# Armutssensibles Handeln an Grundschulen

**Zentrale Befunde und Impulse aus dem Modellprojekt „ZUSi geht in die Grundschule!“**

DR. IRINA VOLF / CLAUDIA LAUBSTEIN

ISS Gemeinnütziger e. V.
RAGSTIFTUNG
ZUSi ZUKUNFT FRÜH SICHERN GEHT IN DIE GRUNDSCHULE!
Stadt Gelsenkirchen

# Impressum

**Herausgeber**
Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V.
Zeilweg 42, 60439 Frankfurt a. M.
info@iss-ffm.de, Telefon 069 95789-0

Frankfurt am Main, März 2026
ISBN (E-Paper): 978-3-88493-304-6
ISBN (Druck): 978-3-88493-305-3

**Autor*innen**
Dr. Irina Volf, Direktorin des ISS e.V.
Claudia Laubstein, Wissenschaftliche Mitarbeiterin

**Unter Mitarbeit von**
Jessica Stettinus, Stadt Gelsenkirchen
Liesa-Marie Mawas, Stadt Gelsenkirchen

**Lektorat**
www.wildpoellmann.de

**Gestaltung und Satz**
Gero Sander, SanderDesign

**Titelfoto**
Magnific.com, mit KI angepasst

**Druck**
Flyeralarm GmbH, Würzburg

# Armutssensibles Handeln an Grundschulen

**Zentrale Befunde und Impulse aus dem Gelsenkirchener Modellprojekt „ZUSi geht in die Grundschule!“**

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V.

# Danksagung

Wir danken der RAG-Stiftung für die Förderung der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation des Modellprojekts „ZUSi geht in die Grundschule“ und die Unterstützung bei der Erstellung der vorliegenden Handreichung.

Wir danken der Stadt Gelsenkirchen, Referat Kinder, Jugend und Familien, für die Unterstützung bei der Umsetzung des Modellprojekts und der Erstellung dieser Handreichung. Ebenso danken wir den beteiligten Trägern, dem Caritasverband für die Stadt Gelsenkirchen e. V., der Arbeiterwohlfahrt, Unterbezirk Gelsenkirchen/Bottrop, und dem Evangelischen Kirchenkreis Gelsenkirchen und Wattenscheid sowie allen Beteiligten an den nachfolgenden Schulen: Gemeinschaftsgrundschule Glückaufschule-Ückendorf, Gemeinschaftsgrundschule Haidekamp und Gemeinschaftsgrundschule Hohenfriedberger Straße. Ihr Engagement in der Umsetzung des Modellprojekts und ihre kontinuierliche Mitarbeit an der Evaluation haben die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation wesentlich getragen.

# Inhalt


Zusammenfassung 6

**1** Einleitung 8

**2** Stand der Forschung zur Armutssensibilität an Grundschulen 9

**3** ZUSi geht in die Grundschule: Kernelemente des Modellprojekts 22

**4** Zentrale Befunde der Evaluation 27

**5** Einblicke in die Praxis: Wie gelingt eine armutssensible ganzheitliche Förderung der Kinder in Grundschulen? 50

**6** Lessons-learned aus dem ZUSi-Projekt: Wie kann mehr Armutssensibilität an Grundschulen etabliert werden? 70

**7** Anstelle eines Fazits: Merkposten für zukünftige Projekte an der Schnittstelle zwischen Schule und Jugendhilfe 74

**8** Literaturverzeichnis 76

Kurzprofil des ISS 81

# Zusammenfassung

In Deutschland wächst etwa jedes fünfte Kind in Armut oder Armutsgefährdung auf; in Stadtteilen wie Gelsenkirchen-Ückendorf ist es sogar jedes zweite. Armut geht über materielle Knappheit hinaus und umfasst eingeschränkte Bildungsressourcen, gesundheitliche Risiken, beengten Wohnraum, reduzierte Freizeit- und Teilhabemöglichkeiten und hohe psychosoziale Belastungen. Bereits zu Beginn der Grundschulzeit wirken sich diese Lebensbedingungen auf Sprachentwicklung, Lernvoraussetzungen, Selbstwert und Zugehörigkeitserleben aus und können Bildungsbiografien dauerhaft negativ prägen. Vor diesem Hintergrund versteht das Projekt armutssensibles Handeln als zentrale professionelle Aufgabe von Schulen.

Das Projekt „ZUSi geht in die Grundschule!" knüpft an das vorausgegangene Kita-Projekt „Zukunft früh sichern!" an und überträgt dessen präventiven, ressourcenorientierten Ansatz auf den Primarbereich. An den drei Grundschulen im sozial hoch belasteten Stadtteil Gelsenkirchen-Ückendorf wurde erprobt, wie armutssensibles Handeln systematisch im Primarbereich verankert werden kann. Ein kompletter Jahrgang von Kindern wurde vom Schuleintritt bis zum Übergang in die Sekundarstufe I begleitet. Im Zentrum der Förderung stehen Kinder ohne Platz im offenen Ganztag, die über zusätzliche, kostenfreie Angebote erreicht werden, die gemeinsam von Lehrkräften, Bildungsbegleiterinnen und externen Partnern umgesetzt wurden. Ziel ist es, frühe Bildungsbenachteiligungen abzubauen, Teilhabechancen zu verbessern, alle Kinder in der Entfaltung ihrer Talente und Stärken zu unterstützen und Schulen als sichere, zugewandte Lern- und Lebensorte für Kinder in Armutslagen zu gestalten.

Die praktische Umsetzung umfasst verschiedene Bausteine, die ineinandergreifen: zusätzliche Lern- und Förderangebote, alltagsintegrierte Sprachförderung, kreative, sportliche und kulturelle Aktivitäten, armutssensible Hausaufgabenbetreuung, verlässliche Mittagsangebote sowie eine über mehrere Jahre angelegte Übergangsbegleitung. Ein besonderer Fokus liegt auf der Gestaltung stabiler pädagogischer Beziehungen und auf der Lotsenfunktion der Schule im Sozialraum, etwa durch Zusammenarbeit mit Jugendhilfe, Beratungsstellen, Kultur- und Sportangeboten. Die Maßnahmen sollen nicht nur einzelne Kinder unterstützen, sondern Impulse für eine armutssensible Schulentwicklung geben, die sich in Leitbildern, Routinen und Strukturen niederschlägt.

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation zeigen, dass die Zielgruppe des Projekts stark mehrfach belastet ist und bereits zu Schulbeginn deutliche Sprach- und Entwicklungsrisiken aufweist. Positive Entwicklungen zeigen sich insbesondere dort, wo Förderung früh einsetzt, kontinuierlich erfolgt und sowohl kognitive als auch soziale und motorische Kompetenzen adressiert. Kinder, die bereits im Kita-Projekt gefördert wurden und anschließend in der Grundschule weiter begleitet werden, weisen besonders günstige Entwicklungsverläufe und Hinweise auf stabilere schulische Leistungen auf. Zugleich macht die Evaluation deutlich, dass zusätzliche Förderangebote strukturelle Armut und ihre Folgen für schulischen Erfolg nicht allein ausgleichen können. Die stärksten und verlässlichsten Wirkungen des Projekts zeigen sich auf Ebene der professionellen Praxis: Lehrkräfte im ZUSi-Jahrgang nehmen Kinder ressourcenorientierter wahr, bewerten Arbeits- und Sozialverhalten positiver, erkennen häufiger Talente und sprechen häufiger Übergangsempfehlungen aus, die weiterführende Bildungswege eröffnen.

Die Erfahrungen aus ZUSi zeigen, dass Armutssensibilität kein Zusatzauftrag neben „eigentlicher" Unterrichtsarbeit ist, sondern ein zentrales Qualitätsmerkmal guter Grundschule. Durch ein reflektiertes Zusammenspiel von Wissen, Haltung und Handeln können Schulen und

Jugendhilfe dazu beitragen, armutsbedingte Benachteiligungen abzumildern, Ausgrenzungserfahrungen zu vermeiden und Zuversicht in die eigene Bildungsbiografie zu stärken. Zugleich werden Grenzen deutlich: Strukturelle Armut und ungleiche Ressourcenausstattung von Schulen können durch engagierte Projekte allein nicht aufgehoben werden. Notwendig sind daher sowohl lokal verankerte, praxisnahe Ansätze wie „ZUSi geht in die Grundschule!“ als auch bildungs- und sozialpolitische Weichenstellungen, die Kinderarmut entschlossen adressieren und Bildungseinrichtungen konsequent armutssensibel ausstatten.

Die Handreichung richtet sich gleichermaßen an Lehrkräfte, Schulleitungen, Schulsozialarbeit, Fachkräfte der Jugendhilfe sowie an kommunale Verantwortliche und politische Entscheidungsträgerinnen und -träger. Sie versteht sich als fachlicher Impuls, Armutssensibilität im Grundschulbereich konsequent zu verankern, gute Beispiele weiterzuentwickeln und zu verbreiten und notwendige strukturelle Voraussetzungen – von Ressourcen über Fortbildung bis hin zu kommunalen Präventionsketten – zu schaffen. Wie schon im Vorgängerprojekt bleibt die zentrale Botschaft: Wir dürfen die Zukunft armutsbetroffener Kinder nicht dem Zufall überlassen, sondern sind gemeinsam in der Pflicht, ihre Zukunft früh und verlässlich zu sichern – über die Kita bis in die Schule und darüber hinaus.

# 1 Einleitung

Das Gelsenkirchener Modellprojekt „ZUSi geht in die Grundschule!“ knüpft unmittelbar an die Erfahrungen und Erkenntnisse des modellhaften Gelsenkirchener Kitaprojekts „Zukunft früh sichern!“ (im Folgenden: ZUSi) an. Letzteres wurde im Schulterschluss der Stadt Gelsenkirchen und der RAG-Stiftung zwischen 2019 und 2023 in sieben städtischen Kindertageseinrichtungen im Stadtteil Ückendorf umgesetzt und vom Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. (im Folgenden ISS) wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Das Projekt verfolgte zwei Hauptziele. Einerseits galt es, Kinder individuell, talentorientiert und unabhängig von finanziellen Ressourcen der Eltern zu fördern und andererseits armutssensibles Handeln als zentrale professionelle Haltung pädagogischer Fachkräfte zu stärken. Im Rahmen der Evaluation wurden die Entwicklungsverläufe der Kinder systematisch in Relation zum Familieneinkommen analysiert und mit ressourcen- und talentorientierten Förderansätzen in den Kitas in Beziehung gesetzt. Auf diese Weise konnte empirisch nachvollzogen werden, wie sozioökonomische Lebenslagen kindliche Entwicklungsbedingungen beeinflussen – und zugleich, welche Rolle eine reflektierte, armutssensible pädagogische Praxis dabei spielen kann, Benachteiligungen abzubauen und Entwicklungschancen zu eröffnen. Bereits in der frühen Projektphase zeigten sich deutliche Hinweise auf das präventive Potenzial dieses Ansatzes im Bereich der frühen Bildung.

Die Ergebnisse und Erfahrungen aus dem ZUSi-Kita-Projekt fanden vielfältige Verbreitung: Neben drei praxisorientierten Handreichungen (ISS 2021, ISS 2023, Volf 2024) entstanden ein Buch mit Evaluationserkenntnissen (Volf et al., 2023), jeweils ein Kapitel im Lehrbuch und im Arbeitsbuch für die Ausbildung der Erziehungskräfte (Volf, 2025a), Fachaufsätze (Volf, 2025b; Volf, 2024b; Volf, 2023) und dutzende Vorträge bei Fachtagungen. Die hohe fachliche Qualität und der innovative Charakter des Modellprojekts wurden zudem überregional gewürdigt: Im Jahr 2023 belegte das Projekt den 2. Platz des Deutschen Kita-Preises in der Kategorie „Lokales Bündnis für frühe Bildung des Jahres“.

Vor diesem Hintergrund wurde der präventive Ansatz von ZUSi über die frühe Bildung hinaus weitergeführt. Das Nachfolgeprojekt „ZUSi geht in die Grundschule!“ begleitete daher u. a. die Kinder der ersten ZUSi-Kohorte ab 2021 in drei Grundschulen im Stadtteil Ückendorf vom Schuleintritt bis zum Übergang in die weiterführenden Schulen im Juli 2025. Dadurch wurde erstmals eine längsschnittliche Perspektive eingenommen, die es erlaubt, armutssensible pädagogische Ansätze institutionsübergreifend zu betrachten und ihre Bedeutung für Bildungsbiografien im Grundschulalter systematisch zu analysieren. Der Nationale Bildungsbericht 2026 bestätigt, dass Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft bereits vor Schuleintritt entstehen und sich im weiteren Bildungsverlauf verfestigen können. Unterschiedliche materielle, sprachliche, kulturelle und soziale Ressourcen prägen frühe Lerngelegenheiten, Kompetenzentwicklung und spätere Übergänge (Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung 2026). Früh einsetzende und kontinuierliche Förderung ist daher zentral, um Benachteiligungen abzumildern und Bildungsbiografien stabil zu begleiten. Genau hier setzt „ZUSi geht in die Grundschule!“ an: Das Projekt verbindet die Fortführung früher Förderung mit armutssensibler Schulentwicklung, multiprofessioneller Zusammenarbeit und einem ressourcenorientierten Blick auf Kinder.

Die Handreichung richtet sich an Lehr- und Fachkräfte in Grundschulen sowie an weitere Akteur*innen im kommunalen Bildungssystem. Sie unterstützt dabei, Armutssensibilität als professionelle Haltung im schulischen Kontext weiterzuentwickeln und im pädagogischen Alltag wirksam umzusetzen.

# 2 Stand der Forschung zur Armutssensibilität an Grundschulen

In diesem Kapitel liegt der Fokus auf dem Konzept des armutssensiblen Handelns an Grundschulen. Es zeigt, welche Faktoren Lehr- und Fachkräfte bei der Entwicklung der Armutssensibilität beachten können. Dabei wird zwischen drei Dimensionen unterschieden: Wissen über Armut und Lebenslagen der Kinder, reflektierte Haltung und konkretes Handeln im Schulalltag. Außerdem wird erläutert, wie Schulen als Institutionen strukturell armutssensible Bedingungen schaffen können, um Chancengerechtigkeit zu fördern. Dabei werden zentrale Forschungsergebnisse zusammengefasst und praxisnahe Impulse für die Umsetzung in den einzelnen Bereichen gegeben.

**Warum armutssensibles Handeln eine Voraussetzung für Armutsbekämpfung ist.**

Kinderarmut stellt eine zentrale gesellschaftliche Herausforderung dar, die sich in besonderer Weise im Bildungssystem manifestiert. Grundschulen nehmen innerhalb des Bildungssystems hierbei eine Schlüsselrolle ein, da sie für alle Kinder einen frühen und verbindlichen Bildungsort darstellen und maßgeblich zur Gestaltung von Bildungsbiografien beitragen. Forschungsergebnisse zeigen seit vielen Jahren, dass soziale Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland eng miteinander verknüpft sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022; OECD, 2023). Zugleich kommt Bildung eine zentrale Bedeutung für die Erhöhung von Erwerbschancen und damit für die Reduzierung von Armutsrisiken zu. Die Wechselwirkungen zwischen Bildungsniveau und Armutsgefährdung haben sich in den vergangenen Jahren weiter verstärkt: „[…] wer über eine geringe Bildung verfügt, ist zunehmend armutsgefährdet“ (BMAS, 2025, S. 140).
Vor diesem Hintergrund wird armutssensibles Handeln zunehmend als Voraussetzung für Armutsbekämpfung mit Fokus auf die Reduzierung von Armutsfolgen und Bestandteil pädagogischer Professionalität in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen verstanden. Es geht dabei nicht allein um die individuelle Unterstützung einzelner Kinder, sondern um die Fähigkeit von Lehr- und Fachkräften, individuelle Lebenslagen und armutsbedingte Einschränkungen zu erkennen, ihre Auswirkungen auf Lernen und Teilhabe zu reflektieren und schulische Strukturen so zu gestalten, dass Benachteiligungen nicht reproduziert werden. Es wird zwar zwischen Armutssensibilität als personelle Kompetenz (pädagogischer) Fachkräfte und als Qualitätsmerkmal auf struktureller Ebene der (Bildungs-)Einrichtungen differenziert (Volf 2025b), aber Armutswissen, reflexive Haltung und diskriminierungsbewusstes, ressourcenorientiertes Handeln bilden dennoch eine untrennbare Einheit.

Im Folgenden werden die Aspekte des armutssensiblen Handels entlang der Dimensionen *Wissen, Haltung* und *Handeln* mit Fokus auf Lehr- und Fachkräfte im schulischen Kontext konkretisiert. Angesichts der Vielzahl bereits vorliegender Forschungsarbeiten, Handreichungen, Leitfäden und Checklisten erhebt diese Darstellung keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr werden zentrale forschungsbasierte Erkenntnisse zusammengefasst, die für die pädagogische Praxis an Grundschulen als besonders relevant gelten. Weiterführende und vertiefende Publikationen werden ergänzend in

Infoboxen ausgewiesen und zur eigenständigen Weiterarbeit empfohlen.

**Armutssensible Pädagogik beginnt mit dem WISSEN über Lebenslagen der Kinder.**

In Deutschland wächst etwa jedes fünfte Kind (BMAS, 2025, S. 158) und in Gelsenkirchen-Ückendorf gar jedes zweite Kind (Indikatorenkatalog der Stadt Gelsenkirchen, 2023) in Armut oder Armutsgefährdung auf und hat damit deutlich schlechtere Chancen auf Bildung, Gesundheit und gesellschaftliche Teilhabe als Kinder, die in finanziell besser gestellten Familien aufwachsen. Besonders betroffen sind Kinder in Einelternfamilien, in Familien mit mehreren Kindern sowie in Haushalten mit unsicherer oder fehlender Erwerbstätigkeit, häufig verbunden mit beengtem Wohnraum und belasteten Nachbarschaften (Volf 2025c). Kinderarmut ist ein mehrdimensionales Phänomen, das nicht allein materielle Unterversorgung umfasst, sondern auch soziale, kulturelle und gesundheitliche Dimensionen einschließt. Armutsfolgen zeigen sich insbesondere in eingeschränkten Bildungsressourcen sowie in einem erhöhten Risiko für psychische Belastungen, gesundheitliche Beeinträchtigungen und eingeschränkte Freizeit- und Teilhabemöglichkeiten. Diese Belastungen verschränken sich wechselseitig mit schulischen Anforderungen und können Lern- und Entwicklungsprozesse nachhaltig negativ beeinflussen (Rutter/Weitkämpfer, 2022; UNICEF Deutschland, 2025; Volf et al., 2019).

Familien mit geringen finanziellen Ressourcen verfügen über weniger Möglichkeiten, ihren Kindern insbesondere in den ersten Jahren eine kognitiv anregende Lernumgebung oder Gelegenheiten für nicht-formale Bildung wie Erlernen eines Musikinstruments, das Fußballtraining, den Besuch von Tierparks o. ä. zu bieten. Auch einen frühen Zugang zu institutionellen Förderangeboten wie frühkindlicher Bildung, ergänzender Förderung oder außerschulischen Lernorten zu sichern, gelingt vulnerablen Gruppen (beispielhaft Menschen mit Migrationsgeschichte und niedrigem Bildungshintergrund oder Familien, die Transferleistungen erhalten) seltener (Kayed et al., 2025). Neben dem Bildungshintergrund der Familien sind ökonomische Lebensbedingungen ein entscheidender Einflussfaktor für die Kommunikations-, Sprech- und Sprachentwicklung eines Kindes: „So verfügen Kinder aus Familien mit geringem Einkommen oder niedriger formaler Bildung häufig über ein reduziertes sprachliches Anregungsumfeld, was sich in geringerem Wortschatz, eingeschränkter grammatischer Komplexität und weniger differenziertem Sprachgebrauch niederschlagen kann." (Basit et al., 2015 nach Espenhorst et al, 2026, S. 13) Die sprachliche Entwicklung eines Kindes beeinflusst weiterhin die Entwicklung von kognitiven, sozialen sowie grob- und feinmotorischen Fähigkeiten, sodass sich deutliche Entwicklungsunterschiede zwischen Kindern aus finanziell schlechter und besser gestellten Familien bereits zu Beginn der Grundschule feststellen lassen (Volf et al., 2023; AGJ 2022).

Übergänge – etwa von der Kita in die Grundschule oder später in die Sekundarstufe I – stellen besonders sensible Phasen dar, in denen sich soziale Ungleichheiten verstärken können. So entsteht die erste soziale Segregation im schulischen Kontext durch Wohn- und Einzugsgebiete und wird durch selektive Schulwahl von Eltern weiter verstärkt (Lobato, 2023). Bildungsentscheidungen der Eltern – etwa im Hinblick auf den Übergang in die Sekundarstufe I – werden nicht selten unter Abwägung finanzieller Belastungen, Erreichbarkeit von Schulen oder möglicher Kosten für Nachhilfe getroffen und weniger entlang der Bildungsaspirationen oder der individuellen Talente der Kinder (Lobato, 2023). Aus qualitativen Studien gibt es Hinweise, dass die Übergangsempfehlungen von Lehrkräften für Schüler*innen in benachteiligenden Lebenslagen trotz hoher Bildungsaspirationen der Kinder häufig zugunsten niedrig qualifizierender weiterführender Schulformen ausfallen. Begründet werden diese Empfehlungen mit vermeintlich unrealistisch hohen Ambitionen der Schüler*innen sowie mit dem Argument des Schutzes vor Überforderung (Hasse/Schmidt 2021). Auch aktuelle quantitative Studien zeigen, dass Gymnasialempfehlungen weiterhin unabhängig

von kognitiven Fähigkeiten und Kompetenzen, Bildungsaspirationen und Herkunft mit dem sozioökonomischen Status der Schüler*innen zusammenhängen (Kleinkorres et al. 2025).

Des Weiteren gibt es ein höheres Risiko, dass im schulischen Kontext Armut bei einzelnen Familien verdeckt bleibt; dies gilt insbesondere für Schulen mit Schülerschaft aus insgesamt sozioökonomisch besser gestellten Familien. Während in Kindertageseinrichtungen ein nahezu täglicher Austausch zwischen pädagogischen Fachkräften und Familien stattfindet, sind Kontakte zwischen Lehrkräften und Eltern in der Grundschulzeit oft punktuell und anlassbezogen. Kenntnisse über die Lebenslagen der Kinder bleiben Lehrkräften daher vielfach verborgen. Gleichzeitig entwickeln Familien und Kinder individuelle Bewältigungsstrategien, um finanzielle Notlagen zu kompensieren und nach außen zu verbergen (Brettschneider et al., 2020). Eltern reagieren mit vielfältigen Bewältigungsstrategien, darunter sparsame Haushaltsführung, Verzicht auf kulturelle Teilhabe oder Rückzug aus sozialen Kontakten. Häufig priorisieren Eltern die Bedürfnisse ihrer Kinder, schränken den eigenen Konsum stark ein und nutzen informelle Wege, etwa Online-Plattformen, um günstige oder gebrauchte Waren zu beschaffen (Brettschneider et al., 2020). Kinder in Armutslagen übernehmen häufig zusätzliche Verantwortung, etwa im Haushalt, bei der Betreuung von Geschwistern, die sie teils auch in die Kita bringen, oder als Dolmetscher für ihre Eltern; bei manchen Kindern führen diese Belastungen zum regelmäßigen Zuspätkommen oder Fehlen in der Schule (Meise-Waltking/Lüdemann, 2024). Gleichzeitig vernachlässigen sie eigene Bedürfnisse und entwickeln Strategien, um ihre finanzielle Situation gegenüber Gleichaltrigen zu verbergen. Dazu gehört, Armut als „nicht wirkliche Armut“ zu rahmen oder Einladungen und gemeinsame Aktivitäten zu meiden, um Stigmatisierung und Beschämung zu vermeiden (Volf et al. 2019, Brettschneider et al., 2020).

Auch wenn Schulen Kinderarmut nicht verursachen und nicht beheben können – dieses Thema gehört nicht ins Klassenzimmer, sondern in den Bundestag – brauchen Lehr- und Fachkräfte gute Rahmenbedingungen, um sozial benachteiligte Schüler*innen individuell zu fördern und Bildungsaufstieg überhaupt zu ermöglichen. Gerade Schulen mit besonders großen sozialen Herausforderungen haben einen deutlich höheren Bedarf an Ressourcen, erhalten in der Praxis jedoch oft nicht ausreichend Personal, Zeit und Ausstattung (Butterwegge und Butterwegge, 2024; Rutter/Weitkämpfer, 2022). Gleichzeitig sind Lehrkräfte zunehmend durch Diversität, Inklusion und soziale Probleme überfordert (vgl. El-Mafaalani, 2020) und stehen vor der Herausforderung, armutsbedingte Belastungen nicht vorschnell zu individualisieren oder zu pathologisieren, sondern als Ausdruck struktureller Ungleichheit zu verstehen. Für Grundschulen bedeutet dies, dass Armut nicht nur die Lernvoraussetzungen der Kinder beeinflusst, sondern auch ihre psychosoziale Entwicklung, ihr Selbstwertgefühl und ihr Zugehörigkeitserleben innerhalb der Klassengemeinschaft. Wissen über die Lebenslagen armutsbetroffener Kinder bildet daher für Lehr- und Fachkräfte eine zentrale Grundlage für ein reflektiertes, armutssensibles Handeln im schulischen Alltag.

**Auf Basis des generierten Wissens soll die eigene HALTUNG hinsichtlich eigener Erwartungen, Zuschreibungen und Normalitätsvorstellungen kritisch reflektiert werden.**

Vor dem Hintergrund der dargestellten Befunde zu Kinderarmut und ihren Auswirkungen auf Bildungs- und Entwicklungsverläufe kommt der professionellen Haltung von Lehr- und Fachkräften eine zentrale Bedeutung zu. Armutssensibles Handeln setzt eine kontinuierliche Reflexion eigener Deutungsmuster, Erwartungen und impliziter Annahmen voraus, da diese das pädagogische Handeln, die Wahrnehmung von Kindern und Familien sowie Beurteilungen und Förderentscheidungen maßgeblich beeinflussen (Gomolla/Kollender, 2019).

Forschung zur Bildungsungleichheit zeigt, dass Kinder in Armutslagen im schulischen Alltag mit defizitorientierten Zuschreibungen konfrontiert werden, etwa wenn Lernschwie-

## Weiterführende Informationen und Materialien zur Prüfung und Erweiterung des Wissens über (Kinder-)Armut und den Lebenslagenansatz

Der Fakten- und Lebenslagencheck auf der Website der Bundeszentrale für politische Bildung unterstützt Fachkräfte dabei, das eigene Wissen zur Kinder- und Jugendarmut auf den Prüfstand zu stellen und eigene biografische Erfahrungen mithilfe des Lebenslagenansatzes reflektiert einzuordnen (Volf, 2025c).

In der Handreichung des Instituts für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. finden Sie Beispiele für Indikatoren in vier Lebenslagendimensionen sowie eine Vorlage mit Fokus auf eine kindzentrierte Lebenslagenanalyse (Volf, 2024a).

Im UNICEF-Bericht „Eine Perspektive für jedes Kind“ werden die Lage der Kinder in Deutschland 2025 differenziert beschrieben und konkrete Handlungsbedarfe abgeleitet, darunter die Forderung nach zielgruppenorientierten Maßnahmen und lebenslagensensible, diskriminierungskritische Interventionsstrategien (UNICEF, 2025).

rigkeiten vorschnell auf eine vermeintlich mangelnde elterliche Unterstützung, geringe Bildungsaspirationen oder fehlende Förderung im Elternhaus zurückgeführt werden (Kollender, 2023; Gomolla/Kollender, 2019). Ein Beispiel: Der aktuelle repräsentative AID:A-Survey 2023, der insbesondere die Hausaufgabenunterstützung durch die Eltern in den Blick nahm, widerlegte eine naheliegende Annahme, dass

> „[…] Eltern, die über eine höhere formale Bildung verfügen, ihre Kinder intensiver bei den Hausaufgaben unterstützen als Eltern mit geringer formaler Bildung. Es zeigt sich aber ein umgekehrtes Muster, nämlich, dass ein geringerer Anteil der Kinder und Jugendlichen mit hohem Bildungsniveau der Eltern mindestens mehrmals pro Woche bei den Hausaufgaben unterstützt wird (31 %) als in der Gruppe der Schüler:innen mit niedrigem Bildungsniveau der Eltern (46 %). Mögliche Gründe dafür könnten zeitliche Einschränkungen durch die Berufstätigkeit der Eltern, insbesondere der Mütter, sein, ein besserer Zugang zu anderen Unterstützungsmöglichkeiten wie der privaten Nachhilfe oder eine höhere Erwartung an die Selbstständigkeit der Kinder.“ (UNICEF Deutschland, 2025, S. 44 nach Steinberg, 2024)

In Bezug auf die Bildungsaspiration wurde in der oben genannten Studie zwar bestätigt, dass die armutsgefährdeten Schüler*innen tatsächlich geringere Bildungsaspirationen haben – beispielhaft beim Anstreben von Abitur 56 % im Vergleich zu 80 % bei Schüler*innen ohne

Armutsgefährdung – und diese stark mit dem Bildungsniveau der Eltern zusammenhängen. Diese geringeren Bildungsaspirationen hängen jedoch auch stark mit schulischer Überforderung und Motivationseinbußen zusammen und sollten nicht isoliert, sondern in einem größeren Kontext betrachtet werden; immerhin zeigt jedes zweite Kind eine hohe Bildungsaspiration trotz ungünstiger sozialer Ausgangsbedingungen (ebd., S. 51ff.).

Irreführende Annahmen oder kurzgegriffene Deutungen, insbesondere von Seiten von Lehr- und Fachkräften an Schulen, bergen die Gefahr, bestehende Ungleichheiten zu reproduzieren und strukturelle Problemlagen zu individualisieren. Eine armutssensible Haltung zielt demgegenüber darauf, strukturelle Ursachen von Armut – etwa Arbeitsmarktbedingungen, sozialpolitische Rahmenbedingungen oder Wohnverhältnisse – sowie strukturelle Einschränkungen im Bildungssystem – überfüllte Klassen, Personalmangel und -ausfälle – in den Blick zu nehmen. Ebenso gehört zu einer armutssensiblen Haltung, individuelle Zuschreibungen, für welche die armutsbetroffenen Kinder nicht verantwortlich gemacht werden dürfen, kritisch zu hinterfragen. Wichtig ist dabei eine ressourcenorientierte Perspektive, welche die Kompetenzen, Bewältigungsstrategien und Handlungsspielräume von Kindern und ihren Familien anerkennt, ohne materielle Benachteiligungen zu verharmlosen oder auszublenden (AGJ, 2022; Betz, 2024). Armutssensible Haltung bedeutet in diesem Verständnis nicht, Belastungen zu negieren, sondern sie einzuordnen und pädagogisches Handeln daran auszurichten, Kinder nicht auf Defizite zu reduzieren.

Schule ist ein machtvoller Ort der Herstellung und Stabilisierung von Normalitätsvorstellungen, etwa in Bezug auf Kleidung, Freizeitgestaltung, materielle Ausstattung oder Formen elterlicher Beteiligung (Rutter/Weitkämpfer, 2022; Betz, 2024). Kinder, die diesen häufig impliziten Erwartungen aufgrund begrenzter finanzieller Ressourcen nicht entsprechen können, sind im schulischen Alltag besonders anfällig für Situationen der Beschämung. Diese entstehen beispielsweise durch kostenpflichtige Angebote oder schulische Routinen, in denen finanzielle Engpässe von Familien öffentlich sichtbar oder thematisiert werden. Für Kinder in benachteiligten Lebenslagen bedeutet dies eine doppelte Belastung: Sie sind nicht nur von familiärer Armut betroffen, sondern zusätzlich Beschämungs- und Stigmatisierungsprozessen im Lernkontext – nicht zuletzt aufgrund von vor der Einschulung entstandenen Entwicklungsdefiziten – ausgesetzt. Studien dazu zeigen, dass solche Erfahrungen das Lernverhalten, das Vertrauen in pädagogische Beziehungen sowie das Zugehörigkeitsgefühl von Kindern nachhaltig beeinträchtigen können (Ingling/Zutter, 2023). Die Autor*innen zeigen einen Teufelskreis auf:

> „In der Schule können typischerweise die Kompetenzscham, die ödipale Scham oder die Idealitätsscham ausgemacht werden. Die Kompetenzscham tritt auf, wenn Anforderungen zu hoch sind und nicht erreicht werden können. Wenn sich jemand schämt, weil er oder sie aufgrund individueller Merkmale ausgegrenzt wird oder befürchtet, dafür ausgegrenzt zu werden, spricht man von ödipaler Scham. Die Idealitätsscham bezeichnet indes die Diskrepanz zwischen dem Selbstbild und dem Ideal, was von der Organisation Schule verlangt wird. Auch wenn sich diese Formen der Scham unterscheiden, ist allen jedoch gemeinsam, dass daraus Dimensionen von sozialen Ängsten resultieren können. Diese verstärken sich noch, wenn die Schüler/innen durch die Lehrperson direkt oder indirekt auf die vermeintliche Insuffizienz reduziert werden. Und wer Angst verspürt, lernt nachweislich unter erschwerten Bedingungen." (Ingling/Zutter, 2023, S. 34)

Eine armutssensible Haltung umfasst daher auch eine bewusste Auseinandersetzung mit schulischen Routinen, Kommunikationsformen und Organisationsstrukturen, um Beschämung zu vermeiden und Schutzräume für alle Kinder unabhängig von sozialer Herkunft zu schaffen. Dazu gehören etwa ein sensibler Umgang mit Fehlern, kollegiale Hospitationen, vertrauliche

Gesprächssettings und Verzicht auf stigmatisierende Zuschreibungen (ebd).

Zuschreibungen wie „sozial schwach", „bildungsfern" oder „bildungsarm" machen gesellschaftliche Ursachen von Armut unsichtbar oder verstärken gar negative Stereotype. Die Verwendung solcher Begriffe kann implizit unterstellen, dass Armut und damit verbundene Probleme Ausdruck persönlicher Defizite oder fehlender Leistungsbereitschaft seien, statt strukturelle Voraussetzungen und gesellschaftliche Bedingungen sichtbar zu machen. Statt etwa von „sozial Schwachen" zu sprechen, wird empfohlen, Formulierungen wie „Menschen mit Armutserfahrung" oder „Einkommensarme" zu verwenden, um nicht Identität und Lebenslage gleichzusetzen und individuelle Verantwortlichkeit zu suggerieren (Deissler-Hesse, 2020). Auch der Begriff „bildungsfern" ist hoch problematisch. Dieser wird vielfach mit Familien mit Migrationshintergrund gleichgesetzt und suggeriert, dass sich die Eltern für die schulischen Belange ihrer Kinder nur bedingt interessierten. Als einfache Erklärung dient eine Zuschreibung mit rassistischem Inhalt: „es ist in ihrer Kultur so." (Kollender, 2023, S. 104) Von solchen Zuschreibungen betroffene Eltern formulieren „die Gefahr einer ungerechten Behandlung und (Leistungs-)Beurteilung ihrer Kinder in der Schule […]. Sie empfinden deshalb einen besonderen Handlungsdruck, sich als <gute Eltern> in der Schule zu beweisen […]." (Kollender, 2023, S. 107) Bei der Verwendung des Begriffs „bildungsfern" entsteht zudem die Gefahr, dass non-formale Kompetenzen der Menschen wie Flexibilität, Kommunikationsfertigkeiten, Hilfsbereitschaft oder der Umgang mit schwierigen Lebenssituationen gänzlich ausgeblendet werden. Ein armutssensibler Sprachgebrauch berücksichtigt, dass notgedrungen entwickelte Kompetenzen und Strategien von Menschen in Armut nicht übersehen werden, sondern im Gegenteil als Ressourcen anerkannt werden können (Deissler-Hesse, 2020).

Für den schulischen Kontext bedeutet dies, dass Lehr- und Fachkräfte ihre tägliche Kommunikation – sei es in Gesprächen mit Kolleg*innen, Familien oder Kindern – dahingehend reflektieren, welche Botschaften und Deutungsmuster durch Sprache transportiert werden. Eine reflektierte Wortwahl trägt dazu bei, Kinder nicht über Armuts- oder Defizitattribute zu definieren, sondern ihre Lebenslagen differenziert zu benennen und sie in ihrer Vielschichtigkeit wahrzunehmen. Dadurch wird ein sprachlicher Rahmen geschaffen, der Inklusion, Respekt und Anerkennung fördert und gleichzeitig den Blick für strukturelle Ungleichheiten schärft, statt diese Ungleichheiten auf individuelle Eigenschaften zurückzuführen. Anerkennung bezieht sich dabei auf die Person der Kinder, auf ihre Leistungen sowie auf ihr Erleben von Zugehörigkeit und Mitgestaltung.

Gender ist neben sozialer Herkunft eine weitere zentrale Dimension, die im Fokus armutssensibler pädagogischer Haltung berücksichtigt werden muss. Während Kinder aus armen Familien bereits mit strukturellen Benachteiligungen konfrontiert sind, erfahren Mädchen und Jungen zusätzlich geschlechtsspezifische Barrieren in der schulischen Förderung (Gentrup et al., 2024). Aus der Forschung sind folgende Muster bekannt:

- Lehrkräfte (und Lernende) ordnen Fächern implizit ein Geschlecht zu, und zwar Mathematik und Naturwissenschaften eher Jungen, Sprache und Lesen eher Mädchen. Dadurch wird Jungen häufiger „Talent" in Mathe zugeschrieben, während Mädchen als „fleißig" gelten und trotz guter Leistungen ihr Potenzial in MINT-Fächern seltener ausschöpfen (Hannover, 2025; Heisig, 2019).

- Diese stereotype Zuschreibung führt dazu, dass Jungen schneller als insgesamt „talentiert" gelten, während Mädchen trotz gleicher Leistung weniger als „wirklich begabt" wahrgenommen und seltener für weiterführende oder besondere Fördermaßnahmen vorgeschlagen werden (Hannover 2025; Napp/Bredda, 2022).

