a-z/p/praeventionsgesetz.html> (abgerufen am 30.12.2022).

⁴⁸ In den einzelnen Ländern werden für diese gesundheitliche Untersuchung vor Schulbeginn unterschiedliche Begriffe verwendet. Am häufigsten wird diese als Schuleingangsuntersuchung (z. B. in den Ländern Nordrhein-Westfalen, Hessen, Hansestadt Bremen und Schleswig-Holstein) benannt (Babitsch et al. 2016: 25). Im Weiteren wird dieser Begriff für alle Bundesländer verwendet.

Bundesländern bestätigte (BZgA 2013). Ziel war es, einen komplexen Ansatz zur Förderung der Gesundheit von Kindern im Grundschulalter sowie der schulischen Gesundheitsförderung zu entwickeln und vor allem auch auf seine Umsetzbarkeit hin zu prüfen. Der zwischen 2013 und 2016 an Grundschulen implementierte Ansatz umfasst die Durchführung einer schulärztlichen Untersuchung von Kindern in der 3. Klasse, die Erstellung von Schulgesundheitsberichten sowie die Durchführung von Aktivitäten zur Gesundheitsförderung.

Die Gesundheitsuntersuchung war als komplementäres Angebot zu den bereits bestehenden Früherkennungsuntersuchungen im Kindesalter konzipiert und schließt an die Schuleingangsuntersuchungen an. Die Ergebnisse der Evaluation zeigten, dass die Mehrzahl der Kinder über eine gute Gesundheit verfügte; jedoch auch, dass bei einem Teil der Kinder bereits relevante gesundheitliche Risiken und Probleme bestanden, die bis zum Zeitpunkt der Untersuchung unbekannt waren bzw. unzureichend versorgt wurden. Zusätzlich wurden die zum Teil sehr ausgeprägten sozialen Unterschiede in der Gesundheit der Kinder offensichtlich. Das Erkennen der Risiken und Problemlagen sowie die Unterstützung durch Lotsen, damit präventive Hilfe in Anspruch genommen wird, sind wichtige Aufgaben in der Präventionskette. Die Schulgesundheitsberichte stellen eine zentrale Grundlage für die Aktivitäten der Gesundheitsförderung dar (Babitsch et al. 2016).

Für eine erfolgreiche Übertragung des Ansatzes in die Praxis müssten der Studie zufolge die Ressourcen sowie die entsprechenden strukturellen Voraussetzungen vorhanden sein. Dies beinhaltet die individuelle, niedrighschwellige und nachhaltige Unterstützung der Grundschulen bei der Implementierung von Vorsorgeuntersuchungen sowie des strukturell verankerten engen Austauschs und der verbindlichen Zusammenarbeit der Akteure aus dem Bildungs-, Schul- und Gesundheitsbereich (Babitsch et al. 2016).

Die Befunde zur Gesundheitsförderung und -prävention bei Grundschulkindern zeigen, dass **gesundheitsförderliches Potenzial und damit solches für Bildung und Teilhabe überwiegend noch nicht ausgeschöpft** wird. Präventionsketten weisen ab dem Eintritt in die Grundschule eine Lücke auf oder brechen ab. Dennoch gibt es bereits mehrfach positiv evaluierte Ansätze, deren Umsetzung im Rahmen eines dauerhaft finanzierten Regelangebotes bzw. einer flächendeckenden Gesamtstrategie vielversprechend erscheinen. Eine begleitende Datenerhebung („Gesundheitsberichterstattung“) kann überdies als empirische Grundlage für die Weiterentwicklung der präventiven Maßnahmen dienen (Apel et al. 2015: 75ff). Es gilt außerdem die Krisenfestigkeit dieses Systems der gesundheitlichen Prävention neben dem der Bildung und der Kinder- und Jugendhilfe zu sichern. Erst im Laufe bzw. Nachgang der Infektionsschutzmaßnahmen in der Coronapandemie wurden insbesondere die besorgniserregenden gesundheitlichen Risiken und Defizite bei Kindern offensichtlich (Volf et al 2022.: 38ff). An die Erkenntnisse zu den Folgen der Coronapandemie können präventive Strategien anknüpfen, diese sollten für alle Handlungsfelder der Prävention aufgearbeitet werden.

4 Querschnittsaufgabe Armutsprävention – Strategie und Steuerung auf Landesebene

Kommunale Armutsprävention ist eine Querschnittsaufgabe aller Professionen, Institutionen und Dienstleister. Folglich ist sie auch ein Querschnittsauftrag aller relevanten Politikfelder von der Kinder-, Jugend- und Familienpolitik, Sozial-, Wirtschafts-, Arbeitsmarkts-, Berufs- und Bildungs- bis zur Gesundheitspolitik. Entscheidende Handlungskompetenzen zur Ausgestaltung armutspräventiver Politik liegen bei den Bundesländern (Prognos 2022a), für Grundschulkindern entscheidend sind vor allem die Ressorts für Bildung und Jugend sowie Gesundheit. Die Länder sind dabei sowohl Initiatoren als auch Vermittler der vom Bund finanzierten Aufgaben und können gute Rahmenbedingungen für Kommunen schaffen (Schröder et al. 2018). Auf kommunaler Ebene ist für die präventive Begleitung von Kindern im Grundschulalter die enge Kooperation der Bereiche Schule und Kinder- und Jugendhilfe von essenzieller Bedeutung (vgl. Kap. 3.3).

Die Erfahrungen in den Bundesländern zur frühkindlichen Prävention zeigen drei Bereiche, die besonders relevant für eine gelingende Koordination und Kooperation verschiedener Ressorts sind:

- Daten und Statistiken zur Bedarfsermittlung sowie zur Analyse der Angebotssituation, die unabhängig von fachlichen Zuständigkeiten ermittelt und genutzt werden. Dies verhindert, dass Bedürfnisse der Adressatinnen und Adressaten in fachspezifische Zuständigkeiten zersplittert werden. Eine besondere Herausforderung bildet aktuell der Bedarf an Grundschulkindbetreuung, der nicht nur in der Erfüllung des Rechtsanspruchs auf Betreuung für Grundschulkindern besteht, sondern auch qualitative Erwartungen hinsichtlich Dauer, Form und Ausgestaltung umfasst.
- Eine koordinierte Fachplanung und eine fachbereichsübergreifende Abstimmung, deren Planungsgrundlage die Bedürfnisse der Adressaten und nicht die Angebotsstrukturen sind. Hierzu gilt es Ressortgrenzen in der Landes- und Kommunalplanung zu überwinden sowie auf der fachlichen Ebene die Zusammenarbeit unterschiedlicher Qualifikationen zu ermöglichen.
- Die Verbindung von Fachplanung, Finanzplanung und Controlling sowie die Absicherung der Strukturen durch Sozialraumplanung und institutionelle Förderung, die gegenüber der zeitlich begrenzten Projektförderung die Vorteile einer nachhaltigen Weiterentwicklung und von dauerhaften Kooperationen bietet (Prognos 2022a). Insbesondere im Rahmen der Grundschulkindbetreuung könnten verbindliche Finanzierungs- und Kooperationsstrukturen verankert werden.

Auf Basis der oben genannten Erkenntnisse wurde im Rahmen dieser Studie zunächst eine Internetrecherche und Dokumentenanalyse zu armutspräventiven Zielsetzungen, Strategien und Strukturen der 16 Bundesländer durchgeführt. Es wurde der Versuch unternommen die Bundesländer anhand der Befunde und auf Basis wissenschaftlicher Theorie (Schröder et al. 2018) in Kategorien zu unterteilen, die die Form der Koordinierung in Zusammenhang mit einem unterschiedlichen Entwicklungsstand der ressortübergreifenden strategischen Zusammenarbeit zur Kinderarmutsprävention abbilden. Die theoretische Kategorisierung sah folgende drei Typen vor, die einen absteigenden Entwicklungsstand repräsentieren sollten:

- **Typ 1:** Kooperation und Koproduktion durch Ressorts auf Landesebene oder von diesen beauftragte Stellen, Landesstrategie zur (Kinder)Armutsprävention, eher hoher

Vernetzungsgrad, auf Dauer angelegte (Teil-)Finanzierung von freiwilligen Präventionsaufgaben aus Landesmitteln, z. B. Berlin, NRW, Thüringen, Baden-Württemberg

- **Typ 2:** Koordination durch eigenständige Landesstellen oder keine Landeskoordination, Finanzierung von Koordination und Vernetzung auf kommunaler Ebene über befristete und stiftungsfinanzierte (teilweise) landesspezifische Förderprogramme, teilweise mit Landesstrategie zur Armutsprävention, Vernetzungsgrad verschieden, z. B. Niedersachsen, Hessen
- **Typ 3:** Keine Koordinationsstelle auf Landesebene, Einzelprojektförderung und keine spezifische Landesförderung für projektübergreifende Vernetzung und Kooperation, keine Aussage zum Vernetzungsgrad möglich, z. B. Bayern, Mecklenburg-Vorpommern

Zur Vertiefung und Validierung der Erkenntnisse aus den Dokumentenanalysen waren Fachgespräche in drei ausgewählten Bundesländern vorgesehen. Die Auswahl der Bundesländer erfolgte anhand der drei gebildeten Kategorien bzw. Typen. Je Kategorie wurde ein Bundesland ausgewählt und aufgrund der zögerlichen Rückmeldungen auf weitere Bundesländer je Kategorie ausgeweitet. Die Kategorisierung konnte jedoch, wie im Weiteren dieses Kapitels dargestellt, nicht uneingeschränkt bestätigt werden, bzw. stellt sich komplexer dar.

Schon die Akquise von geeigneten Interviewpartnerinnen und -partnern stellte sich fast durchweg als schwierig heraus, da in den meisten Bundesländern bisher keine eindeutige Zuständigkeit für (Kinder-)Armutsprävention insgesamt sowie für Grundschulkinder im Speziellen identifiziert werden konnte. Lediglich in Bundesländern, die dem Typ 1 zugeordnet wurden und in denen eine Stelle für Koordination und Kooperation zur ressortübergreifenden Arbeit vorhanden war, konnte umgehend ein Gesprächstermin vereinbart werden.

Es wurden die jeweiligen Landesjugendämter sowie verschiedene Ressorts auf Landesebene (Jugend, Familie, Soziales, Bildung) kontaktiert und um ein Gespräch mit geeigneten Ansprechpersonen gebeten. Die Vertretenden der Landesjugendämter verwiesen immer an die nächsthöhere Ebene und standen nicht für Gespräche zur Verfügung. Insgesamt gab es zu rund einem Drittel der Anfragen keine Rückmeldung und bei einem weiteren Drittel der Anfragen kam es zu Absagen, weil sich keine Ansprechpersonen finden ließen oder weil die betreffenden Personen keine Kapazitäten hatten. Eingeschränkte Kapazitäten wurden insbesondere von den Ressorts für Soziales und Familie als Gründe genannt. Es stellte sich heraus, dass diese Ressorts zum einen aufgrund der Coronakrise und weiteren aktuellen Herausforderungen, zum anderen aber auch durch eine grundsätzlich geringe personelle Besetzung eine hohe Arbeitsbelastung hatten und somit auch bei wiederholt verschobenen Gesprächsterminen keine Vertretung organisiert werden konnte. Eine ersatzweise Interviewanfrage an eine Kommune mit Koordinationsstelle und langjähriger strategisch angelegter Aktivität im Bereich der Armutsprävention wurde abgelehnt, da die Ansprechperson nicht stellvertretend für andere Kommunen Vorschläge an die Landesebene formulieren wollte. Der Verweis an den landeseigenen Städtetag war ebenfalls erfolglos, da auch dessen Ansprechperson das Interview aus Kapazitätsgründen abwies.

Insgesamt konnten zwei einstündige leitfadengestützte Interviews und drei jeweils halbstündige Telefongespräche mit Gesprächspartnerinnen und -partnern aus den Ressorts Soziales, Jugend und Bildung in verschiedenen Bundesländern geführt werden. Die Ergebnisse müssen im Folgenden in anonymisierter Form dargestellt werden, da die Gesprächspartnerinnen und -partner teilweise Konfliktpotenzial sahen oder nicht stellvertretend für ihr Bundesland genannt werden wollten. Die Ergebnisse werden mit den Erkenntnissen aus den Dokumentenanalysen sowie aus den Interviews im Rahmen der Fallstudien zusammengeführt.

Wir danken allen Interviewten herzlich für ihre Zeit und ihre Offenheit bei der Beantwortung der vielen Fragen des Forschungsteams.

Armutsberichterstattung und Armutspräventionsstrategien

Die Dokumentenanalyse offenbart Daten und Statistiken in Form einer Sozial- oder Armutsberichterstattung mit Veröffentlichung innerhalb der letzten 5 Jahre in fast allen Bundesländern. Die Berichte enthalten zumeist ein Unterkapitel zu Kindern und Jugendlichen oder Familien (z. B. Rheinland-Pfalz, Bayern, Bremen, NRW, Hessen). Wenige Bundesländer verfügen über eine gesonderte Berichterstattung zu den Lebenslagen von Kindern- und Jugendlichen oder Familien, so zum Beispiel Berlin⁴⁹, Hamburg⁵⁰ und Brandenburg⁵¹. Im Rahmen der Berichte wurde teilweise das präventive Angebot analysiert.

In **sechs Bundesländern** konnten **Armutspräventionsstrategien auf Landesebene oder länderfinanzierte Programme** identifiziert werden. In Rheinland-Pfalz⁵² und dem Saarland⁵³ wurden Aktionspläne zur Armutsbekämpfung entwickelt, die u. a. die Zielgruppe Kinder- und Jugendliche adressieren und mit landesspezifischen Fördermitteln verknüpft sind. Für die Umsetzung sind sowohl das Land als auch die Kommunen verantwortlich. In Thüringen fördert das Land die Entwicklung individueller kommunaler Armutspräventionsstrategien. Kinder und Jugendliche gehören dabei zu den Zielgruppen, neben beispielsweise (Langzeit-)Arbeitslosen oder Alleinerziehenden.⁵⁴ Kindzentrierte landeseigene Strategien oder Programme fanden sich für NRW („Kinderstark – NRW schafft Chancen“)⁵⁵, Baden-Württemberg („Starke Kinder – Chancenreich“)⁵⁶ und Berlin (Gesamtstädtische Strategie zur Verbesserung der Lage von armutsgefährdeten Kindern, Jugendlichen und deren Familien)⁵⁷. Zusätzlich gibt es rein stiftungsgeförderte Programme zum Aufbau kommunaler Präventionsketten zur Kinderarmutsprävention, wie in Niedersachsen⁵⁸ oder gemeinsam aus landes- und stiftungsmitteln finanziert, wie seit Anfang 2022 in Hessen⁵⁹.

Der vergleichende Blick auf die Bundesländer zeigt, dass eine im Landesvergleich hohe Quote armutsgefährdeter Kinder kein Indikator für das Bestehen einer Landesstrategie ist (vgl. Abbildung 4). Deren Entwicklung scheint, auch laut einiger Interviewter, mehr von den politischen Prioritäten und einzelnen Treibern im Land abhängig zu sein. So verfügt Bremen (noch) über keine Landesstrategie, während Baden-Württemberg eine solche Strategie entwickelt hat.

⁴⁹ https://www.berlin.de/sen/jugend/jugend-und-familienpolitik/familienpolitik/kinder-und-familienarmut/lk_bericht_klein_23072021_3.pdf (abgerufen am 18.12.2022).

⁵⁰ <https://www.hamburg.de/jugendhilfe/veroeffentlichungen/10243262/lebenslagenbericht-familien/> (abgerufen am 18.12.2022).

⁵¹ <https://msgiv.brandenburg.de/sixcms/media.php/9/Sozial-Spezial-26-10-2017-END-14Uhr.pdf> (abgerufen am 18.12.2022).

⁵² https://mastd.rlp.de/fileadmin/msagd/Aktuelles/Aktuelles_Dokumente/Aktionsplan_Armutsbekämpfung_11122020.pdf (abgerufen am 18.12.2022).

⁵³ https://www.saarland.de/masfg/DE/service/publikationen/publikationen_msgff_einzeln/zweiteraktionsplanarmutsbek%C3%A4mpfung.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (abgerufen am 18.12.2022).

⁵⁴ https://www.tmasgff.de/fileadmin/user_upload/Allgemein/Publikationen/soziales_5_Jahre_Armutspraevention.pdf (abgerufen am 18.12.2022).

⁵⁵ <https://www.kinderstark.nrw.> (abgerufen am 18.12.2022).

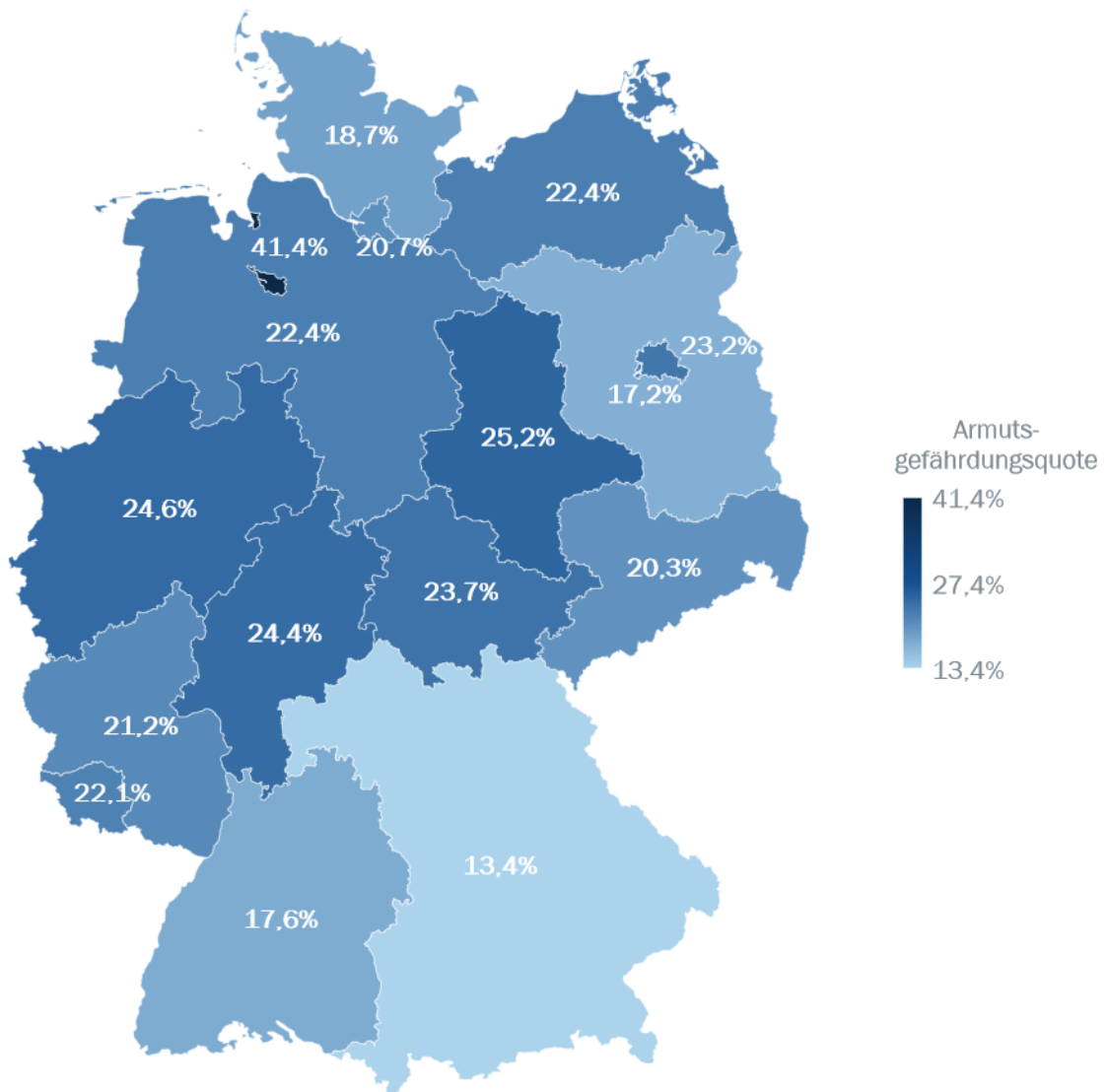
⁵⁶ <https://www.starkekinder-bw.de> (abgerufen am 18.12.2022).

⁵⁷ <https://www.berlin.de/sen/jugend/jugend-und-familienpolitik/familienpolitik/kinder-und-familienarmut/> (abgerufen am 18.12.2022).

⁵⁸ <https://www.praeventionsketten-nds.de/> (abgerufen am 18.12.2022).

⁵⁹ <https://hage.de/aktivaeten/landesprogramm-praeventionsketten-hessen/> (abgerufen am 18.12.2022).

Abbildung 4: Armutsgefährdungsquoten von Kindern und Jugendlichen (Personen unter 18 Jahren)



Eigene Darstellung, Daten Mikrozensus 2021 (Erstergebnisse), Datenquelle <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1066787/umfrage/armutsgefaehrungsquote-von-kindern-und-jugendlichen-in-deutschland-nach-bundeslaendern/>

© Prognos 2023

Grundsätzlich ist das Vorhandensein einer Landesstrategie positiv zu bewerten, da sie die Sichtbarkeit der Thematik erhöht. Dies scheint insbesondere die auf Kinder und Jugendliche ausgerichteten Landesstrategien und Programme zu betreffen. Aus den Interviews ergab sich, dass die ressortübergreifende Entwicklung auf Landesebene ein wichtiges Signal für Kommunen sei, dass ressortübergreifende Arbeit gelingen könne, denn die Hürden auch auf kommunaler Ebene dafür seien in der Regel hoch. Aus einem anderen Gespräch ging hervor, dass die landesspezifische Ausgestaltung wichtig sei, denn die Strategie müsse an die landesspezifischen Strukturen und Voraussetzungen angepasst sein und gemeinsam mit lokalen Akteuren entwickelt werden.

