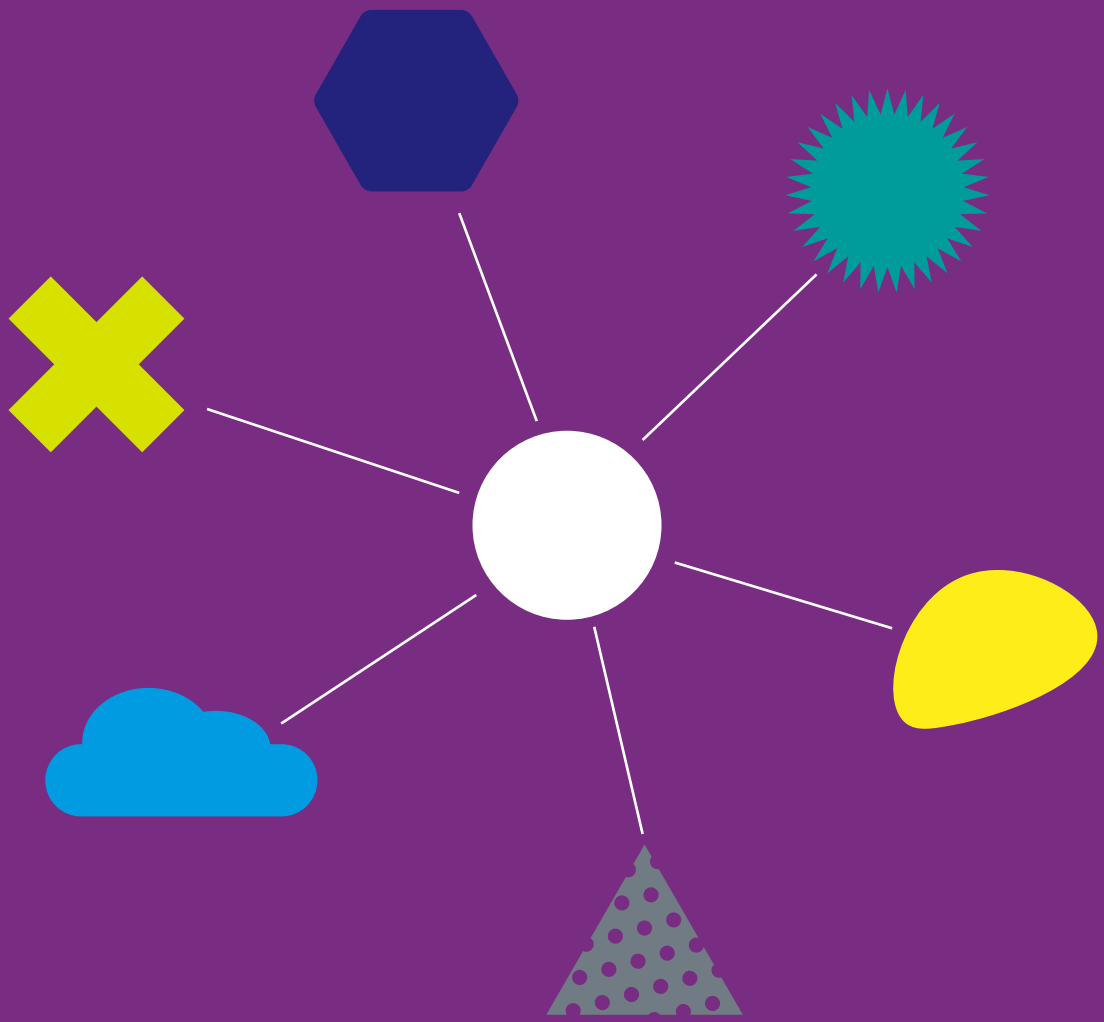
Robert Bosch Stiftung

# Partner Schule

Wie Schulen in schwieriger Lage durch regionale Steuerung und lokale Vernetzung gestärkt werden können – und was das für das Startchancen-Programm bedeutet



Eine Expertise des Instituts Welt:Stadt:Quartier
in Zusammenarbeit mit der Robert Bosch Stiftung

## Über die Autoren

**Dr. Franz Koranyi** ist Politik- und Verwaltungswissenschaftler mit Schwerpunkt auf Bildungsforschung, Ganztagsbildung und Governance im schulischen Bereich. Er arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut Welt:Stadt:Quartier an Projekten zu Startchancen sowie Unterstützungssystemen ganztägiger Bildung und Betreuung. Er ist zudem freier Referent der impulse akademie in Freiburg zur Beratung von Kommunen zu Ganztagsangeboten und außerschulischer Bildung.

**Peter Bleckmann**, Erziehungs- und Politikwissenschaftler, ist Gründer und Leiter des Instituts Welt:Stadt:Quartier. Einer seiner fachlichen Schwerpunkte ist die sozialräumliche und kommunale Kooperation und Steuerung im Bildungswesen; dazu hat er bei der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, der Internationalen Akademie an der Freien Universität Berlin und der Hochschule für Soziale Arbeit und Pädagogik gearbeitet.

**Dieter Assel** war als ausgebildeter Sozialpädagoge über 30 Jahre in der südhessischen Stadt Weiterstadt zunächst als Fachberatung Kindertagesstätten und dann als Fachbereichsleiter Kinder, Jugend und Bildung verantwortlich für die Organisations-, Konzeptions- und Personalentwicklung der städtischen Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen. In dieser Rolle hat er die Entwicklung der Bildungslandschaft Weiterstadt aktiv vorangetrieben. Aktuell ist er als Berater für Kommunen und Stiftungen tätig. Seine fachlichen Schwerpunkte sind frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen, Schulentwicklung und die Entwicklung kommunaler Bildungslandschaften.

**Dr. Sebastian Niedlich** ist Experte für Educational Governance, insbesondere mit Blick auf Regionalisierung im Bildungswesen. Nach Stationen bei der Rambøll Management GmbH und der Freien Universität Berlin ist er aktuell Mitglied der Geschäftsführung beim Institut Welt:Stadt:Quartier. Hier leitet er unter anderem Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zu Unterstützungssystemen im Ganztag, zur sozialraumorientierten Schulentwicklung und zur wirkungsorientierten Steuerung im Bildungssystem.

**Partner der Expertise**
Eine Expertise des Instituts Welt:Stadt:Quartier in Zusammenarbeit mit der Robert Bosch Stiftung

**Über das Institut Welt:Stadt:Quartier**
Am Institut Welt:Stadt:Quartier kommen Fachleute unterschiedlicher Disziplinen zusammen, um im Dialog Wissen zu wichtigen Zukunftsfragen zu erarbeiten und zu verbreiten. Im Fokus stehen die Themen Bildung, nachhaltige Entwicklung, Stadtentwicklung, Migration/Flucht und internationale Zusammenarbeit. Dabei gilt das Augenmerk der Stärkung und Verbreitung wirksamer Governance- und Kooperationsmodelle. Das Institut engagiert sich für den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft, Praxis, Politik und Verwaltung.
welt-stadt-quartier.de

Welt:Stadt:Quartier

**Über die Robert Bosch Stiftung**
Die Robert Bosch Stiftung arbeitet in den Bereichen Gesundheit, Bildung und Globale Fragen. Mit ihrer Förderung setzt sie sich für eine gerechte und nachhaltige Zukunft ein. Die Stiftung ist gemeinnützig, unabhängig und überparteilich. Sie geht auf das Vermächtnis von Robert Bosch zurück. Der Unternehmer und Stifter formulierte darin den doppelten Auftrag, das Fortbestehen des Unternehmens zu sichern und sein soziales Engagement weiterzuführen. Die Robert Bosch Stiftung unterhält eigene Einrichtungen, entwickelt innovative Projekte und fördert auf internationaler wie lokaler Ebene. Die Erkenntnisse aus ihrer Förderung bringt die Stiftung in die Fachwelt und die öffentliche Debatte ein.
www.bosch-stiftung.de

Robert Bosch Stiftung

# Inhaltsverzeichnis


Über die Autoren 2
Partner der Expertise 3
Vorwort 5

**1 Einstieg: Schulen in schwieriger Lage 6**

**2 Fachlicher Rahmen 11**

2.1 Schulen und Quartiere in schwieriger Lage: eine potenzielle Negativspirale 13
2.2 Schulentwicklungskapazität 14
2.3 Schule und Sozialraum – ein fragiles Verhältnis 16
2.4 Regional Governance – und was sie für Schulen bedeutet 17
2.5 Sozialraumorientierung und Regional Governance als Treiber von Schulentwicklungskapazität 19

**3 Fallbeispiele 21**

3.1 Kommunales Bildungsmanagement der Bildungsinitiative Barnim 23
3.2 Innovative regionale Schulsteuerung: Schulentwicklungsraum Friedrichshain-Kreuzberg 35
3.3 Lokale Vernetzung und Koordination: Ein Quadratkilometer Bildung Neubrandenburg 47
3.4 Sozialräumliche Öffnung und Unterstützung: Familiengrundschulzentren in Mönchengladbach 57

**4 Die Essenz der Fallbeispiele – Schulentwicklungskapazität durch Sozialraumorientierung und regionale Steuerung 70**

4.1 Wie wird in den Beispielen Schulentwicklungskapazität gestärkt? 71
4.2 Inwiefern profitieren Kinder und Jugendliche? 76
4.3 Inwiefern profitieren Kommune und Sozialraum? 77
4.4 Was verstärkt die Wirksamkeit der Handlungsansätze? 79

**5 Auf dem Weg zu Aufwärtsspiralen – Ausblick und Perspektiven 82**

5.1 Welche Transferperspektiven lassen sich für das Startchancen-Programm ableiten? 83
5.2 Schlussbetrachtung: Wege zur Aufwärtsspirale 85

Anhang und Literaturverzeichnis 86
Impressum 93

# Vorwort

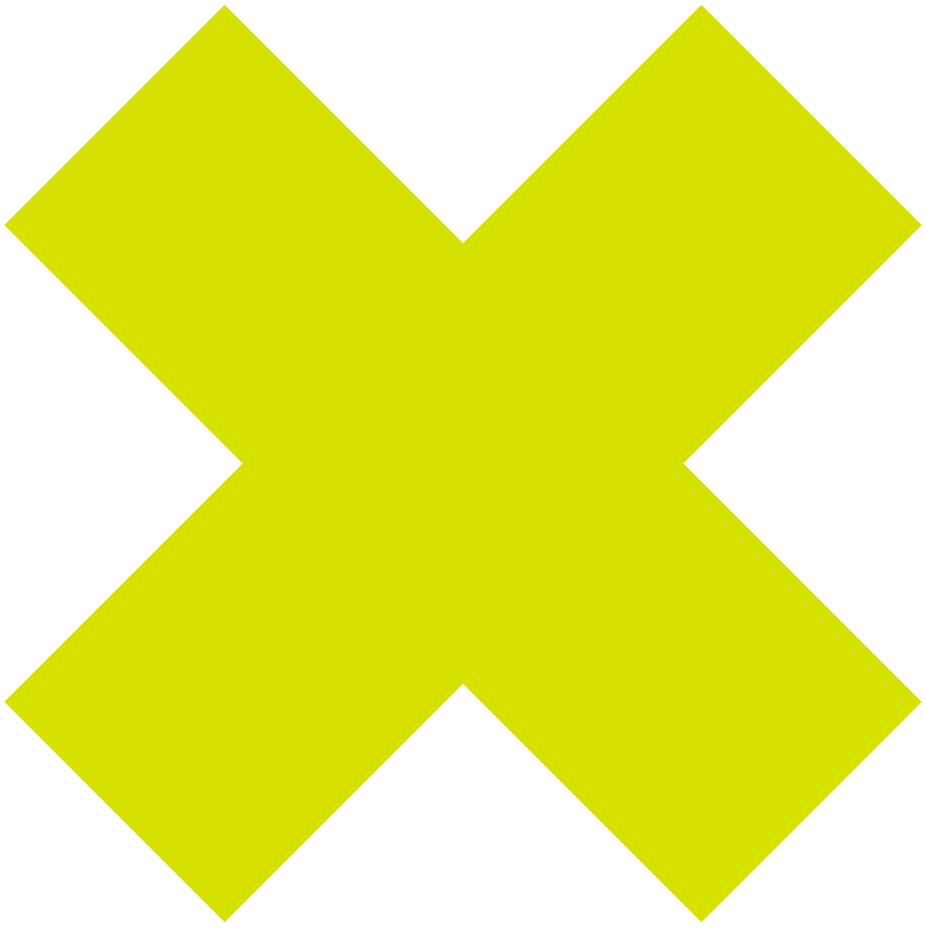
Als Robert Bosch Stiftung setzen wir uns mit zahlreichen Programmen seit vielen Jahren für mehr Bildungsgerechtigkeit und für die Stärkung von Schulen in sozial schwieriger Lage ein. Aus unserer Sicht ist das Startchancen-Programm von Bund und Ländern ein entscheidender Schritt, um diese Schulen besser zu unterstützen. Deshalb möchten wir mit unseren Aktivitäten zu einem Erfolg beitragen. Beispielsweise haben wir mit dem Expert:innenforum Startchancen, einem Kooperationsprojekt mit dem Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, die Konzeption des Programms eng begleitet und im Rahmen von Dialogveranstaltungen verschiedene Perspektiven zusammengebracht. Die Perspektive und die Rolle der Kommunen als Schulträger und als Träger der Jugend- und Eingliederungshilfe war uns dabei immer besonders wichtig.

Die vorliegende Expertise knüpft direkt an diese Erfahrungen an und vertieft sie, denn wir sind davon überzeugt: Für einen nachhaltigen Erfolg des Startchancen-Programms müssen sich Schulen in ihrem Sozialraum vernetzen, mit außerschulischen Akteuren kooperieren und Wege finden, das Silodenken der unterschiedlichen institutionellen Zuständigkeiten zu überwinden. Denn nur so kann es gelingen, Kinder und Jugendliche und deren individuelle Bildungsbiografien ins Zentrum zu stellen. Eine engere Zusammenarbeit ist dabei kein Selbstläufer: Schulen und die Akteure in ihrem sozialräumlichen Umfeld haben manchmal nur wenige Berührungspunkte, häufig andere Steuerungs- und Handlungslogiken und auch wechselseitige Vorbehalte. Die Überwindung dieser Distanz ist entscheidend, um die Handlungsfähigkeit von Schulen zu stärken. Eine systematische Vernetzung mit lokalen Akteuren und innovative Formen der regionalen und rechtskreisübergreifenden Steuerung zwischen Land, Schulaufsicht und Schule auf der einen sowie Kommune und kommunalen Einrichtungen auf der anderen Seite sind wichtige Erfolgsfaktoren, um die Entwicklungskapazität von Schulen nachhaltig zu steigern.

Wir danken den Autoren vom Institut Welt:Stadt:Quartier herzlich für die intensive Auseinandersetzung mit diesem wichtigen Thema. Die Expertise liefert nicht nur eine fundierte theoretische Grundlage, sondern bietet anhand praktischer Beispiele wertvolle Impulse für die konkrete Umsetzung vor Ort. Eine bessere und gerechtere Bildung von Kindern und Jugendlichen ist eine Gemeinschaftsaufgabe, die nur durch das rechtskreisübergreifende Zusammenwirken aller relevanten Akteure vor Ort gelingen kann. Wir hoffen, dass die hier vorgestellten Erkentnnisse und Anregungen einen Beitrag dazu leisten.

Vincent Steinl
Senior Expert im Team „Zukunftsfähiges Bildungssystem“
der Robert Bosch Stiftung

# 1 Einstieg: Schulen in schwieriger Lage



„Schule ist ein wichtiger Standortfaktor im kommunalen Raum und spielt eine Schlüsselrolle für eine gelungene Quartiersentwicklung. Hierzu soll auch das Startchancen-Programm einen wichtigen Beitrag leisten."

Präambel der Bund-Länder-Vereinbarung zum Startchancen-Programm; BMBF 2024

Schulen in schwieriger Lage stehen vor besonderen Herausforderungen. Wenn Armut, Stigmatisierung und geringe Zukunftserwartungen im sozialen Umfeld auf schlechte Rahmenbedingungen und Lehrkräftemangel in der Schule treffen, gerät das schulische System unter Druck. Im ungünstigsten Fall verstärken sich diese Faktoren, sodass sich Schulqualität, Bildungsperspektiven der Kinder und Jugendlichen und Lebensqualität und Image der Nachbarschaft gleichermaßen verschlechtern.

Was also muss passieren, damit Schulen in schwieriger Lage handlungsfähig bleiben und ihren Teil dazu beitragen können, dass diese negative Dynamik gestoppt wird?

Mit dem Startchancen-Programm (▶ **siehe Info-Box**) haben Bund und Länder eine gemeinsame Antwort gegeben: Mit dem Programm erhalten Schulen, die in sozial besonders problematischen Kontexten agieren, über einen Zeitraum von zehn Jahren zusätzliche finanzielle Mittel für notwendige bauliche Veränderungen, zusätzliches Personal sowie flexibel einsetzbare Mittel, z. B. um Kinder und Jugendliche individueller zu fördern. Dieses Programm setzt damit wesentliche Veränderungsimpulse und bietet das Potenzial, die Situation der betroffenen Schulen wesentlich zu verbessern.

In der Konzeption des Startchancen-Programms werden Schulen dabei nicht isoliert betrachtet; vielmehr wird in der Bund-Länder-Vereinbarung zum Startchancen-Programm der Anspruch formuliert, lokale Bildungslandschaften langfristig zu verändern und Kooperationen auf kommunaler Ebene zu stärken (BMBF 2024, Abschnitt D.I.6).

Zu Programmbeginn fehlen jedoch klare Konzepte zur Umsetzung dieses Anspruchs: Es existieren bisher nur wenige verbindliche Prozesse, Strukturen und Ressourcen, um diesen Anspruch systematisch und für möglichst viele Schulen einzulösen. Auch das Expert:innenforum Startchancen der Robert Bosch Stiftung hat eine stärkere Rolle der Kommunen angemahnt und Empfehlungen für einen ressortübergreifenden Ansatz formuliert (Robert Bosch Stiftung 2023; Robert Bosch Stiftung 2024).

Diese Lücke stellt nach Ansicht der Autoren dieser Expertise aus zwei Gründen ein Problem dar: Erstens befinden sich typischerweise Schulen und ihr sozialräumliches Umfeld gemeinsam in einer schwierigen Lage, die nur durch gemeinsames Handeln verbessert werden kann. Zweitens haben systemische Betrachtungen, die das Umfeld einzelner Akteure und insbesondere ihre Einbettung in Governance-Strukturen berücksichtigen, generell eine höhere Aussicht auf nachhaltige Veränderungen als isolierte Interventionen an Einzelinstitutionen.

Die vorliegende Expertise soll dazu beitragen, diese Lücke in der praktischen Umsetzung des Startchancen-Programms zu verkleinern. Entsprechend werden hier Möglichkeiten beschrieben und analysiert, wie die Handlungsfähigkeit von Schulen – auch und gerade – in schwieriger Lage gestärkt werden kann, indem (1) sich die Schulen systematisch mit ihrem sozialräumlichen Umfeld vernetzen und indem (2) Land, Schulaufsicht und Kommune sich auf innovative Formen regionaler Steuerung einlassen.

Die Expertise vereint theoretische Reflexion, wissenschaftliche Erkenntnisse und die Analyse praktischer Ansätze. Auf diese Weise sollen die fachlichen Gründe für eine lokale Verankerung und innovative regionale Steuerung erläutert und ganz praktische Erfahrungen vorgestellt werden, die als Anregung zur Adaption und zum Transfer geeignet sind.

Fachlicher Dreh- und Angelpunkt ist der Ansatz der Schulentwicklungskapazität, der von Katharina Maag Merki (2017) in das deutschsprachige Forschungsfeld eingeführt wurde. Mit diesem Ansatz wird die Fähigkeit von Schulen beschrieben, auf die jeweils bestehenden Herausforderungen reagieren und sich erfolgreich entwickeln zu können. Eine Stärkung der Schulentwicklungskapazität verbessert demnach die Möglichkeiten, für passende Bedingungen für Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen zu sorgen. Dieser Ansatz wird in ▶ **Kapitel 2.2** näher erläutert.

Ausgehend von diesem konzeptionellen Ansatz geht es in dieser Expertise im Kern um folgende Frage:

> Wie kann die Schulentwicklungskapazität durch (1) sozialräumliche Verankerung und Vernetzung der Schulen sowie durch (2) innovative Ansätze regionaler Steuerung gestärkt werden?

Diese Frage erhält ihre Dringlichkeit unter anderem dadurch, dass – vielen innovativen Ansätzen zum Trotz – Schulen und ihre Sozialräume traditionell füreinander eher Fremdkörper darstellen. Sie sind keine natürlichen Verbündeten; die fachliche Tradition zu diesem Thema ist – anders als etwa im Bereich der Jugendhilfe und

generell der Sozialen Arbeit – sehr viel dünner. Dieses nicht immer einfache Verhältnis zwischen Schule und Sozialraum wird in ▶ **Kapitel 2.3** ausgelotet. So viel vorweg: Sozialraumorientierung macht es möglich, die Bedingungen vor Ort in das schulische Handeln zu integrieren und damit im schulischen Alltag die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen besser zu berücksichtigen. Eine weitere Chance kann in der (besseren) Verbindung vorhandener Ressourcen und der Einbindung lokaler und regionaler Expertise liegen.

Die Tradition schulischer Steuerung leitet sich aus einem hierarchisch gedachten Governance-Verständnis ab. Die Notwendigkeit, neue Wege zu gehen, ist oft formuliert worden: Im Kern geht es darum, Schulen mehr Freiräume für Entwicklung zu ermöglichen, dabei regionale Besonderheiten in den Blick zu nehmen und schließlich angepasste Formen zu finden, wie Kommunen und Länder in der Steuerung des lokalen Bildungssystems kooperieren können. Dieser Thematik wird in ▶ **Kapitel 2.4** nachgegangen.

In ▶ **Kapitel 3** werden vier lokale Beispiele vorgestellt und analysiert, die verschiedene Facetten sozialräumlicher Verankerung und/oder innovativer lokaler Steuerung erproben und umsetzen. Die Beispiele werden in ihrer jeweiligen Entstehungsgeschichte sowie ihren Zielen, Maßnahmen und Arbeitsstrukturen beschrieben. In der Analyse der Beispiele geht es um die Frage, inwiefern der jeweilige Ansatz die Schulentwicklungskapazität beeinflusst und – soweit im Rahmen der Expertise greifbar – die Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen verbessert.

In ▶ **Kapitel 4** wird die Fragestellung noch einmal übergreifend reflektiert, und es werden Gelingensbedingungen formuliert.

Im ▶ **Schlusskapitel 5** werden auf dieser Basis Transferperspektiven zur innovativen regionalen Steuerung von Schulen beleuchtet, und es wird die Frage diskutiert, wie diese im Rahmen des Startchancen-Programms gestärkt werden kann.

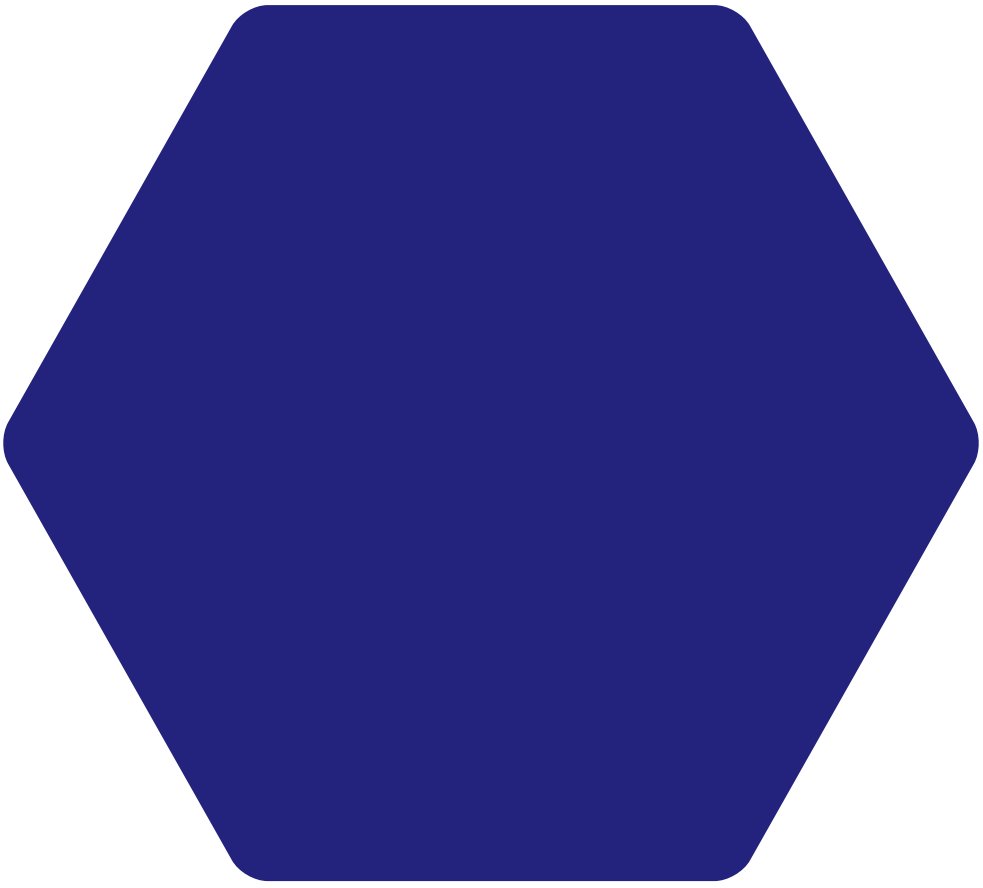
**Das Startchancen-Programm auf einen Blick**
Das Startchancen-Programm ist das bisher größte Bildungsprogramm Deutschlands zur gezielten Förderung von Schulen in schwieriger Lage. Das zentrale Bund-Länder-Vorhaben startete im Schuljahr 2024/25 und läuft über zehn Jahre bis 2034. Ziel ist es, etwa 4.000 allgemeinbildende und berufliche Schulen mit einem hohen Anteil sozioökonomisch benachteiligter Schülerinnen und Schüler zu unterstützen und somit die Chancengerechtigkeit in der schulischen Bildung nachhaltig zu verbessern. Dabei basiert die Auswahl der Schulen in den Bundesländern größtenteils auf indikatoren-

gestützten Sozialindizes, um eben jene Lagen zu identifizieren. Das Programm verfolgt das übergeordnete Ziel, den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg aufzubrechen und die Verfehlung der Mindeststandards bei Basiskompetenzen zu minimieren.

Das Startchancen-Programm basiert auf drei zentralen Säulen. **Säule I** umfasst das Investitionsprogramm zur Schaffung zeitgemäßer und förderlicher Lernumgebungen. **Säule II** stellt das Chancenbudget dar, das bedarfsgerechte Lösungen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung ermöglicht und flexible Mittel für individuelle Schulbedarfe, Elternarbeit und sozialräumliche Maßnahmen bereitstellt. **Säule III** fokussiert auf die Stärkung multiprofessioneller Teams durch zusätzliches Personal wie Schulsozialarbeiter:innen und Schulpsycholog:innen sowie die Förderung neuer Arten der Zusammenarbeit innerhalb der Schulen.

Alle 16 Bundesländer sind am Programm beteiligt. Die Finanzierung erfolgt langfristig über zehn Jahre und bietet damit Planungssicherheit für alle Beteiligten.

# 2 Fachlicher Rahmen



In dieser Expertise wird von der Annahme ausgegangen, dass Schulen in schwieriger Lage eine verbesserte Schulentwicklungskapazität (nach Maag Merki 2017) benötigen, um mit den bestehenden Herausforderungen umgehen zu können. Schulentwicklungskapazität wird damit als Voraussetzung gesehen, um die Entwicklungsmöglichkeiten und Chancen der Kinder und Jugendlichen zu verbessern. Daraus ergibt sich als zentrale Aufgabe für Schulen in schwieriger Lage und das Unterstützungssystem, Maßnahmen zu ergreifen, um die Schulentwicklungskapazität zu stärken.

> Der Fokus dieser Expertise ist die Frage, wie Schulentwicklungskapazität durch Sozialraumorientierung und innovative Ansätze regionaler Koordinierung und Steuerung verbessert werden kann.

Die angenommenen Wirkzusammenhänge sind in der folgenden Grafik dargestellt:

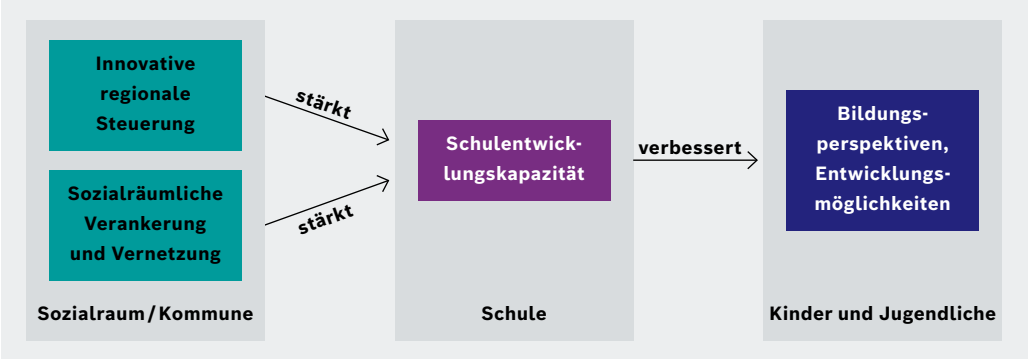



**Abbildung 1** Wirkzusammenhänge zwischen innovativer regionaler Steuerung, sozialräumlicher Vernetzung und Verankerung, Schulentwicklungskapazität und Bildungsperspektiven für Kinder und Jugendliche

In den folgenden Kapiteln geht es zunächst darum, grundlegende Herausforderungen für Schulen in schwieriger Lage zu identifizieren (▶ **Kapitel 2.1**); im Anschluss werden die zentralen fachlichen Konzepte (Schulentwicklungskapazität, Sozialraumorientierung und Regional Governance) vorgestellt, und es wird herausgearbeitet, inwieweit sich der genannte Wirkungszusammenhang aus dem Fachdiskurs begründen lässt.

Aus dieser fachlichen Reflexion wird eine Konkretisierung der oben genannten Frage abgeleitet (▶ **Kapitel 2.5**); diese bildet wiederum die Grundlage für die Darstellung der Fallbeispiele (▶ **Kapitel 3**).