- Lehrkräfte haben unterschiedliche Erwartungsstandards für Verhalten und Lernen von Jungen und Mädchen: Jungen gelten schnel-

ler als „störend“ oder „lesefaul“, Mädchen als „brav“ und „sprachstark“, wodurch Lehrkräfte Lern- und Verhaltensprobleme je nach Geschlecht unterschiedlich wahrnehmen, sanktionieren und fördern und damit bestehende Gender-Gaps in Lesen und Fachwahl verstärken (Heyder 2014; Heisig 2019).

- Viele (angehende) Lehrkräfte halten Genderfragen für „überholt“ und gehen davon aus, heute alle Kinder „gleich“ zu behandeln; genau diese Gender-Blindness verhindert jedoch, dass Lehrkräfte eigene geschlechterbezogene Stereotype erkennen und reflektieren. Auf diese Weise trägt die Gender-Blindness dazu bei, dass geschlechtsspezifische Unterschiede in Motivation, Fachwahl und Förderung unbewusst fortgeschrieben werden (Büker & Rendtorff 2015; Hannover 2025).

- Auch wenn die Wahl der Aktivitäten den Kindern überlassen wird, werden Geschlechterstereotype häufig automatisch reproduziert. Pädagogische Fachkräfte sollten daher nicht lediglich zulassen, dass Kinder sich frei entscheiden, sondern Aktivitäten für Mädchen und Jungen bewusst so gestalten und benennen, dass sie zu neuen Erfahrungen und Tätigkeiten angeregt werden.

Gender-Bias im schulischen Kontext ist zum Glück kein unvermeidbares Schicksal, sondern durch gezielte Interventionen beeinflussbar. Die Kombination aus frühzeitiger Sensibilisierung in der Ausbildung, strukturierten Genderkompetenztrainings und reflektierter Fallbearbeitung zu intersektionalen Benachteiligungen kann die Fähigkeit von Lehrkräften stärken, alle Kinder – unabhängig von Geschlecht und sozialer Herkunft – nach ihren individuellen Talenten und Interessen zu fördern (Glockentöger, 2025).

Insgesamt wird deutlich: Eine armutssensible Haltung ist nicht nur eine individuelle Haltung im Sinne einer persönlichen Einstellung, sondern auch Bestandteil professioneller Verantwortung. Eine armutssensible Haltung erfordert die Bereitschaft zur Selbstreflexion, zur kritischen Auseinandersetzung mit eigenen Erwartungen und zur bewussten Gestaltung schulischer Normalitäten. Diese Haltung bildet die Voraussetzung dafür, armutsbedingte Belastungen im schulischen Alltag und genderspezifische Stereotypen nicht zu reproduzieren, sondern pädagogisch verantwortungsvoll zu bearbeiten – und sie schafft damit die Grundlage für konkretes armutssensibles Handeln in der Grundschule.

**Armutssensibles HANDELN im Schulalltag zielt darauf ab, kreative pädagogische Lösungen für alle Kinder unabhängig von ihrer Herkunft und finanzieller Lage der Familien zu finden.**

Auf der Handlungsebene konkretisiert sich armutssensibles Handeln in pädagogischen, didaktischen und organisatorischen Gestaltungsentscheidungen, die an den unterschiedlichen Lebenslagen von Kindern ansetzen. Ausgangspunkt ist die Erkenntnis, dass Kinder mit sehr unterschiedlichen materiellen, sozialen und kulturellen Voraussetzungen in die Grundschule kommen und dass diese Unterschiede im schulischen Alltag nicht weiter verschärft, sondern möglichst ausgeglichen werden sollten. Armutssensibles Handeln zielt daher darauf ab, gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen, Beschämung zu vermeiden und unterstützende Lern- und Entwicklungsbedingungen für alle Kinder zu schaffen.

Zentrale Bedeutung kommt dabei der Gestaltung verlässlicher pädagogischer Beziehungen zu. Stabile, zugewandte Beziehungen insbesondere für Kinder in belasteten Lebenslagen können eine wichtige Schutzfunktion übernehmen, Lern- sowie Entwicklungsprozesse positiv beeinflussen und sind für die Bildung von Resilienzkompetenzen unabdingbar (Betz/Damm, 2022; Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse, 2019). Armutssensibles Handeln ist in diesem Sinne weniger als punktuelle Maßnahme oder zeitlich begrenztes Projekt zu verstehen, sondern als kontinuierlicher Reflexions- und Entwicklungsprozess innerhalb der Schule, der auf Beziehungskontinuität, Vertrauen und Verlässlichkeit aufbaut.

## Weiterführende Informationen und Materialien zur Reflexion und Schärfung armutssensibler Haltung

Die LVR-Armutssensible-Sprache-Broschüre bietet ein Glossar, das alternative, wertneutrale Formulierungen vorschlägt und dazu animiert, Begriffe zu wählen, die soziale Teilhabe und Lebenslagen differenziert beschreiben, ohne zu stigmatisieren (Deissler-Hesse, 2020).

Mit dem Selbstcheck der Berliner Landeskommission gegen Kinder- und Familienarmut haben Sie die Möglichkeit, Ihre eigene Arbeit mit armutsbetroffenen Familien zu überprüfen und herauszufinden, wie armutssensibel Sie handeln und an welchen Punkten es eventuell Verbesserungsbedarf gibt (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin, 2023).

In einem Interview erklärt Prof. Dr. Bettina Hannover, wie Geschlechterrollen früh Selbstbild und Leistung von Grundschüler*innen prägen und wie Lehrkräfte bei falschen Festlegungen gegensteuern können (Bielang, 2025).

Armutssensibler Unterricht berücksichtigt die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Kinder, etwa im Hinblick auf Lernmaterialien, digitale Ausstattung oder häusliche Unterstützung (Betz, 2024). Konkrete Ansatzpunkte sind kostenfreie oder kostengünstige Klassenaktivitäten, gemeinschaftlich genutzte Materialien, und eine ressourcenbewusste Planung von Hausaufgaben zum Beispiel unter der Berücksichtigung von Möglichkeiten, diese mit Unterstützung in der Schule zu bearbeiten. Auf diese Weise verhindern armutssensible Angebote, dass schulische Anforderungen implizit an Ressourcen geknüpft werden, die nicht allen Kindern gleichermaßen zur Verfügung stehen. Auch das Thema Armut an sich soll enttabuisiert und altersangemessen und sensibel im Unterricht thematisiert werden. Durch geeignete Methoden kann vermittelt werden, dass Armut kein individuelles Versagen ist, sondern viele Menschen in Deutschland aus unterschiedlichen Gründen betrifft. Diese Einordnung kann für Kinder eine entlastende Funktion haben, da sie eigene Erfahrungen nicht als Ausnahme erleben, sondern in einen gesellschaftlichen Zusammenhang einordnen können (Butterwegge/Butterwegge 2024; Volf/Schenker, 2021).

Besondere Potenziale zur Armutsprävention bietet der Ganztagsbereich, da hier Lern-, Förder- und Freizeitangebote miteinander verbunden werden können. Armutssensible Ganztagskonzepte eröffnen Kindern neue Erfahrungsräume, etwa in den Bereichen Sport, Musik oder Kultur, ohne dass finanzielle Hürden entstehen. Gleichzeitig ermöglichen armutssensible Ganztagskonzepte zusätzliche Lern- und Unterstützungszeiten, die zur Entlastung familiärer Ressourcen beitragen können. Eine

Handlungsmöglichkeit für Lehr- und Fachkräfte besteht darin, die individuellen Bedarfe der Schüler*innen aufmerksam wahrzunehmen und eine Lotsenfunktion zu übernehmen, in der sie gezielt passende Angebote an Schulen, in Familienzentren oder in Vereinen vermitteln und Teilhabe ermöglichen.

Ein weiterer Handlungsbereich ist die Zusammenarbeit mit Eltern. Armutssensible Elternarbeit zeichnet sich durch eine wertschätzende, nicht-moralisierende Ansprache sowie durch vielfältige, niedrigschwellige Kontaktformen aus. Viele Eltern in Armutslagen fühlen sich durch eigene Schulerfahrungen, Sprachbarrieren oder institutionelle Anforderungen verunsichert und brauchen Impulse, wie sie die Kinder zuhause unterstützen können (UNICEF Deutschland, 2025). Flexible Gesprächszeiten, Mehrsprachigkeit, Unterstützung bei administrativen Anforderungen sowie eine klare Trennung zwischen pädagogischer Zusammenarbeit und Leistungsbewertung können dazu beitragen, Vertrauen aufzubauen und Beteiligung zu stärken. Insbesondere bei Übergängen im Bildungssystem benötigen Familien eine koordinierte Begleitung sowie transparente, verständliche Informationen.

Lehrkräfte können durch ein bewusst sensibles Handeln auf die unterschiedlichen Lebenslagen ihrer Schüler*innen reagieren. Dabei ist es hilfreich, dass sich Lehrkräfte als Teil eines Netzwerks von Unterstützungsangeboten im Sozialraum verstehen. Schulen können in enger Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe, Beratungsstellen, Kultur- und Sporteinrichtungen sowie der Quartiersarbeit passgenaue Angebote entwickeln, die auf die spezifische Sozialstruktur ihres Einzugsgebiets reagieren. Erkenntnisse aus Modellprojekten zeigen, dass Lehrkräfte, die in multiprofessionellen Teams mit sozialpädagogischen Fachkräften, Schulsozialarbeit und weiteren Unterstützungsakteur*innen zusammenarbeiten, besonders gut in der Lage sind, die Lebenslagen von Kindern differenziert wahrzunehmen und gezielt Hilfen zu koordinieren (Gold, 2023).

**Armutssensibilität auf struktureller Ebene macht Schule zu einem inklusiven Lernort.**

Armutssensibles Handeln bezieht sich nicht ausschließlich auf das Geschehen im Klassenzimmer. Über das individuelle Engagement von Lehr- und Fachkräften hinaus ist die Schule als institutionelle Organisation gefordert, Strukturen, Routinen und Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass Bildungs- und Teilhabechancen von Kindern unabhängig von ihrer sozialen Herkunft gestärkt werden. Armutssensible Schulen zeichnen sich durch viele Faktoren aus, die nachfolgend in Anlehnung an die Typologie von Volf 2025a in drei Dimensionen zusammengefasst werden: Konzept, Fachkräfte und Angebote.

Die Dimension **„Konzept armutssensibler Schulen“** umfasst alle strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen, die Armut als gesellschaftliche Realität berücksichtigen. Auf diese Weise ist sichergestellt, dass Armutssensibilität nicht nur personelle Kompetenz und individuelles Engagement einzelner Lehr- und Fachkräfte ist, sondern im Schulprogramm, im Leitbild, in Regeln und Routinen institutionell verankert wird. In Grundschulen ist dies besonders bedeutsam, da hier frühe Bildungsbiografien entscheidend geprägt werden.

- **Leitbild und Konzeptentwicklung:** Armutssensible Schulen verankern die Förderung von Chancengerechtigkeit, Teilhabe und struktureller Sensibilität im Leitbild, im Schulprogramm und in pädagogischen Konzepten. Eine institutionelle Verankerung schafft Orientierung für die gesamte Schulgemeinschaft und macht Armutsprävention sowie -bearbeitung zu einem festen Bestandteil der Schulentwicklung. Dabei sollen realistische Zielsetzungen formuliert werden. Suggestionen, dass Lehr- und Fachkräfte Kinderarmut bekämpfen sollen oder gar bekämpfen könnten, können zu Ohnmachtsgefühlen und Resignation führen. Die Aufgabe der Bekämpfung von Armutsursachen liegt bei der Politik; Lehr- und Fachkräfte an Schulen können dennoch einen wichtigen Beitrag zum Abbau von Bildungsbenachteiligungen und somit zur Reduzierung von Armutsfolgen beitragen.

## Weiterführende Informationen und Materialien zu Handlungsmöglichkeiten im schulischen Kontext

In seiner Dissertation „Kinder in Armut – Wie eine veränderte Grundschularbeit helfen kann, sie zu bewältigen“ bietet Eike Weimann nicht nur einen fundierten Überblick über das Thema, sondern 173 Seiten (!) Arbeitsblätter, die im Unterreicht u. a. zur Thematisierung von Armut direkt angewandt werden können. Ein wahrer Fundus! (Weimann, 2018).

Im Rahmen der Präventionsketten-Arbeit in Niedersachsen wurden Impulskarten für eine armutssensible Praxis in der Schule entwickelt (Beck et al., 2026). Die Kombination aus Karikaturen mit alltäglichen Herausforderungen der Praxis und Reflexionsfragen in den Feldern „Wissen – Haltung – Handeln“ soll Lehrkräfte und weitere Mitarbeitende von Schulen zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Thema Kinder- und Familienarmut in der eigenen Arbeit anregen:

- Wo begegnet mir Armut in meiner alltäglichen Arbeit?
- Was bedeutet armutssensibles Handeln für mich?

Im Rahmen des Programms „Lernen durch Engagement an Grundschulen“ wurde eine Broschüre entwickelt, um Wahrnehmung der Lehr- und Fachkräfte in Bezug auf Schüler*innen und Familien mit Armutserfahrung zu schärfen. Die Broschüre enthält Reflexionsfragen, Informationen aus aktuellen Studien sowie Anregungen für den Austausch im Kollegium (Yendell, 2025).

- **Zielgruppenbezug**: Partizipation ist ein wichtiger Indikator für armutssensible Organisationsstrukturen. Kinder, Familien und schulische Akteur*innen werden systematisch in Entscheidungsprozesse eingebunden, z. B über Schülervertretungen, Elternforen oder Beteiligungsformate bei der Schulentwicklung (Rutter/Weitkämpfer, 2022; Betz, 2024).

- **Kooperation mit dem Sozialraum**: Armutssensible Schulen sind vernetzt mit kommunalen Akteur*innen aus Jugendhilfe, Gesundheit, Kultur und Sport. Diese Kooperationen ermöglichen passgenaue Angebote, die Kinder und Familien über die Schule hinaus unterstützen und schulische Ressourcen mit lokalen Angeboten verknüpfen. Eine besondere Bedeutung kommt dabei der Zusammenarbeit mit Beratungsstellen im Sozialraum zu. Durch feste Kooperationsstrukturen können Schulen Familien in belastenden Lebenslagen niedrigschwellig und gezielt an geeignete Beratungs- und Unterstützungsangebote vermitteln und so frühzeitig entlastend wirken.

Darüber hinaus sollten Kooperationen mit Kulturschaffenden gezielt gestärkt werden, um zusätzliche kulturelle Angebote in Schulen zu verankern. Künstlerische, musikalische oder theatrale Projekte eröffnen Kindern Möglichkeiten, ihre Talente zu entdecken und sichtbar zu machen – unabhängig von ihren sozialen Ausgangsbedingungen. Aufführungen, Ausstellungen oder Konzerte von Schüler*innen schaffen öffentliche Anerkennung und Wertschätzung ihrer Leistungen und tragen wesentlich zur Förderung von Selbstbewusstsein, Selbstwirksamkeitserleben und sozialer Integration bei. Auf diese Weise können kulturelle Kooperationen dazu beitragen, Teilhabechancen für alle Kinder zu verbessern sowie das Gefühl der Identität und Zugehörigkeit zu stärken (Dettbarn/Glimm, 2024).

- **Evaluation und Weiterentwicklung:** Armutssensible Organisationsentwicklung ist ein dynamischer Prozess, der sich an Evaluation und kontinuierlicher Weiterentwicklung orientiert. Schulen nutzen Feedback, Wirkungsmessungen und Reflexionsprozesse, um strukturelle Maßnahmen fortlaufend zu überprüfen und anzupassen. Kontinuierliche Reflexionsräume und die Einbindung der Schulleitung in Evaluationsprozesse werden in einschlägigen Materialien als wichtige Faktoren zur Verstetigung armutssensibler Praxis beschrieben.

In der Dimension **„Fachkräfte"** stehen Schulleitungen, Lehrkräfte und (pädagogisches) Personal als Herzstück von Grundschulen im Mittelpunkt. Ihre Qualifikation, Haltung und Bereitschaft zur Reflexion bestimmen wesentlich, ob Armutssensibilität im Schulalltag umgesetzt wird. In Grundschulen prägt dies insbesondere den Umgang mit Kindern, deren Entwicklungs- und Lernprozesse stark von sozialen Lebenslagen beeinflusst sind.

- **Multiprofessionelle Zusammenarbeit etablieren:** Multiprofessionelle Zusammenarbeit ist ein zentraler Faktor armutssensibler Schulentwicklung. Die Einbindung unterschiedlicher Professionen – etwa Lehrkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte, Schulsozialarbeit, Schulpsychologie und Integrationskräfte – erweitert den Blick auf die Lebenslagen von Kindern und ermöglicht eine ganzheitliche Begleitung von Schüler*innen und ihren Familien. Voraussetzung dafür ist die verbindliche Verankerung des Kooperationsauftrags im Schulprogramm, einschließlich klarer Zuständigkeiten, transparenter Rollenabsprachen sowie einer multiprofessionell verantworteten Diagnostik und einer abgestimmten Lern-entwicklungs- und Förderplanung. Damit diese Zusammenarbeit verlässlich gelingt und nicht vom Engagement Einzelner abhängt, sind feste, im Stundenplan verankerte Zeit-fenster für Teamarbeit erforderlich, die insbesondere Schulen mit erhöhtem sozialem Unterstützungsbedarf zugutekommen sollten. Ergänzend benötigen Schulen Unterstützungsangebote zum Ausbau von Teamstrukturen sowie zur Stärkung von Beratungs- und Gesprächsführungskompetenzen (SWK, 2022; Gold, 2023; El-Mafalani, 2020).

- **Qualifizierung und Lernen der Organisation:** Armutssensible Organisationsentwicklung umfasst kontinuierliche Fortbildungsangebote zu Armutssensibilität, Klassismus, Bildungsungleichheit, Diskriminierung, Diversitäts- und Rassismussensibilität für alle Mitarbeitenden, um multiprofessionelle Zusammenarbeit nachhaltig zu professionalisieren und als selbstverständlichen Bestandteil schulischer Praxis zu etablieren. Solche Angebote beinhalten Handlungswissen sowie Reflexionsprozesse zu den folgenden Schwerpunkten: Aufbau und Pflege enger Beziehungen zu den Schüler*innen; Ermöglichen von Selbstwirksamkeitserfahrungen bei den Schüler*innen; Vermeiden von zu schnellem Be-werten und Moralisieren, Kenntnisse zur Ermittlung von heterogenen Lebenslagen der Schüler*innen; habitussensibles Handeln im Sinne eines reflektierten Verständnisses der Alltagskultur, der Dispositionen und Grenzen der jeweiligen Schüler*innen; Bewusstsein entwickeln für die eigene soziale Distanz zu den Schüler*innen; Reflexion eigener Schulaffinität (Betz, 2022; SWK, 2022).

## Weiterführende Informationen und Materialien zu armutssensiblem Handeln an Schulen

In der 105. Ausgabe des Magazins „Lernende Schule für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung“ steht das Thema „Kinderarmut und Schule“ im Mittelpunkt. Nicht nur praxisorientierte Beiträge, sondern auch die konkreten Übungsvorlagen machen das Magazin zu einem Muss für alle Verantwortlichen im Bildungssystem auf kommunaler Ebene (Friedrich Verlag, 2024).

In einer Expertise der Bertelsmann-Stiftung, entstanden aus dem Projekt ACT2GETHER, wird „Die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten in der Schule“ mit Fokus auf die Lehrkräfteausbildung thematisiert und in ein konkretes Lehr-Lern-Konzept differenziert nach sieben Modulen überführt (Rutter/Weitkämper, 2022).

In einem Interviewformat diskutieren Robert Faber, Schulleiter einer Grundschule in Herne, und Dr. Irina Volf, Armutsforscherin, wie armutssensibles Handeln an Grundschulen auch unter herausfordernden Rahmenbedingen gelingen kann. Aus diesem Good-Practice-Beispiel lassen sich viele Impulse für eine konsequent beziehungsorientierte und armutssensible Praxis ableiten (Volf/Faber, 2026).

- **Kommunikation und Transparenz:** Armutssensible Kommunikation mit Familien und Kindern umfasst klare, verständliche und mehrsprachige Informationen zu Angeboten, Kosten, Unterstützungswegen und Teilhabemöglichkeiten. Transparente Verfahren und verständliche Kommunikation verhindern Missverständnisse, reduzieren Beschämung und erhöhen die Zugänglichkeit für Familien (UNICEF Deutschland, 2025; Deissler-Hesse, 2020).

In der Dimension **„Angebote armutssensibler Schulen“** handelt es sich um Zugänge zu Bildung, Freizeit und Teilhabe. In Grundschulen gilt es, frühzeitig Bildungsungleichheiten abzufedern und niedrigschwellige, integrative Angebote bereitzustellen.

- **Ressourcenverteilung und Ausstattung:** Eine gerechte Ausstattung und Planung schulischer Ressourcen (Materialien, digitale Ausstattung, Förderzeiten) gehört zu den Grundlagen armutssensibler Organisationsentwicklung. Strategien zur Bereitstellung von kostenfreien Lernmaterialien, digitalem Equipment und Fördermöglichkeiten tragen dazu bei, Ungleichheiten nicht zu verstärken und allen Kindern gleichberechtigte Lernvoraussetzungen zu ermöglichen.

- **Daten- und bedarfsorientierte Entwicklung:** Eine armutssensible Schule nutzt systematisch soziale Daten, um Bedarfe zu erkennen, Programme zu planen und Wirkungen zu evaluieren. Strukturdaten zur sozialen Lage der Schülerschaft helfen, Angebote gezielt auszurichten und die Ressourcenentwicklung zu steuern (Rutter/Weitkämpfer, 2022).

- **Zugänge aktiv gestalten und Barrieren abbauen:** Schüler*innen in benachteiligenden Lebenslagen befinden sich im Schulalltag in deutlich erschwerten Positionen, da zahlreiche finanzielle Anforderungen und unausgesprochene Erwartungen – etwa an Ausflüge, Materialien, Kleidung oder freiwillige Beiträge – stillschweigend als selbstverständlich vorausgesetzt werden, obwohl sie nicht allen Familien gleichermaßen zur Verfügung stehen. Armutssensible Schulen identifizieren systematisch Barrieren für Teilhabe und reduzieren diese durch transparente Regelungen und niedrigschwellige Angebote. Dazu gehört, Kostenfreiheiten oder alternative Finanzierungslösungen zu schaffen, damit finanzielle Hürden nicht zur Ausgrenzung von Kindern und Familien führen. Insbesondere bei Klassenfahrten oder thematischen Ausflügen (z. B. Fahrradtouren, Wanderungen, Besuch von Bauernhöfen) ist nicht nur die Finanzierung der Fahrt selbst, sondern auch die Anschaffung von nötigem Material wie Fahrräder, Gummistiefel oder Wanderschuhen zu bedenken (Gold, 2023; Betz, 2024).

Zusammenfassend: Armutssensibilität auf struktureller Ebene trägt wesentlich dazu bei, Schule als inklusiven Lernort zu gestalten. Dabei beschränkt sich armutssensibles Handeln nicht auf das pädagogische Handeln einzelner Lehrkräfte im Unterricht, sondern erfordert eine institutionelle Verankerung in den Strukturen, Routinen und Rahmenbedingungen der Schule. Ziel ist es, Bildungs- und Teilhabechancen von Kindern unabhängig von ihrer sozialen Herkunft zu stärken und Armutsfolgen im schulischen Kontext möglichst zu reduzieren.

# 3 ZUSi geht in die Grundschule: Kernelemente des Modellprojekts

In diesem Kapitel stehen die Kernelemente des Modellprojekts „ZUSi geht in die Grundschule!“ im Mittelpunkt. Es gibt einen Überblick über die Projektarchitektur, die Zielgruppe und Zielsetzungen, die pädagogischen Ansätze und Methoden in der Praxis sowie das Evaluationsdesign. Dabei wird deutlich, wie strategische Steuerung, fachliche Entwicklung und praktische Arbeit ineinandergreifen und wie armutssensible, ressourcenorientierte Förderung im Grundschulkontext konkret gestaltet wurde. Das Kapitel dient damit als Orientierungsrahmen für das Verständnis der nachfolgenden Projektbeschreibungen und Ergebnisse.

**Projektarchitektur**

Das Modellprojekt „ZUSi geht in die Grundschule!“ war in seiner Projektarchitektur auf drei Ebenen angelegt.

(1) Die **strategische Steuerung** des Projekts oblag einer Steuerungsgruppe, die sich aus Vertreter*innen der RAG-Stiftung, der Stadträtin für Kultur, Bildung, Jugend, Sport und Integration der Stadt Gelsenkirchen, Vertreter*innen des Referates Kinder, Jugend und Familien des Jugendamts, der unteren Schulaufsichtsbehörde sowie des ISS zusammensetzte. In diesem Gremium wurden zentrale Meilensteine des Modellprojekts festgelegt, Erkenntnisse aus der Projektumsetzung und der wissenschaftlichen Begleitung reflektiert sowie steuerungsrelevante Entscheidungen getroffen.

(2) Die **fachliche Entwicklung** des Projekts erfolgte durch eine Projektleitung und eine Projektkoordinierung, die beim Jugendamt der Stadt Gelsenkirchen angesiedelt waren, in Zusammenarbeit mit – je nach Besetzung der Stellen im Projektverlauf – bis zu sechs Grundschulbildungsbegleiterinnen. Die Grundschulbildungsbegleiterinnen waren für die Umsetzung des Projekts bei drei freien Trägern der Offenen Ganztagsschulen (im Folgenden: OGS) eingestellt. Der Umfang der Beschäftigung belief sich auf insgesamt 4,75 Vollzeitäquivalente. Die fachliche Entwicklung des Projekts wurde durch das ISS kontinuierlich wissenschaftlich begleitet.

(3) Die **praktische Umsetzung** des Projekts fand in drei Grundschulen im Stadtteil Gelsenkirchen-Ückendorf statt: Gemeinschaftsgrundschule Glückaufschule-Ückendorf, Gemeinschaftsgrundschule Haidekamp und Gemeinschaftsgrundschule Hohenfriedberger Straße. Die Umsetzung erfolgte in Zusammenarbeit zwischen den Grundschulbildungsbegleiterinnen, den Lehrkräften sowie weiteren Kooperationspartner*innen aus dem Sozialraum.

**Zielgruppe und Ziele des Projekts**

Das Projekt richtete sich an Kinder, die an den oben genannten drei Grundschulen im Schuljahr 2021/22 eingeschult wurden und nicht im Rahmen der OGS betreut waren. Kinder, die in einem Jahr an den ZUSi-Aktivitäten teilgenommen hatten und nicht in die nächsthöhere Klassenstufe versetzt wurden, durften auch im weiteren Verlauf an den ZUSi-Aktivitäten teilnehmen. Ebenso durften Kinder am Projekt teilnehmen, die nach dem Projektstart neu zu-

gezogen waren und in den ZUSi-Klassen ohne OGS-Platz beschult wurden.

Das Modellprojekt verfolgte das Ziel, Kinder von der Einschulung im August 2021 bis zum Übergang in die Sekundarstufe I im Juli 2025 kontinuierlich und ganzheitlich in ihrem Bildungs- und Entwicklungsprozess zu begleiten. Durch zusätzliche, bedarfsorientierte Förderangebote sollten einerseits zentrale schulische Kompetenzen gestärkt und andererseits die in den Kindertageseinrichtungen angestoßenen Prozesse der ressourcen- und talentorientierten Förderung systematisch fortgeführt werden. Ein weiteres Anliegen des Projekts war es, die Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlichen Systemen – Schule und Jugendhilfe – insbesondere an den Übergängen im Bildungssystem zu intensivieren. Dazu zählte insbesondere die enge Abstimmung zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sowie die Zusammenarbeit von Lehrkräften, Grundschulbildungsbegleiterinnen und weiteren pädagogischen Fachkräften der offenen Kinder- und Jugendhilfe. Auf diese Weise sollten Brüche in den Bildungsbiografien der Kinder vermieden und förderliche Entwicklungsbedingungen nachhaltig gesichert werden.

Vor diesem Hintergrund lassen sich drei inhaltliche Zielsetzungen des Modellprojekts benennen:

1. **Bildungserfolg:** Die Kinder erfahren Unterstützung beim Erwerb der grundlegenden Kompetenzen der formalen Bildung insbesondere mit Fokus auf die Sprache, um ihre schulischen Lern- und Teilhabechancen insgesamt und beim Übergang in die Sekundarstufe I im Besonderen zu verbessern.

2. **Resilienz und Talentförderung:** Die Kinder erfahren eine Stärkung ihrer personalen und sozialen Ressourcen. Durch die Förderung individueller Talente und Interessen sollen die Resilienzkompetenzen der Kinder gestärkt und ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gefördert werden.

4. **Schulentwicklung und Armutssensibilität:** Im Projekt finden eine stärkere Verzahnung von formalen und informellen Bildungsangeboten und die Weiterentwicklung einer armutssensiblen Haltung bei den Lehr- und Fachkräften statt.

Diese Zielsetzungen bildeten die Grundlage für die Konzeption, Umsetzung und Weiterentwicklung der Projektmaßnahmen und dienten zugleich als Orientierungsrahmen für die begleitende Analyse und Evaluation im Rahmen der Projektarbeit.

**Pädagogische Ansätze und Methoden im Projekt**

Die pädagogischen Ansätze und Methoden des Modellprojekts leiteten sich unmittelbar aus den Projektzielen ab und strukturierten die Arbeit der Grundschulbildungsbegleiterinnen. Deren Aufgabe bestand darin, beziehungsorientierte, armutssensible und ressourcenorientierte Zugänge mit konkreten Fördermaßnahmen im schulischen und außerschulischen Kontext zu verbinden.

Die ersten Aufgaben der Grundschulbildungsbegleiterinnen waren: für Kinder die Kontinuität und Anschlussfähigkeit im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule zu gewährleisten, ihre Eltern über das ZUSi-Projekt zu informieren und tragfähige Beziehungen zu den Lehr- und Fachkräften an den Schulen aufzubauen. Der Übergang der Kinder von der Kita in die Grundschule wurde gemeinsam mit den Bildungsbegleiterinnen aus den Kitas gestaltet, etwa durch den Austausch von Wissen über die individuellen Stärken, Bedarfe und Entwicklungsverläufe der Kinder, durch fachlichen Dialog sowie durch gemeinsame Aktivitäten. Auf diese Weise konnte an bereits aufgebaute Förderprozesse angeknüpft und Kontinuität im pädagogischen Handeln gesichert werden.

Familien wurden von Beginn an aktiv angesprochen und über das Projekt schriftlich in einem Elternbrief, mündlich im Rahmen von schulischen Veranstaltungen sowie teilweise individuell bei den Hausbesuchen durch die

Grundschulbildungsbegleiterinnen informiert. Im weiteren Projektverlauf wurden Familien punktuell angesprochen und motiviert, Kinder für die ZUSi-Angebote anzumelden, oder sich über bestimmte Themen wie die Beantragung von staatlichen Leistungen und die Gestaltung des Übergangs in die Sekundarstufe I im Rahmen von Informationsveranstaltungen informieren zu lassen.

Zur Unterstützung des Erwerbs grundlegender schulischer Kompetenzen und zur Stärkung der Resilienz der Kinder organisierten die Grundschulbildungsbegleiterinnen – teilweise in Abstimmung mit den Lehrkräften und mit Unterstützung von Kooperationspartner*innen aus dem Sozialraum – sowohl einmalige als auch kontinuierliche Nachmittagsangebote sowie Ferienprogramme. Hierzu wurden Kooperationen mit externen Partner*innen aus den Bereichen Kunst, Musik, Sport und Kultur erprobt und projektartige, erlebnispädagogisch ausgerichtete Angebote umgesetzt. Den Kindern wurden dabei vielfältige Gelegenheiten eröffnet, sich in unterschiedlichen Kontexten auszuprobieren und eigene Erfolgserlebnisse zu sammeln.

Im Anschluss an die Qualifizierungsphase der Grundschulbildungsbegleiterinnen zum Thema „Vom Sprachprofi zum Sprachförderprofi" in der ersten Projektphase wurde der Fokus in der zweiten Projektphase auf die Sprachförderung der Kinder gelegt. Die Sprachförderung erfolgte sowohl alltagsnah durch sprachförderliche Impulse, Gesprächsrunden sowie kleine Lese- und Schreibaktivitäten als auch durch das neu entwickelte Angebot „Sprachwerkstatt", das zweimal wöchentlich stattfand. Ziel war die Förderung der Sprachkompetenzen in den Bereichen Sprechen, Zuhören, Lesen, Schreiben und Kommunikation. Die Lerneinheiten orientierten sich an den Interessen der Kinder, um Motivation und Beteiligung zu fördern. Die Kinder konnten Geschichten auswählen, gemeinsam vorlesen, Satzstrukturen üben oder mithilfe kreativer Methoden wie Gruppen- und Partnerarbeit spielerisch mit Sprache experimentieren. Auch kleine Projekte – wie das Erfinden kurzer Geschichten oder das Gestalten von Mini-Büchern – trugen dazu bei, Freude an Sprache zu entwickeln.

Des Weiteren wurden Maßnahmen zur Förderung der Resilienzkompetenzen der Kinder umgesetzt, die darauf abzielten, Resilienzdimensionen wie Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbstwirksamkeit, Selbststeuerung, Problemlösefähigkeit sowie soziale Kompetenzen und den konstruktiven Umgang mit Stress zu stärken. In der zweiten Projekthälfte wurden zusätzlich eine verlässliche Hausaufgabenbetreuung und eine Mittagsverpflegung eingeführt, um Kinder in besonders herausfordernden Lebenslagen beim Erwerb schulischer Kompetenzen zu unterstützen und stabile Lernbedingungen zu schaffen. An diesem Angebot nahmen bis zu 70 Kinder teil.

Da Übergänge in der Bildungslaufbahn besonders vulnerable Phasen für Kinder darstellen, an denen sich die strukturellen Ungleichheiten verstärken können, wurde die Gestaltung eines armutssensiblen Übergangs in die weiterführende Schule bereits bei der Konzeption des Modellprojekts bedacht. Gerade armutsbetroffene Familien stehen vor großen Herausforderungen sowohl bei der Orientierung im Bildungssystem, etwa der Wahl einer geeigneten Schulform (z. B. Gesamtschule, Realschule, Gymnasium) als auch bei praktischen Dingen wie der Schulanmeldung. Die Grundschulbildungsbegleiterinnen übernahmen dabei eine wichtige Lotsenfunktion: Sie führten beratende Elterngespräche, begleiteten Kinder und Familien durch den Entscheidungsprozess und halfen, offene Fragen – etwa zu Schulformen, Anmeldewegen oder Erwartungen an die weiterführende Schule – im Einzelfall gemeinsam zu klären. Besonders wirksam war dabei der stärkenorientierte Blick auf jedes Kind sowie die verlässliche persönliche Ansprache. Die ZUSi-Kinder wurden beim Übergang mit empowernden Methoden aus „ZUSis Zauberkiste" begleitet und unterstützt – darunter individuelle Stärken-Karten oder kurze motivierende Geschichten. Zudem enthielten die Zauberkisten hochwertigen Materialien wie einen Pelikan-Tintenroller, der an vielen weiterführenden Schulen verpflichtend angeschafft werden muss. Außerdem konnten Kinder ihre persönlichen Portfolioelemente wie zum Beispiel eigene Geschichten und Kunstwerke einbringen, um ihre Lernreise

würdigend festzuhalten, ihr Selbstvertrauen zu stärken und ihnen zu helfen, ihre persönlichen Ressourcen sichtbar zu machen. Darüber hinaus wurde an den Projektschulen eine weitere Maßnahme zur Stärkung von Beziehungen und Zugehörigkeit in der Übergangsphase umgesetzt: Es wurden 1.500 Freundebücher im ZUSI-Design für alle Kinder angeschafft und im Rahmen der Zeugnisausgabe sowie auf Schulfesten verteilt. Ziel war es, Freundschaften sichtbar zu machen, Beziehungspflege zu unterstützen und Kindern ein Instrument in die Hand zu geben, mit dem sie bestehende Bindungen, Kontakte und Erinnerungen auch über den Schulwechsel hinaus bewahren können.

Gleichzeitig verfolgte das Projekt das Ziel, bei den beteiligten Lehr- und Fachkräften eine nachhaltige Haltungsänderung von einer primär defizitorientierten hin zu einer stärken- und ressourcenorientierten Perspektive im pädagogischen Alltag zu fördern. Zur Unterstützung dieses Ziels nahmen die beteiligten Lehr- und Fachkräfte an regelmäßig stattfindenden Denkwerkstätten im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung durch das ISS sowie an durch die Projektleitung organisierten Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teil. Diese Formate boten Raum für fachlichen Austausch, gemeinsame Reflexion und die Auseinandersetzung mit eigenen professionellen Deutungs mustern und Handlungspraxen. Ergänzend wurden im Projektverlauf neue, verbindliche Kommunikations- und Kooperationsstrukturen an den beteiligten Schulen etabliert. Die Grundschulbildungsbegleiterinnen nahmen regelmäßig an bestehenden schulischen Gremien wie Schulkonferenzen teil und hospitierten wöchentlich im Unterricht. Auf diese Weise konnten sie kontinuierlich Einblicke in den schulischen Alltag gewinnen, vertrauensvolle Beziehungen zu den Kindern aufbauen und im Sinne einer multiprofessionellen Kooperation die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften stärken.

**Evaluationsdesign**

Zu Beginn des Modellprojekts wurde seitens des ISS in Kooperation mit der Projektleitung eine Programmtheorie erarbeitet, um die Logik der Projektidee sowie die erwartete Wirksamkeit des Projekts systematisch darzulegen. Ziel war es, transparent zu machen, welche Ressourcen durch welche Akteure eingebracht werden, wie diese in konkrete Aktivitäten umgesetzt werden und welche Leistungen, Ergebnisse und Wirkungen daraus entstehen sollen. Die Grundlage bildeten dabei die klassischen Elemente von Programmtheorien: Input, Aktivitäten, Output, Outcome und Impact.

**Programmtheorie**

Im Projekt „ZUSi geht in die Grundschule!“ wird angenommen, dass durch den Einsatz zusätzlicher Personalressourcen (**Input**) gezielte Fördermaßnahmen für Grundschulkinder an drei Grundschulen (**Zielgruppe**) umgesetzt werden (**Aktivitäten**). Diese sollen eine verbesserte Verzahnung formaler Bildungsinhalte mit informellen und non-formalen Lernangeboten ermöglichen (**Output**) und damit sowohl den Bildungserfolg als auch Resilienzkompetenzen der Kinder stärken (**Outcome**). Langfristig wird erwartet, dass die Übertragung der Projekterkenntnisse in die Regelstrukturen der Stadt Gelsenkirchen einen Beitrag zur Erhöhung der Chancengerechtigkeit sozial benachteiligter Kinder leistet (**Impact**).

