
Jakob Geweke & Benjamin Edelstein

Das Startchancen-Programm von Bund und Ländern Grundzüge und Diskussionspunkte im Kontext des Anspruchs einer bedarfsgerechten Ressourcensteuerung

Zusammenfassung

Mit dem Startchancen-Programm (SCP) haben Bund und Länder nach langwierigen Verhandlungen ein ambitioniertes Förderprogramm aufgelegt, das in den kommenden zehn Jahren 4.000 Schulen mit einem hohen Anteil sozial benachteiligter Schüler*innen gezielt unterstützen soll. In Abgrenzung zu bisherigen Bund-Länder-Programmen wurde dabei ein Paradigmenwechsel in der Ressourcensteuerung proklamiert – weg von der „Gießkanne“ hin zu einer sozialindizierten Mittelallokation. Der folgende Beitrag rekapituliert zentrale Entwicklungslinien des SCP und diskutiert die Grundzüge seiner Programmarchitektur. Im Vordergrund der Diskussion stehen jene Programmparameter, die mit Blick auf das Ziel einer möglichst bedarfsgerechten Ressourcenallokation in Wissenschaft, Politik und Praxis kritisch reflektiert worden sind.

Schlüsselwörter: Startchancen-Programm; Governance; Mehrebenensystem; Bildung; Ungleichheit; Ressourcenallokation

The Startchancen Program of the Federal and State Governments Key Features and Points for Discussion in the Context of the Demand for a Needs-based Resource Allocation

Abstract

Following lengthy negotiations, the federal and state governments have launched the “Startchancen-Programm” (SCP), an ambitious funding program that intends to provide targeted support to 4,000 schools with a high proportion of socially disadvantaged students over the next ten years. Parting from the conduct of previous federal-state programs, a paradigm shift regarding the mode of resource allocation was proclaimed – away from the “watering can” and towards a socially indexed allocation of funds. The following article recapitulates central lines of development of the SCP and discusses the main features of its program architecture. The discussion focuses on those program parameters that have received critical attention in science, politics and practice with regard to the goal of a genuinely needs-based allocation of resources.

Keywords: Startchancen program; education; inequality; resource allocation

1 Einleitung

Der Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen hängt in Deutschland stark von der sozialen Herkunft ab. Schüler*innen mit niedrigerem sozioökonomischen Status, so haben etwa die IQB-Bildungstrends von 2021 und 2022 jüngst wieder eindrücklich gezeigt, weisen signifikant geringere Kompetenzwerte auf als Schüler*innen aus Familien mit einem höheren sozioökonomischen Status (vgl. Klemm, 2016, S. 18; Stanat et al., 2022, S. 159; Stanat et al., 2023, S. 267). Dabei erreicht ein beträchtlicher – und zunehmender – Anteil der Kinder und Jugendlichen etwa im Lesen oder in Mathematik nicht einmal jenes Mindestmaß an Kompetenzen, das als Voraussetzung nicht nur für das Absolvieren einer beruflichen Ausbildung, sondern schlechthin für gesellschaftliche Teilhabe und eine selbstbestimmte Lebensführung angesehen wird. Diese Problemlagen konzentrieren sich nicht ausschließlich, aber doch in hohem Maße auf Schulen in sozial benachteiligten Einzugsgebieten (Braun & Pfänder, 2023, S. 6 f.). Um dem entgegenzuwirken, hat die Ampel-Koalition aus SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP das sogenannte Startchancen-Programm (SCP) ins Leben gerufen, das zu Beginn des Schuljahres 2024/25 nach intensiven Verhandlungen zwischen Bund und Ländern angelaufen ist und auf eine Dauer von zehn Jahren 4.000 Schulen gezielt fördern soll.

2 Schulpolitik gegen Bildungsungleichheit – eine Standortbestimmung

Nach der Abkehr von der ideologisch umkämpften Schulstrukturdebatte hat die schulpolitisch eng verknüpfte Problematik der Bildungsungleichheit lange Zeit ein Schattendasein geführt. Abgesehen vom Handlungsfeld der Sprachförderung waren Programme und Reformmaßnahmen, die dezidiert auf eine Verbesserung der Bildungschancen sozial benachteiligter Schüler*innen ausgerichtet sind, eine auffallende Leerstelle schulpolitischen Handelns seit den 1980er Jahren. Zwar lockerten sich die politischen Frontstellungen in der Schulstrukturfrage in den 2010er Jahren soweit, dass pragmatische Schulstrukturreformen möglich wurden, mit denen vielerorts die Hauptschule als typischerweise sozial besonders belastete Schulform abgeschafft wurde (Ridderbusch, 2019). Das Problem der Chancenungleichheit aber konnte durch diese Reformen nicht substantiell gemildert werden, treten doch selbst in den vielfach als „historischer Kompromiss“ gefeierten Zwei-Säulen-Systemen die altbekannten sozialen Disparitäten wieder deutlich hervor: Auf der einen Seite stehen, unverändert, die Gymnasien mit in der Regel sozial vergleichsweise privilegierter Schüler*innenschaft, verhältnismäßig günstigen Lernbedingungen und vom Lehrkräftemangel weniger betroffen; auf der anderen Seite die neu geschaffenen integrierten Schulformen, oft zusammengelegte Haupt- und Realschulen, die den weniger privilegierten und leistungsschwächeren Teil der Schüler*innenschaft aufnehmen und dazu das Gros der gesellschaftlichen Integrationslasten zu stemmen haben, während sie als weniger beliebter Arbeitsort zugleich den Fachkräftemangel viel deutlicher spüren (vgl. z. B. Helbig, 2023a).