Die Existenz einer ressortübergreifend entwickelte Landesstrategie oder eines Programms sind grundsätzlich positiv, bedeutet aber noch nicht, dass auch die Zusammenarbeit an der Umsetzung ressortübergreifend gelingt. Zum aktuellen Zeitpunkt ist zu bedenken, dass manche Strategien sich noch einem frühen Stadium der Umsetzung befinden und zunächst Strukturen aufgebaut werden müssen. Der Fortschreibungsrhythmus und die Frage, wie das Generieren neuer Maßnahmen gelingt, ohne bereits etablierte und bewährte Strukturen und Maßnahmen aufzugeben, sind häufig noch nicht geklärt. Zudem ist die ressortübergreifende Zusammenarbeit eine neue Arbeitsform, die sich erst etablieren muss

In den Gesprächen zeigte sich aber auch, dass das Fehlen einer Armutsstrategie kein Beleg dafür ist, dass es keine strategischen Ziele und Maßnahmen zur Armutsprävention und keine ressortübergreifende Zusammenarbeit dazu gibt. Armutsprävention ist ggf. Bestandteil anderer Strategien, wie beispielsweise zur Förderung der Chancengleichheit. Armutsprävention stehe „dahinter und nicht davor“. Ohne Landesstrategie für Armutsprävention scheint jedoch das Denken und Handeln in getrennten Zuständigkeiten wie „Arbeit“, „Familie“, „Schule“ noch weit verbreitet.

Zentrale Koordination und Steuerung auf Landesebene

Eine **Landeskoordination für Kinderarmutsprävention** fand sich **in vier Bundesländern** – ausschließlich solche, die dem Typ 1 zugeordnet wurden, **mit einer landeseigenen Kinderarmutsstrategie**. In Berlin ist diese Landeskommission innerhalb der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie verortet und in Baden-Württemberg die Koordinierungsstelle „Starke Kinder – chancenreich“ am Ministerium für Soziales, Gesundheit und Integration. In NRW fand sich ein Referat für Familienzentren und Prävention (Kommunale Präventionsketten und Frühe Hilfen) im Ministerium für Kinder, Jugend, Familie, Gleichstellung, Flucht und Integration. NRW hat wie Thüringen die Landeskoordinationsstelle für die Strategie ausgelagert. In NRW wurde das Institut für soziale Arbeit e. V. Münster (ISA Münster) als Koordinations- und Beratungsstelle für das Programm „kinderstark“ beauftragt, in Thüringen an ein gemeinsam von den Kommunen, dem Land und der Fachhochschule Erfurt getragenes Institut für kommunale Planung und Entwicklung. Das Land fördert außerdem ein bei der LIGA der freien Wohlfahrtspflege angesiedeltes Kompetenzzentrum Strategische Sozialplanung [KOSS].⁶⁰

In Niedersachsen und Hessen dienen die Landesstellen für Gesundheitsförderung als Koordinations- und Beratungsstellen für den Aufbau kommunaler Präventionsketten für Kinder bis zum Alter von 10 Jahren, im Rahmen von Förderprogrammen, aber nicht einer landeseigenen Strategie. Die Antworten aus den Interviews zeigten auf, dass es teilweise schwierig ist, geeignete Stellen zu finden, die mit einer solchen landesweiten Koordinationsaufgabe betraut werden können. In den weiteren Ländern konnte keine zentrale Koordinationsstelle für Kinderarmutsprävention allgemein oder speziell für Kinder im Grundschulalter identifiziert werden.

Die aufwändige Suche nach geeigneten Ansprechpersonen für diesen Teil der Studie macht deutlich, dass die Zuständigkeiten landesspezifisch und in unterschiedlichem Ausmaß auf verschiedene Ressorts und Hierarchieebenen verteilt sind. Eine zusätzliche Hürde stellten die unterschiedlichen Begrifflichkeiten für Aufgaben und Verwaltungsebenen in den unterschiedlichen Ländern dar. Die fehlende Zuständigkeit auf Landesebene ist vermutlich auch eine Hürde bei kommunalen Anliegen an das Land. Es zeigte sich außerdem, dass in ausgewählten Bundesländern auch Distanz und Uneinigkeit zwischen Ländern und Kommunen bezüglich der

⁶⁰ <https://www.ikpe-erfurt.de/> (abgerufen am 18.12.2022).

Notwendigkeit und Zuständigkeit für Kinderarmutsprävention vorherrschend sind, insbesondere in Fragen der Finanzierung.

Eine koordinierende Landesstelle (innerhalb der ministeriellen Ebene oder ausgelagert) schien sich auch für die präventive Grundschulkindebetreuung als vorteilhaft zu erweisen. Sie

- sorgt für die Sichtbarkeit des Themas auch im Bildungsressort, in dem das Thema bisher oftmals weniger Relevanz zu haben scheint als in den Ressorts für Jugend und Soziales,
- bringt die Expertise insbesondere von Bildungs- und Jugendressort zusammen und kann die Verbindlichkeit der Zusammenarbeit erhöhen,
- unterstützt maßgeblich die Entwicklung und Umsetzung einer gemeinsamen Strategie und
- fördert den Transfer von Best Practice, auch bei getrennten Maßnahmen der Ressorts für die Zielgruppe.

Der Grad der ressortübergreifenden Zusammenarbeit auf Landesebene scheint bei **Nichtvorhandensein einer Koordinierungsstelle** personenabhängig. Es scheint ohne Koordinierungsstelle in der Regel keine feste Struktur zur ressortübergreifenden Zusammenarbeit zu geben. Zumeist bedeutet das Nichtvorhandensein der Koordinierungsstelle auf Landesebene eine **Zersplitterung der Zuständigkeiten**. Beispiele aus den Ländern weisen aber jedoch darauf hin, dass ressortübergreifende Zusammenarbeit auch ohne diese Koordinierungsstelle gelingen kann, allerdings ist so weniger garantiert, dass auch alle relevanten Ressorts beteiligt sind. Zusätzlich besteht die Gefahr, dass sich die Zusammenarbeit bei Ausscheiden von Schlüsselpersonen verschlechtert oder sogar endet.

Die Recherchen und Gespräche ergaben außerdem, dass in den Ländern eine „unterschiedliche Tradition“ bei der Zusammenarbeit der Ressorts herrscht. Häufig scheint die engere Zusammenarbeit zwischen den Ressorts Soziales, Jugend und Familie bereits vorhanden. Mit dem Bildungs- und Gesundheitsressort sind die Beziehungen den Befunden nach sehr unterschiedlich eng, aber insgesamt weniger als zwischen den ersteren. Weitere Ressorts wie Stadtplanung scheinen schwer für das Thema zu gewinnen zu sein. Die Kooperation der Ressorts Bildung und Jugend ist für eine Präventionsstrategie für Schulkinder essenziell, in den Interviews bestätigte sich das große Potenzial, wenn diese effektiv zusammenarbeiten. Es entsteht folglich der Eindruck, dass insbesondere die Zusammenarbeit dieser beiden Ressorts in vielen Ländern dafür noch intensiviert werden muss.

Überdies zeigt sich, dass die Zusammenarbeit zwischen Landes- und Kommunalen Ebene in Stadtstaaten sehr viel enger ist und vermutlich bedingt durch „kürzere Wege“ leichter gelingt als in Flächenländern. Auch Schröder et al. (2018) stellten dies fest.

Landesmittel zur Förderung von Kinderarmutsprävention

Die dargestellten (Kinder-)Armutspräventionsstrategien sind mit landeseigenen Förderprogrammen verknüpft. Die Strategien bieten eine Grundlage für den Förderanspruch und enthalten alle auch für Grundschulkinde relevante Maßnahmen, jedoch in sehr unterschiedlichem Umfang. Ein Fokus auf Grundschulkinde findet sich z. B. in NRW und Berlin. **Landesmittel** zeigen sich **als zentrales Kriterium für den flächendeckenden Aufbau und die Nachhaltigkeit von kommunalen Präventionsnetzwerken und -ketten**. Die Verteilung der Fördergelder erfolgt nach unterschiedlichen Kriterien. Eine **Sozialindexbasierung die möglichst präzise die größten Bedarfe aufzeigt**, wird in den Interviews immer wieder als wesentliches Kriterium benannt.

Stiftungsgeförderte Projekte bieten zwar die notwendige Flexibilität für die bedarfsgerechte Entwicklung und Wirksamkeitsnachweise für Maßnahmen, sie sind langfristig jedoch nur unterstützend einsetzbar. Viele Kommunen werden sich erst auf den Weg machen, wenn die Aussicht besteht, dass die aufgebauten Strukturen dauerhaft abgesichert werden können. Bereits aufgebaute Strukturen können bei Wegfall von Fördermitteln aufgrund kommunaler Haushaltslagen derzeit häufig nicht oder nur eingeschränkt bestehen. Auch wenn Landesmittel Legislatur-abhängig sind, bieten diese den Kommunen Sicherheit und helfen Fachkräfte durch nachhaltige Strukturen zu gewinnen und zu halten.

In einigen Bundesländern fanden sich keine landeseigenen Förderprogramme zur Kinderarmutsprävention, jedoch eine Vielzahl an Bundes- oder Landesförderungen, die Teilaspekten von arbeitsbedingter Benachteiligung entgegenwirken (z. B. Gesundheitsförderungsprogramme) oder dem Aufbau von Teilstrukturen von Präventionsnetzwerken (z. B. Landesprogramme zur Kooperation und Koordination von Jugendhilfe und Schule) dienen (vgl. auch Kap.3). Es entstand der Eindruck, dass der Fokus des überwiegenden Teils der Programme auf dem frühen Kindesalter (0-3 Jahre) oder dem Übergang zwischen Schule und Beruf liegt und Grundschulkindern im Verhältnis weniger Berücksichtigung finden. Auch der Teilaspekt von Gesundheitsförderung und -prävention scheint in vielen Ländern präsenter als die alle Handlungsfelder umfassende Armutsprävention. Es ist jedoch unklar, ob dies auf ein vermehrtes Angebot aufgrund der besseren Voraussetzungen mit der nationalen Präventionsstrategie und Mitteln aus der GKV zusammenhängt oder ob diese Landesaktivitäten durch mehr und gezieltere Öffentlichkeitsarbeit präsenter sind.

Aus den Interviews ging auch hervor, dass es in den meisten Ländern **an Landesfachinstitutionen mangelt, die sich der Aufgabe der Strategieentwicklung, -umsetzung und -begleitung annehmen könnten**. Falls vorhanden seien diese zumeist schlecht ausgestattet. So hätten Landesjugendämter häufig zu wenig Struktur bzw. Ressourcen, wohingegen in den Gesundheitsämtern das ressortübergreifende Arbeiten besonders schwerfalle. Gesundheitsförderung könne ein Einstieg für Armutsprävention sein, es sei aber sehr wichtig am Ende alle Lebenslagendimensionen gleichermaßen zu berücksichtigen.

Die Typisierung, nach unterschiedlichen Koordinierungsformen und Entwicklungsstand der ressortübergreifenden strategischen Zusammenarbeit zur Armutsprävention, ließ sich durch die Gespräche nur eingeschränkt bestätigen. Es zeigt sich aber, dass eine Strategie und landesweite Koordinierung für gute und verlässliche Kooperationen wichtig sind, diese aber alleine nicht auf allen Ebenen garantieren und, dass umgekehrt auch ohne eine landesweite Koordination gute Netzwerkarbeit, lokale Strategie und Kooperationen entstehen können.

Die Dokumentenanalysen und Interviews bestätigen die Befunde der Präventionsforschung, die auch für den Schulkinderbereich gelten, nämlich dass

- eine spezifische Landes-Kinderarmutspräventionsstrategie, die alle Handlungsfelder der Kinderarmutsprävention umfasst,
- die zentral von einer Landesstelle koordiniert wird und
- die den nachhaltigen Aufbau und die Verstetigung von kommunalen Präventionsketten durch Landesmittel absichert

wesentliche Erfolgsfaktoren für das Voranbringen von Kinderarmutsprävention allgemein und insbesondere für Grundschulkindern sind. Das Fehlen der Strategie scheint zur Folge zu haben, dass die in engem Zusammenhang stehenden Handlungsfelder getrennt bearbeitet und teilweise auch zu wenig adressiert werden. Zusätzlich besteht insbesondere mit Blick auf Kinder im Grundschulalter und ihre Familien die Gefahr, dass Programme, die die unterschiedlichen Handlungsfelder

Kinder- und Jugendhilfe und Schule fokussieren in Konkurrenz stehen. Ohne zentrale Koordination, an der beide Bereiche beteiligt sind, ist ressortübergreifende Arbeit personenabhängig und ungesteuert. Funktionierende ressortübergreifende Zusammenarbeit auf Landesebene scheint dabei wenig resistent gegenüber personellen und Strukturveränderungen.

„Von unten“ aufgebaute lokale kommunale Strategien und Kooperationen sind grundsätzlich positiv zu bewerten, können aber zu größeren regionalen Unterschieden führen und die Übertragung von guten Konzepten wird ohne Landeskoordination unwahrscheinlicher. Auch können diese kommunalen Netzwerke langfristig kaum bestehen, wenn ihre Finanzierung nicht durch eine Landesstrategie mit dauerhafter Förderung abgesichert ist. Stehen keine Landesmittel explizit für Schulkinder zur Verfügung, so können Kommunen die aufgebauten Strukturen nicht regelhaft, umfänglich erhalten und weiterentwickeln. In Kommunen mit hohem Bedarf aber geringen Mitteln ist der Auf- und Ausbau von Präventionsketten ohne Landesmitteleinsatz und praktische Unterstützung durch Beratung und Prozessbegleitung sehr unwahrscheinlich und allein abhängig von einzelnen Treibern (vgl. Kap. 3.3).

5 Beispiele guter Praxis zur Armutsprävention bei Grundschulkindern

Die beiden im Folgenden beschriebenen Fallstudien „Familiengrundschulzentren NRW“ und „Präventionsketten Niedersachsen“ dienen der tiefergehenden Analyse von gelingenden Handlungspraxen und deren Rahmenbedingungen für wirksame Maßnahmen zur präventiven Grundschulkindbetreuung. Für die Auswahl der Fallbeispiele waren neben der Grundschulkindorientierung des Angebotes, eine ausreichende Laufzeit, das Vorliegen von Evaluationsergebnissen sowie die Verortung in unterschiedlichen Bundesländern relevant. Im Fokus der Untersuchung stand das Aufzeigen von „Guter Praxis“ sowie die Identifikation von Gelingensfaktoren und Herausforderungen. Die Ergebnisse der beiden Fallstudien werden zunächst getrennt dargestellt, Stärken und Schwächen der ausgewählten Ansätze sowie abgeleitete Strategien werden fallübergreifend in Kapitel 5.3 zusammengefasst.

An dieser Stelle möchten wir allen Interviewten für ihre Mitwirkung und die Offenheit bei der Beantwortung der vielen Fragen des Forschungsteams bedanken.

5.1 Fallstudie Familiengrundschulzentren NRW

Im Rahmen der Fallstudie zu den Familiengrundschulzentren (FGZ) in NRW wurden Dokumentenanalysen, Online-Recherchen sowie 4 Interviews mit folgenden Akteurinnen und Akteuren durchgeführt:

- Leitung der LVR-Koordinationsstelle Kinderarmut LVR Rheinland, die Kommunen beim Auf- und Ausbau von Präventionsketten beraten und begleiten
- Leitung des Arbeitsbereichs Jugendhilfe und Schule, Koordinierungsstelle Familiengrundschulzentren im Ruhrgebiet, Institut für soziale Arbeit e. V. (ISA Münster)
- Programmleitung „Familiengrundschulzentren“ bei der Wübben Stiftung,
- Forschungsabteilung Bildung, Entwicklung, Soziale Teilhabe (BEST) am Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ), Universität Duisburg-Essen, beauftragt mit der Evaluation der FGZ NRW

Familienzentren sind Teil -idealerweise Knotenpunkt - einer Präventionskette, mit der Kinder und ihre Familien begleitet werden. Sie halten, neben den Kernaufgaben der Bildung, Erziehung und Betreuung, ein sozialraumorientiertes Angebot an Familienbildung und -beratung bereit und sorgen für einen niederschweligen Zugang der Familien zu unterschiedlichen Unterstützungsleistungen. Mit der Schaffung von Familienzentren wird Eltern in NRW seit dem Kitajahr 2006/2007 der Zugang zu niedrigschweligen Unterstützungsangeboten erleichtert. An Grundschulen können grundsätzlich alle Familien mit Grundschulkindern erreicht werden. Sie sind folglich für die Verortung niederschwelliger Angebote familienunterstützender Dienstleistungen prädestiniert. Um die Präventionskette nach der Kindergartenzeit fortzusetzen, baute die Stadt Gelsenkirchen seit dem Schuljahr 2014/15 in NRW die ersten FGZ auf eigene Initiative auf. Gefördert wurde diese Entwicklung seit 2015 im Rahmen einer Entwicklungspartnerschaft von der Wübben Stiftung (Born et al. 2019: 7).

Ziel und Inhalte

Im Rahmen der begleitenden Evaluation des Gelsenkirchener Modells von 2015-2018 wurden folgende Ziele herausgestellt: FGZ sollen dazu beitragen, herkunftsbedingte Bildungsungleichheit zu reduzieren. Dazu setzen sie einerseits am schulischen und andererseits am familiären Kontext an und nehmen gleichermaßen formale Bildung, non-formale Bildung und informelle Bildung (vgl. Kap. 2.1) in den Blick. Ziel ist es, Eltern zu stärken und in gemeinsamer Verantwortung von Eltern und Schule den Grundschulkindern eine chancen- und leistungsgerechte Bildungsbeteiligung zu ermöglichen. Eine enge Vernetzung und Zusammenarbeit der verschiedenen für Grundschulkin- der relevanten Systeme, Institutionen und Akteure soll helfen primäre Herkunftseffekte zumin- dest partiell auszugleichen. Insbesondere die Vernetzung von Schule, Schulsozialarbeit, Ganz- tagsbetreuung und Familienzentrum und die Verknüpfung aller Elemente mit der Schulentwick- lung bergen ein hohes Potenzial. Durch Stärkung und Unterstützung der Eltern als kompetente Bildungspartner ihrer Kinder sollen sekundäre Herkunftseffekte reduziert werden. Das Konzept eines FGZ bietet demnach die **Möglichkeit, unterschiedliche Ansatzpunkte für die Stärkung von Chancengleichheit miteinander zu verknüpfen** (Born et al. 2019).

Bereits bei Konzeption der ersten FGZ in Gelsenkirchen wurde ein besonderer Fokus auf den Übergang zur weiterführenden Schule und den damit zusammenhängenden Prozessen gelegt. Die niedrigschwelligen Angebote des FGZ bieten die Möglichkeit mehr Eltern zu erreichen, insbe- sondere jene, mit denen der Kontakt schwieriger herzustellen ist. So kann die Vertrauensbasis der Eltern gegenüber der Schule gestärkt und eine gute Grundlage für die Vorbereitung des Über- gangsprozesses in die weiterführende Schule geschaffen werden. Lehrkräfte können gut an diese Grundlage anknüpfen (Born et al. 2019: 9).

FGZ können abhängig von den differenzierten Bedarfen und der Resonanz auf Angebote ein viel- fältiges Leistungsspektrum haben und sich auf die sehr heterogene und ständig wechselnde El- ternschaft einstellen (z. B. berufstätige/nicht berufstätige Eltern, die unterschiedliche Angebote zu unterschiedlichen Zeiten benötigen). Ziel der Angebote ist die Aktivierung der Eltern und ihre Information, Beratung und Unterstützung. Gleichzeitig geht es aber auch um den Aufbau nachhal- tiger tragfähiger Kooperationen mit außerschulischen Partnern zugunsten der Familien, insbeson- dere mit der Kinder- und Jugendhilfe. Die Angebote des FGZ sind vor allem niederschwellig ange- legt und lassen sich in drei Kategorien aufteilen (Born et al. 2019: 11):

- Angebote nur für Kinder: zum Beispiel Freizeitgestaltung, Stärkung des Selbstbewusstseins, Sport, Basteln und Entspannung;
- Angebote für Eltern und Kinder: zum Beispiel Vater-Sohn-Treffen und Basteln;
- Angebote nur für Eltern: zum Beispiel Informationsabende, Beratung, Seminare, Sprach- und Nähkurse

Förderkonzept und Status

Durch die guten Evaluationsergebnisse der Gelsenkirchener FGZ und die von der Wübben und Au- ridis Stiftung unterstützte „Initiative Familiengrundschulzentren in NRW“⁶¹ wurde das Land NRW auf den Ansatz aufmerksam. In der Folge gibt es in NRW derzeit **zwei Förderrichtlinien** in deren Rahmen FGZ gefördert werden: seit 2020 im Rahmen des Programms „**kinderstark – NRW schafft Chancen**“ des Ministeriums für Kinder, Jugend, Familie, Gleichstellung, Flucht und

⁶¹ Mit der „Initiative Familiengrundschulzentren NRW“ haben sich, seit 2019, geförderte Kommunen zusammengeschlossen, um sich gegenseitig zu beraten und zu unterstützen. Inzwischen hat die Initiative 31 Mitglieder. Die Initiative wird von der Auridis Stiftung und Wübben Stiftung getragen. Jede Kommune in NRW kann Teil der Initiative werden.⁶¹ <https://www.familiengrundschulzentren-nrw.de/kommunen/> (abgerufen am 30.12.2022).

Integration (MKJFGFI) sowie seit 2021/2022 die Förderrichtlinie des Ministeriums für Schule und Bildung (MSB) „**Familiengrundschulzentren im Ruhrgebiet**“ (MSB NRW 2022 und MKJFGFI NRW 2023). Obwohl beide bisherigen Förderrichtlinien im Wesentlichen übereinstimmen, gibt es doch Unterschiede und für die Kommunen im Ruhrgebiet die Notwendigkeit, zwischen beiden Richtlinien abzuwägen. In der folgenden Tabelle 1 werden wesentliche Inhalte der beiden Förderrichtlinien vergleichend dargestellt.