## 2.1 Schulen und Quartiere in schwieriger Lage: eine potenzielle Negativspirale

Die Initiierung des Startchancen-Programms ist u. a. vor dem Hintergrund der wiederholt kritischen Ergebnisse großer Vergleichsstudien wie PISA und IQB zu sehen. Diese zeigen, dass viele Schülerinnen und Schüler in Deutschland zentrale Kompetenzen nicht in ausreichendem Maße erwerben und dass der Bildungserfolg weiterhin stark vom sozialen Hintergrund der Familien abhängt (vgl. OECD 2023; IQB 2023). Zudem ist alarmierend, dass jährlich rund 45.000 Jugendliche in Deutschland die Schule ohne einen Abschluss verlassen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 159).

Trotz zahlreicher Reformen – etwa des Ausbaus ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote sowie in der frühkindlichen Bildung – konnten diese Entwicklungen nicht wirksam adressiert werden.

Seit der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 ist der enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg ein zentrales Thema im deutschen Bildungsdiskurs (OECD 2001). Im internationalen Vergleich zeigt sich bis heute, dass in Deutschland eine überdurchschnittliche Korrelation zwischen dem sozioökonomischen Status der Familie und den schulischen Leistungen von Kindern und Jugendlichen besteht (z. B. in Mathematik, siehe OECD 2023). Diese soziale Ungleichheit prägt weiter den formalen Bildungsweg: Schon im frühen Kindesalter besuchen Kinder bildungsferner Eltern seltener Bildungseinrichtungen und weisen geringere Sprachkompetenzen auf (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Im späteren Bildungsverlauf verstärken sich diese Disparitäten: Die Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen oder das Abitur zu erwerben, hängt in Deutschland in hohem Maße vom Einkommen und Bildungsstand der Eltern ab. Während 79 % der Kinder aus Akademikerhaushalten ein Studium aufnehmen, sind es bei Kindern aus Nicht-Akademikerhaushalten nur 27 % (Stifterverband 2021). Zusammengefasst erreichen Kinder aus benachteiligten Milieus seltener höhere Schulabschlüsse, verlassen häufiger die Schule ohne Abschluss und erwerben seltener die notwendigen Grundkompetenzen in Lesen, Schreiben und Rechnen (Stanat et al. 2023).

Die Verteilung der Bildungsungleichheiten folgt (auch) einer **sozialräumlichen Logik**. Bildungsrisiken und Schwierigkeiten konzentrieren sich in benachteiligten Quartieren, Stadtteilen und ländlichen Regionen mit prekären Lebensbedingungen (El-Mafaalani 2020). Nach Forell & Bellenberg (2025, S. 347) sind „segregierte Lern- und Entwicklungsmilieus“ aus mehreren Richtungen zu betrachten. Angebots-

orientiert kann das Aufwachsen in einem bestimmten Quartier geografisch ungleich verteilte Zugänge und Nutzungsmöglichkeiten nach sich ziehen. Dies kann sich beispielsweise auf die Beschaffenheit von Bildungsinfrastruktur beziehen: So ist gerade in benachteiligten Gegenden der Mangel an Kita-Plätzen häufig besonders gravierend, gerade hier ringen Bildungseinrichtungen darum, ausreichend gut qualifiziertes Personal zu gewinnen. Weitere gesellschaftliche Einflüsse wie die Diskriminierung und Stereotypisierung von Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Elternhäusern oder mit Migrationsgeschichte wirken ebenfalls sozialräumlich an bestimmten Orten besonders stark (vgl. Forell 2024).

Strukturen im Sozialraum tragen so dazu bei, dass Kinder aus sozial benachteiligten Milieus systematisch weniger Chancen erhalten und Bildungsungleichheit reproduziert wird. Gleichzeitig führen Probleme in der lokalen Bildungsinfrastruktur dazu, dass sich die Lebenssituation in den Quartieren weiter verschlechtert (vgl. Bölting & Heinze 2025) – eine potenzielle Negativspirale.

Diese Ausgangslage spricht dafür, einzelne Schulen und ihr Umfeld gemeinsam zu betrachten, um so nach Möglichkeit durch konzertierte Maßnahmen sowohl in der Schule als auch im Umfeld positive Entwicklungen anzustoßen.

## 2.2 Schulentwicklungskapazität

Die bestehende Ungleichheit ist die Kernherausforderung für das deutsche Bildungssystem. Damit Schulen ihren Beitrag zur Verbesserung der Situation leisten können, kann der Bedarf einer möglichst handlungsfähigen Bildungsinstitution Schule formuliert werden. Die Schule benötigt Kapazitäten, um auf die Kinder und Jugendlichen ausgerichtet agieren, sie kontextsensitiv fördern und ihre Entwicklungen begleiten zu können. An dieser Stelle kommt das Modell der Schulentwicklungskapazität (englisch: School Improvement Capacity) in den Blick:

> „School Improvement Capacity (SIC) kann als die Kapazität einer Schule verstanden werden, schulinterne Prozesse und Strukturen zielgerichtet und systematisch aufzubauen, so dass die schulischen Prozesse und die Qualität des Unterrichts und des Lernens der Schüler:innen nachhaltig verbessert werden und in der Folge alle Schüler:innen erfolgreich die Lernziele erreichen können.“ (Maag Merki 2017, S. 269)

Das mit der Schulentwicklungsforschung verbundene Rahmenmodell der Schulentwicklungskapazität (Maag Merki 2017) differenziert mehrere miteinander verbundene Dimensionen, die die Entwicklungs- und Innovationsfähigkeit einer Schule bestimmen und als Grundlage für nachhaltige Schulentwicklung dienen.

### Schulentwicklungskapazität

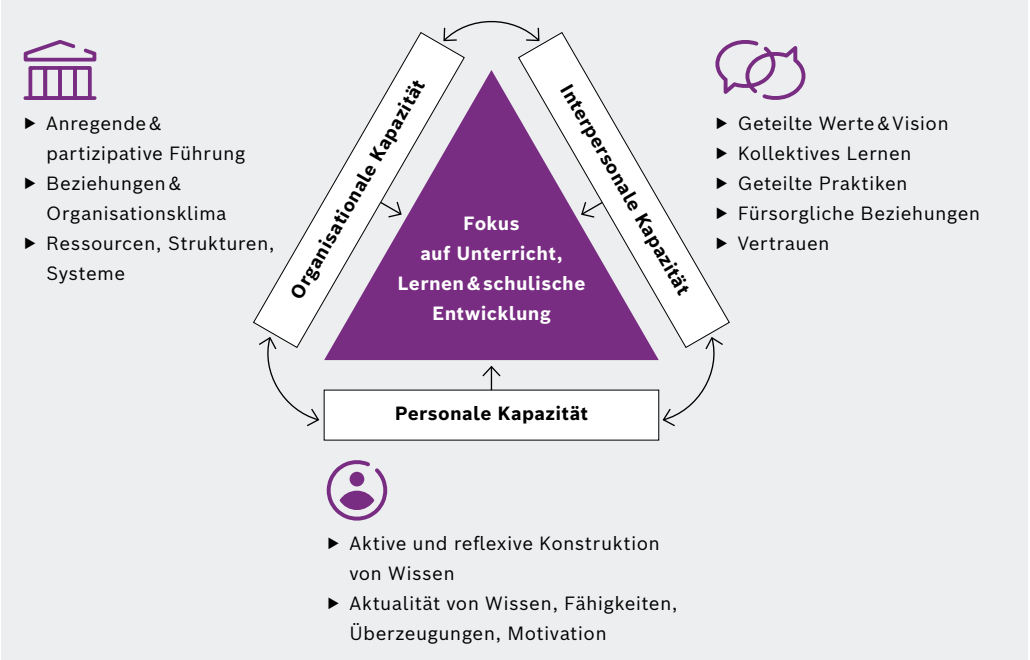



**Abbildung 2** Die drei Dimensionen, die die Entwicklungs- und Innovationsfähigkeit einer Schule bestimmen (übersetztes und angepasstes Schaubild nach Maag Merki 2017)

Für das Modell wesentlich ist die Unterteilung in drei Ebenen innerhalb der Schule: die der **organisationalen Kapazität** (Strukturen, Prozesse, Ressourcen), die der **interpersonalen Kapazität** (Qualität der Beziehungen und Zusammenarbeit) und die der **personalen Kapazität** (individuelle Kompetenzen, Überzeugungen, Motivation). Im Zentrum steht stets der Fokus auf Unterrichtsqualität, Lernen und die nachhaltige Entwicklung der Schule.

Das Modell ist zunächst vornehmlich auf die Fähigkeit der organisations*internen* Entwicklung ausgelegt. Allerdings macht Maag Merki (2017) deutlich, dass nur unter der Berücksichtigung von wechselhaften Beziehungen von internen und externen Faktoren ein tragfähiges Modell entstehen kann.

> Hier wird Schulentwicklungskapazität als organisationale Fähigkeit von Schulen verstanden, sowohl auf interne als auch auf externe Herausforderungen kompetent zu reagieren und das schulische Angebot systematisch und zielgerichtet weiterzuentwickeln, damit das Lernen der Kinder und Jugendlichen verbessert werden kann.

## 2.3 Schule und Sozialraum – ein fragiles Verhältnis

Das Konzept der Sozialraumorientierung hat traditionell wenig Verbindungen mit dem schulbezogenen Fachdiskurs, während es im Bereich der Sozialen Arbeit und der Kinder- und Jugendhilfe traditionell eine starke Rolle spielt. Bereits seit den 1990er-Jahren steht der Begriff nicht nur für einen geografischen Raum, sondern für den sozialen, kulturellen und ökonomischen Kontext, in dem Menschen leben und handeln (Reutlinger 2022). Im Mittelpunkt steht die Überzeugung, dass Soziale Arbeit an den realen Lebenswelten und Ressourcen der Menschen ansetzen muss.

Wolfgang Hinte prägte die Sozialraumorientierung für viele Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit und Kinder- und Jugendhilfe maßgeblich und formulierte fünf Grundprinzipien, die bis heute in vielen Feldern der Sozialen Arbeit als handlungsleitend herangezogen werden (Hinte 2019): Erstens stehen der Wille und die Interessen der Menschen im Zentrum – es geht um Empowerment und nicht um passive Wunscherfüllung. Zweitens haben Selbsthilfekräfte und Eigeninitiative Vorrang vor Betreuung. Drittens liegt der Fokus auf personalen und sozialräumlichen Ressourcen statt auf Defiziten. Viertens werden Aktivitäten zielgruppen- und bereichsübergreifend gedacht, und fünftens ist die Vernetzung und Integration sozialer Dienste essenziell, um tragfähige Unterstützungsstrukturen zu schaffen.

Im schulischen Kontext ist die Betrachtung des Sozialraums schwächer ausgeprägt, auch wenn seit den 1990er-Jahren Ansätze aus dem angelsächsischen Raum, wie zum Beispiel „Community Education“, in Deutschland adaptiert wurden. Community Education versteht Bildung als gemeinschaftlichen und partizipativen Prozess, der gezielt zur Stärkung sozial benachteiligter Gemeinschaften beiträgt. Dabei geht es um die Entwicklung sozialer Ressourcen, die partizipative Mitgestaltung von Lern- und Lebensbedingungen sowie die Förderung von gesellschaftlicher Teilhabe, Empowerment und Chancengerechtigkeit für Kinder und Jugendliche (vgl. Buhren 1997).

In der Breite der schulischen Praxis wie auch der wissenschaftlichen Reflexion von Schule spielen solche Ansätze bis heute eher eine Nebenrolle: Viele Schulen agieren weiterhin relativ isoliert und nehmen die Potenziale und Herausforderungen ihres Quartiers kaum in den Blick (Forell 2023).

Vor dem Hintergrund ist der aktuell entstehende Ansatz hervorzuheben, das Konzept der Sozialraumorientierung spezifisch für den schulischen Kontext weiterzuentwickeln. Forell (ebd.) als einer der Vorreiter dieser Entwicklung unterscheidet zwischen der Ressourcen- und Risikoperspektive der Elternhäuser im Sozialraum –

also den sozioökonomischen, bildungsbezogenen und migrationsspezifischen Ressourcen, die das Lernen beeinflussen – und der Schule als eigenem Sozialraum, in dem Schulkultur, Unterrichtsklima und das Schulleben auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zurückwirken.

## 2.4 Regional Governance – und was sie für Schulen bedeutet

Educational Governance, insbesondere verankert in der analytisch ausgerichteten Governance-Forschung (Benz et al. 2007), setzt sich mit Fragestellungen der Steuerung, Koordination und Regelung von Bildungssystemen auseinander. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie (mit welchen Mechanismen) verschiedene Akteure (z. B. Bund, Länder, Kommunen, Schulen, Jugendhilfe, Eltern) auf unterschiedlichen Ebenen zusammenwirken, um Bildungsprozesse zu gestalten und zu steuern.

Regional Governance erweitert diesen Blick und versteht Regionen als eigenständige Koordinationseinheiten, in denen staatliche, zivilgesellschaftliche und private Akteure gemeinsam Lösungen für lokale Herausforderungen entwickeln. Regional Governance bietet damit einen konzeptionellen Rahmen zur Analyse von Steuerung in regionalen Settings (Niedlich 2020).

Unter der Überschrift eines datengestützten kommunalen Bildungsmanagements (und zuvor unter den Begriffen der regionalen Bildungslandschaften/Bildungsregionen; Brüggemann et al. 2023; Bleckmann & Durdel 2009) wurde in den letzten Jahren der Versuch unternommen, Kommunen bei der Entwicklung integrierter und abgestimmter Steuerungsstrukturen zu unterstützen. Dieser Ansatz wurde in Modellvorhaben erprobt und u. a. durch die vom Bund finanzierte Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement qualitativ begleitet. Unter anderem folgende Aspekte können in regionalen Steuerungsansätzen aufgegriffen werden:

- Ein zentraler Governance-Mechanismus ist die institutionelle Verankerung und Koordination von netzwerkbasierter Kooperation – beispielsweise durch regionale Koordinationsstellen oder kommunale Bildungsbüros, die als intermediäre Instanzen („Boundary Spanner“, Manitius et al. 2013) fungieren. Sie moderieren sektorübergreifende Kommunikations- und Abstimmungsprozesse, etablieren gemeinsame Zielsysteme und sichern den Informationsfluss zwischen den beteiligten Professionen.
- Die Etablierung regionaler Steuerungsgremien, an denen Schulleitungen, Träger der öffentlichen und freien Jugendhilfe sowie kommunale Verwaltungsakteure beteiligt sind (Koranyi & Kolleck 2017), zielt auf die strategische Bündelung von

Ressourcen und die gemeinsame Verantwortungsübernahme für Bildungserfolg und soziale Teilhabe ab. Dadurch können verbindliche Kooperationsformate entstehen, die über projektförmige Zusammenarbeit hinaus institutionell tragfähig sind.

- Regionales Monitoring, geteilte Datengrundlagen und Feedbackschleifen unterstützen die systematische Abstimmung schulischer und sozialpädagogischer Handlungsansätze (Brüggemann 2021).
- Capacity Building auf regionaler Ebene – etwa durch Fortbildungen, Steuerungsberatung und Prozessmoderation – trägt zur Professionalisierung und Verstetigung der Kooperation von Schule und Jugendhilfe bei.

> Im Kontext der Schulentwicklungskapazität eröffnet Regional Governance somit Möglichkeiten der sektorübergreifenden Zusammenarbeit. Diese Kooperation gilt als Schlüssel, um Kinder und Jugendliche in herausfordernden Lebenslagen wirksam zu unterstützen.

Traditionell sind Schule und Jugendhilfe durch unterschiedliche Rechtskreise, Professionen und Steuerungslogiken voneinander getrennt. In der Bund-Länder-Vereinbarung zum Startchancen-Programm wird die Notwendigkeit kommunaler Kooperation erwähnt; auch das System Jugendhilfe ist unter der Überschrift multiprofessionelle Teams im Blick (BMBF 2024, Präambel). Die koordinierte Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe lässt sich durch intermediäre Instanzen, verbindliche Abstimmungsformate und gemeinsame Steuerungsinstrumente institutionell stabilisieren. Damit könnte das Programm auch die Herausbildung von Bildungsnetzwerken mit hoher Reaktionsfähigkeit gegenüber sozialen Herausforderungen (weiter) stärken.

## 2.5 Sozialraumorientierung und Regional Governance als Treiber von Schulentwicklungskapazität

Die genannten Diskurse bieten wesentliche Anknüpfungspunkte für die Annahme, dass Schulentwicklungskapazität durch Sozialraumorientierung und regionale Steuerung gestärkt werden kann:

**Sozialraumorientierung** legt den Fokus auf die kontextsensible Öffnung der Schule. Sie fordert, die Ressourcen, Netzwerke und Herausforderungen im direkten Umfeld der Schule aktiv zu erkennen und zu nutzen. Schulen werden ermutigt, ihre Entwicklungsprozesse eng an die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen sowie an die Potenziale und Problemlagen des Quartiers anzupassen (Forell 2023). Die Einbindung lokaler Akteure – etwa aus Jugendhilfe, Stadtentwicklung oder Zivilgesellschaft – ermöglicht es potenziell, spezifische Bedarfe gezielt zu adressieren, um damit Bildungsbarrieren abzubauen (Forell & Bellenberg 2025). Sozialraumorientierung könnte so insbesondere die Kontextsensitivität, die partizipative Entwicklungskultur und die Fähigkeit zur kooperativen Problemlösung im Zusammenspiel zwischen Schule und Sozialraum fördern.

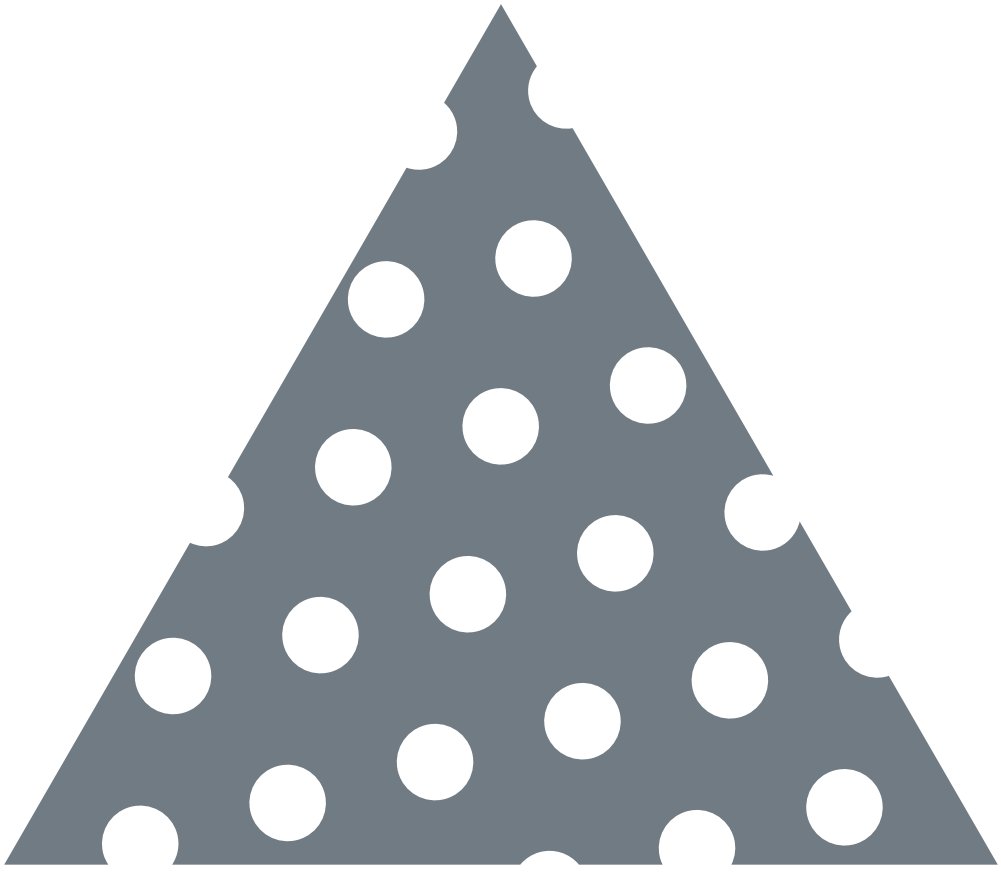
**Regional Governance** ergänzt diese Perspektive, indem sie die Steuerung und Koordination schulischer Entwicklungsprozesse auf eine übergeordnete, regionale Ebene hebt. Sie kann Strukturen für die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Institutionen und Professionen – insbesondere zwischen Schule und Jugendhilfe – schaffen, intermediäre Instanzen wie Bildungsbüros oder regionale Steuerungsgremien etablieren und die Nutzung gemeinsamer Datenerhebungs- und Monitoringinstrumente fördern (Brüggemann et al. 2023). Dadurch können Entwicklungsprozesse strategisch gebündelt, Ressourcen effizient koordiniert und die Verantwortung für Bildungserfolg auf mehrere Schultern verteilt werden.

Die Verbindung der beiden Konzepte liegt darin, dass Sozialraumorientierung die Schule als aktiven Akteur im lokalen Gefüge stärkt, während Regional Governance den notwendigen Rahmen für Kooperation, Austausch und strategische Steuerung auf kommunaler Ebene liefern kann. Es wird deutlich, dass mit einer solchen Kombination die Schulentwicklungskapazität, sprich die Fähigkeit, auf die Herausforderungen zu reagieren und Entwicklung zu betreiben, gestärkt werden kann. Schulentwicklung wird sowohl intern (durch partizipative, kontextsensible Prozesse) als auch extern (durch koordinierte, regionale Steuerungsstrukturen) gestärkt. Besonders für Schulen in schwieriger Lage, die mit komplexen Problemlagen konfrontiert sind, könnte diese Kombination einen wirkungsvollen Ansatz zur Verbesserung von Bildungschancen bieten.

Die im nächsten Kapitel vorgestellten Fallbeispiele verdeutlichen, wie sich die Zusammenhänge zwischen Sozialraumorientierung, Regional Governance und Schulentwicklungskapazität in der Praxis darstellen. Im Zentrum der Analyse stehen die folgenden konkretisierenden Fragen:

- Auf welche Weise wird in den Fallbeispielen Schulentwicklungskapazität gestärkt?
- Inwiefern profitieren Kinder und Jugendliche?
- Inwiefern profitieren Kommune und Sozialraum?
- Welche Gelingensbedingungen verstärken die Wirksamkeit der Handlungsansätze?
- Welches Transferpotenzial lässt sich – auch und gerade mit Blick auf das Startchancen-Programm – ableiten?

# 3 Fallbeispiele



Im Folgenden werden vier ausgewählte Fallbeispiele vorgestellt. Sie illustrieren jeweils unterschiedliche Facetten sozialräumlicher Verankerung und regionaler Steuerung von Schulen. Es handelt sich um praxiserprobte Referenzmodelle, die konkrete Wege aufzeigen, wie die Zusammenarbeit zwischen Schule, Sozialraum und Kommune strukturell umgesetzt werden kann.

Die Fallbeispiele können damit als Inspiration für Praxis-Akteure dienen; im Kontext dieser Studie dienen sie gleichzeitig als Untersuchungs- und Anschauungsbeispiele, die helfen können zu verstehen, wie Schulentwicklungskapazität durch den jeweiligen Ansatz verstärkt werden kann.

Der Auswahl der Fallbeispiele lagen folgende Kriterien zugrunde:

- Schulentwicklung im Fokus: Es wurden solche Beispiele ausgewählt, bei denen Schulen eng eingebunden sind und bei denen Schulentwicklung ein explizites Ziel darstellt.
- Veränderungen für Kinder und Jugendliche: Es wurden Beispiele ausgewählt, bei denen Informationen darüber vorliegen bzw. es plausibel erscheint, dass Kinder und Jugendliche von den Strukturmodellen profitieren.
- Strukturmodell: Bei der Auswahl wurden Beispiele berücksichtigt, die strukturelle Lösungen für die Zusammenarbeit zwischen Schule, Sozialraum und Kommune aufzeigen und nicht bei kurzfristigen Projekten stehen bleiben.
- Regionale Diversität: Schließlich wurde darauf geachtet, dass verschiedene Regionen und Siedlungstypen vertreten waren, um die Anschlussfähigkeit für unterschiedliche lokale Kontexte zu verbessern.

Die ausgewählten Beispiele stehen dabei jeweils für einen bestimmten Handlungsansatz; sie lassen sich zwei Hauptgruppen zuordnen:

**Gruppe 1: Innovative Ansätze von Regional Governance**
1a) Kommunales Bildungsmanagement: Die Bildungsinitiative Barnim illustriert, wie kommunal gesteuerte und koordinierte Bildungsprozesse systematisch entwickelt werden können. Im Landkreis Barnim wurde ein integriertes Bildungsmanagement etabliert, das verschiedene Bildungsakteure vernetzt und datengestützte Steuerung ermöglicht.

1b) Innovative Formen regionaler Schulsteuerung: Der Schulentwicklungsraum Friedrichshain-Kreuzberg zeigt neue Formen der regionalen Steuerung von Schulen auf, die über traditionelle Verwaltungsstrukturen hinausgehen und auf partizipativen Entwicklungsansätzen aufbauen. Er zeigt zudem einen innovativen Ansatz der Rolle der Schulaufsicht.

**Gruppe 2: Schulnahe Unterstützungsstrukturen und lokale Netzwerke**
2a) Pädagogische Werkstatt und lokale Vernetzung: Das Beispiel Ein Quadratkilometer Bildung Neubrandenburg zeigt, wie Unterstützungsstrukturen im Quartier aufgebaut werden können, die das gesamte Bildungsumfeld eines definierten Sozialraums systematisch miteinbeziehen und insbesondere Entwicklungsmöglichkeiten für Schlüsselschulen geben.

2b) Öffnung ins Quartier und familienbezogene Unterstützung: Die Familiengrundschulzentren Mönchengladbach  repräsentieren einen Ansatz zur systematischen Erweiterung der Rolle der Schule im Sozialraum und zur Stärkung familienbezogener Unterstützung. Sie zeigen, wie Schulen zu Knotenpunkten niedrigschwelliger, präventiver Angebote im Quartier werden können.

## 3.1 Kommunales Bildungsmanagement der Bildungsinitiative Barnim (Autor: Dieter Assel)

**Beschreibung**
**Zur Genesis der Entwicklung der Bildungsinitiative Barnim**
Die Bildungsinitiative Barnim (BiB) gilt als gelungenes Modell für eine kommunal gesteuerte lokale Bildungslandschaft im Rahmen eines Flächenlandkreises. Der Landkreis Barnim umfasst 25 Gemeinden mit insgesamt 195.000 Einwohner:innen und liegt im nordöstlichen Teil des Landes Brandenburg, zwischen dem Landkreis Uckermark und Berlin.

Bereits im Jahr 2008 erklärte die Kreisverwaltung Bildung zum Schwerpunktthema des Landkreises; das war der Anstoß für intensive Diskussionen und viele weitere Entwicklungen. Motiv und Initialzündung für die bildungspolitische Initiative waren Erkenntnisse aus Analysen unter anderem der Bevölkerungsentwicklung, der Sozialleistungen, der Bildungsergebnisse und der Leistungen der Jugendhilfe, die deutlich Handlungsbedarf zeigten.

> „Wir haben uns einerseits die Bildungsergebnisse angeschaut, andererseits die Jugendhilfe-Ausgaben und die Sozialausgaben. Wir haben deutlichen Handlungsbedarf erkannt und haben gleichzeitig auch festgestellt, dass eigentlich keiner im straffen Zuständigkeitsdenken den Kindern, den Jugendlichen wirklich gerecht werden kann. Und dann haben wir uns zusammengetan und haben überlegt, also was ist zu tun?

> Wie können wir den präventiven Gedanken stärken, also nicht erst agieren, wenn wir per Gesetz zuständig sind und unbedingt müssen." (Renate Wolter, langjährige Leiterin und Mitinitiatorin der BiB im Gruppeninterview)

Im Mai 2009 wurden im Rahmen der Dienstberatung des Landrates die grundsätzlichen Ziele, das Grundverständnis und die Schaffung von drei Stellen für das Gesamtmanagement und das Bildungsmonitoring beschlossen.

Als Katalysator für die weitere Entwicklung des Prozesses in Barnim erwies sich der Start des bundesweiten Programmes „Lernen vor Ort", für das der Landkreis sich bewarb und auch aufgenommen wurde.

Bei der Auftaktveranstaltung zum Programm „Lernen vor Ort" am 15. Oktober 2009 erklärte der damalige Landrat Bodo Ihrke die Gründung der Bildungsinitiative zur Chefsache:

> „Durch die Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Rahmen des Programms ‚Lernen vor Ort' war es möglich, mit dem Aufbau einer kontinuierlichen und datengestützten Bildungsberichterstattung (Bildungsmonitoring) zu beginnen. Diese ist Teil der ‚Bildungsinitiative Barnim' und wichtige Steuerungsgrundlage zur qualitativen Weiterentwicklung der Bildungslandschaft unseres Landkreises." (Bodo Ihrke, Landrat Landkreis Barnim, im Vorwort zum ersten kommunalen Bildungsbericht des Landkreises Barnim 2013)

Als Prozessbegleitung für die weitere Entwicklung im Landkreis fungierte die Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe im Projektverbund kobra.net auf der Grundlage einer Kooperationsvereinbarung und in Abstimmung mit dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg.

In den folgenden Jahren standen der Aufbau von verbindlichen Regelstrukturen der Kommunikation und Steuerung der BiB und die Entwicklung einer gemeinsamen konzeptionell-inhaltlichen Grundlage im Mittelpunkt der Aktivitäten.

Eingebunden in diesen Prozess waren viele lokalen Bildungsakteure aus den Bereichen der Kindertagesbetreuung, Jugendhilfe, sozialer Leistungen, Schule, der Wirtschaft und zivilgesellschaftlicher Gruppen. Ziel war die horizontale und vertikale Vernetzung aller relevanten Bildungsakteure und der Aufbau einer datenbasierten kommunalen Bildungsplanung.