Angesichts der nüchternen Erkenntnis, dass es Schulverwaltungen mit dem Ansetzen an systemischen Stellschrauben nicht gelungen war, Bildungsungleichheiten substantiell zu reduzieren, haben sich die bildungspolitischen Bemühungen von Fragen der Systemge-

staltung auf die Ebene der Einzelschule verlagert. Schulentwicklung lautet das Schlagwort für diese Reformstrategie, die ihre Wurzeln in der seit den 1990ern schrittweise erweiterten Autonomie der Einzelschule hat und mit „kontextsensiblen“ Lösungen an den Problemen vor Ort ansetzen soll (Sendzik et al., 2023). Gerade in Verbindung mit Bildungsstandards und der Rückmeldung von regelmäßig erhobenen Schulleistungsdaten knüpfen sich daran in Sachen Qualitätsentwicklung große Hoffnungen. Dabei verhielt es sich mit dem Programm der Schulentwicklung aber erst einmal so wie in nahezu allen großen Reformfeldern nach PISA: Bildungsungleichheit war Teil des Problemhorizontes, stand aber operativ nicht im Zentrum. Eine systematische Verbindung im Sinne einer „Schulentwicklung gegen Bildungsungleichheit“ erfolgte erst in jüngeren Jahren in Gestalt einer Vielzahl von Landesprogrammen, die gezielt Schulen in sozial benachteiligten Lagen adressieren (für eine Übersicht der Landesprogramme vgl. Braun & Pfänder, 2022). Gemeinsam ist diesen Programmen, dass sie Schulen mit einer hohen Konzentration von sozial benachteiligten Schüler*innen zusätzliche Ressourcen gewähren, damit diese Schulentwicklungsvorhaben in eigener Verantwortung planen und umsetzen können, und dafür mitunter besondere Unterstützungsangebote bereitgestellt werden. Im Horizont der Problemlösungsstrategien der vorangehenden Jahrzehnte markieren diese Programme einen steuerungs-politischen Paradigmenwechsel und dokumentieren zudem, dass die Politik nach Jahren des eher halbherzigen Agierens jetzt ernsthaft bestrebt ist, dem „Doppelproblem“ von Bildungsungleichheit und Bildungsarmut substanziell etwas entgegenzusetzen. Inwieweit dies mit den besagten Landesprogrammen bisher gelungen ist, bleibt allerdings eine offene Frage. Jedenfalls mit Blick auf „harte“ Output-Indikatoren des Lern- und Bildungserfolgs konnten Begleituntersuchungen bislang keine durchschlagenden Erfolge nachweisen, jedoch zeigen sich positive Effekte auf das Innovationsklima der Programmschulen (Marx & Maaz, 2023). Klar ist aber: In vielerlei Hinsicht weisen die bestehenden Programme die Richtung, die Bund und Länder nun mit dem SCP entschieden bekräftigen.

Im Folgenden stellen wir die konzeptionellen Grundzüge des SCP vor und rekapitulieren einige zentrale Entwicklungslinien. Dabei fokussieren wir vor allem jene Programmparameter, die mit Blick auf das Ziel einer möglichst bedarfsgerechten Ressourcenallokation in Wissenschaft, Politik und Praxis kritisch reflektiert worden sind und skizzieren die vorgebrachten Positionen und Argumente.

3 Programmarchitektur und zentrale Kritikpunkte im Kontext bedarfsgerechter Steuerung

Das übergreifende Ziel des SCP ist bereits im Koalitionsvertrag der Ampel-Regierung formuliert: „Kindern und Jugendlichen bessere Bildungschancen unabhängig von der sozialen Lage ihrer Eltern (zu) ermöglichen“ (Koalitionsvertrag 2021–2025, 2021, S. 75). Auch erste Vorstellungen über Programmstruktur und Fördertatbestände sind hier schon in einer Weise ausformuliert, der man in der späteren Programmkonzeption mit ihren drei Säulen im Wesentlichen treu geblieben ist: ein „Investitionsprogramm für moderne, klimagerechte, barrierefreie Schulen mit einer zeitgemäßen Lernumgebung und Kreativlaboren“, ein „Chancenbudget zur freien Verfügung, um Schule, Unterricht und Lernangebote weiterzuentwickeln und außerschulische Kooperationen zu fördern“, sowie

schließlich Mittel zur Förderung der „schulische(n) Sozialarbeit“. Auch die Anzahl von 4.000 zu fördernden Schulen wurde bereits im Koalitionsvertrag angekündigt (ebd.).