Tabelle 1: Vergleich der beiden Förderrichtlinien für FGZ in NRW

„kinderstark – NRW schafft Chancen“ (MKJFGFI)	„Familiengrundschulzentren im Ruhrgebiet“ (MSB)
Förderung von Maßnahmen zum Ausbau kommunaler Präventionsketten. FGZ können dabei als eine von mehreren möglichen Maßnahmen durch die örtlichen Jugendämter aufgelegt werden und haben besondere Zuwendungsvoraussetzungen.	Förderprogramm ausschließlich zum Aufbau von FGZ im Ruhrgebiet (Regionalverband Ruhr), das sich an Kommunen in ihrer Funktion als Schulträger wendet.
Zuwendungsempfänger können alle Kreise und Städte des Landes NRW mit einem Jugendamt sein.	Zuwendungsempfänger sind ausschließlich Städte und Gemeinden des Regionalverbands Ruhr
<p>Zuwendungsvoraussetzungen:⁶²</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Die Grundschule ist eine OGS ■ Die Grundschule befindet sich jeweils in einem Quartier mit überdurchschnittlich hohen sozialen Belastungslagen und/oder wird entsprechend von sozial benachteiligten Kindern (gemessen am örtlichen Durchschnitt) besucht ■ Eine Einbindung des Schulverwaltungsamts erfolgt ■ Eine Einbindung der Schulaufsicht mit positivem Votum erfolgt ■ Der Träger des Ganztags ist beteiligt ■ Ein Beschluss zur Teilnahme durch die Schulkonferenz gefasst wurde 	<p>Zuwendungsvoraussetzungen:⁶³</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Die Grundschule ist eine OGS ■ Sozialindexbasiert: Grundschulen mit Standortfaktor 4 oder 5 ■ Es müssen mindestens zwei FGZ pro Antragsteller/in gegründet werden ■ Es wird ein positives Votum der Schulkonferenz, der Schulleitung, der unterer Schulaufsicht und des Trägers der OGS benötigt ■ Die Antragstellenden verpflichten sich zur Durchführung von Maßnahmen, die unter die Eckpunkte im Sinne der Nr. 2 der Richtlinie über die Förderung von FGZ fallen. Dabei werden von Beginn an mindestens zwei Eckpunkte erfüllt.
<p>Fördermittel:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Eigenanteil von 20 % der zuwendungsfähigen Gesamtausgaben vorausgesetzt ■ Die Bewilligung erfolgt nach Ermessen der zuständigen Behörde ■ Prinzipiell alle notwendigen und angemessenen Personal- und Sachausgaben sind zuwendungsfähig ■ Gefördert werden insbesondere Sach- und Personalkosten: <ul style="list-style-type: none"> ■ Für die Konzeptentwicklung und Durchführung der Angebote ■ Zur Koordinierung der örtlichen FGZ (soweit nicht vorhanden) ■ Des Trägers des FGZ ■ Im Einzelfall können im Rahmen der Sachkosten auch Kosten für die Raumausstattung gefördert werden. 	<p>Fördermittel:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Eigenanteil von 20 % der zuwendungsfähigen Gesamtausgaben vorausgesetzt ■ Die Bewilligung erfolgt nach Ermessen der zuständigen Behörde ■ Personal- und Sachausgaben gedeckelt ■ Gegenstand der Förderung sind definierte Maßnahmen für den Ausbau und Betrieb vom FGZ. Dazu gehören die Etablierung von Netzwerken zur Unterstützung von Familien im Quartier, die Bündelung präventiver Angebote an Grundschulen sowie die Verstetigung der geschaffenen Strukturen und Angebote. ■ Die einzelnen förderfähigen Ausgaben sind genauer umschrieben, wie für die anteilmäßigen Personalausgaben der Leitung des FGZ und der kommunalen Koordinierung, die eine fachliche pädagogische bzw. koordinierende Qualifikation für diese Tätigkeit haben müssen.
Begleitstrukturen:	Begleitstrukturen:

⁶² <https://www.kinderstark.nrw/aktuelles> (abgerufen am 20.01.2023).

⁶³ <https://www.schulministerium.nrw/schule-bildung/bildungsthemen/familiengrundschulzentren-im-ruhrgebiet> (abgerufen am 20.01.23).

Die Koordinationsstelle Kinderarmut im LVR-Landesjugendamt Rheinland bietet im Rahmen von „kinderstark“ allen Kommunen im Rheinland Beratung und Begleitung beim Aufbau kommunaler Präventionsketten, auch zu den FGZ. Eine entsprechende Stelle gibt es auch beim Landesjugendamt Westfalen-Lippe (Servicestelle gelingendes Aufwachsen), dem 2. Landesjugendamt in NRW. Grundsätzlich hat jede Kommune, auch nicht geförderte, die Möglichkeit der Beratung. Außerdem sind die Fachveranstaltungen der Koordinationsstelle Kinderarmut für alle offen. Es besteht eine enge Kooperation mit der Servicestelle Prävention in Trägerschaft des Instituts für soziale Arbeit e.V. (ISA Münster), die ebenfalls Kommunen beim Aufbau kommunaler Gesamtstrategien für gelingendes Aufwachsen im Rahmen von „kinderstark“ unterstützt.

Das MSB hat das Institut für soziale Arbeit e.V. mit der Prozessbegleitung der über die Richtlinie „Familiengrundschulzentren im Ruhrgebiet“ geförderten Kommunen beauftragt. Die Wübben und die Auridis Stiftung unterstützen Vernetzungsveranstaltungen für Kommunen im Aufbau von FGZ, zu denen i. d. R. die Leitungstridems (Schulleitung, Leitungen des OGS und des FGZ) gemeinsam eingeladen werden. Es ist geplant, dass die geförderten Veranstaltungen auch für interessierte Kommunen außerhalb der Förderrichtlinie des MSB geöffnet werden.⁶⁴

Jährliche befristete Projektförderung

Die Laufzeit der Förderung ist derzeit auf den 31.12.2023 befristet. Mit dem Programm soll die Präventionspolitik des Landes nachhaltig umgestaltet werden, entsprechend können sowohl bisher geförderte Maßnahmen als auch neue Anträge bewilligt werden.

Jährliche befristete Projektförderung

Richtlinie tritt nach aktuellem Stand am 01. Juni 2023 außer Kraft. Die mittelfristige Etablierung der Förderung ist vorgesehen.⁶⁵

Die Doppelförderung von FGZ über beiden Richtlinien ist ausgeschlossen, jedoch ist die Kombination der Förderungen innerhalb einer Kommune unter bestimmten Voraussetzungen möglich.

Quelle: Eigene Darstellung

© Prognos 2023

Vorteil der Förderung im Rahmen von „kinderstark“ ist laut mehrerer Interviewter die Einbindung der FGZ in eine Gesamtstrategie. So seien z. B. Übergangsbrüche leichter identifizierbar und die kommunale Steuerung einfacher. Von Seiten der Koordinationsstelle Kinderarmut wird hervorgehoben, dass diese Form der Förderung den Zugang der Kinder- und Jugendhilfe zu den Schulen stärke, in fast allen Fällen werde die Umsetzung der FGZ durch Jugendämter koordiniert. Dies biete auch einen Impuls, um abweichend zu etablierten Ansätzen Lernprozesse der Kinder zu unterstützen.

Das Qualifizierende am Programm des Schulministeriums sei die Konzentration auf die FGZ, in der alle wichtigen Partner aus dem Schulbereich zusammengebracht werden, so die Leitung der Koordinationsstelle FGZ im Ruhrgebiet. Dabei sei die Schulaufsicht sehr stark eingebunden, die sehr wichtig für den Prozess, die fachliche Beratung, und die Weiterleitung der Gelder etc. sei. Insgesamt böten die Förderbedingungen dieses Programms gute Voraussetzungen, die Akzeptanz bei den Schulleitungen sei sehr hoch, und die Beteiligten engagiert. Die Initiativen kämen überwiegend aus den Schulen. Es bestehe ein enges Netzwerk mit und auch zwischen den Kommunen. Diese erarbeiteten kommunale Rahmenkonzepte, mit Beschreibung von Rolle und Auftrag der FGZ in den Kommunen. Die Landesstelle als Fachbegleitung erarbeite derzeit mit den Kommunen außerdem ein „Fachkonzept Familiengrundschulzentren“. Dazu wurden u. a. Workshops durchgeführt, z. B. an Schulen und auch in Zusammenarbeit mit Eltern. Außerdem wurde ein Zertifizierungslehrgang zum Aufbau von FGZ gestartet.

In den Interviews wurde außerdem berichtet, dass es ein Steuerungsgremium und Austausch zwischen Verantwortlichen der Förderrichtlinien gebe, die Förderprogramme zunehmend stärker verzahnt würden und z. B. bereits bewährte Fördervoraussetzungen aus der Richtlinie des MSB in

⁶⁴ . <https://www.auridis-stiftung.de/unsere-projekte/verbreitung-von-familiengrundschulzentren-in-nrw> (abgerufen am 30.12.2022).

⁶⁵ <https://www.schulministerium.nrw/schule-bildung/bildungsthemen/familiengrundschulzentren-im-ruhrgebiet> (abgerufen am 19.01.2023).

die Fördervorgaben von „kinderstark“ eingeflossen sind. Konkret ist hiermit die Einbindung der zuständigen Unteren Schulaufsicht, der jeweiligen Schulleitung (nach vorherigem Beschluss der Schulkonferenz) sowie dem jeweiligen Träger des Offenen Ganztags und die Bestätigung des Einvernehmens durch Unterschrift im Förderantrag gemeint. Damit könne das Problem verringert werden, dass Schlüsselpersonen nicht von Anfang an in den Prozess eingebunden werden. Die Evaluatoren bestätigten, dass es in anderen Kommunen bereits problematisch gewesen sei, wenn die Initiative allein von der Kommune ausging, ohne die Verantwortlichen in den Schulen von Anfang an miteinzubinden. Akzeptanz und Initiative könnten darunter leiden. Die Notwendigkeit die Förderrichtlinien zusammenzubringen ergibt sich auch durch die Kombination der Förderungen in 3 Kommunen. Die dadurch vorhandenen Schnittstellen, Fragen und Probleme würden über das gemeinsame Gremium an die Landesebene gespiegelt, so die Leitung der Koordinierungsstelle Familiengrundschulzentren im Ruhrgebiet.

In Gelsenkirchen sind im Rahmen der Entwicklungspartnerschaft mit der Wübben Stiftung (von 2015-2019) 6 FGZ und 1 Koordinierungsstelle entstanden und evaluiert worden. Weitere FGZ werden seit 2020 im Rahmen von „kinderstark“ aufgebaut. Die LWL-Serviceestelle „Gelingendes Aufwachsen - Netzwerke für Kinder“ begleitet dazu die Jugendämter in Westfalen-Lippe mit 21 Grundschulen, die ein FGZ sind bzw. das Vorhaben konkret umsetzen. Im Rheinland werden in 13 Kommunen 41 FGZs im Rahmen von „kinderstark“ aufgebaut und durch die Koordinationsstelle Kinderarmut am LVR-Rheinland begleitet.⁶⁶ Seit Beginn des Schuljahres 2021/22 erhalten zehn kreisfreie und zwei kreisangehörige Städte im Ruhrgebiet eine Förderung sowohl für kommunale Koordinierungsstellen als auch für insgesamt mindestens 40 Grundschulen in benachteiligten Sozialräumen. Die Stadt Gelsenkirchen finanziert ihre 6 Pilot-FGZs seit dem Auslaufen der Stiftungsförderung Ende 2019 aus kommunalen Mitteln und nutzt die Förderrichtlinie für die Einrichtung weiterer FGZ (Hackstein et al.: 7).

In Summe bestehen **in NRW an rund 130⁶⁷ Grundschulen FGZ** bzw. werden aufgebaut. Bei einer Anzahl von 2.712 öffentlichen Grundschulen in NRW⁶⁸ entspricht dies einem Anteil von knapp 5 %. Im Koalitionsvertrag von CDU und Grünen in NRW von Juni 2022 wird die Absicht zum weiteren Ausbau erklärt: die Zahl der FGZ soll deutlich erhöht und diese in die Fläche gebracht werden, angedockt an den schulscharfen Sozialindex (CDU NRW und Bündnis 90/Die Grünen 2022: 56). Evaluationsergebnisse, die zu den ersten FGZ in Gelsenkirchen vorliegen, bestätigen die positiven Wirkungen in den untersuchten Bereichen. Sie verweisen auf das **Potenzial, das eine gute Beratung auf der Grundlage einer Vertrauensbasis für die Förderung der Chancengleichheit** hat, z. B. in Form von gelungenen Übergängen der Kinder auf das Gymnasium, auch wenn Eltern nach eigenen Angaben nicht selbst über einen höheren Schulabschluss verfügten. Anhand der Untersuchungsergebnisse wird deutlich, dass eine gute Kommunikation zwischen Schule und Eltern zu einer höheren Beteiligung der Familien am Schulgeschehen und an der Bildung der Kinder führen und die **Unsicherheiten von Eltern bei der Übergangsentscheidung reduziert** werden (Born et al. 2019: 9f).

Die 2020 bis 2022 gestarteten Kommunen sind noch in der Aufbauphase der FGZ. Für Aussagen zur Wirkung sei es noch zu früh, so die Interviewten, es wurden jedoch schon positive Entwicklungen berichtet. Bei der Beurteilung des Stands in den Kommunen sei der starke Einfluss der Corona-Pandemie zu berücksichtigen. Nicht nur der Aufbau von neuen Strukturen sei dadurch beeinträchtigt gewesen. Die Schließung von Schulen stehe dem Konzept der FGZ durchweg entgegen, Eltern waren von der Schule ausgeschlossen. Es käme einem Neuanfang gleich. Bereits

⁶⁶ Stand Mitte Januar 2023.

⁶⁷ https://www.wuebben-stiftung.de/wp-content/uploads/2022/05/WS_FGZ-Entwicklungskonferenz-Flyer-mit-Umfrage-und-Offenem-Brief_Mai22.pdf (abgerufen am 17.01.2023).

⁶⁸ https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2021.pdf (abgerufen am 17.01.2023).

aufgebaute Strukturen und zuvor laufende Angebote mussten sehr häufig wieder gänzlich neu etabliert werden, auch weil zwei Jahre für die sich ständig verändernde Elternschaft eine lange Zeit seien. Der Aufbau der FGZ sei nach dem Ende der Kontaktbeschränkungen durch Corona teilweise erst langsam wieder angelaufen.

Der **Transfer** des Konzepts in andere Bundesländer ist aus Sicht aller Interviewten grundsätzlich möglich und bereits angestoßen. Die drei kreisfreien Städte Chemnitz, Dresden und Leipzig haben Ende des Jahres 2022 mit dem Aufbau von FGZs begonnen und werden bei ihrem Vorhaben vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus, der Auridis Stiftung und der Wübben Stiftung begleitet und unterstützt.⁶⁹ Auch hier kam die Initiative „von unten“, die Kommunen seien zu diesem Anliegen aktiv geworden und dann das Land Sachsen auf die Wübben Stiftung zugegangen, berichtet deren Programmleiter. Die Wübben Stiftung war zum Zeitpunkt des Interviews mit Verantwortlichen (aus den Bildungsministerien und teilweise Kommunen) in fünf weiteren Bundesländern in Gesprächen, die Interesse an dem Programm haben. Kontakte seien auch proaktiv durch die Stiftung entstanden, in Rheinland-Pfalz sei die Stiftung in Gesprächen mit dem Kultusministerium. In Schleswig-Holstein und Hessen ist die Idee der FGZ mittlerweile in den Koalitionsvertrag aufgenommen worden.

In Bezug auf das Thema Transfer unterschieden sich die Ansichten der Interviewpartnerinnen und -partner in Teilen. Während die Evaluatoren und der Vertreter der Koordinationsstelle Kinderarmut betonen, dass es beim Transfer häufig nicht um das gesamte Konzept der FGZ, sondern um die Integration von Teilaspekten (z. B. Elterncafés als ein leicht umzusetzendes Konzept für viele Schulen) in bereits bestehende (ggf. auch landesspezifische) Strukturen ginge (z. B. Stadtteilschulen in Hamburg sind bereits zum Sozialraum hin geöffnet), sollte es aus Stiftungssicht idealerweise das Ziel sein, die gesamte Grundidee des Schulentwicklungsprozesses, zu übertragen. Er nannte außerdem eine Reihe weiterer Projekte, die Familien von Grundschulkindern innerhalb und außerhalb von Schulen adressieren: Familienbüros, Ausbau von Schulsozialarbeit, Familienklassenzimmer in Mecklenburg-Vorpommern, Familienstützpunkte in Bayern, Elternbegleitung in Berlin, Projekte innerhalb von ESF Elternchancen, Kinderbildungszentren in Baden-Württemberg. Alle Interviewten waren sich aber bezüglich der Voraussetzungen für den Transfer einig: Wille und Engagement von Schlüsselpersonen, eine Mandatierung sowie ausreichende finanzielle Mittel.

Akteure und Institutionen

Idealtypisch sollen in einer zu einem FGZ ausgebauten Grundschule die Aufträge von Jugendhilfe und Schule im Sinne einer Verantwortungsgemeinschaft eng verknüpft werden. Das bedeutet für den schulischen Kontext, dass Schulleitung und Lehrpersonal sowie die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Offenem Ganztage, Schulsozialarbeit und Familienzentrum als multiprofessionelles Team eng kooperieren. Es geht dabei **nicht um eine neue, additive Struktur, sondern um die Bündelung bestehender Ressourcen und Professionen und eine sinnvolle, komplementäre Ergänzung.**⁷⁰ Außerdem ist in Kommunen mit FGZ eine koordinierende Projektleitung vorgesehen, welche die verschiedenen Grundschulstandorte miteinander vernetzt und für die konzeptionelle Weiterentwicklung sowie ggf. für die Qualitätssicherung verantwortlich ist. Diese **Koordination der FGZ auf kommunaler Ebene** erfolgt i. d. R. durch Jugendamt oder Schulträger, ggf. unterstützt durch das lokale Bildungsbüro.

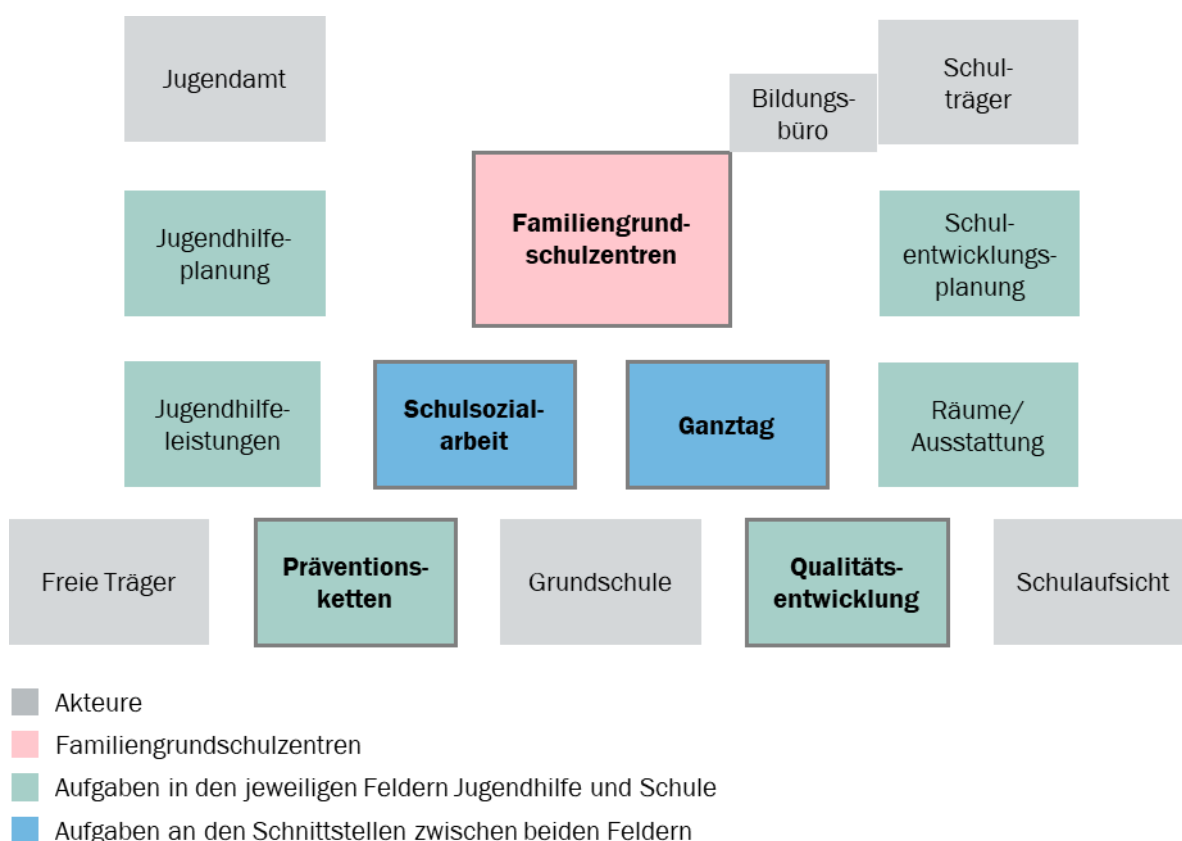
Die Entwicklung einer Grundschule zu einem FGZ ist als stetiger **Schulentwicklungsprozess** zu verstehen. Alle Mitglieder der Schulgemeinschaft und alle Menschen, die in ganz

⁶⁹ <https://www.familiengrundschulzentren-nrw.de/aktuelles-und-presse/> (abgerufen am 17.01.2023).

⁷⁰ <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMST17-4256.pdf> (abgerufen am 17.01.2023).

unterschiedlichen Rollen und Professionen an der Schule tätig sind, sind in diesen Prozess involviert. In Abbildung 5 sind die im Kontext der FGZ involvierten Akteure und Aufgabenfelder dargestellt.