> „Zu Beginn der Bildungsinitiative haben wir als Landkreis Gespräche mit über 200 Personen geführt und dabei eruiert, wer was macht. Aber wir sind ja nicht zentralistisch organisiert, sodass wir all diese Partner über Vorgaben steuern können. Wir müssen es schaffen, dass jeder einen Mehrwert darin erkennt, sein Handeln mit den anderen Akteuren abzustimmen. Wir müssen Konzepte vorlegen, in denen sich jeder wiederfindet und Vorteile für sich sieht. Dafür ist ein großer Aufwand an Kommunikation nötig und sinnvoll. Auch Vorurteile müssen dabei abgebaut werden. Wir setzen hier vor allem auf positive Beispiele. Wenn man mit einem Partner etwas Gutes erreicht hat und diesen Erfolg dann kommuniziert, kann das bei den Unentschlossenen und Ablehnenden eine positive Signalwirkung haben." (Bodo Ihrke, Landrat, in: kobra.net 2013, S. 7)

Sukzessive entwickelte sich in den vom Landkreis initiierten Diskursen eine lokale Bildungslandschaft mit klar erkennbaren Strukturen der Kommunikation und Steuerung und einem zielorientierten gemeinsamen Handlungskonzept, das nach Ablauf des Programms „Lernen vor Ort" durch einen entsprechenden Grundsatzbeschluss des Landkreises (2014) politisch nachhaltig gesichert wurde als Kooperation von

- Landratsamt
- Staatlichem Schulamt
- Regionalstelle Agentur für Arbeit
- Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde
- Industrie- und Handelskammer
- Bürgermeistern beteiligter Kommunen auf strategischer Ebene
- lokalen Netzwerken von Fachkräften aus Kita, Schule, Jugendarbeit auf operativer Ebene.

Ergänzt wurde die nachhaltige Sicherung der gemeinsamen Arbeit zur Umsetzung der Ziele durch Vereinbarungen zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung mit Bildungseinrichtungen und ihren Trägern (beginnend 2015) u. a. mit 24 Schulen im Landkreis.

### Leitorientierungen und Zielsetzungen der BiB

Zwei Leitziele wurden für die Arbeit der BiB im gemeinsamen Diskurs entwickelt und verabredet:

- Die Attraktivität der Bildungslandschaft im Landkreis soll gemeinsam und über unterschiedliche Zuständigkeiten hinweg verbessert werden.
- Alle Menschen im Landkreis Barnim sollen unabhängig von Alter und Nationalität die gleichen Chancen auf Bildung haben. Dazu sollen die Bildungsergebnisse verbessert werden.

Konkretisiert werden diese Leitorientierungen durch ein System smarter Zielsetzungen für die operative Umsetzung:

- Alle Kinder werden altersgerecht eingeschult.
- Alle Schülerinnen und Schüler erreichen einen Schulabschluss.
- Alle Jugendlichen erreichen einen Berufs- oder Studienabschluss.
- In der Region gibt es einen Ausbildungsplatz für jeden Jugendlichen.
- Junge Eltern ohne Schul- und Ausbildungsabschluss holen diesen nach.
- Der Anteil von Kindern mit „Auffälligkeiten“ nimmt ab.
- Die Anzahl der ehrenamtlich engagierten Bürger:innen nimmt zu.
- Qualifizierungsbedarf und Qualifizierungsmaßnahmen werden besser aufeinander abgestimmt.
- Der Anteil der Bürger:innen, denen nach der Qualifizierung der Wiedereinstieg ins Berufsleben gelingt, nimmt zu.

Ausgewählte Schwerpunktbereiche, in denen konkrete Maßnahmen entwickelt und umgesetzt werden, sind die frühkindliche Bildung, die schulische Bildung und die Gestaltung der Übergänge.

## Strukturen der Kooperation, Kommunikation und Steuerung

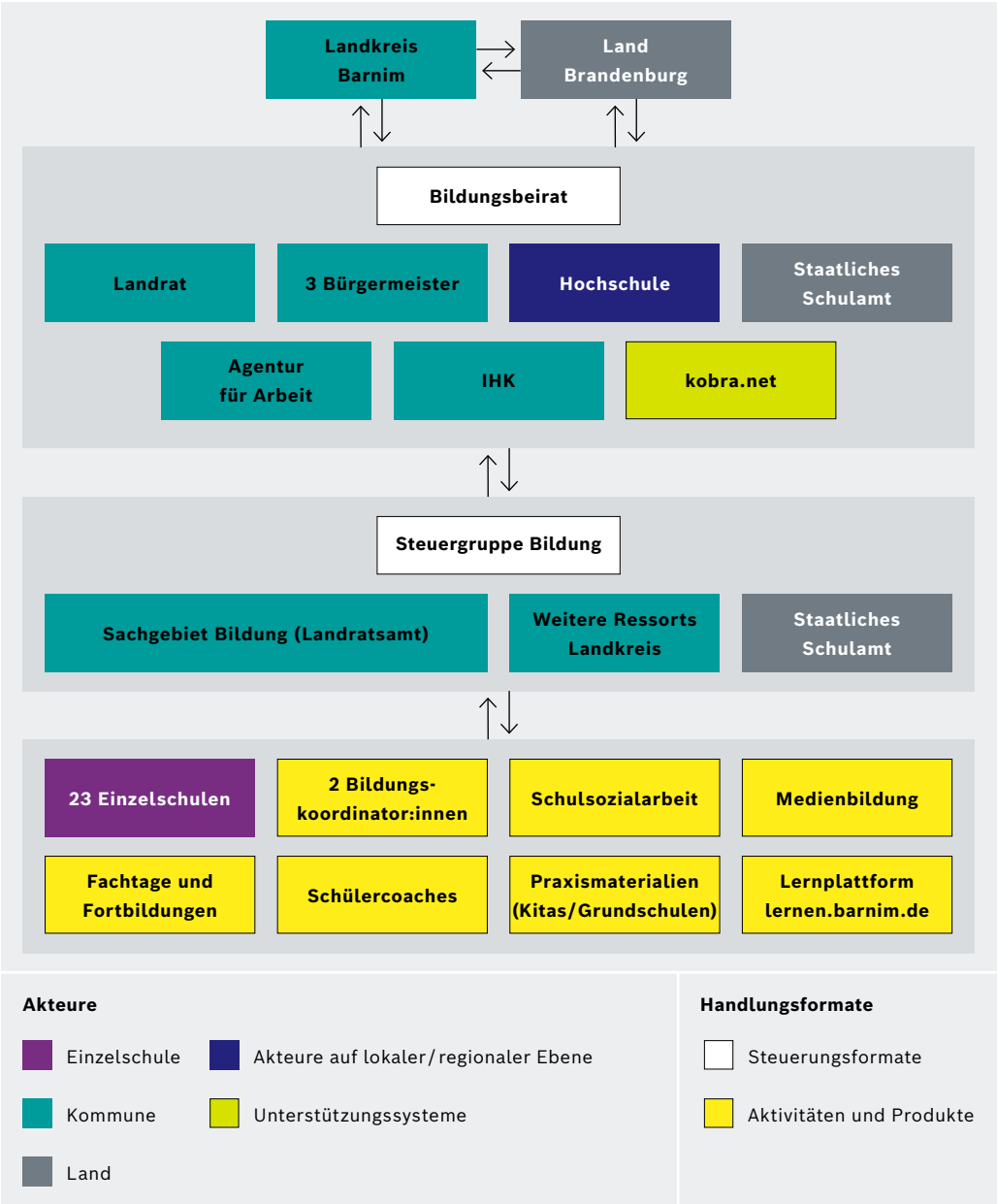



**Abbildung 3** Bildungsinitiative Barnim: Auf der strategischen Ebene gestalten Landkreis, Land Brandenburg, Bildungsbeirat und weitere Partner eine gemeinsame Bildungslandschaft und setzen den Rahmen für integrierte Bildungsplanung. Auf der operativen Ebene koordiniert das Sachgebiet Bildung im Landratsamt in Abstimmung mit der Steuergruppe Bildung die Umsetzung an derzeit 24 Einzelschulen, einschließlich Schulsozialarbeit, Fortbildungen und digitaler Lernangebote. Die Zusammenarbeit des Landkreises mit den Schulen ist in Kooperationsverträgen geregelt.

Die Tätigkeiten der BiB werden in einem komplexen Mehrebenensystem gestaltet, innerhalb dessen aufgabenorientiert kommuniziert, kooperiert und gesteuert wird.

### Kooperationsformate

Grundlage der Kooperationen im Rahmen der BiB sind Vereinbarungen auf mehreren Ebenen: Eine Rahmenvereinbarung des Landkreises über die partnerschaftliche Zusammenarbeit beim Aufbau einer Bildungsregion mit dem Brandenburgischen Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS 2013), Kooperationsvereinbarungen zwischen dem Landkreis und z. Zt. 24 Schulen mit Regelungen zur konkreten

Zusammenarbeit und Leistungserbringung, Vereinbarungen mit Trägern und Leitungen von Kindertagesstätten zur qualitativen Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit. Dazu kommen Einzelvereinbarungen, Absprachen, Verabredungen im Rahmen konkreter Projekte auf operativer Ebene.

### Kommunikationsformate

Auf der operativen Ebene finden Kooperationen und fachliche Kommunikation insbesondere in diversen Netzwerken und Arbeitsgemeinschaften statt. Beispielhaft seien hier genannt:

- Netzwerk Schule – Wirtschaft
- AG Medien extern
- 8 Regionalgruppen Kindertagesbetreuung
- Verbundtreffen Hort AG
- Regionaler Weiterbildungsbeirat
- Fachnetzwerk Sprache
- Integrationsbeirat des Landkreises
- Sparkassenstiftung zur Förderung konkreter Projekte

### Steuerungsstrukturen

Die Gesamtsteuerung der Bildungslandschaft Barnim erfolgt durch den Landkreis auf der Grundlage eines datengestützten kommunalen Bildungsmanagements. Dazu wurde bereits 2009 (zum Programmbeginn „Lernen vor Ort“) verwaltungsintern ein **Sachgebiet Bildung** als eigenständige Struktur im Liegenschafts- und Schulverwaltungsamt mit 8 Fachkräften in der Verwaltung gebildet.

Schrittweise wurde die Struktur um 18 Mitarbeiter:innen erweitert, davon 3 Sprach- und Praxisberater:innen Kindertagesbetreuung, 7 Schüler-Coaches und 8 Schulsozialarbeiter:innen, die in Kindertagesstätten und ausgewählten Schulen direkte Leistungen erbringen.

Ein wichtiges Element der internen Steuerungsstruktur ist eine **Steuerungsgruppe Bildung** zur ressortübergreifenden Abstimmung geplanter Vorhaben innerhalb der Kreisverwaltung und zwischen dem Landkreis und dem Staatlichen Schulamt.

Eine dritte Ebene der strategischen Steuerung ist der **Bildungsbeirat** als externes Gremium auf strategischer Ebene, das die Kooperation mit externen Partnern gestaltet und die BiB bei strategischen Zielsetzungen berät (Zusammensetzung: Landrat, Leiter des Staatlichen Schulamtes Frankfurt (Oder), Leiterin der Regionalstelle der Bundesagentur für Arbeit, 3 Bürgermeister der beteiligten Kommunen, 1 Amtsdirektor, Geschäftsführung IHK, Präsident der Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde).

Zu thematischen Schwerpunkten werden sowohl innerhalb der Kreisverwaltung als auch mit externen Akteuren operative Arbeitsgemeinschaften gebildet.

**Handlungsansatz**

Prinzipien

Das Zusammenwirken der unterschiedlichen Akteursgruppen in der Bildungsinitiative Barnim beruht auf gemeinsam definierten Grundprinzipien, die nach und nach entwickelt und in Kooperationsvereinbarungen teilweise festgeschrieben wurden.

Zu diesen Prinzipien der Zusammenarbeit gehören:

- Übernahme gemeinsamer Verantwortung – auch von Jugendhilfe und Schulen – für das gelingende Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen im Landkreis
- Orientierung aller Maßnahmen und Aktivitäten an den Bedarfen von Kindern und Jugendlichen auf datenbasierter Grundlage
- Förderung der multiprofessionellen Zusammenarbeit bei der Umsetzung von konkreten Fördermaßnahmen
- Gelebte Kooperation in allen Strukturen und auf allen Ebenen bildet das Gerüst gemeinsamen Handelns
- Externe Unterstützung und kritische Anmerkungen sind erwünscht und werden als Möglichkeit der eigenen Weiterentwicklung gesehen

Handlungsformen und Formate

Die Entwicklung der kommunalen Bildungslandschaft Barnim hat – insbesondere im Hinblick auf die Förderung von Schulentwicklung – Prozesse der Überwindung des sektoralen Denkens in der Bildungsorganisation befördert und den Fokus der beteiligten (Bildungs-)Akteure auf das Verknüpfen von Lern- und Bildungsorten im Sinne eines ganzheitlichen Lernkonzeptes ausgerichtet. Es ist ein Multi-Level-Governance-System der Bildungssteuerung entwickelt worden, das das Denken in Zuständigkeiten durch ein Denken in gemeinsamer Verantwortung ersetzt hat und in entsprechenden Kooperationsbeziehungen auch praktisch verankert. Indikatoren für diese Entwicklung sind u. a.:

- Diverse Vereinbarungen zwischen Landkreis und Schulen über die partnerschaftliche Zusammenarbeit beim Aufbau einer Bildungsregion und zur Zusammenarbeit auf operativer Ebene
- Gemeinsam gestaltete Prozesse von Schul- und Jugendhilfeplanung durch Kooperationen von Kommune und schulischen Akteuren
- Konzepte und Maßnahmen orientieren sich an den tatsächlichen, durch Analyseverfahren identifizierten Bedarfslagen von Kindern und Jugendlichen

- Bildungsunterstützende Leistungen des Kreises zur konkreten Förderung der Schülerinnen und Schüler und Maßnahmen zur Schulentwicklung an den einzelnen Standortschulen

Durch die abgestimmte Bildungsorganisation und die Bereitstellung konkreter Elemente und Stützsysteme unterschiedlicher regionaler Akteure wird die Lernorganisation der einzelnen Bildungseinrichtungen und das Zusammenwirken ihrer Akteure im Sinne eines lokalen Gesamtsystems positiv gefördert.

Das partizipativ angelegte Konzept setzt dabei auf ein höheres Maß an Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der einzelnen Bildungsorte und ihre Fähigkeit zur Kooperation und erhöht gleichzeitig auch im Rahmen der Schulentwicklung die Notwendigkeit, die Schulleitungen und Teams stärker für die neuen Aufgaben zu qualifizieren.

> „[A]us meiner Sicht spielt es mehr und mehr tatsächlich die Rolle, auch erstens den Schulleitern die Kontrolle über die eigene Schulentwicklung zu geben und zum anderen dann über Zielvereinbarungen aber auch verbindlich zu machen. Ja, das ist tatsächlich jetzt so der Weg, der derzeit gegangen wird. [...] Ob der immer so günstig ist, ist auch eine andere Frage, weil man natürlich dann auch den Schulleiterinnen und Schulleitern eine Menge Aufgaben aufbürdet, die dort angegangen werden müssen. Insbesondere auch, wenn es gerade um Schulentwicklungsplanung geht." (Dirk Schneider, Schulaufsicht)

Die Stärken des Barnimer Konzeptes sind die Zielorientierung, die Förderung der Kooperation und gemeinsamen Bildungsplanung und die konkrete praktische Orientierung an den tagesaktuellen Bedarfen der Bildungsinstitutionen. Dadurch gelingt es, die Weiterentwicklung der Qualität der Lernkonzepte in Kita und Schule gezielt zu unterstützen und zu verbessern und Kindern und Jugendlichen mehr und differenziertere Bildungszugänge zu verschaffen.

Für die Schulen wird die Entwicklung im Hinblick auf die Lernorganisation insbesondere unterstützt durch:

- Entwicklung bedarfsgerechter Arbeitshilfen für die schulische Praxis wie z. B. Arbeitsmaterialien Übergabebogen Kita – Schule, Kooperation Schule – Hort / Schülerprofilbogen / Arbeitsmaterial „Wenn Kinder nicht zur Schule gehen" / Informationen zur Lern- und Organisationsplattform
- Gemeinsame Qualifizierungen für Kitafachkräfte und Lehrkräfte (2024: bislang 51 Fortbildungen mit 460 Teilnehmenden)
- Auf den Lehrplan abgestimmte didaktische Medien

- Förderung von Fach- und Schlüsselkompetenzen der Lehrkräfte (insbesondere Mathematik, Englisch, Naturwissenschaften in Grundschulen; Konfliktlösung, Motivation u. a.)
- Einsatz von zwei Bildungskoordinator:innen
- Bereitstellung von Schulsozialarbeit an Schulen in Trägerschaft des Landkreises; lt. Kreistagsbeschluss an 15 Schulen
- Erbringung von bedarfsgerechten bildungsunterstützenden Leistungen an 24 Schulen in unterschiedlicher Trägerschaft
- Für Schülerinnen und Schüler u. a. der Einsatz von Schüler-Coaches an 7 Schulen
- Die digitale Lernplattform lernen.barnim.de für schulübergreifendes Lernen

Die Bedeutung des Fallbeispiels „Bildungsinitiative Barnim" für die Schulentwicklungskapazität (▶ **Kapitel 2.2, Abb. 2**) kann wie folgt zusammengefasst werden:

**Organisationale Kapazität**

- Weiterentwicklung der Kooperation Schule-Kommune
- Strukturelle Festlegungen und Sicherung der Qualitäts- und Organisationsentwicklung durch Vereinbarungen
- Profilentwicklung durch neue Kommunikationsplattformen

**Interpersonale Kapazität**

- Weiterentwicklung der Teamqualität durch regelmäßige Qualifizierung bei Fachtagen und Fortbildungen
- Förderung der Multiprofessionalität des Handelns durch themenbezogene multiprofessionelle Arbeitsgemeinschaften
- Vertrauensbildung und Entwicklung gemeinsamer Werteorientierungen durch regelmäßige, systemisch verankerte Zusammenarbeit bei der Gestaltung der schulischen und kommunalen Entwicklungsräume

**Personale Kapazität**

- Entwicklung der individuellen Handlungskompetenz durch Medienbildung und Praxismaterialien

- Individuelle Entlastung durch Zusammenführung und Nutzung personaler Ressourcen
- Förderung von persönlicher Motivation durch gemeinsame Organisation von Win-win-Situationen

Veränderungsimpulse in Kommune und Sozialraum

- Bedarfsgerechte Planung neuer Lernumgebungen durch Schulbauprogramm und gemeinsame Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung
- Gemeinsam mit den Partner:innen im Sozialraum wird Schule relevanter Standortfaktor für kommunale und wirtschaftliche Entwicklung
- Überwindung des sektoralen Denkens in der Bildungsplanung und Förderung ganzheitlicher Schulentwicklungsplanung durch Verknüpfen von Bildungs- und kommunalen Lernorten im Sozialraum

**Lessons Learned und Transferpotenzial**

Das Beispiel der BiB steht für die Möglichkeit, durch kommunales Handeln grundlegende strukturelle Veränderungen in der Bildungsorganisation zu gestalten und bestehende Hemmschuhe einer innovativen Entwicklung zu beseitigen oder zumindest zu minimieren.

Mithilfe der strukturellen Veränderungen und durch gezielte Fördermaßnahmen werden Schulen unterstützt, neue Lern- und Unterrichtskonzepte im Zusammenwirken mit außerschulischen Akteursgruppen und auf der Grundlage multiprofessioneller Zusammenarbeit zu gestalten.

Die Bildungsinitiative Barnim ist ein top-down gesteuertes Modell zukunftsorientierter Bildungsplanung, das Bottom-up-Gestaltungsprozesse durch die pro-aktive Einbindung aller relevanten Akteure ermöglicht und fördert.

Der Bildungsinitiative Barnim ist es gelungen, zentrale Kategorien eines zukunftsorientierten Bildungskonzeptes in praktische Handlungsorientierungen umzusetzen. Dies wurde durch verschiedene Faktoren ermöglicht: zunächst die strukturierte Zusammenarbeit von kommunaler und Landesebene und der politische Wille, Bildung zu fördern und dies als Zukunftsinvestition zu verstehen. Ein weiterer wesentlicher Faktor ist die Zusammenarbeit zwischen den Bildungsinstitutionen vor Ort, wodurch die Öffnung der Schulen in den Sozialraum unterstützt wurde. Zwischen den verschiedenen beteiligten Professionen wurde ein gemeinsames Bildungsverständnis erarbeitet, das multiprofessionelle Zusammenarbeit ermöglicht und lebensweltorientierte Lernkonzepte auf der Grundlage ermittelter Bedarfe forciert. Schließlich spielten auch kommunale Unterstützungssysteme eine wesentliche Rolle, die die Schulen in ihren Entwicklungsprozessen weiterbringen.

Bei einer von der Regionalen Bildungsagentur Brandenburg am 20. Mai 2025 in Eberswalde durchgeführten Fachkonferenz wurden von Renate Wolter, der bisherigen Leiterin der BiB, und Katrin Kantak, der Leiterin des Projektverbunds kobra.net als externer Begleiterin, konkret folgende Gelingensbedingungen benannt:

- Bildung hatte im Landkreis von Anfang an eine hohe Priorität und wurde spätestens mit Beginn der Aufnahme in das Programm „Lernen vor Ort“ als Chef- bzw. Chefinnensache deklariert. Dies war und ist ein wichtiger Nachhaltigkeitsfaktor
- Die Entscheidung des Landkreises, Regelangebote zu fördern (fördern, was schon da ist)
- Smart formulierte Zielsetzungen, die mit Daten unterlegt sind und regelmäßig überprüft werden können
- Die Förderung von Kooperationen auf der Grundlage konkreter Anlässe
- Menschen, die wissen, was es an Know-how braucht, und die initiativ sind
- Mehrwert für alle Beteiligten (Win-win-Situationen)
- Regelmäßige Datenerhebung und -fortschreibung sowie deren Auswertung gemäß definierter Kriterien als Handlungsgrundlage
- Regelmäßige Evaluation
- Ergebnis- und produktorientiertes Arbeiten
- Offenheit für Unterstützung von außen und konstruktive Kritik

**Anknüpfungspunkte an das Startchancen-Programm und Transferpotenzial**
Mit der Bildungsinitiative Barnim ist über Jahre hinweg ein Modell kommunal gesteuerter Bildungsplanung entstanden, das im Zusammenwirken mit relevanten Partnern aus der Bildungsadministration (Bildungsministerium, Schulamt, Schulleitungen) kooperativ vernetzt ist. Im Prozess der Herausbildung der Bildungslandschaft Barnim sind auf unterschiedlichen Ebenen Netzwerkkonstellationen entstanden, die auf einer Kultur gegenseitigen Vertrauens und gemeinsamer Verantwortung basieren und – jenseits aller Zuständigkeitsregeln – dem gemeinsamen Ziel verpflichtet sind, Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen – insbesondere in prekären Lebenslagen – zu verbessern.

Dies kann als gute Grundlage zur Weiterentwicklung der schulischen Entwicklungskapazitäten im Rahmen des Startchancen-Programmes eingeschätzt werden. Derzeit sind insgesamt 6 Schulen im Landkreis Barnim in das Startchancen-Programm eingebunden. Von schulischer Seite sieht man die Chance, das Startchancen-Programm zu nutzen, um die eigene Schulentwicklung voranzubringen, wie die beiden folgenden Aussagen zeigen.

„Aus meiner Sicht wären ja tatsächlich auch zum einen jetzt über Startchancen den Schulen Möglichkeiten gegeben, sich selbstständig nach ihren Bedingungen weiterzuentwickeln. Das ist ja schon mal ein positiver Ansatz, wie ich finde, dass also nicht schon irgendetwas modellhaft vorgegeben wird, sondern die Schulen sich selbst auf den Weg machen müssen und dann nach ihren Bedingungen gesteuert Entwicklungsvorhaben konkretisieren." (Dirk Schneider, Schulaufsicht)

> „Und jetzt aber die Chance zu haben, zu gucken, wie sind denn unsere Ziele, was brauchen wir genau, um unsere Schulsituation zu verbessern. Das ist sehr viel komfortabler. Dies von uns aus zu betrachten und Gelder einplanen zu dürfen, macht es tatsächlich möglich, Schule zu verändern. Und das werden wir schon machen." (Anne Störmer, Schulleiterin)

Wenn es gelingt, die bisherigen Kooperationserfahrungen bei der Gestaltung der BiB mit der individuellen Schulentwicklungsplanung kokonstruktiv zu vernetzen und die vorhandenen Potenziale der Schulentwicklungskapazitäten zur Entfaltung zu bringen, dann ergeben sich gute Chancen zur qualitativen Weiterentwicklung einer chancengerechten Bildungskonzeption vor Ort.

**Ressourcenkasten**

Deutsches Jugendinstitut / Transferagentur Mitteldeutschland für Kommunales Bildungsmanagement (Hrsg.) (2017). Handreichung Einführung in das kommunale Bildungsmanagement. https://www.reab-mitteldeutschland.de/fileadmin/Publikationen/Handreichungen/Handreichung_TransMit_Einf%C3%BChrungKBM.pdf

DLR (Hrsg.) (2015): Bildung gemeinsam gestalten: Ein Leitfaden für ein datenbasiertes kommunales Bildungsmanagement. W. Bertelsmann. https://www.reab-mitteldeutschland.de/fileadmin/user_upload/Materialien_Bildungsmanagement/201506_Leitfaden_Bildung-gemeinsam-gestalten_1_.pdf

# 3.2 Innovative regionale Schulsteuerung: Schulentwicklungsraum Friedrichshain-Kreuzberg
(Autor: Peter Bleckmann)

**Beschreibung**

**Zur Genesis des Schulentwicklungsraums Friedrichshain-Kreuzberg**

Der Schulentwicklungsraum (kurz: SER) Friedrichshain-Kreuzberg ist ein innovatives Modell der Steuerung der Schulen in Friedrichshain-Kreuzberg, einem innerstädtischen Berliner Bezirk mit 267.000 Einwohner:innen.

Das Modell steht für eine gleichberechtigte Zusammenarbeit zwischen Schulaufsicht und Schulen, einen integrierten Arbeitsansatz mit weiteren Institutionen des Unterstützungssystems sowie mit dem Jugendamt und eine durch die beteiligten Akteure selbstgesteuerte Themensetzung.

Am Schulentwicklungsraum sind sämtliche öffentlichen allgemeinbildenden Schulen, die Schulaufsicht, das Jugendamt, die Fortbildungseinrichtung des Landes Berlin sowie das Schulpsychologische und Inklusionspädagogische Beratungs- und Unterstützungszentrum (SIBUZ) des Bezirks beteiligt. Die Unterstützung der Schulen und die Förderung ihrer Entwicklung stehen dabei im gemeinsamen Fokus aller Beteiligten.

Die Entstehung des Schulentwicklungsraums Friedrichshain-Kreuzberg geht auf einen berlinweiten Strategieprozess in den 2010er-Jahren zurück, bei dem in mehreren Expert:innenrunden die Frage diskutiert wurde, welche Form der Schulaufsicht die eigenverantwortliche Schule braucht. Dabei entstand das Bild eines Paradigmenwechsels hin zu einem partnerschaftlichen Verhältnis von Schulaufsicht und Schule, die dem gemeinsamen Ziel verpflichtet sind, den bestmöglichen Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen.

Anknüpfend daran begann ab 2017 die Übersetzungsarbeit dieser übergeordneten Idee in einen konkreten Veränderungsprozess in Friedrichshain-Kreuzberg, initiiert von der für den Bezirk zuständigen Außenstelle der staatlichen Schulaufsicht.
Die damalige Leiterin beschreibt die damit verknüpfte Änderung der Haltung und Herangehensweise:

> „In meiner Region, in welcher ich als Schulleiterin tätig war, spielte in den Zusammenkünften der Schulleitungen mit der Schulaufsicht zukunftsweisende Schulentwicklung so gut wie keine Rolle. Es war eher eine

> Situation von Einzelkämpfern, geprägt von Konkurrenz. Von- und miteinander zu lernen, in einer Zeit, in der die großen Herausforderungen nur gemeinsam zu lösen sind, sollte die Arbeitsgrundlage in unserer Region sein, gepaart mit Vertrauen, dem Umgang auf Augenhöhe, einer neuen Fehlerkultur und vor allem einer Kultur des Ermöglichens." (Gabriela Anders-Neufang, Initiatorin des Schulentwicklungsraums und langjährige Leiterin der Schulaufsicht Friedrichshain-Kreuzberg)

Im ersten Schritt wurde im Team der Schulaufsicht selbst, später dann auch in Kooperation mit den Schulleitungen eine neue Haltung und Kultur etabliert, geprägt von Teamarbeit, Serviceorientierung, einer Ermöglichungskultur, einer Fehlerkultur auf Augenhöhe und einem vertrauensvollen und auf Wertschätzung basierenden Umgang miteinander.

Ab 2017 fanden mehrere Tagungen der Schulaufsicht und der Schulleitungen statt, in denen gemeinsam neue Formen der Zusammenarbeit diskutiert und entwickelt wurden. Diese Veränderungen mündeten schließlich im Schulentwicklungsraum (SER) Friedrichshain-Kreuzberg. Früh wurde entschieden, den Schulentwicklungsraum für andere regionale Akteure und Unterstützungssysteme zu öffnen und auch deren Zusammenspiel zum Gegenstand gemeinsamer Reflexion zu machen. So wurden das Jugendamt, das regionale Team von Fortbildung Berlin sowie das SIBUZ in den entstehenden Schulentwicklungsraum einbezogen.

Parallel wurde die Entscheidung getroffen, die Zuständigkeiten innerhalb der Außenstelle regional statt nach Schulformen zu organisieren: Der Bezirk wurde dafür in drei Regionen aufgeteilt; jeweils ein oder zwei Schulräte sind seitdem für die Schulen aller Schulformen der jeweiligen Region zuständig. Die beiden Prozesse – der neue Zuschnitt der Zuständigkeiten sowie die inhaltliche Diskussion – bestärkten sich gegenseitig.

Schritt für Schritt wurden Formate und Prinzipien der gemeinsamen Arbeit definiert. Seit 2020 wird die Entwicklung des SER durch Prozessbegleitung und wissenschaftliche Begleitung unterstützt. Diese werden aktuell durch die Robert Bosch Stiftung finanziert, die seit 2023 Partner des Schulentwicklungsraums ist.

### Leitorientierungen und Zielsetzungen des Schulentwicklungsraums

Die übergreifende Zielsetzung des Schulentwicklungsraums wurde in einem gemeinsam entwickelten Leitbild so formuliert: „In unserem Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg übernehmen wir institutionsübergreifend gemeinsam die Verantwortung für die Gestaltung der Bildungsbiografien von der Kita bis zum Schulabschluss. Wir ermöglichen allen das ganztägige und digitale Lernen in einer Schule der Zukunft."

Dieses übergeordnete Leitbild wird durch ein Zielsystem konkretisiert. Darin sind prioritäre Handlungsfelder sowie konkrete, smart formulierte Ziele benannt. Das Zielsystem wird fortlaufend aktualisiert.

Für das Schuljahr 2025/26 wurden drei Themenbereiche identifiziert, an denen prioritär gearbeitet werden soll: Schul- und Unterrichtsentwicklung, Netzwerkarbeit und Kommunikationsstrukturen. Für jeden dieser Themenbereiche wurden wiederum konkrete Ziele formuliert; so wurde im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung festgelegt, dass jede Schule datengestützte Maßnahmen entwickelt bzw. auswählt und umsetzt, die zur Verbesserung der Basiskompetenzen der Schülerinnen und Schüler und dem Erwerb von Zukunftskompetenzen dienen. Diese Konzepte beziehen im Rahmen des Ganztags unterrichtliches und außerunterrichtliches Lernen ein.