Im Rahmen der Evaluation wurde zwischen vier Gruppen der Kinder wie folgt differenziert: Eine erste Gruppe umfasste 213 Kinder, die im Schuljahr 2020/22 an drei teilnehmenden Grundschulen eingeschult wurden; diese Gruppe wird „Zielgruppe Gesamt“ (im Folgenden ZG Gesamt) genannt. Von diesen Kindern nahmen 132 in der ersten Klasse an den ZUSi-Aktivitäten teil (im Folgenden ZUSi-Kinder), während 81 Kinder nicht an den ZUSi-Aktivitäten beteiligt waren (im Folgenden keine ZUSi-Kinder). Eine vierte Gruppe – Vergleichsgruppe Gesamt (im Folgenden VG Gesamt) – bildeten Kinder, die im Schuljahr 2020/21 an denselben Schulen eingeschult wurden und nicht an den ZUSi-Aktivitäten teilgenommen hatten. Da Kinder aus der

Vergleichsgruppe, die aufgrund einer Nichtversetzung in ZUSi-Klassen unterrichtet wurden, an den ZUSi-Aktivitäten teilnehmen durften, wechselte ihre Gruppenzugehörigkeit von VG Gesamt in ZG Gesamt. Aufgrund kontinuierlicher Zu- und Abgänge variierte die Anzahl der befragten Kinder zu den einzelnen Erhebungszeitpunkten.

Methodologisch gliederte sich das Evaluationsdesign in drei Teile: wissenschaftliche Begleitung, formative Evaluation und summative Evaluation.

Die **wissenschaftliche Begleitun**g diente der kontinuierlichen fachlichen Reflexion und Steuerung des Projekts. Sie umfasste die Teilnahme an Sitzungen der Steuerungsgruppe, die Durchführung halbjährlicher Denkwerkstätten mit Projektakteur*innen und die fortlaufende Beratung der Koordinierungsstelle zur Projektumsetzung.

Maßnahmen im Rahmen der **formativen Evaluation** zielten auf die kontinuierliche Qualitätsentwicklung ab. Hierzu wurden halbjährliche Zufriedenheits- und Motivationsabfragen bei den Schüler*innen durchgeführt (Motivationsradar). Ergänzend erfolgte eine qualitative Begleitforschung mit sechs Familien, die jährlich seit dem Jahr 2020 zu ihren Erfahrungen an Schulen, inklusive der (Nicht-)Beteiligung an den Projektaktivitäten, interviewt wurden (vgl. Volf et al. 2023, S. 116–136). Darüber hinaus wurde ein Online-Monitoring zur systematischen Dokumentation und jährlichen Auswertung der Projektaktivitäten eingesetzt.

Die **summative Evaluation** zielte auf die systematische Überprüfung der Zielerreichung des Projekts in mehreren bedeutsamen Wirkungsdimensionen. Im Fokus standen der Bildungserfolg der Schüler*innen, die Entwicklung und Stärkung von Resilienz sowie talentbezogener Kompetenzen und der Transfer der Projekterkenntnisse in die Regelstrukturen wie Schulen und Jugendamt. Neben kindbezogenen Entwicklungen wurden auch Hinweise auf Veränderungen professioneller Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster ausgewertet. Dazu zählen insbesondere Einschätzungen zu Resilienz, Arbeits- und Sozialverhalten, Talenten sowie Übergangsempfehlungen. Diese Indikatoren ermöglichen Aussagen darüber, ob und wie armutssensible Praxis im System Schule sichtbar wird.

Zur **Evaluation des Bildungserfolgs** wurde ein jährliches Bildungsmonitoring durchgeführt, bei dem die Jahreszeugnisse der Kinder der Ziel- und Vergleichsgruppen ausgewertet wurden. Berücksichtigt wurden insbesondere die Leistungen in den Hauptfächern sowie Einschätzungen zum Sozial- und Arbeitsverhalten. Darüber hinaus wurden Klassenwiederholungen und Übergangsempfehlungen in die Sekundarstufe I systematisch erfasst.

Die **Evaluation der Entwicklung und Stärkung von Resilienz sowie der Talentförderung** erfolgte multiperspektivisch. Hierzu wurden standardisierte Befragungen von Lehr- und Fachkräften, Eltern sowie Schüler*innen der Ziel- und Vergleichsgruppen zu drei Messzeitpunkten durchgeführt. Zur besseren Einordnung der Ergebnisse waren die Befragungen der Vergleichsgruppe inhaltlich an die Instrumente der Zielgruppe angelehnt.

Die **Evaluation des Transfers und der Nachhaltigkei**t zielte darauf ab, die Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken des Projekts systematisch zu erfassen und die Bedingungen für eine Übertragung der Projekterkenntnisse in die Regelstrukturen aus unterschiedlichen Perspektiven zu analysieren. Dieser Teil der Evaluation wurde im Rahmen von Workshops sowie problemzentrierten Interviews mit der Projektkoordination, drei Schulleitungen, Schulaufsicht sowie Vertretungen der OGS-Träger und des Jugendamts umgesetzt. Die Erhebungen fanden zur Projektmitte und zum Projektabschluss statt und erlaubten die Identifikation von Gelingensbedingungen und strukturellen Hemmnissen bei der Projektumsetzung. Auf dieser Grundlage wurden konkrete Handlungsempfehlungen für Praxis und bildungspolitische Entscheidungsträgerinnen zur nachhaltigen Verankerung der Projekterkenntnisse in den Regelstrukturen entwickelt.

# 4 Zentrale Befunde der Evaluation

In diesem Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der Evaluation des Modellprojekts „ZUSi geht in die Grundschule!“ dargestellt. Ziel der Evaluation war es zu untersuchen, inwiefern das Projekt unter Bedingungen hoher sozialer Belastung dazu beitragen konnte, Entwicklungs- und Bildungsbenachteiligungen von Kindern abzumildern und zugleich armutssensibles Handeln im System Grundschule zu stärken. Dafür wurden Daten zu den Kindern des ZUSi-Jahrgangs sowie zu einer Vergleichsgruppe des Jahrgangs vor Einführung des Projekts erhoben. Einbezogen wurden standardisierte Befragungen von Lehrkräften, Eltern und Kindern sowie die Auswertung schulischer Dokumente, insbesondere der Zeugnisse.

Für die Einordnung der Befunde ist wichtig, dass das Modellprojekt in einem schulischen Kontext umgesetzt wurde, der durch hohe und vielfach miteinander verschränkte Belastungslagen geprägt ist. Viele Kinder wachsen in familiärer Einkommensarmut auf, verfügen über Migrations- oder Fluchterfahrung, leben mehrsprachig und bringen bereits zu Beginn der Grundschulzeit unterschiedliche Entwicklungsrisiken mit. Zugleich waren die Projektmaßnahmen als zusätzliche, begleitende Förderung innerhalb bestehender schulischer Strukturen angelegt. Vor diesem Hintergrund wäre es fachlich nicht angemessen, umfassende kompensatorische Wirkungen auf der Ebene einzelner Kinder zu erwarten. Aussagekräftiger ist eine differenzierte Betrachtung der Frage, wo ZUSi Entwicklungsprozesse unterstützt, unter welchen Bedingungen Förderung wirksam wird und wie sich professionelle Praxis im System Schule verändert.

Die Darstellung folgt daher einer zweistufigen Wirklogik. Auf der ersten Wirkungsebene werden die **Wirkungen auf die Kinder** betrachtet. Im Mittelpunkt stehen soziale und entwicklungsbezogene Ausgangslagen, Entwicklungsverläufe in zentralen Bereichen (Kognition, soziale Kompetenzen und Motorik), sprachliche Entwicklung, schulisches Wohlbefinden, schulische Leistungen sowie Übergänge aus familienbezogener Perspektive. Die Befunde zeigen ein differenziertes Bild: Positive Entwicklungen werden insbesondere dort sichtbar, wo Förderung früh beginnt, kontinuierlich fortgeführt wird und an bereits vor der Grundschule begonnene Unterstützung anschließt. Zugleich zeigen sich deutliche Grenzen, insbesondere bei sprachlichen Förderbedarfen und bei schulischen Leistungen, die weiterhin stark durch Armut und Lebenslagen geprägt bleiben.

Auf der zweiten Wirkungsebene richtet sich der Blick auf das **System Schule und die professionelle Praxis der Lehr- und Fachkräfte**. Hier zeigen sich die deutlichsten und verlässlichsten Wirkungen des Projekts. Die Evaluation weist darauf hin, dass sich im ZUSi-Jahrgang professionelle Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Deutungsmuster verändert haben: Kinder werden stärker in ihren Ressourcen und Entwicklungsmöglichkeiten gesehen, das Arbeits- und Sozialverhalten wird positiver eingeschätzt, soziale Herkunft prägt Bewertungen weniger stark, Talente werden häufiger erkannt und Übergangsempfehlungen eröffnen häufiger weiterführende Bildungsperspektiven. Diese Wirkungen beschränken sich nicht auf einzelne Kinder mit direkter Projektteilnahme, sondern zeigen sich auf Ebene des gesamten Jahrgangs.

Die Bedeutung von ZUSi über zusätzliche Förderangebote für einzelne Kinder hinausgeht. Das Projekt entfaltet seine besondere Stärke dort, wo individuelle Unterstützung, multiprofessionelle Zusammenarbeit und eine veränderte professionelle Haltung zusammenwirken. Dieses Kapitel zeigt damit sowohl die

Reichweite als auch die Grenzen projektbezogener Förderung und macht zugleich sichtbar, wie armutssensible Schulentwicklung im Grundschulkontext empirisch greifbar wird.

## Wirkungen auf Kinder

### Soziale und entwicklungsbezogene Ausgangslagen der Kinder und ihre Bedeutung für schulisches Lernen

Für die Einordnung der im Folgenden dargestellten Entwicklungsverläufe ist eine Betrachtung der sozialen und entwicklungsbezogenen Ausgangslagen der Kinder von zentraler Bedeutung. Die Evaluation des Modellprojekts „ZUSi geht in die Grundschule!“ zeigt deutlich, dass sowohl die Kinder der Zielgruppe als auch jene der Vergleichsgruppe bereits zu Schulbeginn in hohem Maße von multiplen sozialen Belastungen betroffen sind. Das Projekt wirkte somit von Anfang an unter Bedingungen, die durch kumulative Risikolagen geprägt waren und hohe Anforderungen an pädagogische Förderung und schulische Unterstützung stellten.

Ein Blick auf die soziodemografische Zusammensetzung der untersuchten Gruppen verdeutlicht diese Ausgangslage: Rund drei Viertel der Kinder verfügen über einen Migrationshintergrund, mehr als die Hälfte wächst mehrsprachig auf und bei mehr als jedem zehnten Kind wird im häuslichen Umfeld ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch gesprochen. Darüber hinaus hat mehr als jedes vierte Kind eine Fluchterfahrung, was mit zusätzlichen Herausforderungen für die sprachliche, emotionale und soziale Entwicklung einhergeht. Etwa zwei Drittel der Kinder waren im Untersuchungszeitraum von familiärer Einkommensarmut betroffen.

Werden insbesondere jene Kinder betrachtet, die tatsächlich an den ZUSi-Angeboten teilgenommen haben, zeigt sich eine nochmals erhöhte Belastung. In dieser Gruppe liegt der Anteil der Kinder mit Fluchterfahrung bei etwa 40 %, was auf eine Konzentration besonders vulnerabler Kinder in den Förderangeboten von ZUSi hinweist. Diese Struktur ist für die Interpretation späterer Ergebnisse bedeutsam, da sie verdeutlicht, dass ZUSi-Kinder im Durchschnitt nicht weniger, sondern eher mehr Entwicklungsrisiken aufweisen als andere Kinder des Jahrgangs.

Die Ausgangslage der Kinder ist nicht durch einzelne Risikofaktoren gekennzeichnet, sondern durch deren Kumulation. Finanzielle Armut geht häufig einher mit beengten Wohnverhältnissen, eingeschränkten Bildungs und Freizeitressourcen, gesundheitlichen Belastungen sowie begrenzten Möglichkeiten zur Unterstützung schulischer Lernprozesse im familiären Alltag. Bei Kindern mit Flucht oder Migrationserfahrung kommen häufig zusätzliche Anforderungen hinzu, etwa durch unterbrochene Bildungsbiografien, unsichere Aufenthaltsverhältnisse oder den parallelen Erwerb mehrerer Sprachen.

Diese mehrdimensionalen Belastungen wirken sich auf zentrale Voraussetzungen schulischen Lernens aus. Sprachliche Einschränkungen beeinflussen nicht nur den Deutschunterricht, sondern wirken sich auch auf das Verständnis von Aufgabenstellungen, auf soziale Interaktionen und auf das Selbstkonzept der Kinder aus. Kognitive und motorische Förderbedarfe können die aktive Teilnahme am Unterricht erschweren, während soziale Unsicherheiten das Zugehörigkeitserleben in der Klassengemeinschaft beeinträchtigen.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht überraschend, dass sich Entwicklungsauffälligkeiten auf individueller Ebene häufig in mehreren Bereichen gleichzeitig zeigen. Etwa ein Drittel der Kinder wiesen in der ersten Klasse in mindestens einem der untersuchten Entwicklungsbereiche (kognitive Entwicklung, Sprache, soziale Kompetenzen und Motorik) einen Förderbedarf auf. Insbesondere bei Kindern, die in familiärer Armut aufwachsen, die Fluchterfahrung haben sowie bei Jungen zeigten sich bereits zu Beginn der Schulzeit gehäufte Förderbedarfe.

Für die Evaluation stellt sich damit die Frage, wie sich diese Ausgangslagen im Verlauf der Grundschulzeit entwickeln und in welchem Maße sich Entwicklungsverläufe zwischen Kindern mit und ohne zusätzliche Förderung durch ZUSi unterscheiden. Im Folgenden wird daher die längsschnittliche Entwicklung der Kinder in den zentralen Entwicklungsbereichen in den Blick genommen und analysiert, ob und unter

welchen Bedingungen Förderbedarfe reduziert, altersgemäße Entwicklungen stabilisiert oder Stärken weiterentwickelt werden konnten. Dabei wird insbesondere der Einfluss des Förderverlaufs berücksichtigt, um aufzuzeigen, welche Bedeutung ein früher und kontinuierlicher Förderbeginn für die Entwicklung der Kinder hat.

**Entwicklungsverläufe in zentralen Entwicklungsbereichen**

Im Mittelpunkt dieses Abschnitts stehen die längsschnittlich erfassten Entwicklungsverläufe der Kinder in den Bereichen Kognition, soziale Kompetenzen sowie Fein und Grobmotorik. **Die Ergebnisse zeigen, dass viele Kinder über die Grundschulzeit hinweg Entwicklungsauffälligkeiten abbauen können. Besonders ausgeprägt fällt diese Entwicklung dort aus, wo Förderung früh eingesetzt und kontinuierlich gestaltet wurde. Gleichzeitig machen die Befunde deutlich, dass Entwicklungsgewinne nicht linear verlaufen und stark vom Förderverlauf und von den Lebenslagen der Kinder abhängig sind.**

Die Entwicklung der Kinder vom Beginn der ersten Klasse bis zum Ende der vierten Klasse wurde im Rahmen der Evaluation differenziert in den Bereichen Sprache, Kognition, soziale Kompetenzen sowie Fein- und Grobmotorik untersucht[1]. Grundlage bildeten die Einschätzungen der Lehrkräfte zum jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder zu mehreren Messzeitpunkten. Auf diese Weise konnten sowohl Veränderungen im Zeitverlauf als auch Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne ZUSi-Förderung sowie zwischen verschiedenen Förderverläufen sichtbar gemacht werden.

**ZUSi-Kinder profitieren insbesondere in der Entwicklung kognitiver, sozialer und motorischer Kompetenzen.**

Im Verlauf der Grundschulzeit konnten zahlreiche Kinder Entwicklungsauffälligkeiten zumindest teilweise abbauen. Bis zur vierten Klasse sinkt der Anteil der Kinder mit Förderbedarf in der Zielgruppe insgesamt, während der Anteil altersgemäß und überdurchschnittlich entwickelter Kinder steigt. Diese positive Entwicklung fällt bei Kindern, die an ZUSi-Angeboten teilgenommen haben, deutlich stärker aus als bei Kindern des gleichen Jahrgangs ohne zusätzliche Förderung.

Besonders erfolgreich zeigt sich der Einfluss der ZUSi-Förderung im Bereich der **kognitiven Entwicklung.** Während bei Kindern ohne ZUSi-Förderung der Anteil mit Förderbedarf im Zeitverlauf weitgehend stagnierte, konnte dieser Anteil bei den ZUSi-Kindern um nahezu zwei Drittel reduziert werden – von 14 % in der ersten auf 5 % in der vierten Klasse. Parallel dazu stieg der Anteil der Kinder mit überdurchschnittlichen kognitiven Kompetenzen von 11 % auf 19 %. Diese Entwicklung weist darauf hin, dass die ZUSi-Angebote nicht nur kompensatorisch wirksam waren, sondern auch die Weiterentwicklung vorhandener Stärken unterstützten. Die Förderung ging damit über eine reine Minderung von Defiziten hinaus und eröffnete den Kindern zusätzliche Lern- und Entwicklungspotenziale.

Auch im Bereich der **sozialen Kompetenzen** zeigt sich ein klarer positiver Trend zugunsten der ZUSi-geförderten Kinder. In der ersten Klasse wiesen noch 16 % der ZUSi-Kinder einen Förderbedarf in diesem Bereich auf; bis zur vierten Klasse konnte dieser Anteil auf 8 % halbiert werden. Bei Kindern des gleichen Jahrgangs ohne ZUSi-Förderung reduzierte sich der Anteil mit Förderbedarf im gleichen Zeitraum lediglich von 11 % auf 9 %. Besonders hervorzuheben ist zudem die Entwicklung am oberen Ende des Kompetenzspektrums: Der Anteil der

[1] Die längsschnittliche Betrachtung der kindlichen Entwicklung wurde bei „ZUSi geht in die Grundschule!“ mittels des adaptierten „Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiters“ systematisch erhoben. Dieses Bewertungsmodell wurde bereits im Vorgängerprojekt ZUSi erfolgreich verwendet und durch das Forscherinnenteam für das Grundschulalter weiterentwickelt. Es umfasst die fünf Entwicklungsbereiche kognitive Entwicklung, Sprache, soziale Kompetenzen, Grob- und Feinmotorik. Pro Entwicklungsbereich werden jeweils vier Fähigkeiten von den Lehrkräften bewertet. Dabei beurteilen die Lehrkräfte, ob das Kind in Bezug auf die jeweilige Fähigkeit Förderbedarf ausweist, auffällig, altersgemäß oder überdurchschnittlich gut entwickelt ist. Der Entwicklungsstand wurde für alle Kinder der Ziel- und Vergleichsgruppe in der zweiten Klasse erhoben. Eine längsschnittliche Analyse des Entwicklungsverlaufs ist nur für die Kinder der Zielgruppe zwischen den Klassen 1, 2 und 4 möglich, da nur für die Zielgruppe der Entwicklungsstand wiederholt erhoben wurde.

ZUSi-Kinder mit überdurchschnittlichen sozialen Kompetenzen stieg von 9 % in der ersten Klasse auf 20 % in der vierten Klasse. Auch hier wird deutlich, dass das Projekt nicht nur kompensatorische Effekte erzielte, sondern soziale Stärken gezielt weiterentwickelte.

Diese Befunde sprechen für die Wirksamkeit der sozial-emotional ausgerichteten Elemente des Modellprojekts, insbesondere der beziehungsorientierten Angebote, der Resilienzförderung sowie der Möglichkeiten, soziale Erfahrungen jenseits des Unterrichts zu machen.

Im Vergleich zu den anderen Entwicklungsbereichen konnten Förderbedarfe im Bereich der **Feinmotorik** am stärksten reduziert werden. In der Zielgruppe sank der Anteil der Kinder mit Förderbedarf von 18 % in der ersten auf 6 % in der vierten Klasse. Bei den ZUSi-Kindern fiel dieser Rückgang mit 14 Prozentpunkten (von 19 % auf 5 %) etwas stärker aus als bei den Kindern ohne ZUSi-Förderung (von 16 % auf 6 %). Diese Entwicklung deutet auf wirksame psychomotorische und handlungsorientierte Förderelemente hin. Gerade Kinder mit eingeschränkten Erfahrungsräumen im familiären Alltag scheinen von Angeboten zu profitieren, die Bewegung, Gestaltung und Körpererfahrung systematisch einbeziehen.

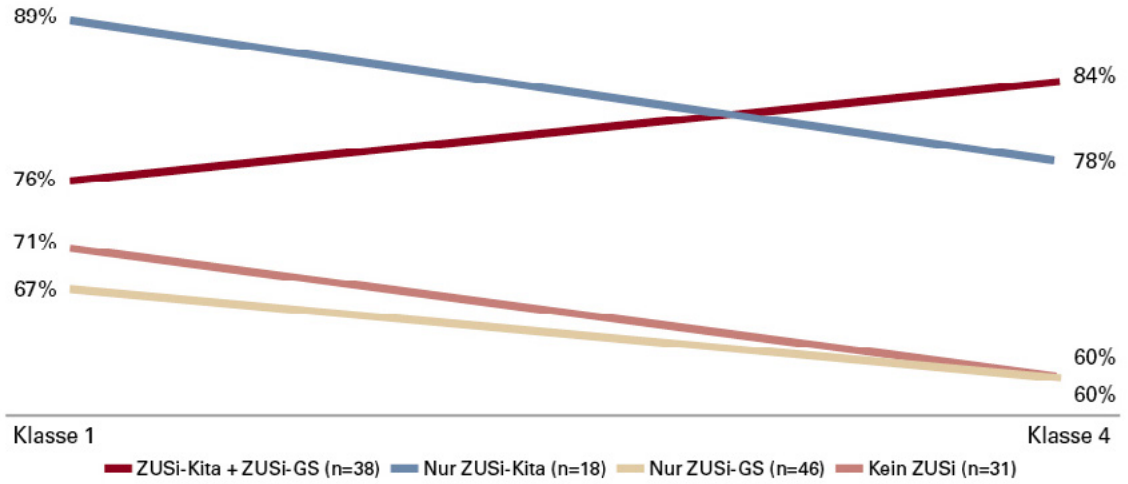
Im Bereich der **Grobmotorik** bestanden bereits zu Schulbeginn vergleichsweise wenige Förderbedarfe. Entsprechend konnten diese im Verlauf der Grundschulzeit nur begrenzt weiter reduziert werden. Auffällig ist jedoch auch hier die Entwicklung der überdurchschnittlichen Kompetenzen: Ihr Anteil stieg von 8 % in der ersten auf 18 % in der vierten Klasse. Diese Zunahme fällt bei ZUSi-Kindern stärker aus und kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass das Projekt zur Entfaltung motorischer Talente beigetragen hat.

**Bedeutung früher und kontinuierlicher Förderung**

Ein besonders aufschlussreicher Befund ergibt sich aus dem Vergleich unterschiedlicher Förderverläufe. Kinder, die bereits im Rahmen des ZUSi-Kita-Projekts gefördert wurden und diese Förderung in der Grundschule fortsetzen konnten, weisen von allen betrachteten Gruppen die günstigsten Entwicklungsverläufe auf. Sie stellen zugleich die einzige Gruppe dar, bei der sich der Anteil altersgemäß entwickelter Kinder zwischen der ersten und vierten Klasse erhöht. Kinder, die entweder ausschließlich im Kitabereich oder ausschließlich in der Grundschule durch ZUSi gefördert wurden, zeigen hingegen weniger stabile Entwicklungsverläufe.

Diese Ergebnisse unterstreichen die zentrale Bedeutung eines **frühen und kontinuierlichen Förderbeginns.** Entwicklungsrisiken lassen sich im Grundschulalter deutlich besser abbauen, wenn bereits im Vorschulalter präventiv angesetzt wurde und die Förderung institutionenübergreifend fortgeführt wird.

**Abbildung 1: Anteil altersgemäß entwickelter Kinder in Klasse 1 und 4 differenziert nach Förderverlauf**




Quelle: Befragungen der Lehrkräfte (2021–2025).

## Sprache als begrenzt beeinflussbarer Entwicklungsbereich

**Die Ergebnisse zur Sprachentwicklung nehmen eine besondere Stellung innerhalb der Evaluation ein. Sie machen einerseits deutlich, wie zentral Sprache für alle weiteren Lern- und Entwicklungsprozesse ist, und zeigen andererseits die strukturellen Grenzen kompensatorischer Sprachförderung, wenn diese erst im Grundschulalter einsetzt.**

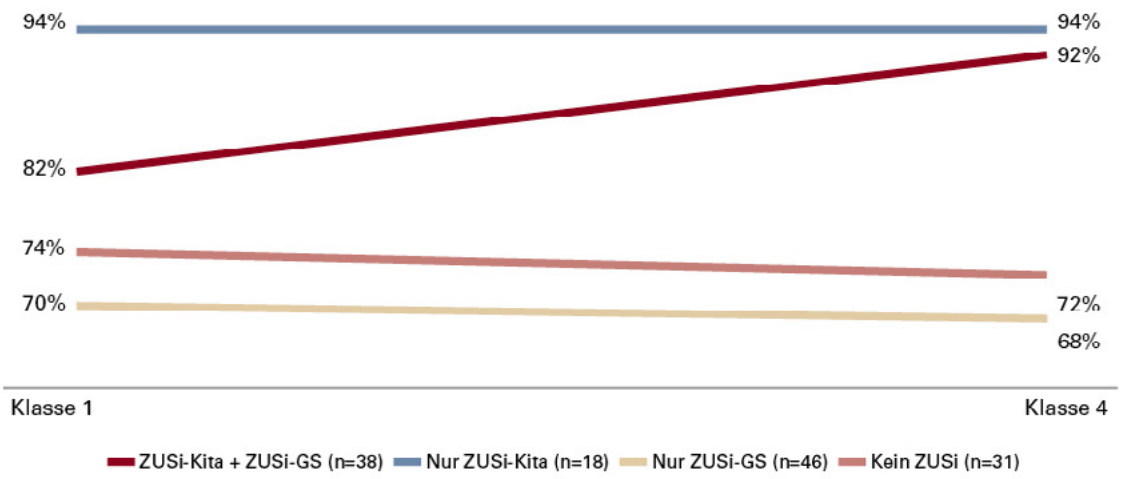
Im Zeitraum von der ersten bis zur vierten Klasse konnte der Anteil der Kinder mit sprachlichem Förderbedarf insgesamt nur geringfügig reduziert werden – von 15 % in der ersten auf 11 % in der vierten Klasse. Dabei zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne ZUSi-Förderung in der Grundschulzeit. Förderbedarfe, die zu Schulbeginn bestanden, konnten in beiden Gruppen nur begrenzt abgebaut werden.

Diese Befunde dürfen nicht vorschnell als mangelnde Wirksamkeit der Projektangebote interpretiert werden. Vielmehr verweisen sie auf die enge Verknüpfung sprachlicher Entwicklung mit frühen familiären und sozialräumlichen Anregungsbedingungen sowie auf die begrenzten Kompensationsmöglichkeiten ergänzender Förderung im Kontext Schule bei bereits verfestigten Defiziten.

Ein differenzierter Blick auf die Förderverläufe bestätigt die Bedeutung früher und kontinuierlicher Förderung auch für den Bereich der Sprachentwicklung. Während bei Kindern ohne oder mit ausschließlich später Förderung die Sprachentwicklung im Verlauf der Grundschulzeit stagnierte, zeigen Kinder mit kontinuierlicher Förderung seit dem Vorschulalter deutlich günstigere Entwicklungen.

Einen weiteren bedeutsamen Einflussfaktor stellt der hohe Anteil von Kindern mit Fluchterfahrung in der Gruppe der ZUSi-Kinder dar. Zu Beginn der ersten Klasse war nur etwa jedes zweite Kind mit Fluchterfahrung im Bereich Sprache altersgemäß entwickelt, während dies bei 88 % der Kinder ohne Fluchterfahrung der Fall war. Bis zur vierten Klasse verbesserten sich diese Werte nur geringfügig. Durch den überdurchschnittlich hohen Anteil von Kindern mit Fluchterfahrung in der ZUSi-Gruppe ergaben sich zusätzliche Förderbedarfe, die mit den vorhandenen Projektangeboten allein nicht vollständig aufgefangen werden konnten. Hier wird deutlich, dass ZUSi-Angebote zwar wichtige Unterstützungsimpulse setzen, aber weitergehende Sprachfördermaßnahmen notwendig sind, um komplexe Bedarfe insbesondere neu zugewanderter Kinder angemessen zu adressieren.

**Abbildung 2: Anteil der altersgemäß entwickelten Kinder im Bereich „Sprache" in Klasse 1 und 4 differenziert nach Förderverlauf**




Quelle: Befragungen der Lehrkräfte (2021–2025).

Für die Praxis bedeutet das: ZUSi-Förderung wirkt insbesondere in den Bereichen Kognition, soziale Kompetenzen sowie Fein- und Grobmotorik. Um nachhaltig wirken zu können, sollte Sprachförderung bereits im Vorschulalter ansetzen und im Grundschulalter systematisch fortgeführt werden. Zusätzliche Bedarfe etwa infolge von Zuwanderung oder Fluchterfahrung erfordern ergänzende, spezialisierte Angebote, die über projektbezogene Maßnahmen hinausgehen. ZUSi kann hierfür einen wichtigen Baustein darstellen, macht jedoch zugleich den Bedarf an struktureller Absicherung früher und kontinuierlicher Sprachförderung sichtbar.

## Schulisches Wohlbefinden und emotionale Stabilität im Schulalltag

**Das schulische Wohlbefinden der Kinder bleibt über die Grundschulzeit hinweg stabil. Unabhängig von sozialer Lage oder Leistungsstand berichten die Kinder überwiegend und über ihre gesamte Grundschulzeit hinweg von einem positiven Erleben des Schulalltags. Schulisches Wohlbefinden zeigt sich als stabilisierende Rahmengröße, die Lern und Entwicklungsprozesse ermöglicht, ohne soziale Ungleichheiten unmittelbar aufzuheben.**

Schulisches Wohlbefinden stellt einen wichtigen, jedoch häufig unterschätzten Aspekt schulischer Bildungsprozesse dar. Es umfasst das subjektive Erleben von Schule, das Gefühl von Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft, das Erleben von Unterstützung sowie eine grundlegende emotionale Sicherheit im schulischen Alltag. Zahlreiche Studien weisen darauf hin, dass schulisches Wohlbefinden zwar nicht unmittelbar mit schulischen Leistungen gleichzusetzen ist, jedoch eine zentrale Voraussetzung für Lernbeteiligung, Motivation und langfristige Bildungsprozesse bildet – insbesondere für Kinder aus sozial belasteten Lebenslagen.

Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen der Evaluation des Modellprojekts „ZUSi geht in die Grundschule!“ auch das schulische Wohlbefinden der Kinder erfasst. Die Erhebung erfolgte auf Basis standardisierter Fragebögen, die zu mehreren Messzeitpunkten eingesetzt wurden. Erfasst wurden unter anderem Aspekte wie das allgemeine Wohlbefinden in der Schule, die wahrgenommene Unterstützung durch Erwachsene sowie das Erleben sozialer Eingebundenheit.

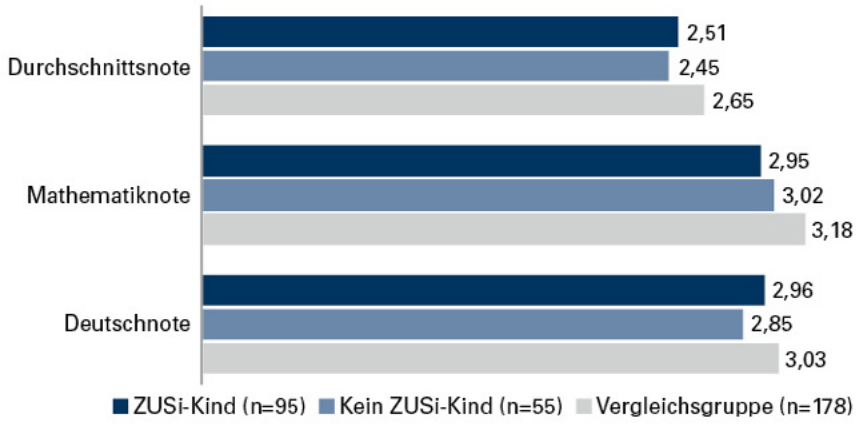
### Schulisches Wohlbefinden bleibt stabil trotz sozialer und leistungsbezogener Unterschiede

Die Ergebnisse zeigen insgesamt ein stabiles bis leicht positives Bild des schulischen Wohlbefindens über die Grundschulzeit hinweg. Sowohl in der Ziel als auch in der Vergleichsgruppe berichten die Kinder überwiegend von einem positiven Erleben des Schulalltags. Auffällige Einbrüche oder starke Schwankungen des Wohlbefindens lassen sich über die Messzeitpunkte hinweg nicht feststellen. Auch Migrationshintergrund und Armutsstatus wirken sich kaum auf das subjektive Wohlbefinden aus. Die einzige auffällige Differenz zeigt sich nach Geschlecht: Mädchen berichten konsequent über ein höheres schulisches Wohlbefinden als Jungen.

Diese Ergebnisse lassen sich positiv dahingehend interpretieren, dass die Schulatmosphäre inklusiv wirkt und das Wohlbefinden der Kinder weitgehend unabhängig von sozialen oder leistungsbezogenen Faktoren bleibt. Während andere Entwicklungs und Leistungsindikatoren stark von sozialen und familiären Rahmenbedingungen geprägt bleiben, wird das schulische Wohlbefinden im ZUSi-Jahrgang nicht weiter negativ beeinflusst. Diese Stabilität kann als eine bedeutsame Voraussetzung für die Nutzung von Förderangeboten und für längerfristige Bildungsprozesse verstanden werden. Gleichzeitig wirft es die Frage auf, ob Kinder ihre eigenen Leistungsdefizite und die damit verbundenen Chancenunterschiede in diesem Alter bereits als problematisch wahrnehmen.

**Für die Praxis bedeutet das:** Das subjektive Wohlbefinden kann ein stabiler Ausgangspunkt für Unterricht und Förderung sein. Die Bildungsforschung bekräftigt die steigende Bedeutung von Wohlbefinden in der Schule als Voraussetzung von Entwicklung, Motivation und Lernerfolg, insbesondere vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen und dem Umstand,

**Abbildung 3: Noten der Kinder zum Ende der Grundschulzeit differenziert nach Untersuchungsgruppe**




Quelle: Zeugnisanalyse der Zielgruppe 2024/2025 (n=158). Zeugnisanalyse der Vergleichsgruppe 2023/2024 (n=187).

dass die Kinder immer mehr Zeit in Bildungsinstitutionen verbringen (El-Mafaalani et al. 2025). Lehrkräfte sollten dennoch darauf achten, dass mögliche Leistungsdefizite und Barrieren thematisiert und unterstützend begleitet werden, auch wenn die Kinder dies selbst noch nicht als problematisch einschätzen.

## Schulische Leistungen

**Die Analyse der Zeugnisnoten verdeutlicht, dass schulische Leistungen unter Bedingungen struktureller Armut nur begrenzt durch zusätzliche Förderangebote beeinflusst werden können. Moderate positive Effekte zeigen sich insbesondere bei Kindern mit frühem und kontinuierlichem Förderverlauf. Gleichzeitig bleiben Notenunterschiede nach Armutsstatus, Lebenslage und Geschlecht bestehen.**

Die schulischen Leistungen der Kinder wurden im Rahmen der Evaluation anhand der Schulnoten in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie der Durchschnittsnote über alle Fächer erfasst. Maßgeblich waren die Jahreszeugnisse. Analysiert wurden die Leistungen im Zeitverlauf bis zum Ende der vierten Klasse. Für die Interpretation ist zu berücksichtigen, dass Noten in hohem Maße von strukturellen und biografischen Faktoren beeinflusst werden. Neben individuellen Lernvoraussetzungen wirken insbesondere soziale Herkunft, familiäre Ressourcen, Sprachkompetenzen und institutionelle Rahmenbedingungen auf schulische Leistungen ein.

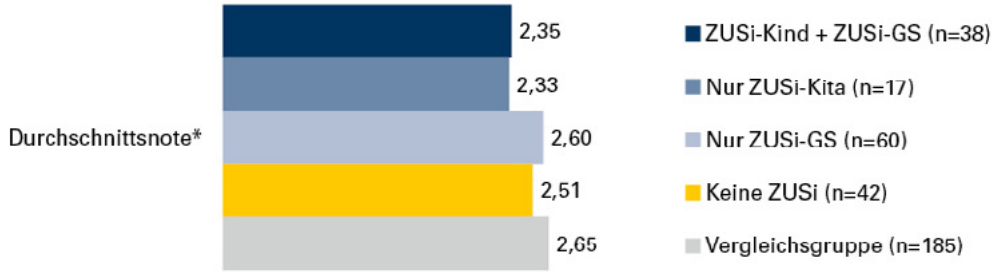
**Kinder mit durchgängiger ZUSi-Förderung seit der Kita-Zeit erzielen zum Ende der Grundschulzeit die besten Durchschnittsnoten.**

Zum Ende der vierten Klasse liegen die Durchschnittsnoten der Kinder des ZUSi-Jahrgangs insgesamt leicht über denen der Vergleichsgruppe. Der Mittelwert der Durchschnittsnote beträgt bei den ZUSi-Kindern 2,51, bei den Kindern des gleichen Jahrgangs ohne ZUSi-Teilnahme 2,45 und bei der Vergleichsgruppe des vorausgehenden Jahrgangs 2,65. Auch in Mathematik und Deutsch zeigen sich leichte, jedoch nicht durchgängig signifikante Vorteile zugunsten des ZUSi-Jahrgangs.