Abbildung 5: Kontext der Familiengrundschulzentren involvierte Akteure und Aufgabenfelder



Quelle: Hackstein et al. 2022: IAQ-Report. Familienorientierung von Bildungsinstitutionen: Potenziale von Familienzentren im Primarbereich (FaPri): 9, eigene Darstellung

Verantwortet wird dieser Schulentwicklungsprozess von der Schulleitung und der Leitung des FGZs, in Abstimmung mit der Kommune.⁷¹ An den FGZ gibt es in der Regel ein „**Leitungstridem**“: Neben der Leitung des Offenen Ganztags und der Schulleitung eine pädagogische Fachkraft, die für die Leitung des Familienzentrums zuständig ist. Alle drei arbeiten idealerweise eng zusammen (z. B. bei Bedarfserhebungen, Angebotsplanung, Information der Eltern). In manchen Fällen übernimmt die Leitung des Offenen Ganztags auch die Leitung des Familienzentrums (Leitungstandem) (MSB NRW 2022).

Neben dem Leitungstridem wurden in den Interviews die Eltern als Schlüsselpersonen für den Aufbau von FGZs identifiziert. Auch der Schulsozialarbeit und den Kooperationspartnern im Sozialraum (z. B. Träger der Kinder- und Jugendhilfe, Erziehungsberatungsstellen) komme eine wichtige Rolle zu. In mehreren Interviews kam zur Sprache, dass es einen positiven Effekt habe, mit

⁷¹ <https://www.familiengrundschulzentren-nrw.de/kommunen/> (abgerufen am 30.12.2022).

der Leitung des FGZ eine weitere Ansprechperson für Eltern an der Schule zu haben, die aber neutraler sei als beispielsweise die Schulleitung. Bisherige Befunde machen allerdings auch deutlich, dass sowohl die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern, also die Etablierung einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, als auch der Aufbau interprofessioneller Kooperationen keine „Selbstläufer“ sind, sondern in einem intensiven Prozess angestoßen und stetig gestaltet werden müssen (Born et al. 2019: 9). Aus der aktuellen Prozessbegleitung von Kommunen wurde in den Interviews geschildert, welchen Aufwand die Akteurinnen und Akteure in den Schulen betreiben müssen, um Eltern für die Mitarbeit zu gewinnen. Es sollen sich 2-3 Eltern als sog. Familienvertreter engagieren. Diese Eltern werden vom Schulpersonal ausgewählt. Sie sollen andere Eltern ansprechen, als Brückenpersonen vermitteln und Aufgaben im Schulentwicklungsprozess übernehmen. Eltern zu gewinnen sei für alle Standorte schwierig, auch weil die Elternschaft stetig wechsele.

Aus der aktuellen Evaluation geht hervor, dass sich die Ausgangslagen stark unterscheiden. Ein für alle Kommunen einheitliches Konzept sei somit nicht zu erwarten bzw. muss dieses sehr offen sein. Auch die Kooperationsbeziehungen von Jugendhilfe und Schule auf kommunaler Ebene und die Zusammenarbeit der Akteurinnen und Akteure innerhalb der Schulen scheinen sehr unterschiedlich zu sein. Aus den Interviews im Rahmen der aktuellen Evaluation lässt sich häufiger noch eine deutliche Distanz zwischen den Systemen von Jugendhilfe und Schule erkennen. Ob die Kooperation innerhalb der Grundschulen und auf kommunaler Ebene eng und gelungen ist, scheint in den verschiedenen FGZ weniger von der Förderrichtlinie als von anderen Einflussfaktoren abzuhängen (Wübben Stiftung 2022: 8ff). Es entsteht nicht der Eindruck, dass sich bisher im Rahmen der unterschiedlichen Förderungen grundsätzlich unterschiedliche Strukturen herausbilden.

Für die enge Verzahnung von Kinder- und Jugendhilfe und Schule sei die Arbeit des **Leitungstridents auf Augenhöhe** wichtig. Sorgen (von Seiten der Jugendhilfe), dass die Schulleitung aufgrund ihrer großen Entscheidungsmacht und dem besser mit Ressourcen hinterlegten Schulsystem nicht gleichberechtigt mit den Leitungen von Offenem Ganztage und Familienzentrum zusammenarbeiten seien zwar berechtigt, in der Prozessbegleitung seien aber diesbezüglich bisher keine offenen Probleme aufgetreten, so die Information aus den Interviews. Eine wichtige Voraussetzung für die Arbeit auf Augenhöhe sei, dass die Ausstattung für alle Bereiche gesichert ist und mit qualifizierten Mitarbeitenden gleichwertig besetzt ist. Aus aktuelleren Berichten der Evaluation geht diesbezüglich jedoch Konfliktpotenzial hervor (Wübben Stiftung 2022).

In den Interviews kam wiederholt zur Sprache, dass die Besetzung der Koordinationsstellen (Leitung des FGZ sowie für die kommunale Koordination) häufiger aufgrund des Fachkräftemangels schwierig sei. Insbesondere pädagogische Fachkräfte seien schwer zu finden. Die kommunale Koordination Sorge mitunter dafür, dass es jede Hilfe an jedem Standort gibt. Die Zuständigkeit für mehrere Schulen, deren Vernetzung und Austausch vergrößere den Erfahrungsschatz und beinhalte ein hohes Verbesserungspotenzial.

Grundsätzlich richtet sich das Konzept an OGS. In den Interviews wurde mehrfach geäußert, dass der Offene Ganztage für den Aufbau von FGZ keine unbedingte Voraussetzung sei, aber wesentlich erleichtere, da die Schule somit bereits Erfahrungen in der Kooperation mit Trägern der Kinder- und Jugendhilfe sowie weiteren außerschulischen Akteuren und mit der „Öffnung von Schule“ habe. Entscheidend sei dabei, ob OGS und FGZ in derselben Trägerschaft liegen oder ob die verschiedenen Träger bereits gut miteinander kooperierten. Zwei Drittel der Träger im des OGS im Programm des MSB seien aus der Jugendhilfe. Bedeutsam für das FGZ ist die Brückenfunktion, die die OGS-Mitarbeitenden wahrnehmen, indem sie beispielsweise ihre Kontakte zu Eltern dazu nutzen, diese für das Angebot des FGZ zu sensibilisieren. Insofern hat eine Verknüpfung von

Offenem Ganztag und Familienzentrum große Vorteile. Das FGZ richtet sich dabei jedoch an alle Familien und befördert damit eine Öffnung der Schule insgesamt, während der OGS nur den angemeldeten Kindern und Familien offensteht. Die Etablierung von FGZ erfordert bei allen Beteiligten ein Umdenken dahingehend, dass Erziehung, Betreuung und Bildung nicht als einzelne Bestandteile betrachtet werden dürfen, sondern Teil eines Ganzen sind, mit dem Ziel der Weiterentwicklung der Selbstbildungspotenziale eines Kindes. Das Kind muss bei allen Maßnahmen im Fokus stehen, um einen Bildungsweg unabhängig von sozialer Herkunft zu ebnet und zu ermöglichen (Born et al. 2019: 13).

Insgesamt wurde immer wieder betont, dass es sehr unterschiedlich sein könne, was „unter dem Label FGZ“ passiere und die äußeren Rahmenbedingungen großen Einfluss hätten (z. B. Initiative, personelle und räumliche Situation). Die **Ausgestaltung der FGZ** läge derzeit **zwischen dem idealtypischen ganzheitlichen Schulentwicklungsprozess** in dem Schulen sich ganz dem Konzept verschreiben und alle Angebote vernetzt sind und ineinandergreifen, bis hin zu einem isolierten, **additiven** und bestenfalls ergänzenden **Angebot** durch das FGZ. Der Programmleiter der Wübben Stiftung beschrieb den Unterschied mit der Formulierung: „Wir SIND ein FGZ vs. wir HABEN ein FGZ.“ In den Elterninterviews im Rahmen der Evaluation zeigt sich die Relevanz der Vernetzung der Angebote, da „[...] die meisten Eltern nicht unterscheiden, ob ein Angebot vom Familienzentrum, von der Schule, vom Sozialdienst Schule oder vom Offenen Ganztag kommt. Wichtig sind für sie die Inhalte und die zeitliche Lage des Angebots sowie die Tatsache, dass es im schulischen Kontext stattfindet – welchem institutionellen Rahmen es zugeordnet ist, ist hingegen erstens oft nicht bekannt und zweitens aus der Perspektive der Eltern auch nicht relevant.“ (Born et al. 2019: 12). Von wenigen Interviewten wurde jedoch auch konstatiert, dass ein isoliertes Angebot am Anfang des Entwicklungsprozesses stehen könne.

Auch die Art der Einbindung der FGZ in eine kommunale Präventionskette bzw. Gesamtstrategie ist in den Kommunen bisher unterschiedlich. Die Verantwortung für die Sicherung der Qualität der FGZ sehen die Interviewten bei der Schulleitung, den Trägern des Offenen Ganztags und der Kommune. Die Einbindung in eine Präventionskette mit durchgehender Planung und Koordination durch die Kommune und Einbindung aller relevanten Akteure fördere die Qualität. Auch Schulträger beschäftigten sich mit den FGZs in Zusammenhang mit der Entwicklung der Schulqualität. Die Qualität von FGZ ist somit sowohl im Kontext von Präventionsstrategien als auch im Zusammenhang mit der Qualitätsentwicklung an Grundschulen zu sehen (Hackstein 2022: 9f).

Umsetzungsprinzipien

Da sich die Umsetzungsstrategien der FGZ in der Praxis stark unterscheiden und auch die Begrifflichkeiten verschieden sind („Familiengrundschule“, „Familiengrundschulzentrum“, „Familienzentrum an Grundschulen“, „Familienzentrum im Primarbereich“) (Wübben Stiftung 2022, Hackstein et al. 2022) werden hier die Umsetzungsprinzipien dargestellt, die sich insbesondere in den Interviews zu dieser Fallstudie als wichtig für die präventive Wirkung herausgestellt haben.

Zentrales Prinzip der FGZ ist die **kooperations- und sozialraumbasierte Familienorientierung**. Die Familienorientierung von Bildungsinstitutionen wird als ein zentraler Faktor zum Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung diskutiert und in Schulen mit FGZ durch **multiprofessionelle inner- und außerschulische Kooperationen – insbesondere mit der Jugendhilfe** – und einen gezielten Sozialraumbezug weiterentwickelt (Hackstein et al. 2022). Die konsequente Orientierung an den Bedarfen der Familien bringt mit sich, dass sich die Angebote zwischen den FGZ stark unterscheiden können.

Die FGZ sollen an eine **kommunale Strategie** in Form von Präventionsketten angebunden werden, idealerweise als Knotenpunkt bzw. zentrale Anlaufstelle für die Zielgruppen der Grundschulkindeltern und Grundschulkindern selbst (Hackstein et al. 2022: 5). In den Kommunen sollte eine **koordinierende Stelle** für die Betreuung, Vernetzung und Qualitätssicherung in den FGZ zuständig sein. Für den Aufbau der FGZ ist eine externe Prozessbegleitung sinnvoll.

Innerhalb der Schulen sollen FGZ **integriert** und eng mit Schule und Ganzttag vernetzt werden. Die Leitungen von Schule, Ganzttag und FGZ arbeiten auf Augenhöhe zusammen. Für die Weiterentwicklung der FGZ sind zum einen praktische Probleme zu lösen, die die Ressourcenfragen (wie den Mangel an Räumlichkeiten) ebenso betreffen wie Wege des Informationsflusses und der Zeitplanung. Zum anderen sollen alle beteiligten Akteure zu einer gemeinsamen Haltung kommen, um auf dieser Grundlage gemeinsame Leitlinien und Konzepte erarbeiten zu können (Born et al. 2019: 13). Der Aufbau von FGZ ist deshalb idealerweise nicht additiv, sondern Teil eines **Schulentwicklungsprozesses**. Ein wichtiges Prinzip an FGZ ist zudem die Etablierung von **Bildungs- und Erziehungspartnerschaften zwischen Schule und Eltern**. Diese bietet einen guten Ansatzpunkt zur Gestaltung und Begleitung des Übergangs an weiterführenden Schulen, die ein Fokus sein sollte.

Für die Umsetzung des Konzepts der FGZ ist es außerdem entscheidend, den **Offenen Ganzttag als qualitatives Bildungsangebot** zu verstehen und nicht in erster Linie als Betreuung der Kinder für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Der Bildungsauftrag von Schule und Jugendhilfe müsse zusammengebracht werden, so ein Teil der Interviewten. Die Umsetzungsprinzipien der FGZ weisen eine hohe Passung zu den im Rahmen dieser Studie identifizierten Problemen und Versorgungslücken der präventiven Grundschulkindbetreuung auf. Lücken und Entwicklungsbedarfe des Konzepts der FGZ bzw. der Förderbedingungen werden im Folgenden dargestellt.

Lücken und Entwicklungsbedarfe

Die **Trennung der Systeme von Schule und Jugendhilfe** ist trotz des guten Ansatzes der FGZ noch, wenn auch teilweise unterschwellig, erkennbar. Die getrennten Förderprogramme sind dagegen ein deutliches Signal. Dieser Grundkonflikt zieht sich wie ein roter Faden durch die gesammelten Erkenntnisse. Eine interviewte Person äußerte diesbezügliche Bedenken hinsichtlich der Richtlinie des MSB, da hier die Einbindung der Jugendämter nicht verpflichtend vorgesehen sei und somit die Möglichkeit bestünde, dass die Kinder- und Jugendhilfe auf kommunaler Ebene nicht ausreichend eingebunden werde. Diese Möglichkeit bestätigte sich, wenn auch nur in geringem Umfang, bereits im Rahmen der Evaluation. Dagegen wurde in anderen Interviews berichtet, dass auch im Förderprogramm des MBS Konzept und Praxis insgesamt sehr jugendhilfebezogen seien, es gebe nur wenige schulische Bildungsangebote im Rahmen der FGZ und überwiegend enge Kooperationen. Die Bildung der Tridems stellt einen der wichtigsten Ansätze zur Überwindung der Systemtrennung und Schaffung von gleichberechtigter Zusammenarbeit dar.

Als weiterer Kritikpunkt wurde angegeben, dass der Schulentwicklungsprozess eher unterrichtsbezogen sein könnte. Der Begriff Schulentwicklungsprozess erweckt dabei auch den Eindruck, dass der Fokus stärker auf Bildung als auf anderen Bereichen der Lebenssituation liegt bzw. die weiteren Handlungsfelder der Kinderarmutsprävention weniger Gewicht haben. Es wurde geäußert, dass es am sinnvollsten sei, dass das FGZ durch die **Kinder- und Jugendhilfe** organisiert ist, da bei ihr die **Expertise für lebensweltorientierte Hilfen** liege. Die pädagogische und organisatorische Verknüpfung des FGZ mit dem Ganztagsangebot hat sich bereits als sinnvoll erwiesen. Es sollte zu einem offenen Angebot für alle Kinder und Familien weiterentwickelt werden – ein Ziel, das bei der Umsetzung des Rechtsanspruchs auf ein Ganztagsbetreuung an Relevanz gewinnen wird (Hackstein et al. 2022: 7). Nicht zuletzt sollte immer auch ein Angebot zur Förderung von

Bildung und Teilhabe der Kinder etabliert werden. Dies komme einem Interviewten nach in einigen FGZ bisher noch zu kurz, da der Fokus zumeist ausschließlich auf der Elternschaft liege.

Von allen Interviewpartnerinnen und -partnern wurde grundsätzlich positiv bewertet, dass die beiden verschiedenen Ministerien in NRW, Verantwortung für das Thema übernehmen und den Aufbau von FGZ fördern. Genauso befürworteten jedoch alle die, auch von der „Initiative Familiengrundschulzentren in NRW“ angeregte, **Zusammenführung der Förderrichtlinien und Begleitstrukturen**, um das Verfahren und die Zugänge für die Kommunen zu vereinfachen. Dabei ist es wichtig, dass die Ebenen der Schule, der Jugendhilfe und die kommunale Ebene gleichermaßen adressiert werden. Des Weiteren soll die Förderung nachhaltiger und bedarfsgerechter werden.

Die Förderung in beiden Richtlinien ist als jährliche Projektfinanzierung vorgesehen. Um die **Nachhaltigkeit** der aufgebauten FGZ zu sichern und diese auch in die Fläche zu bringen wäre aus Sicht aller Interviewten jedoch eine dauerhafte und verlässliche finanzielle Förderung aus Landesmitteln notwendig. Die Förderung könnte beispielsweise im Rahmen einer **Rezertifizierung** in regelmäßigen Abständen verlängert werden und so auch die Qualität unterstützen. Auch die weitergehende externe Prozessbegleitung von Kommunen nicht nur beim Aufbau, sondern auch im laufenden Betrieb der Zentren, die neben den Prozessen eine inhaltliche Fortbildung und einen Austausch ermöglicht, erscheint sinnvoll.

Bei der bisher noch zeitlich befristeten Unterstützung aus Landesmitteln sowie der Beschränkung auf bestimmte Kommunen durch die Förderrichtlinien wird noch Optimierungsbedarf gesehen. Die Fokussierung auf das Ruhrgebiet erscheint zunächst sinnvoll, armutspolitisch gilt es als Problemgebiet Nr. 1. Dieser größte Ballungsraum Deutschlands mit seinen 5,8 Millionen Einwohnenden läge in einem Länderranking nur vor Bremen auf dem vorletzten Platz. Mit rund 23 % ist fast jedes vierte Kind im Ruhrgebiet auf Grundsicherung angewiesen, in Gelsenkirchen sind es 39 % aller Kinder (Paritätischer Gesamtverband 2022). Die Förderbedingungen der Richtlinie des MSB (maximal 4 Schulen pro Kommune) und das begrenzte Finanzvolumen führten aber dazu, dass nicht alle förderberechtigten Kommunen, die Interesse geäußert hatten, berücksichtigt werden konnten. Auch ein Interviewter berichtet, dass der Eigenanteil von 20 % für Kommunen in der Haushaltssicherung nicht leistbar ist, er äußert aber auch, dass die Forderung eines Eigenanteils eine Maßnahme zur Förderung der Nachhaltigkeit sei. Weiterhin setzt die Förderrichtlinie voraus, dass FGZ „[...] an mindestens zwei der örtlichen Grundschulen mit Offenem Ganzttag eingerichtet [werden], die dem Standorttyp der Stufen 4 oder 5 zugeordnet sind.“ (MSB NRW 2022). Dies hat zur Folge, dass kleinere, kreisangehörige Kommunen mit einem in Frage kommenden Schulstandort nicht zum Zuge kommen. Ähnliche Herausforderungen ergeben sich für einige kreisangehörige Kommunen, die FGZ über die Richtlinie des MKJFGFI aufbauen wollen. Die Antragsstellung erfolgt dabei über den öffentlichen Träger der Jugendhilfe, was dazu führt, dass kleinere, insbesondere ländliche Kommunen ohne eigenes Jugendamt auf die zuständigen Kreisjugendämter angewiesen sind. Auch hier führen das begrenzte Fördervolumen und die Förderbedingungen dazu, dass eine auskömmliche Finanzierung mit Landesmitteln nicht immer möglich ist.⁷²Sinnvoll ist aufgrund der begrenzten Mittel in jedem Fall deren Vergabe auf Basis eines Sozialindex.

Der Vorteil eines einheitlichen und dauerhaften Fördertopfes läge auch in der möglichen Bündelung der aktuell laufenden Begleit- und Unterstützungsangebote verschiedener Akteure zu einem Angebot aus einer Hand. Dieses Angebot sollte nicht nur die kommunale Ebene adressieren, sondern stärker als bisher die operative Ebene an den Schulstandorten bedienen. Elementar ist aus Sicht der „Initiative Familiengrundschulzentren in NRW“ auch die Stärkung der kommunal-staatlichen Verantwortungsgemeinschaft bspw. durch die verstärkte Einbindung der Schulämter und

⁷² <https://www.familiengrundschulzentren-nrw.de/nach-der-wahl-2022/> (abgerufen am 31.10.2022).

Schulräte.⁷³ Für den Transfer in andere Bundesländer gibt es bisher außer Stiftungsmitteln wenig Möglichkeiten. Hier wäre ein Bundesprogramm mit entsprechenden Fördermitteln sinnvoll.

Auf der operativen Ebene sind, wie in Teilen bereits geschildert,

- die häufig begrenzten räumlichen Kapazitäten bzw. das Fehlen geeigneter Räumlichkeiten,
- die Elternarbeit,
- der Fachkräftemangel,
- die hohen Anforderungen an die Fachkräfte (Fachwissen und besondere Kenntnisse über den spezifischen Sozialraum sowie die Kommune, hohe Flexibilität z. B. Arbeit abends und am Wochenende) sowie
- die unzureichende schulinterne Kooperation, insb. zwischen Schule, Offenem Ganztag und FGZ und
- Bürokratie, wie notwendige Regelungen zur Verantwortungsübernahme (insb. auch versicherungstechnisch) bei verschiedener Trägerschaft des Offenen Ganztags und des FGZ

Hürden bzw. besondere Herausforderungen beim Aufbau der FGZ.⁷⁴

In der Prozessbegleitung liegt der Fokus bisher auf der Beratung der Kommunen. Die Entwicklung eines Fachkonzepts auf Grundlage der Erfahrungen in den Kommunen im Rahmen der Förderung durch das MSB ist ein wichtiger Schritt für den weiteren Transfer. Dieses Fachkonzept sollte nicht auf bestimmte Kommunen begrenzt sein, sondern für die Landesebene gelten und gemeinsame Qualitätsstandards enthalten. Hilfreich wären dafür finanzielle Mittel insbesondere auch für die Netzwerk- und Öffentlichkeitsarbeit, um es weiterzuentwickeln. Ein FGZ-Netzwerk sollte dann in bestehende Netzwerke eingebunden werden und damit nicht mehr „als Projekt nebenherlaufen“. Diese Arbeit ist, laut Interview, bisher nicht genügend mit Ressourcen hinterlegt.