### Strukturen der Kooperation, Kommunikation und Steuerung

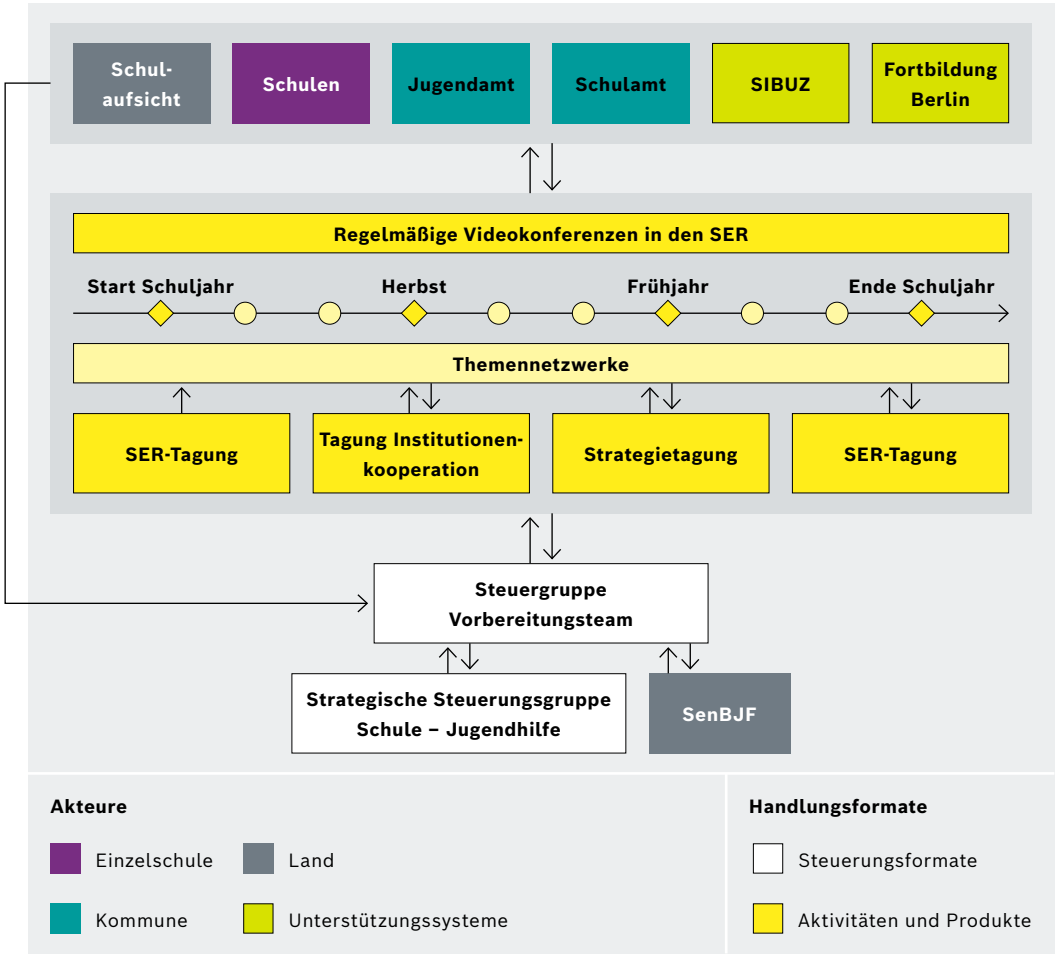



**Abbildung 4** Schulentwicklungsräume im Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg: Auf der strategischen Ebene stimmen Schulaufsicht, Schulen, Jugendamt, SIBUZ, Fortbildung Berlin und Schulamt ihr Handeln in einer gemeinsamen Steuergruppe ab. Diese bindet auf Landesebene die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF) sowie auf bezirklicher Ebene die unabhängige Steuerungsrunde Schule – Jugendhilfe ein. Auf der operativen Ebene strukturieren regelmäßige Videokonferenzen, Tagungen und Themennetzwerke den Jahreszyklus der Zusammenarbeit, sodass Schulen und Unterstützungssystem gemeinsam an aktuell relevanten Entwicklungsaufgaben arbeiten.

Die Arbeit im SER wird durch verschiedene Kooperations- und Austauschformate organisiert, für die sich im Jahreszyklus ein fester Rhythmus etabliert hat. Zudem gibt es mit der Steuergruppe und dem Vorbereitungsteam Gremien für die Steuerung und Koordination der Aktivitäten und der Kommunikation im SER.

### Kooperations- und Austauschformate

Pro Schuljahr finden vier SER-Tagungen mit je spezifischen Funktionen statt: In der ersten SER-Tagung zu Beginn des Schuljahrs werden die Schwerpunkt-Themen für das Jahr festgelegt, die in Themennetzwerken und den weiteren SER-Tagungen vertiefend bearbeitet werden sollen. Im Herbst findet die zweite SER-Tagung statt: Hier stehen die Kooperationsbeziehungen zwischen verschiedenen Institutionen, die am SER beteiligt sind, im Zentrum, zum Beispiel das Zusammenspiel zwischen Schulen und dem Allgemeinen Sozialpädagogischen Dienst des Jugendamts oder dem SIBUZ. Im Frühjahr findet als dritte SER-Tagung eine Strategietagung statt: Hier ist der Raum dafür, grundlegende Fragestellungen vertiefend und mit externen Inputs zu bearbeiten. In der bilanzierenden vierten SER-Tagung zum Schuljahrsende werden die Ergebnisse der verschiedenen Arbeitsformate vorgestellt; gleichzeitig beginnt die Vorbereitung des SER-Zyklus im folgenden Schuljahr. Bei allen Tagungen besteht zudem die Möglichkeit, unvorhergesehene aktuelle Themen anzusprechen, z. B. neue politische Vorgaben oder neue Förderprogramme.

Neben den übergreifenden SER-Tagungen bilden die Themennetzwerke ein zweites zentrales Arbeitsformat. Hier arbeitet jeweils eine begrenzte Zahl von Mitgliedern des SER gemeinsam an spezifischen Fragestellungen und entwickelt Vorschläge und Impulse für den SER insgesamt.

Aktuell sind sechs Themennetzwerke aktiv:

- Austausch zu aktuellen Herausforderungen der **Digitalisierung**
- Entwickeln eines gemeinsamen Verständnisses zu **Empowerment/Inklusion**
- Entwicklung eines Gestaltungsportfolios für **ganztägige Bildung**
- **Beziehungsgestaltung** zwischen Schulen und Schul- und Sportamt, gesundheitsfördernde Programme bekannt machen und stärken
- **Schule der Zukunft:** Austausch über innovative Modelle selbstorganisierten Lernens
- **Qualifizierung von Lehrkräften** ohne volle Lehrbefähigung – „Neu in Schule“ (Fortbildungsangebot)

Das dritte Kooperations- und Austauschformat sind monatliche Videokonferenzen: Diese finden jeweils getrennt für die drei einzelnen Schulentwicklungsräume statt und bilden ein regelmäßiges Austauschformat für die jeweils regional zuständigen Schulräte und die Schulleitungen. Neben operativen regionalen Themen werden hier Themen für die Jahresplanung und Themennetzwerke identifiziert.

Die Entwicklung der Arbeitsformate erfolgte in einem iterativen Prozess, bei dem bestehende Formate schrittweise entsprechend dem Bedarf und der Neuausrichtung angepasst und ergänzt wurden.

### Gesamtkoordination des SER: Steuergruppe, Vorbereitungsteam

Die Gesamtkoordination und -steuerung wird von zwei Gremien gestaltet: Steuergruppe und Vorbereitungsteam.

Der Steuergruppe gehören Vertreter:innen aller am SER beteiligten Institutionen sowie die Sprecher:innen der Themennetzwerke sowie der drei Schulentwicklungsräume an. Hier fließen die Informationen aus den drei Regionen sowie aus allen Formaten zusammen. Die Mitglieder der Steuergruppe stimmen sich über die Ziele und die Jahresplanung ab, greifen Zwischenergebnisse der Themennetzwerke auf und formulieren Empfehlungen für die Weiterarbeit. Die Steuergruppe übernimmt die Kommunikation und Abstimmung mit der strategischen Steuerungsrunde Schule–Jugendhilfe des Bezirks – einem wichtigen Gremium des kommunalen Bildungsmanagements. Dieses wiederum bindet die AG §78 und damit zentrale Akteure der Kinder- und Jugendhilfe ein. Die Kommunikation mit der Senatsbildungsverwaltung und relevanten Ressorts des Bezirksamts erfolgt durch die Schulaufsicht.

Das Vorbereitungsteam – bestehend aus Schulaufsicht, Prozessbegleitung und Wissenschaftlicher Begleitung – entwirft die Jahresplanung, organisiert die SER-Tagungen, wertet Ergebnisse der Themennetzwerke sowie weitere relevante Daten aus und sichert den Zugang aller Beteiligten zu Informationen und Dokumenten.

## Handlungsansatz

### Prinzipien

Das Zusammenspiel im SER beruht auf Grundprinzipien, die in der Entstehungsgeschichte definiert und seitdem immer wieder aktualisiert wurden:

- **Kommunikation auf Augenhöhe:** Die Beteiligten im SER verstehen sich gegenseitig als gleichberechtigte Partner; das gilt auch für das Verhältnis zwischen Schulaufsicht und Schulen.
- **Agenda-Setting durch die Beteiligten:** Alle am SER Beteiligten bringen ihre Themen in die Diskussion ein.
- **Geteilte Verantwortung:** Die verschiedenen Formate leben davon, dass sich möglichst viele Akteure des SER aktiv einbringen und für die anstehenden Aufgaben Verantwortung übernehmen, z. B. als Sprecher:in für ein Themennetzwerk eines regionalen SER.

- **Transfer und Transparenz:** Alle Beteiligten teilen Diskussionsergebnisse aus dem SER mit den Teams ihrer jeweiligen Institutionen und sorgen innerhalb des SER für transparente Zugänge zu Informationen und Dokumenten.
- **Externe Begleitung:** Prozessbegleitung und Wissenschaftliche Begleitung werden als genuiner Teil der Verantwortungsgemeinschaft des SER verstanden. Sie geben datengestütztes Feedback und agieren als Critical Friends.

Handlungsformen und Formate

Der Schulentwicklungsraum Friedrichshain-Kreuzberg schafft einen gemeinschaftlichen Raum der Weiterentwicklung der beteiligten Schulen; dies geschieht vor allem durch folgende miteinander verzahnte Handlungsansätze:

- **Schulleitungen** bearbeiten gemeinsam die für sie jeweils relevanten Themen, lernen voneinander und entwickeln gemeinsam neue Wege. Dazu dienen die Themennetzwerke, aber auch die SER-Konferenzen und weitere Arbeitsformate im SER. Die Basis für diese partnerschaftliche inhaltliche Arbeit ist die Entwicklung wechselseitiger vertrauensvoller Arbeitsbeziehungen.
- Schulen und Institutionen des **Unterstützungssystems** vertiefen ihre **Zusammenarbeit**, reflektieren ihr Zusammenspiel und verabreden gemeinsam Kommunikationswege.
- Aktuell entstehen als dritter Handlungsansatz **Qualitätskonferenzen**; diese sind geplant als kleinräumige Netzwerke aus mehreren benachbarten Schulen und direkten Ansprechpartnern aus dem Unterstützungssystem. Die Qualitätskonferenzen sind inspiriert von den „Schulfamilien", die von Britta Klopsch und Anne Sliwka in ihrem Buch *Das lernende Schulsystem* am Beispiel Kanadas beschrieben werden. Bisher arbeiten die verschiedenen Unterstützungssysteme individuell mit den Schulen zusammen; die Idee der Qualitätskonferenzen ist,

  > „[...] dass man sich in diesen Qualitätskonferenzen zusammensetzt und alle Institutionen Daten oder Informationen, die sie zu den Schulen haben, beisteuern, um sich ein Gesamtbild davon zu machen: Wo brauchen die Schulen eigentlich Unterstützung? Um dann zu klären: welche Institution kann was tun, um diesen Unterstützungsbedarf zu decken?" (Sebastian Niedlich, Wissenschaftliche Begleitung des Schulentwicklungsraums)

Diese Handlungsansätze helfen Schulen dabei, ihre eigene Situation klarer zu beschreiben, Veränderungsbedarfe zu erfassen und Ideen und Möglichkeiten für Veränderungsschritte zu erarbeiten. Die Schulen haben viel Gestaltungsspielraum und agieren in einem vertrauensvollen Umfeld von Peers und Akteuren des Unterstützungssystems, die sie bei Veränderungsprozessen unterstützen und begleiten.

**Wirkungen**
Im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung wurde für den Schulentwicklungsraum ein Wirkungsmodell erarbeitet. Das Modell beschreibt die übergeordneten Wirkungsebenen im Bereich der pädagogischen Praxis und der Lernentwicklung. Das Wirkungsmodell verdeutlicht gleichzeitig, wie durch den Schulentwicklungsraum die Voraussetzungen geschaffen werden, um diese Wirkungen erzielen zu können.

Erste Grundlage des SER ist die Akzeptanz und Motivation der Beteiligten. Durch die verschiedenen Kommunikations- und Austauschformate werden darauf aufbauend eine verbesserte Beziehungsqualität und eine gemeinsame Wissensbasis erreicht; diese bilden wiederum die Grundlage für das Entstehen einer kollektiven Führung und schließlich einer gemeinsamen Kultur im gesamten SER. Zudem entstehen im SER wie auch in kleinräumigeren oder bilateralen Beziehungen kooperative Praktiken und interinstitutionelle Kontakte.

Diese verbesserte Kooperationskultur begünstigt Wirkungen in den einzelnen Institutionen, etwa indem bewährte Arbeitsansätze übernommen und adaptiert werden. Ebenso verändern sich die Schnittstellen zwischen den Einzelinstitutionen.

Diese Veränderungen ermöglichen schließlich Wirkungen für die pädagogische Praxis sowie für das Lernen und Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. Diese Veränderungen können an folgenden Beispielen illustriert werden:

- Ein Beispiel für Impulse für Schulentwicklung durch Peer-Austausch ist die Themengruppe „Schule der Zukunft“: Im Rahmen von Hospitationen („Lernreisen“) lernen die Mitglieder der Themengruppe die anderen Schulen und deren Ansätze des selbstorganisierten Lernens kennen, zum Beispiel „Frei Day“, Verantwortungsstunde oder Atelier 8. Die Auseinandersetzung mit diesen praktischen Konzepten wird flankiert durch eine theoretische Reflexion des Begriffs der Zukunftskompetenzen. Dieses im Themennetzwerk erarbeitete Wissen soll im gesamten SER aufgegriffen werden; aktuell wird das Ziel verfolgt, dass alle Schulen diese innovativen Ansätze adaptieren bzw. bestehende Ansätze weiterentwickeln.
- Ein Beispiel für Veränderungen, die durch die Bearbeitung der Kommunikationswege zum Unterstützungssystem entstanden sind, ist das verbesserte Zusammenspiel zwischen Schulen und dem Allgemeinen Sozialpädagogischen Dienst (ASD) des Jugendamts: Jede Schule hat jetzt eine Ansprechperson für den ASD, während umgekehrt im ASD konkrete Ansprechpersonen für jede Schule benannt wurden. Ein weiteres Thema an der Schnittstelle Schule–ASD sind „temporäre Lerngruppen“: Diese nehmen zeitweise Kinder und Jugendliche auf, die aus unterschiedlichen Gründen aktuell nicht am Unterricht teilnehmen

können. Zu diesem Thema wurde in der Diskussion zwischen ASD und Schulen eine gemeinsame Wissensbasis erarbeitet, etwa zu den Finanzierungsmöglichkeiten durch das Jugendamt und inhaltlichen Erfahrungswerten zu den Möglichkeiten und Grenzen dieser Lernform.

Das Wirkungsmodell verdeutlicht gleichzeitig, dass Veränderungen im Schulalltag auf Voraussetzungen beruhen, die zunächst erarbeitet werden müssen: Auf der Basis einer veränderten Kooperationskultur entstehen verbesserte Rahmenbedingungen für Schulentwicklung.

Die Beteiligten des SER wurden zu zwei Zeitpunkten (2020 und 2023) zu ihrer Einschätzung der Arbeit im SER befragt. Insgesamt zeigte sich eine hohe und bei der zweiten Befragung deutlich gestiegene Gesamtzufriedenheit mit dem SER. Starke Verbesserungen und positive Bewertungen konnten für die Arbeit in den Schulentwicklungsräumen und den Themennetzwerken sowie für die Beziehungsqualität zu Schulen und außerschulischen Partnern ermittelt werden. Im Bereich „Transfer und Nutzen" gab es ebenfalls positive Veränderungen, diese fielen jedoch im Vergleich weniger stark aus. Diese Befunde bestätigen im Wesentlichen die Erwartungen des Wirkungsmodells, das ebenfalls davon ausgeht, dass es eine längere Phase des Beziehungsaufbaus braucht, bis im Rahmen des SER stärkere Impulse für die pädagogische Alltagspraxis entstehen können.

Die Bedeutung des Fallbeispiels „Schulentwicklungsraum Friedrichshain-Kreuzberg" für die Schulentwicklungskapazität (▶ **Kapitel 2.2, Abb. 2**) kann wie folgt zusammengefasst werden:

**Organisationale Kapazität**

- Organisationales Lernen auf der Ebene der Vernetzung
- Weiterentwicklung der systemischen Zusammenarbeit zwischen Schule und Unterstützungssystemen, dadurch auch Impulse für die Organisationsentwicklung

**Interpersonale Kapazität**

- Verbesserung der interpersonalen Beziehungen auf mehreren Ebenen:
  - zwischen den Schulleitungen
  - zwischen den Akteuren unterschiedlicher Unterstützungssysteme im Bezirk und auf Landesebene
  - zwischen Schulleitungen und Unterstützungssystemen

- schulintern im Rahmen der Entwicklung von Projekten, die vom SER angestoßen werden

- Möglichkeit der gemeinsamen Gestaltung des Schulentwicklungsraums

Personale Kapazität

- Professionelle Entwicklung der Beteiligten
- Fachliche Weiterentwicklung z. B. durch Themennetzwerke
- Entwicklung der Führungskompetenz der Schulleitungen durch Peer-Austausch
- Weiterentwicklung der Kompetenzen der Mitarbeitenden der Schulaufsicht und der Unterstützungssysteme

Veränderungsimpulse in Kommune und Sozialraum

- Durch die verbesserte Handlungsfähigkeit der Schulen sind diese in der Lage, besser auf Herausforderungen des Sozialraums zu reagieren.
- Gemeinschaftliches Vorgehen der Schulen und Unterstützungssysteme stärkt die Wirksamkeit des Systems.
- Verringerung von Reibungsverlusten und Blockade zwischen verschiedenen Institutionen

**Lessons Learned und Transferpotenzial**

Lessons Learned

Der Schulentwicklungsraum Friedrichshain-Kreuzberg setzt auf einer strukturellen Ebene an und behebt gleichzeitig drei grundlegende Steuerungsprobleme, mit denen viele Schulen konfrontiert sind:

1. die wenig fehlerfreundliche Top-down-Steuerung von Schulen;
2. die Fragmentierung des Unterstützungssystems und geringe Abstimmung der verschiedenen Institutionen untereinander;
3. unklare Beziehungen zwischen dem durch die Länder gesteuerten System Schule und der kommunal gesteuerten Jugendhilfe.

Im Schulentwicklungsraum ist es gelungen, ein Kooperations- und Steuerungsmodell zu schaffen, das stattdessen diese Charakteristika aufweist:

1. eine vertrauensvolle, gleichberechtigte Zusammenarbeit zwischen Schulaufsicht und Schulen;

2. eine enge Zusammenarbeit zwischen Schulen und verschiedenen Institutionen des Unterstützungssystems wie auch deren Abstimmung untereinander;
3. eine enge Einbindung des Jugendamts und klare Kommunikationswege zu den weiteren Akteuren der Kinder- und Jugendhilfe.

Der Aufbau des Schulentwicklungsraums ist – wie der Name impliziert – ganz der Aufgabe gewidmet, für Schulen ein möglichst günstiges Umfeld zu schaffen, in dem sie Entwicklungsaufgaben identifizieren und angehen können und das ihnen Austausch auf Peer-Ebene sowie verlässliche Unterstützung bietet.

Die wesentlichen Instrumente des Schulentwicklungsraums sind:

- der Aufbau neuer Formen des Peer-Austauschs zwischen Schulen einer Region – künftig auch in kleinräumigen Netzwerken;
- die Entwicklung vertrauensvoller Beziehungen zwischen Schulen und Institutionen des Unterstützungssystems sowie der Schulaufsicht;
- ein strukturiertes Vorgehen, das es ermöglicht, anstehende Fragestellungen der Schulen systematisch und zielorientiert zu bearbeiten;
- eine Kultur der Zusammenarbeit mitdem klaren Prinzip eines gleichberechtigten Miteinanders und einer gemeinsamen Verantwortung für das Ganze.

Eine Grundvoraussetzung für das Gelingen dieses Modells war der Entschluss der für den Bezirk zuständigen Außenstelle der Schulaufsicht, neue Wege in der Zusammenarbeit mit den Schulen zu gehen:

> „Die wichtigste Gelingensbedingung ist aus meiner Sicht die Veränderung der Haltung. Dies begann in der Außenstelle. Mein Team veränderte die Sichtweise auf die Nutzer:innen unserer Arbeit. Es ging um vertrauensvolles, lösungsorientiertes Arbeiten im Zuge der Ermöglichungskultur. Der Umgang fand auf Augenhöhe statt und wir lebten eine andere Fehlerkultur.
>
> Eine weitere Gelingensbedingung bei uns war, dass wir zwar eine Idee und eine Vision als Schulaufsicht hatten, aber von Anfang an alle Beteiligten im Boot hatten. Es war eine Entwicklung von unten, mit Abstimmungen und der Arbeit in Arbeitsbündnissen, in denen wir uns gemeinsam auf den Weg gemacht haben.
>
> Für diese Entwicklung war auch die vertrauensvolle Zusammenarbeit unter den Schulleitungen von großer Bedeutung. Dieser Schritt hat Jahre gedauert, bis sich alle tatsächlich näher kennengelernt haben.

> Auch Zielklarheit für die Region und das gemeinsame Leitbild sind unabdingbare Bestandteile unserer SER-Arbeit. Beides unterstützt bei der Argumentation in den einzelnen Institutionen und gibt Klarheit und Verbindlichkeit.“ (Gabriela Anders-Neufang, Initiatorin des Schulentwicklungsraums und langjährige Leiterin der Schulaufsicht Friedrichshain-Kreuzberg)

Neben der gleichberechtigten Kommunikation und der neuen Fehlerkultur ist auch der partizipative Ansatz eine wichtige Gelingensbedingung: Die Schulaufsicht hat das Entstehen eines innovativen Steuerungs- und Entwicklungsmodells ermöglicht und dabei einen partizipativen Weg gewählt, der die Motivation der Beteiligten und Akzeptanz des neuen Ansatzes gestärkt hat. Damit geht ein neues Verständnis der Rolle der Schulaufsicht einher, bei dem kokonstruktive Entwicklungsarbeit und Beratung eine wachsende Bedeutung erlangen. Dabei wird auch die Aufsichtsfunktion aktiv gelebt, aber nicht durch möglichst großen Druck, sondern im Rahmen eines partnerschaftlichen Kooperationsverständnisses.

Es hat sich gezeigt, dass der Aufbau der Arbeitsstrukturen wie auch die Entwicklung der neuen Kultur Zeit in Anspruch nehmen. Da alle Beteiligten sich auf diesen Prozess eingelassen haben, ist Schritt für Schritt ein vertrauensvoller Raum für Reflexion, Unterstützung und Entwicklung entstanden.

Mit dem Schulentwicklungsraum Friedrichshain-Kreuzberg ist damit ein Modell für Schulaufsichten, Kommunen und Unterstützungssysteme entstanden, die sich auf neue Wege begeben und für und mit Schulen gemeinsam eine entwicklungsorientierte Struktur schaffen möchten. Gerade in sozialräumlichen Kontexten, die von Armut und sozialer Benachteiligung geprägt sind, ist es umso wichtiger, dass Schulen eine positive Begleitung ihrer Entwicklung, vertrauensvolle Steuerungsarbeit und verlässliche Unterstützungssysteme erleben können. So können sie ihre Kraft darauf richten, für Kinder und Jugendliche in herausfordernden Lebenslagen das bestmögliche Bildungsangebot zu organisieren.

**Anknüpfungspunkte an das Startchancen-Programm und Transferpotenzial**
Mit dem Startchancen-Programm ist der Anspruch verbunden, die Rollen und das Zusammenspiel von Schulaufsicht, kommunalen Strukturen und den Schulen selbst in den Blick zu nehmen und bedarfsgerecht weiterzuentwickeln. Der Schulentwicklungsraum Friedrichshain-Kreuzberg bietet dafür ein erfolgreiches Modell: Von den neuen Strukturen und der neuen Kultur der Kooperation profitieren alle Schulen; gerade die Schulen in schwieriger Lage profitieren von den besseren Zugängen und klareren Kommunikationswegen mit dem Unterstützungssystem.

Für Schulen in schwieriger Lage erscheinen die folgenden spezifischen Arbeitsansätze des Schulentwicklungsraums besonders geeignet:

- Der ASD des Jugendamts ist eng in die Steuerungsstruktur eingebunden, und es gibt geklärte Kooperationswege zwischen Schulen und ASD. Das kann dabei helfen, für Kinder und Jugendliche in schwierigen familiären Verhältnissen schnell passende Unterstützung auf den Weg zu bringen und auch die Möglichkeiten des Jugendamts für passende schulnahe Interventionen verbessern.
- Mit den neuen Qualitätskonferenzen ist die Idee einer kleinräumigen Datenanalyse und aktiven Einbeziehung verschiedener Akteure des Unterstützungssystems verbunden. Dies kann gerade für Schulen in schwieriger Lage eine bessere Koordination und damit Wirksamkeit der Unterstützungssysteme bedeuten.

Die Erfahrungen des Schulentwicklungsraums Friedrichshain-Kreuzberg laden damit dazu ein, das Startchancen-Programm als Anlass zu nutzen, auf regionaler Ebene neue Wege der Steuerung und Unterstützung aller Schulen zu gehen.

**Ressourcenkasten**

Schul- und Sportamt Friedrichshain-Kreuzberg (Hrsg.) (2024). Schulentwicklungsraum Friedrichshain-Kreuzberg: Hintergrund, Ziele & Organisation.
https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/img/8_Konzept%20SER%20Friedrichshain-Kreuzberg.pdf

Zukunftskieze (2025). Gemeinsam Verantwortung übernehmen – Lernprozesse aus sechs Jahren Schulentwicklungsräume in Friedrichshain-Kreuzberg.
https://www.dkjs.de/wp-content/uploads/2022/11/mailing-maerz-transfer-ableitungen-vernetzungstreffen-ser.pdf

# 3.3 Lokale Vernetzung und Koordination: Ein Quadratkilometer Bildung Neubrandenburg
(Autor: Franz Koranyi)

**Beschreibung**

**Genesis und Entwicklung**

Das bundesweite Modell „Ein Quadratkilometer Bildung“ (kurz „km² Bildung“) setzt auf quartiersbezogene Vernetzung. Dazu etabliert es eine Koordinationsstelle, die Pädagogische Werkstatt, in einem Stadtviertel oder einer Nachbarschaft im ländlichen Raum. Diese kooperiert mit den örtlichen Bildungsinstitutionen, insbesondere mit mindestens einer Schule (Schlüsselschule).

Das Modell wurde von 2006 bis 2020 durch die Freudenberg Stiftung entwickelt und finanziert. Inzwischen wurde eine separate Stiftung als bundesweite Förderstelle gegründet. Die einzelnen Standorte werden jeweils über zehn Jahre in einer Trias von Stiftung, Land und Kommune gefördert.

Schon früh suchte die Freudenberg Stiftung erstmals einen Standort in Mecklenburg-Vorpommern, um Ein Quadratkilometer Bildung neben Sachsen und Brandenburg in ein weiteres ostdeutsches Bundesland zu übertragen. Eine wichtige Voraussetzung war das Engagement der Bildungsabteilungsleiterin der Stadt Neubrandenburg, die eine Verbindung zwischen den Beteiligten vor Ort und dem Träger (RAA M-V) herstellte.

Neubrandenburg ist mit 64.000 Einwohner:innen die drittgrößte Stadt in Mecklenburg-Vorpommern. Das Projekt wurde in der Oststadt, einem Neubaugebiet der 1970er-Jahre, angesiedelt. Dort traf die Initiative – durch die Vermittlung über die Stadtverwaltung – auf aufgeschlossene Akteure. Zwei Schulen – eine Grund- und eine weiterführende Schule – signalisierten im Dialog mit Kitas, Horten und Quartiersmanagement ihre Bereitschaft, zehn Jahre kooperativ an Bildungsverbesserungen zu arbeiten. Die Initiative traf somit auf bereits vorhandene Akteure und Strukturen und konnte dort ansetzen. Im Januar 2015 startete der Programmstandort.[1] Der offizielle Förderzeitraum endete entsprechend 2024/25; die entstandene Infrastruktur wurde daran anschließend von der Stadt übernommen und weitergeführt.[2]

**Leitlinien und definierte Zielorientierungen der Bildungsinitiative**

Das zentrale Leitmotiv des Programms ist, wie Katharina Lezius, Geschäftsführerin der Stiftung Ein Quadratkilometer Bildung, betont, „jedes Kind braucht Chancen“.

1 https://www.km2-bildung.de/programmorte/neubrandenburg/

2 https://www.raa-mv.de/raa-projekte/ein-quadratkilometer-bildung-neubrandenburg/

Dabei richtet sich das Modell besonders auf Quartiere in schwieriger Lage, so Lezius weiter: „Es geht darum, gute Bildungsbedingungen auch in herausgeforderten Lagen zu schaffen, [...] wo schon der Alltag beschwerlich ist, weil Menschen beispielsweise von Armut bedroht sind [...] und es den Elternhäusern zum Teil eben einfach nicht möglich ist, gute Bedingungen für das Aufwachsen zu ermöglichen."