Diese Ergebnisse deuten auf moderat positive Effekte auf Jahrgangsebene hin. Gleichzeitig zeigen sie, dass die Teilnahme an einzelnen ZUSi-Angeboten in der Grundschulzeit allein keine substanziellen Leistungsunterschiede zwischen den Kindern innerhalb des Jahrgangs erzeugt.

Aussagekräftiger als die bloße Teilnahme an ZUSi-Angeboten ist der individuelle Förderverlauf. Kinder, die bereits im Rahmen des ZUSi-Kita-Projekts gefördert wurden und diese Förderung in der Grundschule fortsetzen konnten, erzielen zum Ende der vierten Klasse die besten Durchschnittsnoten. Bei Kindern, die ZUSi-Angebote ausschließlich in der Grundschulzeit genutzt haben, lassen sich hingegen kaum Leistungsunterschiede zu Kindern ohne ZUSi-Förderung oder zur Vergleichsgruppe feststellen. Der Befund unterstreicht erneut die Bedeutung eines frühen und kontinuierlichen Förderbeginns.

**Abbildung 4: Noten der Kinder zum Ende der Grundschulzeit differenziert nach Förderverlauf**




Quelle: Zeugnisanalyse der Zielgruppe 2024/2025 (n=158). Zeugnisanalyse der Vergleichsgruppe 2023/2024 (n=187). *p<0,05.

**Mädchen erzielen bessere Durchschnitts- und Deutschnoten.**

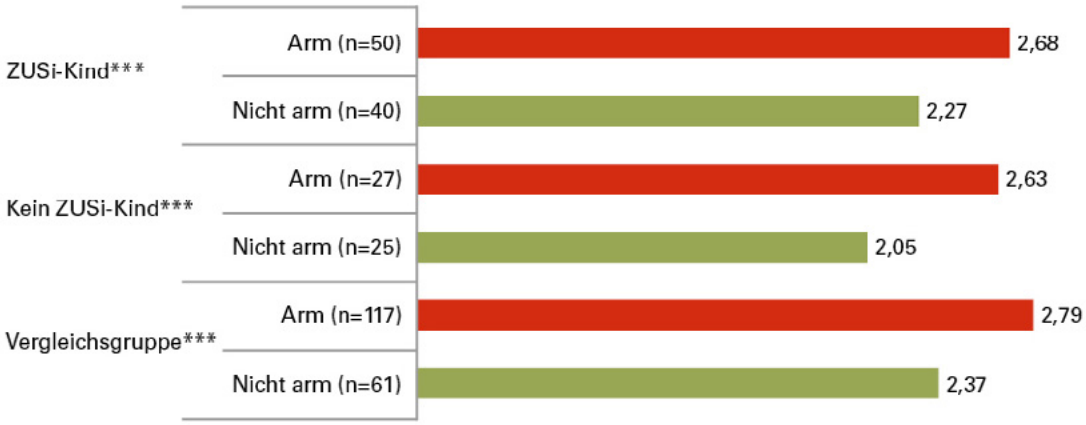
In Anlehnung an bekannte Befunde der Bildungsforschung zeigen sich auch im ZUSi-Jahrgang geschlechtsspezifische Unterschiede. Mädchen erreichen zum Ende der vierten Klasse insgesamt bessere Durchschnitts- und Deutschnoten und werden im Arbeits- und Sozialverhalten positiver eingeschätzt als Jungen. Dieses Muster findet sich sowohl in der Ziel- als auch in der Vergleichsgruppe. Auffällig ist jedoch, dass die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen im ZUSi-Jahrgang geringer ausfallen als in der Vergleichsgruppe. Dies kann darauf hindeuten, dass armutssensible und ressourcenorientierte Ansätze geschlechtstypische Leistungsunterschiede zumindest abschwächen können.

**Schulnoten bleiben eng mit Armut und Lebenslagen verknüpft.**

Deutlicher als die Unterschiede nach Geschlecht sind die Zusammenhänge zwischen sozialer Lage und schulischen Leistungen. Kinder, die in familiärer Einkommensarmut aufwachsen, erreichen zum Ende der vierten Klasse signifikant schlechtere Durchschnitts-, Deutsch- und Mathematik-Noten als finanziell besser gestellte Kinder. Dieser Zusammenhang zeigt sich grundsätzlich in allen Untersuchungsgruppen.

Abbildung 5 zeigt aber auch, dass diese Unterschiede nicht in allen drei Leistungsmaßen gleich stark ausfallen. Im ZUSi-Jahrgang sind die Unterschiede zwischen armen und nicht armen Kindern bei der Gesamtnote, der Deutschnote und besonders bei der Mathematik-Note geringer als in der Vergleichsgruppe.

**Abbildung 5: Durchschnittsnote der Kinder zum Ende der Grundschulzeit differenziert nach Armut und Untersuchungsgruppe**




Quelle: Zeugnisanalyse der Zielgruppe 2024/2025 (n=158). Zeugnisanalyse der Vergleichsgruppe 2023/2024 (n=187). ANOVA *** p<0,001.

Aus der Abbildung lässt sich zunächst nur ablesen, wie stark sich soziale Unterschiede in den Noten der jeweiligen Gruppen zeigen. Wodurch diese Unterschiede zustande kommen, lässt sich ihr allein nicht entnehmen. Deshalb lässt sich daraus auch nicht schließen, dass geringere Abstände auf Kosten anderer Kinder entstehen. Der Befund kann aber als Hinweis darauf gelesen werden, dass zusätzliche Förderung armutsbedingte Nachteile im schulischen Lernen teilweise abfedern kann.

Gleichzeitig bedeutet das nicht, dass soziale Ungleichheiten im Leistungsbereich damit überwunden wären. Auch im ZUSi-Jahrgang bleiben schulische Leistungen eng mit der finanziellen Situation der Kinder verbunden.

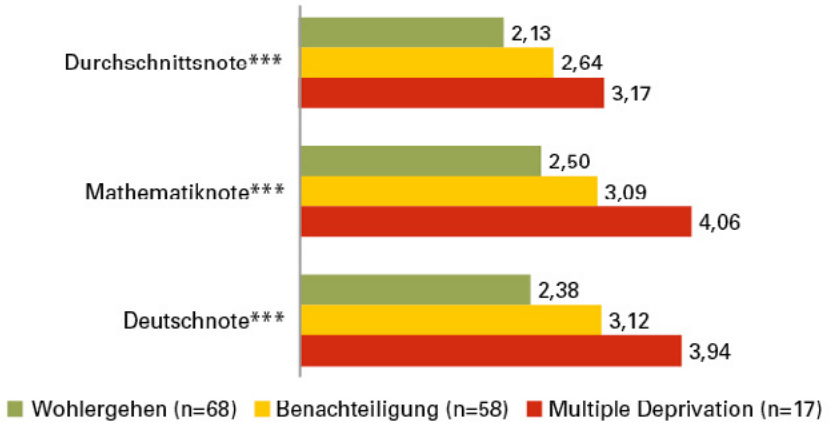
Das ISS-Konzept der Lebenslagen erfasst neben materieller Armut auch weitere Dimensionen wie soziale Teilhabe, Wohnverhältnisse und kulturelle und gesundheitliche Ressourcen, die in ihrer Gesamtheit die Bildungschancen der Kinder prägen. Je nach Belastungsgrad der Kinder werden ihre Lebenslagen in drei Typen zusammengefasst: Wohlergehen, Benachteiligung und multiple Deprivation. Der Lebenslagetyp der Kinder der Zielgruppe wurde in der zweiten Schulklasse anhand von 20 Indikatoren bestimmt.

Eine weitergehende Analyse auf Grundlage des Lebenslagenmodells bestätigt den Befund nach Armut, dass soziale Ungleichheit sich weiterhin in den Noten der Kinder niederschlägt. Kinder im Lebenslagetyp „Wohlergehen" erzielen signifikant bessere Noten als Kinder in den Lebenslagen „Benachteiligung" oder „multiple Deprivation". Kinder mit multipler Deprivation erreichen im Durchschnitt etwa eine Note schlechtere Leistungen als Kinder in günstigeren Lebenslagen. Damit wird deutlich, dass nicht nur einzelne Risikolagen, sondern vor allem die Kumulation verschiedener Benachteiligungsdimensionen den Bildungserfolg der Kinder beeinflusst.

Ein zusätzlicher Blick auf Lebenslagen, Noten und Teilnahme an ZUSi-Angeboten zeigt: Ein positiver Zusammenhang zwischen ZUSi-Teilnahme und besseren Noten wird vor allem bei Kindern in der Lebenslage „Wohlergehen" sichtbar. Bei Kindern in mehrfach belasteten Lebenslagen lassen sich auf Grundlage der vorliegenden Daten keine eindeutigen zusätzlichen Leistungsgewinne durch die Teilnahme an ZUSi-Angeboten nachweisen. Dieser Befund ist aufgrund kleiner Fallzahlen und fehlender Informationen zur Teilnahmeintensität vorsichtig zu interpretieren.

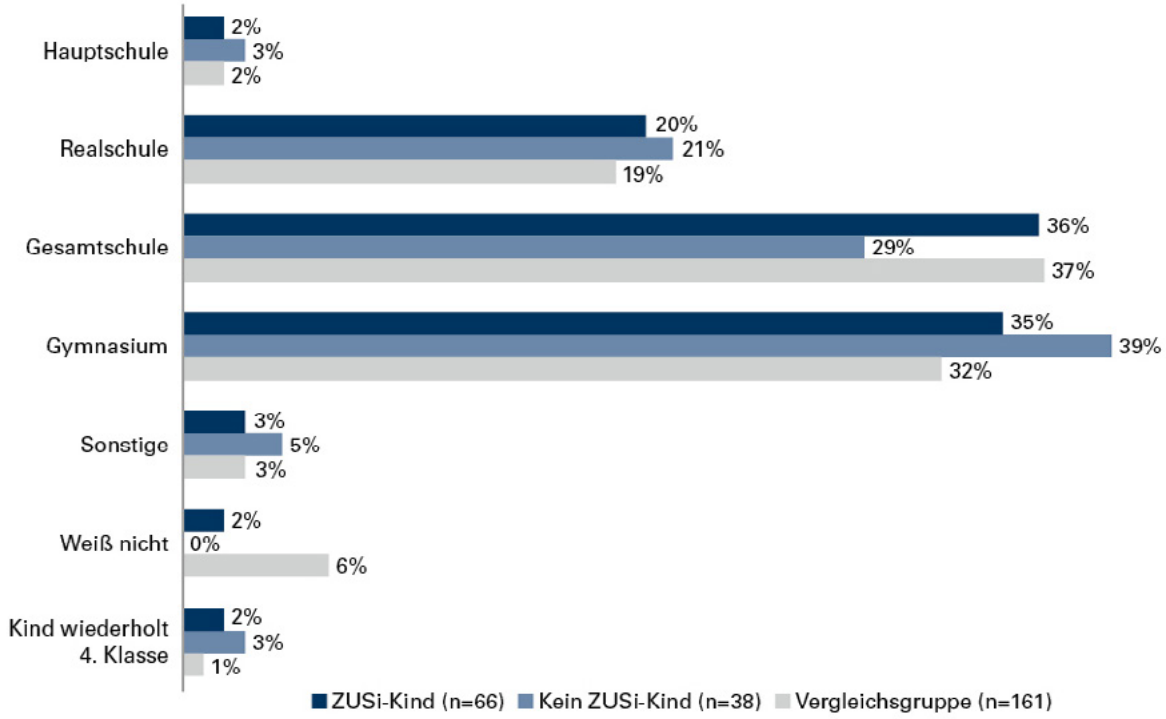
Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse zu den schulischen Leistungen ein differenziertes Bild. Das Modellprojekt „ZUSi geht in die Grundschule!" konnte sozial bedingte Leistungsunterschiede nicht umfassend ausgleichen. Gleichzeitig zeigen sich moderate positive Effekte, insbesondere bei Kindern, deren Förderung früh begonnen und kontinuierlich fortgeführt wurde.

**Abbildung 6: Noten der Kinder zum Ende der Grundschulzeit differenziert nach Lebenslagen**




Quelle: Zeugnisanalyse der Zielgruppe 2024/2025 (n=158). Zeugnisanalyse der Vergleichsgruppe 2023/2024 (n=187). ***=p<0,001.

**Abbildung 7: Anmeldungen zur weiterführenden Schule differenziert nach Untersuchungsgruppe**




Quelle: Befragung der Eltern (n=106) der Zielgruppe 2024/2025. Befragung der Eltern (n=163) der Vergleichsgruppe 2023/2024. Mehrfachnennungen sind möglich.

Damit bestätigt sich auch auf Ebene der schulischen Leistungen die zentrale Bedeutung eines langfristig angelegten Förderverlaufs.

Zugleich bleiben schulische Leistungen stark durch die Lebenslagen der Kinder geprägt. Zusätzliche Förderangebote können Lernbedingungen stabilisieren, Entwicklungsverläufe unterstützen und einzelne Benachteiligungen abmildern. Nachhaltige Verbesserungen, insbesondere bei Kindern in hoch belasteten Lebenslagen, erfordern jedoch verlässliche Förderstrukturen, die im Schulalltag dauerhaft abgesichert sind und über einzelne Projektangebote hinausreichen.

**Für die Praxis bedeutet das:** Die Unterstützung schulischer Lernprozesse entfaltet ihre größte Wirkung, wenn sie früh beginnt, kontinuierlich erfolgt und mit Sprachförderung, sozial emotionaler Unterstützung sowie einer ressourcenorientierten Haltung verbunden wird. Bei Kindern in hoch belasteten Lebenslagen sollten zusätzliche Angebote nicht punktuell bleiben, sondern in verlässliche schulische Förderstrukturen eingebettet sein

## Übergänge im Zusammenspiel von Elternwünschen, Informationen und Schulwahl

Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I wird nicht allein durch schulische Empfehlungen geprägt, sondern auch durch elterliche Bildungsaspirationen, Informationen über Schulformen, Erreichbarkeit der Schulen und organisatorische Anforderungen im Anmeldeverfahren. Aus familienbezogener Perspektive zeigt die Evaluation, dass viele Eltern hohe Bildungsziele für ihre Kinder formulieren. Zugleich unterscheiden sich die tatsächlichen Anmeldungen zur weiterführenden Schule zwischen Ziel- und Vergleichsgruppe nur begrenzt.

Die Datenerhebung zeigt, dass die Teilnahme an ZUSi keinen messbaren Einfluss auf Schulwahlentscheidungen der Familien hat. Diese werden im Zusammenspiel mehrerer Entscheidungskriterien getroffen. Wesentlich sind dabei Empfehlungen, familiäre Vorstellungen, verfügbare Informationen und die konkreten Schulangebote im Sozialraum.

Für die Einordnung der Evaluation ist dieser Befund wichtig ZUSi übt am Übergang keinen

messbaren Einfluss auf die tatsächliche Schulwahl der Familien aus. Das Projekt kann jedoch dazu beitragen, Orientierung zu schaffen, Eltern zu informieren und Familien im Entscheidungsprozess zu unterstützen. Die Frage, wie sich professionelle Erwartungen und Übergangsempfehlungen im ZUSi-Jahrgang verändert haben, wird daher auf der zweiten Wirkungsebene aufgegriffen.

## Wirkungen auf das System Schule und professionelle Praxis

**Die stärksten Wirkungen des Modellprojekts zeigen sich nicht auf Ebene einzelner Kinder, sondern auf Ebene der professionellen Praxis. ZUSi wirkt dort, wo Wahrnehmungs, Bewertungs und Deutungsmuster von Lehr und Fachkräften verändert werden. Die Systemebene ist als zentraler Wirkungsort armutssensibler Schulentwicklung zu verstehen.**

Die bisherigen Ergebnisse der Evaluation haben gezeigt, dass die Wirkungen des Modellprojekts „ZUSi geht in die Grundschule!" auf Ebene der individuellen Entwicklungs und Leistungsindikatoren der Kinder differenziert und begrenzt ausfallen. Insbesondere dort, wo strukturelle Benachteiligungen kumuliert auftreten, stößt projektbezogene Förderung an Grenzen. Vor diesem Hintergrund gewinnt die zweite Wirkungsebene des Projekts besondere Bedeutung: die Wirkungen auf das System Schule und auf die professionelle Praxis der beteiligten Lehr und Fachkräfte.

Von Beginn an war ZUSi nicht ausschließlich als Förderprogramm für einzelne Kinder konzipiert, sondern als Impuls für armutssensible Schulentwicklung. Entsprechend zielten zentrale Projektbestandteile – etwa die Einbindung der Grundschulbildungsbegleiterinnen, Qualifizierungsangebote, Denkwerkstätten sowie die enge Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe – ausdrücklich auf eine Veränderung professioneller Wahrnehmungs, Bewertungs und Deutungsmuster im schulischen Alltag.

Die Evaluation liefert deutliche Hinweise darauf, dass diese systemische Zielsetzung in hohem Maße erreicht wurde. Während sich kindbezogene Effekte stark nach Förderverlauf und Lebenslage differenzieren, zeigen sich auf Ebene der professionellen Praxis konsistente und gruppenübergreifende Veränderungen, die nicht auf einzelne ZUSi-Kinder beschränkt bleiben, sondern den ganzen Jahrgang betreffen. Die folgenden Abschnitte stellen diese Befunde detailliert dar.

### Veränderung der professionellen Wahrnehmung von Resilienz und Entwicklungsfähigkeit

**Lehrkräfte im ZUSi-Jahrgang schätzen ihre Schüler*innen insgesamt resilienter und entwicklungsfähiger ein als die Lehrkräfte der Vergleichsgruppe ihre Schüler*innen beurteilen. Diese veränderte Wahrnehmung zeigt sich unabhängig von der individuellen Teilnahme einzelner Kinder an Projektangeboten und deutet auf einen jahrgangsbezogenen professionellen Lernprozess hin. Besonders relevant ist dabei die Abschwächung sozial selektiver Wahrnehmungsmuster.**

Ein zentraler Befund der Evaluation betrifft die veränderte Wahrnehmung der Resilienzkompetenzen der Kinder durch Lehrkräfte. Resilienz wurde im Projekt multiperspektivisch erfasst – aus Sicht der Kinder selbst, der Eltern sowie der Lehrkräfte – und zu mehreren Messzeitpunkten erhoben.[2] Diese Anlage ermöglicht es, Wahrnehmungsunterschiede zwischen Kontexten sichtbar zu machen.

**Die Wahrnehmung der Resilienzkompetenzen der Kinder hängt vom Kontext ab.**

[2] Die Resilienzkompetenzen der Kinder wurden in sechs Dimensionen erfasst – Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbstwirksamkeit, Selbststeuerung, soziale Kompetenzen, Problemlösefähigkeiten und Bewältigungsfähigkeiten. Insgesamt wurden dafür 28 Indikatoren aus drei Perspektiven herangezogen: von den Kindern selbst, von ihren Eltern und von ihren Lehrkräften. Die Daten wurden jeweils in der zweiten und zum Ende der vierten Klasse erhoben.

**Abbildung 8: Resilienz der Kinder zum Ende der Grundschulzeit aus Sicht der Lehrkräfte, Eltern und Kinder**

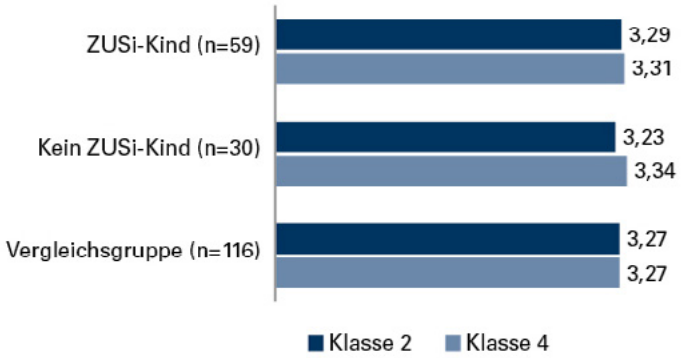
Quelle: Befragung der Eltern (n=109) der Zielgruppe 2024/2025. Befragung der Eltern (n=165) der Vergleichsgruppe 2023/2024. Befragung der Lehrkräfte (n=160) der Zielgruppe 2024/2025. Befragung der Lehrkräfte (n=187) der Vergleichsgruppe 2023/2024. Befragung der Kinder (n=150) der Zielgruppe 2024/2025. Befragung der Kinder (n=188) der Vergleichsgruppe 2023/2024.

Zum Ende der vierten Klasse wurden die Resilienzkompetenzen der Kinder von ihren Eltern höher eingestuft als von den Kindern selbst oder ihren Lehrkräften (3,27 bzw. 3,13 bzw. 2,93 auf einer 4er Skala). Kindbezogene Bewertungen zwischen diesen Gruppen hängen zwar miteinander zusammen, die Zusammenhänge sind jedoch schwach bis mittel ausgeprägt. Am stärksten übereinstimmen die Einschätzungen der Kinder mit denen der Lehrkräfte, am schwächsten die Einschätzungen von Eltern und Lehrkräften. Auch zwischen den Einschätzungen der Eltern und der Kinder selbst ist der Zusammenhang eher schwach. Diese Unterschiede deuten darauf hin, dass Resilienzkompetenzen kontextabhängig wahrgenommen werden: Kinder zeigen zuhause und in der Schule unterschiedliche Bewältigungsstrategien; die Wahrnehmung der Erwachsenen weicht entsprechend positiv – im Falle der Eltern – oder negativ – im Falle der Lehrkräfte – von der Selbsteinschätzung der Kinder ab.

**Soziale Ungleichheiten spiegeln sich in der Selbstwahrnehmung der Kinder in Bezug auf ihre Resilienzkompetenzen wider.**

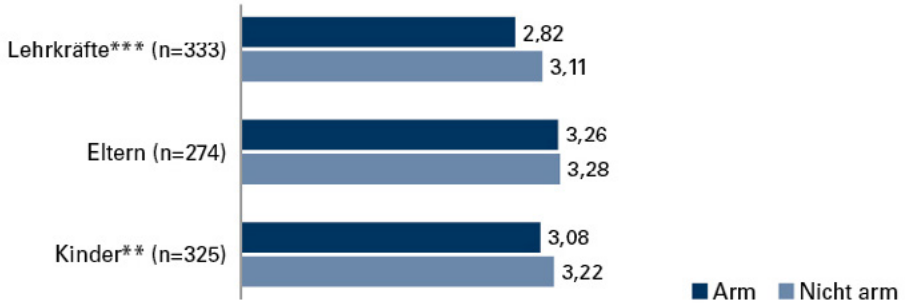
Innerhalb der Zielgruppe lassen sich in Bezug auf die Resilienzbewertung keine Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Teilnahme an den ZUSi-Angeboten feststellen, und zwar weder aus Sicht der Kinder noch der Eltern. Auch differenziert nach Geschlecht, Migrationshintergrund und Lebenslage des Kindes sowie finanziellem Status der Familien lassen sich keine Unterschiede in der Einstufung der Resilienzkompetenzen der Kinder durch ihre Eltern identifizieren. Im Zeitverlauf bleiben die Werte der Resilienzkompetenzen aus Elternsicht von der zweiten bis zum Ende der vierten Klasse stabil

**Abbildung 9: Resilienz der Kinder aus Sicht der Eltern in Klasse 2 und 4 differenziert nach Untersuchungsgruppen**




Quelle: Befragung der Eltern der Zielgruppe 2022/23 (n=175). Befragung der Eltern der Zielgruppe 2024/25 (n=110). Befragung der Eltern der Vergleichsgruppe 202/22 (n=156). Befragung der Eltern der Vergleichsgruppe 2023/24 (n=166). Mittelwerte der Resilienzskala.

**Abbildung 10: Resilienz der Kinder zum Ende der Grundschulzeit aus Sicht der Lehrkräfte, Eltern und Kindern differenziert nach familiärem Armutsstatus des Kindes**



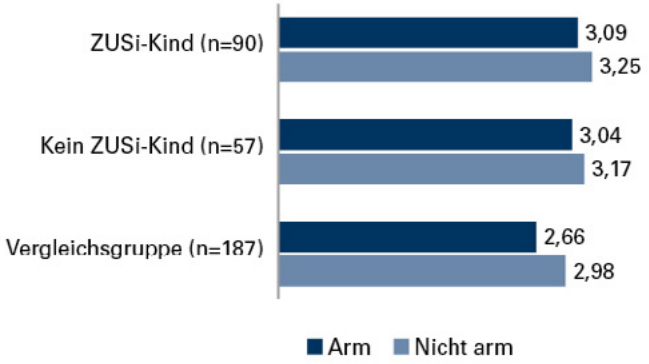

Quelle: Befragung der Eltern (n=109) der Zielgruppe 2024/2025. Befragung der Eltern (n=165) der Vergleichsgruppe 2023/2024. Befragung der Lehrkräfte (n=160) der Zielgruppe 2024/2025. Befragung der Lehrkräfte (n=187) der Vergleichsgruppe 2023/2024. Befragung der Kinder (n=150) der Zielgruppe 2024/2025. Befragung der Kinder (n=188) der Vergleichsgruppe 2023/2024.

hoch. Die von Armut betroffenen Kinder sehen sich allerdings selbst als weniger resilient als Kinder aus finanziell besser gestellten Familien. Dieser Befund weist auf eine Wechselwirkung zwischen tatsächlichen Belastungen, internalisierten sozialen Ungleichheiten und Fremdwahrnehmung hin. Für die Praxis bedeutet das, dass resilienzfördernde Angebote im schulischen Kontext besonders wichtig sind, um Kinder bei der Bewältigung belasteter Lebenslagen zu unterstützen und ihr Selbstbild zu verbessern.

### Resilienz aus Lehrkraft-Perspektive: Kontextgebundene Wahrnehmung und mögliche Zuschreibungen

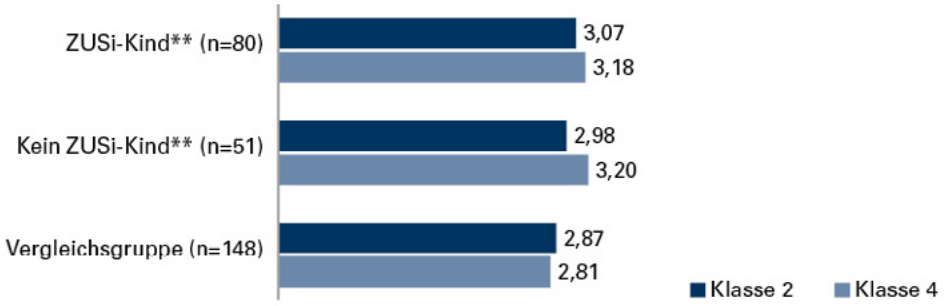
Im Vergleich zu den Eltern bewerten die Lehrkräfte die Resilienzkompetenzen der Kinder hingegen differenzierter: von Armut betroffene Kinder werden von ihnen als weniger resilient eingeschätzt; Mädchen als resilienter als Jungen; Kinder im Lebenslagetyp „Wohlergehen" deutlich resilienter als Kinder in den Lebenslagen „Benachteiligung" oder „multiple Deprivation". Diese Unterschiede können zum einen darauf hindeuten, dass Lehrkräfte im schulischen Alltag Belastungen, Unsicherheiten oder Bewältigungsschwierigkeiten wahrnehmen, die im familiären Kontext weniger sichtbar werden. Zum anderen ist nicht auszuschließen, dass in diese Einschätzungen auch stereotype Wahrnehmungsmuster einfließen, etwa wenn armutsbetroffenen Kindern häufiger geringere Bewältigungskompetenzen zugeschrieben werden.

**Abbildung 11: Resilienz der Kinder zum Ende der vierten Klasse aus Sicht der Lehrkräfte differenziert nach ZUSi-Förderung und familiärem Armutsstatus des Kindes**




Quelle: Befragung der Lehrkräfte (n=160) der Zielgruppe 2024/2025. Befragung der Lehrkräfte (n=187) der Vergleichsgruppe 2023/2024.

**Abbildung 12: Resilienz der Kinder aus Sicht der Lehrkräfte in Klasse 2 und 4 differenziert nach Untersuchungsgruppe**



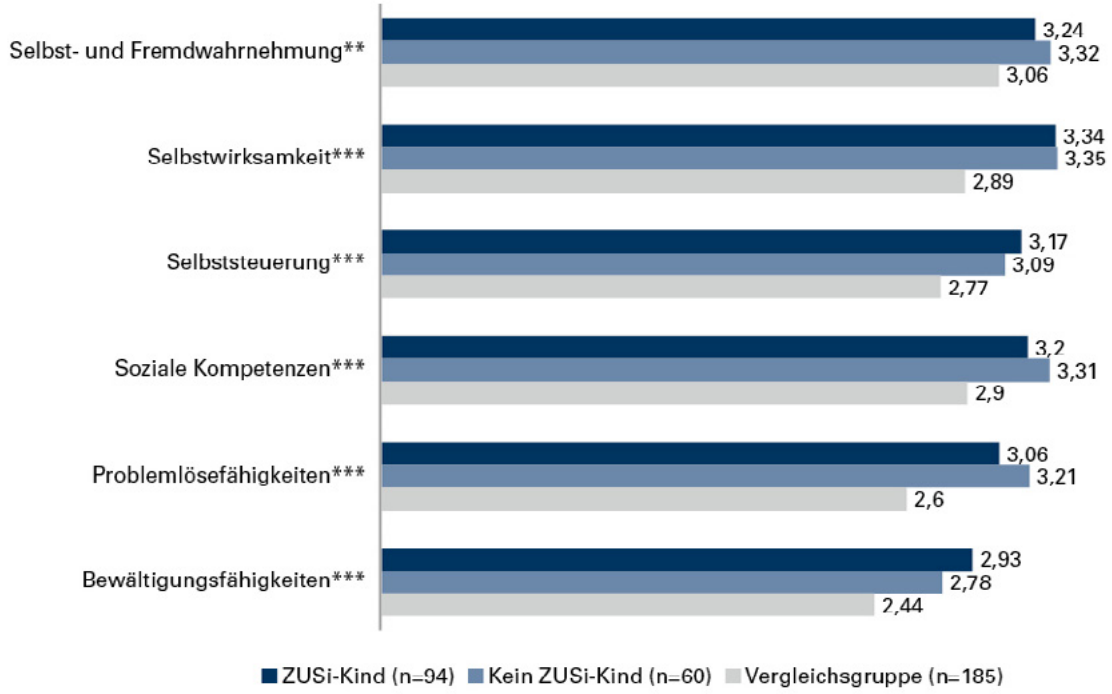

Quelle: Befragung der Lehrkräfte (n=160) der Zielgruppe 2024/2025. Befragung der Lehrkräfte (n=187) der Vergleichsgruppe 2023/2024. Befragung der Kinder (n=150) der Zielgruppe 2024/2025. Befragung der Kinder (n=188) der Vergleichsgruppe 2023/2024.

**Die ZUSi-Förderung verbessert den Blick der Lehrkräfte auf die Kinder.**

Positiv auffällig ist allerdings, dass Lehrkräfte der Zielgruppe die Resilienz ihrer Schüler insgesamt positiver einschätzen als Lehrkräfte der Vergleichsgruppe und sogar deutlich besser zum Ende der Schulzeit als noch in der zweiten Klasse. Dies gilt zudem unabhängig davon, ob die Kinder ZUSi-Angebote besucht haben oder nicht. Diese Befunde deuten darauf hin, dass sich durch das ZUSi-Projekt vor allem die Wahrnehmung und pädagogische Haltung der Lehrkräfte verändert hat: Sie sehen die Kinder resilienter, ihre Einschätzungen stimmen stärker mit denen der Eltern und der Kinder überein.

**Die zentrale Wirkung von ZUSi-Förderung liegt demnach weniger in einer direkten Veränderung der Kinder als in einer stärkenorien-**

**Abbildung 13: Resilienz-Subindizes der Kinder zum Ende der Grundschulzeit aus Sicht der Lehrkräfte differenziert nach Untersuchungsgruppen**




Quelle: Befragung der Lehrkräfte der Zielgruppe 2024/2025 (n=160). Befragung der Lehrkräfte der Vergleichsgruppe 2023/2024 ≠(n=188). Mittelwerte der Resilienzskala. Signifikante Unterschiede * p<0,05, ** p<0,01, ***p<0,001.

**tierten, ressourcenbasierten Veränderung der Perspektive der Lehrkräfte.**

**Für die Praxis bedeutet das:** Eine ressourcenorientierte Haltung kann Lehrkräfte dabei unterstützen, Resilienzkompetenzen, Stärken und Entwicklungspotenziale von Kindern differenzierter wahrzunehmen. Damit trägt die ressourcenorientierte Haltung dazu bei, soziale Belastungen nicht vorschnell als individuelle Defizite zu deuten und Kinder stärker in ihren Bewältigungsfähigkeiten zu unterstützen.

## Arbeits und Sozialverhalten: Hinweise auf eine veränderte Bewertungspraxis

**Die Beurteilung des Arbeits und Sozialverhaltens stellt den deutlichsten quantitativen Nachweis systemischer Wirkungen dar. Die Lehrkräfte des ZUSi-Jahrgangs beurteilen ihre Schüler*innen insgesamt positiver als die Lehrkräfte der Vergleichsgruppe dies mit ihren Schüler*innen tun – unabhängig von ihrer individuellen Projektteilnahme. Dies spricht für eine veränderte Bewertungskultur und für stabilere, weniger defizitorientierte Maßstäbe im schulischen Alltag.** Einen der deutlichsten quantitativen Befunde der Evaluation stellt die Beurteilung des Arbeits- und Sozialverhaltens dar. Zum Ende der vierten Klasse werden Kinder des ZUSi-Jahrgangs von ihren Lehrkräften in beiden Bereichen signifikant positiver eingeschätzt als Kinder der Vergleichsgruppe.

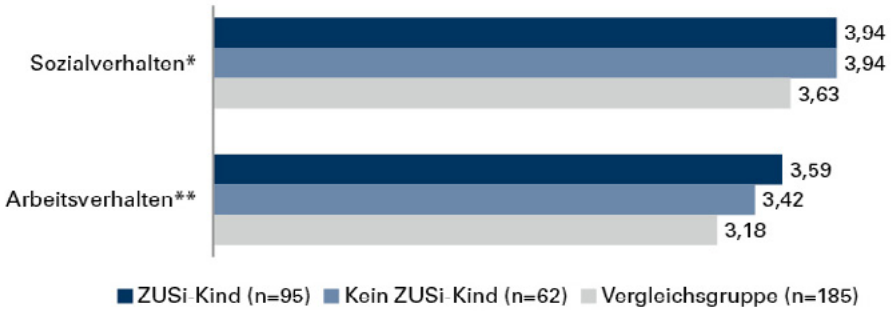
Innerhalb des ZUSi-Jahrgangs zeigen sich hingegen keine signifikanten Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Teilnahme an den ZUSi-Angeboten. Das deutet darauf hin, dass sich pädagogische Haltungen, Erwartungen und Beurteilungspraktiken der Lehrkräfte verändert haben.

Wäre ausschließlich die individuelle Projektteilnahme ausschlaggebend, müssten Unterschiede innerhalb des Jahrgangs sichtbar werden. Weil dies jedoch nicht der Fall ist, spricht vieles für eine jahrgangsbezogene Veränderung der Bewertungsmaßstäbe.

Die differenzierte Betrachtung nach Förderverläufen zeigt zudem, dass ein früher Beginn der Förderung auch im Arbeits und Sozialverhalten eine Rolle spielt. Kinder, die bereits in der Kita durch ZUSi begleitet wurden, werden zum Ende der vierten Klasse besonders positiv beurteilt. Beginnt die Förderung erst in der Grundschule, fallen die Unterschiede zwar ebenfalls zugunsten der ZUSi-Kinder aus, jedoch weniger deutlich.

Diese Ergebnisse legen nahe, dass sich stabile Unterstützungsbeziehungen, verlässliche Strukturen und kontinuierliche Begleitung posi-

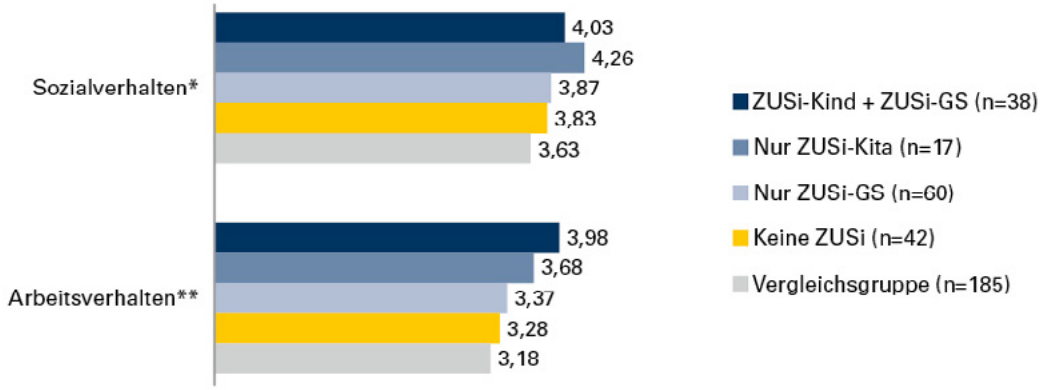
**Abbildung 14: Arbeits- und Sozialverhalten[3] der Kinder zum Ende der Grundschulzeit differenziert nach Untersuchungsgruppe**




Quelle: Zeugnisanalyse der Zielgruppe 2024/2025 (n=158). Zeugnisanalyse der Vergleichsgruppe 2023/2024 (n=187). *p<0,05, **p<0,01. Sozialverhalten: Der Gabriel-Post-hoc-Test zeigt einen signifikanten Unterschied (p<0,05) in den Mittelwerten zwischen ZUSi-Kindern und der Vergleichsgruppe (Mittelwertdifferenz = 31, 95% KI 0,02–0,59). Arbeitsverhalten: Der Gabriel-Post-hoc-Test zeigt einen signifikanten Unterschied (p<0,05) in den Mittelwerten zwischen ZUSi-Kindern und der Vergleichsgruppe (Mittelwertdifferenz = 0,41, 95% KI 0,10–0,73). Skala: 1 die schlechteste Ausprägung bis 5 die beste Ausprägung.

[3] Das Arbeits- und Sozialverhalten wurde jeweils über eine fünfstufige Skala gemessen, wobei 1 die schlechteste Ausprägung und 5 die beste Ausprägung darstellt. Je höher der Wert der Skala, desto positiver wird das Arbeits- bzw. Sozialverhalten durch die Lehrkräfte bewertet.