5.2 Fallstudie Programm „Präventionsketten Niedersachsen: Gesund aufwachsen für alle Kinder!“

Das Programm „Präventionsketten Niedersachsen: Gesund aufwachsen für alle Kinder!“ wird von der Landeskoordinierungsstelle Präventionsketten Niedersachsen, angesiedelt bei der Landesvereinigung für Gesundheit und Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen e.V. (LVG AFS) koordiniert und umgesetzt. Die Auridis Stiftung fördert das Programm finanziell und unterstützt es u. a. durch Lobbyarbeit. Es wurde auf Initiative der Auridis Stiftung und Frau Dr. Richter-Kornweitz entwickelt und umgesetzt. Für diese Fallstudie wurde auf die programmeigene Website⁷⁵ und eine Reihe der dort verlinkten Publikationen zum Programm zurückgegriffen. Außerdem wurden Interviews mit der Projektleitung der LVG AFS und dem zuständigen Projektmanager bei der Auridis Stiftung durchgeführt. Die Aussagen in den beiden Interviews deckten sich weitgehend.

Ziel und Inhalt

Das Programm hat das gelingende Aufwachsen in Wohlergehen aller Kinder, unabhängig von ihrer Herkunft, zum Ziel. Mit dem Auf- und Ausbau von Präventionsketten soll die kommunale Davonsorge für Kinder und ihre Familien gestärkt werden und die Bedingungen des Aufwachsenden mittel- bis langfristig so gestaltet, dass alle Kinder bis zum Alter von 10 Jahren weitgehende

⁷³ ebd.

⁷⁴ https://www.wuebben-stiftung.de/wp-content/uploads/2022/05/WS_FGZ-Entwicklungskonferenz-Flyer-mit-Umfrage-und-Offenem-Brief_Mai22.pdf (abgerufen am 19.01.2023).

⁷⁵ <https://www.praeventionsketten-nds.de/das-konzept/ziele/> (abgerufen am 04.01.2023).

Chancen auf Gesundheit, Bildung und soziokulturelle Teilhabe haben. Die Präventionsketten sollen armutspräventiv wirken, adressieren aber alle Kinder und beugen somit auch anderen Exklusionsrisiken vor.

Das Modell der Präventionskette vereinigt Ansätze aus der Gesundheitsförderung, der Jugendhilfe, der Frühförderung, den Frühen Hilfen sowie der Bildung. Auf kommunaler Ebene sollen Angebote und Maßnahmen öffentlicher und freier Träger und Initiativen noch stärker als bisher auf den Bedarf und die Bedürfnisse der Kinder ausgerichtet und vernetzt werden. Die zuständigen Fachbereiche (Jugend, Bildung, Soziales, Gesundheit) sollen zu diesem Zweck ressort- und sektorenübergreifend in gemeinsamer Verantwortung **kommunenspezifische Präventionsketten** für Kinder bis zum Alter von 10 Jahren auf- und ausbauen und werden dabei durch das Programm unterstützt. Das Programm knüpft an die Frühen Hilfen an (keine Konkurrenz für Landeskoordinierungsstelle der Frühen Hilfen) und hat zunächst Kinder zwischen 3 und 6 Jahren im Fokus. Der Übergang in die Grundschule wird dabei in vielen Präventionsketten bereits gestaltet, das Ankommen in der Schule stehe im Vordergrund. Die kontinuierliche Weiterentwicklung der Präventionskette für Kinder bis 10 Jahre ist in den Kommunen unterschiedlich weit fortgeschritten. Es gebe aber gegenwärtig auch noch genug Entwicklungsbedarf bei den 3-6 Jährigen, sodass Grundschul Kinder in einigen der Kommunen bisher noch keine Schwerpunktzielgruppe seien, sondern erst in einem nächsten Schritt stärker berücksichtigt würden.

Die Kommunen konzentrierten sich häufig zunächst auf den Strukturaufbau. Es wurden aber im Rahmen der Förderung auch schon Angebote entwickelt, in manchen Kommunen ginge das schneller als in anderen. Zumeist würden die Angebote aus dem Budget der Kinder- und Jugendhilfe oder über gesonderte Fördermittel finanziert. Bisher wurden nur 5 von 43 der Angebote speziell für Kinder im Grundschulalter entwickelt (Übergangsgestaltung und Angebote im Offenen Ganztage). Gleichzeitig waren aber auch 17 (39 %) der neu entwickelten Angebote altersübergreifend (z. B. Schwimmkurse insb. für sozial benachteiligte Kinder) (Richter-Kornweitz et al. 2022).

Förderkonzept und Status

Die geförderten Kommunen erhalten Unterstützung auf zwei Ebenen: Zum einen degressive finanzielle Unterstützung für eine kommunale Koordinierungsstelle (0,5 VZÄ) sowie projektbezogene Sachmittel, zum anderen kontinuierliche Beratung und Prozessbegleitung durch die LVG AFS für den Aufbau der Präventionsketten. Die Auridis Stiftung finanziert dafür sowohl die Mittel für die Kommunen als auch jene für die Projektkoordination und Prozessbegleitung bei der LVG AFS und die wissenschaftliche Begleitung. Die jeweilige Ministerin des Niedersächsischen Ministeriums für Soziales, Arbeit, Gesundheit und Gleichstellung ist seit seinem Beginn Schirmfrau des Programms, Landesmittel standen bisher für das Programm aber nicht zur Verfügung. Das Programm ist im Jahr 2022 ausgelaufen. Für den Übergang hat die Auridis-Stiftung die Förderung für ein weiteres Jahr verlängert, es werden jedoch keine neuen Kommunen mehr aufgenommen.

Das Programm ist **etabliert**. Während der 6 ½ jährigen Projektlaufzeit wurden **bis Ende 2022 in 38 niedersächsischen Kommunen** Präventionsketten in gemeinsamer Verantwortung der zuständigen Fachbereiche auf- bzw. ausgebaut. Sowohl ländliche als auch städtische Kommunen nutzen das Angebot erfolgreich. Die Eignung für Landkreise wird hervorgehoben, da mit den meisten Programmen bisher ländliche Gebiete wenig erreicht wurden. Auch die **Nachhaltigkeit** der geförderten Strukturen ist hervorzuheben: Die Akzeptanz bei kommunalen Entscheidungsträgern und Koordinationen ist hoch, über 70 % der geförderten Kommunen haben sich bislang entschieden, die Präventionsketten-Arbeit nach dem Ende der Programmförderung fortzuführen und somit das Thema „Kinderarmut“ weiterhin ressort- und sektorenübergreifend zu bearbeiten (Richter-

Kornweitz et al. 2022). Allerdings wurde in den Interviews angemerkt, dass die Koordinationsstellen häufiger mit geringerem Stellenumfang weitergeführt werden.

Die **Übertragbarkeit des Ansatzes ist gegeben**. Die Präventionsketten in NRW dienten diesem Programm als Impuls und auch in Berlin und Brandenburg besteht es bereits. Auch dort unterstützt die Auridis Stiftung finanziell, wobei es in Brandenburg auf das Handlungsfeld Gesundheit fokussiert ist. Das Programm wurde mit den Erkenntnissen aus Niedersachsen weiterentwickelt und konnte 2022 auch in Hessen und Thüringen starten. Beide Länder unterstützen den Aufbau der kommunalen Präventionsketten für Kinder bis zum 10. Lebensjahr, im Gegensatz zum Programm in Niedersachsen, auch mit Landesmitteln. Eine weitere Verbesserung ist die Förderung einer ganzen Stelle (1 VZÄ) für die kommunale Koordination. Bisher versuchten die geförderten Kommunen in der Regel selbst, den fehlenden Stellenanteil zu finanzieren. Dies ermöglicht auch die mit den Förderrichtlinien festgelegte Verteilung der Koordinationsstelle auf zwei Köpfe, wobei ein Stellenanteil verpflichtend im Jugendressort verortet sein muss. Mit diesen Vorgaben wurde auf die hohe Fluktuation auf den Koordinierungsstellen reagiert sowie auf die Erfahrungen mit der Verortung der kommunalen Koordination.

Institutionen und Akteure

Die Qualität der Netzwerkarbeit besteht im Kern darin, Multiplikator und damit „Brücke“ zu sein zwischen den in der Praxis erfahrenen Bedarfen der Zielgruppen und der Weiterentwicklung der Präventionskette.“ (LVR 2020: 14). Die Erfahrungen aus dem Programm bestätigen, dass es nicht für alle Kommunen den gleichen, festgelegten Kreis an Beteiligten gibt, sondern dass Kommunen unterschiedliche Ausgangslagen (z. B. Ressourcen) haben und inhaltliche Schwerpunkte setzen. Die Zusammensetzung der Gremien und die Einbeziehung von Familien und Fachkräften variiert entsprechend, je nach Thema und Arbeitsphase.⁷⁶

Die **Einrichtung einer kommunalen Koordinierungsstelle ist grundsätzlicher Bestandteil des Förderkonzeptes**. Unterschiede bestehen allein in der Zuordnung zu den Fachämtern. Bei der Mehrzahl der untersuchten geförderten Kommunen (12 von 22 bzw. 54,5 %) ist die Koordination der Präventionskette im Jugendamt verortet, nur in 5 Fällen im Sozialamt, in 3 Fällen im Ressort Bildung und 2 mal im Gesundheitsressort. Mögliche Gründe für die unterschiedliche Zuordnung sind der Dezernatszuschnitt oder andere übergeordnete Verwaltungsstrukturen (z. B. auf Regionsebene) (Richter-Kornweitz et al. 2022). Es lässt sich nicht erkennen, ob es für die Verortung relevant ist, wer Initiatorin oder Initiator für die Programmteilnahme war. Für die Zielgruppe der Grundschul Kinder scheint es nach Durchsicht der Profile der geförderten Kommunen von Vorteil zu sein, wenn die Koordination im Bildungsressort angesiedelt ist, da unter dieser Voraussetzung mehr Aktivitäten für die Zielgruppe und mehr Schulbeteiligung identifiziert werden konnten. Aus Sicht der Interviewten sollte die Koordinierung im Hauptverantwortungsbereich in der Jugendhilfe verortet sein, da die Jugendhilfe hierfür schon die notwendige Infrastruktur bespiele. Grundsätzlich sei es für den Erfolg aber vor allem notwendig, dass die Menschen auf den Stellen für das Thema „brennen“. Dies sei im Gesundheitsressort beispielsweise seltener der Fall.

Die Bedeutung der Kinder- und Jugendhilfe für die Präventionskettenarbeit zeigt sich auch darin, dass diese grundsätzlich in allen Steuerungsgremien und kommunalen Netzwerken beteiligt war. In den kommunalen Gremien der geförderten Kommunen war auch der Fachdienst Schule/Bildung in den meisten Fällen vertreten (18 von 22), die Schulleitungen oder Lehrkräfte (8 von 22) Schulsozialarbeit (6 von 22) noch seltener (Richter-Kornweitz et al. 2022).

⁷⁶ <https://www.praeventionsketten-nds.de/das-konzept/ziele/akteurinnen/> (abgerufen am 2.01.2023).

Als kommunales Beispiel, das eine bereits für Grundschul Kinder weiterentwickelte Präventionskette aufweist, soll hier die Samtgemeinde Fürstenau genannt werden.⁷⁷ Dort wurde beispielsweise mit Kindern aus einer 1. und einer 4. Klasse in einer Zukunftswerkstatt partizipativ erarbeitet, was sie für ein gesundes Aufwachsen in der Samtgemeinde Fürstenau brauchen. Aus den Ergebnissen wurden Handlungsempfehlungen für die weitere Arbeit abgeleitet. Die Koordinierungsstelle der Samtgemeinde ist im Fachbereich Schule-Kultur-Soziales angesiedelt. Die Steuerungsgruppe besteht aus politischen Vertretern aus dem Familien- und Bildungsausschuss, dem Samtgemeindebürgermeister, dem Fachdienst- und der Fachbereichsleitung, der Prozessbegleitung des LVG AFS, sowie den Koordinationen des Landkreises Osnabrück und der Samtgemeinde Fürstenau. In der relevanten Arbeitsgruppe sind neben den beiden Koordinationen der Fachdienst Jugend, die Schulleitungen, die Schulsozialarbeit von Landkreis und Kommune, das Bildungsbüro, die KiTa-Leitungen, die Migrationsberatung, die Leitungen der Familienzentren, die Integrationsbeauftragte sowie der öffentliche Gesundheitsdienst des Landkreises Osnabrück (Schuleingangsuntersuchungen) vertreten. In dieser Beispielgemeinde ist das Jobcenter als kommunaler Akteur bisher nicht beteiligt, dies ist jedoch in knapp der Hälfte der geförderten Kommunen bisher der Fall.

Umsetzungsprinzipien

Leitend bei der Umsetzung dieses **kindorientierten** Armutspräventionsansatzes ist die Frage: „Was braucht das Kind?“ Das Programm bietet ein wissensbasiertes Rahmenkonzept für eine kommunale Präventionspolitik, die beim Kind ankommt (Richter-Kornweitz et al. 2022).

Neben der finanziellen Förderung gehört die **intensive Prozessbegleitung, -beratung und Unterstützung** zu den Umsetzungsprinzipien und Erfolgsfaktoren des Programms. Die Beratungsleistungen der Landeskoordinierungsstelle Präventionsketten in Niedersachsen umfassen insbesondere die prozessuale Begleitung der Kommunen, die Beratung von kommunalen Netzwerkkoordinatorinnen bzw. -koordinatoren sowie der kommunalen Steuerungsgruppe, die Unterstützung durch Moderation von fachlichen Gremien bzw. Inhouse-Veranstaltungen im Projektkontext und bei der lokalen Öffentlichkeitsarbeit sowie die Information von politischen Gremien.

Zentral bei der Prozessbegleitung der Kommunen ist zum einen die Berücksichtigung der großen **Heterogenität** und Individualität von Kommunen, Akteuren und Präventionsnetzwerken. Das Programm unterstützt die Kommunen dabei einen auf ihre Ausgangslage hin abgestimmten **individuellen Werkzeugkoffer** zu entwickeln, der mit den bestehenden Ressourcen der Jugendämter in den Arbeitsalltag integrierbar ist.⁷⁸ Ein Erfolgsfaktor des Programms ist somit das Eingehen auf die kommunale Situation mit Flexibilität bei der Begleitung, dem Fokus auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen und der Nähe zu den Kommunen.

Zudem wird im Programm berücksichtigt, dass das Etablieren einer Präventionskette ein **komplexes Vorhaben** ist, das mehrere Jahre in Anspruch nimmt. Die Prozessbegleitung hilft dabei den Blick auf das Wesentliche zu richten sowie bei strategischen und fachlichen Fragen. Zu den größten Hürden für den Aufbau von Präventionsketten gehöre es, das ressortübergreifende Arbeiten – zumeist als neue abstimmungsintensivere Arbeitsform – zu etablieren, insbesondere in Zusammenarbeit Ziele zu entwickeln, gemeinsam zu entscheiden und zu planen. Starre Hierarchien, Konkurrenz zwischen Ressorts, häufige Personalwechsel, Fachkräftemangel und Zurückhaltung

⁷⁷ <https://www.praeventionsketten-nds.de/die-kommunen/niedersachsenkarte/fuerstenau-samtgemeinde/> (abgerufen am 2.01.2023).

⁷⁸ <https://www.praeventionsketten-nds.de/das-konzept/wissenswertes/kinderarmut-als-herausforderung/> (abgerufen am 2.1.2023).

bei Beteiligten aufgrund vorherigen Projekterfahrungen ohne längerfristige Wirkung, seien dabei häufige Probleme.

Im Anschluss an den Aufbau muss das Netzwerk kontinuierlich gepflegt und weiterentwickelt werden. Dafür ist ein weiteres Umsetzungsprinzip des Programms sehr hilfreich: die Unterstützung bei der **Erarbeitung eines wirkungsorientierten Monitorings**. Durch den Aufbau einer Wirkungslogik mit vorher definierten Zielen können beabsichtigte Ziele und Wirkungen Indikatoren-gestützt beobachtet und überprüft werden (LVR 2021). Aus den Interviews ging hervor, dass die Wirkungsmessung – auch im Zusammenhang mit Evaluation und Qualitätssicherung – ein sehr wichtiges und gleichzeitig bei den kommunalen Akteuren in der Praxis eher unbeliebtes Thema sei. Bisher fehle es dafür häufig an Ressourcen (Zeit, Fachwissen, Bezahlung). Eine Verbesserung der Situation von Kindern sei nicht einfach festzustellen. Im Rahmen des Programms wurden Methoden bzw. ein Wirkungsmodell zur Qualitätssicherung entwickelt, das dabei helfen soll die zentrale Frage: „Was kommt beim Kind an?“ und damit die Wirkung der Arbeit in den Kommunen zu untersuchen.⁷⁹ Dieses Tool (Fortschrittsdiagramm) ermögliche zu einem gewissen Grad eine Selbstevaluation und könne auch außerhalb des Programms angewendet werden. Es helfe Kommunen dabei zu ermitteln, auf welcher Stufe sie bezüglich des Ausbaus der Präventionskette stehen. Strukturentwicklung steht dabei am Anfang, die Angebotsentwicklung folgt im nächsten Schritt. Der Aufbau von neuen Strukturen und die Optimierung von Schnittstellen, Haltungsveränderungen und Armutssensibilisierung sind somit als Wirkungen einzustufen.

Ein weiteres Umsetzungsprinzip ist die Förderung des **Austauschs und der Vernetzung von Kommunen und Fachkräften** durch entsprechende Angebote (z. B. Fort- und Weiterbildungen für Fachkräfte und Entscheidungsträger, Austausch- und Netzwerktreffen). Die Landeskoordinierungsstelle Präventionsketten Niedersachsen unterstützt zudem das interkommunale Bündnis Kinderarmut. In diesem haben sich programmteilnehmende Kommunen nach Ende der Förderung zusammengeschlossen, um Austausch und kollegiale Beratung über kommunale Grenzen hinweg zu ermöglichen und gemeinsam Vorhaben zu planen und umzusetzen.⁸⁰ Zusätzlich bietet die Landeskoordinierungsstelle zahlreiche kostenlose Veröffentlichungen an, in denen Erkenntnisse aus dem Programm und Expertise zu Kinderarmut und Präventionsketten programmübergreifend für die Praxis nutzbar gemacht werden.

Lücken und Entwicklungsbedarfe

Die wesentlichen Lücken und Entwicklungsbedarfe ergeben sich aus dem zuvor beschriebenen. Zunächst ist anzumerken, dass die Präventionsketten für die Zielgruppe der Grundschul Kinder in den meisten Kommunen noch wenig entwickelt sind. Die Priorisierung auf Kinder zwischen 3 und 6 Jahren erscheint zwar sinnvoll und ist v. a. auf die begrenzten kommunalen Ressourcen zurückzuführen. Angesichts der Bedeutung von Prävention im Grundschulalter scheint es jedoch notwendig diese Zielgruppe parallel dazu zu fokussieren.

Des Weiteren seien den Gesprächen zum Programm nach für die Verstetigung und Weiterentwicklung der Präventionsketten Landesmittel zwingend notwendig. Zum einen seien die erreichten Strukturen in den Kommunen nach Auslaufen der Förderung gefährdet. In vielen Kommunen konnten die Koordinationsstellen nach Förderende zwar erhalten werden, jedoch teilweise mit geringerem Stundenumfang. Zum anderen ist die Sicherheit einer dauerhaften Landesförderung für die vielen weniger proaktiven Kommunen als Anreiz notwendig, damit Veränderungen

⁷⁹ Das Wirkungsmodell für Präventionsketten, das im Rahmen des Programms „Präventionsketten Niedersachsen“ entwickelt wurde, diente auch als Vorlage für das Wirkmodell zur Armutsprävention bei Grundschulkindern in dieser Studie (vgl. Abb. 3).

⁸⁰ <https://www.praeventionsketten-nds.de/die-kommunen/interkommunales-buendnis/> (abgerufen am 9.01.2023).

angestoßen werden. Das derzeitige Programm ziehe ausschließlich Kommunen mit besonderem Engagement an. Ohne Landesmittel sei der flächendeckende Aufbau von Präventionsketten nicht möglich, da viele Kommunen aufgrund ihrer Haushaltslage bereits ausgeschlossen seien und insbesondere in Krisenzeiten wären für neue Ansätze kaum Ressourcen verfügbar. Zudem biete eine sichere Finanzierungsgrundlage bessere Voraussetzungen, um Fachkräfte auch dauerhaft zu gewinnen und zu binden und dem Problem des Fachkräftemangel entgegenzuwirken. Dafür ist auch eine angemessene Stellenbesetzung zu garantieren, um Teamarbeit und gute Arbeitsbedingungen zu fördern. Darauf wurde mit der Weiterentwicklung des Programms in Hessen und Thüringen bereits reagiert.

Folglich sind aus Sicht der Interviewten weder die **degressive Förderung noch die Förderung aus Stiftungsmitteln geeignet, um nachhaltige Strukturen flächendeckend zu verankern**. Aus der Perspektive der Stiftung wird angemerkt, dass es auch Kommunen gebe, die eine Förderung über eine unternehmensnahe Stiftung ablehnten. Stiftungsförderung und Projektcharakter förderten außerdem zwar Innovation durch hohe Flexibilität und den länderübergreifenden Austausch und Know-how-Transfer durch ihr bundesweites Netzwerk, sie stünden der Nachhaltigkeit aber entgegen. Das Beispiel der Frühen Hilfen zeige, dass kontinuierliche Förderung eine erfolgreiche Entwicklung begünstige, auch wenn in diesem Bereich weiteres Wachstum notwendig sei. Auch die Landeskoordinierungsstellen benötigten weitere Ressourcen für die Arbeit (Fachbegleitung, Beratung, Qualitätssicherung etc.) sowie für eine Ausweitung auf weitere Kommunen. Zusätzlich könne inhaltliches Engagement von Landesseite sehr förderlich für die Verbreitung des Angebotes in Kommunen sein.