Für den konkreten Fall in Neubrandenburg steht hierbei die Stärkung der Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen mit schwierigen Startvoraussetzungen im Fokus. Thomas Evers, Leiter der Pädagogischen Werkstatt Ein Quadratkilometer Bildung Neubrandenburg, beschreibt das Ziel so:

> „Wir wollen, dass der Tortenboden größer wird und nicht, dass sozusagen immer mal ein Sahnehäubchen ins Dorf kommt, sondern sagen: was ist die Basis für gute qualifizierte Bildung? [Das] wollen wir vergrößern, also das, was jedes Kind, jeder Jugendliche wirklich abbekommt hier im Stadtteil."

Weitere Motive sind:

- Ressourcenorientierung: Mehrsprachigkeit, Familienkultur und informelle Lernorte werden als Potenziale gesehen.
- Kooperation auf Augenhöhe: Der „Schulfokus" wird systematisch um Kitas, Hort, Jugendhilfe, Vereine, Kirchen und Stadtverwaltung erweitert.
- Gemeinwesenorientierung: Bildung wird als gemeinsame Aufgabe des Stadtteils verstanden; Schule fungiert als Ankerinstitution im Quartier.
- Langfristigkeit und Verbindlichkeit: Zehnjährige Laufzeit sowie schriftliche Kooperationsvereinbarungen sichern Kontinuität.

Dabei zielt das Programm auf die Bildungsverläufe und Schnittstellen, an denen Kinder und Jugendliche besonders unterstützt werden können. Vor allem die Übergänge zwischen Kita und Grundschule und in die weiterführende Schule sind zentrale Themen. Durch den Quartiersansatz richtet sich Ein Quadratkilometer Bildung auch auf übergreifende Themen, die für unterschiedliche Akteure im Stadtteil bzw. der Gemeinde relevant sind. Hier geht es darum, gemeinsame Reflexion zu stärken oder gegebenenfalls überhaupt erst zu etablieren. Beispiele sind Sprachförderung, Sozialtrainings etc. Letztlich soll die Kooperation für die Steigerung der Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen verbessert werden; es gehe darum, „[...] zu überlegen, wie kann Kooperation über Institutionsgrenzen und auch Systemlogiken [hinweg] stattfinden, zum Wohle der Kinder und Jugendlichen" (Katharina Lezius, Stiftung Ein Quadratkilometer Bildung).

## Strukturen der Kooperation, Kommunikation und Steuerung

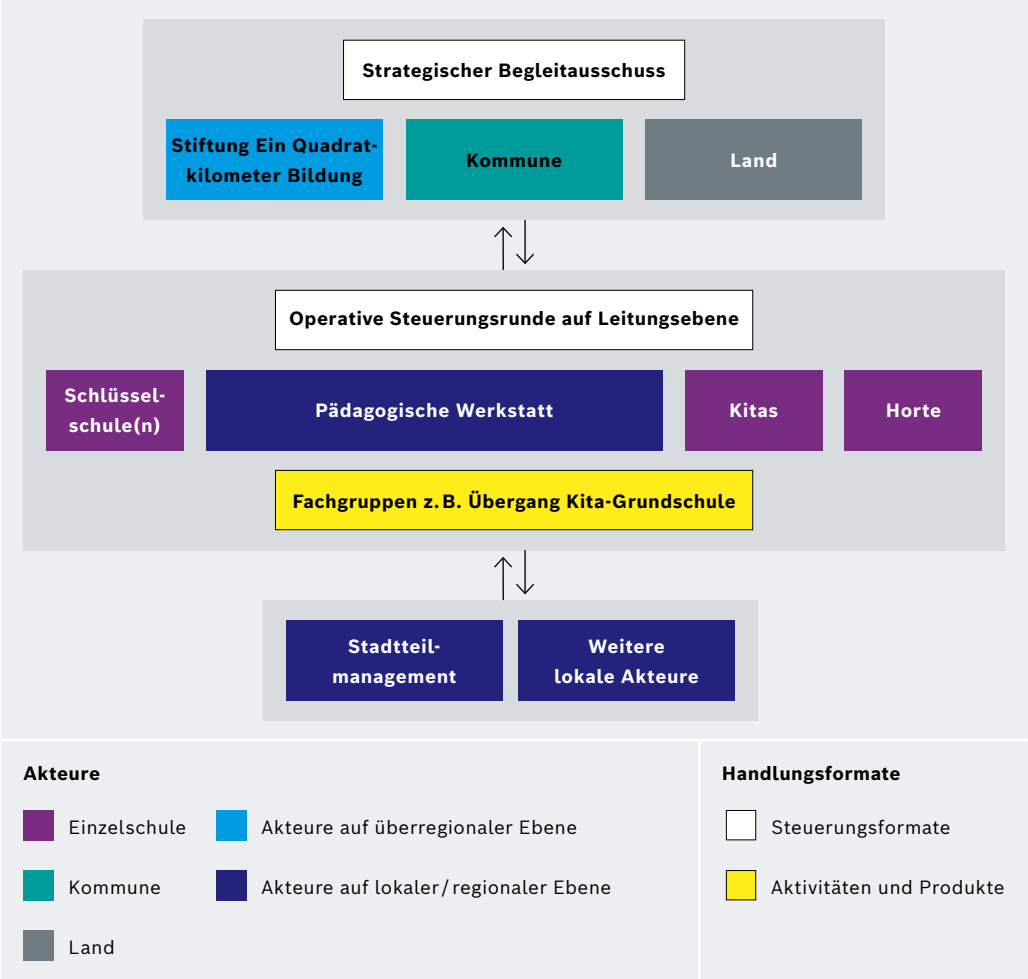



**Abbildung 5** Ein Quadratkilometer Bildung Neubrandenburg: Auf der strategischen Ebene bilden Stiftung, Kommune und Land einen Begleitausschuss, der den Rahmen setzt. Auf der operativen Ebene koordiniert die Pädagogische Werkstatt die konkrete Entwicklungsarbeit im Quartier; hierzu werden eine Steuerungsrunde und Fachgruppen genutzt. Stadtteilmanagement und weitere lokale Akteure sind als Partner im Sozialraum durch die Pädagogische Werkstatt eingebunden.

In Ein Quadratkilometer Bildung wird die Arbeit durch eine zentrale Einrichtung sowie verschiedene Gremien abgestimmt:

Kern eines jeden Programmorts von Ein Quadratkilometer Bildung ist die **Pädagogische Werkstatt**. Sie fungiert als zentrale Koordinations- und Entwicklungsstelle („Netzknoten“ und „Herzstück“) für alle beteiligten Akteure im Quartier. Ihre Räumlichkeiten liegen mitten im Quartier, idealerweise außerhalb einer bestimmten Schule oder Kita. Sie wirkt unabhängig als Anlaufstelle für alle Professionen, aber auch für Eltern und Bewohner:innen des Quartiers.

Die Werkstatt stellt nicht nur Räume und Strukturen für die Zusammenarbeit bereit, sondern sorgt auch für Kontinuität, Moderation und die Umsetzung gemeinsamer Entwicklungsimpulse. Zusätzlich verfügt die Werkstatt über ein Entwicklungsbudget, das zur Finanzierung von Projekten genutzt werden kann. Die Pädagogische Werkstatt wird von einem regional tätigen Träger der Kinder- und Jugendhilfe betrieben, um auch so die lokalen Gegebenheiten berücksichtigen zu können.

Die lokale Steuerung erfolgt über eine **Steuerungsgruppe**, in der alle Einrichtungsleitungen vertreten sind. Es handelt sich um ein Koordinationsgremium, in dem die Aushandlungsprozesse z.B. zur inhaltlichen Prioritätensetzung stattfinden und sich organisationsübergreifend ausgetauscht und abgestimmt werden kann. Auch können hier übergreifende Strategien und Visionen erarbeitet werden.

Ergänzt wird diese Struktur durch **Fachgruppen**, die themenbezogen – beispielsweise als „Fachgruppe Übergänge" – arbeiten. Dort vereinen sich Personen zu bestimmten fachlichen Themen.

In der Regel gibt es einen **Begleitausschuss** pro Programmort, in dem die fördernden Akteure (Stiftung, Landesvertretung, Kommune, ggf. noch weitere Förderer) ein- bis zweimal jährlich zu Abstimmungen übergreifender Themen zusammenkommen.

| Struktur | Zusammensetzung | Funktion | Rhythmus |
|---|---|---|---|
| Pädagogische Werkstatt | mind. 1 Päd. Fachkraft (30 Std.), ggf. Deputatsanteil Lehrkraft, Sitz in zentralen Räumlichkeiten der Pädagogischen Werkstatt | Netzwerkmanagement, Prozessmoderation, Entwicklungsbudgetverwaltung, Monitoring | laufend |
| Steuerungsgruppe | Leitungen von Grund- und weiterführenden Schulen, Kitas, Horten, Stadtteilmanagement, Kommune | Festlegung Entwicklungsprioritäten, organisationsübergreifender Austausch | 1–3 ×/Jahr |
| Jour fixe und wöchentliche Austausche mit den Schulen | Pädagogische Werkstatt und Schulleitungen | Direkte Abstimmung von Maßnahmen und Angeboten | wöchentlich |
| Fachgruppen (z. B. Übergang, Kinderschutz, Ganztag) | Fachkräfte aus Einrichtungen + Expert:innen | Konkretisierung von Maßnahmen, Entwicklung gemeinsamer Instrumente | monatlich oder 1 ×/Quartal |
| Begleitausschuss | Kommune, Schulaufsicht, Land, Stiftung | Governance, Verstetigung, überregionale Anbindung | 1 ×/Jahr |

**Handlungsansatz**

Das Programm Ein Quadratkilometer Bildung setzt mit seinem sozialraumbezogenen Handlungskonzept auf die bestehenden Ressourcen vor Ort und die gezielte Koordinierung durch eine unabhängige Koordinationskraft mit explizitem Bildungsbereichsbezug im Stadtteil bzw. der Gemeinde. Im Fokus steht dabei die Schaffung von Verbindungen.

Die Pädagogische Werkstatt übernimmt eine zentrale Rolle als Katalysatorin, Unterstützerin und Prozessbegleiterin. Sie sorgt dafür, dass die Vielzahl an Akteuren – Schulen, Kitas, Horte, Jugendhilfe, Vereine und Stadtverwaltung – nicht

nebeneinander, sondern miteinander arbeiten. Dem übergreifenden Ziel, die Bildungschancen der Kinder zu verbessern, kommt Ein Quadratkilometer Bildung dabei über einen Multiplikatorenansatz näher, indem die Leitungen und Fachkräfte vor Ort angesprochen und mit den Ressourcen und Unterstützungssystemen in Verbindung gebracht werden.

Die Werkstatt ist als neutraler Ort im Quartier verankert und wird von einer erfahrenen Fachkraft geleitet.

Die Werkstatt organisiert und moderiert regelmäßige Treffen, etwa die Steuerungsrunden und thematische Fachgruppen. Hier werden aktuelle Bedarfe gesammelt, gemeinsame Ziele definiert und Maßnahmen abgestimmt. Die Leitung der Werkstatt lädt ein, sorgt für eine offene Gesprächsatmosphäre und achtet darauf, dass alle Beteiligten auf Augenhöhe agieren; dabei werden die Themen sehr gezielt ausgewählt – es geht um die Themen, die von den Akteuren als entscheidender Hebel eingeschätzt werden, um Veränderungen im Sinne der Kinder und Jugendlichen erreichen zu können:

> „Es ist ganz wichtig, zu gucken, was sind die strategischen Themen, die man gemeinsam [...] umsetzt, [...] wo sie [die Pädagogischen Werkstätten] Katalysator sind und die Leute unterstützen, ihre Arbeit besser zu machen, aber eben genau in diesen Themen, die den Unterschied machen." (Thomas Evers, Pädagogische Werkstatt)

Die Pädagogische Werkstatt ist Katalysator für Innovationen, hält Prozesse am Laufen und sorgt für Kontinuität. Sie identifiziert Bedarfe im Sozialraum, bringt die richtigen Partner zusammen und begleitet die Umsetzung neuer Projekte. Beispiele in Neubrandenburg hierfür sind:

- Übergangskalender: Einheitliche Zeit- und Aufgabenpläne vom Vorschuljahr bis zum Eintritt in die 1. Klasse, ergänzt um ein digitales Kompetenzportfolio (DESK / COMPiK) für alle Kinder, wurden in Kooperation mit der Universität Rostock erarbeitet.[3]
- Multiprofessionelle Transitionsteams: Erzieherinnen, Sonderpädagogen und Grundschullehrkräfte planen individuell Hilfen für Kinder mit Entwicklungsrisiken.
- Offene Sporthalle und Vereinsbrücken: Gemeinsame Schnuppertrainings von Hort, Sportverein und Jugendclub steigerten nach Corona die Vereinsbeteiligung.
- Elterncafés und niedrigschwellige Kurse: Von einer Gemeindepädagogin angebotene Kurse „Innere und äußere Schönheit" verbinden die Lebenswelt der Eltern mit Gesundheitsförderung und Sprachlern-Anreizen.

3 https://www.sopaed.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/ISER/Bilder/KIT/Dateien/KIT_Handreichung_UEbergang.pdf

Die konkrete Arbeit beginnt mit einer Bedarfsanalyse im Sozialraum, die durch die Pädagogische Werkstatt durchgeführt wird. Anschließend werden Pilotprojekte im Co-Design zwischen Steuerungsgruppe und Fachgruppen entwickelt, erprobt, evaluiert und verbreitet.

Die Arbeitsweise folgt einer Prototyp-Logik:

- Bedarfsanalyse durch Werkstatt: Aus dem Sozialraummonitoring, Gesprächen und Daten der Kommune werden unterschiedliche Bedarfe identifiziert.
- Co-Design: Die Steuerungsgruppe priorisiert die Themen und entscheidet, zu welchem Thema ein Pilotprojekt entwickelt werden soll. Das Konzept eines Pilotprojekts wird in einer Fachgruppe erarbeitet.
- Erprobung und Evaluation: Zunächst wird das Pilotprojekt in einem kleinen Rahmen erprobt; das Projekt wird evaluiert und die Wirkung gemessen, anschließend wird nachjustiert.
- Transfer und Verstetigung: Gelingt ein Pilot, wird das Projekt mit Budget aus Werkstatt und kommunalen Mitteln skaliert.

**Wirkungen**

**Wirkungen für die Schule**

Durch die Einführung des Modells können Schulen in ihrer Entwicklung grundlegend gestärkt und nachhaltig verändert werden. Die Pädagogische Werkstatt übernimmt dabei eine Schlüsselrolle: Sie bietet einen neutralen Raum, in dem sich Akteure regelmäßig austauschen, Prozesse moderieren und gemeinsam Entwicklungsziele verfolgen können.

> „Ohne eine Stelle, die Raum, Zeit und noch weitere Ressourcen zur Verfügung stellt, ist solch eine Entwicklungsarbeit nicht möglich, weil ein Schulleiter in der heutigen Zeit [...] kann das nicht leisten, [...] auch wenn er es wollte." (Schulleiterin Birgit Schiller)[4]

Die Bedeutung des Fallbeispiels „Ein Quadratkilometer Bildung Neubrandenburg" für die Schulentwicklungskapazität (▶ **Kapitel 2.2, Abb. 2**) kann wie folgt zusammengefasst werden:

**Organisationale Kapazität**

- Koordination: Die Steuerung und Moderation durch die Pädagogische Werkstatt entlastet die Schulleitung und das Kollegium, weil jemand „den Hut aufhat" (z. B. für Netzwerkarbeit, Organisation von Gremien, Überblick über laufende Projekte).

**4** Da in Neubrandenburg kein Interview mit einer Schulleitung geführt werden konnte, sind wir Birgit Schiller sehr dankbar für die Einblicke in die Schulpraxis in Ein Quadratkilometer Bildung Brandenburg an der Havel. Als Schulleiterin der Gebrüder-Grimm-Schule hat sie maßgeblich dazu beigetragen, dass Ein Quadratkilometer Bildung dort seit 2018 umgesetzt wird (https://www.km2-bildung.de/programmorte/brandenburg-an-der-havel/).

- Bessere Nutzung von Ressourcen: Über die Koordination werden Angebote, Beratung etc. aus dem Sozialraum erreicht, die die Ressourcen der Schule stärken. Durch die Koordination können zudem abgestimmte Nutzungskonzepte (z. B. für Räume oder Sportanlagen) geschaffen werden.
- Innovationsspielraum entsteht durch ein flexibles Entwicklungsbudget: Neue Ideen können unkompliziert ausprobiert und schnell an aktuelle Bedarfe angepasst werden. Die Werkstatt ermöglicht zudem strategische Organisationsentwicklung – etwa durch die Finanzierung externer Prozessbegleitung, die hilft, Ideen zu sortieren und Prioritäten zu setzen.

**Interpersonale Kapazität**

- Stärkere Kooperation: Kollegiale Kooperation wird durch feste Teams in den Fachgruppen gestärkt, z. B. für Übergänge und Ganztag. Verantwortung und Aufgaben werden geteilt, was die Zusammenarbeit verbessert. Regelmäßige Treffen, moderiert von der Pädagogischen Werkstatt, führen zu mehr Verständnis und Wertschätzung zwischen den Beteiligten.
- Verstärkte Kommunikation: Die Schule profitiert von einer Kultur, in der Probleme offen angesprochen und gemeinsam gelöst werden – das senkt die Zahl der Konflikte und Missverständnisse im Alltag. Diese Veränderungen spiegeln sich auch im schulischen Alltag wider: „Wir sehen uns als Gesamtteam dreimal in der Woche früh zu Team-Briefings, wo einfach gesammelt wird, was ist los, wo brennt's, brauchen wir Hilfe." (Schulleiterin Birgit Schiller)

**Personale Kapazität**

- Entlastung und Unterstützung: Einzelne Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte werden entlastet, weil Aufgaben auf mehrere Schultern verteilt werden und sie Unterstützung bei schwierigen Fällen oder Projekten erhalten.
- Selbstwirksamkeit des Individuums: Ideen, Herausforderungen und Anregungen können von individueller Ebene an die Pädagogische Werkstatt herangetragen werden. Diese werden dann entsprechend aufgegriffen und in der Steuerungs- oder Fachgruppe diskutiert. Jede Anregung hat das Potenzial, eine Entwicklung auszulösen.
- Verbesserte Arbeitsbedingungen: Die einzelne Fachkraft profitiert in der eigenen Arbeit durch verbesserte Abstimmung und konkreten Maßnahmen im Quartier, die im Rahmen von Ein Quadratkilometer Bildung durchgeführt werden können.

- Achtsamkeit und Wissen über das Umfeld: Das Wissen und Bewusstsein für das eigene Umfeld erhöht sich durch regelmäßigen Austausch mit den Akteuren im Sozialraum, insbesondere das Wissen zu vorhandenen Angeboten.

### Veränderungsimpulse in Kommune und Sozialraum

- Entwicklung mit dem Sozialraum: Die Schule kann gezielt Schwerpunkte setzen (z. B. Übergang Kita–Grundschule, Ganztag, Kinderschutz) und diese in Verbindung mit weiteren Akteuren im Sozialraum weiterentwickeln.
- Netzwerk- und Wissenstransfer: Die Schule ist Teil eines größeren Netzwerks und erhält Impulse von außen. Dies führt zu einem ganzheitlichen Blick auf den Sozialraum und damit zu einer verbesserten Koordination der Aktivitäten.
- Ressourcenorientierung: Die Schule entdeckt und nutzt neue Ressourcen im Sozialraum (z. B. engagierte Eltern, Vereine, externe Expert:innen). Zudem können auch Eltern sowie externe Akteure die Ressourcen der Schule z. B. in Form von Räumlichkeiten nutzen.

### Wirkungen für Kinder und Jugendliche

Kinder und Jugendliche profitieren in vielfältiger Weise von den verbesserten Strukturen und der stärkeren Zusammenarbeit im Bildungsnetzwerk. Durch die enge Abstimmung zwischen den beteiligten Institutionen werden Entwicklungs- und Unterstützungsbedarfe frühzeitig erkannt (beispielweise beim Thema Übergänge), was eine gezieltere Begleitung ermöglicht und Sicherheit im Lern- und Lebensalltag schafft. Die gestärkte Vernetzung der Fachkräfte sowie die gemeinsame Entwicklung und Umsetzung von Angeboten fördern das Vertrauen und die Motivation der jungen Menschen. So entsteht für die Kinder und Jugendlichen ein offenes, unterstützendes Umfeld, das ihre persönliche Entwicklung, ihr Zugehörigkeitsgefühl und die Wahrnehmung von Bildung als kooperativem, wertschätzendem Erfahrungsfeld nachhaltig stärkt.

Schulleiterin Birgit Schiller stellt fest, dass sich Selbstwertgefühl und Motivation der Kinder verbessert haben, was sich positiv auf das Schulleben und die Gestaltung des Unterrichts auswirkt.

Insgesamt wird durch den Ansatz von Ein Quadratkilometer Bildung ein Netzwerk aus Schulen, Kitas, Horten, Vereinen und weiteren Akteuren etabliert. Dieses Netz soll eine Verantwortungsgemeinschaft bilden, die flexibel auf neue Herausforderungen reagieren kann und gemeinsam Lösungen entwickelt.

## Lessons Learned und Transferpotenzial

### Voraussetzungen / Gelingensbedingungen

Erfolgreiche sozialraumorientierte Schulentwicklung wie im Programm Ein Quadratkilometer Bildung basiert auf mehreren Bedingungen. Entscheidend ist die

Bereitschaft zur ehrlichen Problemanalyse und zum offenen Umgang mit Herausforderungen.

> „In allererster Linie, wenn man sich auf diesen Weg macht, ist es [...] eine Anerkenntnis dessen, dass nicht alles läuft. Man muss den Mut haben zu sagen: Nee, hier sind Stellen, an denen die Dinge nicht so laufen, wie wir es uns wünschen würden [...]." (Schulleiterin Birgit Schiller)

Gleichfalls braucht es verbindende Themen, die die Akteure vor Ort mit einem gewissen Leidensdruck assoziieren, sodass sie gewillt sind, hier von anderen zu lernen:

> „Wo können wir besser Ergebnisse erzielen, als wenn wir es alleine machen? Oder: Bei dir hat dieser Ansatz gut funktioniert – warum soll ich das Rad neu erfinden? Mache ich bei mir auch!" (Thomas Evers, Pädagogische Werkstatt)

Offenheit, Engagement und die Fähigkeit, aktiv auf andere Akteure zuzugehen, sind unverzichtbar.

> „Man muss offen sein, man muss gerne mit anderen Menschen an Lösungsstrategien zusammenarbeiten wollen, das muss man wollen." (Schulleiterin Birgit Schiller)

Zudem ist Kontinuität über einen längeren Zeitraum ein wesentlicher Erfolgsfaktor.

> „Das Wichtige ist daran diese Kontinuität, trotz des ‚Wir haben so viel zu tun'. Da gibt es aber einen, der hat nur den Job, uns regelmäßig daran zu erinnern, dass wir hier auch noch einen gemeinsamen Auftrag haben." (Thomas Evers, Pädagogische Werkstatt).

**Empfehlungen der Akteure für erste Schritte**

Die Praxisakteure äußerten folgende Empfehlungen für erste Schritte:

- Engagierte Trägerschaft sichern: Es braucht eine klare Unterstützung durch Kommune und freie Träger, die bereit sind, die Stellen für die Pädagogische Werkstatt zu tragen.
- Auswahl der Personalie: Die Stellenausschreibung für die Pädagogische Werkstatt sollte gezielt auf Netzwerk-, Moderations- und Prozesskompetenz ausgerichtet sein, um die vielfältigen Aufgaben bewältigen zu können.

- Fokussierung und Prototypisierung: Es empfiehlt sich, mit einem überschaubaren Thema zu starten – etwa der Gestaltung von Übergängen oder der Elternarbeit. So können erste sichtbare Erfolge erzielt und Vertrauen in die Zusammenarbeit aufgebaut werden.

**Anknüpfungspunkte an das Startchancen-Programm und Transferpotenzial**
Die in Neubrandenburg entwickelten Strukturen und Instrumente bieten Anknüpfungspunkte für einen strukturellen Transfer. Besonders hervorzuheben sind:

- Pädagogische Werkstatt: Als zentrale Koordinationsstelle bündelt sie die Netzwerkarbeit und entlastet Schulen. Entsprechend könnte eine solche Stelle auch in weiteren Stadtteilen und Gemeinden etabliert werden.
- Prototyp-Logik: Das Prinzip des „fehlerfreundlichen Lernens" ermöglicht es, neue Ansätze zunächst klein zu erproben und bei Erfolg zu verstetigen – eine Herangehensweise, die sich besonders für komplexe, diversitätsreiche Problemlagen eignet.
- Fördertrias (Stiftung, Land, Kommune): Die geteilte Verantwortung und Finanzierung verteilt Risiken und sorgt für eine breite Verankerung. Hierbei könnte in weiteren Kontexten nach Förderpartnern wie lokalen Stiftungen, Unternehmen oder privaten Sponsor:innen gesucht und diese eingebunden werden.

Für eine Verschränkung mit dem Startchancen-Programm könnte insbesondere auf die Koordinationsstelle der Pädagogischen Werkstatt und das Entwicklungsbudget für flexible Projektfinanzierung abgestellt werden:

- Säule 3 (Personal): Die Personalmittel könnten für eine (Co-)Finanzierung der Koordinationsstelle im Sinne einer Pädagogischen Werkstatt verwendet werden. Voraussetzung ist hier jedoch die Möglichkeit, diese Personalmittel selbstgewählt einsetzen bzw. auch die Stellenbesetzung als Schule durchführen zu dürfen.
- Säule 2 (Chancenbudget): Die Mittel zur Projektfinanzierung aus Säule 2 könnten ggf. vergleichbar zum Entwicklungsbudget als schulische Eigenmaßnahme zur Netzwerkarbeit eingesetzt werden. Dadurch gäbe es Mittel, um konkrete Angebote auszuprobieren und dann ggf. zu verstetigen.

Dabei könnte der Ansatz einer Koordinationsstelle außerhalb der Schule dadurch umgesetzt werden, dass mehrere Startchancen-Schulen in einer räumlichen Nähe zusammengeschlossen werden. Auch die Stiftung Ein Quadratkilometer Bildung arbeitet daran, stets mehrere Schulen zu verbinden, damit auch Ansätze mehreren Schulen zugutekommen, Grund- und weiterführende Schulen direkt und ineinandergreifend unterstützt und Synergien in der Schaffung von Ressourcen genutzt

werden können. Auch könnte das „Potenzial“ mehrerer Startchancen-Schulen von Kommunen als Ausgangspunkt für die Entwicklung einer übergreifenden Struktur genutzt werden.

**Ressourcenkasten**
Bildungsfächer der RAA Hoyerswerda/Ostsachsen und der RAA Sachsen (km² Bildung Hoyerswerda/km² Bildung Bernsdorf).
https://www.raa-sachsen.de/media/1872/DER_Bildungs-faecher.pdf

Das Kuddel-Muddel-Turnier von km² Bildung Flensburg.
https://www.km2-bildung.de/aktuelles/ein-kuddel-muddel-turnier/

Die Snoezelen-Pause in km² Bildung Herten.
https://www.km2-bildung.de/aktuelles/eine-snoezelen-pause/

Meeraner Präventionswoche in km² Bildung Meerane.
https://www.km2-bildung.de/aktuelles/meeraner-praeventionswoche/

## 3.4 Sozialräumliche Öffnung und Unterstützung: Familiengrundschulzentren in Mönchengladbach
(Autor: Franz Koranyi)

**Beschreibung**

**Genesis und Entwicklung**

Familiengrundschulzentren öffnen die Grundschule für Eltern und den Stadtteil und machen sie zu einem Ort der Begegnung, Beratung und Bildung für Kinder und Familien. Im Zentrum steht eine Koordinierungsstelle, die gemeinsam mit schulischen und außerschulischen Akteuren vielfältige, vor allem präventive Angebote bündelt und so die Schule als sozialräumlichen Knotenpunkt etabliert. Ziel ist es, Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zu stärken und die Bildungschancen der Kinder durch eine enge Vernetzung von Schule, Familie und Sozialraum nachhaltig zu verbessern.[5]

5 Vgl. https://www.familiengrundschulzentren-nrw.de/

Die Entwicklung der Familiengrundschulzentren (FGZ) in Mönchengladbach basiert auf einer systematischen Weiterentwicklung präventiver Jugendhilfeansätze. Der Grundstein wurde 2010/11 mit der Verstärkung der präventiven Jugendhilfe im Jugendamt gelegt, im Zuge der Frühen Hilfen in Deutschland und der kommunalen Schulsozialarbeit. Ein entscheidender Meilenstein war das Projekt HOME-PLUS zur Bildungsförderung an Mönchengladbacher Grundschulen[6], das von 2015 bis 2020 als Entwicklungspartnerschaft zwischen der Stadt Mönchengladbach und der Wübben Stiftung Bildung umgesetzt wurde. Wesentliche Erkenntnisse aus diesem Entwicklungsprozess wurden anschließend genutzt, um dauerhafte Strukturen zu schaffen.

6 https://www.univation.org/projekt/evaluation-des-home-plus-projekts-zur-bildungsfoerderung-moenchengladbacher-grundschulen

Im Schuljahr 2019/20 startete Mönchengladbach auf Grundlage eines Ratsbeschlusses das erste Familiengrundschulzentrum. Das Konzept orientiert sich bewusst an den erfolgreichen Familienzentren an Kitas in Nordrhein-Westfalen (seit 2006) und zielt darauf ab, die kommunale Präventionskette zu erweitern. Mittlerweile verfügen in Mönchengladbach 8 der insgesamt 35 Grundschulen über ein Familiengrundschulzentrum.

Mönchengladbach zählt aktuell rund 278.000 Einwohner:innen und ist geprägt von einer vielfältigen Stadtgesellschaft mit einem hohen Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund.[7] Die Stadt weist zudem eine überdurchschnittlich hohe Armutsquote auf, viele Familien sind auf Leistungen des Jobcenters angewiesen, und in einzelnen Stadtteilen wächst jedes dritte Kind in einem Haushalt mit SGB-II-Bezug auf.[8]

7 https://www.moenchengladbach.de/de/rathaus/buergerinfo-a-z/planen-bauen-mobilitaet-umwelt-dezernat-vi/fachbereich-stadtentwicklung-und-planung-61/abteilung-statistik-und-informationsmanagement-handlungsfeld-wohnen/statistik-und-informationsmanagement

8 https://www.caritas.de/magazin/zeitschriften/sozialcourage/aachen/man-sieht-die-armut-in-der-stadt

**Leitlinien und definierte Zielorientierungen der Bildungsinitiative**

Annika Ahrens, Leiterin der Jugendhilfeangebote an Schulen der Stadt Mönchengladbach, erläutert das Grundprinzip so:

> „Wir nutzen eine vertraute Regeleinrichtung vor Ort, um Eltern präventiv zu begegnen und einen Raum anzubieten, um Begegnung lebbar zu machen, um Unterstützungsangebote und Informationen vielfältiger Anbieter in der Grundschule zu finden."