**Abbildung 15: Sozial- und Arbeitsverhalten der Kinder zum Ende der Grundschulzeit differenziert nach Förderverlauf**




Quelle: Zeugnisanalyse der Zielgruppe 2024/2025 (n=158). Zeugnisanalyse der Vergleichsgruppe 2023/2024 (n=187). *p<0,05, **p<0,01.

tiv auf grundlegende schulische Kompetenzen auswirken, die den Lernerfolg unmittelbar beeinflussen.

Besonders relevant ist dies im Hinblick auf Kinder aus armutsbelasteten Lebenslagen. Während in der Vergleichsgruppe von Armut betroffene Kinder im Arbeits- und Sozialverhalten signifikant schlechter bewertet werden als nicht arme Kinder, ist dieser Unterschied im ZUSi-Jahrgang deutlich schwächer ausgeprägt oder statistisch nicht signifikant. Damit zeigt sich ein zentraler systemischer Effekt: Soziale Herkunft beeinflusst Verhaltensbeurteilungen im ZUSi-Jahrgang weniger stark.

**Reduktion sozial selektiver Bewertungsmuster**

Die Befunde zum Arbeits- und Sozialverhalten lassen sich zu einer übergeordneten Wirkung zusammenführen: ZUSi trägt zur Reduktion sozial selektiver Bewertungsmuster bei. Während in der Vergleichsgruppe sowohl schulische Leistungen als auch Verhaltensbeurteilungen eng mit Armut, Herkunft und Lebenslage verknüpft sind, zeigen sich im ZUSi-Jahrgang differenziertere Bewertungsmaßstäbe.

Dies wird besonders deutlich bei der Analyse nach Lebenslagen. Kinder, die im Lebenslagetyp „multiple Deprivation“ aufwachsen, erzielen auch im ZUSi-Jahrgang weiterhin schlechtere schulische Leistungen. In der Verhaltensbeurteilung dagegen profitieren sie sichtbar: Sie werden – insbesondere bei Projektteilnahme – deutlich positiver eingeschätzt als vergleichbar belastete Kinder ohne ZUSi-Förderung.

Diese Befunde legen nahe, dass Lehrkräfte durch ihre Teilnahme an ZUSi Lebenslagen stärker in ihre Bewertungen einbeziehen, ohne Schwierigkeiten vorschnell zu individualisieren. Stattdessen werden Verhalten und Leistung offenbar häufiger als Ausdruck struktureller Belastungen verstanden und nicht ausschließlich als mangelnde Anstrengung oder Fähigkeit interpretiert.

Aus fachlicher Perspektive ist dieser Befund von hoher Bedeutung. Die Forschung zur Bildungsungleichheit zeigt seit Langem, dass gerade Verhaltensurteile ein zentrales Einfallstor sozialer Selektivität darstellen. Dadurch, dass ZUSi zu einer Differenzierung dieser Urteile beiträgt, wirkt das Projekt direkt an einem zentralen Mechanismus schulischer Ungleichheitsproduktion.

## Talente und Interessen

Neben Defiziten und Förderbedarfen erfasste die Evaluation systematisch auch die Wahrnehmung von Talenten und Stärken der Kinder. Diese wurden aus Sicht der Lehrkräfte und Eltern in zehn Talentbereichen erhoben: logisches Denken, Sprache, Sport und Bewegung, Musik, Kunst, Theater, soziale Kompetenzen, Naturwissenschaft und Technik, digitale Kompetenzen sowie „sonstige“ Bereiche. Zusätzlich konnte angegeben werden, dass keine besonderen Talente

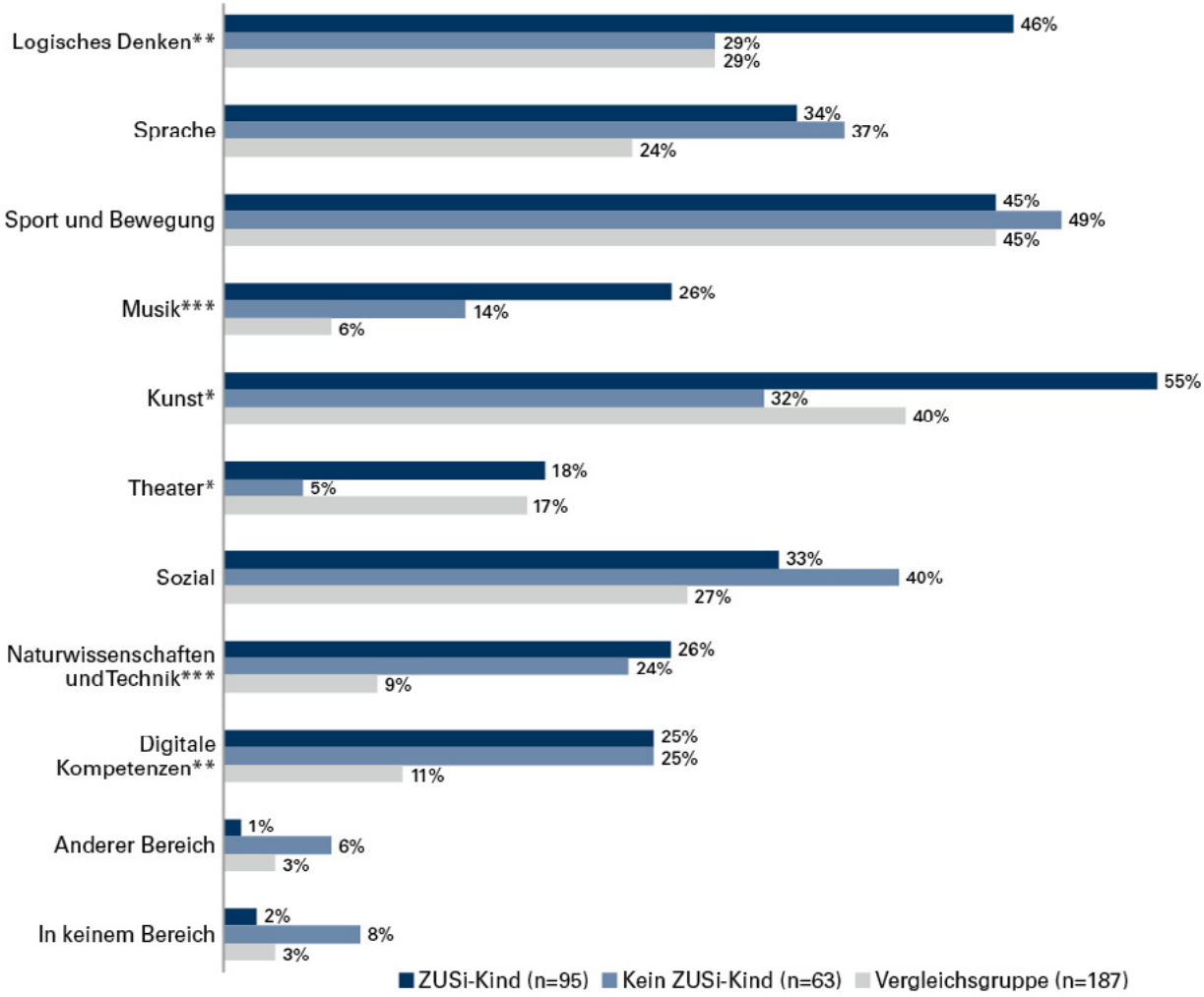
oder Stärken bei einem Kind erkannt wurden. Die Daten wurden jeweils in der ersten, zweiten und zum Ende der vierten Klasse erhoben.

**Durch den Projektfokus auf die Stärken der Kinder erreichen ZUSi-Lehrkräfte und Eltern mehr Übereinstimmung in Bezug auf die Talenterkennung der Kinder.**

Die Ergebnisse zeigen ein durchgängiges Muster: Eltern benennen deutlich häufiger Talente ihrer Kinder als Lehrkräfte. Besonders groß sind die Unterschiede in Bezug auf soziale Kompetenzen sowie in den Bereichen Musik, Sport und Bewegung. Lehrkräfte schätzen Talente der Kinder in diesen Bereichen zurückhaltender ein. Im Durchschnitt stimmen Eltern und Lehrkräfte nur bei etwa 55 % der Einschätzungen überein. Das bedeutet: Bei fast jedem zweiten Kind unterscheiden sich die Wahrnehmungen. Die geringste Übereinstimmung gibt es im sozialen Bereich, die höchste im künstlerischen Bereich. Dies gilt über alle Untersuchungsgruppen hinweg und spiegelt bekannte Unterschiede zwischen schulischer und familiärer Wahrnehmung wider.

Bedeutsam ist jedoch der Vergleich zwischen Ziel- und Vergleichsgruppe. Im ZUSi-Jahrgang gibt es signifikant mehr Talente, die sowohl von Eltern als auch von Lehrkräften benannt werden. Zudem zeigt sich im Zeitverlauf ein klarer Entwicklungseffekt: Lehrkräfte erkennen in der

**Abbildung 16: Sozial- und Arbeitsverhalten der Kinder zum Ende der Grundschulzeit differenziert nach Förderverlauf**




Quelle: Befragungd er Lehrkräfted er Zielgruppe2 024/25 (n=160).B efragungd er Lehrkräfted er Vergleichsgruppe2 023/24 (n=187).
Signifikante Unterschiede* p<0,05, ** p<0,01, ***p<0,001.

zweiten und vierten Klasse deutlich mehr Talente als noch in der ersten Klasse, insbesondere in den Bereichen Sprache, Kunst, Musik, Sport und Bewegung. Besonders deutlich treten die Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen bei den Einschätzungen der Lehrkräfte zum logischen Denken zutage: Fast jedem zweiten ZUSi-Kind wird hier von den Lehrkräften ein Talent bescheinigt, deutlich mehr als bei Kindern ohne Nutzung der ZUSi-Angebote und der Vergleichsgruppe (29 %).

Gleichzeitig sinkt im ZUSi-Jahrgang während des Untersuchungszeitraums der Anteil der Kinder, bei denen Lehrkräfte angeben, keine besonderen Talente zu erkennen. Dieser Rückgang ist stärker ausgeprägt als in der Vergleichsgruppe. Die Daten sprechen damit für einen professionellen Lernprozess, der durch den projektbezogenen Fokus auf Ressourcen und Stärken angestoßen wurde.

**Für die Praxis bedeutet das:** Ein strukturierter Blick auf Stärken – verbunden mit einem regelmäßigen Austausch in multiprofessionellen Teams und mit Eltern – kann helfen, Talente klarer zu erkennen und gemeinsam zu fördern. Besonders im sozialen Bereich lohnt es sich, Wahrnehmungen bewusst abzugleichen.

### Geschlechterstereotype Wahrnehmungen bleiben hartnäckig trotz ZUSi-Fördermaßnahmen

In der vierten Klasse zeigen sich bei Lehrkräften und Eltern klare geschlechtsspezifische Muster in der Talenterkennung. Mädchen werden vor allem in den Bereichen Sprache, Kunst, Musik und soziale Kompetenzen als talentiert eingeschätzt, Jungen dagegen häufiger in logischem Denken, Sport, Naturwissenschaften, Technik und digitalen Kompetenzen.

Die Geschlechterunterschiede sind bei Lehrkräften stärker ausgeprägt als bei Eltern. In einigen Bereichen weichen die geschlechterspezifischen Einschätzungen der Eltern kaum voneinander ab, während Lehrkräfte deutliche Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen erkennen. Beispielsweise sehen Lehrkräfte im Bereich logisches Denken bei der Hälfte der Jungen ein Talent, bei Mädchen jedoch nur bei jedem fünften. Ähnlich verhält es sich in Naturwissenschaft und Technik: Jungen werden deutlich häufiger als begabt eingeschätzt, bei den Eltern zeigen sich kaum Unterschiede. Im Bereich sozialer Kompetenzen bewerten Lehrkräfte hingegen Mädchen häufiger als begabt, während die Eltern hier keine ausgeprägten Unterschiede erkennen.

Der Vergleich der Untersuchungsgruppen zeigt, dass die ZUSi-Förderung die Geschlechterstereotype in der Talenterkennung nicht auflösen konnte. Teilweise sind die Unterschiede bei den ZUSi-Kindern sogar stärker ausgeprägt als in der Kontrollgruppe, etwa in den Bereichen logisches Denken, Kunst sowie Naturwissenschaften und Technik. Offen bleibt, ob dies reale Stärkenunterschiede widerspiegelt oder ob Talente, die nicht den Geschlechterstereotypen entsprechen, seltener wahrgenommen werden.

Für die Praxis bedeutet das: Auch gezielte Sensibilisierungsmaßnahmen allein reichen nicht aus, um tief verankerte Geschlechterklischees vollständig aufzulösen. Lehrkräfte sollten sich dieser Muster bewusst sein, ihre Wahrnehmung kritisch hinterfragen und gezielt darauf achten, Talente jenseits traditioneller Rollenbilder zu fördern.

### Finanziell besser gestellte Kinder werden häufiger als talentiert erkannt

Die Ergebnisse zeigen, dass die ZUSi-Förderung auch die Unterschiede in der Talenterkennung zwischen von Armut betroffenen und finanziell besser gestellten Kindern nicht auflösen konnte. Besonders deutlich werden diese Unterschiede in den Bereichen Sprache, Sport und Bewegung, Musik sowie digitale Kompetenzen, wo Lehrkräfte bei nicht armen Kindern häufiger Talente erkennen als bei von Armut betroffenen Kindern. Bei den Eltern zeigt sich ein ähnliches Muster, wenn auch etwas abgeschwächt. Damit erweist sich die sozial selektive Wahrnehmung von Talenten als ebenso hartnäckig wie die geschlechterstereotype Einschätzung.

**Für die Praxis bedeutet das:** Lehrkräfte sollten sich bewusst machen, dass Kinder aus ärmeren sozialen Verhältnissen leichter übersehen

werden können. Ein gezieltes Beobachten, Dokumentieren und Fördern kann helfen, diese Wahrnehmungsunterschiede auszugleichen und Talente systematisch sichtbar zu machen – unabhängig vom sozialen Hintergrund.

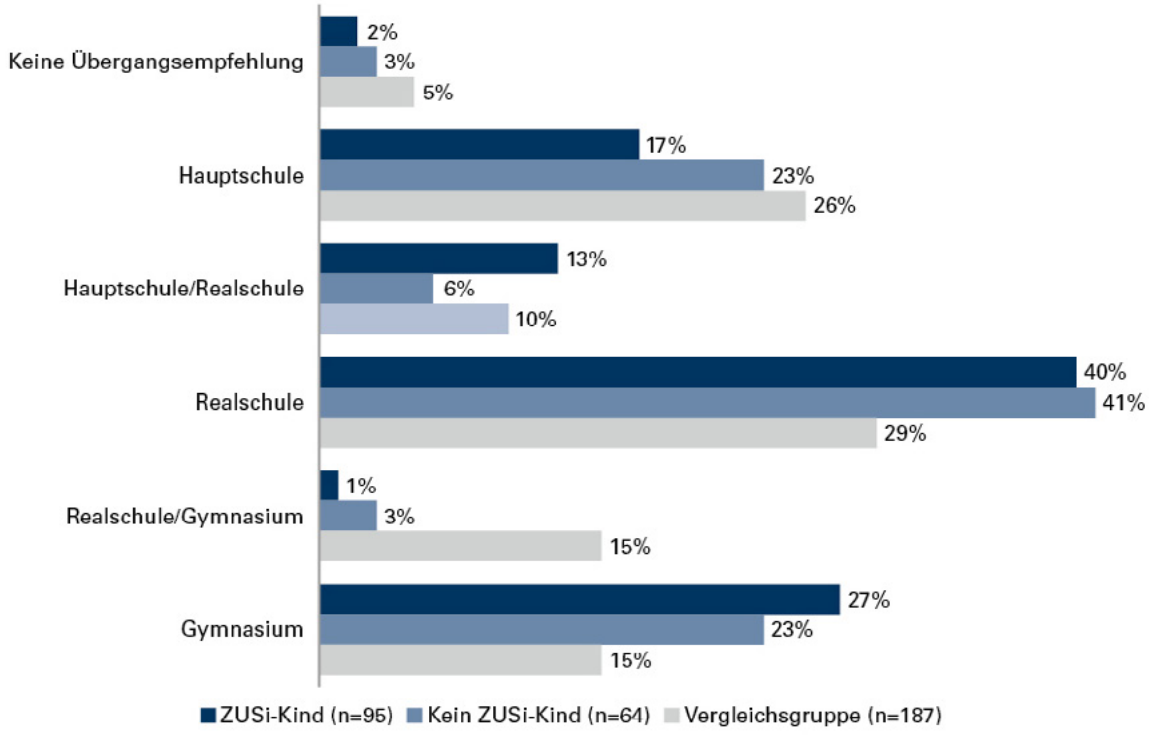
## Übergänge eröffnen: Wie ZUSi professionelle Erwartungen verändert

Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I ist eine der zentralen institutionellen Schnittstellen im deutschen Bildungssystem. An dieser Stelle verdichten sich schulische Leistungsbewertungen, professionelle Erwartungen, familiale Bildungsentscheidungen und institutionelle Selektionsmechanismen. Übergangsempfehlungen haben dabei formal beratenden Charakter, entfalten in der Praxis jedoch eine hohe Orientierungswirkung. Sie geben Familien Hinweise darauf, welche Bildungslaufbahn Lehrkräfte einem Kind zutrauen, und beeinflussen damit die weitere Bildungsbiografie mittelbar.

Aus der Perspektive der Evaluation sind Übergangsempfehlungen daher nicht allein als Ergebnis schulischer Leistung zu verstehen. Sie spiegeln vielmehr wider, wie Lehrkräfte fachliche Leistungen, Arbeitsverhalten, Sozialverhalten, Entwicklungsverläufe und Kontextbedingungen eines Kindes miteinander in Beziehung setzen. Übergangsempfehlungen sind somit ein verdichteter Ausdruck professioneller Wahrnehmung und Erwartung. Gerade im Kontext armutssensibler Schulentwicklung sind sie besonders relevant, weil sich an ihnen zeigt, ob Kinder aus belasteten Lebenslagen eher auf begrenzte Bildungswege festgelegt oder in ihren Entwicklungsmöglichkeiten breiter wahrgenommen werden.

Vor diesem Hintergrund kommt den im Rahmen der Evaluation erhobenen Übergangsempfehlungen der Lehrkräfte eine besondere Bedeutung zu. Sie bilden einen zentralen Indikator dafür, ob und in welchem Maße sich professionelle Erwartungshorizonte im ZUSi-Jahrgang verändert haben. Die Ergebnisse zeigen deutliche Unterschiede zwischen Ziel- und Vergleichsgruppe: Lehrkräfte im ZUSi-Jahrgang sprechen seltener eindeutige Empfehlungen für

**Abbildung 17: Übergangsempfehlung der Lehrkräfte zum Ende der Grundschulzeit differenziert nach Untersuchungsgruppe**




Quelle: Zeugnisanalyse der Zielgruppe 2024/2025 (n=158). Zeugnisanalyse der Vergleichsgruppe 2023/2024 (n=187).

niedrig qualifizierende Bildungsgänge aus und häufiger Empfehlungen, die weiterführende Bildungswege eröffnen. Besonders bedeutsam ist, dass im ZUSi-Jahrgang häufiger Empfehlungen formuliert werden, die Realschule oder Gymnasium einschließen beziehungsweise den Übergang in eine anspruchsvollere Schulform nahelegen. Diese Befunde sind ein zentraler Hinweis auf veränderte professionelle Erwartungshorizonte.

Die Unterschiede in den Übergangsempfehlungen lassen sich nicht allein über schulische Leistungsunterschiede erklären. Zwar zeigen die Notenanalysen moderate Vorteile des ZUSi-Jahrgangs gegenüber der Vergleichsgruppe, insbesondere bei Kindern mit frühem und kontinuierlichem Förderverlauf. Diese Leistungsunterschiede reichen jedoch nicht aus, um die Verschiebung der Übergangsempfehlungen vollständig zu erklären. Vielmehr legen die Befunde nahe, dass Lehrkräfte im ZUSi-Jahrgang die Entwicklungs- und Bildungspotenziale der Kinder insgesamt optimistischer einschätzen. Übergangsempfehlungen werden damit zu einem Indikator für eine veränderte professionelle Deutung: Kinder werden nicht ausschließlich anhand aktueller Noten beurteilt, sondern stärker im Hinblick auf Entwicklungsmöglichkeiten, Ressourcen und Unterstützungsbedarfe betrachtet.

Diese Interpretation fügt sich in die weiteren Befunde der Evaluation ein. Bereits in den vorhergehenden Abschnitten wurde deutlich, dass Lehrkräfte im ZUSi-Jahrgang Kinder insgesamt resilienter, kompetenter und im Arbeits- und Sozialverhalten positiver einschätzen als Lehrkräfte der Vergleichsgruppe. Auch die Talenterkennung fällt im ZUSi-Jahrgang ressourcenorientierter aus. Übergangsempfehlungen bündeln diese unterschiedlichen professionellen Wahrnehmungen und übersetzen sie in eine folgenreiche schulische Entscheidungssituation. Sie sind damit nicht isoliert zu betrachten, sondern als Teil eines umfassenderen Musters veränderter professioneller Praxis.

Besonders relevant ist dieser Befund vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheit. Empirische Studien zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe zeigen übereinstimmend, dass Übergangsempfehlungen nicht allein durch schulische Leistung erklärbar sind, sondern auch mit sozialer Herkunft, familialen Ressourcen und institutionellen Erwartungsmustern zusammenhängen (Kleinkorres et al. 2025; Hasse/Schmidt 2021; Lobato 2023). Für Kinder aus armutsbelasteten Lebenslagen besteht daher ein erhöhtes Risiko, dass ihre Bildungspotenziale unterschätzt und Übergangsempfehlungen vorsichtiger oder niedriger ausgesprochen werden. Wenn Lehrkräfte im ZUSi-Jahrgang häufiger weiterführende Bildungsperspektiven eröffnen, deutet dies darauf hin, dass soziale Belastungen weniger stark als Begrenzung zukünftiger Leistungsfähigkeit interpretiert werden.

ZUSi wirkt an dieser Stelle nicht primär über zusätzliche Förderung einzelner Kinder, sondern über eine veränderte professionelle Rahmung. Die Tatsache, dass sich die veränderten Übergangsempfehlungen nicht ausschließlich auf unmittelbar geförderte Kinder beschränken, sondern den Jahrgang insgesamt betreffen, verweist auf den systemischen Charakter der Wirkung. Die Übergangsempfehlungen spiegeln damit nicht nur individuelle Entwicklungsfortschritte wider, sondern auch veränderte Bewertungsmaßstäbe und Erwartungshorizonte im professionellen Handeln der Lehrkräfte.

Für die Einordnung der Befunde ist zugleich wichtig, die Grenzen dieser Wirkung klar zu benennen. Übergangsempfehlungen allein bestimmen nicht den tatsächlichen Übergang in die weiterführende Schule. Die realisierten Schulwahlentscheidungen der Familien werden weiterhin durch elterliche Bildungsaspirationen, Angebotsstrukturen der weiterführenden Schulen, Erreichbarkeit, Schulprofile, soziale Zusammensetzung und organisatorische Rahmenbedingungen beeinflusst. Die Evaluation zeigt entsprechend, dass sich die tatsächlichen Anmeldungen zur weiterführenden Schule weniger stark zwischen den Gruppen unterscheiden als die Empfehlungen der Lehrkräfte. Diese Differenz verweist auf die begrenzte Steuerungsmacht schulischer Akteure, relativiert jedoch nicht die Bedeutung der veränderten professionellen Empfehlungen.

Gerade diese Unterscheidung ist für die Bewertung des Projekts zentral. ZUSi kann strukturelle Bedingungen des weiterführenden Schulsystems nicht aufheben und familiale Entscheidungen nicht vollständig steuern. Das Projekt kann jedoch dazu beitragen, dass Kinder aus armutsbelasteten Lebenslagen im schulischen Bewertungssystem nicht vorschnell auf niedrigere Bildungspfade festgelegt werden. In diesem Sinne erweitern veränderte Übergangsempfehlungen pädagogische Handlungsspielräume. Sie eröffnen Familien andere Deutungsangebote, stärken die Sichtbarkeit von Entwicklungspotenzialen und reduzieren institutionelle Begrenzungen auf Ebene professioneller Praxis.

Übergangsempfehlungen zeigen damit besonders deutlich, wie sich die professionelle Einschätzung von Bildungswegen im ZUSi-Jahrgang verändert hat. Während direkte Effekte auf schulische Leistungen erwartungsgemäß moderat bleiben, zeigt sich hier eine deutliche Veränderung in der professionellen Einschätzung von Bildungswegen. Die Evaluation weist damit darauf hin, dass ZUSi dort besonders wirksam ist, wo Lehrkräfte Kinder nicht nur im Zusammenhang mit aktuellen Defiziten oder sozialen Risikolagen wahrnehmen, sondern ihre Entwicklungsmöglichkeiten stärker berücksichtigen.

**Für die Praxis bedeutet das:** Armutssensible Übergangsgestaltung beginnt nicht erst bei der formalen Empfehlung am Ende der Grundschulzeit. Sie setzt früher an, nämlich in der kontinuierlichen Beobachtung, im multiprofessionellen Austausch über Stärken und Unterstützungsbedarfe, in der Reflexion eigener Erwartungen und in einer transparenten Kommunikation mit Familien. Eine besondere Bedeutung kommt dabei der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Bildungsbegleiterinnen zu: Bildungsbegleiterinnen bringen durch ihre sozialpädagogische Perspektive, ihre kontinuierliche Begleitung der Kinder, ihre Nähe zu den Familien und ihre Lotsenfunktion im Sozialraum zusätzliche Perspektiven in die Übergangsgestaltung ein. Der regelmäßige Austausch mit den Lehrkräften erweitert den Blick auf Entwicklungsverläufe, Ressourcen und mögliche Barrieren und unterstützt zugleich eine adressatengerechte Beratung der Eltern zu Schulformen, Anmeldewegen und Unterstützungsbedarfen. Übergangsempfehlungen sollten daher nicht als bloße Leistungsprognosen verstanden werden, sondern als multiprofessionell informierte Einschätzungen, die fachliche Leistungen, Entwicklungsverläufe, Ressourcen, familiale Rahmenbedingungen und Kontextbedingungen zusammendenken.

## Diskussion

Die Evaluation des Modellprojekts „ZUSi geht in die Grundschule!“ zeigt ein differenziertes Bild der Projektwirkungen. Zusätzliche Förderangebote können unter Bedingungen hoher sozialer Belastung positive Entwicklungsimpulse setzen. Die stärksten und verlässlichsten Wirkungen liegen jedoch nicht allein bei einzelnen Kindern, sondern vor allem in der veränderten professionellen Praxis im System Schule. Armutssensible Förderung entfaltet ihre nachhaltige Bedeutung dort, wo individuelle Unterstützung mit einem veränderten Blick auf Kinder, mit anderen Bewertungsmaßstäben und mit einem reflektierten pädagogischen Handeln verbunden wird.

Auf Ebene der Kinder zeigen sich positive Entwicklungsverläufe insbesondere in der kognitiven Entwicklung, bei sozialen Kompetenzen sowie in der Fein- und Grobmotorik. Kinder, die an ZUSi-Angeboten teilgenommen haben, konnten Förderbedarfe in mehreren Entwicklungsbereichen abbauen; zugleich nahm der Anteil altersgemäß und überdurchschnittlich entwickelter Kinder zu. Besonders günstig entwickeln sich Kinder, die bereits im ZUSi-Kita-Projekt begleitet wurden und diese Förderung in der Grundschule fortsetzen konnten. Der Förderverlauf unterstreicht damit die Bedeutung früher, kontinuierlicher und über Bildungsphasen hinweg abgestimmter Unterstützung.

Zugleich werden Grenzen sichtbar. Die Sprachentwicklung erweist sich als vergleichsweise schwer veränderbarer Bereich. Sprachliche Förderbedarfe, die bereits zu Schulbeginn bestehen, können im Verlauf der Grundschulzeit nur begrenzt reduziert werden. Der Befund spricht nicht gegen die Relevanz der im Projekt umge-

setzten Sprachförderung, sondern zeigt, dass Förderung an Grenzen stößt, wenn sprachliche Benachteiligungen bereits vor Schuleintritt verfestigt sind. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit früher, alltagsnaher und kontinuierlicher Sprachförderung sowie ergänzender spezialisierter Angebote, insbesondere für Kinder mit Flucht- oder Zuwanderungserfahrung.

Auch die Notenanalysen zeigen ein differenziertes Muster. Moderate Vorteile des ZUSi-Jahrgangs gegenüber der Vergleichsgruppe werden sichtbar, insbesondere bei Kindern mit frühem und kontinuierlichem Förderverlauf. Gleichzeitig bleiben Noten stark an Armutsstatus und Lebenslage gekoppelt. Kinder in mehrfach belasteten Lebenslagen erzielen weiterhin deutlich schlechtere Noten als Kinder in günstigeren Lebenslagen. Schulische Leistungen sind daher stark durch äußere Lebensbedingungen geprägt und durch zusätzliche Angebote allein nur begrenzt veränderbar. ZUSi kann Bildungsbenachteiligung abmildern und Entwicklungsprozesse stabilisieren, strukturelle Armut und ihre Folgen für schulischen Erfolg jedoch nicht allein ausgleichen.

Die zentrale Wirkung des Modellprojekts zeigt sich auf der zweiten Wirkungsebene: ZUSi verändert die professionelle Wahrnehmung und Bewertungspraxis im System Schule. Lehrkräfte im ZUSi-Jahrgang schätzen Kinder insgesamt resilienter, entwicklungsfähiger und im Arbeits- und Sozialverhalten positiver ein als Lehrkräfte der Vergleichsgruppe. Die Effekte beschränken sich nicht auf Kinder, die unmittelbar an ZUSi-Angeboten teilgenommen haben, sondern zeigen sich auf Ebene des gesamten Jahrgangs. Gerade darin liegt die besondere Bedeutung des Projekts: ZUSi wirkt nicht nur über zusätzliche Förderung einzelner Kinder, sondern über einen veränderten Blick, andere Erwartungen und veränderte Bewertungsmaßstäbe im professionellen Handeln.

Besonders bedeutsam ist, dass soziale Herkunft die Bewertungen im ZUSi-Jahrgang weniger stark prägt. Während schulische Leistungen weiterhin eng mit Armut und Lebenslage verknüpft bleiben, werden Kinder aus belasteten Lebenslagen im Arbeits- und Sozialverhalten weniger stark negativ beurteilt als in der Vergleichsgruppe. Der Befund spricht dafür, dass Lehrkräfte im Projektkontext Lebenslagen stärker berücksichtigen und kindliches Verhalten weniger vorschnell individualisieren. Schwierigkeiten werden eher im Zusammenhang mit belastenden Lebensbedingungen verstanden und nicht ausschließlich als Ausdruck mangelnder Anstrengung, Fähigkeit oder familiärer Unterstützung.

Auch die Befunde zur Talenterkennung und zu den Übergangsempfehlungen weisen in diese Richtung. Lehrkräfte im ZUSi-Jahrgang benennen häufiger Talente und Stärken der Kinder und sprechen häufiger Empfehlungen aus, die weiterführende Bildungswege eröffnen. Übergangsempfehlungen zeigen besonders deutlich, ob Kinder aus belasteten Lebenslagen eher auf begrenzte Bildungspfade festgelegt oder stärker in ihren Entwicklungsmöglichkeiten gesehen werden. Die tatsächlichen Anmeldungen der Familien unterscheiden sich dagegen nur begrenzt zwischen den Gruppen. Gerade diese Differenz macht deutlich, dass ZUSi Übergänge nicht steuern kann, aber professionelle Erwartungen und Beratungspraxis verändern kann. Geschlechterbezogene und soziale Zuschreibungen bleiben zwar bestehen, das Projekt stößt aber einen wichtigen Lernprozess in der professionellen Praxis an.

Eine zentrale Rolle spielt dabei die multiprofessionelle Zusammenarbeit. Bildungsbegleiterinnen eröffneten durch ihre kontinuierliche Begleitung der Kinder, ihre Nähe zu den Familien und ihre sozialpädagogische Perspektive zusätzliche Zugänge zu Entwicklungsverläufen, Ressourcen und Barrieren. Der Austausch zwischen Lehrkräften und Bildungsbegleiterinnen erweiterte den Blick auf die Kinder und unterstützte zugleich eine adressatengerechte Beratung der Eltern zu Schulformen, Anmeldewegen und Unterstützungsbedarfen.

Insgesamt liegt die besondere Stärke von ZUSi nicht darin, strukturelle Armut durch schulische Einzelmaßnahmen aufzuheben. Eine solche Erwartung wäre weder realistisch noch fachlich angemessen. Die Stärke des Projekts liegt vielmehr darin, unter hoch belasteten Bedingun-

gen Entwicklungsprozesse zu unterstützen und zugleich die professionelle Praxis im System Schule zu verändern. ZUSi schafft Lern- und Erfahrungsräume für Kinder, fördert Stärken und Teilhabe und verändert den Blick von Lehrkräften auf Entwicklungsfähigkeit, Ressourcen und Potenziale. Damit wird Armutssensibilität als Qualitätsmerkmal guter Grundschule empirisch greifbar.

Aus den Befunden ergibt sich eine klare Schlussfolgerung: ZUSi ist weniger als Förderprojekt für einzelne Kinder zu verstehen, das Benachteiligungen vollständig ausgleichen könnte. Vielmehr ist ZUSi ein wirksamer Impuls für armutssensible Schulentwicklung. Nachhaltige Wirkung entsteht dort, wo frühe und kontinuierliche Förderung, multiprofessionelle Zusammenarbeit, ressourcenorientierte Angebote und eine reflektierte professionelle Haltung zusammenwirken. Für kommunale Präventionsketten bedeutet das, Bildungsbenachteiligung früh, kontinuierlich und über mehrere Systeme hinweg zu bearbeiten.

Das anschließende Kapitel 5 zeigt, wie diese Wirklogik in der konkreten Praxis umgesetzt wurde und welche Angebotsformen, Kooperationsweisen und armutssensiblen Gestaltungsprinzipien sich im Projekt ZUSi bewährt haben.

# 5 Einblicke in die Praxis: Wie gelingt eine armutssensible ganzheitliche Förderung der Kinder in Grundschulen?

In diesem Kapitel stehen die Angebote des Modellprojekts „ZUSi geht in die Grundschule!“ im Mittelpunkt. Sie zeigen exemplarisch, wie armutssensible und ganzheitliche Förderung von Kindern im schulischen Alltag konkret gestaltet werden kann. Zu Beginn werden zehn Leitprinzipien vorgestellt, die aus den Erfahrungen der ZUSi-Förderung an drei Grundschulen abgeleitet wurden. Die Leitprinzipien geben einen praxisnahen Überblick darüber, worauf es bei der Planung armutssensibler Angebote besonders ankommt. Darauf aufbauend wird eine Systematik für die armutssensible Entwicklung von Projekten in drei Schritten vorgestellt. Sie soll Fachkräften Orientierung bieten und dabei unterstützen, eigene Angebote strukturiert zu entwickeln. Im Anschluss werden zwölf Good-Practice-Beispiele aus dem Projekt näher beschrieben. Sie veranschaulichen, wie die dargestellten Prinzipien in Anlehnung an die Dreischritten-Systematik des armutssensiblen Handelns in der Praxis umgesetzt werden können und sollen Anregungen für die eigene Arbeit an Schulen geben.

Armutssensibles Handeln im Bildungskontext bedeutet nicht nur, einzelne Angebote für Kinder bereitzustellen. Es geht vielmehr darum, die Lebenslagen von Kindern zu verstehen und Erfahrungsräume zu schaffen, in denen die Kinder ihre Fähigkeiten entdecken und entwickeln können. Gerade Kinder aus sozial benachteiligten Lebenslagen erleben im schulischen Alltag häufig Rückmeldungen zu dem, was sie noch nicht können. Das Projekt ZUSI hat daher bewusst eine stärkenorientierte Perspektive verfolgt. Ziel war es, Kindern Gelegenheiten zu eröffnen, in denen sie Interessen entdecken, Kompetenzen entwickeln und positive Rückmeldungen erfahren können. Ein zentrales Element war dabei die Verbindung von formalen Lernprozessen im Unterricht und non-formalen Erfahrungsräumen in ergänzenden Angeboten. Während der Unterricht häufig an Anforderungen des Lehrplans orientiert ist, ermöglichen ergänzende Angebote andere Formen des Lernens, etwa durch kreative Aktivitäten, Bewegung oder sozial-emotionale Ausdrucksmöglichkeiten. Die folgenden Praxisbeispiele zeigen exemplarisch, wie solche Erfahrungsräume gestaltet werden können und welche Rolle sie im Kontext armutssensibler Bildungsarbeit spielen.

Die Evaluation hat gezeigt, dass die Wirkung von ZUSi nicht allein in zusätzlichen Förderangeboten liegt, sondern vor allem im Zusammenspiel von kindbezogener Unterstützung, verlässlichen Beziehungen, multiprofessioneller Zusammenarbeit und einem ressourcenorientierten Blick auf Kinder. Die folgenden Beispiele machen sichtbar, wie diese Wirklogik im Schulalltag praktisch umgesetzt wurde.

Die Angebote für Kinder reichten von einmaligen Ausflügen über längerfristig ange-

legten Angeboten für kleinere Gruppen, etwa Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag, bis hin zu Workshops in den Ferien. Diese Mischung ermöglichte es, sowohl vielen Kindern niedrigschwellig erste Erfahrungen mit neuen Themen zu ermöglichen als auch einzelne Kinder über einen längeren Zeitraum bedarfsorientiert zu begleiten.