Während aus Sicht der LVG AFS, die Schirmherrschaft eine gewisse Unterstützung sei, da sie das Programm aufwerte, wird der Einfluss von Seiten der Stiftung als eher gering bewertet. Mit dem Antritt der rot-grünen Landesregierung in Niedersachsen 2022 werden von beiden Interviewten Hoffnungen auf eine dauerhafte finanzielle Beteiligung und Fortführung des Programms verknüpft. Das Thema Kinderarmutsprävention und die Präventionsketten Niedersachsen seien nun auf der politischen Agenda und im Koalitionsvertrag aufgenommen. Die Auswahl der Bundesländer, in die das Programm übertragen wird, sei opportunistisch und folge keiner Strategie. Vielmehr hänge die Übertragung von einzelnen Treibern, Kontakten sowie der politischen Landschaft ab.

Derzeit baut die Auridis Stiftung gemeinsam mit dem Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. (ISS) einen bundesweiten Qualitätsverbund auf, um das Thema Armutsprävention in weiteren Bundesländern voranzubringen (Informationsangebote, Einsatz einer App zum Austausch, bundesweite Fachveranstaltungen).

5.3 Stärken-Schwächen-Analyse der Fallbeispiele und Ableitung von Strategien

In der folgenden SWOT-Matrix (Tabelle 2) werden identifizierte Stärken und Schwächen der Fallbeispiele sowie allgemeine externe Chancen und Risiken stichwortartig zusammengefasst und wo sinnvoll gegenübergestellt. Gleichzeitig erfolgt eine Einordnung der maßgeblichen Stärken und Schwächen. Ggf. schließt sich eine stichwortartige Ableitung von Strategien zur Nutzung der Stärken und Beseitigung der Schwächen in Bezug zu den Chancen und Risiken an. Die Risiken und Strategien werden aufgrund der großen Überschneidungen für beide Fallstudien zusammengefasst dargestellt.

Tabelle 2: Stärken- und Schwächenanalyse der Fallbeispiele inkl. Strategien

		Interne Analyse	
		Stärken (S)	Schwächen (W)
Externe Analyse	Chancen (O)	<p>S/O Strategien Ausbauen/Stärken nutzen, um Chancen zu ergreifen</p> <p>Familiengrundschulzentren (NRW) <u>Organisation auf Landesebene</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Verantwortungsübernahme durch zwei zentrale Ministerien (Bildung und Jugend/Familie- ressortübergreifende Arbeit in einem Gremium/angestoßen ■ Finanzielle Förderung aus Landesmitteln ■ Förderung von FGZ nach Sozialindex/Priorisierung ■ Begleitstruktur der Förderung mit Landeskoordination, Prozessbegleitung, Vernetzung ■ Transfer von Maßnahmen und Konzepten aus dem Kitabereich – sinnvoll da bewährt und bekannt – Anschlussfähigkeit, Sicherheit und Vertrauen in die Strukturen ■ Ist evaluiert und (auch in Teilen) übertragbar <p><u>Konzeptionell:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Ansatz zur Schließung von Lücken und Reduktion zentraler Probleme präventiver Grundschulkindbetreuung ■ Schulentwicklungsprozess – Einbindung aller relevanten Akteure und hohe Flexibilität ■ Enge Kooperation von Jugendhilfe und Schule ■ Familienorientierung – hohe Bedarfsorientierung ■ Erreichen und Unterstützen von Eltern über Regelinstitutionen ■ Sozialraumbezug und „Öffnung von Schule“ ■ Sozialindexbasierter/Priorisierter Aufbau ■ Förderung des außerunterrichtlichen Lernens (hoher Stellenwert sozialer Teilhabe) ■ Fokus auf Übergangsgestaltung, insb. an weiterführende Schulen ■ Integration in eine kommunale Gesamtstrategie ■ Koordination in Kommune und Schule 	<p>W/O Strategien Aufholen/Durch Nutzung von Chancen Schwächen mindern</p> <p>Familiengrundschulzentren (NRW) <u>Organisation auf Landesebene</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ zwei getrennte Förderrichtlinien und Begleitstrukturen – Zusammenführung mit beidseitiger Verantwortungsübernahme durch Ministerien ■ Förderung noch wenig nachhaltig – Möglichkeit der Rezertifizierung ■ Kommunen durch Richtlinien ausgeschl. – bei Umsetzung des Rechtsanspruchs auf Ganztagsplatz Gesamtprogramm für Grundschulen einrichten, das eine Regelförderung von OGS, Schulsozialarbeit und FGZ beinhaltet ■ Parallelstrukturen bei der Begleitung – Zusammenführung und Verstetigung sinnvoll ■ Bisher noch kein „Konzept“ FGZ – einheitlicher Qualitätsrahmen mit ausreichendem Spielraum für individuelle kommunale Ausgangslagen ■ Für den Transfer notwendige Netzwerk- und Öffentlichkeitsarbeit bisher noch unterfinanziert – Aufbau Qualitätszirkel <p><u>Konzeptionell:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Große Ausgestaltungsmöglichkeiten – Parallelstrukturen möglich – Fachkonzept ■ Handlungsfeld gesundes Aufwachsen noch stärker zu berücksichtigen ■ Sehr langfristiger Prozess, der dauerhaften, Einsatz fordert – finanzielle Sicherheit ■ Große Abhängigkeit von Schlüsselpersonen- Öffentlichkeitsarbeit und Einbindung relevanter Akteure von Beginn an ■ Hohe Anforderungen an Fachkräfte – eine Chance wäre Fachkraft Grundschulkindbetreuung für den Ganztag – unterstützt Lehrer und Schulleitung, koordiniert- Aufgabenteilung- neutrale Person – bei Aufbau des Ganztags mitbedenken ■ Bedarf an Infrastruktur (Mangel an Räumlichkeiten) – Chance GaFinHg – für räumlichen Ausbau der Grundschulen – beim Ausbau Räumlichkeiten für Elternarbeit und Grundschulkindbetreuung

	<p>Präventionsketten Niedersachsen</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Weiterführung von bestehenden Präventionsketten – bietet die Möglichkeit Bekanntes und Bewährtes weiterzuführen, Bekanntheit gibt Orientierung auch nach Übergängen ■ Hohe Flexibilität durch Stiftungsförderung ■ Prozessbegleitung ist zentral, für individuelle Entwicklung der Präventionsketten – jede Kommune braucht eigenes Konzept ■ Wichtige Erkenntnisse zu Gelingensfaktoren für den Auf- und Ausbau von Präventionsketten ■ Übertragbarkeit gegeben und wird bereits in mehreren Ländern umgesetzt ■ Wirksamkeit nachgewiesen, Fokus auf Wirkung durch Prozessbegleitung, Praxisorientierung ■ Fördern Weiterbildung, Vernetzen Fachöffentlichkeit, Publikationen für die praktische Arbeit ■ Öffentlichkeitsarbeit: Thema in Nieders. deutlich präsenter als in anderen Bundesländern 	<p>Präventionsketten Niedersachsen</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Wenig Aktivität für 6 bis 10 Jährige Kinder aufgrund begrenzter Ressourcen ■ Keine Förderung aus Landesmitteln, bisher nur Stiftungsmittel ■ Personenabhängigkeit ■ Kommt nur für proaktive Kommunen mit Treibern in Frage, für Nachhaltigkeit und flächendeckende Verbreitung sind Landesmittel nötig – Projektförderung ist immer von zentralen Akteuren abhängig – Kommunen mit größtem Bedarf werden i.d.R nicht erreicht ■ Fachkräfte sind ohne langfristige Perspektive kaum zu gewinnen- finanzielle Sicherheit ist notwendig ■ Mangel an geeigneten Landesstellen zum Andocken für Programme – Einrichtung von Landeskoordinierungsstellen
Risiken (T)	<p>S/T Absichern/mit Stärken Risiken begegnen</p> <p>aktuell Bündelung von Risiken</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Förderbedingungen enthalten Auflagen, die wesentliche Voraussetzungen bzw. Gelingensbedingungen fördern: z. B. ■ Einbindung aller relevanten Akteure v. Beginn an ■ Sicherung von fachlicher Qualifizierung ■ Unklares Ausmaß der Zuwanderung/erhöhter Bedarf – Risiko der Überforderung, auf Begleitung der Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen vorbereitet sein, z. B. im Rahmen der FGZ gut ausgestattet, Vernetzung mit relevanten Stellen durch Schulsozialarbeit möglich ■ Fachkräftemangel - Debatte um Erzieherberufe – Fachkräfte Grundschulkindbetreuung (teilweise in den Ländern schon als Weiterbildung) ■ Steigende Relevanz durch Rechtsanspruch auf ganztägige Förderung für Grundschulkind ■ Tendenz zur gesellschaftlichen Spaltung und Angst vor gesellschaftlichem Abstieg durch Energiekrise und Inflation – Bundesstrategie für Prävention und Erhöhung der Armutssensibilität in der Bevölkerung 	<p>W/T Vermeiden/Sich gegen Risiken und Auswirkungen innerer Schwächen verteidigen/ Schwächen minimieren</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Vereinheitlichung der Förderungen und der Begleitstrukturen durch Einigung in Verantwortungs- und Finanzierungsfragen – Landeshaushaltsrechtlich wäre eine Möglichkeit zu schaffen, dass zwei Ressorts gemeinsam ein Programm fördern können ■ Landeseinheitliches Konzept ■ Gütesiegel, um auch auf Landesebene Qualitätsvorgaben zu haben (NRW Qualitätsrahmen Kitasiegel -Übertragbar auf den Grundschulbereich). ■ Dauerhafte Finanzierung aus Landesmitteln, Verlängerung durch Rezertifizierung, fördert Nachhaltigkeit, flächendeckende Verbreitung und Qualität ■ Keine Priorisierung von Altersgruppen, sondern alle gleichberechtigt mit ausgewählten Maßnahmen entsprechend den Ressourcen

Quelle: Eigene Darstellung

© Prognos 2023

6 Anforderungen an eine bundesweite Präventionsstrategie und zielführende kommunale Praxis

Für eine zielgerichtete und wirksame Kinderarmutsprävention auf kommunaler Ebene, durch Kooperation von lokalen Akteuren und Institutionen und deren Koordinierung zur Vernetzung und Bildung von Präventionsketten, die die gesamte Kindheit und Jugend abdecken, sind Rahmenbedingungen erforderlich, die diese Form der Daseinsfürsorge ermöglichen, fördern und unterstützen. Diese Rahmenbedingungen werden zum Teil auf Bundes- zum Teil auf Landesebene geschaffen. Im Folgenden werden aus den im Rahmen dieser Studie zusammengefassten Informationen Empfehlungen abgeleitet, für die Bundes- und Landesebene getrennt dargestellt und nach Priorität aufgelistet.

6.1 Empfehlungen für die Bundesebene

- Um den Aufbau kommunaler Präventionsketten in Deutschland voranzubringen, sind die Entwicklung einer **Bundesstrategie** zur Kinderarmutsprävention auf der Basis der **im Grundgesetz verankerten Kinderrechte**, die rechtliche Verankerung der **Prävention als kommunale Pflichtaufgabe**, sowie die Gestaltung einer **Austausch- und Abstimmungsstruktur** für Armutsprävention in den verschiedenen Ressorts und Themen (Arbeitsmarktzugang, Grundsicherungsbezug, Betreuungsangebot, Vereinbarkeitsbedingungen etc.) wesentliche Schritte. Mit dieser Strategie kann der Bund dafür sorgen, dass das Thema auch in den Ländern mehr Sichtbarkeit und Aufmerksamkeit erfährt. Außerdem wird die rechtliche Konkretisierung von Prävention und die verbindliche Gestaltung der Finanzierung durch eine Strategie gefördert. Schon geschaffene präventive Strategien und Strukturen in den Bundesländern können als Vorbild dienen und würden gleichzeitig durch eine bundesweit geltenden Gesamtstrategie politisch legitimiert. Die Entwicklung der Strategie ließe sich an den Nationale Aktionsplan **Neue Chancen für Kinder**⁸¹ und den **Diskurs zur Kindergrundsicherung** anknüpfen.
- Insbesondere die **Ressorts für Jugendhilfe und Bildung** (Schule) müssen für den Aufbau kommunaler Präventionsketten näher zusammengebracht werden. Dazu muss auch die Kooperation zwischen Bundes- und Landesebene in diesen Ressorts stärker werden, da die Kinder- und Jugendhilfe in der Gesetzgebung dem Bund obliegt und die Bildung den Ländern.
- Die seit Mai 2022 eingesetzte **Nationale Kinderchancen-Koordinatorin** sollte die Aufgabe übernehmen, die ressortübergreifende Arbeit zur Kinderarmutsprävention dauerhaft zu etablieren, für das Thema Kinderarmut und die Wirkung präventiver kinder- und jugendpolitischer Maßnahmen zu sensibilisieren und Anreize für die Übertragung von Best-Practices zwischen den Bundesländern zu setzen. Die Verantwortung für den Austausch zwischen Bund, Ländern, Kommunen, Wissenschaft und Zivilgesellschaft liegt ebenfalls hier. Das Monitoring von Armut und sozialer Ausgrenzung bei Kindern sowie der Folgen für deren Lebenschancen und Teilhabe sollte Gegenstand einer nationalen Berichterstattung sein.
- Das Gesetzgebungsverfahren zur **Kindergrundsicherung** soll nach der Sommerpause 2023 begonnen werden.⁸² Aus präventiver Sicht ist vor allem die Berücksichtigung des tatsächlichen Bedarfs sowie der unbürokratische und niedrigschwellige Zugang zu einem

⁸¹ <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/ekin-deligoez-zur-nationalen-kinderchancen-koordinatorin-ernannt-197138> (abgerufen am 17.01.2023).

⁸² <https://www.sueddeutsche.de/politik/kindergrundsicherung-kindergeld-lisa-paus-1.5735472> (abgerufen am 19.01.2023).

einkommensabhängigen Zusatzbetrag über eine eigens eingerichtete Kindergrundsicherungsstelle entscheidend zur Förderung der Chancengleichheit. Die weiterhin nicht erhaltenen Leistungen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket könnten den Kindern über eine **Anbieterfinanzierung** leichter zugutekommen als bisher. Es sollte zudem sichergestellt sein, dass Kindern alle für gleiche Lernchancen relevanten Lernmittel unabhängig von ihrer Herkunft zur Verfügung stehen.⁸³ Die Bekämpfung von Einkommensarmut der Eltern ist eine zentrale Aufgabe des Bundes und wirkt präventiv auf die Kinder.

- Bundesmittel, beispielsweise in Form von **Bund-Länder-Programmen** für den Aufbau von Infrastruktur und präventiven und schulischen Angeboten, sind ein weiterer wichtiger Baustein für die Förderung gleicher Entwicklungschancen. Bisher wird die Verteilung von Geldern vom Bund an die Länder häufig nach dem Königsteiner Schlüssel vorgenommen. Dieser hat zur Folge, dass die Länder mit dem höchsten Steueraufkommen, das meiste Geld aus den Bundesstöpfen erhalten. Diese sind aber nicht zwangsläufig jene, die es auch am dringendsten benötigen.⁸⁴ Daher ist Verwendung eines erweiterten Schlüssels für die Verteilung der Bundesmittel zu überdenken. Zusätzlich berücksichtigt werden könnte unter anderem die Finanzkraft in den Ländern und hier insbesondere die Finanzkraft der Kommunen, deren finanzielle Mittel in den letzten Investitionsprogrammen häufig einen erheblichen Anteil am gesamten Mitteleinsatz ausmachten. Dies wird auch von den Autoren eines im Auftrag der GEW erstellten Gutachtens zu Alternativen zum Königsteiner Schlüssel in Erwägung gezogen (Fickermann et al. 2022).
- Die Erkenntnisse, dass am bisherigen Ausbau der Kindertagesbetreuung Kinder aus sozioökonomisch schlechter gestellten Familien weniger partizipieren und die Ausgestaltung und Verfügbarkeit der Betreuungsangebote in Zusammenhang mit der (Nicht-)Inanspruchnahme stehen (vgl. Jessen et al. 2018), stellen auch für die Grundschulkindbetreuung ein potenzielles Risiko dar. Bei der Verteilung von Mitteln aus Bundesprogrammen sollte der Aspekt der Verringerung der Bildungsungleichheiten daher ein stärkeres Gewicht erhalten. In der Regel erfolgt die landesinterne Verteilung bei den Ländern über die Definition der Programmrichtlinien, die gleichfalls den Ländern obliegt. Der Bund kann jedoch über die **Programmziele** einen positiven Einfluss auf die Bedeutung von Prävention nehmen, wenn beispielsweise im Rahmen der Förderung zum Ausbau der **Grundschulkindbetreuung** über die Vereinbarkeitsbedarfe der Eltern, die **Bedarfe der Kinder** konkretisiert werden. Damit kann der Bund in den Ländern die prioritäre Bewilligung von Vorhaben anstoßen, die sich in räumlicher Nähe von sozioökonomisch schlechter gestellten Familien befinden. Der Transfer von Best Practices zwischen den Bundesländern sollte ebenso vom Bund durch geeignete Programme unterstützt werden.
- Die Aufhebung bzw. weitere Aufweichung des Kooperationsverbotes sollte zur Erleichterung der multiprofessionellen Zusammenarbeit insbesondere zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule und zur engeren Verzahnung von vorschulischer und Grundschulbildung angestrebt werden.
- Während der Coronapandemie konzentrierten sich die Maßnahmen auf den Erhalt von Arbeitsplätzen. Diese Maßnahmen haben eine starke Zunahme von Armut verhindert, bereits einkommensarme Familien erhielten jedoch nur wenig Unterstützung. Insbesondere für Familienhilfen sollte in Krisenzeiten gelten: Statt wenig Hilfe für alle, ausreichende Hilfe für die, die sie brauchen. Die Maßnahmen müssen in der Lage sein, dauerhaft die ökonomische Situation der prekären Haushalte zu stärken, um die Gesellschaft als Ganze krisenresilienter zu machen. Dies trägt zum gesamtgesellschaftlichen Zusammenhalt bei.

⁸³ https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2022/07/220715_https://grundschulverband.de/download/12824/ (19.01.2023).

⁸⁴ <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=126856&token=370fafd2051602d118110d1d5984202149c8b0db&sdownload=&n=2022-Gutachten-Koenigsteiner-Schluessel.pdf> (19.01.2023).

- Im Hinblick auf die Coronapandemie sollten außerdem die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zukünftig als systemrelevant eingestuft werden und so zumindest ein Notbetrieb aufrechterhalten werden. Da die Voraussetzungen zur Kompensation von Schule oder Freizeitangeboten der Kinder- und Jugendarbeit für geflüchtete Kinder ungleich schwieriger sind, sollte der Versorgung dieser Gruppe in Krisenzeiten besondere Aufmerksamkeit gelten. Auch die Verankerung von Prävention als kommunale Pflichtaufgabe sichert die Krisenfestigkeit des Systems der Kinder- und Jugendhilfe.
- Angesichts der aktuellen Krisensituation sollten bereits kalkulierbare Risiken bei der Planung für Grundschulkindern berücksichtigt werden. Dazu gehört zum einen der steigende Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund an Grundschulen mit Sprachförderbedarf und teilweise traumatischen Erfahrungen. Zum anderen ist anzunehmen, dass der Anteil an Kindern und Eltern in angespannter wirtschaftlicher Lage zunehmen wird, was ebenso einen erhöhten Bedarf an primärpräventiven Angeboten zur Folge hat. Diese Risiken sind beim Aufbau des Ganztagsangebots für Grundschulkindern und bei Strategien zur Fachkräftesicherung bereits mitzudenken.

6.2 Empfehlungen für die Landesebene

- Dem Thema Kinderarmut muss in vielen Bundesländern ein höherer **Stellenwert** verschafft werden. Der Anspruch auf gleichwertige Lebensverhältnisse sowie die Kinderrechte sollten darin verankert sein. Es sollte in allen Ländern **ressortübergreifend eine landesspezifische Kinder- bzw. Familienarmutspräventionsstrategie** entwickelt werden, die den Aufbau von Präventionsketten in den Kommunen unterstützt und alle Altersgruppen gleichermaßen berücksichtigt. Die Fokussierung auf eine Altersgruppe birgt dagegen die Gefahr, dass aufgrund knapper Ressourcen alters- und lebenslagenbezogene Lücken in der Präventionskette entstehen. Die Strategie sollte außerdem mit einem Monitoring, Berichtswesen und festem Fortschreibungsrhythmus verbunden sein.
- An der Entwicklung von Landesprogrammen mit dem Fokus auf Grundschulkindern sollten mindestens das **Jugend- und das Bildungsressort gleichberechtigt** beteiligt sein, um die Voraussetzungen zu schaffen, dass beide Systeme auf kommunaler Ebene bestmöglich zusammenarbeiten können und um bürokratische und Finanzierungshürden abzubauen.
- Die Entwicklung und Umsetzung der Strategie sollte von einer **zentralen Landesstelle** koordiniert werden, die auch als Anlaufstelle für Kommunen dient. Die Landesstelle hat zudem zur Aufgabe sich mit anderen Landesstellen und innerhalb des Landes zu vernetzen und den Transfer von Best Practices zu fördern. Sie sollte außerdem die Bündelung und Abstimmung von Förderprogrammen mitverantworten.
- Zur Umsetzung der Strategie sollten **Landesmittel** so eingesetzt werden, dass sie den nachhaltigen und flächendeckenden Aufbau von Präventionsketten bzw. von deren Teilen fördern. Das bedeutet zum einen eine dauerhafte Förderung (im Gegensatz zur Projektfinanzierung), um Anreize zu schaffen und aufgebaute Strukturen zu erhalten, zum anderen die Vergabe der Ressourcen zuerst an jene Kommunen mit dem größten Bedarf (sozialindexbasiert und mit dem Fokus auf bisher noch weniger fokussierte Gruppen wie Grundschulkindern) über Richtlinien, die jedoch nicht von vornherein bestimmte Kommunen ausschließen, was ungleiche Chancen und Stadt-Land-Unterschiede befördern kann.
- Die Untersuchungen zu Verantwortlichkeiten auf Landesebene zum Thema Kinderarmut und präventiver Grundschulkindbetreuung legten zum Teil stark eingeschränkte Kapazitäten in den relevanten Ressorts auf Landesebene offen. Um Präventionsnetzwerke strukturiert zu verankern sind auch dort ausreichende Ressourcen bereitzustellen. Geeignete Landesstellen für die Strategieentwicklung, -umsetzung und -begleitung sollten ggf. aufgebaut und finanziell aus Landesmitteln gefördert werden.