Im Gespräch mit Philipp Hackstein, Wissenschaftler am Institut Arbeit und Qualifikation der Universität Duisburg-Essen, wird deutlich: Aus den Erfahrungen rund um Familienzentren im Kita-Bereich wurden in der Entwicklung der Familiengrundschulzentren folgende Leitorientierungen extrahiert:

- Familienorientierung umfasst niedrigschwellige Zugänge und Angebote für Familien, den Abbau von Barrieren und den Aufbau von Beziehungen sowie Maßnahmen zur Stärkung von Elternkompetenzen und der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft.

- Kooperationsorientierung zielt auf die multiprofessionelle Zusammenarbeit aller personellen Kräfte der Schule (Lehrkräfte, Ganztag, Schulsozialarbeit, weiteres Personal) und auf die Zusammenarbeit mit außerschulischen und kommunalen Stellen ab.
- Sozialraumorientierung bedeutet die Analyse des Sozialraums im Schulteam, eine aktive Vernetzung der Schule im Sozialraum und die Öffnung der Schule für den Sozialraum und die Menschen im Stadtteil.

Das Hauptziel der Familiengrundschulzentren liegt in der Förderung individueller Kompetenzen von Schüler:innen, insbesondere der Lernmotivation und sozialen Kompetenzen für bessere Basiskompetenzen. Auf Schulebene strebt das Konzept eine sozialraumverankerte Schule, dauerhaft etablierte multiprofessionelle Teams und eine stärkenorientierte Schulkultur an.

Die konkreten Ziele umfassen:

- niedrigschwellige Begegnungsstätten für Familien in der Schule
- Information und Beratung vor Ort unter dem Dach Schule
- Förderung einer Willkommenskultur und sichtbare Öffnung in den Sozialraum
- Integration in die bestehende Sozialraumarbeit bzw. das bestehende Sozialraumprinzip des Jugendamtes

Die Zusammenfassung der Ziele auf der Webseite der Initiative Familiengrundschulzentren NRW der Wübben Stiftung Bildung:

> „Familiengrundschulzentren in Mönchengladbach sollen mit der Zielsetzung ‚Prävention vor Intervention', ‚Förderung der Bildungsteilhabe' und ‚Förderung gelingender Bildungsübergänge' am Standort Schule bestehende Netzwerke, Angebote sowie Akteure im Sozialraum zusammenführen, um ihr abgestimmtes Handeln untereinander zu fördern. Hiermit möchten wir die Erziehungsfähigkeit von Eltern stärken bzw. wiederherstellen, um die Aufwachsbedingungen von Kindern und Jugendlichen in diesen Sozialräumen zu fördern." [9]

9 https://www.familiengrundschulzentren-nrw.de/portfolio-items/stadt-moenchengladbach

## Strukturen der Kooperation, Kommunikation und Steuerung

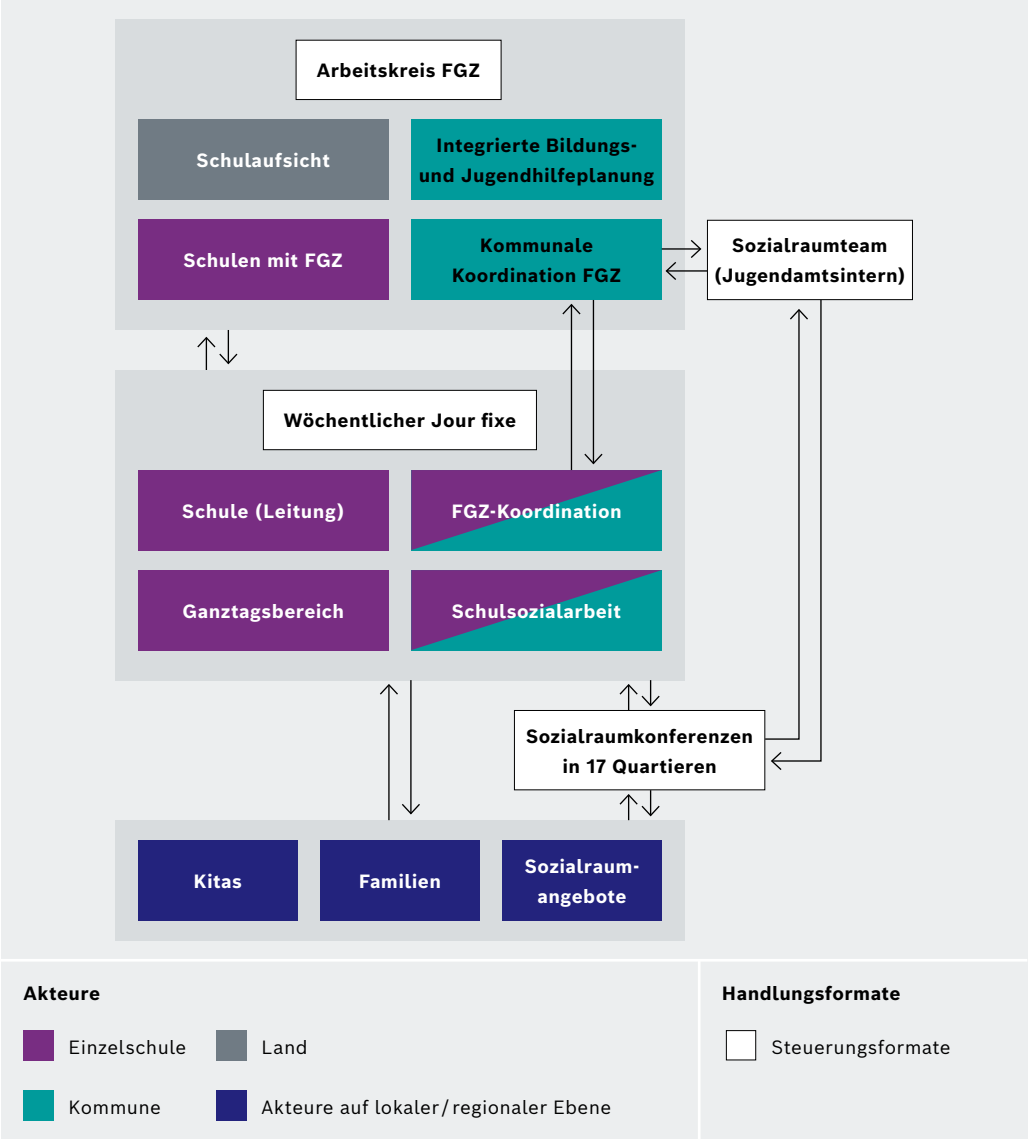



**Abbildung 6** Familiengrundschulzentren (FGZ) in Mönchengladbach: Auf kommunaler Ebene koordiniert die Geschäftsstelle integrierte Bildungs- und Jugendhilfeplanung den Arbeitskreis FGZ. Die Geschäftsstelle ist im Regionalen Bildungsbüro angesiedelt. Die kommunale Koordination FGZ übernimmt die operative Klammer zwischen allen Standorten und stellt die Verbindung zur schulischen Ebene sicher. Die FGZ-Koordination ist auf Schulebene über einen wöchentlichen Jour fixe eng mit Schulleitung, Ganztagsbereich und Schulsozialarbeit verzahnt. Die Sozialraumkonferenzen in 17 Quartieren verknüpfen die schulnahe Infrastruktur mit Kitas, Familien und weiteren Sozialraumangeboten.

Im Modell der Familiengrundschulzentren steuert eine Koordinationsstelle auf kommunaler Ebene die ressortübergreifende Zusammenarbeit von Jugendhilfe, Schulverwaltung, Schulaufsicht und externen Partnern (mit); sie verankert das Konzept in einem kommunalen Rahmen, moderiert ein Steuergremium und sichert Finanzierung, Monitoring sowie politische Rückkopplung. Auf Schulebene arbeitet die FGZ-Koordinierung eng mit Schulleitung, Ganztag, Schulsozialarbeit und Sozialraumakteuren zusammen, initiiert Angebote, bündelt Ressourcen und sorgt über feste Formate (Steuergruppe, Jour fixe) für klare Rollen und abgestimmte Prozesse.

Mönchengladbach hat diese Grundstruktur in ein komplexes, funktionales Steuerungs- und Kooperationssystem integriert. Die Aufgaben rund um Familiengrund-

schulzentren sind im Jugendamt unter dem Bereich „Jugendhilfeangebote an Schulen“ als Arbeitsgebiet inkl. der Koordination über alle Familiengrundschulzentren hinweg verankert. Die Steuerung der Familiengrundschulzentren erfolgt über die integrierte Bildungs- und Jugendhilfeplanung, die wiederum von einer Geschäftsstelle koordiniert wird. Diese ist mit zwei Steuerungsgremien verbunden: dem „Lenkungskreis Regionales Bildungsbüro“ und der „Steuerungsgruppe integrierte Bildungs- und Jugendhilfeplanung“. Die Strukturen umfassen neben thematischen Arbeitskreisen einen übergeordneten „Arbeitskreis Familiengrundschulzentren“, in dem Schulaufsicht, Abteilungsleitung Jugendamt, Schulleitungen, Vertretungen der Träger der offenen Ganztagsschulen (OGS), Vertretungen der Geschäftsstelle der integrierten Bildungs- und Jugendhilfeplanung sowie das Team „Koordination Familiengrundschulzentren“ zusammengeschlossen sind. Hier wird u. a. an der Weiterentwicklung des Konzepts der Familiengrundschulzentren gearbeitet; beispielweise wird die Frage diskutiert, wie die Rolle der Koordinator:innen weiter konkretisiert werden könnte.

Außerdem ist die Arbeit noch mit monatlichen jugendamtsinternen Sozialraumteams und externen Sozialraumkonferenzen in 17 Quartieren verbunden. Sämtliche Entwicklungen basieren auf einem gemeinsamen Sozialraumprinzip, sind darauf abgestimmt und werden bedarfsorientiert über die Stadt hinweg begleitet. Ergebnisse aus den verschiedenen Gremien werden verschriftlicht und stehen den Akteur:innen transparent zur Verfügung.

Auf Schulebene wurde in Mönchengladbach ein einheitlicher Strukturplan mit klaren Rollenverteilungen übergreifend zwischen Schule und Jugendhilfe erarbeitet. Die Schulleitung trägt die Gesamtverantwortung für den Schulentwicklungsprozess. Familiengrundschulzentren werden nur eingerichtet, wenn die Schulkonferenz dafür plädiert. Für jeden Schulstandort wird zwischen Kommune und Schule eine Kooperationsvereinbarung geschlossen. Die Koordination der Aktivitäten rund um das Familiengrundschulzentrum erfolgt durch eine halbe Fachkraftstelle je Zentrum (FGZ-Koordination), die eng mit Schulleitung, OGS-Leitung und Schulsozialarbeit zusammenarbeitet. Verpflichtend ist eine wöchentliche Austauschstruktur zwischen Schulleitung und FGZ-Koordination sowie die Verzahnung mit OGS-Leitung und kommunaler Schulsozialarbeit. Ein fester Tagesordnungspunkt „Familiengrundschulzentrum“ in Lehrerkonferenzen gewährleistet die kontinuierliche Einbindung aller Beteiligten.

Finanziert werden Sach- und Honorarmittel für Angebote aus einem städtischen FGZ-Budget. Zur Qualitätssicherung finden 14-tägige Teamsitzungen aller Koordinierungskräfte, Einzelgespräche mit der Sachgebietsleitung, Supervision und Fortbildungen sowie regelmäßige Befragungen von Lehrkräften, Eltern und Schüler:innen statt.

Strukturen auf kommunaler und schulischer Ebene in Mönchengladbach

| Gremium / Strukturelement | Kurzbeschreibung | Zusammensetzung |
|---|---|---|
| Jugendamt – Sachgebiet „Jugendhilfeangebote an Schulen“ | Fachliche Heimat sämtlicher FGZ-Belange; stellt kommunale Koordinierungsstellen ein, verantwortet Finanzierung, Personalführung und Qualitätssicherung über alle Standorte | Sachgebiets- und Abteilungsleitung Jugendamt, Team „Koordination FGZ“ |
| Geschäftsstelle Integrierte Bildungs- und Jugendhilfeplanung; jetzt: Integrierte Bildungsplanung | Zentrale Koordinationseinheit der Stadt für ressortübergreifende Bildungs- und Jugendhilfestrategien; führt Datenmonitoring, bereitet Beschlüsse vor und unterstützt die Steuerung der FGZ im Gesamtplan | Schul- und Jugendamt: Fachplaner:innen Schule & Jugend, Statistik (im Regionalen Bildungsbüro angesiedelt) |
| Arbeitskreis Familiengrundschulzentren | Operatives Fachgremium zur konzeptionellen Weiterentwicklung und zum Austausch zwischen Verwaltung und Praxis; erarbeitet Qualitätsstandards und gemeinsame Projekte | Schulaufsicht, Abteilungsleitung Jugendamt, Schulleitungen FGZ-Schulen, Träger OGS, Geschäftsstelle für integrierte Bildungs- und Jugendhilfeplanung, Team „Koordination FGZ“ |
| Sozialraumteams (jugendamtsintern) | Monatliche Fall- und Ressourcenrunden in sechs Sozialräumen; dienen der Bedarfserhebung und Verknüpfung von Jugendhilfeangeboten mit FGZ-Aktivitäten | Fachkräfte Allgemeiner Sozialer Dienst, FGZ-Koordination, Schulsozialarbeit, Frühhilfen, offene Kinder-/Jugendarbeit etc. |
| Sozialraumkonferenzen (über Jugendamt mit externen Partner:innen) | Dreimal jährlich tagende, offene Vernetzungsforen in 17 Quartieren; bündeln Anregungen, ggf. auch für Weiterentwicklung der FGZ-Angebote | Schulen, Kitas, Vereine, Wohlfahrtsverbände, FGZ-Koordination |
| Koordination Familiengrundschulzentrum (auf Schulebene) | Je Standort 0,5 VZÄ Fachkraft; Bedarfserhebung (Lehrkräfte, Eltern, Kinder), initiiert Angebote, vernetzt Schule mit Sozialraum; fachlich angebunden an Jugendamt-Team | Koordinator:in FGZ (Fachkraft der Sozialen Arbeit) |
| Jour Fixe mit Schulleitung / Vernetzung mit schulischen Gremien (Lehrerkonferenz) | Wöchentlicher Austausch mit Schulleitung; Anbindung an weitere Stakeholder in der jeweiligen Schule | Koordinator:in FGZ mit Schulleitung, Lehrkräftekollegium, OGS-Bereich, Schulsozialarbeit, ggf. Elternrat |

**Handlungsansatz**

Familiengrundschulzentren verfolgen einen Capacity-Building-Ansatz. Dazu werden alle bereits bestehenden Angebote und Ressourcen gesammelt und bereichsübergreifend weiterentwickelt. Dieser Ansatz zielt darauf ab, Herkunftseffekte abzubauen, indem der familiäre Kontext als Einflussfaktor systematisch berücksichtigt wird. Durch die FGZ-Koordinierung werden innerschulische Arbeitsstrukturen und Prozesse optimiert, sodass der familiäre Kontext auch aktiv in die Schulentwicklung integriert wird. Es findet eine Verzahnung von schulischen Prozessen und mit der

FGZ-Koordination statt. Familiengrundschulzentren schaffen multiprofessionelle Strukturen und kooperative Arbeitsweisen, um Familien niedrigschwellig zu unterstützen und die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zu stärken. Dabei sind die Familiengrundschulzentren eng mit dem Sozialraum vernetzt. Das Familiengrundschulzentrum agiert als schulnahe Schnittstelle zwischen Schule, Familien und externen Partnern.

Charakteristisch für die Arbeitsweise im Familiengrundschulzentrum sind u. a. folgende Merkmale:

- Haltung und Grundausrichtung auf Familien: Teams der Familiengrundschulzentren benötigen eine Haltung, die über den normalen Unterrichts- und Erziehungsauftrag hinausgeht und den Blick auf die Bedürfnisse der Familien richtet. Die Schulleitung betont die Bedeutung, „über den Tellerrand hinauszuschauen" (Schulleiterin Claudia Funke, Gemeinschaftsgrundschule Waisenhausstraße; Offene Ganztagsschule – Familiengrundschulzentrum) und die Familien mit ihren spezifischen Bedarfen in den Mittelpunkt zu stellen.
- Beziehungsarbeit: Im Kern geht es um den Aufbau von Beziehungen zu Familien durch niedrigschwellige Angebote, die in der Schule stattfinden. Die FGZ-Koordinator:in fungiert dabei oft als „Gesicht des Familiengrundschulzentrums und als Bindeglied zwischen Schule und Sozialraum" (Philipp Hackstein, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut Arbeit und Qualifikation IAQ der Universität Duisburg-Essen).
- Multiprofessionelle Zusammenarbeit: Familiengrundschulzentren schaffen gezielt Strukturen, die die Zusammenarbeit verschiedener Professionen (z. B. Schulsozialarbeit, OGS, Lehrkräfte sowie außerschulische Akteure) fördern und regelmäßig kommunizieren.
- Koordination und Vernetzung: Jedes Familiengrundschulzentrum verfügt über eine halbe Stelle für Koordinationsarbeit, besetzt mit einer qualifizierten Fachkraft der sozialen Arbeit. In der Stadt Mönchengladbach wird explizit drauf geachtet, dass es keine personellen Überschneidungen in den Rollen Koordination und bspw. Schulsozialarbeit gibt. Die Koordinator:in soll dadurch eine Rollenklarheit bewahren können. Die Koordinator:in übernimmt folgende Aufgaben: Vernetzung im Sozialraum, regelmäßige Bedarfsanalysen durch Befragungen und eine Schnittstellenfunktion zwischen Schule und externen Partnern.
- Integration in kommunale Präventionsketten: Die Familiengrundschulzentren sind Teil kommunaler Präventionsketten, die durch niedrigschwellige Angebote Bedarfe frühzeitig erkennen und systematisch weiterleiten. Die Sozialraumintegration vermeidet Parallelstrukturen.

- Interne Kommunikation: Regelmäßige Treffen zwischen Schulleitung, FGZ-Leitung, OGS-Leitung, Schulsozialarbeit und weiteren Akteuren gewährleisten einen engen Austausch. Dies verhindert Informationsverluste und fördert die Abstimmung. „Es sollten alle wissen, welche Angebote das Familienzentrum vorhält, um dann mit den Angeboten auch auf Familien zugehen zu können." (Schulleiterin Claudia Funke).

Die Angebote der Familiengrundschulzentren sind niedrigschwellig gestaltet und orientieren sich an den Bedürfnissen der Familien und Kinder. Sie werden bewusst geplant, regelmäßig evaluiert und bei mangelnder Wirksamkeit angepasst oder eingestellt. Zu den konkreten Angeboten gehören:

- wöchentliche Elterncafés als Grundangebot, um einen ersten Kontakt herzustellen und Bedarfe zu erkennen
- bedarfsorientierte Themenangebote, z. B. zu Mülltrennung oder Schuldenberatung, die auf spezifische Herausforderungen der Zielgruppe eingehen; Themen werden dabei von den Koordinationen, aber auch von der Schulsozialarbeit oder als Hinweise von Lehrkräften in der unmittelbaren Arbeit mit den Familien (z. B. in Elterncafés) aufgegriffen
- Freizeit- und Lernhilfen für Kinder, um sie in ihrer Entwicklung zu unterstützen
- Kooperationen mit Nachbareinrichtungen, wie Familienzentren oder Kitas, zur gemeinsamen Raumnutzung und Vernetzung

Charakteristisch ist die bedarfsgerechte Gestaltung der Angebote und persönliche Ansprache der Familien: „Im Rahmen der gemeinsamen Arbeit im FGZ überlegen wir, welche Bedarfe mit welchen Angeboten gedeckt werden können." (Schulleiterin Claudia Funke).

**Wirkungen**

**Wirkungen für die Schule**

Familiengrundschulzentren haben einen Einfluss auf die Strukturen und das Klima an Schulen. Die Koordinationsstelle übernimmt essenzielle Aufgaben der Jugendhilfe-Kooperation, die sonst weniger berücksichtigt bleiben würden. Dies entlastet die Schulleitung erheblich und ermöglicht ihr eine fokussierte Bearbeitung schulischer Kernaufgaben. Lehrkräfte profitieren zudem davon, bei Problemen klare Ansprechpersonen zu haben, was die Arbeitsatmosphäre verbessert. Das Wissen um verfügbare Angebote und Ansprechpartner:innen trägt zur Zufriedenheit und einem besseren Organisationsklima bei.

Die Bedeutung des Fallbeispiels „Familiengrundschulzentren in Mönchengladbach“ für die Schulentwicklungskapazität (▶ **Kapitel 2.2, Abb. 2**) kann wie folgt zusammengefasst werden:

**Organisationale Kapazität**

- Strukturelle Entlastung: Die Einführung einer klar definierten Koordinationsstelle (FGZ-Koordination) entlastet die Schulleitung und sorgt für eine systematische Verzahnung mit dem Sozialraum sowie kommunalen Akteuren. „Die Koordinatorin ist so eng mit dem Sozialraum vernetzt, wie ich es nicht leisten könnte. Da geht es ja tatsächlich auch darum, das Gesicht zu zeigen und mit allen ständig im Austausch zu sein.“ (Schulleiterin Claudia Funke)
- Einbettung in die kommunale Präventionskette und den Sozialraum: Die Schule profitiert von nachhaltiger Ressourcenplanung, der Einbettung in kommunale Präventionsketten sowie vom Zugang zu übergreifenden Netzwerken, wodurch Parallelstrukturen vermieden werden und Innovationen systematisch abgesichert sind. Die organisatorische Anbindung und strategische Verankerung garantiert die Position der Schule langfristig im kommunalen Bildungssystem.
- Systematische Elternarbeit: Die Kommunikation mit und die Einbindung von Eltern (z. B. über ein Elterncafé) wird professionalisiert und in der Organisation an verschiedenen Stellen angedockt und verknüpft.
- Bessere Nutzung von Ressourcen: Ressourcen (Angebote, Beratung etc.) im Sozialraum werden sichtbar gemacht und mit der Schule über die Koordination verbunden.

**Interpersonale Kapazität**

- Multiprofessionelle Zusammenarbeit: Durch strukturierte Kommunikationsformate und klare Rollendefinitionen wird eine Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Professionen gefördert. Dadurch ergeben sich auch Mehrwerte hinsichtlich der Teamkultur sowie der gemeinsamen Bearbeitung von Herausforderungen.
- Klare Kommunikationsstrukturen: Regelmäßige Abstimmungen und ein enger Austausch sorgen dafür, dass alle Beteiligten über Angebote informiert sind und diese gezielt einsetzen können.

### Personale Kapazität

- Kompetenzerweiterung und Entlastung: Pädagog:innen und andere Mitarbeitende profitieren von der Expertise und Unterstützung der Koordinationskraft, z. B. bei Elternarbeit, Sozialraumfragen oder der Organisation von Hilfsangeboten. So können sie sich auf ihre Kernaufgaben konzentrieren und erfahren Entlastung im Alltag: „Im Laufe der Zeit [in der Entwicklung eines FGZ] haben uns Lehrkräfte geschildert, dass sie die Entlastungspotenziale sehen“ (Philipp Hackstein, Wissenschaftlicher Mitarbeiter IAQ) – beispielsweise bei der Kommunikation von schulischen Regeln oder Angeboten oder bei der Unterstützung in der Bewältigung von Erziehungsfragen oder Anträgen.

- Sozialraumwissen: Die Koordination des Familiengrundschulzentrums erweitert den Blick und stärkt die Sensibilität für das Umfeld. Sie trägt mit einem systematischen Blick Sozialraumwissen in die interne Zusammenarbeit. In Mönchengladbach wird durch die systematische Verknüpfung mit den monatlichen Sozialraumteams auf Jugendamtsebene stetig ein aktuelles Wissen über die Entwicklungen in der Stadt und im schulnahen Umfeld durch die Koordinator:in in die Organisation Schule eingebracht.

### Veränderungsimpulse in Kommune und Sozialraum

- Erweiterung der Präventionskette: FGZ integrieren Grundschulen in die kommunale Präventionslandschaft und schaffen nahtlose Übergänge zwischen verschiedenen Bildungs- und Unterstützungsebenen.

- Systematische Vernetzung: Eine Integrierte Bildungs- und Jugendhilfeplanung fördert den Austausch zwischen verschiedenen Akteuren wie Jugendhilfe und Schule, wodurch Ressourcen effizienter genutzt werden. Die direkte Anbindung an der Schule sorgt dafür, dass Bedarfe direkt in die kommunalen Steuerungsgremien kommuniziert werden können.

- Politische Verankerung: In Mönchengladbach wurde das Handlungsfeld FGZ als strategische Maßnahme in die Gesamtstrategie der Stadt (MG plus) integriert, was die FGZ-Personalstellen nachhaltig absichert.

### Wirkungen für Kinder und Jugendliche

Auf Ebene der Kinder und Jugendlichen sollen Familiengrundschulzentren eine präventive und fördernde Wirkung entfalten, indem sie Zugänge schaffen. Gerade in Stadtteilen mit hohen sozialen Problemlagen ermöglicht dies Kindern, Angebote wahrzunehmen, die sonst nicht erreichbar wären:

> „Die Angebote müssen niederschwellig sein, sodass sie Kinder und Eltern erreichen. Die Familien schaffen es oft nicht, alleine z. B. Vereine oder Freizeiteinrichtungen anzusteuern. Deswegen ist einfach jedes Angebot wertvoll." (Schulleiterin Claudia Funke)

Konkret können Kinder und Jugendliche potenziell von Freizeit- und Sportaktivitäten, kulturellen Angeboten sowie Lernförderung und Hausaufgabenbetreuung profitieren.

Neben einem vielfältigeren Angebot steht insbesondere die verbesserte Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie im Fokus. Wenn Eltern stärker in schulische Prozesse eingebunden werden und die Kommunikation auf Augenhöhe erfolgt, fühlen sich Kinder in ihrem Lernumfeld sicherer und unterstützt. Studien zeigen, dass gerade niedrigschwellige Angebote wie Elterncafés und gemeinsame Aktivitäten die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft stärken und so eine positive Haltung zum Lernen fördern. Eine gute Kooperation zwischen Schule und Familien fördert die Lernmotivation sowie die sozialen Kompetenzen der Kinder und schafft damit eine wichtige Grundlage zum Erlernen von Basiskompetenzen in Mathe und Deutsch (Philipp Hackstein, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am IAQ).

**Lessons Learned und Transferpotenzial**

**Voraussetzungen / Gelingensbedingungen**

Für eine erfolgreiche multiprofessionelle Zusammenarbeit an Schulen sind strukturelle Rahmenbedingungen essenziell. Dazu gehören ein kooperatives Führungsverständnis der Schulleitung, das auf Zusammenarbeit und klare Zielvereinbarungen setzt, sowie eindeutige Rollendefinitionen zwischen den Professionen, um Konflikte zu vermeiden. Auch der regelmäßige, idealerweise wöchentliche Austausch zwischen Schulleitung und FGZ-Koordination ist wichtig. Außerdem wird aus der Erfahrung heraus betont, dass das Prinzip „eine Person, eine Rolle" (Annika Ahrens, Leitung Jugendhilfeangebote an Schulen) für die Koordination sinnvoll ist, um Doppelfunktionen – etwa zwischen Schulsozialarbeit und FGZ-Koordination – zu vermeiden. Gleichzeitig sollte eine solche Koordinationsstelle nicht isoliert an der jeweiligen Schule eingerichtet werden, sondern – strategisch vernetzt – im Sozialraum und zwischen den Schulen in einem übergreifenden Team verortet sein.

Auf kommunaler Ebene zeigt das Beispiel Mönchengladbach für die Etablierung von Familiengrundschulzentren folgende Voraussetzungen: 1) eine ressortübergreifende, kooperative Abstimmung zwischen Schulträger, Jugendhilfe und Schulaufsicht, 2) eine stabile organisatorische Verankerung mit kommunalpolitischer Unterstützung und 3) die Einbindung in bestehende Sozialraumstrukturen. Außerdem kann es von Vorteil sein, Trägerstrukturen so zu etablieren, dass die Verantwortlichen vor Ort bei einem einheitlichen Träger angestellt sind und somit Schnittstellen für die Abstimmung reduziert werden können.

Praxisbeispiele aus Mönchengladbach zeigen, dass sowohl die Verankerung in kommunalen Präventions- und Bildungsketten als auch unbefristete Stellen entscheidend für den langfristigen Erfolg sind. Zudem „braucht es gute Kooperation – auf kommunaler Ebene, innerhalb der Schule und zwischen Schule und Kommune“ (Philipp Hackstein).

Regelmäßige Befragungen der Zielgruppen sowie Supervision und Fortbildungen für das Personal, wie in Mönchengladbach, sichern zudem die Qualität und Weiterentwicklung der Arbeit.

### Empfehlungen der Akteure für erste Schritte

Aus der Praxis ergibt sich der Vorschlag, bei der Einführung mit wenigen Angeboten zu starten und diese zu optimieren. Schulleiterin Claudia Funke: „Ich würde immer dazu raten, mit ein oder zwei Angeboten zu starten, und wenn etwas gut angelaufen ist, kann man über weitere Ideen nachdenken. Man muss nie alle Angebote auf einmal umsetzen. Mit der Zeit ändert sich der Katalog auch vielleicht und Angebote werden durch andere ersetzt, bedarfsgerecht halt.“ So lassen sich Erfolgserlebnisse schaffen und Erfahrungen mit der Umsetzung gewinnen, die wiederum in die Weiterentwicklung einfließen können.

Ein möglicher Einstieg ist das Elterncafé, das sich als niedrigschwelliges Format eignet, um den Kontakt zu Familien herzustellen. Die Ausgestaltung kann je nach Schule und Sozialraum variieren – von informellen Treffen bis zu strukturierten Workshops.
Bevor neue Angebote geschaffen werden, kann eine Bestandsaufnahme hilfreich sein, um vorhandene Ressourcen und Initiativen als bestehende Basis für die Entwicklung zu erkennen und Doppelstrukturen zu vermeiden. Es empfiehlt sich, bei den bereits bestehenden Angeboten und Ressourcen anzuknüpfen. Ebenso bietet eine Sozialraumanalyse die Möglichkeit, spezifische Bedarfe der Zielgruppe zu ermitteln und Maßnahmen passgenau zu gestalten.