In der ersten Klasse lag der Schwerpunkt der ZUSi-Förderung bei Ausflügen und Angeboten zur Sozialraumerkundung. Ausflüge ins Kino, in den Kletter oder Freizeitpark, aber auch zu kulturellen Einrichtungen und Angeboten im Stadtteil ermöglichten den Kindern Teilhabe, die ihnen in ihrem Alltag oft verwehrt bleibt. Dabei stehen nicht nur begrenzte finanzielle Mittel im Weg, sondern häufig auch organisatorische Hürden im belasteten Familienalltag, mangelnde Mobilität oder Hemmungen, institutionelle Angebote wahrzunehmen. Mithilfe der Begleitung durch die Bildungsbegleiterinnen konnten diese Barrieren abgebaut werden. Zudem konnten die Bildungsbegleiterinnen die Kinder und ihre Familien, insbesondere mit Fokus auf ihre Lebenslagen und Interessen, besser kennenlernen und für die Teilnahme an den ZUSi-Aktivitäten gewinnen. Der Lebenslagenansatz (siehe Infobox S. 55) ermöglicht es, die gesamte Lebenssituation jedes Kindes in den Blick zu nehmen und die Angebotsgestaltung systematisch daran auszurichten. So wurden Angebote entwickelt, die ganzheitlich die materielle, soziale, kulturelle und gesundheitliche Lage der Kinder adressieren. Um sicherzustellen, dass insbesondere benachteiligte Kinder von den Angeboten profitieren, wurde eine Analyse nach dem Lebenslagenmodell durchgeführt. Dabei wurde gezielt darauf geachtet, dass vor allem Kinder, die in verschiedenen Lebensbereichen Benachteiligungen oder sogar multiple Deprivation erfahren, in besonderem Maße von den Fördermaßnahmen profitieren.

Ab der zweiten Klasse folgten die Angebote inhaltlich einem klaren Profil: Resilienzförderung und Sprachförderung zogen sich als roter Faden durch alle Maßnahmen. Zugleich wurden Erfahrungsräume geschaffen, in denen Kinder ihre Talente und Stärken entdecken und weiterentwickeln konnten. Bei der Planung wurden die Interessen der Kinder konsequent einbezogen. Zum einen hatten die Bildungsbegleiterinnen die Kinder im Schulalltag gut kennengelernt, zum anderen lagen aus der begleitenden Evaluation zu Beginn der zweiten Klassen konkrete Hinweise zu Interessen und Förderbedarfen der Kinder vor. Wo immer möglich, wurden zudem Bezüge zu Unterrichtsthemen hergestellt, unterstützt durch den Austausch der Bildungsbegleiterinnen mit den Lehrkräften.

Ein digitales Monitoring und Bewertung der Angebote durch die Bildungsbegleiterinnen sowie eine jährliche Bewertung der Angebote durch die Kinder halfen dabei, Stärken und Schwächen unterschiedlicher Ansätze sichtbar zu machen und bei Bedarf Anpassungen vorzunehmen. Darüber hinaus fand eine Dokumentation entlang des Lebenslagenmodells statt. Dadurch konnte auf die Stärken der einzelnen Kinder eingegangen und eine entsprechende Förderung ermöglicht werden. Die individuellen Ressourcen und Entwicklungsbedarfe wurden systematisch erfasst und ausgewertet.

Um eine kontinuierliche und nachhaltige Förderung sicherzustellen, dienten das Monitoring und die Dokumentation als Grundlage für den fachlichen Austausch mit den Lehrkräften sowie weiteren pädagogischen Fachkräften. In gemeinsamen Gesprächen wurden die Beobachtungen reflektiert, abgestimmt und Maßnahmen (ZUSi-Angebote) geplant. Auf diese Weise konnte eine abgestimmte und ganzheitliche Unterstützung der Kinder gewährleistet werden.

Über die direkte pädagogische Begleitung hinaus bildete die aktive Netzwerkarbeit eine wesentliche Säule des Projekts, um den Schüler*innen den tatsächlichen Zugang zu den Angeboten im Sozialraum erst zu ermöglichen. Im Mittelpunkt der Vernetzungsarbeit stand die Aufgabe, Ressourcen und Angebote außerschulischer Partner zu identifizieren und sie als Unterstützung für die multiprofessionelle Arbeit der Schule nutzbar zu machen. Dabei wurden die Kommune (Stadt, Gemeinde, Kreis) sowie aktuelle und potenzielle Partner sowohl im unmittelbaren Sozialraum als auch im weiteren Umfeld der Schule einbezogen. Viele Angebote

wären ohne Kooperationspartner*innen – etwa aus Kinder und Jugendhilfe, Kultur, Sport oder Umweltbildung – nicht umsetzbar gewesen. Die Zusammenarbeit mit der Kommune und die Öffnung zum Sozialraum ermöglichten den Aufbau von Präventionsketten und die Einrichtung niedrigschwelliger Unterstützungsangebote für Schüler*innen und ihre Familien direkt in der Schule (Primärprävention). Über eine Lotsenfunktion von Mitgliedern des Schulteams, etwa der Bildungsbegleiter*innen, wurden bei Bedarf passgenaue Angebote für Schüler*innen in Risikosituationen konzipiert, vermittelt und umgesetzt (Sekundärprävention). Bei weitergehenden Problemlagen erfolgte eine Weiterleitung an spezialisierte Einrichtungen im Sozialraum oder an kommunale Dienste, beispielsweise der Kinder- und Jugendhilfe (Tertiärprävention).

Aus diesen Erfahrungen lassen sich zehn Leitprinzipien für die Gestaltung armutssensibler Angebote ableiten. Sie zeigen, worauf es in der Planung ankommt und wie Angebote so gestaltet werden können, dass alle Kinder teilhaben können – unabhängig von Herkunft, Einkommen oder Lebenslage. Diese Prinzipien werden nachfolgend nach Armutssensibilität, den inhaltlichen Schwerpunkten und strukturellen Herausforderungen aufgeteilt.

## Angebote armutssensibel gestalten

Ein wichtiges Ziel bei der Umsetzung des ZUSi-Projekts war die armutssensible Gestaltung aller Angebote. Für Kinder aus Familien mit wenig finanziellen und zeitlichen Ressourcen sind schulische Zusatzangebote oft mit Hürden verbunden, die auf den ersten Blick nicht sichtbar sind. Dazu gehören zum Beispiel direkte und indirekte bzw. verdeckte Kosten (beispielhaft für benötigte Materialien, besondere Kleidung), lange Wege oder organisatorische Anforderungen für Familien. Damit möglichst viele Kinder teilnehmen konnten, wurden diese möglichen Barrieren bereits in der Planungsphase jeder Aktivität bewusst mitgedacht und so weit wie möglich reduziert. Für die Praxis lassen sich aus den Erfahrungen im ZUSi-Projekt einige wichtige Leitprinzipien ableiten, und zwar:

1. **Angebote sind kostenfrei und ohne Nachweise zugänglich:** Alle Aktivitäten im ZUSi-Projekt waren für die Kinder kostenlos. Außerdem mussten Familien keine Bescheinigungen über finanzielle Bedürftigkeit vorlegen. Dadurch wurde vermieden, dass Kinder oder Eltern sich rechtfertigen mussten oder sich stigmatisiert fühlten.

2. **Notwendige Materialien und Verpflegung werden bereitgestellt:** Die Teilnahme an Angeboten setzte keine besondere Ausstattung im Elternhaus voraus. Sportgeräte, Materialien oder passende Bekleidung (wetterfeste Kleidung) wurden im Rahmen des Projekts bereitgestellt oder Angebote so ausgesucht, dass keinerlei Voraussetzungen bestanden. So konnten alle Kinder unabhängig von der finanziellen Situation der Familien teilnehmen. Darüber hinaus wurde sichergestellt, dass für alle Schüler*innen eine kostenfreie Verpflegung bei längeren Ausflügen bereitgestellt wurde.

3. **Angebote finden in erreichbaren und vertrauten Räumen statt:** Regelmäßige Aktivitäten wurden in den Räumen der Schule durchgeführt. Einmalige Angebote wie beispielhaft Ausflüge wurden von Bildungsbegleiterinnen organisiert und begleitet. Dies reduzierte organisatorische Hürden für Familien, die wenig Zeit, eingeschränkte Mobilität oder begrenzte Unterstützungsmöglichkeiten haben.

4. **Wertschätzende Haltung der Fachkräfte:** Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die pädagogische Haltung. Fachkräfte wurden von Beginn an dafür sensibilisiert, dass sie bei der Angebotsgestaltung auf respektvolle und ermutigende Rückmeldungen, eine sensible Ansprache der Familien und die Etablierung eines geschützten Rahmens, in dem sich Kinder sicher fühlen können, achten sollen. Gerade Kinder, die in ihrem Alltag mit Belastungen konfrontiert sind, profitieren davon, wenn sie Anerkennung, Aufmerksamkeit und positive Erfahrungen mit Erwachsenen an Schulen und im Sozialraum erleben bzw. machen.

5. **Leistungen sichtbar machen – unabhängig von schulischen Noten:** Bei kreativen Angeboten wurden Ergebnisse der Kinder zum Beispiel in Präsentationen oder kleinen Ausstellungen in der Schule und im Sozialraum gezeigt. Die Schüler*innen erlebten, dass ihre Fähigkeiten unabhängig von schulischen Bewertungen oder dem sozialen Hintergrund der Familie sichtbar und wertgeschätzt werden.

## Integrierte Resilienz- und Sprachförderung in allen Angeboten verankern

Neben der armutssensiblen Gestaltung der Angebote wurden zwei inhaltliche Ziele in allen Aktivitäten verfolgt: die Stärkung der Resilienz der Kinder und die Förderung ihrer sprachlichen Entwicklung. Die beiden Bereiche wurden im ZUSi-Projekt nicht als getrennte Förderziele verstanden, sondern als integrierte Bestandteile aller Angebote ab der zweiten Klasse. Für die Angebotsgestaltung ergaben sich daraus folgende Leitprinzipien:

6. **Resilienz stärken – positive Erfahrungen ermöglichen:** Alle Angebote sollten dazu beitragen, die Widerstandsfähigkeit und das Selbstvertrauen der Kinder zu stärken. Das bedeutete in der Praxis konkret, Kindern Erfolgserlebnisse zu ermöglichen, ihre Stärken sichtbar zu machen, Freundschaften zu stärken, Eltern-Kind-Beziehungen zu stärken und gegenseitige Unterstützung zu fördern sowie Räume zu schaffen, in denen Kinder Anerkennung und Selbstwirksamkeit erleben. Solche positiven Erfahrungen können dazu beitragen, dass Kinder besser mit belastenden Lebenssituationen umgehen können und in einem späteren Lebensverlauf mehr Vertrauen in demokratische Beteiligungsmöglichkeiten zeigen.

7 **Sprachförderung sowohl in alle Angebote integrieren als auch gezielt in den Fokus nehmen:** Sprachförderung wurde im Projekt sowohl alltagsintegriert als auch gezielt umgesetzt. Die alltagsintegrierte Sprachförderung war ein fester Bestandteil aller Angebote für die Kinder. Fachkräfte schufen bewusst Situationen, in denen Kinder sprechen, erzählen, lesen oder zuhören konnten. Dazu gehörten zum Beispiel Gesprächsanlässe in Gruppen, gemeinsames Beschreiben und Reflektieren von gesammelten Erfahrungen, das Kennenlernen und Verwenden neuer Wörter sowie kurze Lese- oder Vorlesesituationen. Damit Sprachförderung in allen Angeboten gelingen kann, wurden die Fachkräfte im Projekt in integrierter Sprachförderung qualifiziert. Dadurch konnten sie sprachliche Lerngelegenheiten im Alltag der Aktivitäten bewusst erkennen und nutzen.

   Zusätzlich wurden gezielte Angebote zur Sprachförderung entwickelt, um bestehende sprachliche Unsicherheiten oder Förderbedarfe der Kinder stärker aufzugreifen. In diesen Angeboten konnten Kinder ihre sprachlichen Fähigkeiten in einem geschützten Rahmen weiterentwickeln und zusätzliche Übungsmöglichkeiten erhalten. Auf diese Weise wurde Sprachförderung sowohl alltagsintegriert als auch gezielt als Reaktion auf Förderbedarfe umgesetzt. Beides diente dazu, die Kinder bestmöglich in ihrer sprachlichen Entwicklung zu unterstützen.

## Strukturelle Rahmenbedingungen beachten

Nicht zuletzt machten die Erfahrungen im Modellprojekt deutlich, dass gute Ideen allein nicht ausreichen, wenn die Rahmenbedingungen an Schulen nicht mitgedacht werden. In der Praxis erwiesen sich insbesondere räumliche und organisatorische Faktoren als Herausforderung.

8. **Geeignete Räume für außerschulische Angebote einplanen:** Erfahrungen aus dem Projekt zeigen, dass geeignete Räume eine wichtige Voraussetzung für gelingende Angebote sind. Zu Beginn standen häufig keine passenden Räume zur Verfügung, sodass Aktivitäten in Klassenräumen stattfinden mussten. Dies führte zu zusätzlichem Auf- und Abbauaufwand, außerdem war es schwierig, den Kin-

## Die zehn Leitprinzipien armutssensibler Angebotsgestaltung in aller Kürze

1. Angebote sind kostenfrei und ohne Nachweise zugänglich
2. Notwendige Materialien und Verpflegung werden bereitgestellt
3. Angebote finden in erreichbaren und vertrauten Räumen statt
4. Wertschätzende Haltung der Fachkräfte
5. Leistungen sichtbar machen – unabhängig von schulischen Noten
6. Resilienz stärken – positive Erfahrungen ermöglichen
7. Sprachförderung sowohl in alle Angebote integrieren als auch gezielt in den Fokus nehmen
8. Geeignete Räume für außerschulische Angebote einplanen
9. Angebote klar vom Unterrichtsalltag abgrenzen
10. Schule als Lebens- und Erfahrungsort für Kinder öffnen

dern eine angenehme Atmosphäre zu bieten. Auch wenn die Raumsituation an vielen Schulen grundsätzlich herausfordernd ist, zeigte sich, dass durch eine enge und engmaschige Abstimmung zwischen Fachkräften, Lehrkräften, Schulleitungen und dem Hausmeister oder auch Reinigungskräften tragfähige Lösungen gefunden werden konnten. Erst diese verlässliche Zusammenarbeit ermöglichte eine flexible Raumnutzung und damit die erfolgreiche Umsetzung der Angebote. Positiv hervorzuheben ist, dass die Kinder die genutzten Räume bereits kannten und sich dadurch von Beginn an wohl und sicher fühlten. Diese Vertrautheit erleichterte den Zugang zu den Angeboten erheblich und förderte eine offene sowie aktive Teilnahme. Fremde Räumlichkeiten hätten hingegen vermutlich eine zusätzliche Hürde dargestellt und den Einstieg erschwert.

Für zukünftige Angebote ist es daher hilfreich, geeignete und möglichst dauerhaft nutzbare Räume einzuplanen, die ausreichend Platz für Bewegung, Kreativität und gemeinsames Arbeiten bieten.

9. **Angebote klar vom Unterrichtsalltag abgrenzen:** Wenn Angebote im Klassenraum stattfinden oder stark an schulische Routinen erinnern, besteht die Gefahr, dass Kinder sie als „verlängerten Unterricht" wahrnehmen. Für eine motivierende und freiwillige Teilnahme ist es daher wichtig, Angebote bewusst anders zu gestalten – zum Beispiel durch eine veränderte Raumgestaltung, offene Methoden oder bewegungsorientierte Aktivitäten. Eine klare Abgrenzung vom Unterricht unterstützt eine positive, freizeitähnliche Atmosphäre, in der Kinder sich eher ausprobieren und einbringen können. Entscheidend ist die inhaltliche Verknüpfung mit den Themen des Unterrichts bei Verwendung non-formaler Lernmethoden und -settings.

10. **Schule als Lebens- und Erfahrungsort für Kinder öffnen:** Damit Angebote nachhaltig umgesetzt werden können, braucht es Schulen, die sich nicht nur als Lernorte, sondern auch als Lebens- und Erfahrungsorte für Kinder verstehen. Dazu gehört die Bereitschaft, Räume auch außerhalb der Unterrichtszeiten für Projekte und Aktivitäten zu öffnen sowie organisatorische Rahmenbedingungen zu schaffen. Langfristig hilfreich sind kindgerechte, flexible Räume, die für außerschulische Angeboten genutzt und durch Kinder gestaltet werden können.

Anhand von zwölf Good-Practice-Beispielen wird im Folgenden gezeigt, wie es den Projektbeteiligten trotz herausfordernder Rahmenbedingungen gelungen ist, armutssensible, motivierende und wirksame Angebote zu entwickeln und welche Lösungswege sie dabei gefunden haben. Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der Armutsforschung, dass sich finanzielle Armut auf alle vier Bereiche der Lebenslage (materielle, soziale, kulturelle und gesundheitliche Lage) von Kindern auswirkt, wurde darauf geachtet, dass die verschiedenen Angebote alle Dimensionen abdecken und – wo immer möglich – mehrere Lebenslagebereiche adressieren. In der nachfolgenden Infobox wird das Lebenslagemodell vorgestellt.

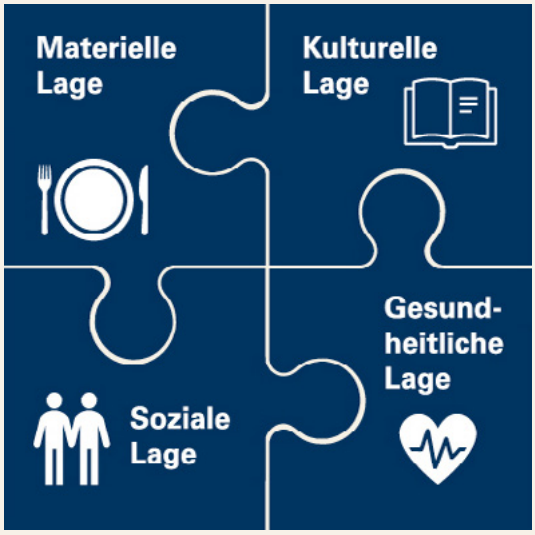
Um bei der Entwicklung eigener Angebote Armutssensibilität systematisch zu berücksichtigen, wird Fachkräften eine Vorgehensweise in drei Schritten dringend angeraten. Diese drei Schritte werden in einer weiteren Infobox detailliert dargestellt.

## Lebenslagenmodell als Grundlage der Angebotsplanung

Der Lebenslagenansatz ist ein mehrdimensionales Konzept der Armutsforschung, das Armut als Unterversorgung und Benachteiligung in einem umfassenderen als nur den rein ökonomischen Sinn begreift. Neben der finanziellen Lage der Familie wird die Lebenssituation und Lebenslage des Kindes selbst systematisch in den Blick genommen, um Unterversorgungen zu identifizieren und zielgerichtet Angebote zur Förderung zu entwickeln. Die Lebenslagen sind in vier Dimensionen – materielle, soziale, kulturelle und gesundheitliche Lage – anhand einer Vielzahl von Indikatoren erforscht und können in der Praxis als Reflexions- und Planungsinstrument genutzt werden, um Unterstützungsbedarfe sichtbar zu machen und Angebote passgenau an den Lebensbedingungen der Kinder auszurichten.

Das indikatorenbasierte Lebenslagenmodell ermöglicht eine umfassende Betrachtung der Lebenssituation eines Kindes entlang der vier zentralen Lebenslagen: materiell, sozial, kulturell und gesundheitlich. Im Austausch in multiprofessionellen Teams werden die Kinder nicht mehr nur aus der schulischen Sicht bewertet, sondern anhand eines strukturierten Lagebilds, das die tatsächlichen Lebensumstände der Kinder in den Mittelpunkt stellt. Es unterstützt die Entwicklung präventiver Maßnahmen, die passgenau auf die Bedarfe der Schulen und Familien ausgerichtet sind und keine „blinden Flecken“ aufweisen. Die Angebote decken in ihrer Gesamtheit alle vier Dimensionen der Lebenslage ab. Wo immer möglich wurde bei der Planung berücksichtigt, dass die Angebote mehrere Lebenslagen abdecken.

**In der Vorstellung der Good-Practise-Beispiele zeigen die Piktogramme der Lebenslagedimensionen an, welche Bereiche im Fokus des jeweiligen Angebotes standen. Die Größen der Piktogramme spiegeln die Schwerpunkte wider.**




Quelle: Eigene Darstellung

**Schritt 1: Armutssensibilität beginnt mit der bewussten Wahrnehmung eines konkreten Problems**

Im schulischen Alltag werden die Folgen von Armut bei Kindern nicht immer sichtbar. Dennoch beobachten Fach- und Lehrkräfte beispielsweise, dass Kinder in bestimmten Bereichen zusätzliche Unterstützung benötigen, die in ihren Familien aufgrund von knappen finanziellen Ressourcen oder fehlenden Zeit und Kompetenzen nur begrenzt möglich ist. Dazu können Entwicklungsbedarfe etwa in der Sprachentwicklung, Grob- und Feinmotorik, fehlende kulturelle und soziale Teilhabe oder auch fehlende Schulmaterialien, Sportkleidung oder gesundes Frühstück gehören. Hinzu kommt, dass manche Kinder zuhause weniger Unterstützungsmöglichkeiten oder Anregungen für Lernen und Freizeitgestaltung haben. Dadurch können Interessen, Lerngelegenheiten und Teilhabemöglichkeiten eingeschränkt sein.

Ein weiterer Hinweis kann sein, dass bestehende Angebote von bestimmten Kindern nicht genutzt werden. Dann stellt sich die Frage, welche Barrieren eine Teilnahme erschweren oder verhindern. Um solche Beobachtungen systematisch zu reflektieren, kann es hilfreich sein, die Situation der Kinder mithilfe des Lebenslagenansatzes zu betrachten. Dieser unterstützt Fachkräfte dabei, Problemlagen nicht nur individuell, sondern auch im Zusammenhang mit den Lebensbedingungen der Kinder zu verstehen.

---

**Schritt 2: Wo liegen die Gründe des Problems?**

Im nächsten Schritt geht es darum, mögliche Gründe für das beobachtete Problem zu eruieren. Dabei ist der Austausch im multiprofessionellen Team besonders wertvoll, weil unterschiedliche Perspektiven zusammen-kommen. Gemeinsam können Lehr- und Fachkräfte überlegen, welche organisatorischen, zeitlichen, finanziellen oder sozialen Barrieren eine Rolle spielen könnten. Häufig wird dabei deutlich, dass nicht mangelndes Interesse der Kinder oder Familien der Grund für eine geringe Teilnahme ist, sondern strukturelle Hindernisse. Wenn möglich, sollten auch die betroffenen Kinder und ihre Familien einbezogen werden. In wertschätzenden Gesprächen können sie Hinweise darauf geben, welche Bedürfnisse sie haben und welche Bedingungen ihnen eine Teilnahme erleichtern würden. Diese Perspektiven helfen, Angebote realitätsnah und passgenau zu gestalten.

---

**Schritt 3: Wie kann das Problem gelöst werden?**

Erst im letzten Schritt sollen kreative und praktikable Lösungen für das festgestellte Problem entwickelt wer-den. Ziel ist es, Angebote so zu gestalten, dass sie möglichst viele Kinder erreichen und gleichzeitig pädagogisch sinnvoll sind. Diese Lösungen können beispielsweise darauf abzielen:

- kreative Bezeichnungen für Angebote zu entwickeln, damit sich Kinder unabhängig vom Geschlecht angesprochen fühlen,
- zeitliche und räumliche Zugangsbarrieren zu reduzieren,
- Angebote stärker an den Interessen der Kinder auszurichten
- oder den Kindern im Gegenteil neue Erfahrungen zu ermöglichen,
- neue Formen der Ansprache der Eltern zu entwickeln oder
- Kooperationen innerhalb der Schule oder im Sozialraum zu nutzen.

## 1. Nahtlose Anschlussgestaltung vom Unterricht in die Nachmittagsförderung

**Schritt 1: Feststellung des Problems**
Zu Beginn des Projekts erschienen viele Kinder nachmittags nicht zu den Angeboten der Sprachförderung und Resilienzförderung, obwohl sowohl Bedarf als auch Interesse bekundet wurden und obwohl das Angebot kostenfrei und attraktiv gestaltet war. Gerade Kinder, die einen besonders hohen Unterstützungsbedarf hatten, konnten so nicht von den Angeboten profitieren. Zudem fiel auf, dass viele Kinder keine qualitativ hochwertige Hausaufgabenbetreuung hatten und die meisten Kinder gar keine Hausaufgaben machten.

**Schritt 2: Mögliche Gründe**
Im Laufe des Projekts wurde deutlich, dass eine zentrale Barriere der fehlende Übergang vom Unterricht zum Nachmittagsangebot war. Es fehlte das Angebot eines Mittagessens, damit die Kinder weder hungrig zu den Angeboten noch zwischenzeitlich nach Hause gehen mussten. Kinder, die zum Mittagessen nach Hause gingen, konnten aufgrund fehlender elterlicher Begleitung am Nachmittag nicht erneut zur Schule kommen. Vielen Kindern fehlten zuhause die Voraussetzungen, ihre Hausaufgaben zu erledigen, z. B. wegen fehlender Ruhe, fehlendem Platz für Hausaufgaben, keinem Ansprechpartner oder weil die Eltern sie nicht unterstützen konnten.

**Schritt 3: Kreative Lösung**
Die im Projektverlauf eingeführte Kombination aus Hausaufgabenbetreuung und gesunder Mittagsverpflegung beseitigte diese Zugangsbarriere. Neben einem verlässlichen Übergang vom Unterricht zu den Angeboten am Nachmittag verfolgte das Angebot weitere pädagogische Ziele: Durch die strukturierte Hausaufgabenzeit wurde Lernorganisation, Selbstständigkeit und Konzentrationsfähigkeit gefördert. Die Mahlzeit schaffte eine sichere Versorgung, vermittelte Wissen über gesunde Ernährung und trug zu einem positiven Erleben von Gemeinschaft bei. Dass die Kinder in einem verlässlichen Rahmen Orientierung, Routinen und Bezugspersonen erlebten, wirkte sich positiv auf die Stärkung der Resilienzkompetenzen der Kinder aus.

Das Angebot fand über das Schuljahr hinweg an zwei Nachmittagen pro Woche in den Räumen der Schule statt. In der gemeinsamen Mittagspause kamen alle Kinder in einer entspannten, wertschätzenden Atmosphäre zusammen und aßen. Dabei wurden gesunde und ausgewogene Lebensmittel wie belegte Brote mit frischen, nährstoffreichen Zutaten, Obst und Getränke angeboten. Das gemeinsame Essen wurde bewusst zelebriert – es fand nicht nebenbei statt, sondern bot Raum für Austausch und Gemeinschaft.

In dieser lockeren Atmosphäre hatten die Kinder die Möglichkeit, über ihre Erlebnisse des

Foto: gpointstudio

Tages zu sprechen, sich mitzuteilen und miteinander in Kontakt zu treten. Dies stärkte nicht nur das soziale Miteinander, sondern trug auch zu einem positiven Ankommen nach dem Schultag bei. Im Anschluss erledigten die Kinder ihre Hausaufgaben. Pädagogische Fachkräfte standen ihnen dabei für Fragen zur Verfügung und unterstützten sie bei Bedarf in der Strukturierung ihrer Aufgaben.

Die Umsetzung erfolgte in Kooperation mit einem gemeinnützigen Träger der Kinder- und Jugendhilfe sowie einem lokalen Bio-Supermarkt. Die Kombination von Lernen und Essen wurde bewusst so gestaltet, dass sie nicht wie ein „verlängerter Unterricht“ wirkte, sondern als unterstützendes, alltagsnahes Angebot mit Zeit für Austausch und Beziehungsgestaltung.

## 2. Zielgerichtete Sprachförderung mit ganzheitlichem Ansatz

**Schritt 1: Feststellung des Problems**
Viele Kinder hatten erhebliche Schwierigkeiten in der Sprachentwicklung, die im Regelunterricht nicht ausreichend aufgefangen werden konnten und ihnen den Anschluss an den Schulstoff erschwerten. Sprachliche Hürden führten zudem zu Unsicherheiten im sozialen Miteinander und belasteten die emotionale Entwicklung der betroffenen Kinder.

**Schritt 2: Mögliche Gründe**
Kindern, die in Armut aufwachsen, fehlt es in ihren Familien häufig an Büchern, Bildungsmaterialien und Anlässen für sprachfördernde Gespräche etwa bei Ausflügen und Reisen. Bei Kindern mit Migrationshintergrund kommen zusätzlich begrenzte Gelegenheiten hinzu, Deutsch im Alltag zu sprechen. Oftmals ist die Schule für diese Kinder der erste Ort, an dem sie überhaupt mit Deutsch als Zweitsprache in Berührung kommen. Daraus ergibt sich die Herausforderung, innerhalb eines vergleichsweise kurzen Zeitraums grundlegende sprachliche Kompetenzen aufzubauen und aufzuholen.

Foto: Stadt Gelsenkirchen

Umso bedeutsamer ist es, den Kindern vielfältige und alltagsnahe Sprechanlässe zu bieten sowie eine unterstützende Umgebung zu schaffen, in der sie Sprache aktiv erproben und weiterentwickeln können. Durch gezielte Förderung und eine sprachsensible Begleitung im Alltag können Lernprozesse nachhaltig unterstützt und Bildungschancen verbessert werden.

**Schritt 3: Kreative Lösungen**
Sprachförderung wurde sowohl als Querschnittsthema als auch als zielgerichtetes Angebot umgesetzt. Die pädagogischen Fachkräfte wurden dafür zu Sprachförderprofis fortgebildet. Mit der „Sprachwerkstatt“ entstand ein ganzheitliches Angebot für Kinder mit hohem Sprachförderbedarf, in dem Sprache als Werkzeug für Verständigung, Lernen, kreativen Ausdruck und Teilhabe erfahrbar wurde. Im Mittelpunkt standen vielfältige Methoden wie Sprachspiele, dialogisches Lernen, Lese- und Schreibanlässe, kreative Schreibaufgaben, Rollenspiele, Lesetandems und Präsentationen, die eng an Inhalte des Deutschunterrichts anschlossen.

Die Sprachwerkstatt fand zweimal wöchentlich à 90 Minuten nach dem Mittagsessen und der Hausaufgabenbetreuung statt. Die Teilnahme war freiwillig und kostenfrei. Das Angebot wurden von den Bildungsbegleiter*innen und geschulten Fachkräften durchgeführt. Eine wertschätzende Atmosphäre, alltagsnahe Themen und die vollständige Bereitstellung aller Materialien verhinderten die Stigmatisierung und stärkten zugleich sprachliche Kompetenzen, Selbstwirksamkeit, Selbstwertgefühl und soziale Teilhabe der Kinder.

## 3. Kunstpädagogisches Angebot zur ästhetischen Bildung und sprachlichen Ausdrucksförderung

**Schritt 1: Feststellung des Problems**
Bereits zu Beginn der Grundschulzeit stellten die Fachkräfte fest, dass viele Kinder im schulischen Alltag nur wenige Erfolgserlebnisse hatten. Zudem waren die Möglichkeiten der Kinder, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen, deutlich eingeschränkt. Im Alltag hatten die Kinder kaum Zugang zu künstlerischen Ausdrucksformen. Zudem waren unter den Kindern vielfach Unterschiede in ihren individuellen Lern- und Entwicklungsständen zu beobachten. Dies betraf insbesondere die Feinmotorik, die Konzentrationsfähigkeit sowie sprachliche Ausdruckskompetenzen der Kinder.

**Schritt 2: Mögliche Gründe**
Über eine armutssensiblen Perspektive wurde deutlich, dass vielen Kindern aus sozial benachteiligten Lebenslagen der Zugang zu kulturellen Bildungsangeboten erschwert ist. Häufig fehlen finanzielle Ressourcen, geeignete Materialien, räumliche Möglichkeiten sowie kulturelle Vorbilder im familiären Umfeld. Daraus resultiert, dass Kunstangebote wie Museumsbesuche, Kunstkurse oder Ateliererfahrungen nicht selbstverständlich Teil ihrer Lebenswelt sind. Zudem waren grundlegende Begriffe aus dem kulturellen und künstlerischen Kontext (z. B. „Gemälde", „Ausstellung", „Theater") nicht allen Kindern vertraut.

Foto: Stadt Gelsenkirchen

**Schritt 3: Kreative Lösungen**
Kunstpädagogische Angebote bieten einen geschützten Rahmen, in dem eigene Ideen ohne Leistungsdruck umgesetzt und individuelle Ergebnisse wertgeschätzt werden können. Dies stärkt das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Ein solches Angebot ermöglicht zudem differenzierte Zugänge, bei denen Kinder auf ihrem jeweiligen Niveau abgeholt und in ihrem eigenen Tempo gefördert werden können.

Zur gezielten Förderung wurde ein kontinuierliches, schulbasiertes und kostenfreies kunstpädagogisches Förderangebot entwickelt und umgesetzt. In Form einer wöchentlichen Arbeitsgemeinschaft arbeitete eine Kunstdozentin über den Zeitraum eines Schuljahres hinweg mit festen Kleingruppen. Im Mittelpunkt standen die Erweiterung ästhetischer Ausdrucksfähigkeiten sowie die Verknüpfung von kreativen, sprachlichen und kognitiven Lernprozessen. Die Kinder setzten sich mit unterschiedlichen Mal- und Zeichentechniken auseinander, lernten verschiedene Kunststile sowie ausgewählte Künstler*innen kennen. Die Kinder erweiterten dabei systematisch Wortschatz und Leseverständnis durch begleitende Materialien und gemeinsame Reflexion.

Ein Fokus lag auf der Förderung von Selbstwirksamkeit, Ausdrucksfähigkeit und kultureller Teilhabe. Den Abschluss bildete eine Kunstausstellung im Rahmen der Schuljahresabschlussfeier, bei der die Kinder ihre Arbeiten präsentierten, diese erklärten und in den Austausch mit einem Publikum traten. Dadurch erfuhren sie Anerkennung ihrer Leistungen und stärkten ihre kommunikativen Kompetenzen im authentischen Kontext.

Die Durchführung erfolgte bewusst in vertrauten schulischen Räumen, um niederschwellige Zugänge zu gewährleisten. Durch die kostenfreie Teilnahme, die Bereitstellung aller Materialien sowie eine ressourcenorientierte und wertschätzende pädagogische Haltung wurden mögliche Zugangsbarrieren reduziert. Insgesamt konnte so eine Stärkung des Selbstwertgefühls sowie kulturelle und soziale Teilhabe der Kinder geleistet werden.

## 4. Den außerschulischen Sozialraum erkunden und formale mit non-formaler Bildung verbinden

**Schritt 1: Feststellung des Problems**
Viele Kinder hatten kaum Zugang zu naturnahen Räumen, zu handwerklichen Tätigkeiten und zu freiem, nicht schulgebundenem Spiel. Ihre Freizeit fand überwiegend in beengten Wohnverhältnissen oder auf wenig anregenden Spielflächen statt, sodass Erfahrungsräume für Kreativität, Naturerleben und selbstbestimmtes Tun stark eingeschränkt waren. Dies hat zur Folge, dass wichtige Kompetenzen in den Bereichen Selbstwirksamkeit, Problemlösefähigkeit, motorische Fertigkeiten sowie alltagspraktisches Handeln weniger ausgebildet werden können.

**Schritt 2: Mögliche Gründe**
Viele Familien verfügen über geringe finanzielle Mittel und kaum Ressourcen, um Zugänge zu außerschulischen Bildungs- und Erfahrungsräumen wie Vereinen, Werkstätten oder Ausflügen ins Grüne zu ermöglichen. Hinzu kommen begrenzte Freizeitangebote im direkten Wohnumfeld sowie die Unsicherheit der Eltern, ihre Kinder eigenständig zu weiter entfernten Orten gehen zu lassen. So sind Kinder oft auf ihren unmittelbaren Sozialraum Schule und Nachbarschaft beschränkt. Insbesondere für praktische und lebensweltnahe Kompetenzen, die im Unterricht häufig nur theoretisch vermittelt werden können, fehlen im Alltag vieler Kinder Gelegenheiten, diese schulischen Inhalte anzuwenden und zu vertiefen.

**Schritt 3: Kreative Lösungen**
Um diesen Einschränkungen entgegenzuwirken, wurde ein sozialraumorientiertes, kostenfreies Nachmittagsangebot entwickelt, das im Stadtteil auf einem Bauspielplatz stattfand. In Kooperation mit einer städtischen Einrichtung der Jugendförderung erhielten die Kinder Zugang zu einem großzügigen Gelände mit Werkstätten, Kreativbereichen und naturnahen Erlebnisräumen. Durch handlungsorientierte Aktivitäten wurden schulische Inhalte praktisch erfahrbar gemacht und in einen sinnstiftenden Kontext im eigenen Sozialraum eingebettet. Auf diese Weise konnten Lernprozesse vertieft, unterschiedliche Zugänge zum Lernen eröffnet und Bildungsbenachteiligungen ausgeglichen werden.

Foto: wavebreakmedia_micro

Im Mittelpunkt standen handlungsorientierte und alltagsnahe Lernprozesse, bei denen die Kinder gärtnern, kochen, bauen, konstruieren, upcyceln und frei spielen konnten. Dabei wurden gezielt Bezüge zu schulischen Lerninhalten hergestellt. Insbesondere im Bereich des Kochens und Backens konnten mathematische Inhalte wie Mengen, Gewichte, Zeitangaben und Grundrechenarten praktisch angewendet und erlebbar gemacht werden. Ebenso wurden naturwissenschaftliche und technische Grundlagen im Kontext von Materialerfahrung, Konstruktion und nachhaltigem Handeln aufgegriffen.

Darüber hinaus förderte das Angebot soziale Kompetenzen, Verantwortungsübernahme, Selbstwirksamkeit sowie die Erfahrung von Zugehörigkeit. Insbesondere Kinder aus mehrfach belasteten Lebenslagen konnten in einem unterstützenden Rahmen neue Ausdrucksformen erproben und positive Lernerfahrungen sammeln.

Die Umsetzung erfolgte armutssensibel: Alle Materialien und Werkzeuge wurden bereitgestellt, so dass keine finanziellen Hürden für die Teilnahme entstanden. Die Begleitung durch pädagogische Fachkräfte sowie der gemeinsame Weg zum Angebot stärkten zudem Verlässlichkeit und Beziehungssicherheit.

## 5. Naturentdecker:innen: Sozialraumorientiertes Natur- und Umweltbildungsangebot zur Förderung von Sprache, Teilhabe und nachhaltigem Handeln

**Schritt 1: Feststellung des Problems**
Es zeigte sich, dass viele Kinder wenig Zeit im Freien mit anderen Kindern verbringen, sich zu wenig bewegen oder gestresst wirken. Es fehlen alltagsnahe Situationen außerhalb des Klassenzimmers, in denen sie Sprache im gemeinsamen Tun erproben und weiterentwickeln können. Gleichzeitig wurde deutlich, dass viele Kinder kaum Erfahrungen mit Natur, Gärtnern und nachhaltigem Handeln machten und ökologische Zusammenhänge für sie oft abstrakt bleiben.