- Der Fachkräftemangel stellt eine der größten Hürden zur Umsetzung von Armutspräventionsstrategien für Grundschulkindern dar. Auf Landesebene sollten daher **Strategien zur Ausbildung, Sicherung und Gewinnung von Fachkräften** in allen relevanten Systemen entwickelt und umgesetzt werden. Neben den pädagogischen Fachkräften, der Kinder- und Jugendhilfe und Lehrkräften sind hier auch Qualifikationen für die kommunale Koordination gefragt. Die nachhaltige finanzielle Unterstützung aus Landesmitteln kann einen Beitrag zur Fachkräftegewinnung und -sicherung leisten.
- Um den Mangel an qualifizierten Fachkräften insbesondere an Grundschulen in schwierigen sozialen Lagen und damit ungleiche Entwicklungschancen zu reduzieren, sollten insbesondere an diesen Schulen attraktive Arbeitsbedingungen geschaffen werden (z. B. durch eine besonders gute Ressourcenausstattung, Gesundheitsförderung, kooperative Strukturen).
- Die langfristigen Folgen aufgrund der Einschränkungen durch die Infektionsschutzmaßnahmen während der Coronapandemie und deren schwierige Bekämpfung machen deutlich, dass primärpräventive Ansätze und Hilfen insbesondere in Krisenzeiten wichtig sind. Die komplette Schließung von Schulen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe muss zukünftig vermieden oder mindestens durch Erhalt eines Notbetriebs oder alternative Angebote kompensiert werden (z. B. Lerneinrichtungen für sozial benachteiligte Kinder, Versorgung mit Mittagessen). Die Voraussetzungen dafür, beispielsweise in Form von Mindestvorgaben oder Notfallplänen für Schulen sind auch auf Landesebene zu schaffen.
- Die meisten Schulgesetze und Bildungspläne der Länder adressieren relevante Handlungsfelder (insb. Teilhabe, Gesundes Aufwachsen) der Kinderarmutsprävention nicht bzw. enthalten nur sehr undifferenzierte Regelungen. Dies betrifft beispielsweise die Übergangsgestaltung in, innerhalb und aus der Grundschule, die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern, Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit Eltern sowie die Verankerung von Schulsozialarbeit. Auch die Rolle der Kommune (nicht nur als Standort und Träger der Schulen) könnte im Schulgesetz festgeschrieben werden. Zudem ist die Verbindlichkeit der Bildungspläne nicht in allen Fällen klar bzw. gibt es Bundesländer, die bisher keinen Bildungsplan für Grundschulkindern entwickelt haben. Schulgesetze und Bildungspläne sollten daher in diesen Bundesländern (weiter)entwickelt werden, indem Ziele und Vorgaben für alle relevanten Handlungsfelder der Kinderarmutsprävention aufgenommen werden. Damit würde der Rechtsanspruch der Kinder auf gleiche Entwicklungschancen gestärkt.
- Die Umsetzung des Rechtsanspruches auf ganztägige Grundschulkindbetreuung sollte in den Ländern genutzt werden, um **Bildung als zentrales Feld der Daseinsvorsorge** sichtbar zu machen und die Ganztagsbetreuung mit familienorientierten Angeboten und Schulsozialarbeit zu verknüpfen (beispielsweise im Rahmen von FGZ). Dabei sollten die Länder auch dafür Sorge tragen, dass der Rechtsanspruch nicht zuvorderst berufstätigen und bessergestellten Eltern zugutekommt, sondern insbesondere Kinder entsprechend ihrem Bedarf ein qualitativ hochwertiges Bildungs- und Betreuungsangebot erhalten, das gleiche Entwicklungschancen fördert. Außerdem sollte ein Fokus auf der Elternschaft liegen, bei denen die (Wieder)Aufnahme einer Erwerbstätigkeit durch die Grundschulkindbetreuung ermöglicht wird.
- Auf Landesebene wäre eine stärkere **Einbindung von Elternverbänden** und -netzwerken zielführend, um Zugänge zu heterogenen Familien zu finden oder zu halten. Dazu können Elternverbände einen großen Beitrag leisten. Es müssen die unterschiedlichen Interessen und Bedürfnisse der Familie an die Regelinstitutionen wie Schule wahrgenommen werden.

Literaturverzeichnis

AGJ (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe) (2021): Deutscher Kinder- und Jugend(hilfe)monitor 2021. https://www.agj.de/fileadmin/files/pressemeldungen/Jugend_hilfe_Monitor_07_05_2021.pdf (abgerufen am 16.12.2021).

AGJ (Vorstand der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe) (2022): Positionspapier vom 1.12.2022. Armutssensibles Handeln, Armut und ihre Folgen für junge Menschen und ihre Familien als Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe. https://www.agj.de/positionen/artikel.html?tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Bnews%5D=7495&cHash=b17bd031b7f18aa2fdbfc79b6b894c26 (abgerufen am 21.12.2022).

Andresen, S./Dietz, T./Çinar, D. (2022): Mehrkindfamilien gerecht werden. Bedarfe im Alltag von Familien mit drei und mehr Kindern. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/Studie_BNG_Mehrkindfamilien_gerecht_werden_2022.pdf (abgerufen am 6.12.2022).

Andersen, U./Woyke, W. (Hrsg.) (2013): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden.

Apel P./Bonin, H./Holz, G./Lenze, A./Borowski, S./Wrase, M. (2017): Wirksame Wege zur Verbesserung der Teilhabe- und Verwirklichungschancen von Kindern aus Familien in prekären Lebenslagen. Publikation der Heinrich-Böll-Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Kinderhilfswerk.

Ärzteblatt (2017): Initiative gegen Kinderarmut und für Chancengleichheit gestartet in Vermischtes, <https://www.aerzteblatt.de/nachrichten/73296/Initiative-gegen-Kinderarmut-und-fuer-Chancengleichheit-gestartet> (abgerufen am 30.11.2022).

Auridis Stiftung (o. J.): Grundschule. Der Bildungserfolg ist zu oft von der Herkunft abhängig. <https://www.auridis-stiftung.de/unsere-themen/grundschule> (abgerufen am 24.01.2023).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf> (abgerufen am 29.01.23).

AWO-Bezirksverband Westliches Westfalen (2022): AWO NRW startet Petition für stärkeren Offenen Ganzttag. <https://awo-ww.de/node/38822> (abgerufen am 21.12.2022).

Babitsch, B./Berger, C./Gossen, N./Röwekamp, F./Rohde, T. (2013): Machbarkeitsstudie Gesundheitsuntersuchungen in Grundschulen. Abschlussbericht. Universität Osnabrück. https://www.bzga.de/fileadmin/user_upload/PDF/studien/machbarkeitsstudie-gesundheitsuntersuchungen-grundschulen--ff2f2f35936f901ae4294965fe2392e7.pdf (abgerufen am 19.12.2022).

Babitsch, B./Erdmann, M./Feldkämper, L./Herbrich M./Kallage, K./Pöche-Guckelberger, I./Rosenfeldt, D./Strube, L. (2016): Kurzbericht. Modellhafte Erprobung einer Gesundheitsuntersuchung in Grundschulen in Deutschland (GrundGesund). https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Gesundheit/Kurzbericht/GrundGesundKurzbericht.pdf (abgerufen am 19.12.2022).

Bähr, S./Fordermann, C./Stegmaier, J./Teichler, N./Trappmann, M. (2020): Knapper Wohnraum, weniger IT-Ausstattung, häufiger alleinstehend: Warum die Corona-Krise Menschen in der Grundsicherung hart trifft. IAB Forum. <https://www.iab-forum.de/knapper-wohnraum-weniger-it-ausstattung-haeufiger-alleinstehend-warum-die-corona-krise-menschen-in-der-grundsicherung-hart-trifft/?pdf=16530> (abgerufen am 2.11.2021).

Baumert, J./Gresch, C./Maaz, K. (2009): Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Vol. 12 (Sonderheft 12): 230-256.

Bertelsmann Stiftung (2019): Lehrermangel in Grundschulen bis 2030 größer als bislang erwartet. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2019/september/lehrermangel-in-grundschulen-bis-2030-groesser-als-bislang-erwartet/> (abgerufen am 14.12.2022).

Bertelsmann Stiftung (2020): Factsheet: Kinderarmut in Deutschland. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/291_2020_BST_Facsheet_Kinderarmut_SGB-II_Daten_ID967.pdf (abgerufen am 24.08.2022).

Betz, T. (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft: kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/das-ideal-der-bildungs-und-erziehungspartnerschaft/> (abgerufen am 20.12.2022).

Betz, T. /Bischoff-Pabst, S /Eunicke, N. /Menzel, B. (Hrsg.) (2019): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie: Perspektiven und Herausforderungen. Gütersloh, Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/index.php?id=5772&tx_rsmbstpublications_pi2%5bdoi%5d=10.11586/2019043&no_cache=1 (abgerufen am 21.12.2022).

BGBl (2021): Gesetz zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter (Ganztagsförderungsgesetz - GaFöG). In: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2021 Teil I Nr. 71, S. 4602.

BMFSFJa (2021): Eltern sein in Deutschland – Ansprüche, Anforderungen und Angebote bei wachsender Vielfalt. Empfehlungen für eine wirksame Politik für Familien. 9. Familienbericht. Berlin, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

BMFSFJb (2021): Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für ab 2026 beschlossen. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/rechtsanspruch-auf-ganztagsbetreuung-fuer-ab-2026-beschlossen-178826> (abgerufen am 13.12.2022).

BMG (2022): Gesundheitsuntersuchungen für Kinder und Jugendliche. <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/themen/praevention/kindergesundheit/frueherkennungsuntersuchung-bei-kindern.html> (abgerufen am 19.12.2022).

Bock-Famulla, K./Girndt, A./Vetter, A./ Kriechel, B. (2022): Fachkräfte-Radar für KiTa und Grundschule 2022. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Gütersloh.

Bohn, I. (Hrsg.) (2005): Resilienz. Was Kinder aus armen Familien stark macht. Dokumentation einer Fachtagung. Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. https://user.uni-frankfurt.de/~guenter/ss2008/lohwald/ft_resilienz.pdf (abgerufen am 9.12.2022).

Born, A./Klaudy, E. K./Micheel, B./Risse, T./Stöbe-Blossey, S. (Hrsg.) (2019): Familienzentren an Grundschulen. Abschlussbericht zur Evaluation in Gelsenkirchen. In: IAQ-Forschung / 2019. https://www.familiengrundschulzentren-nrw.de/wp-content/uploads/2022/01/IAQ-Forschung_2019_04.pdf (abgerufen am 4.10.2022).

BPB (2020): Armutsgefährdungsquoten von Migranten. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61788/armutsgefaehrungsquoten-von-migranten/> (abgerufen am 24.01.2023).

BPB (2022): Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Alter. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/150599/bevoelkerung-mit-migrationshintergrund-nach-alter/> (abgerufen am 24.01.2023).

Braun, L./Pfänder, H. (2022): Unterstützung von Schulen in herausfordernden Lagen. Expertise. In: Impaktmagazin, Wübbenstiftung (Hrsg.). https://www.wuebben-stiftung.de/wp-content/uploads/2022/09/WS_UnterstuetzungvonSchuleninherausforderndenLagen_Expertise.pdf (abgerufen am 24.01.2023).

Brosius-Gersdorf, F. (2017): Das missverständene Sonderungsverbot für private Ersatzschulen (Art. 7 Abs. 4 Satz 3 Halbs. 2 GG) Inhalt des Sonderungsverbots und Konsequenzen für den Gesetzgeber sowie die Schulbehörden. Rechtsgutachten im Auftrag der Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit. <https://www.freiheit.org/sites/default/files/import/2017-08/11029-gutachten-sonderungsverbotfuerpriversatzschulen.pdf> (abgerufen am 21.12.2022).

Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (BAJ) (Hrsg.) (2018): Kinder suchtkranker Eltern. Dossier 2/2018. <https://www.bag-jugendschutz.de/de/e/dct/267/download> (abgerufen am 5.12.2022).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): Gelebte Vielfalt: Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/116880/a75bd78c678436499c1afa0e718c1719/gelebte-vielfalt-familien-mit-migrationshintergrund-in-deutschland-data.pdf> (abgerufen am 5.12.2022).

BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (2013): Machbarkeitsstudie. Gesundheitsuntersuchungen in Grundschulen. Köln. https://www.bzga.de/fileadmin/user_upload/PDF/studien/machbarkeitsstudie-gesundheitsuntersuchungen-grundschulen--ff2f2f35936f901ae4294965fe2392e7.pdf (abgerufen am 2.12.2022).

CDU NRW/Bündnis 90/Die Grünen (2022): Zukunftsvertrag für Nordrheinwestfalen. Koalitionsvereinbarung von CDU und GRÜNEN. 2022 – 2027. Düsseldorf.

Chassé, K.A. (2017): Bildung und Kinderarmut. In: Kind sein in der Stadt. Bildung und ein gutes Leben. Verlag Barbara Budrich. Berlin, S. 93-104.

Dadaczynski, K./Fischer, L./Kotarski, C./Rathmann, K. (2022): Evaluation des Projekts „Gute gesunde Schule im Land Brandenburg“. Ergebnisbericht. GKV-Spitzenverband (Hrsg.), Berlin. https://www.hs-fulda.de/fileadmin/user_upload/FB_Pflege_und_Gesundheit/Meldungen/2022/Ergebnisbericht_Gute_gesunde_Schule_BB_barrierefrei.pdf (abgerufen am 30.12.2022).

Deutscher Bundestag (2020): Wissenschaftliche Dienste. Sachstandsbericht. Leistungen für die Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepakets. <https://www.bundestag.de/resource/blob/691776/0e5aecb029f166b0490ac8c1602d4ea3/WD-6-033-20-pdf-data.pdf> (abgerufen am 9.11.2022).

Deutsches Kinderhilfswerk (2020): Kinderrechte in Zeiten von Corona wichtiger denn je! https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/2_Kinderrechte/2.3_Kinderrechte_in_Deutschland/Positionspapier_Kinderrechte_Corona.pdf (abgerufen am 4.10.2022).

DJI (2021): Ganzttag für Grundschul Kinder: Ausbaubedarf insbesondere in den westdeutschen Flächenländern. <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/aktuelles/news/article/ganzttag-fuer-grundschul-kinder-ausbaubedarf-insbesondere-in-den-westdeutschen-flaechenlaendern.html> (abgerufen am 13.12.2022).

Doblinger S. (2018): Kinder aus psychosozial belasteten Familien beim Übergang vom Kindergarten in die Schule Psychische Gesundheit, physiologische Stressbelastung und Übergangsbewältigung. Dissertation. LMU München.

Döring A.K./Cieciuch J. (Hrsg.) (2018): Wertentwicklung im Kindes- und Jugendalter. https://www.researchgate.net/profile/Walter-Herzog/publication/331245009_Werteentwicklung_im_Kindes-_und_Jugendalter/links/5c73c03f299bf1268d231f50/Werteentwicklung-im-Kindes-und-Jugendalter.pdf (abgerufen am 21.12.2022).

Dumont, H./Maaz, K./Neumann, M./Becker, M. (2014): Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 17, S.141–165.

Erikson, E./Erikson, J. (1998): The Life Cycle completed. (Extended version). W. W. Norton & Company, New York.

Fehler, R. (2022): Zwischen Quantität und Qualität – Ganztagschulen im Stresstest. In: GEW Berlin (Hrsg.): Berliner Bildungszeitschrift. Zusammen den Ganzen Tag. November/Dezember 2022. GEWIVA GmbH Berlin, S.8-10.

Fickermann, D./Schräpler, J-P./Weishaupt, H. (2022): Alternativen zum Königsteiner Schlüssel. Verteilung von Bundesmitteln im Rahmen von Bund-Länder-Vereinbarungen im Schulbereich. <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=126856&to-ken=370fafd2051602d118110d1d5984202149c8b0db&sdownload=&n=2022-Gutachten-Koenigsteiner-Schluessel.pdf> (abgerufen am 30.01.2023).

GEW/GGG/GSV (2021): Stellungnahme / Forderungen von GEW, GGG und Grundschulverband zum „Aktionsprogramm Aufholen nach Corona“ <https://grundschulverband.de/wp->

[content/uploads/2021/05/20210521-Stellungnahme_Forderungen-GEW_GGG_GSV-Aktionsprogramm-Aufholen-nach-Corona.pdf](#) (abgerufen am 14.12.2022).

Gold, J./Störländer, J.C./Dierker, P./Textor, A. (2022): Segregationsprozesse beim Übergang vom Elementarbereich in die Grundschule. Wie verändern Wanderungsbewegungen zwischen den Schulbezirken Kompositionen in Bezug auf Migrationshintergrund? Universität Bielefeld, Springer-Verlag. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s42278-021-00128-5.pdf?pdf=button> (abgerufen am 21.12.2022).

Groh-Samberg, O./Büchler, T./Gerlitz, J.Y. (2020): Soziale Lagen in multidimensionaler Längsschnittbetrachtung. Lebenslagen in Deutschland, Begleitforschung zum sechsten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bericht im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales, socium, Forschungszentrum Ungleichheit und Sozialpolitik, Universität Bremen.

Grohs, S./Reiter, R. (2017): Vorbeugende Leistungen für Kinder und Jugendliche in Zeiten knapper Kassen. Bleibt noch Raum für Leistungen ohne subjektiven Rechtsanspruch? In: Zeitschrift für Sozialreform (ZSR) Jg. 63 Nr. 2, S. 187–216.

Grundschulverband e. V. (2019): KINDER LERNEN ZUKUNFT. Anforderungen an eine zukunftsfähige Grundschule. Erschienen zum Bundesgrundschulkongress am 13./14.09.2019 in Frankfurt a.M. <https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2020/08/GSV-Anforderungen-zu-kunftsfa%CC%88hige-Grundschule.pdf> (abgerufen am 20.12.2022).

Hackstein, P./Micheel, B./Stöbe-Blossey, S. (2022): IAQ-Report. Familienorientierung von Bildungsinstitutionen: Potenziale von Familienzentren im Primarbereich. Universität Duisburg Essen. Institut Arbeit und Qualifikation. <https://www.uni-due.de/iaq/iaq-report-info.php?nr=2022-09> (abgerufen am 1.11.2022).

Hagemeier, F. (2020): Das Bildungs- und Teilhabepaket. Eine Analyse der Hürden und Chancen der Inanspruchnahme und Umsetzung der Leistungen für Bildung und Teilhabe aus der Perspektive der Schulsozialarbeit. Dissertation, Universität Duisburg-Essen.

Hartmann, M. (2009): Bildung für alle oder Elitebildung? Wege zu mehr Chancengleichheit im deutschen Schulsystem. In: Fachforum Analysen & Kommentare. Nr. 7, 2009, Friedrich-Ebert-Stiftung.

Havighurst, R. J. (1948/1982): Developmental tasks and education, New York.

Heinrichs, K./Romberg, A./Ewers, M. (2021): Schulgesundheitspflege in Brandenburg – SPLASH II. Ergebnisse einer Evaluationsstudie zu ausgewählten Gesundheitsindikatoren Working Paper No. 21-01 der Unit Gesundheitswissenschaften und ihre Didaktik. Berlin: Charité – Universitätsmedizin Berlin. https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/29299/2021_Heinrichs_etal.pdf?sequence=3&isAllowed=y (abgerufen am 29.12.2022).

Helbig, M./Jähnen, S. (2018): Wie brüchig ist die soziale Architektur unserer Städte? Trends und Analysen der Segregation in 74 deutschen Städten. Berlin, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH.

Helbig, M./Schmitz, L./Weinhardt, F. (2022): Selbst wenn Privatschulen in der Nähe sind: Sozial benachteiligte Schüler*innen sind dort kaum vertreten. DIW-Wochenbericht 51 + 51 2022.

https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.862218.de/22-51-1.pdf (abgerufen am 21.12.2022).

Holz, G. (2021): Stärkung von Armutssensibilität. Ein Basiselement individueller und struktureller Armutsprävention für junge Menschen. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (Hrsg.) <https://www.berlin.de/sen/jugend/jugend-und-familienpolitik/familienpolitik/kinder-und-familienarmut/staerkung-von-armutssensibilitat.pdf> (abgerufen am 21.12.2022).

Holz, G./Mischke, C. (2019): Die Monheimer Präventionskette. Von der Vision zur Verwirklichung kindebezogener Armutsprävention auf kommunaler Ebene. Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V., Frankfurt am Main.

Ivanova-Chessex, O. (2020): Verhältnisbestimmungen zwischen Eltern und Schule im Kontext hegemonialer Normen und Ungleichheitsverhältnisse: Stand und Perspektiven der Forschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 40 Nr. 2, S. 172–187.

JFMK/KMK (2022): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der JMK vom 13./14.05.2004 und Beschluss der KMK vom 03./04.06.2004 i. d. F. vom 06.05.2021 (JFMK) und 24.03.2022 (KMK). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf (abgerufen am 06.12.2022).

Kalkuhl, M./Flachsland, C./Knopf, B./Amberg, M./Bergmann, T./Kellner, M./Stüber, S./Haywood, L./Roofhs, C./Edenhofer, O. (2022): Auswirkungen der Energiepreiskrise auf Haushalte in Deutschland Sozialpolitische. Herausforderungen und Handlungsoptionen. https://www.mcc-berlin.net/fileadmin/data/C18_MCC_Publications/2022_MCC_Auswirkungen_der_Energiepreiskrise_auf_Haushalte.pdf (abgerufen am 13.12.2022).