Für den Beginn auf kommunaler Ebene eignen sich Auftaktveranstaltungen, bei denen sowohl von schulischer Seite als auch vonseiten der kommunalen Verantwortungsträgerschaften gemeinsam auf die Situation geschaut und ein Grundverständnis gebildet werden kann.

### Anknüpfungspunkte an das Startchancen-Programm und Transferpotenzial

Das Mönchengladbacher Modell der Familiengrundschulzentren zeigt, dass diese als Teil einer kommunalen Gesamtstrategie verstanden werden können. Ein Transfer erfordert kommunale Verankerung durch Integration in bestehende Bildungs- und Jugendhilfeplanung, systematische Vernetzung durch Anbindung an vorhandene oder neu zu schaffende Sozialraumstrukturen, politische Unterstützung durch Verankerung in kommunalen Strategien, Qualitätsstandards durch Entwicklung

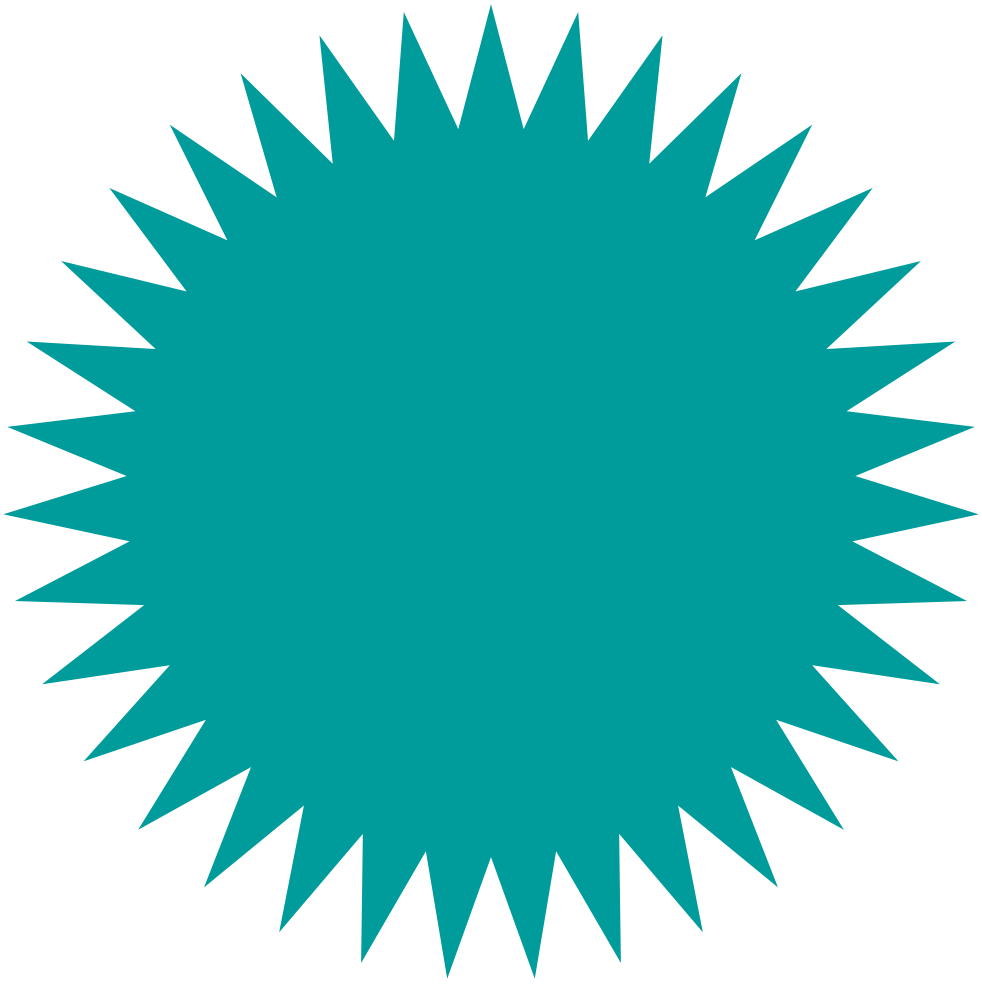
einheitlicher Konzepte und Qualitätssicherungsmaßnahmen sowie langfristige Finanzierung durch Überführung von Projektfinanzierung in Regelstrukturen.

Das Startchancen-Programm bietet mögliche Ansatzpunkte für die Etablierung einzelner Maßnahmen von Familiengrundschulzentren:

- Säule 1 (Investitionen) ermöglicht die Schaffung multifunktionaler Räume, z. B. für Elterncafés und andere Aktivitäten.
- Säule 2 (Chancenbudget) ermöglicht die Finanzierung von Maßnahmen und Angeboten der Familienorientierung an der Schule.
- Säule 3 (Personal) könnte für eine (Co-)Finanzierung der FGZ-Koordinierung genutzt werden. Allerdings sollten hier direkt die übergreifenden, kommunalen Strukturen für Austausch und Vernetzung mitberücksichtigt werden. Voraussetzung ist dabei jedoch die Möglichkeit, diese Personalmittel selbstgewählt einsetzen bzw. auch die Stellenbesetzung als Schule durchführen zu dürfen.

**Ressourcenkasten**
Wübben Stiftung Bildung (2023). *Ein Orientierungsrahmen für Familiengrundschulzentren*.
https://www.wuebben-stiftung-bildung.org/wp-content/uploads/2023/11/Wuebben_Broschuere-Orientierungsrahmen-FGZ_WEB.pdf

# 4 Die Essenz der Fallbeispiele – Schulentwicklungskapazität durch Sozialraumorientierung und regionale Steuerung



Die Fallbeispiele zeigen unterschiedliche Wege auf, wie Sozialraumorientierung und regionale Steuerung in der Praxis gelebt werden und wie auf je spezifische Weise dadurch die Schulentwicklungskapazität positiv beeinflusst werden kann. In diesem Kapitel sollen aus diesen Einzelbefunden übergreifende Aussagen abgeleitet werden. Bezugspunkt für diese Reflexionen sind die in ▶ **Kapitel 2** formulierten Fragestellungen: Wie wird in den Fallbeispielen Schulentwicklungskapazität gestärkt? Inwiefern profitieren Kinder und Jugendliche? Inwiefern profitieren Kommune und Sozialraum? Welche Gelingensbedingungen verstärken die Wirksamkeit der Handlungsansätze? Die Frage, welches Transferpotenzial sich – auch und gerade mit Blick auf das Startchancen-Programm – ableiten lässt, wird im abschließenden ▶ **Kapitel 5** behandelt.

## 4.1 Wie wird in den Beispielen Schulentwicklungskapazität gestärkt?

Wir beziehen uns zunächst noch einmal auf die Konzeption der Schulentwicklungskapazität, wie sie im Schaubild in ▶ **Kapitel 2.2** veranschaulicht wurde:

**Schulentwicklungskapazität**

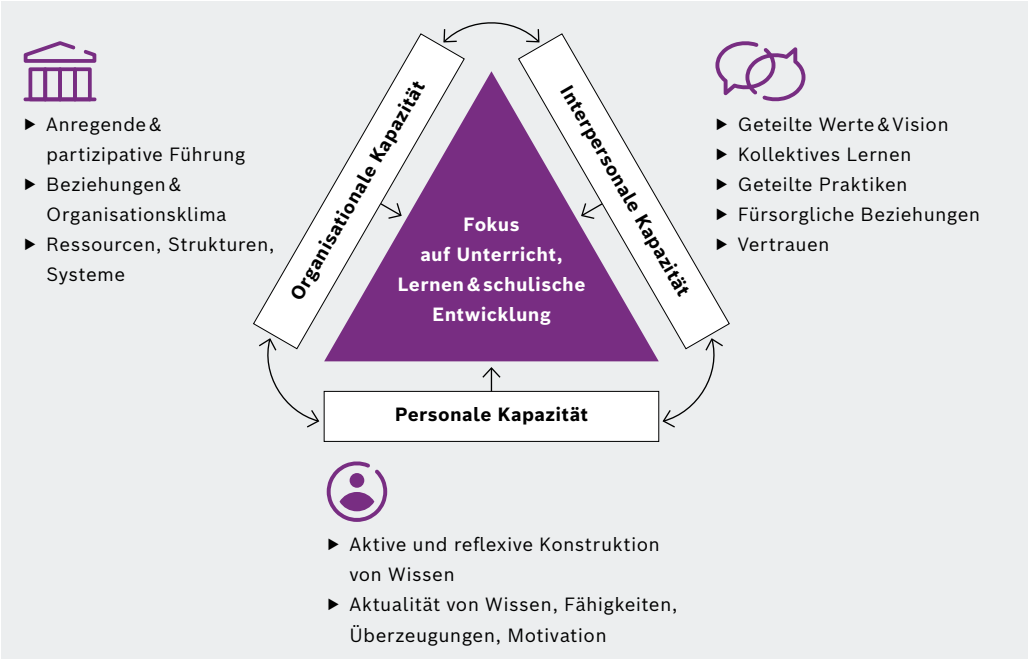



**Abbildung 2** Die drei Dimensionen, die die Entwicklungs- und Innovationsfähigkeit einer Schule bestimmen (übersetztes und angepasstes Schaubild nach Maag Merki 2017)

Im Folgenden soll zunächst herausgearbeitet werden, welchen Einfluss die in den Fallbeispielen dargestellten Arbeitsansätze auf die einzelnen Aspekte der organisationalen, interpersonalen und personalen Kapazität der Schulen hatten. Darauf aufbauend soll im nächsten Schritt der Frage nachgegangen werden, welche Faktoren entscheidend dazu beigetragen haben, positive Effekte in den Kapazitätsdimensionen zu erzielen.

**Organisationale Kapazität**

In allen Beispielen lässt sich eine Veränderung der organisationalen Fähigkeiten der Schulen beobachten. Diese Fähigkeiten entstehen aus dem Zusammenspiel von Ressourcen, Führungshandeln, internen Strukturen, Prozessen und der Organisationskultur.

Die genannten Beispiele verändern diese Kapazitäten in markanter Weise.

Ein zentraler Punkt sind **Ressourcen**: Bei einigen der Ansätze werden die Schulen durch zusätzliche Ressourcen unterstützt, in einigen Fällen werden vorhandene Ressourcen besser zugänglich gemacht und wirksamer eingesetzt. Beides führt zu einer Entlastung und Stärkung des Systems Schule, das mit den zusätzlichen Ressourcen besser in der Lage ist, seine Aufgaben zu erfüllen.

Familiengrundschulzentren und die Pädagogische Werkstatt sind zusätzliche Ressourcen, die jeweils eigene Qualitäten mitbringen: Mit der Pädagogischen Werkstatt entsteht ein Diskurs-, Reflexions- und Lernraum, der Fachkräften dabei hilft, ihre Arbeit zu reflektieren und adäquat weiterzuentwickeln. Solche Räume in Eigenregie zu organisieren, würde die meisten Schulleitungen und Lehrkräfte überfordern; der Erfolg hängt damit ganz wesentlich davon ab, dass die Werkstatt als zusätzliches Angebot ins System kommt – genau dadurch entstehen neue Entwicklungsräume. Die zusätzliche personelle Ressource der Familiengrundschulzentren sorgt für neue Verbindungen ins Gemeinwesen und zu den verschiedenen Hilfesystemen auch für Familien; dadurch können Schulen entlastet werden, und die Stärkung von Familien kann gleichzeitig mithelfen, das schulische Klima zu verbessern. Auf diese Weise wird der Zugang zu vorhandenen Ressourcen verbessert, sodass diese dadurch zielgenauer eingesetzt werden können.

Wenn Unterstützungssysteme einschließlich der Schulaufsicht sich auf die Bedarfslagen der Schulen einlassen und sich von einem rein hierarchisch verstandenen Steuerungsmodell lösen, wenn sie sich zudem noch abstimmen und mit den Schulen gemeinsam an Problemen arbeiten, dann werden sie dadurch zu einer stärkenden Ressource – und nicht zu einer im Zweifel belastenden Kontrollinstanz. Wichtige Schlüssel sind eine horizontale Kommunikations- und Fehlerkultur einer-

seits und die Klarheit und Struktur der Kooperationsformate andererseits. Natürlich müssen für Vernetzungsgremien auch Ressourcen eingesetzt werden: Das Beispiel Schulentwicklungsräume zeigt aber, dass ein entscheidender Ansatz darin bestehen kann, vorhandene Arbeitsstrukturen (in diesem Fall die Dienstberatungen der Schulleitungen mit der Schulaufsicht) zu nutzen und in innovativer Weise weiterzuentwickeln, um zu einer für alle Seiten besseren Arbeitsweise zu kommen.

Vorhandene Ressourcen der Unterstützungssysteme werden leichter zugänglich, wenn diese in koordinierter und angepasster Form agieren: Sie ändern in den Beispielen ihre Organisationslogik dahingehend, dass die Abstimmung untereinander, die gemeinsame Begleitung und Unterstützung der Schulen und die gemeinsame Zieldefinition im Fokus stehen. Gegenüber einem versäulten und weniger bedarfsorientierten System werden hier die vorhandenen Ressourcen zielgenauer eingesetzt und können dadurch größere Wirksamkeit entfalten. Dieser Effekt kann umso stärker greifen, je mehr sich die Unterstützungssysteme auf die konkrete Situation einzelner Schulen bzw. kleinräumiger Gebiete mit ähnlichen Voraussetzungen einlassen – das jedenfalls lassen Befunde von Sliwka & Klopsch (2024) vermuten. Die im Aufbau befindlichen Qualitätskonferenzen im Schulentwicklungsraum Friedrichshain-Kreuzberg sind daher ein sehr vielversprechender Ansatz.

Ressourcen allein ergeben aber noch keine funktionale Organisation – auch die **Führungs- und Organisationskultur, die Beziehungen und internen Strukturen** sind maßgebliche Faktoren für eine bessere organisationale Kapazität. Auch in diesen Bereichen lassen sich in den Beispielen Veränderungen beschreiben:

Die Einbettung der Schulen in innovative regionale Steuerungsstrukturen kann positive Effekte im Bereich des Führungshandelns der Schulleitungen erzielen, weil die Schulleitungen selbst eine anregende und partizipative Führung erleben. Sie können den Stress verringern, der häufig für Führungskräfte entsteht, die eine Sandwich-Position zwischen der operativen Ebene und der übergeordneten Ebene einnehmen, weil die Anforderungen und Fragen beider Ebenen bei der Führungskraft kulminieren, aber oft nicht miteinander kompatibel sind. In den Beispielen – besonders deutlich im Schulentwicklungsraum – wurde das Verhältnis der Steuerungsebenen zur Einzelschule in einer partizipativeren Form so gestaltet, dass Schulleitungen hier nicht in erster Linie mit ministerialen Erlassen konfrontiert sind, sondern einen Raum erleben, in dem es darum geht, gemeinsam die Realität der Schulen zu verbessern. Das wiederum erleichtert es den Schulleitungen, auch innerhalb der Schule für ein besseres Organisations- und Beziehungsklima zu sorgen. Wesentlich ist hier auch eine Kultur des Entwickelns und Lernens: Die von der Initiatorin des Schulentwicklungsraums angesprochene „neue Fehlerkultur“ trägt wesentlich dazu bei, auf der Basis einer klaren Analyse gemeinsam den Blick nach vorn zu richten, statt den sprichwörtlichen Schuldigen zu suchen.

In den Beispielen ist mit Blick auf die Schulen eine partizipative Herangehensweise zu beobachten: Die Schulen werden eingeladen, ihre Bedarfe zu artikulieren und ihre Lösungswege vorzuschlagen und zu entwickeln. Sie sind dadurch aktiv an der Lösung ihrer Herausforderungen beteiligt. Dieser Weg ist entscheidend, um Innovationsspielräume zu öffnen und passende und von den Beteiligten getragene Konzepte zu erarbeiten.

**Personale Kapazität**

Mit Bezug auf Maag Merki (2017) wird hier „personale Kapazität" verstanden als „aktive und reflexive Konstruktion von Wissen" sowie als „Aktualität von Wissen, Fähigkeiten, Überzeugungen und Motivation". Personale Kapazitäten sind ein sehr bedeutendes Element von Schulentwicklungskapazität: Sie sind ein Ausdruck für die individuelle Fähigkeit der handelnden Personen, sich auf die aktuellen Herausforderungen einzustellen und darauf adäquat zu reagieren. In dem von Maag Merki beschriebenen dynamischen Verständnis sind diese Kompetenzen nichts Statisches: Natürlich sind die im Rahmen von Ausbildungen und Studium erworbenen Kompetenzen wichtig, aber diese müssen auch aktuell gehalten und im Alltag auf die konkrete Situation angewendet und angepasst werden.

Die vier Beispiele haben auf je unterschiedliche Weise dafür gesorgt, dass Möglichkeiten entstehen, damit personale Kapazitäten eingebracht und kokonstruktiv weiterentwickelt werden können. Ein Beispiel dafür ist die Pädagogische Werkstatt (Ein Quadratkilometer Bildung): Sie bietet einen offenen Reflexions- und Entwicklungsraum, der genutzt werden kann, um in strukturierter Weise gemeinsam an Lösungen zu arbeiten. Dadurch entstehen interaktive Lernprozesse, Peer-Learning und innovative Entwicklungsarbeit. Ähnliche Funktionen erfüllen die thematischen Arbeitsgruppen im Schulentwicklungsraum Friedrichshain-Kreuzberg: Hier kommen Leitungs- und pädagogische Fachkräfte mehrerer Schulen zusammen, um an anstehenden Aufgaben gemeinsam zu arbeiten; ebenso werden personale Kapazitäten durch die engere Zusammenarbeit mit den Einrichtungen des Unterstützungssystems und dem Allgemeinen Sozialpädagogischen Dienst verbessert, weil dadurch die Handlungssicherheit im Alltag gestärkt wird.

Im Fall des Familiengrundschulzentrums bringt die zusätzliche Fachkraft ihre Kompetenz ein, sodass für Lehrkräfte neue Lernmöglichkeiten durch den Austausch in einem erweiterten interdisziplinären Team entstehen. Diese Kompetenz bezieht sich zum Beispiel auf soziale Bedingungen im Sozialraum, Vernetzungsmöglichkeiten und Unterstützungsangebote.

Eine ähnliche Rolle übernehmen Schulsozialarbeiter:innen und Bildungskoordinator:innen, die vom Landkreis in der Bildungsinitiative Barnim eingesetzt werden.

Die Bildungsinitiative Barnim bietet darüber hinaus ein breit gefächertes Fortbildungsangebot, das sowohl Fach- als auch Querschnittskompetenzen der Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte im Landkreis in den Blick nimmt; unter anderem finden gemeinsame Fortbildungen für Lehrkräfte und Kita-Fachkräfte statt. Ausgehend von den artikulierten Bedarfen werden Arbeitshilfen und Medien für die schulische Praxis entwickelt.

Kurzum, die vier Beispiele stärken auf unterschiedliche Weise die personalen Kompetenzen der Fach- und Leitungskräfte: durch bedarfsorientierte Fortbildungen, durch den Aufbau offener Entwicklungsräume zur Reflexion und Innovation, durch zusätzliche Fachkräfte und die Verbesserung der interdisziplinären Zusammenarbeit.

**Interpersonale Kapazität**

Die Entwicklung einer Kultur der Zusammenarbeit innerhalb einer Schule ist zunächst Aufgabe der Akteure innerhalb der Schule, allen voran der Schulleitung. Die Beispiele deuten jedoch darauf hin, dass durch eine kommunal und sozialräumlich verankerte Kultur der Zusammenarbeit auch positive Effekte für die Kooperationskultur innerhalb der Schulen entstehen können.

In den Beispielen wird eine Kultur der Kooperation gelebt, die sich von tradierten isolierten Arbeitsweisen bewusst abgrenzt. Auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen Konstellationen arbeiten die Beteiligten an gemeinsamen Visionen und bauen untereinander vertrauensvolle Beziehungen auf. Dabei entstehen auch Impulse für die Kooperationskultur innerhalb der Schulen: So sind die Team-Briefings, die in der Schule im Rahmen des Quadratkilometer-Ansatzes etabliert werden, ein Beispiel für einen intensiven Austausch mit dem Ziel, schnelle gemeinsame Lösungen zu finden. Mit dem Aufbau des Familiengrundschulzentrums erweitert sich das Grundschul-Team und die multiprofessionelle Zusammenarbeit wird durch strukturierte Kommunikationsformate und klare Rollenbeschreibungen verbessert.

Der Fokus des kooperativen Ansatzes liegt in den Beispielen Bildungsinitiative Barnim und Schulentwicklungsraum Friedrichshain-Kreuzberg auf der kommunalen Ebene, also der Kooperation der Schulen untereinander sowie zwischen den Schulen, verschiedenen kommunalen und staatlichen Stellen und den Unterstützungssystemen. Neben der Leitung sind hier auch weitere Lehrkräfte eingebunden, etwa in fachlichen Arbeitsgruppen, sodass sie insgesamt in die Kooperationskultur integriert sind.

## 4.2 Inwiefern profitieren Kinder und Jugendliche?

Die dokumentierten Fallbeispiele setzen nicht direkt bei den Kindern und Jugendlichen an, sondern auf der Ebene der Kommune, des Sozialraums sowie der Fachkräfte als Multiplikator:innen. Gleichwohl zielen die in den Fallbeispielen getroffenen Maßnahmen darauf ab, die Lern- und Entwicklungsumstände der Kinder und Jugendlichen zu verbessern und somit einen Beitrag zu leisten, um die eingangs beschriebenen Disparitäten im Bildungssystem zu verringern.

Eine umfangreiche Analyse der Wirkungen bei Kindern und Jugendlichen würde den Rahmen dieser Expertise sprengen; dennoch sollen die konkreten Anhaltspunkte genannt werden, die die Potenziale der Fallbeispiele gerade auch für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen aufzeigen:

- Verbesserte Übergänge und Kontinuität in Bildungsbiografien: Durch die enge Verzahnung und verbesserte Zusammenarbeit der Bildungseinrichtungen entlang der Bildungsbiografie entstehen für Kinder und Familien leichtere und transparentere Übergänge; Maßnahmen wie der Übergangskalender und multiprofessionelle Transitionsteams (Ein Quadratkilometer Bildung) schaffen Planungssicherheit für Familien und tragen dazu bei, den Übergang besser zu bewältigen. Die gemeinsamen Fortbildungen der Fachkräfte aus Kitas und Schulen in Barnim tragen zu einem besseren wechselseitigen Verständnis und einer besseres Kooperationskultur bei, was wiederum dazu führt, dass ein besseres Verständnis für Kinder und Familien am Übergang entstehen kann.
- Erhöhte Partizipation und gesellschaftliche Teilhabe manifestiert sich in verschiedenen Dimensionen. In Ein Quadratkilometer Bildung Neubrandenburg führten gemeinsame Schnuppertrainings von Hort und Sportverein zu gesteigerter Vereinsbeteiligung, sodass für Kinder und Jugendliche Zugänge zu außerschulischen Bildungs- und Freizeitangeboten entstanden, die sonst nicht wahrgenommen worden wären.
- Stärkung der Lernmotivation und des Selbstbildes durch die systematische Einbindung des familiären Kontextes: In den Familiengrundschulzentren in Mönchengladbach trägt die verbesserte Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie dazu bei, die Lernmotivation der Kinder zu steigern. Wenn Eltern stärker in schulische Prozesse eingebunden werden und die Kommunikation auf Augenhöhe erfolgt, fühlen sich Kinder in ihrem Lernumfeld sicherer und unterstützt. Die niedrigschwelligen Angebote wie Elterncafés und gemeinsame Aktivitäten stärken die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft und fördern so eine positive Haltung zum Lernen.

- Besseres Verständnis der Lebenswelten: Wenn Lehrkräfte z. B. durch ihre Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeiter:innen oder FGZ-Fachkräften dabei unterstützt werden, die Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen im Sozialraum besser kennenzulernen, können sie im Unterricht eine passendere Ansprache und passendere Themen wählen, sodass aus Sicht der Kinder und Jugendlichen der Abstand zwischen dem eigenen Leben und der Schule abnimmt. Das kann zu einer Erhöhung der Lernmotivation beitragen.
- Innovativere Bildungsformate: In einigen der Fallbeispiele entstehen offene Entwicklungsräume, in denen neue Ansätze und Ideen entwickelt und erprobt werden; dazu zählen die nach einer Prototyp-Logik entwickelten Projekte bei Ein Quadratkilometer Bildung und einige der thematischen Arbeitsgruppen im Schulentwicklungsraum. Diese Möglichkeiten bieten die Chance, dass auch in der Gestaltung des schulischen Alltags neue Wege erprobt werden, die besser zur Lebensrealität der Kinder und Jugendlichen passen und ihnen bessere Möglichkeiten der aktiven Mitwirkung und Verantwortungsübernahme bieten.
- Schnellere Hilfen bei Problemlagen: Die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Fachdienste mit den Schulen im Schulentwicklungsraum Friedrichshain-Kreuzberg trägt dazu bei, dass das schulische Personal ein besseres Verständnis dafür entwickelt, was Anzeichen für bestimmte Problemlagen sein können und welche Unterstützung im Einzelfall passend und möglich ist. Dadurch können Probleme früher angegangen und besser bearbeitet werden.

## 4.3 Inwiefern profitieren Kommune und Sozialraum?

Anhand der vier Fallbeispiele konnte illustriert werden, wie Schulen in schwieriger Lage von der strukturellen Verankerung im Sozialraum sowie innovativer regionaler Steuerung profitieren. Ebenso könnte man die Frage auch umgekehrt stellen: Inwieweit profitieren Quartiere in schwieriger Lage – und möglicherweise ganze Kommunen –, wenn Schulen in dieser Weise vernetzt sind und in ihrer Schulentwicklungskapazität gestärkt werden?

Auch wenn sich diese Studie im Kern um die Veränderungsimpulse für Schulen dreht, gibt es doch deutliche Anzeichen dafür, dass Kommunen und Sozialraum ebenfalls profitieren:

- Ineinandergreifen im Sozialraum: Die analysierten Fallbeispiele zeigen, wie Schulentwicklung in herausfordernden Lagen über die einzelne Einrichtung hinaus Veränderungsimpulse für den gesamten Sozialraum und die kommunale Bildungslandschaft auslösen kann. Schulen werden zunehmend zu aktiven

Mitgestaltern ihrer Umgebung: Sie können flexibler auf lokale Herausforderungen reagieren, weil sie über erweiterte Handlungsfähigkeit und ein Bewusstsein für die Bedingungen und Ressourcen des Quartiers, in dem sie agieren, verfügen. Exemplarisch machen dies die Familiengrundschulzentren (FGZ) in Mönchengladbach deutlich, die durch ihre Einbettung in kommunale Präventionslandschaften die Übergänge zwischen Bildungs- und Unterstützungsangeboten verbessern und direkte Kommunikationswege zu Steuerungsgremien schaffen.

- Bereichsübergreifende Kommunikation: Im Zusammenspiel mit Partnern wie Jugendhilfe, Stadtentwicklung und Zivilgesellschaft entstehen neue Governance-Strukturen für die bereichsübergreifende Zusammenarbeit. Das kommunale Bildungsmanagement im Landkreis Barnim zeigt, wie verbindliche Regelkommunikation und strategische Steuerungsgruppen auf Landkreisebene zu einer gezielten Ressourcensteuerung und sektorenübergreifenden Zusammenarbeit führen. Neue Routinen – wie Qualitätszirkel, thematische Netzwerke oder gegenseitige Datenauswertung – schaffen eine offene Feedbackkultur auf Augenhöhe und stärken die Eigenverantwortung der Teams. Der Schulentwicklungsraum Friedrichshain-Kreuzberg zeigt, wie gegenseitiges Vertrauen und Partnerschaftlichkeit zwischen Schulen und Unterstützungs-/Steuerungssystemen grundlegende Veränderungen anstoßen können.
- Ressourcen für den Sozialraum: Wesentlich ist die systematische Nutzung und Steuerung von Ressourcen. Schulen entdecken im Sozialraum vielfältige Potenziale, etwa engagierte Eltern, Vereine oder externe Fachkräfte, während gleichzeitig die Ressourcen der Schule für das Umfeld (z. B. Räumlichkeiten) verfügbar werden. Neutrale Koordinationsstellen – wie die Pädagogische Werkstatt bei Ein Quadratkilometer Bildung – wirken als Innovationsmotor: Sie identifizieren lokale Bedarfe, begleiten Co-Design-Prozesse und sorgen für die Kontinuität entwickelter Modelle.

Damit deutet sich an, dass Quartiere in schwierigen Lagen und Kommunen ebenfalls profitieren, wenn sie mit Schulen eng kooperieren, gemeinsame Entwicklungen anstoßen und zur Stärkung der Entwicklungskapazität der Schulen beitragen. Aus Sicht der Kommunen verbessern sich damit die Möglichkeiten, die Bewohner:innen dieser Quartiere zu erreichen und sie mit kommunalen Unterstützungsmöglichkeiten vertraut zu machen. Sie können damit einen wesentlichen Beitrag zur Verbesserung des Präventionssystems leisten; gerade eine Stärkung der Bildungseinrichtungen kann dabei mithelfen, dass bei Kindern und Jugendlichen Alternativen zu prekären Bildungs- und Lebenswegen in den Blick kommen und verfolgt werden. Zudem wird auch deutlich: Wenn sozialraumnahe Aktivitäten und koordinierende übergreifende Steuerung auf höheren Ebenen ineinandergreifen und sich gegenseitig bestärken, dann kann ein stetiger Austausch zwischen verschiedenen Ebenen in der Kommune etabliert und eine gemeinsame Haltung geprägt werden.

## 4.4 Welche Gelingensbedingungen verstärken die Wirksamkeit der Handlungsansätze?

Die vier Fallbeispiele setzen jeweils unterschiedliche Akzente und nutzen unterschiedliche Handlungsansätze; gleichwohl lassen sich einige Muster erkennen, die übergreifend als Gelingensbedingungen identifiziert werden können.

Von fundamentaler Bedeutung sind die Bereitschaft und Motivation der Beteiligten, sich auf neue Ansätze und Prozesse einzulassen; daher ist es enorm wichtig, die Motivationen der beteiligten Lehrkräfte und anderer Akteure zu kennen und daran anzuschließen. Weiter verbindet alle Ansätze, dass sie auf einer interpersonalen Ebene ansetzen: Es geht darum, interdisziplinäre, multiprofessionelle Kooperation zu etablieren, Barrieren abzubauen und gegenseitiges Verständnis zu stärken (siehe relational agency; Duveneck et al. 2021). Im besten Fall entwickeln die Beteiligen ein inhärentes Interesse daran, die Perspektive des jeweils anderen bzw. der anderen Professionen und Felder zu integrieren (Interview Philipp Hackstein).