**Schritt 2: Mögliche Gründe**
Familien mit geringem Einkommen verfügen deutlich seltener als finanziell besser gestellte Familien über einen eigenen Garten oder finanzielle Mittel für naturbezogene Urlaube, z. B. auf einem Bauernhof. Hinzu kommen dichte Wohnstrukturen im Stadtteil und begrenzte Anregungsräume, sodass Kindern sowohl direkte Naturerfahrungen als auch sprechanregende Situationen zu Umwelt- und Nachhaltigkeitsthemen fehlen – besonders dann, wenn zuhause überwiegend eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird. Auch sozialraumbezogene Teilhabechancen sind ungleich verteilt: Kinder aus armutsbetroffenen Lebenslagen erhalten seltener die Möglichkeit, ihren Lebensraum mitzugestalten oder als gestaltbaren Raum zu erleben. Dabei ist gerade die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Mitbestimmung ein zentraler Bestandteil von Bildungsprozessen und der Persönlichkeitsentwicklung.

Foto: Stadt Gelsenkirchen

**Schritt 3: Kreative Lösungen**
Aus ZUSi Kita lagen Erfahrungen vor, dass sich der Wald bzw. die Natur als idealer Ort eignet, um Kindern ganzheitliche Erfahrungen, Bewegung, Entspannung und soziales Miteinander zu ermöglichen. Mit der Naturentdecker*innen-AG wurde ein wöchentliches Angebot geschaffen, bei dem ZUSi-Kinder im Gemeinschaftsgarten des Stadtteils Natur intensiv erlebten, sich frei bewegten, forschten und sich für Umweltschutz engagierten. In Kooperation mit dem Gemeinschaftsgarten und dem Mehrgenerationenhaus bepflanzten und pflegten sie ein eigenes Hochbeet, dokumentierten ihre Beobachtungen im Gartentagebuch, ernteten Obst und Gemüse und setzten sich mit gesunder, nachhaltiger Ernährung auseinander. Sprachförderung (Wortschatz, Dialog- und Erzählfähigkeit, Schreiben) wurde eng mit naturwissenschaftlich-technischem Lernen verknüpft, etwa durch Gespräche über Pflanzen und Tiere, das Planen des Beets und kleine Experimente rund um einen Bienenstock und um das Wachstum von Pflanzen.

Ein Schwerpunkt lag neben der Sprachförderung auch auf der aktiven Teilhabe am und der Mitgestaltung des Sozialraums. Der Gemeinschaftsgarten, der sich zentral im Stadtteil befindet und an dem viele Kinder täglich vorbeikommen, wurde für sie als gestaltbarer Ort erlebbar gemacht. Die Kinder hatten die Möglichkeit, diesen Raum mitzugestalten, Verantwortung zu übernehmen und ihn als Teil ihres eigenen Lebensumfelds wahrzunehmen.

Damit wurde nicht nur die Erfahrung vermittelt, dass ihr Handeln Wirkung hat, sondern auch, dass ihre Perspektiven und Beiträge Bedeutung haben. Dies stärkte insbesondere Kinder aus armutsbetroffenen Lebenslagen in ihrer Selbstwirksamkeit und ihrem Gefühl von Zugehörigkeit und Anerkennung im Sozialraum.

## 6. Heldenkinder: Ein Angebot zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen als Grundlage für Lern- und Bildungsprozesse

**Schritt 1: Feststellung des Problems**
Bei vielen Kindern wurden Unsicherheiten im Umgang mit und in der Benennung von Gefühlen, geringe Frustrationstoleranz und ein niedriges Selbstwertgefühl sichtbar. Gleichzeitig zeigten sich motorische Auffälligkeiten, Bewegungsmangel und Schwierigkeiten, mit Belastungen oder Konflikten konstruktiv umzugehen. Diese Faktoren wirken sich unmittelbar auf Lernprozesse aus, da emotionale Stabilität, Selbstregulation und ein grundlegendes Gefühl von Sicherheit zentrale Voraussetzungen darstellen, um sich auf schulisches Lernen einzulassen, Aufmerksamkeit zu steuern und Herausforderungen zu bewältigen.

**Schritt 2: Mögliche Gründe**
Kinder, die in Armut aufwachsen, leben oft in beengten Wohnverhältnissen und belasteten Familiensituationen, in denen wenig Raum für Bewegung, Rückzug und individuelle Aufmerksamkeit bleibt. Häufig fehlen stabile Entlastungsräume, positive Rückmeldungen und Gelegenheiten, eigene Stärken zu entdecken und in einer wertschätzenden Gruppe zu erleben. Vor diesem Hintergrund kann es vorkommen, dass Kinder weniger bereit oder in der Lage sind, sich aktiv auf Lernprozesse einzulassen, da innere Anspannung, Unsicherheiten oder fehlende emotionale Stabilität ihre Aufnahmefähigkeit und Konzentration beeinflussen. Resilienz stellt daher eine zentrale Voraussetzung dar, um Bildungsprozesse überhaupt erfolgreich gestalten zu können.

**Schritt 3: Kreative Lösungen**
Resilienzförderung wurde als Querschnittsthema bei allen ZUSi-Angeboten aufgenommen, um durch unterschiedliche Methoden und Ansätze alle Kinder zu erreichen. Zusätzlich wurden an den Schulen spezifische Angebote von den Bildungsbegleiterinnen zusammen mit Kooperationspartnern für ZUSi-Kinder entwickelt, um ihre Resilienz zu stärken. Ein Beispiel war die „Heldenkinder-AG", die an der inneren Stärke und Gefühlswelt der Kinder ansetzte. In kooperativen Spielen, Gesprächen, Entspannungseinheiten und kreativen Aufgaben (z. B. Dankbarkeitsgirlande, „lobende Sonnenstrahlen", Traumreisen) arbeiteten die Kinder an Themen wie Selbstwert, Gefühlswahrnehmung und -regulation, Freundschaft, Identität und Einzigartigkeit.

Die AG fand wöchentlich im Anschluss an die Mittagsverpflegung und Hausaufgabenbetreuung statt. Eine besondere Ausstattung war nicht nötig. Alle Resilienzangebote waren kostenfrei und niedrigschwellig organisiert. Sie stärkten das Gemeinschaftsgefühl und die Zugehörigkeit und wurden von geschulten Fachkräften umgesetzt. Den Kindern wurde zunächst ein sicherer Raum geboten, in dem sie ankommen, zur Ruhe kommen und sich emotional stabilisieren können. Erst diese Grundlage erleichterte es ihnen, sich auf Lernprozesse einzulassen, eigene Ressourcen zu aktivieren und neue Kompetenzen zu entwickeln.

Foto: freepik

Insbesondere Kinder aus armutsbetroffenen und häufig mehrfach belasteten Familien profitierten von der individuellen Aufmerksamkeit, den verlässlichen Bezugspersonen sowie der Erfahrung, in ihren Stärken wahrgenommen und wertgeschätzt zu werden. Dadurch konnten sowohl ihre sozialen und emotionalen Kompetenzen als auch grundlegende Voraussetzungen für schulisches Lernen nachhaltig gestärkt werden.

## 7. Ferienbildungsangebote zur Förderung kreativer Ausdrucksformen, Teilhabe und sozialräumlicher Erfahrungsräume

**Schritt 1: Feststellung des Problems**
Viele Kinder hatten in den Ferien wenig anregende Freizeitmöglichkeiten und blieben oft zuhause, weil finanzielle Mittel, Mobilität oder passende Angebote fehlten. Kreative Ausdrucksformen, gemeinsame Erlebnisse mit Gleichaltrigen und entlastende Erfahrungsräume außerhalb der Familie standen ihnen dadurch nicht oder nur eingeschränkt zur Verfügung. Eine entwicklungsfördernde Gestaltung der Ferien war für viele Familien nicht möglich.

**Schritt 2: Mögliche Gründe**
In armutsbelasteten Familien ist Feriengestaltung häufig mit Stress verbunden: Ausflüge, Kurse oder Ferienfreizeiten sind kostenintensiv, erfordern Organisationskompetenzen und liegen oft außerhalb des Wohnumfelds, was die Erreichbarkeit und Teilnahme erschwert. Gleichzeitig fehlt es in engen Wohnverhältnissen an Platz für kreatives Tun, Ruhe und ungestörtes Spielen, sodass Kinder wenig Gelegenheit haben, neue Interessen zu entdecken und ihre Stärken abseits von Schule zu erleben. Zudem bleiben viele Kinder in ihrem Alltag stark auf ihren unmittelbaren Stadtteil beschränkt und haben nur wenige Möglichkeiten, ihren Sozialraum zu erweitern und neue Umgebungen kennenzulernen.

**Schritt 3: Kreative Lösungen**
Mit verschiedenen Kreativworkshops in den Oster- und Herbstferien wurden kostenfreie, niedrigschwellige Ferienkurse geschaffen, in denen Kinder mehrere Tage hintereinander künstlerisch und spielerisch arbeiten konnten. Die Themen wurden nach den Interessen der Kinder ausgewählt, z. B. ein Trickfilm-Workshop, ein Theaterprojekt und ein Kurs, um Manga zeichnen zu erlernen. In Kleingruppen gestalteten die Kinder eigene Werke und kleine Projekte und erlebten dabei, wie aus eigenen Ideen sichtbare Ergebnisse entstanden. Gleichzeitig konnten in spielerischer Weise Grundfertigkeiten für den

Foto: Magnific.com

Bildungserfolg wie Lesen, Schreiben und Rechnen auch in den Ferien weiter gefördert werden. Unterschiedliche Kooperationspartner, z. B. das Medienzentrum der Stadt Gelsenkirchen, boten den Kindern attraktive Workshops an.

Ein besonderer Mehrwert lag in der bewussten Erweiterung des Sozialraums: Die Workshops fanden nicht ausschließlich im direkten Stadtteil statt, sondern an unterschiedlichen Orten innerhalb der Stadt. Dadurch erhielten die Kinder die Möglichkeit, neue Lernorte kennenzulernen, ihren Bewegungsradius zu erweitern und sich in bislang unbekannten Umgebungen zu orientieren. Diese Erfahrungen trugen dazu bei, Selbstständigkeit zu fördern und neue Perspektiven auf die eigene Lebenswelt zu eröffnen.

Alle Materialien wurden kostenlos bereitgestellt und es waren keine besonderen Vorkenntnisse oder Ausstattungen nötig, sodass alle Kinder unabhängig vom Einkommen der Eltern teilnehmen konnten.

Durch die Kombination aus kreativer Arbeit, gemeinsamen Pausen und Ritualen entstanden stabile Gruppen, in denen Kinder Anerkennung, Zugehörigkeit und Erfolgserlebnisse erfuhren. Besondere Wertschätzung erlebten die Kinder durch die Vorführung und Präsentation ihrer Werke, zu denen teilweise ihre Eltern eingeladen waren. Gerade für Kinder aus beengten oder belasteten Lebenssituationen boten die Ferienangebote einen geschützten Rahmen, in dem sie ihre Fantasie entfalten, neue Interessen entdecken und ihre Selbstwirksamkeit erleben konnten.

## 8. Bewegungs- und Tanzangebot zur Förderung motorischer, sozialer und kognitiver Kompetenzen

**Schritt 1: Feststellung des Problems**
Bei vielen Kindern wurde deutlich, dass sie sich im Alltag zu wenig bewegen und motorische Unsicherheiten zeigen. Gleichzeitig fiel es einigen schwer, sich länger zu konzentrieren, Frustration auszuhalten und sich in der Gruppe an Absprachen und gemeinsame Abläufe zu halten. Dies wirkte sich nicht nur auf die körperliche Entwicklung, sondern auch auf Lernprozesse und das soziale Miteinander aus.

**Schritt 2: Mögliche Gründe**
Kinder aus armutsbelasteten Familien haben zuhause oft wenig Platz für Bewegung und kaum Zugang zu Sport- oder Freizeitangeboten. Häufig fehlen stabile Bewegungsroutinen, altersgerechte Anregungen und Gelegenheiten, sich in einem geschützten Rahmen körperlich auszuprobieren und Erfolgserlebnisse mit Bewegung zu sammeln.

**Schritt 3: Kreative Lösungen**
Es wurde ein mehrteiliges Bewegungs- und Tanzangebot entwickelt, in dem die Kinder unter Anleitung einer Trainerin einfache, wiederkehrende Bewegungsabläufe und Choreografien einübten. Ziel war es, motorische Fähigkeiten wie Koordination, Gleichgewicht, Ausdauer und Raumorientierung spielerisch zu stärken. Ergänzt wurde das Angebot durch Kennenlern- und Bewegungsspiele sowie strukturierte Phasen wie Stopp-Tanz, die sowohl die Konzentrationsfähigkeit als auch die Impulskontrolle und Frustrationstoleranz förderten. Gleichzeitig wurden soziale Kompetenzen gestärkt, indem die Kinder lernten,sich an Absprachen zu halten, im Team zu agieren und Rücksicht aufeinander zu nehmen.

Bezüge zu schulischen Inhalten wurden z. B. durch die Integration einfacher Rechenübungen in Bewegungsabläufe oder die alltagsnahe Vermittlung von Themen wie gesunder Ernährung gezielt hergestellt. So konnten formale und non-formale Lernprozesse miteinander verknüpft und Inhalte ganzheitlich erfahrbar gemacht werden.

Ein besonderer Bestandteil des Angebots war die Einbindung der Eltern. Diese wurden punktuell eingeladen, aktiv an den Einheiten teilzunehmen oder Einblicke in die Aktivitäten ihrer Kinder zu erhalten. Dadurch konnten Hemmschwellen abgebaut, das Bewusstsein für die Bedeutung von Bewegung gestärkt und gemeinsame positive Erfahrungen geschaffen werden. Für die Kinder wirkte sich dies stärkend aus, da sie ihre Fähigkeiten präsentieren konnten und zusätzliche Anerkennung erfuhren. Gleichzeitig wurde die Beziehung zwischen Eltern und Kindern gefördert.

Foto: The Yuri Arcurs Collection

## 9. Sicher auf dem Rad unterwegs: Mobilitäts- und Verkehrssicherheitsangebot zur Förderung selbstständiger Teilhabe im Übergang zur weiterführenden Schule

**Schritt 1: Feststellung des Problems**
Viele Kinder der vierten Klassen fühlten sich im Umgang mit dem Fahrrad unsicher und trauten sich im Straßenverkehr nicht zu, selbstständig und sicher zu fahren. Gerade vor der anstehenden Fahrradprüfung – ein wichtiger Teil des Übergangs von der Grund- auf die weiterführende Schule – wurde deutlich, dass fehlende Fahrpraxis die Verkehrssicherheit der Kinder verringert und ihre Teilhabe und Mobilität beeinträchtigt. Dadurch werden auch ihre Möglichkeiten, sich selbstständig im Sozialraum zu bewegen und in Zukunft weiter entfernt liegende weiterführende Schulen zu erreichen, eingeschränkt.

**Schritt 2: Mögliche Gründe**
Nicht alle Familien verfügen über verkehrstüchtige Fahrräder, passende Helme oder sichere Übungsräume im Wohnumfeld. Kinder aus armutsbelasteten Haushalten haben daher oft weniger Gelegenheit, Radfahren einzuüben, Verkehrsregeln praktisch zu erproben und dabei sprachlich zu üben, was für die Fahrradprüfung und die Nutzung des Fahrrads im Alltag – und insbesondere auch für den Schulweg zu weiterführenden Schulen – wichtig wäre. Da weiterführende Schulen häufig nicht mehr im Stadtteil liegen, sind Kinder verstärkt darauf angewiesen, eigenständig längere Strecken zurückzulegen. Fehlende Fahrpraxis und Unsicherheiten im Straßenverkehr stellen hierbei eine zusätzliche Hürde dar und können die Bildungs- und Teilhabechancen der Kinder einschränken.

**Schritt 3: Kreative Lösungen**
Mit dem zweitägigen „Fahrradkurs in den Osterferien“ wurde ein intensives, kostenfreies Trainingsangebot geschaffen, das sich gezielt an unsichere Viertklässler*innen richtete. In jeweils drei Stunden pro Tag übten die Kinder mit Unterstützung von Fachkräften aus dem Dachverband Gelsensport grundlegende Fahr-

Foto: Magnific.com

techniken, sicheres Anfahren, Bremsen, Abbiegen und den Umgang mit Verkehrszeichen und -regeln – eng angelehnt an die Inhalte der Verkehrserziehung im Sachunterricht. Begriffe wie „Schulterblick“ oder „Vorfahrt“ wurden im Tun geklärt, Beobachtungen besprochen und Rückmeldungen gegeben, sodass neben Motorik auch Sprachkompetenzen und Dialogfähigkeit gestärkt wurden.

Fahrräder und Helme standen für alle zur Verfügung und Informationen wurden niedrigschwellig kommuniziert. Die kleine Gruppengröße ermöglichte eine individuelle Förderung im eigenen Tempo. So konnten die Kinder Selbstwirksamkeit erleben, Selbstbewusstsein aufbauen und mit deutlich mehr Sicherheit in die Fahrradprüfung und den Straßenverkehr gehen – unabhängig davon, ob zuhause ein eigenes Fahrrad vorhanden war oder nicht.

## 10. Mit Zauberkisten, Fachinformationen und Elternberatung den Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule gestalten

**Schritt 1: Feststellung des Problems**
Der Wechsel von der Grundschule auf die weiterführende Schule stellte sich für viele Kinder als unsichere und belastende Phase heraus. Kinder wie Eltern fühlten sich mit den anstehenden Entscheidungen und Veränderungen oft allein gelassen, hatten wenig Überblick über Schulformen, Angebote und den Zeitplan und brauchten Orientierung, um diesen Übergang gut bewältigen zu können. Erfahrungen in der Jugendhilfe zeigten, dass die Anmeldung an einer weit entfernt liegenden weiterführenden Schule aufgrund durch Unwissenheit verpasster Anmeldefristen oft der Startpunkt für Schulabsentismus bei Jugendlichen aus armen Familien ist.

**Schritt 2: Mögliche Gründe**
Eltern verfügen nicht immer über Informationen zu den unterschiedlichen weiterführenden Schulen und orientieren sich daher vor allem an praktischen Kriterien wie Schulweg oder Geschwisterschule. Viele Eltern fehlt die Kenntnis über das deutsche Schulsystem und über die Abläufe der Anmeldung. Zudem halten Berührungsängste mit dem Schulsystem die Eltern oft vom Besuch der Tage der Offenen Tür bei weiterführenden Schulen ab. Im Hinblick auf die Gestaltung des Übergangs besteht in Grundschulen mit einem hohen Anteil an armutsbelasteten Familien ein hoher Bedarf an individueller Begleitung, der durch die Lehrkräfte nicht abgedeckt werden kann. Gleichzeitig erleben Kinder einen Bruch: Vertraute Bezugspersonen, Klassengemeinschaft und Routinen fallen weg. Damit fehlt den Kindern häufig die Möglichkeit, ihre Stärken und Erfahrungen in den neuen Abschnitt mitzunehmen. Fachkräften fehlt im Alltag häufig Zeit und Struktur, um Übergänge gezielt zu reflektieren, vorzubereiten und zu begleiten.

**Schritt 3: Kreative Lösungen**
Die Gestaltung des Übergangs zur weiterführenden Schule wurde langfristig geplant und ein Jahr vordem anstehenden Wechsel auf drei Ebenen angelegt, um die institutionell vorgesehenen Elemente wie Elternabende zum Übergang und Elterngespräche zu ergänzen, um den Bedarfen der Familien gerecht zu werden.

Auf **Ebene der Kinder** wurde im Rahmen des Projekts die sogenannte „ZUSi-Zauberkiste“ als pädagogisches Instrument zur ressourcenorientierten Übergangsbegleitung entwickelt und mithilfe einer strukturierten Anleitung für die Fachkräfte umgesetzt. Über einen längeren Zeitraum hinweg arbeiteten die Kinder innerhalb verschiedener Angebote daran, ein individuelles Portfolio zu gestalten, das ihre Stärken, Interessen und bisherigen Lernerfahrungen sichtbar macht.

Die Zauberkiste stellt dabei ein greifbares Produkt dar, das durch Fotografien, Texte, kreative Arbeiten und Präsentationen gefüllt wird. Die Kinder wurden dazu angeregt, sich aktiv mit ihren eigenen Fähigkeiten und Ressourcen auseinanderzusetzen und ein positives Selbstbild zu entwickeln. Gleichzeitig dient die Kiste als Brücke zur weiterführenden Schule, indem sie den Kindern ermöglicht, ihre Persönlichkeit, Interessen und Kompetenzen in die neue Lernumgebung einzubringen.

Zu den Bestandteilen der Zauberkiste gehörten unter anderem Materialien für den Schulstart in der weiterführenden Schule, ein

Foto: Stadt Gelsenkirchen

Foto: Ratthamond

innerhalb der Grundschule gestaltetes Freundebuch zur Sicherung sozialer Beziehungen, ein Stärkenplakat unter dem Titel „Meine Welt, meine Stärken“ sowie eine eigens entwickelte Geschichte zu den Themen Freundschaft, Mut, Neugier und Vertrauen. Diese Geschichte wurde gezielt mit einem ZUSi-Angebot verknüpft, sodass die Kinder die Inhalte aktiv erleben und reflektieren konnten. Die daraus entstandenen Ergebnisse wurden ebenfalls in der Zauberkiste dokumentiert.

Der Mehrwert für die Kinder lag insbesondere in der Stärkung ihrer Selbstwirksamkeit, ihres Selbstwertgefühls sowie ihrer Fähigkeit zur Selbstreflexion. Durch die aktive Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und Erfahrungen wurde der Übergang nicht nur kognitiv, sondern auch emotional vorbereitet. Die Kinder erlebten sich als kompetent und handlungsfähig, wodurch Unsicherheiten reduziert und Zuversicht im Hinblick auf die neue Schule aufgebaut wurden. So trug die Zauberkiste dazu bei, den Übergang als gestaltbaren Prozess erlebbar zu machen, Kontinuität zwischen den Bildungsphasen herzustellen und den Kindern einen sicheren und gestärkten Start in der weiterführenden Schule zu ermöglichen.

Auf **Fachkräfteebene** erhielten die Bildungsbegleiterinnen in Teamsitzungen gezielte Informationen zu weiterführenden Schulen und nutzten unter anderem Denkwerkstätten mit Lehrkräften, um Herausforderungen zu besprechen und gemeinsame Unterstützungsstrategien zu entwickeln. Die Lehrkräfte wurden sensibilisiert, die Lebenslage der Kinder beim Übergang zu reflektieren und die ganzheitlichen Informationen über die Kinder z. B. beim städtischen Lehrer*innen-Sprechtag (einem Austauschformat zwischen Lehrkräften der abgebenden und aufnehmenden Schulen) zu nutzen.

Auf **Elternebene** wurden die Bildungsbegleiterinnen in Elternabende und Gespräche eingebunden, um gemeinsam mit Lehrkräften Eltern zu ermutigen, bei der Schulwahl stärker auf Stärken und Interessen der Kinder zu schauen und nicht nur auf Nähe oder Geschwisterregelungen. Vor dem Hintergrund, dass vielen Eltern grundlegendes Wissen fehlt, wurden sie über die Verfahren, Abläufe und den Zeitplan des Schulwechsels aufgeklärt. Entscheidend war dabei die persönliche Ansprache und die Beziehungsarbeit zu den Eltern.

## 11. Ferienerlebnisse für alle: Exkursionsangebote zur Förderung kultureller und sozialer Teilhabe

**Schritt 1: Feststellung des Problems**
Viele Kinder verbrachten Ferien und freie Tage überwiegend zuhause, weil für Ausflüge in Zoos, Freizeitparks, Museen, Kletterhallen oder ins Kino das Geld, die Mobilität oder die Organisation fehlten. Dadurch blieben den Kindern hochwertige Freizeit- und Kulturerlebnisse, gemeinsame Unternehmungen mit Gleichaltrigen und das Kennenlernen ihres Sozialraums oft verwehrt.

**Schritt 2: Mögliche Gründe**
Familien mit geringem Einkommen können Eintrittsgelder, Fahrtkosten, Verpflegung und Ausstattung (z B. wetterfeste Kleidung) häufig nicht aufbringen. Viele Eltern sind zudem durch Arbeit, Care-Arbeit oder eigene Belastungen so stark eingebunden, dass größere Ausflüge kaum umsetzbar sind, auch wenn der Wunsch da ist. Für Kinder bedeutet das: Sie kennen viele attraktive Orte in ihrer Stadt nicht, haben wenig Vergleich zu den Ferienerlebnissen ihrer Mitschüler*innen und erleben Ausgrenzung, wenn von Freizeitpark, Zoo oder Kino erzählt wird.

**Schritt 3: Kreative Lösungen**
Im Rahmen von ZUSi wurden zahlreiche Ausflüge als einmalige Aktionen organisiert, die den Kindern anregende und oft besondere Erlebnisse ermöglichten – etwa Besuche im Zoo, im Bauernhof, im Legoland Discovery Centre, in Kletterhallen, in Indoorspielplätzen, einem Freizeitpark, in Parks, Natur und Wald, im Kunstmuseum, in der Kinderbibliothek, im Planetarium oder im Kino. Viele dieser Ausflüge wurden schulübergreifend für Kinder der drei beteiligten Grundschulen durchgeführt, sodass neue Kontakte über die eigene Klasse hinaus entstehen konnten und die Kinder ihren Stadtteil gemeinsam als gemeinsamen Lebensraum erlebten. Die Ausflüge waren durchweg kostenfrei, der Transport wurde gemeinsam von der Schule aus organisiert, Verpflegung vor Ort gestellt und alle notwendigen Materialien oder Ausrüstungen (z. B. Helme, Kletterschuhe) bereitgestellt.

So konnten Kinder, die sonst in den Ferien oft zuhause bleiben mussten, hochwertige Erlebnisse machen, die für viele Gleichaltrige selbstverständlich sind: Tiere aus nächster Nähe sehen, Theater und Museum erleben, klettern, springen, Minigolf spielen, einen Freizeitpark besuchen oder in einer Eisdiele sitzen. Neben Bewegung, Natur- und Kulturerfahrungen wurden immer auch Sprache, Alltagskompetenzen (ÖPNV nutzen, Regeln besprechen, Tagesabläufe mitgestalten) und Resilienz gestärkt. Die Kinder erlebten sich als handlungsfähig, mutig und zugehörig – und Teilhabe wurde konkret: nicht als Ausnahme, sondern als selbstverständlicher Teil ihrer Ferien und Freizeit.

Foto: Magnific.com

# 12. Förderformate und lernplananknüpfende Angebote

**Schritt 1: Feststellung des Problems**
Viele ZUSi-Kinder haben kaum Zugang zur Förderung ihrer kognitiven, sprachlichen und motorischen Fähigkeiten außerhalb des regulären Unterrichts. Häufig fehlt es im familiären Umfeld an Bildungsanreizen, Materialien, Raum sowie an Gelegenheiten für sprachlich anregende Interaktionen. Zudem ist der schulische Alltag überwiegend durch sitzende und kognitiv ausgerichtete Lernformen geprägt. Alternative Lernsettings, in denen Inhalte durch Bewegung, Spiel und praktische Erfahrung erschlossen werden (Musikschule, Sportverein etc.), sind für viele Kinder kaum zugänglich. Dadurch stehen ihnen nur begrenzte Möglichkeiten zur Verfügung, sich Lerninhalte in unterschiedlichen Kontexten anzueignen.

**Schritt 2: Mögliche Gründe**
In vielen Familien stehen aufgrund zeitlicher, finanzieller oder struktureller Belastungen nur eingeschränkt Ressourcen für die Unterstützung schulischer Lernprozesse zur Verfügung. Bildungsangebote im Freizeitbereich sind häufig kostenpflichtig oder schwer zugänglich. Kinder aus armutsbelasteten Haushalten haben daher weniger Chancen in alternativen Lernsettings Gelerntes zu wiederholen und zu vertiefen.

**Schritt 3: Kreative Lösungen**
Mit dem Angebot „Gehirnjogging“ wurde ein regelmäßiges, kostenfreies und niedrigschwelliges Förderformat geschaffen, das kognitive, motorische und soziale Kompetenzen miteinander verknüpft.

Durch bewegungsorientierte Übungen wurden Inhalte aus den Fächern Mathematik, Deutsch und Sachunterricht spielerisch aufgegriffen und in aktives Lernen überführt. Die Kinder bearbeiteten unter anderem Logik- und Kombinationsaufgaben in Bewegung, nahmen an gruppendynamischen Spielen mit Elementen des Allgemeinwissens teil und trainierten ihre

Foto: freepik

sprachlichen Fähigkeiten durch aktive Wortsuche sowie kommunikative Spielformen.

Ergänzend kamen Merk- und Zuordnungsspiele (z. B. Memory) sowie mathematische Übungen zum Einsatz, die das Gedächtnis, die Konzentration und die Problemlösefähigkeit stärkten. Inhaltlich orientierte sich das Angebot an zentralen Themenfeldern des Sachunterrichts (z. B. Naturphänomene, Körper und Gesundheit, Tiere und Lebensräume) sowie an grundlegenden Kompetenzen in den Bereichen Rechnen, Lesen und Schreiben.

Durch die direkte Verknüpfung mit Lehrplanthemen aus Mathematik, Deutsch und Naturkunde wurde das Angebot gezielt als Ergänzung und praktische Erweiterung des Unterrichts gestaltet. Die spielerische und bewegungsorientierte Herangehensweise erhöhte nicht nur die Motivation der Kinder, sondern ermöglichte zugleich eine nachhaltigere und tiefere Verankerung der Lerninhalte.

# 6 Lessons-learned aus dem ZUSi-Projekt: Wie kann mehr Armutssensibilität an Grundschulen etabliert werden?

In diesem Kapitel steht das System Schule im Mittelpunkt. Auf Basis der Erfahrungen aus dem ZUSi-Projekt werden Gelingensbedingungen und konkrete Ansatzpunkte beschrieben, wie Armutsprävention und Armutssensibilität im Schulalltag verankert werden können. Die Hinweise beruhen auf 24 Interviews mit Projektbeteiligten, in denen sie zum Ende des zweiten und vierten Projektjahres Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken der Umsetzung des ZUSi-Projekts beschrieben haben.

Armutssensibles Handeln in Bildungseinrichtungen wie Schulen ist keine einzelne Maßnahme und kein befristetes Projekt, sondern ein Qualitätsmerkmal und eine Frage der Gestaltung von Strukturen. Entscheidend ist, ob schulische Strukturen so gestaltet sind, dass alle Kinder – unabhängig von Einkommen, Herkunft oder familiären Belastungen – verlässliche Unterstützung, stabile Beziehungen und vielfältige Lerngelegenheiten erfahren.

Die Erfahrungen aus dem ZUSi-Projekt zeigen, dass armutssensible Schule aus dem Zusammenspiel mehrerer Ebenen entsteht: einer gemeinsamen pädagogischen Haltung, einer passenden schulischen Organisation des Lernens, einer strukturierten Zusammenarbeit multiprofessioneller Akteure sowie einer engen Vernetzung mit dem Sozialraum. Gleichzeitig wird deutlich, dass Projekte wie ZUSi nur dann nachhaltige Wirkung entfalten, wenn ihre Strukturen anschlussfähig an kommunale und schulische Regelsysteme sind.

## Pädagogische Grundprinzipien armutssensibler Schulen

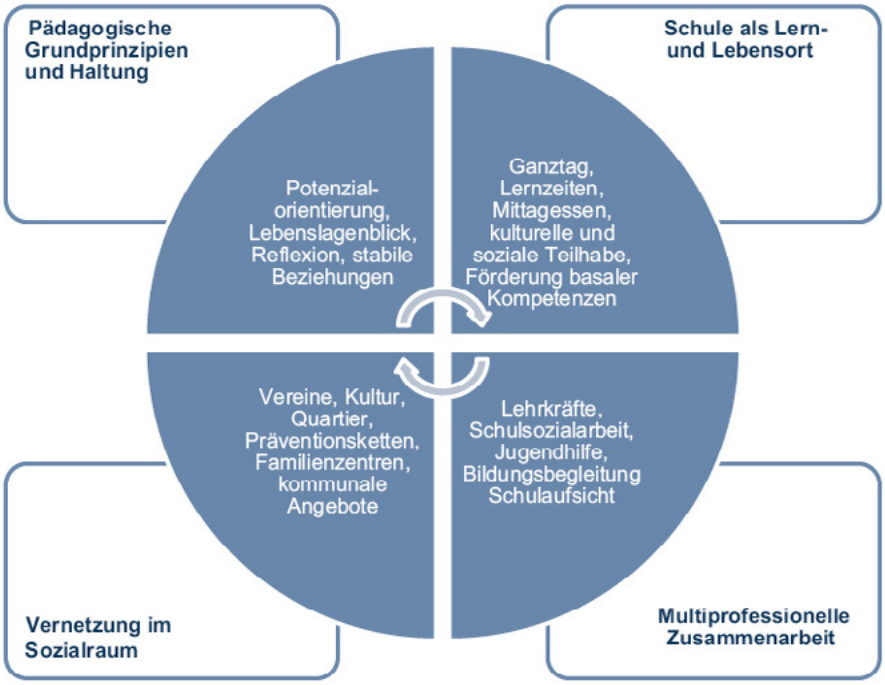
Eine zentrale Voraussetzung armutssensibler Schulen ist eine pädagogische Haltung, die Kinder nicht primär über Defizite, sondern über ihre Potenziale, Interessen und Ressourcen wahrnimmt. Gerade für Kinder, die in ihrem Alltag kaum Zugang zu Fördermöglichkeiten haben, eröffnet eine konsequente Potenzialorientierung neue Lern- und Erfahrungsräume.

Im ZUSi-Projekt wurde deutlich, dass Armutssensibilität besonders dann wirksam wird, wenn sie als Querschnittsaufgabe verstanden wird und sich im professionellen Handeln der Fach- und Lehrkräfte widerspiegelt. Das Arbeiten mit dem Lebenslagenmodell hat dabei geholfen, Armut nicht nur über Einkommen zu definieren, sondern auch Wohnsituation, Bildungschancen, Gesundheit, Sprachkompetenzen, soziale Netzwerke und Alltagsanforderungen systematisch zu berücksichtigen. Gleichzeitig schafft dieser Ansatz Raum, eigene Vorannahmen und professionelle Haltungen zu reflektieren.

## Blickrichtung der Fachkräfte zu Talente- und Stärkenorientierung verändern

Im Projektverlauf zeigte sich, dass der Begriff „Talent“ von Lehrkräften unterschiedlich verstanden wurde. In ersten Befragungen wurden Talente teilweise nur mit außergewöhnlichen

**Abbildung 18: Vier Dimensionen einer armutssensiblen Schule**




Quelle: Eigene Darstellung.

Leistungen verbunden. In Gesprächsrunden und Denkwerkstätten wurde dieser Begriff gemeinsam reflektiert und um den Begriff Begabung erweitert, der auf das Potenzial der Kinder abzielt, statt auf bereits entwickelte und sichtbare Leistungen, die vor dem Hintergrund der sozialen Benachteiligung sich oftmals trotz dem Vorliegen von Begabung nicht entwickeln können.

Unterstützt durch eine Schulpsychologin wurde deutlich, dass Talent im Kontext von Bildungsbenachteiligung oft zunächst bedeutet, Interessen und Potenziale sichtbar zu machen, die im Alltag bisher wenig Raum erhalten. Es wurden unbewusste, stereotype Vorstellungen von Begabung reflektiert, die Begabungsgerechtigkeit verhindern. Dazu zählen zum Beispiel unbewusste Vorstellungen, dass Begabungen vor allem bei solchen Kindern erwartet werden, die einem selbst in Bildungshintergrund, Kultur und Sprache ähnlich sind und so die Wahrnehmung von Begabungen filtern.

Diese Perspektive führte dazu, dass Lehrkräfte stärker auf Interessen und Stärken der Kinder achteten und Barrieren reflektierten, die Kinder daran hindern, sich zu entfalten. Weiterhin wurde in den multiprofessionellen Teams in Hinblick auf die Gestaltung der Angebote von ZUSi diskutiert, wie diese Barrieren ausgehebelt, umgangen oder abgebaut werden können.

Die Erfahrungen zeigen, dass Armutssensibilität weniger durch einzelne Fortbildungen entsteht als durch kontinuierliche, praxisbezogene Reflexionsprozesse im Kollegium. Formate wie Fallbesprechungen, kollegiale Beratung, Hospitationen der Bildungsbegleiterinnen im Unterricht oder thematische Schwerpunkte in Konferenzen können solche Lernprozesse unterstützen. Besonders wirksam sind sie, wenn Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte gemeinsam an konkreten Situationen aus dem Alltag der Kinder arbeiten und ihre unterschiedlichen Perspektiven miteinander verbinden.

Durch das ZUSi-Projekt ist zudem deutlich geworden, wie wichtig stabile Beziehungen für Kinder in belasteten Lebenslagen sind. Kinder profitieren nicht nur von Angeboten, sondern vor allem von verlässlichen Bezugspersonen, die ihre Stärken anerkennen und ihre Entwicklung kontinuierlich begleiten. Fluktuationen bei Fachkräften und Lehrkräften wirken sich deshalb direkt auf die Kinder aus. Eine armutssensible Schule berücksichtigt Beziehungskontinuität

bewusst als Qualitätsmerkmal – etwa bei Einsatzplanungen, Vertretungsregelungen oder Vertragsgestaltungen.

Auch sprachliche und kulturelle Vielfalt im Team ist eine wichtige Ressource. Mehrsprachige Fachkräfte konnten im Projekt häufig Brücken zu Familien schlagen, die schulische Kommunikation sonst eher meiden. Teams gezielt sprachlich und kulturell divers aufzustellen, kann deshalb ein wirksamer Beitrag zu armutssensibler Schulentwicklung sein.