Karpinski, N./Popal, N./Plück, J./Petermann, F./Lehmkuhl, G. (2016): Freizeitaktivitäten, Resilienz und psychische Gesundheit von Jugendlichen. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie (2016), 44, S. 1–7.

Klammer, U./Brettschneider, A. (2021): Vorbeugende Sozialpolitik. Ergebnisse und Impulse. Wochenschau Verlag.

KMK (Kultusministerkonferenz) (2012): Empfehlung zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.11.2012). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_11_15-Gesundheitsempfehlung.pdf (abgerufen am 29.12.2022).

KMK (Kultusministerkonferenz) (2018): Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_10_11-Empfehlung-Bildung-und-Erziehung.pdf (abgerufen am 2.11.2022).

Koalitionsvertrag (2021): Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Koalitionsvertrag zwischen SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP. <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/1990812/04221173eef9a6720059cc353d759a2b/2021-12-10-koav2021-data.pdf?download=1> (abgerufen am 14.12.2022).

Koglin, U./Petermann, F. (2013): Kindergarten- und Grundschulalter: Entwicklungsrisiken und Entwicklungsabweichungen. In: Petermann, F. (Hrsg.): Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie. Hogrefe Verlag GmbH & Company KG, S. 101-115.

Kuhn, A. (2021): Auf welche weiterführende Schule nach der Grundschule? <https://deutscheschulportal.de/bildungswesen/infografik-schuluebergang-auf-welche-schule-nach-der-grundschule/> (abgerufen am 24.01.2023).

Kuntz, B./Rattay, P./Poethko-Müller, C./Thamm, R./Hölling, H./Lampert, T. (2018): Soziale Unterschiede im Gesundheitszustand von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Querschnittsergebnisse aus KiGGS Welle 2. In: Journal of Health Monitoring Jg. 3 Nr. 3, S. 9–36.

Landtag Nordrhein-Westfalen (2018): Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage 633 vom 14. Dezember 2017 des Abgeordneten Helmut Seifen AfD Drucksache 17/1529. <https://www.landtag.nrw.de/Dokumentenservice/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD17-1638.pdf;jsessionid=4A98DB43AD90195D7FDBB1693187106F> (abgerufen am 21.12.2022).

Larsen, J. K./Hermans, R. C. J./Sleddens E. F. C./Engels, R. C./Fisher, J.O./Kremers, S. P. (2015): How parental dietary behavior and food parenting practices affect children's dietary behavior. Interacting sources of influence? *Appetite*, 89, S. 246–257.

Laubstein, C./Holz, G./Seddig, N. (2016): Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_Armutsfolgen_fuer_Kinder_und_Jugendliche_2016.pdf (abgerufen am 24.08.2022).

Lenze, A. (2021): Alleinerziehende weiter unter Druck. Bedarfe, rechtliche Regelungen und Reformansätze. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/Studie_WB_Alleinerziehende_weiter_unter_Druck_2021.pdf (abgerufen am 2.11.2022).

Lohse, K./Meysen, T./Götte, S. et al. (2017): Akteursübergreifende Prävention. Verknüpfte Planung, Umsetzung und Finanzierung von Präventionsketten. Materialien zur Prävention, Rechtsgutachten. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/akteursuebergreifende-praevention/> (abgerufen am 31.08.2022).

LVG AFS Niedersachsen e. V. (LVG AFS) (Hrsg.) (2023a): Das Konzept. Wissenswertes. <https://www.praeventionsketten-nds.de/das-konzept/wissenswertes/kinderarmut-als-herausforderung/> (abgerufen am 24.01.2023).

LVG AFS Niedersachsen e. V. (LVG AFS) (Hrsg.) (2023b): Das Konzept. Ziele. <https://www.praeventionsketten-nds.de/das-konzept/wissenswertes/kinderarmut-als-herausforderung/> (abgerufen am 24.01.2023).

LVR-Landesjugendamt Rheinland Koordinationsstelle Kinderarmut (Hrsg.) (2020): Qualitätshandbuch der LVR-Koordinationsstelle Kinderarmut. Köln. https://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/jugendmter/koordinationsstellekinderarmut/dokumente_80/Qualitaetshandbuch_LVR-Koordinationsstelle_2020_Versand.pdf (abgerufen am 31.10.2022).

LVR-Landesjugendamt Rheinland (Hrsg.) (2021): Wissen, was wirkt. Arbeitshilfe für ein wirkungsorientiertes Monitoring kommunaler Präventionsketten gegen Kinderarmut. https://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/jugendmter/koordinationsstellekinderarmut/dokumente_80/LVR-Broschuere_Monitoring_Praeventionsketten.pdf (abgerufen am 31.10.2022).

Maaz, K. (2020): Ursachen von Bildungsungleichheiten. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/322528/ursachen-von-bildungsungleichheiten/> (abgerufen am 24.01.2023).

Mattejat, F./Renschmidt, H. (2008): Kinder psychisch kranker Eltern. Übersichtsarbeit. Deutsches Ärzteblatt. Jg. 105. Heft 23. S.413-418.

Melihan Cinar, M./Otremba, K./Stürzer, M./Bruhns, K. (2013): Kinder-Migrationsreport. Ein Daten- und Forschungsüberblick zu Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern mit Migrationshintergrund. Deutsches Jugendinstitut, München.

Metsäpelto, R./Pulkkinen, L. (2014): The benefits of extracurricular activities for socioemotional behavior and school achievement in middle childhood: An overview of the research. In: Journal for educational research online 6 (2014) 3, S. 10-33.

MKJFGFI NRW (2023): kinderstark NRW schafft Chancen. Fördergrundsätze für die Beantragung von Mitteln zum Aufbau kommunaler Präventionsketten 2023 https://www.mkjfgfi.nrw/system/files/media/document/file/22-11-03_foerdergrundsaeetze_kinderstark_2023.pdf (abgerufen am 11.01.2023).

MKJS Baden-Württemberg (2016): Bildungsplan 2016 https://www.lag-avmb-bw.de/Themenfelder/Inklusion/Bildungsplan_BW-2016.pdf (abgerufen am 06.12.2022).

Morris-Lange, S./Wendt, H./Wohlfahrt, C. (2013): Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen. Gefördert von der Stiftung Mercator. https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/SVR_Studie_Bildungssegregation_Juli_2013.pdf (abgerufen am 16.2.2022).

MSB NRW (2022): Richtlinie über die Förderung von Familiengrundschulzentren im Haushaltsjahr 2022. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/foerderrichtlinie_familiengrundschulzentren_2022-.pdf (abgerufen am 11.01.2023).

MSGFF Saarland (2020): Zweiter Aktionsplan zur Armutsbekämpfung im Saarland. Ministerium für Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie. Saarbrücken 2020. https://www.saarland.de/masfg/DE/service/publikationen/publikationen_msgff_einzeln/zweiteraktionsplanarmutsbek%C3%A4mpfung.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (abgerufen am 20.12.2022).

MSW/MFKJKS Nordrhein-Westfalen (2018): Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. 2. korrigierte Auflage 2018. Verlag Herder, Freiburg im Breisgau 2016.

OECD (2020). PISA in Focus 2020/108. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/4bcd7938-en.pdf?expires=1662232071&id=id&accname=guest&checksum=82A7243FF5DFD3FA9D34E50365B74FCF> (abgerufen am 21.12.2022).

Opitz, M. (2022): Das Landesprogramm Bildung und Gesundheit NRW (BuG) – Nachhaltige Entwicklung und Etablierung der *Guten Gesunden Schule* im Bundesland Nordrhein-Westfalen. *Bundesgesundheitsbl* 65, S. 836–843. <https://doi.org/10.1007/s00103-022-03552-9> (abgerufen am 30.12.2022).

Paritätischer Gesamtverband (Hrsg.) (2013): Schulbezogene Kinder- und Jugendsozialarbeit an Grundschulen. Quo vadis Soziale Arbeit an Grundschulen – Eine Idee breitet sich aus – Dokumentation einer Fachtagung. https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/doc/Broschuere_A5_schulsozialarbeit_an_Grundschulen_web.pdf (abgerufen am 4.10.2022).

Paritätischer Gesamtverband (Hrsg.) (2020): Empirische Befunde zum Bildungs- und Teilhabepaket: Teilhabequoten im Fokus. <https://www.der-paritaetische.de/alle-meldungen/expertise-empirische-befunde-zum-bildungs-und-teilhabe-paket-teilhabequoten-im-fokus-1/> (abgerufen am 31.10.2022).

Paritätischer Gesamtverband (Hrsg.) (2022): Zwischen Pandemie und Inflation. Paritätischer Armutsbericht 2022. https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Schwerpunkte/Armutsbericht/doc/broschuere_armutsbericht-2022_web.pdf (abgerufen am 31.10.2022).

Paulus, P. (2009): Anschub.de – ein Programm zur Förderung der guten gesunden Schule. Münster: Waxmann.

Paulus, P./Dadaczynski, K. (2020): Gesundheitsförderung und Schule. BZgA-Leitbegriffe. <https://leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/gesundheitsfoerderung-und-schule/> (abgerufen am 30.12.2022).

Prognos (2018): Zukunftsszenarien – Fachkräfte in der Frühen Bildung gewinnen und binden. https://www.prognos.com/sites/default/files/2021-01/18.12.2018_fachkraefte_in_der_fruehen_bildung_gewinnen_und_binden_01.pdf (abgerufen am 14.12.2022).

Prognos/KHSB (2020): Zukunftsfelder für Erzieherberufe – Fachkarrieren in der frühen Bildung. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/163910/694f6b1807f0f1857bceb0f009b499f5/zukunftsfelder-fuer-erzieherberufe-fachkarrieren-in-der-fruehen-bildung-prognos-data.pdf> (abgerufen am 13.12.2022).

Prognos (2022a): Perspektiven für die Kinder- und Jugendpolitik im investierenden Sozialstaat. Mehr Chancen in benachteiligten Lebenslagen durch gemeinsames Handeln. Policy-Paper im Rahmen des Kompetenzbüros wirksame Familienpolitik. https://www.prognos.com/sites/default/files/2022-02/Prognos_PolicyPaper_soziale_Praevention_final_2022.pdf (abgerufen am 12.08.2022).

Prognos (2022b): Karrierewege in der Kindertagesbetreuung. Eckpunkte für Curricula, Kosten und Renditen. https://www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles_Global/2022/220419_Karrierewege_Kindertagesbetreuung_final.pdf (abgerufen am 13.12.2022).

Prölß, R. (2019): Grundwissen Kommunalpolitik. 8. Kommunale Jugend-, Familien-, Bildungs- und Sozialpolitik. Friedrich Ebert Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/akademie/kommunal/15866/15866-08.pdf> (abgerufen am 31.10.2022).

Pröß, T. (2017): Das „Bildungs- und Teilhabepaket“ – ein Weg zu mehr Teilhabe und Sozialkapital. In: Nachrichten des Deutschen Vereins (NDV) Nr. 3/17, S. 118.

Richter-Kornweitz, A./Petras, K./Humrich, W./Schluck, S. (2022): Werk Report 1 des Programms „Präventionsketten Niedersachsen: Gesund aufwachsen für alle Kinder!“. Hannover. https://www.praeventionsketten-nds.de/fileadmin/media/downloads/Werkreport/Werkreport-1_Druck.pdf (abgerufen am 31.10.2022).

Rixen, S. (2019): Prävention trotz Haushaltssicherung? Haushaltsrechtliche Rahmenbedingungen für vorbeugende Sozialpolitik bei überschuldeten Kommunen in NRW. FGW-Impuls Vorbeugende Sozialpolitik 20, https://www.fgw-nrw.de/fileadmin/user_upload/Impuls-VSP-20-Rixen-2019_06_28-web.pdf (abgerufen am 9.10.2022).

Robert Koch-Institut (RKI) (2020): AdiMon-Themenblatt: Stillen. https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Studien/Adipositas_Monito-ring/Vor_und_nach_Geburt/PDF_Themenblatt_Stillen.pdf?__blob=publicationFile (abgerufen am 2.12.2022).

Sacher, W. (2014): Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. ISBN 978-3-7815-1946-6.

Schmitz, S./Spieß, K. (2018): Kita-Pflicht für Kinder ab drei Jahren wäre wenig zielgenau. DIW Wochenbericht 19. S. 405-412. https://www.diw.de/de/diw_01.c.583909.de/publikationen/wochenberichte/2018_19_1/kita-pflicht_fuer_kinder_ab_drei_jahren_waere_wenig_zielgenau.html (abgerufen am 2.11.2022).

Schröder, W./Klenk, T./Berzel, A./Stöber, M./Akel, A. (2018): Vorbeugende Sozialpolitik als Antwort auf soziale Ungleichheiten und neue soziale Risiken. Kommunikation und Steuerung vorbeugender Sozialpolitik in den Bundesländern. <https://www.fgw-nrw.de/forschungsergebnisse/forschungsergebnisse/projektetails/news/vorbeugende-sozialpolitik-als-antwort-auf-soziale-ungleichheiten-und-neue-soziale-risiken.html> (abgerufen am 31.08.2022).

Schürer, S. (2020): Soziale Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen und emotional-soziale Entwicklung in der allgemeinen Grundschule. Ein Literaturreview - In: Empirische Sonderpädagogik 12 (2020) 4, S. 295-319.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (Hrsg.) (2021): Berlin aktiv gegen Kinderarmut. Erster Bericht der Landeskommission zur Prävention von Kinder- und Familienarmut. https://www.berlin.de/sen/jugend/jugend-und-familienpolitik/familienpolitik/kinder-und-familienarmut/lk_bericht_klein_23072021_3.pdf (abgerufen am 31.08.2022).

Sendzik, N. (2018). Faire Ungleichbehandlung durch Sozialindizes. Kann Evidenz helfen, Ungleiches ungleich zu behandeln? In K. Drossel & B. Eickelmann (Hrsg.), Does ‚What works‘ work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog. Waxmann, Münster, S. 291-309.

Speck, K. (2022): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 5. Auflage. UTB (Verlag). Stuttgart.

Stanat, P./Schipolowski, S./Schneider, R./Sachse, K. A./Weirich, S./Henschel, S. (Hrsg.) (2022): IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Waxmann. Münster. <https://box.hu->

berlin.de/seafhttp/files/c346db08-5c65-4179-b2c2-d80af2b06013/IQB_Bildungstrend2021_Berichtsband.pdf (abgerufen am 16.12.2022).

Stiftung SPI Programmagentur „Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen“(2022): Sachbericht 2021 zum Programm „Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen“ für die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. https://www.spi-programmagentur.de/fileadmin/user_upload/Programmagentur/Dokumente/SenBJF_Sachbericht_2021.pdf (abgerufen am 2.11.2022).

Studienkreis (Hrsg.) (2022): Factsheet „Bildungsgerechtigkeit in Deutschland“. <https://www.studienkreis.de/fileadmin/dateien/unternehmen/presse/pressemitteilungen/2022/08-bildungsgerechtigkeit/factsheet-bildungsgerechtigkeit.pdf> (abgerufen am 2.12.2022).

Sturzbecher, D./ Schmidpeter, E. (2020): Bildungsübergänge und Resilienz – Herausforderungen beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Sturzbecher, D./ Meier, B. (Hrsg.): Systemvergleiche im Bildungsbereich. Kindertagesbetreuung - Schule - Fahranfängervorbereitung. Steuerung und Qualitätsentwicklung in Bildungsinstitutionen. trafo Wissenschaftsverlag, Berlin, S. 95-110.

Thompson, G. /Hogan, A., /Rahimi, M. (2019). Private funding in Australian public schools: a problem of equity- The Australian Educational Researcher, 46, 893–910 (abgerufen am 21.12.2022).

Tophoven, S./Lietzmann, T./Reiter, S./Wenzug, C. (2017): Armutsmuster in Kindheit und Jugend. Längsschnittbetrachtungen von Kinderarmut. Gütersloh.

TransKiGs (Hrsg.)/Hofmann, J. (Hrsg.) (2009): Übergang Kita – Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts. Weimar: verlag das netz. https://www.pedocs.de/volltexte/2010/2775/pdf/A_Bericht_25_09_2_D_A.pdf (abgerufen am 15.12.2022).

Umweltbundesamt (2021): Umwelt, Gesundheit und soziale Lage. <https://www.umweltbundesamt.de/daten/umwelt-gesundheit/umwelt-gesundheit-soziale-lage#sozial-und-gesundheitlich-be-nachteiligt> (abgerufen am 24.01.2023).

van Ophuysen, S./Harazd B. (2014): Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule aus der Perspektive der Schulqualität: Ein Übergangsqualitätsmodell. In: Schulqualität und Schulentwicklung. Theorien, Analysen und Potenziale. Waxmann, Münster.

Volf, I./Heinrich, L./Kalustian, A. (2022): In Armut aufwachsen während Krisenzeiten. Die Auswirkungen von Corona auf die Lebenssituation von armen Kindern, Jugendlichen und ihren Familien – mit einem Fokus auf junge Menschen mit Behinderungen. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.). https://www.berlin.de/sen/jugend/jugend-und-familienpolitik/familienpolitik/kinder-und-familienarmut/expertise_corona_inklusion_2022.pdf (abgerufen am 14.11.2022).

Volf, I./Laubstein, C./Sthamer, E. (2019): Wenn Kinderarmut erwachsen wird ... AWO-ISS-Langzeitstudie zu (Langzeit-)Folgen von Armut im Lebensverlauf. Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V, Frankfurt am Main.

Walper, S. (2021): Eltern und Schule - Chancen der Zusammenarbeit besser nutzen! In: GEW 2021: Kooperation von Eltern und Schule?! Die Deutsche Schule, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, Jg. 113, Nr. 3/2021, S. 336-345.

Walper, S./Wendt, E.-V. (2005): Nicht mit beiden Eltern aufwachsen - ein Risiko? Kinder von Alleinerziehenden und Stieffamilien.

Wieda, C./Grohs, S./Bein, N. (2020): Kommunale Prävention für Kinder und Familien, Erfahrungen aus Europa. Bertelsmann-Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/KeKiz_Kommunale_Praevention_fuer_Kinder_und_Familien_19.pdf (abgerufen am 10.09.2022).

Wrase M. (2018): Das Kooperationsverbot und sein Ende Bund und Länder sollen in Bildungsfragen noch enger zusammenarbeiten dürfen. WZB Mitteilungen. Heft 159. <https://bibliothek.wzb.eu/artikel/2018/f-21221.pdf> (abgerufen am 2.12.2022).

Wübben Stiftung (Hrsg.) (2022): Impaktmagazin. Impulse und Beiträge aus der Wübben Stiftung zur Bildung. Familiengrundschulzentren. https://www.wuebben-stiftung.de/wp-content/uploads/2022/05/WS_Magazin_Familiengrundschulzentren_Bittenachmachen.pdf (abgerufen am 10.09.2022).

Zerle, C. (2008): Lernort Freizeit: Die Aktivitäten von Kindern zwischen 5 und 13 Jahren. In: Kinderleben – Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 345–366.

Zimmermann, P. (2018): Sexualisierte Gewalt gegen Kinder in Familien. Expertise im Rahmen des Projekts „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen“. Deutsches Jugendinstitut. München. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/izkk/IzKK_DJIAbschlussbericht_Sexuelle_Gewalt.pdf (abgerufen am 2.11.2022).

Zipperle, M./Wurzel, M./Gschwind, A./Werling, M./Rahn, S. (2017): Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg – sozialraumorientierte Konzepte und ihre Wirkung (SOSSA) im Auftrag des Kommunalverbandes für Jugend und Soziales Baden-Württemberg, Universität Tübingen, https://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/Forschung/Aktuelle_Vorhaben/Sozialraumorientierte_Schulsozialarbeit_an_Sekundarschulen/Abschlussbericht_SOSSA.pdf (abgerufen am 2.12.2022).

Impressum

Aufwachsen krisensicher gestalten

Grundlagen einer entwicklungsbegleitenden Präventionsstrategie für Kinder im Grundschulalter

Erstellt im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Dr. Miriam Saati
Glinkastraße 24
10117 Berlin
Telefon: 03018/ 555 - 0
E-Mail: poststelle@bmfsfj.bund.de
Internetadresse: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj>

Bearbeitet von

Prognos AG
Goethestraße 85
10623 Berlin
Telefon: +49 30 52 00 59-210
Fax: +49 30 52 00 59-201
E-Mail: info@prognos.com
www.prognos.com
twitter.com/Prognos_AG

Autoren

Verena Stengel
Dr. Dagmar Weßler-Poßberg,
Jan-Felix Czichon

Kontakt

Verena Stengel (Projektleitung)
E-Mail: verena.stengel@prognos.com

Unter Mitwirkung von
Annette Berg
Anna Stein

Satz und Layout: Prognos AG Bildnachweis: iStock-martin-dm
Stand: Januar 2023
Copyright: 2023, Prognos AG

Dank

Herzlich danken möchten wir in erster Linie den Interviewten für ihre Mitwirkung und insbesondere ihre Offenheit, die vielen Fragen des Forschungsteams zu beantworten. Neben den genannten beteiligten Institutionen und ihre Ansprechpartnerinnen und -partner für die Fallstudien (Kapitel 5) danken wir auch jenen aus den Ländern, deren Aussagen anonymisiert in die Ergebnisse in Kapitel 4 eingegangen sind.

Alle Inhalte dieses Werkes, insbesondere Texte, Abbildungen und Grafiken, sind urheberrechtlich geschützt. Das Urheberrecht liegt, soweit nicht ausdrücklich anders gekennzeichnet, bei der Prognos AG/dem SPI. Jede Art der Vervielfältigung, Verbreitung, öffentlichen Zugänglichmachung oder andere Nutzung bedarf der ausdrücklichen, schriftlichen Zustimmung der Prognos AG/des SPI.

Zitate im Sinne von § 51 UrhG sollen mit folgender Quellenangabe versehen sein: Prognos AG/Stengel, V./Weßler-Poßberg, D./Czichon, J.F. (2023): Aufwachsen krisensicher gestalten. Grundlagen einer entwicklungsbegleitenden Präventionsstrategie für Kinder im Grundschulalter.