Die Bereitschaft, sich auf solche Prozesse einzulassen, kann nicht von vornherein vorausgesetzt werden; die folgenden Punkte erscheinen von besonderer Bedeutung, um dauerhaft Motivation und Offenheit zu erhalten und gleichzeitig wirkungsorientiert im Sinne der Kinder und Jugendlichen zu arbeiten:

- **Strukturelle Weichenstellungen, langfristige Perspektiven**
  Den Fallbeispielen ist gemeinsam, dass sie langfristige Strukturveränderungen mit inhaltlichen Innovationen verknüpfen. Sie bauen neue Steuerungsmodelle auf, die keiner Projektlogik folgen; innerhalb der Steuerungs- und Arbeitsstrukturen werden Innovationsräume geschaffen, die gleichzeitig rückgebunden sind an die übergreifende Struktur (s. u., offene Entwicklungsräume).
- **Verlässliche, klare Arbeitsstrukturen**
  Schon innerhalb von Organisationen ist dieser Punkt entscheidend, um die Arbeitsfähigkeit von Teams zu verbessern und Frustmomente zu verringern. Wenn es um die Kooperation zwischen mehreren Organisationen geht, gewinnen die Arbeitsstrukturen zusätzlich an Bedeutung: Sobald z. B. Meetings als nicht produktiv gesehen werden, verschwindet die Motivation, sich an diesen zu beteiligen. Daher wurde in den Fallbeispielen viel Mühe auf die Frage verwendet, in welchen Formaten die Arbeit stattfindet und wie die Zusammensetzung, Zielsetzung und Arbeitsweise einzelner Treffen oder Gremien sein soll. Dabei ist die verbindlich strukturierte Kommunikation zentral. In den Fallbeispielen werden beispielsweise Ergebnisse systematisch dokumentiert und allen Akteuren zur Verfügung gestellt. Formate wie wöchentliche Steuerungsrunden,

digitale Austauschplattformen oder Quartierskonferenzen fördern Transparenz, Wissenstransfer und beschleunigen gemeinsame Lösungsfindungen.

- **Koordination**
  Ein wesentliches Element, das alle Fallbeispiele verbindet, ist die erfolgreiche Koordination zwischen verschiedenen Bereichen. Die Koordinationen werden zu einem entscheidenden Akteur im Unterstützungssystem der Schulen. Sie schaffen stabile Netzwerke, arbeiten um und mit der Schule zusammen und stellen Ressourcen bereit. Gleichzeitig sind sie in allen Beispielen mit einer effizienten und ebenfalls übergreifenden strukturierten Steuerung verbunden.

  Ausgestaltung und Profil der Koordinationsrolle unterscheiden sich je nach gewähltem Handlungsansatz, gemeinsam ist jedoch die Aufgabe, eine Vermittlung zwischen den operativ Tätigen (z. B. Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter:innen), Personen mit Steuerungsfunktion und dem Unterstützungssystem herzustellen. Damit übernimmt die Koordination eine Schlüsselfunktion in allen Fallbeispielen, weil viele der in den vorangegangenen Abschnitten beschriebenen Effekte genau davon abhängen, dass die Kommunikation zwischen diesen Organisationen und Personen funktioniert.

  In den Fallbeispielen wurden unterschiedliche Verortungen der Koordination gewählt: Im Landkreis Barnim befindet sich die Koordination im Sachgebiet Bildung, während die Rolle der Koordination in den Beispielen Familiengrundschulzentren und Ein Quadratkilometer Bildung lokaler angesiedelt ist. Im Schulentwicklungsraum kann die Funktion der Koordination in der Steuergruppe – letztlich in der Regionalen Schulaufsicht – verortet werden.

  Die Entscheidung für eine bestimmte Verortung hängt eng mit der Ausrichtung des Handlungsansatzes zusammen: Die Bildungsinitiative Barnim ist Ausdruck strategischer Entscheidungen des Landkreises, daher ist es folgerichtig, dass in der Landkreisverwaltung die Koordination angesiedelt ist, während sich der Ansatz von Ein Quadratkilometer Bildung auf einen begrenzten Sozialraum bezieht und das Ziel verfolgt, hier möglichst passende Innovationen anzustoßen. Beiden Fällen ist gemeinsam, dass Auftrag und Mandat der Koordination stimmig im Einklang stehen mit dem Gesamtrahmen des Handlungsansatzes. In jedem Fall erscheint eine Anbindung an oder enge Kopplung mit kommunalen Strukturen sehr wesentlich, sodass lokale Prozesse mit der Stadtentwicklung verbunden werden können, ein Austausch mit unterschiedlichen Ressorts ermöglicht wird und kommunale Ressourcen genutzt werden können.

  Für eine erfolgreiche Umsetzung dieser Rolle erscheint eine Haltung wesentlich zu sein, die Entschiedenheit und Offenheit miteinander vereint: Entschiedenheit bezogen auf den Willen, den Gesamtprozess voranzubringen und unklare Situationen zu erkennen und zu beheben. Diese Fähigkeit ist notwendig, um

dabei mitzuhelfen, für transparente Strukturen und einen verbindlichen Rahmen zu sorgen, sodass möglichst zu jeder Zeit klar ist, in welchem Kontext ein Gespräch oder ein Meeting stattfindet und wie die Ergebnisse wiederum einen Beitrag zum Ansteuern größerer Ziele leisten können. Die Koordination braucht gleichzeitig Offenheit hinsichtlich der Ausgestaltung konkreter Maßnahmen und Prozess-Schritte; diese sollten möglichst von den Beteiligten selbst definiert werden. Klarheit und Entschiedenheit in der Strategie tragen ebenso wie Offenheit im Prozess dazu bei, dass die Motivation der Beteiligten erhalten bleibt und aus vielen Einzelbeiträgen ein größeres Ganzes entstehen kann, an dem viele mitgewirkt haben.

- **Offene Entwicklungsräume**
  In den Fallbeispielen werden verschiedene Formen offener Entwicklungsräume erprobt. Auch hier erscheint ein klarer Prozess sehr wesentlich: So gibt es zum Beispiel bei Ein Quadratkilometer Bildung einen klaren Ablauf von Problemidentifikation – Ideenentwicklung – Prototypentwicklung – Transfer, der sich auf verschiedene Thematiken anwenden lässt. Auf diese Weise ist gewährleistet, dass die neuen Ansätze, die entwickelt werden, auf einen Bedarf reagieren und im Erfolgsfall in eine neue Regelstruktur überführt werden.

  Eine wichtige Grundvoraussetzung offener Entwicklungsräume ist gleichzeitig eine „neue Fehlerkultur“, wie es insbesondere im Schulentwicklungsraum Friedrichshain-Kreuzberg formuliert wurde. Dabei geht es darum, eine Haltung zu etablieren, die Fehler nicht als Scheitern sieht, sondern als Zwischenschritte eines andauernden Lernprozesses, zu dem notwendigerweise auch ergebnisoffenes Erproben gehört.

- **Lebensweltorientierung**
  Eine Verbesserung der Lernprozesse gelingt vor allem dann, wenn Abstimmungsformate dazu genutzt werden, ein besseres Verständnis der Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen zu erzielen. Dieses kann dazu beitragen, Lernprozesse besser auf die Voraussetzungen und Motivationslagen der Kinder und Jugendlichen zu beziehen und auch ihnen offene Entwicklungsräume zuzugestehen. Zur Lebensweltorientierung gehört zentral auch, neue Formen der Zusammenarbeit mit den Familien zu entwickeln – ein Ansatz, der die Kernaufgabe des Familiengrundschulzentrums beschreibt, aber fallbeispielübergreifend eine hohe Bedeutung hat.

# 5 Auf dem Weg zu Aufwärtsspiralen – Ausblick und Perspektiven

## 5.1 Welche Transferperspektiven lassen sich für das Startchancen-Programm ableiten?

Die vorgestellten Fallbeispiele illustrieren, wie Schulen in schwierigen sozialen Lagen von sozialräumlicher Verankerung und innovativer regionaler Steuerung profitieren:

- Sie stärken ihre organisationalen, interpersonalen und personalen Kapazitäten und verbessern so ihre Fähigkeit, auf ihre besondere Situation zu reagieren.
- Sie verbessern das Verständnis des Sozialraums und können besser auf die Kinder, Jugendlichen und Familien eingehen.
- Vorhandene Ressourcen werden passgenauer und koordinierter eingesetzt.
- Es entstehen Innovationsräume, in denen maßgeschneiderte Lösungen entwickelt werden können.

Vor diesem Hintergrund ist für Schulen in schwieriger Lage generell empfehlenswert, wenn sie selbst, das sozialräumliche Umfeld, Kommunen und Schulaufsichten diesen Weg konsequent verfolge. Schulen profitieren unmittelbar vom Aufbau von Koordinationsarrangements wie einer Pädagogischen Werkstatt oder FGZ-Koordination.

Startchancen-Schulen sollten daher im Rahmen des Programms die Möglichkeit erhalten, die vorhandenen Ressourcen derart einzusetzen, dass dabei neben schulinternen Bedarfen auch die Anbindung im Sozialraum verbessert wird.

Dafür sollten die Säulen so konstruiert werden, dass eine an den lokalen Bedarfen ausgerichtete Mittelverwendung möglich ist:

- Investitionsmittel (Säule 1) können in multifunktionale Räume für Sozialraumarbeit, Elterncafés oder Begegnungsorte investiert werden.
- Chancenbudgets (Säule 2) eignen sich zur Finanzierung familienorientierter und sozialraumbezogener Projekte sowie zur Erprobung von Angeboten.
- Personalmittel (Säule 3) ermöglichen eine Co-Finanzierung multiprofessioneller oder koordinierender Rollen (z. B. FGZ-Koordination, Pädagogische Werkstatt). Voraussetzung ist, dass Schulen eigenverantwortlich über diesen Einsatz entscheiden und Besetzungen steuern dürfen.

Die Bildung von Schulverbünden aus mehreren Startchancen-Schulen eines Sozialraums (z. B. nach dem „Ein Quadratkilometer Bildung“-Modell) könnte den Ressourcen- und Erfahrungsaustausch erleichtern. Sie würde gleichzeitig der Kommune einen Anlass bieten, die regionalen Strukturen auf eine bereichsübergreifende Steuerung und Unterstützung abzustimmen. Das Startchancen-Programm könnte somit auch gezielt als Impuls für die Umsetzung der beschriebenen Ansätze in den Fallbeispielen dienen.

Die in den Fallbeispielen beschriebenen Konzepte zeigen, dass systematische Steuerungsstrukturen auf kommunaler sowie Landesebene die Wirksamkeit der Maßnahmen für Schulen in schwieriger Lage maßgeblich unterstützen können.

Kommunen können durch die Etablierung kommunaler Bildungslandschaften eine koordinierende Funktion übernehmen, wie das Beispiel der Bildungsinitiative Barnim demonstriert. So helfen Koordinationsstellen, die zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen, Jugendhilfe und Schulaufsicht vermitteln. Zudem ermöglichen regionale Steuerungsgremien eine strategische Bündelung von Ressourcen und gemeinsame Verantwortungsübernahme. Außerdem unterstützen kommunale Verwaltungseinheiten, wie Bildungsbüros oder Abteilungen des Schulträgers, die Umsetzung vor Ort, indem Aufgaben für mehrere Startchancen-Schulen gebündelt übernommen werden. Das Beispiel des Schulentwicklungsraums Friedrichshain-Kreuzberg zeigt zudem, wie eine regional agierende Schulaufsicht eine entwicklungsfördernde Rolle spielen kann.

Da die grundsätzliche Ausgestaltung des Programms im Rahmen der föderalen Strukturen auf Bundeslandebene vorgenommen wird, gilt es auch auf dieser Ebene Koordinationsstellen zu schaffen. Diese sollten ein übergreifendes Verständnis mitbringen und die unterschiedliche Rechtskreise verbinden. Im Sinne einer Gesamtsteuerung kann das jeweilige Bundesland die Leitplanken so setzen, dass die Kommune und die jeweilige Einzelschule tatsächlich in großen Teilen autonom mit den Ressourcen umgehen können. Ein großes Maß an Bürokratie sollte vermieden werden. Zusätzlich kann auf Bundeslandebene auch die Verbindung mit dem Sozialraum, der kommunale Austausch zwischen den Startchancen-Schulen und Partnern sowie die kommunale Koordination als „Voraussetzung“ definiert und wiederum inhaltlich sowie mit Ressourcen durch die Koordinationsstelle des Landes unterstützt werden.

## 5.2 Schlussbetrachtung: Wege zur Aufwärtsspirale

Eingangs wurde eine potenzielle Negativspirale zwischen Schulentwicklung und Quartiersentwicklung skizziert: Die schwierigen Kontextbedingungen wirken belastend auf die Bildungseinrichtungen, die damit ihrerseits ihre Rolle nicht erfüllen können, proaktiv durch qualitativ hochwertige Bildungsangebote soziale Aufstiegsperspektiven zu ermöglichen, was wiederum dazu beiträgt, dass sich die soziale Lage im Quartier eher verschlechtert. Kinder und Jugendliche in Quartieren in schwieriger Lage erleben damit ein verschränktes Risiko: Zu den sozialen Belastungen des Umfelds tritt ein Bildungsangebot, das es nicht vermag, sie entsprechend ihrer Potenziale zu fördern.

Diese Expertise zeigt vor dem Hintergrund des Startchancen-Programms spezifisch für die Verbindung von Schule, Sozialraum und Kommune auf, wie Aufwärtsbewegung erzeugt werden kann. Ein wichtiger Schlüssel ist dabei die Schulentwicklungskapazität – als die Fähigkeit von Schulen, mit den Herausforderungen umgehen zu können. Dabei zeigte sich, dass die in den Fallbeispielen teilnehmenden Schulen von der gezielten Einbindung von Ansätzen der Sozialraumorientierung sowie regionaler Koordination und Steuerung profitieren.

Der grundlegende Mechanismus kann so beschrieben werden: Die Beispiele zeigen, wie sozialräumliche Verankerung und innovative regionale Steuerung derart gestaltet werden können, dass die Schulen in ihrer Entwicklungskapazität gestärkt werden. Dadurch sind sie auch in schwierigen sozialen Kontexten besser in der Lage, auf die Schüler:innen und deren Familien adäquat einzugehen, die dabei darin unterstützt werden, sich aktiv an der Entwicklung des Gemeinwesens zu beteiligen. Die in ihrer Entwicklungskapazität gestärkten Schulen werden wiederum zu einem Aktivposten im Gemeinwesen und können sich mit anderen Akteuren verbinden, die die Aufgabe haben, die soziale Lage im Sozialraum zu verbessern, so dass sich deren Wirksamkeit wechselseitig verstärkt.

Das Startchancen-Programm bietet die Chance, bundesweit in schwierigen sozialen Lagen zu diesen Entwicklungen beizutragen – diese Chance sollte mit Entschiedenheit genutzt werden.

# Anhang und Literaturverzeichnis

### Projekt

Das Projekt „Startchancen für Schulen und Quartiere in schwieriger Lage“ führte das Institut Welt:Stadt:Quartier in Kooperation mit der Robert Bosch Stiftung im Zeitraum von Juni 2024 bis August 2025 durch. Konkret verfolgte das Projekt folgende Ziele:

- Bündelung bestehender Erkenntnisse aus Forschung und Praxis zu Steuerung, Regional Governance und Sozialraum
- Erhöhung der Aufmerksamkeit für das Thema in der Fachöffentlichkeit durch fachpolitische Impulse
- Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten für die Praxis, um Schulen und Kommunen bei der lokalen Verankerung des Startchancen-Programms zu unterstützen
- Vorbereitung weiterführender programmatischer Aktivitäten und Wissenstransfer durch die Analyse von bundesweiten Fallstudien und Praxisbeispielen

Zunächst wurde ein **Expert:innenworkshop** durchgeführt, bei dem Fachleute aus Wissenschaft, Politik, Verwaltung und Praxis zentrale Themen wie Steuerung schulischer Bildung, frühe Bildungsphasen, integrierte Ansätze für Schulen und Quartiere sowie die Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung diskutierten und systematisierten. Ebenso wurde diskutiert, wie Kommunen ihre Erfahrungen, Ressourcen und Kompetenzen im Rahmen eines kommunalen Bildungsmanagements einbringen können und wie neue Formen der Steuerung entstehen, die auch die Jugendhilfe einbeziehen. Die Ergebnisse des Workshops am 16. Oktober 2024 wurden in einer fachlichen Dokumentation gebündelt und zusammengefasst.[10]

Im Anschluss folgte eine **bundesweite Recherche von vertiefenden Fallstudien** zu gelungenen lokalen Strategien. Dabei war das Ziel, **vier Praxisbeispiele** auszuwählen und zu analysieren, um wichtige Faktoren rund um integrierte Ansätze sichtbar zu machen und praktische Hinweise für die Umsetzung des Startchancen-Programms sowie für den Wissenstransfer zu gewinnen.

**10** https://welt-stadt-quartier.de/wp-content/uploads/2025/04/Dokumentation-Expert_innenworkshop-Startchancen-fuer-Schulen-und-Quartiere.pdf

### Methodik Fallstudien

Das methodische Vorgehen umfasste folgende Schritte:

1. Sammlung von Beispielen während des Expert:innenworkshops: initiale Identifikation relevanter Praxisfälle durch partizipative Diskussionen.
2. Ergänzende Recherche deutschlandweit: Erweiterung des Materials durch systematische Suche nach vergleichbaren Initiativen.

3. Diskussion und Auswahl der Beispiele: Gemeinsame Reflexion und Austausch zur Kontextualisierung; Entscheidung für Beispiele, die eine große Bandbreite von unterschiedlichen Ansätzen markieren (heterogenes Sampling, Yin 2014).
4. Vertiefte Online-Recherche zu den ausgewählten Fällen.
5. Interviews mit Personen unterschiedlicher Perspektive je Fallbeispiel (beispielsweise Wissenschaft, Koordination, Schule).

**Liste Interviewpartner:innen**

Fallstudie Bildungsinitiative Barnim

- Renate Wolter, ehemalige langjährige Leiterin des Jugendamtes Barnim, Mit-Initiatorin der Bildungsinitiative Barnim
- Anne Störmer, Schulleiterin Karl-Sellheim-Schule in Eberswalde
- Dirk Schneider, stellvertretender Leiter Staatliches Schulamt Frankfurt (Oder) (Gruppeninterview)

Fallstudie Schulentwicklungsraum (SER) Friedrichshain-Kreuzberg

- Sebastian Niedlich, Wissenschaftliche Begleitung
- Gabriele Anders-Neufang, Initiatorin, Schulaufsicht Kreuzberg-Friedrichshain

Fallstudie Ein Quadratkilometer Bildung Neubrandenburg

- Katharina Lezius, Geschäftsführerin der Stiftung Ein Quadratkilometer Bildung
- Thomas Evers, Leitung der Pädagogischen Werkstatt, Ein Quadratkilometer Bildung Neubrandenburg
- Birgit Schiller, Schulleiterin Gebrüder-Grimm-Schule, Ein Quadratkilometer Bildung Brandenburg an der Havel

Fallstudie Familiengrundschulzentren in Mönchengladbach

- Annika Ahrens, Leitung Jugendhilfeangebote an Schulen (Familiengrundschulzentren, Kommunale Schulsozialarbeit) der Stadt Mönchengladbach
- Claudia Funke, Schulleiterin, Gemeinschaftsgrundschule Waisenhausstraße; Offene Ganztagsschule – Familiengrundschulzentrum Mönchengladbach
- Philipp Hackstein, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut Arbeit und Qualifikation der Universität Duisburg-Essen

**Liste Teilnehmende Expert:innenworkshop**

Wissenschaft

- Matthias Forell, Universität Osnabrück, vertritt die Professur für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Diversität und Teilhabe; Clusterkoordinator „Außerunterrichtliches Lernen und Sozialraumorientierung“ (ALSO) im Bundesprogramm „Schule macht stark“
- Norbert Sendzik, Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Abteilung 2

- Christian Brüggemann, Hochschule für Soziale Arbeit und Pädagogik, Professor für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Kinder- und Jugendhilfe
- Philipp Hackstein, Universität Duisburg-Essen, Institut Arbeit und Qualifikation
- Annika Pohlmann, Wissenschaftszentrum Berlin, Expert:innenforum Startchancen

### Unterstützungssysteme

- Katrin Kantak, Geschäftsführerin kobra.net (Kooperation in Brandenburg gGmbH)
- Susanne Zeller, Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg, Leiterin der Beratungsstelle „Bildungsregionen“

### Kommunen und lokale Praxis

- Susanne Lindemann, Stadt Dortmund, Fachbereich Schule, Stab
- Mirjam Zickerow-Grund, Leitung Pädagogische Werkstatt Ein Quadratkilometer Bildung Fürstenwalde/Spree
- Gabriela Anders-Neufang, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin, Referatsleiterin Regionale Schulaufsicht Friedrichshain-Kreuzberg
- Birgit Elias, Werkstattschule Bremerhaven, Schulsozialarbeiterin

### Bund

- Anne Keilig, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Leiterin Referat 322: Frühe Bildung; Startchancen-Programm
- Ina Lindow, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat 322: Startchancen-Programm, Wissenschaftliche Begleitung
- Chloé Frenzel, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat 333: Bildung in Regionen, Bildung für nachhaltige Entwicklung

### Länder

- Regina Büttner, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg, Leiterin Referat 46: Lebenslanges Lernen, Erwachsenenbildung, politische Bildung
- Pauline Schneider, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg, Referat 37: Schulaufsichtliche Steuerung der Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität der Schulen im Land Brandenburg, Koordinierung Startchancen-Programm
- Alexander Kraft, Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur Schleswig-Holstein, Leiter der Abteilung III: Schulgestaltung und Schulaufsicht, allgemein- und berufsbildende Schulen, Förderzentren, Qualitätssicherung
- Helge Daugs, Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur Schleswig-Holstein, Programmleitung „PerspektivSchule Kurs 2034 – das Startchancen-Programm in SH“

- Tanja Lehnert, Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur Schleswig-Holstein

**Stiftungen / Zivilgesellschaft**

- Katharina Lezius, Stiftung Ein Quadratkilometer Bildung, Geschäftsführerin
- Silke Lock, Stiftung Ein Quadratkilometer Bildung, Senior Projektmanagerin
- Valeska Pannier, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung Thüringen
- Barbara Pampe, Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Vorständin

**Verbände**

- Christian Shukow, AWO Bundesverband, Referent für Jugendsozialarbeit, Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit

**Expert:innen des Instituts Welt:Stadt:Quartier**

- Sebastian Niedlich, Freie Universität Berlin
- Anika Duveneck, Freie Universität Berlin
- Caroline Junge, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Dieter Assel
- Peter Bleckmann

**Expert:innen der Robert Bosch Stiftung**

- Vincent Steinl, Senior Expert Bildung
- Corinna Gottmann, Senior Expertin Bildung

**Veranstaltungsorganisation, Dokumentation**

- Dilara Cötok, Welt:Stadt:Quartier
- Renate Magnani, Welt:Stadt:Quartier

## Literaturverzeichnis


Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal.* wbv Media. https://doi.org/10.3278/6001820hw

Benz, A., Lütz, S., Schimank, U. & Simonis, G. (2007). Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Handbuch Governance: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 9–25). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bleckmann, P. & Durdel, A. (2009). *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagsschulen und Kommunen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bleckmann, P., Niedlich, S. & Tibussek, M. (2023). *Wohnungsunternehmen als Bildungsakteure*. vhw-Schriftenreihe Nr. 42.

BMBF (2024). Vereinbarung zwischen Bund und Ländern zur Umsetzung des Startchancen-Programms für die Jahre 2024 bis 2034. Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/276258/b4e8f163f7d708ab819383eba5dc9584/startchancenprogramm-vereinbarung-2024-2034-data.pdf

Bölting, T. & Heinze, R. G. (2025). *Überforderte Quartiere. Engagement – Auswege – Lösungen*. InWIS-Berichte Nr. 38.

Brüggemann, C. (2021). Datenbasiertes Bildungsmanagement als Steuerungsversprechen der Regionalisierungspolitik im Bildungswesen. *Zeitschrift für Pädagogik, 67*(3), 338–352. https://doi.org/10.25656/01:28768

Brüggemann, C., Hermstein, B. & Nikolai, R. (2023). Bildungskommunen. Eine einleitende Systematisierung zur Reform kommunaler Bildungspolitik und -verwaltung. In dies. (Hrsg.), *Bildungskommunen. Bedeutung und Wandel kommunaler Politik und Verwaltung im Bildungswesen* (S. 7–32). Beltz Juventa.

Buhren, C. G. (1997). *Community Education*. Waxmann.

Duveneck, A., Schlingensiepen-Trint, K. & Schmachtel, S. (2021). *PerspektivWechsel – Methode für multiperspektivische Zusammenarbeit im Bildungsbereich*. Praxisleitfaden in Zusammenarbeit mit dem Dialogforum NRW. Landesjugendring NRW.

El-Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Kiepenheuer & Witsch.

Forell, M. (2023). Zur theoretischen Verfasstheit des schulischen Sozialraums. Kartierungen sozialräumlicher Dimensionen von Schule. In ders., G. Bellenberg, L. Gerhards & L. Schleenbecker (Hrsg.), *Schule als Sozialraum im Sozialraum: Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule* (S. 13–25). Waxmann.

Forell, M. (2024). Schulen und ihr Sozialraum. Welche Chancen ergeben sich für Startchancen-Schulen aus einer systematischen Sozialraumorientierung? Präsentation beim Workshop: Startchancen für Schulen und Quartiere in schwieriger Lage – Perspektiven für eine neue Veränderungsdynamik am 16. Oktober 2024 in Berlin. [online] https://welt-stadt-quartier.de/wp-content/uploads/2025/04/2024-10-16-Startchancen_Schulen-und-ihr-Sozialraum_M.Forell.pdf

Forell, M. & Bellenberg, G. (2025). Bildungsungleichheit als Gegenstand sozialraumorientierter Schulentwicklung(sforschung). In T. Drope, S. Reh & K. Maaz (Hrsg.), *Bildungsungleichheit als Gegenstand der Bildungsforschung. Perspektiven, Erträge und Aussichten* (S. 341–360). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830999720

Hinte, W. (2019). „Sozialraumorientierung" – Grundlage und Herausforderung für professionelles Handeln. In R. Fürst & ders. (Hrsg.), *Sozialraumorientierung. Ein Studienbuch zu fachlichen, institutionellen und finanziellen Aspekten* (S. 9–28). utb.

IQB (2023). IQB-Bildungstrend 2022: Ergebnisse für Deutschland im Überblick. Institut für Qualität im Bildungswesen. https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2022/Bericht/

kobra.net (2013). „... bei uns ist Bildung Chefsache“. Die Landeskooperationsstelle Schule-Jugendhilfe im Gespräch mit kommunalen Entscheidungsträgern aus dem Landkreis Barnim zum kommunalen Engagement in Sachen Bildung. https://www.kobranet.de/wp-content/uploads/Bildung_als_Chefsache_in_Kommunen.pdf

Koranyi, F. & Kolleck, N. (2017). The role of out-of-school organizations in German regionalization programs: A qualitative content analysis of opportunities for participation. *Journal for Educational Research Online, 9*(3), 141–166. https://doi.org/10.25656/01:15305

Landkreis Barnim. Liegenschafts- und Schulverwaltungsamt (2013). *Bildung im Barnim 2013. Erster kommunaler Bildungsbericht*. Landkreis Barnim. https://doi.org/10.25656/01:10299

Maag Merki, K. (2017). School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. Theoretische und methodische Herausforderungen. In U. Steffens, dies. & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2* (S. 269–286). Waxmann.

Manitius, V., Jungermann, A., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2013). Regionale Bildungsbüros als Boundary Spanner – Ergebnisse aus einer Bestandsaufnahme zu den Regionalen Bildungsbüros in NRW. *Die Deutsche Schule, 105*(3), 276–295.

Niedlich, S. (2020). *Neue Ordnung der Bildung. Zur Steuerungslogik der Regionalisierung im deutschen Bildungssystem (Educational Governance,* Bd. *49)*. Springer Fachmedien.

OECD (2001). Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse von PISA 2000. Organisation for Economic Cooperation and Development. https://doi.org/10.1787/9789264595903-de

OECD (2023). PISA 2022 Results (Volume I and II) – Country Notes: Germany. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/germany_1a2cf137-en.html

Reutlinger, C. (2022). Sozialraum. In: M. Rund & F. Peters (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Sozialplanung und ihre Kritik* (*Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit*, Bd. *23*). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38399-2_13

Robert Bosch Stiftung (2023). Dossier Expert:innenforum zum 8.11.2023. Robert Bosch Stiftung.

Robert Bosch Stiftung (2024). Dossier Expert:innenforum zum 6.11.2024. Robert Bosch Stiftung.

Sliwka, A. & Klopsch, B. (2024). *Das lernende Schulsystem. Paradigmenwechsel in der Bildung*. Beltz.

Stifterverband (2021). *Vom Arbeiterkind zum Doktor. Der Hürdenlauf auf dem Bildungsweg der Erststudierenden*. Diskussionspapier, Nr. 2/2021. Online: https://www.stifterverband.org/medien/vom_arbeiterkind_zum_doktor

Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Weirich, S., Henschel, S. & Sachse, K. A. (Hrsg.) (2023). *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann. https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2022/Bericht [letzter Abruf 11.03.2026]

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5. Aufl.). Sage Publications.

## Impressum

**Herausgegeben von der**
Robert Bosch Stiftung GmbH

**Autoren**
Franz Koranyi, Peter Bleckmann, Dieter Assel, Sebastian Niedlich

**Verantwortlich bei der Robert Bosch Stiftung**
Vincent Steinl, vincent.steinl@bosch-stiftung.de

**Gestaltung**
mischen, www.mischen-berlin.de

**Lektorat**
Julia Kühn, Berlin
Julia Wittich (Designmanagement)

**Copyright 2026**
Robert Bosch Stiftung GmbH, Stuttgart
Alle Rechte vorbehalten

Robert Bosch Stiftung GmbH
Heidehofstraße 31
70184 Stuttgart
www.bosch-stiftung.de

**Zitiervorschlag**
Koranyi, Franz; Bleckmann, Peter; Assel, Dieter; & Niedlich, Sebastian (2026). *Partner Schule. Wie Schulen in schwieriger Lage durch regionale Steuerung und lokale Vernetzung gestärkt werden können – und was das für das Startchancen-Programm bedeutet*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung

Eine Expertise des Instituts Welt:Stadt:Quartier in Zusammenarbeit mit der Robert Bosch Stiftung GmbH.