## Schule als Lern- und Lebensort gestalten

Neben der pädagogischen Haltung spielt die Organisation des schulischen Alltags eine entscheidende Rolle. Armutssensible Schulen gestalten Lern- und Förderangebote so, dass sie für alle Kinder erreichbar sind und möglichst wenige zusätzliche Hürden entstehen.

Die Erfahrungen aus dem ZUSi-Projekt zeigen, dass eine klare Priorisierung grundlegender Unterstützungsangebote zu Beginn besonders wichtig ist. Dazu gehören vor allem die Förderung basaler Kompetenzen wie Lesen und Schreiben, verlässliche Lernzeiten für Hausaufgaben sowie ein regelmäßiges kostenfreies Mittagessen. Diese Angebote schaffen die Grundlage dafür, dass Kinder von weiterführenden Lern- und Erfahrungsangeboten profitieren können.

Gleichzeitig profitieren Schulen davon, wenn Lern- und Übungsphasen arbeitsteilig organisiert werden. Wenn zusätzliche Fachkräfte Teile von Lernzeiten, Hausaufgaben oder sprachlicher Förderung begleiten, werden Lehrkräfte spürbar entlastet. Sie können sich stärker auf Unterricht, Diagnostik, Beziehungsgestaltung und individuelle Förderung konzentrieren. Dies setzt allerdings voraus, dass Lehrkräfte sich für eine Hospitation durch pädagogische Fachkräfte öffnen und deren Beteiligung als Ressource verstehen.

Besonders wirksam haben sich Angebote erwiesen, die unmittelbar an den Unterricht anschließen und innerhalb des Schultages stattfinden. Der nahtlose Übergang von Unterricht zu Mittagessen, Lernzeit und anschließenden Förder- oder Freizeitangeboten erleichtert Teilhabe erheblich, weil Familien keine zusätzliche Organisation leisten müssen. Gerade für Kinder aus armutsbetroffenen Familien erhöht eine solche Struktur die Wahrscheinlichkeit, dass sie an Angeboten teilnehmen. Ein kostenfreies Mittagsessen trägt in besonders großem Maße zu mehr Armutssensibilität bei.

Zusätzliche Angebote entfalten ihre Wirkung besonders dann, wenn sie nicht hauptsächlich auf Defizitausgleich ausgerichtet sind. Lern- und Erfahrungsräume in Musik, Sport, kreativen Angeboten oder bei Ausflügen ermöglichen Kindern, neue Interessen zu entdecken und Selbstwirksamkeit jenseits von Noten zu erleben. Für viele Kinder sind solche Angebote zugleich wichtige Orte von Gemeinschaft und Teilhabe.

Auch scheinbar organisatorische Fragen spielen dabei eine wichtige Rolle. Raumplanung, Essensorganisation, Aufsichten oder Wegezeiten der Kinder entscheiden häufig darüber, ob Angebote im Alltag erreichbar und verlässlich sind.

## Multiprofessionelle Zusammenarbeit systematisch stärken

Die Arbeit im ZUSi-Projekt hat gezeigt, dass armutssensible Förderung besonders dann gelingt, wenn Schule, Jugendhilfe und Ganztagsangebote eng zusammenarbeiten. Die komplexen Anforderungen in sozial benachteiligten Sozialräumen lassen sich von einzelnen Professionen allein kaum bewältigen.

Multiprofessionelle Teams aus Lehrkräften, Schulsozialarbeit, Bildungsbegleiter*innen und weiteren Fachkräften können Kinder umfassender unterstützen, wenn ihre Zusammenarbeit klar strukturiert ist und gegenseitig wertgeschätzt wird. Dazu zählen auch weitere Akteur*innen wie Hausmeister und Reinigungskräfte, die oftmals Schlüsselpersonen vor allem bei der Raumplanung sind. Verlässliche Kommunikationsstrukturen spielen dabei eine zentrale Rolle. Regelmäßige Austauschformate – etwa Jours fixes zwischen Schulleitung und Bildungsbegleitung, Beteiligung an Lehrerkonferenzen oder gemeinsame Teamsitzungen – erhöhen Transparenz, Planbarkeit und gegenseitiges Verständnis.

Im ZUSi-Projekt wurde außerdem deutlich, wie wichtig eine klare Verankerung zusätzlicher Fachkräfte in den schulischen und kommunalen Strukturen ist. Wenn Bildungsbegleiter*innen dauerhaft an einer Schule tätig sind und gleichzeitig eng mit kommunalen Strukturen verbunden bleiben, können sie Bedarfe früh erkennen, Angebote koordinieren und als verbindende Schnittstelle zwischen Schule, Jugendhilfe und Familien wirken.

Träger haben gute Gründe, sich an Projekten im Schulkontext zu beteiligen. Sie bringen eine sozialpädagogische Sichtweise in das Schulsystem ein, die konsequent auf Stärken statt Defiziten setzt, Selbstwirksamkeit statt Leistungsbewertung in den Mittelpunkt stellt und die sozialemotionale Entwicklung der Kinder in den Fokus rückt. Dazu gehört insbesondere die Beziehungsarbeit mit Kindern und Eltern und der Aufbau einer Erziehungs und Bildungspartnerschaft auf Augenhöhe. Damit diese Perspektive wirksam werden kann, ist eine Sprache wichtig, die an die Logik der Jugendhilfe anknüpft und nicht einfach schulische Begriffe übernimmt.

Auch die Rolle der Schulaufsicht wird in diesem Zusammenhang sichtbar. Sie kann armutssensible Schulentwicklung unterstützen, indem sie entsprechende Themen in Fortbildungen aufgreift, regionale Netzwerke stärkt und Schulentwicklungsprozesse langfristig begleitet.

## Schule im Sozialraum verankern

Armutssensible Förderung endet nicht an der Klassentür. Für Kinder in prekären Lebenslagen ist entscheidend, ob schulische Impulse auch in ihrem Alltag anschlussfähig sind – etwa in Vereinen, Jugendtreffs oder kulturellen Einrichtungen.

Die Erfahrungen im Projekt zeigen, wie wichtig die Vernetzung von Schule mit Angeboten im Quartier ist. Kooperationen mit Sportvereinen, Musikschulen, Medienzentren oder Nachbarschaftsprojekten können zusätzliche Erfahrungsräume eröffnen und Kindern langfristige Teilhabe ermöglichen. Gleichzeitig wurde im Projekt deutlich, dass solche Kooperationen nicht automatisch armutssensibel wirken. Fachkräfte in Vereinen oder bei freien Trägern bringen häufig eigene Erfahrungen, Erwartungen und Bilder von Familien mit, welche die Lebenslagen von Kindern in sozial belasteten Kontexten nicht immer in ausreichendem Maße berücksichtigen. Stereotype, Unsicherheiten oder geringe Erfahrung im Umgang mit Armut und komplexen Familiensituationen können dazu führen, dass Angebote nicht für alle Kinder gleichermaßen zugänglich oder anschlussfähig sind.

Ein weiterer Aspekt betrifft die Steuerung von Kooperationen. In der Praxis kommt es vor, dass Träger selbst entscheiden, an welchen Schulen sie Angebote durchführen möchten und an welchen nicht. Wenn dabei vor allem organisatorische Erwägungen oder wahrgenommene Herausforderungen in bestimmten Sozialräumen eine Rolle spielen, kann dies dazu führen, dass gerade Schulen in besonders belasteten Lagen weniger Angebote erhalten. Für eine armutssensible Bildungslandschaft ist es daher wichtig, Kooperationen nicht ausschließlich dem freien Markt oder individuellen Entscheidungen von Trägern zu überlassen, sondern sie kommunal und schulisch strategisch zu steuern.

Aus den Erfahrungen von ZUSi ergibt sich daher, dass auch externe Partner gezielt auf die Arbeit mit Kindern in unterschiedlichen Lebenslagen vorbereitet werden sollten. Fortbildungen, gemeinsame Reflexionsräume und klare Absprachen über pädagogische Grundhaltungen können dazu beitragen, ein gemeinsames Verständnis von armutssensiblem Handeln zu entwickeln. Ebenso wichtig sind transparente Vereinbarungen über Zugänge, Zielgruppen und Verantwortlichkeiten.

Der Aufbau sozialräumlicher Kooperationen bleibt dennoch ein zentraler Baustein armutssensibler Schulentwicklung. Damit solche Netzwerke dauerhaft tragfähig sind, benötigen sie jedoch Zeit, Koordination und klare Zuständigkeiten. Es ist daher sinnvoll, entsprechende Aufgaben in bestehenden kommunalen Strukturen zu verankern – etwa in Präventionsketten gegen Armut, Sozialraumkoordinationen, Familienzentren oder im Sozialdienst Schule.

# 7 Anstelle eines Fazits: Merkposten für zukünftige Projekte an der Schnittstelle zwischen Schule und Jugendhilfe

Die Erfahrungen aus dem ZUSi-Projekt zeigen, dass gute inhaltliche Konzepte nur dann positive Wirkungen entfalten, wenn ihre organisatorischen Strukturen im schulischen Alltag funktionieren. Für zukünftige Projekte lassen sich daraus mehrere Gestaltungspunkte ableiten: eine klare Projektstruktur, eine sensible Zielgruppenansprache, eine ressourcenorientierte pädagogische Perspektive sowie eine langfristige Verankerung in schulischen und kommunalen Strukturen.

Es beginnt mit einer gut ausgestatteten und kontinuierlichen **Projektleitung**, die an einer wichtigen Schnittstelle zwischen Schule, Jugendhilfe, Verwaltung, Trägern und wissenschaftlicher Begleitung angesiedelt ist und sowohl auf der Steuerungsebene als auch auf der Praxisebene Handlungsimpulse setzen kann. Es ist sinnvoll, diese Rolle auf zwei Personen zu übertragen und klare Kommunikationswege, definierte Zuständigkeiten und transparente Informationsstrukturen festlegen, damit die Koordination des Projekts auch im Falle eines Personalwechsels kontinuierlich stattfindet.

Eine wichtige Voraussetzung für den Projekterfolg ist eine **Auftaktveranstaltung**, die alle Beteiligten aus Schule und Projekt zusammenbringt und Raum für Austausch schafft. Im Fokus steht die Beteiligung: Perspektiven, Ideen und Erwartungen sollen eingebracht, gemeinsam reflektiert und weiterentwickelt werden. So entsteht Identifikation mit dem Projekt, was Motivation, Verantwortungsgefühl und nachhaltige Umsetzung stärkt. Dieser partizipative Ansatz stärkt die Motivation, das Verantwortungsgefühl und die nachhaltige Verankerung des Projektes im Schulalltag. Fehlt diese gemeinsame Basis, können später schwer überwindbare Hürden entstehen, die nur schwer abzubauen sind. Eine frühzeitige Einbindung aller Beteiligten beugt dem vor und fördert den langfristigen Erfolg.

Funktionierende **Kommunikationsstrukturen** sind eine zentrale Gelingensvoraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung der multiprofessionellen Zusammenarbeit. Sie sorgen für eine strukturierte Abstimmung zwischen den verschiedenen Fachkräften und gewährleisten eine effiziente und nachhaltige Umsetzung der Projektziele. Kommunikationsstrukturen müssen gezielt geschaffen und die kooperativen Arbeitsprozesse transparent und eindeutig gestaltet werden.

Die Zusammenarbeit mit mehreren **freien Trägern** hat im Projekt zwar Vielfalt und unterschiedliche Kompetenzen eingebracht, gleichzeitig aber auch einen hohen Abstimmungsaufwand für die Projektbeteiligten erzeugt. Für vergleichbare Projekte kann es sinnvoll sein, die Rolle zentraler Funktionen – etwa die der Bildungsbegleitung – strukturell klarer zu verorten, beispielsweise durch kommunale Stellen oder durch eindeutige Vereinbarungen mit einem verantwortlichen Träger. Wichtig ist zudem, die Expertise der Träger im sozialpädagogischen Bereich – zum Beispiel durch die stärken- statt defizitorientierte Sichtweise auf Kinder und den darauf aufbauenden Arbeitsmethoden – aufzunehmen und für die Weiterentwicklung des Systems Schule fruchtbar zu machen.

Auch die Auswahl von **Zielgruppen** erfordert sensible Entscheidungen. Eine Förderung auf Klassen- oder Jahrgangsebene kann helfen,

Stigmatisierung zu vermeiden und auch jene Kinder zu erreichen, deren Unterstützungsbedarf nicht sofort sichtbar ist. Wenn Projekte mit engeren Zielgruppen arbeiten müssen, sind transparente Kriterien und eine offene Kommunikation besonders wichtig.

Die Verbindung von **Armutsprävention** und **Talentförderung** an Grundschulen hat sich bewährt. Ein ressourcenorientierter Blick eröffnet Kindern die Möglichkeit, eigene Stärken zu entdecken und zu entwickeln und stärkt damit langfristig Selbstvertrauen, Motivation und Resilienz. Für die Praxis bedeutet dies, Talente bewusst breit zu definieren: nicht nur in klassischen Leistungsbereichen wie Sprache oder Mathematik, sondern ebenso in Musik, Sport, Kreativität, sozialen Kompetenzen oder praktischen Fähigkeiten. Gleichzeitig ist es wichtig, Talente überall zu suchen – auch bei leisen, zurückhaltenden oder sozial belasteten Kindern, die bislang wenig Gelegenheit hatten, etwas Neues auszuprobieren und ihre Stärken zu entdecken. Die Verbindung von Armutsprävention und Talentförderung kann zudem neue Zugänge zu Kooperationspartnern eröffnen, weil sie ein positiv besetztes Thema in den Mittelpunkt stellt.

Ein weiterer Aspekt bezieht sich auf die **Haltung** der Fachkräfte im System Schule. Armutssensibles Handeln setzt voraus, dass Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte die Lebenslagen von Kindern reflektiert wahrnehmen und gemeinsam Strategien entwickeln, um Teilhabe zu ermöglichen. Veränderungen solcher professionellen Haltungen entstehen jedoch selten durch einzelne Fortbildungen, sondern vor allem durch kontinuierlichen Austausch, gemeinsame Reflexion und Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams. Projekte können hierfür wichtige Impulse setzen und entsprechende Lernräume eröffnen.

Die Evaluationsergebnisse verdeutlichen außerdem, dass die Förderung von Kindern in belasteten Lebenslagen besonders dann erfolgreich ist, wenn sie langfristig und kontinuierlich erfolgt. Prävention bedeutet, möglichst früh anzusetzen – idealerweise bereits vor der Einschulung – und Kinder über die gesamte Grundschulzeit hinweg zu begleiten. Eine enge Verbindung zu kommunalen **Präventionsketten gegen Kinderarmut** kann dabei helfen, Bildungsübergänge besser zu gestalten und Kinder sowie ihre Familien entlang der gesamten Bildungsbiografie zu unterstützen.

Schließlich zeigt die Erfahrung mit dem ZUSi-Projekt deutlich, wie stark viele erfolgreiche Entwicklungen vom Engagement einzelner Personen getragen wurden – etwa von Schulleitungen, Projektleitungen oder Fachkräften in Verwaltung und Jugendhilfe. Projekte können dieses Engagement sichtbar machen und bündeln. Langfristig ist es jedoch entscheidend, erfolgreiche Ansätze **strukturell zu verankern**, damit sie nicht dauerhaft von individuellen Initiativen abhängen. Strukturelle Verankerung bedeutet daher nicht nur, erfolgreiche Angebote fortzuführen. Ebenso wichtig ist es, die im Projekt angestoßenen Formen der Zusammenarbeit, Reflexion und ressourcenorientierten Bewertung dauerhaft in schulischen Routinen zu sichern.

Gleichzeitig stehen Schulen und Jugendhilfe bereits unter erheblichem Druck durch hohe Fallzahlen, Personalengpässe und parallele Programme. Damit neue Ansätze dauerhaft wirken können, sollten **Evaluations- und Dokumentationsanforderungen** daher möglichst schlank gestaltet werden und spürbare Entlastungen im Alltag der Einrichtungen ermöglichen.

Und nun abschließend: **Armutssensibilität kann sich langfristig nur dann etablieren, wenn sie nicht als zusätzliche Belastung wahrgenommen wird, sondern mit konkreten Verbesserungen für Kinder, Familien und Fachkräfte einhergeht.**

# 8 Literaturverzeichnis


AGJ – Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2022): Armutssensibles Handeln – Armut und ihre Folgen für junge Menschen und ihre Familien als Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe. Übergreifende Prinzipien und Forderungen für die Kinder- und Jugendhilfe. Positionspapier. Berlin: AGJ.
Online: https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2022/Positionspapier_Armutssensibles_Handeln.pdf

Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Fachkräftesicherung und Fachkräftemangel. Bielefeld: wbv Media.
Online: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022

Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung (2026). Bildung in Deutschland 2026. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft. Bielefeld: wbv Publikation.
Online: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2026/pdf-dateien-2026/bildung_in_deutschland_2026_web.pdf

Basit, Tehmina. N./Hughes, Amanda/Iqbal, Zafar; Cooper, Janet (2015): The influence of socio-economic status and ethnicity on speech and language development. International Journal of Early Years Education, 23(1), S. 115–133. Online: https://doi.org/10.108%9669760.2014.973838

Beck, René; Fabian, Janna; Petras, Kerstin; Behrens, Elisa; Baumgart, Britta (2026): Impulskarten für eine armutssensible Praxis in der Schule. Osnabrück u. a.
Online: https://www.landkreis-osnabrueck.de/sites/default/files/2026-01/impulskarten-25-a5-druck.pdf

Betz, Tanja (2024): Kinderarmut, Schule und institutionelle Diskriminierung. In: Kinderarmut verschlimmert. Wie Politik die Zukunft der Kinder verbaut. Deutsche Kinderhilfe – Die ständige Kindervertretung e.V, Mainz. S. 16–18.
Online: https://www.allgemeine-erziehungswissenschaft.uni-mainz.de/files/-2024/05/01_Betz_Kinderarmut_2024.pdf
Betz, Tanja (2022): Ungleichheitssensibles Wissen und Können von Lehrer:innen?! Herausforderungen für die Fortbildung? In: Soziale Ungleichheit und die Rolle sozialer Beziehungen in der (Ganztags-) Schule. Kein Thema für die Fortbildung? Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. S. 29–37.

Betz, Tanja/Damm, Yvonne (2022): Beziehungsarbeit und Habiutssensibilität. Die Perspektiven von Jugendlichen in benachteiligenden Lebenslagen und erwachsenen Vertrauenspersonen auf ihre Beziehung. In: Soziale Ungleichheit und die Rolle sozialer Beziehungen in der (Ganztags-) Schule. Kein Thema für die Fortbildung? Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. S. 14–16.

Bielang, Ann-Kathrin (2025): Mathe ohne Vorurteile: Wie Lehrkräfte Mädchen gezielt unterstützen können. In: evido Magazin, 15.09.2025.
Online: https://evido-magazin.de/artikel/mathe-ohne-vorurteile-wie-lehrkraefte-maedchen-gezielt-unterstuetzen-koennen

Brettschneider, Antonio, Leitner, Sigrid, Schütte, Johannes, Hilke, Maren, Jehles, Nora, Pullen, Armin und Schäfer, Stefan (2020): Qualitative Untersuchung von subjektiven Ausprägungen und Dynamiken sozialer Lagen. Begleitforschung zum Sechsten Armuts- und Reichtumsbericht der Bun-

desregierung. Technische Hochschule Köln, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften.
Online: https://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/SharedDocs/Downloads/Service/Studien/qualitative-untersuchung-subjektive-auspraegung-und-dynamiken-sozialer-lagen.pdf?__blob=publicationFile&v=2

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2025): Entwurf des Siebten Armuts- und Reichtumsberichts der Bundesregierung. Berlin: BMAS.

Butterwegge, Carolin/Butterwegge, Christoph (2024a). Armut, soziale Ungleichheit und Bildung. In: Kinderarmut verschlimmert Bildungskrise. Wie Politik die Zukunft der Kinder verbaut. Deutsche Kinderhilfe – Die ständige Kindervertretung e. V. Spezial.
Online: https://www.allgemeine-erziehungswissenschaft.uni-mainz.de/files/2024/05/01_Betz_Kinderarmut_2024.pdf

Butterwegge, Carolin/Butterwegge, Christoph (2024b). Kinderarmut – ein Kardinalproblem der Schule. Lehrkräfte sind mit wachsender Bildungsungleichheit konfrontiert. In: Kinderarmut und Schule. 105, 1. Quartal 2024, 27 Jahrgang. Friedrich Verlag, Hannover. S. 23–26.

Büker, Susanne/Rendtorff, Bettina (2015): Sichtweisen von Lehrkräften auf Ethnizität und Geschlecht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 61(1), S. 107–125.
Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/15271/pdf/ZfPaed_2015_1_Bueker_Rendtorff_Sichtweisen_von_Lehrkraeften.pdf

Deissler-Hesse, Natalie (2020): Glossar zum armutssensiblen Sprachgebrauch. Anregungen für einen achtsamen Umgang mit Begrifflichkeiten. LVR-Landesjugendamt Rheinland, LVR-Koordinationsstelle Kinderarmut.
Online: https://www.lvr.de/media/pressemodul/LVR-Broschuere_Armutssensible_Sprache_Dezember_2020_Versand.pdf

Dettbarn, Amrei/Glimm, Anika (2024). Kultur schafft Perspektive. Wie kulturelles Lernen die Persönlichkeit formt. In: Kinderarmut verschlimmert Bildungskrise. Wie Politik die Zukunft der Kinder verbaut. Deutsche Kinderhilfe – Die ständige Kindervertretung e. V. Spezial. S. 28–29.
Online: https://www.allgemeine-erziehungswissenschaft.uni-mainz.de/files/2024/05/01_Betz_Kinderarmut_2024.pdf

Eisner, Roman (2022): Raus aus der Armutsspirale. In: Raus aus dem Schneckenhaus. Kindern aus armen Familien Teilhabe ermöglichen. Meine Kita, das didacta Magazin für die frühe Bildung.04/2022. Didacta Ausstellungs- und Verlagsgesellschaft mbH, Darmstadt. S. 4–11.

El-Mafaalani, Aladin (2020): Mythos Bildung: die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

El-Mafaalani, Aladin/Kurtenbach, Sebastian/Strohmeier, Klaus Peter (2025): Kinder. Minderheit ohne Schutz. Aufwachsen in der alternden Gesellschaft. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Espenhorst, Niels/Koch, Sophie/Albers, Timm/Cloos, Peter/Glück, Christian/Hruška, Claudia A./Scharff Rethfeldt, Wiebke (2026): Erfassung und Förderung der sprachlichen Entwicklung im Kontext der Kindertagesbetreuung. Handlungsempfehlungen für geeignete Maßnahmen und Konzepte aus interdisziplinärer Sicht. Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband e. V., Berlin.

Friedrich Verlag (2024): Kinderarmut und Schule. In: Lernende Schule, Jg. 2024, Heft 105 (03/2024).

Online: https://elibrary-utb-de.utb-stag.literatumonline.com/toc/ls/2024/105

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Rönnau-Böse, Maike (2013): Resilienz. München: UTB Profile.

Gentrup, Svenja/Lorenz, Gabriele/Kristen, Cornelia/Kogan, Irena (2024): Teacher Stereotypes and Teacher Expectations at the Intersection of Student Gender and Socioeconomic Status. In: Educational Research and Evaluation, 30(2), S. 89–112
Online: https://doi.org/10.1080/13803611.2024.1234567

Glockentöger, Ilke [Hrsg.] (2025): Förderung von Genderkompetenz in der Ausbildung von Lehrkräften. Wbv, Bielefeld.
Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2025/34149/pdf/Glockentoeger_2025_Foerderung_von_Genderkompetenz.pdf

Gold, Johanna (2023): Multiprofessionelle Teams. Ein Team – verschiedene Blicke auf Kinderarmut. In: Kinderarmut und Schule. 105, 1. Quartal 2024, 27 Jahrgang. Friedrich Verlag, Hannover. S. 23–26.

Gomolla, Mechtild/Kollender, Ellen (2019): Schulischer Wandel durch Elternbeteiligung? Kontinuitäten und Neuverhandlungen der Bilder von ›Eltern mit Migrationshintergrund‹ im politischen Diskurs der BRD. Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepte im Feld von Schule und Migration – Erfordernisse, Spannungen und Widersprüche. Zeitschrift für Diversitäts- und Managementforschung (1), 28–42.

Hannover, Bettina (2025): Mädchen sind in Mathe oft erfolgreich – halten sich aber dennoch für weniger kompetent. Campus Schulmanagement, 13.10.2025.
Online: https://www.campus-schulmanagement.de/magazin/mathe-ohne-vorurteile-wie-lehrkraefte-maedchen-gezielt-unterstuetzen-koennen-bettina-hannover

Hasse, Raimund/Schmidt, Lucia (2021): Institutionelle Diskriminierung. In: U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.). Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden. S. 1229–1246 DOI: 10.1007/978-3-658-31395-1_68-1

Heisig, Jan Paul (2019): Vom Sinn einer geschlechtsneutralen Erziehung und Bildung. Ifo Schnelldienst, 72(2), S. 12–16.
Online: https://www.ifo.de/DocDL/ifoDD_19-02_12-16_Heisig.pdf

Heyder, Anke (2014): Geschlechtstypische Erwartungen von Lehrkräften im Unterricht. Dissertation, Universität Köln.
Online: https://d-nb.info/1072410699/34

Hock, Beate/Holz, Gerda/Kopplow, Marlies (2014): Kinder in Armutslagen. Grundlagen für armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung. WiFF-Expertise 38. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI).
Online (Expertise-PDF): https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Expertise_38_Kinder_in_Armut.pdf

Indikatorenkatalog der Stadt Gelsenkirchen (2023): Steckbrief Stadtteil Ückendorf. Erarbeitet von der Jugendhilfeplanung und der Koordinierungsstelle Kommunale Prävention im Referat Kinder, Jugend und Familien und dem Team Sozialplanung und Quartierskoordination im Vorstandsbereich Arbeit und Soziales, Gesundheit und Verbraucherschutz der Stadt Gelsenkirchen.

Ingling, Ulrike/Zutter, Maren (2023): „Von der Beschämung zur Anerkennung. Ideen zu einem pädagogisch konstruktiven Umgang mit Scham." In: Lehren & Lernen, 49 (2023) 8/9, S. 33–36.
Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2025/34088/pdf/LuL_2023_8_9_Jnglin_Zutter_Von_der_Beschaemung_zur_Anerkennung.pdf

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V (Hrsg.) (2021): Armutssensibles Handeln in Kindertageseinrichtungen. Zwischenergebnisse und Impulse aus dem Modellprojekt "Zukunft früh sichern!". Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V., Frankfurt am Main. S. 27–38.
Online: https://www.iss-ffm.de/fileadmin/assets/veroeffentlichungen/downloads/ZuSi-Armutssensibles_Handeln_in_Kindertageseinrichtungen.pdf

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V (Hrsg.) (2023): Armutssensibles Handeln in Kindertageseinrichtungen. Zentrale Befunde und Impulse aus dem Modellprojekt "Zukunft früh sichern!", zweite aktualisierte und erweiterte Auflage, Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V., Frankfurt am Main.
Online: https://www.iss-ffm.de/fileadmin/assets/veroeffentlichungen/downloads/ISS-Armutssensibles-Handeln-in-Kindertageseinrichtungen-online.pdf

Kayed, Theresia/Wieschke, Johannes/Kuger, Susanne (2025): FBBE: Elterlicher Bedarf und Ungleichheiten im Zugang: DJI Kinderbetreuungsreport. Deutsches Jugendinstitut.
Online: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/KiBS/Publikationen2025/Kinderbetreuungsreport_2025_Studie1_Bedarfe_U3U6.pdf

Kleinkorres, Ruben/Ludewig, Ulrich/Lorenz, Ramona (2025): In welchem Maße ist die Gymnasialempfehlung von Lehrkräften heute noch vom familiären Hintergrund der Schüler*innen abhängig? In: McElvany, Nele/König, Sabrina/Schaufelberger, Rahim/Becker, Michael/Gaspard, Hanna/Heppt, Birgit/Naumann, Alexander (Hg.): Bildungsprozesse und Kompetenzentwicklungen im Kontext sprachlicher und sozialer Heterogenität. Jahrbuch der Schulentwicklung, 24. S. 89–127. Weinheim: Beltz Juventa.
Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2025/34167/pdf/McElvany_et_al_Bildungsprozesse_und_Kompetenzentwicklungen.pdf

Kollender, Ellen (2023): Eltern in der Schule der Migrationsgesellschaft – eine rassismuskritische Perspektive. In: Allgemeinbildende Schulen in der Migrationsgesellschaft. Diversitätssensible Ansätze und Perspektiven, Verlag w. Kohlhamer. S. 98–113.
Online: https://www.researchgate.net/publication/374194357_Eltern_in_der_Schule_der_Migrationsgesellschaft_-_eine_rassismuskritische_Perspektive

Lobato, Isabel Ramos (2023): Soziale Entmischung in der Grundschule – Wie die Wahl der Eltern Segregation verstärkt. ILS-Trends 03/2023. Dortmund: Institut für Landes- und Stadtentwicklungsforschung gGmbH (ILS). Unter Mitarbeit von Andreas Wettlaufer, Andreas Farwick und Heike Hanhörster.
Online: https://www.ils-forschung.de/files_publikationen/pdfs/ils-trends-3-23.pdf

Meise-Waltking, Kathrin/Lüdemann, Anika (2024): Die Stärken sehen. "Children at risk" im Übergang. In: Kinderarmut verschlimmert Bildungskrise. Wie Politik die Zukunft der Kinder verbaut. Deutsche Kinderhilfe – Die ständige Kindervertretung e. V. Spezial. S. 30–32.
Online: https://www.allgemeine-erziehungswissenschaft.uni-mainz.de/files/2024/05/01_Betz_Kinderarmut_2024.pdf

Napp, Clotilde/Thomas, Breda (2022): The stereotype that girls lack talent: A worldwide investigation. Science Advances, 8 (10).
Online: https://www.science.org/doi/epdf/10.1126/sciadv.abm3689

OECD (2023): PISA 2022 Results (Volume I): The state of learning and equity in education. OECD Publishing.
Online: https://doi.org/10.1787/53f23881-en

Rutter, Sabrina/Weitkämper, Florian (2022): Die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/PicturePark/2022-12/Re-Produktion_sozialer_Ungleichheit.pdf

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2023): Selbstcheck Armutssensibilität: Wie armutssensibel bin und arbeite ich?
Online: https://www.berlin.de/sen/jugend/jugend-und-familienpolitik/kinder-und-familienarmut/selbstcheck-armutssensibilitaet-lang.pdf

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2022): Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Zusammenfassung.
Online: http://dx.doi.org/10.25656/01:25543

Steinberg, Hannah Sinja (2024): Häusliche Schulunterstützung durch die Eltern. In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), AID:A 2023 Blitzlichter. Zentrale Befunde des DJI-Surveys zum Aufwachsen in Deutschland. Wbv, S. 67–70.

UNICEF Deutschland (2025): Kinderarmut in Deutschland.
Online: https://www.unicef.de/informieren/aktuelles/blog/-/kinderarmut-deutschland/362522

Volf, Irina; Faber, Robert (2026): Wie Armutssensibilität an Grundschulen gelingen kann: Ein Good-Practice-Beispiel aus Herne. Frankfurt a. M.: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V.
Online: https://www.iss-ffm.de/fileadmin/assets/veroeffentlichungen/downloads/Interview_Wie_Armutssensibilitaet_an_Grundschulen_gelingen_kann_-_Ein_Good-Practice-Beispiel_aus_Herne.pdf

Volf, Irina (2025a): Sozioökonomische Unterschiede beachten – armutssensibles Handeln in Kindertageseinrichtungen. In: Böhm, D./Böhm, R. (Hrsg.): Kein Kinderkram! Band 1. Köln: Westermann Verlag, S. 434–448.

Volf, Irina (2025b): Armutssensibles Handeln in der frühen Bildung. In: Jares, Lisa (Hrsg.): Diversität im Sozialraum Kindertageseinrichtungen. Beltz Juventa, Weinheim, S.110–137.

Volf, Irina (2025c): Kinder- und Jugendarmut: Ein Fakten- und Lebenslagencheck. In: Aus Politik und Zeitgeschichte: Jugend 2025. 75. Jahrgang, 36–37/2025, 30. August 2025. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.
Online: https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/jugend-2025/570144/kinder-und-jugendarmut/

Volf, Irina (2024a): Lebenslagenansatz in Kindertageseinrichtungen. Impulse zur praktischen Anwendung. Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik.
Online: https://www.iss-ffm.de/fileadmin/user_upload/Handreichung_Lebenslagenansatz-in-Kindertageseinrichtungen-Web.pdf

Volf, Irina (2024b): Armutsbekämpfung als Prämisse für Bildungserfolg. In: Bildungsgerechtigkeit, SchulVerwaltung spezial. 26. Jg. 5/2024, Wolters Kluwer, Hürth. S. 207–214.

Volf, Irina (2023): Armutssensibilität in Kindertageseinrichtungen stärken. In: Facetten der Generation Corona: Perspektiven der Kinder-, Jugend- und Familienpolitik. Der Paritätische Gesamtverband e. V., Berlin. S. 15.
Online: https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Schwerpunkte/Kindertagesbetreuung/kita/doc/inforeihe_kinder-jugend-familie-1_hochformat_web.pdf

Volf, Irina/Schipperges, Hannah/Habel, Simone/Laubstein, Claudia/Kalustian, Anita (2023): Armutssensibles Handeln in der Kita. Evaluation des Modellprojekts „Zukunft früh sichern!". Beltz Juventa, Weinheim.

Volf, Irina/Schenker, Anita (2021): Glückauf: Für eine starke Jugend im Revier. Wie die Vermittlung der Bergbauwerte an Jugendliche in sozial belasteten Quartieren gelingen kann. Frankfurt am Main.
Online: https://www.iss-ffm.de/fileadmin/assets/veroeffentlichungen/downloads/Abschlussbericht_Glueckauf_final.pdf

Weimann, Eike (2018): Kinder in Armut: Wie eine veränderte Grundschularbeit helfen kann, sie zu bewältigen. Weinheim/Basel: Beltz.

Yendell, Oscar (2025): Armutssensible Haltung im Schulkontext: Unterstützung für eine armutssensible Schulentwicklung. Stiftung Lernen durch Engagement.
Online: https://www.servicelearning.de/fileadmin/Redaktion/Materialpool/MT_Armutssensible_Haltung_Schulentwicklung_beschreibbar.pdf

# Kurzprofil des ISS

ISS Gemeinnütziger e. V.

**Das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS) ist ein unabhängiges Praxisforschungs- und Beratungsinstitut, spezialisiert auf sozial- und gesellschaftspolitische Handlungsfelder. Das Institut wurde im Jahr 1974 vom Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt (AWO) gegründet und ist seit 1991 als rechtlich selbstständiger gemeinnütziger Verein organisiert. Das ISS hat zum Ziel, relevante Lösungsansätze für eine soziale, gerechte und demokratische Gesellschaft zu entwickeln.**

**Wir transferieren wissenschaftlich fundierte Informationen in praxisrelevantes Wissen.**

## FORSCHEN

**Praxisforschung:** Wir führen wissenschaftliche Begleitungen und Evaluationen von Programmen und Maßnahmen u. a. in den Bereichen Aktives Altern, Armut, Demokratieförderung, Einsamkeit, Gleichstellung, Inklusion oder auch Jugend- und Familienhilfe durch. Wir identifizieren gesellschaftlich relevante Fragestellungen und schaffen wissenschaftlich fundierte Datengrundlagen zur Generierung von Handlungsoptionen und -strategien. Zusätzlich erforschen wir die Lebenssituationen spezifischer Zielgruppen, um Benachteiligungen und Ressourcen sichtbar zu machen.

## BERATEN

**Politikberatung:** Basierend auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beraten wir (fach-)politische Entscheidungsträger*innen und Mitarbeitende in Behörden auf Bundes-, Länder- und kommunaler Ebene bei der Gestaltung sozialer Politik und entsprechender Programme sowie Maßnahmen. Wir legen Wert auf Abwägung zwischen Notwendigem und Machbarem, stehen für Standards ein und sind verlässliche Partner in der Zusammenführung von Perspektiven.

**Weiterbildung und Organisationsentwicklung:** Wir sind bestrebt, die Qualität sozialer Dienstleistungen stetig weiterzuentwickeln und bieten hierzu qualifizierende Fort- und Weiterbildungen für (leitende) Fachkräfte der Sozialen Arbeit an. In der Organisationsentwicklung von Fachabteilungen der Sozialverwaltung richten wir den Blick auf Arbeitsorganisation, Leitungshandeln, Teambildung und aktuelle Herausforderungen wie den Fachkräftemangel.

## GESTALTEN

**Transfer:** Wir legen großen Wert darauf, die Ergebnisse unserer Arbeit zugänglich zu machen, um zur Handlungsmotivation beizutragen. Wir veröffentlichen daher Evaluationsberichte, Expertisen, Handreichungen und Fachartikel. Zudem engagieren wir uns in Redaktionen von Fachzeitschriften und nehmen aktiv an Tagungen und Konferenzen teil. Unser Ziel ist es, der (Fach-)Öffentlichkeit Einblicke in aktuelle gesellschaftliche und fachpolitische Entwicklungen zu vermitteln.

**Interdisziplinäre Zusammenarbeit:** Am Puls der Zeit verfolgen wir aufmerksam die neuesten Entwicklungen in den sozialpolitischen Diskussionen und pflegen sowohl innerhalb des ISS als auch extern einen regen Wissensaustausch mit u.a. Fachgremien und Praxisorganisationen, Europäischen Institutionen, Ministerien, NGOs sowie Universitäten. Dadurch stellen wir sicher, dass wir auftragsunabhängig wissen, was sozialpolitisch diskutiert wird.

**Internationale Aktivitäten:** Wir erweitern unseren Blick über nationale Grenzen hinaus und bleiben über europäische Impulse auf dem aktuellen Stand. Durch unsere Einbindung in europäische Projekte und das fortlaufende Monitoring relevanter Themen und globaler sozialer Herausforderungen durch die Beobachtungsstelle für gesellschaftspolitische Entwicklungen in Europa fördern wir den transnationalen Austausch von Wissen.

ISS
Gemeinnütziger e. V.

Institut für Sozialarbeit und
Sozialpädagogik e.V.

info@iss-ffm.de · iss-ffm.de · LinkedIn