Ausgehend von dieser Blaupause begann ein Aushandlungsprozess, in dessen Zuge sich der Bund, vertreten durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) mit den im Schulbereich primär zuständigen Ländern über die konkretere Ausgestaltung des Programms verständigte. In diesem Prozess, der um finanzielle und inhaltliche Fragen ebenso kreiste wie um Fragen der Programmsteuerung, wurden in beratender Funktion immer wieder einschlägige Expert*innen aus Wissenschaft, Bildungsverwaltung und Schulpraxis hinzugezogen. Mitunter wurden aber auch Impulse aufgegriffen, die aus unabhängigen Beratungssettings wie dem von der Robert Bosch Stiftung und dem Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) getragenen „Expert:innenforum Startchancen“ (ExSta) hervorgingen. Besondere Aufmerksamkeit erhielten dabei etwa Fragen der Ausgestaltung des Chancenbudgets und der bedarfsorientierten Mittelverteilung sowie Voraussetzungen und Anlage der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation des Programms. Mit Strategien der Unterrichts-, Schul- und Systementwicklung, Handlungspotenzialen der kommunalen Ebene für sozialraumorientierte Schulentwicklung oder auch der konsequenten Nutzbarmachung von Bildungs- und Sozialdaten standen aber auch Themenfelder im Mittelpunkt, die für die Educational Governance und Qualitätsentwicklung im deutschen Schulsystem auch jenseits des SCP von zentraler Bedeutung sind (Klasen & König, 2024; Steinl et al., 2024; Strähle et al., 2022, 2023).

Am 29. September 2023 veröffentlichten das BMBF und die Länder dann Eckpunkte zum Startchancen-Programm (BMBF, 2023), die die übergreifenden Programmziele weiter konkretisierten und die Finanzierungsmodalitäten und deren Rechtsgrundlagen näher umrissen. Dieses nach langen Verhandlungen gemeinsam vorgelegte Eckpunktepapier folgte auf ein vom BMBF schon im Mai publiziertes Vorläuferpapier und fungierte als Grundlage für die am 2. Februar 2024 von Bund und Ländern geschlossene Vereinbarung zur Umsetzung des Startchancen-Programms (BLV) (BMBF, 2024b). Ergänzend dazu wurden eine Verwaltungsvereinbarung zur Umsetzung der Säule I des Startchancen-Programms (VV) (BMBF, 2024c) sowie ein Maßnahmenkatalog zur Verwendung des Chancenbudgets (Säule II) (BMBF, 2024a) verabschiedet.

3.1 Zielgruppe

Als Zielgruppe des Programms werden in Übereinstimmung mit der schon im Koalitionsvertrag genannten Zahl „4.000 allgemein- und berufsbildende Schulen mit einem hohen Anteil sozioökonomisch benachteiligter Schülerinnen und Schüler“ genannt, wobei die Auswahl der Schulen noch einmal dahingehend spezifiziert wurde, dass 60 Prozent der Schüler*innen im Primar- und 40 Prozent im Sekundarbereich gefördert werden sollen (BMBF, 2023, S. 2, 2024b, S. 8). Das entspricht gemessen an der Gesamtzahl von gut 32.000 allgemein- und gut 8.000 berufsbildenden Schulen einem Anteil von ca. zehn Prozent (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 56 f.). Zum Schuljahr 2024/25 startete das Programm mit zunächst 2.060 Schulen und wird bis zum Schuljahr 2026/27 auf die geplante Gesamtzahl anwachsen (BMBF, 2024d). Die Anzahl der Programmschulen je Land ergibt sich dabei aus dem jeweiligen Landesanteil an den Bundesmitteln und ist daher durch deren Verteilung fest vorgegeben (vgl. Tab. 1). Die Be-

nennung der im Rahmen der jeweiligen Landeskontingente konkret in das Programm aufzunehmenden Schulen obliegt hingegen den Ländern. Sie müssen sich bei der Auswahl allerdings auf einen Sozialindex stützen, für dessen Konstruktion Bund und Länder gewisse Mindestanforderungen vereinbart haben (vgl. hierzu Kap. 3.3).

Tab. 1: Anzahl der Programmschulen je Bundesland

BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH	Σ
537	586	186	109	39	88	320	71	392	921	201	48	177	97	135	94	4.000

Quelle: Wübben Stiftung Bildung (2024b)

Kritisch kommentiert worden ist der Umstand, dass unter den zur Programmteilnahme ausgewählten Schulen auch Förderschulen sind (vgl. z. B. Wrase, 2024). Zwar ist deren Einbeziehung in das SCP auf den ersten Blick insofern schlüssig, als viele Förderschulen (vor allem jene mit den Schwerpunkten Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung) in der Tat einen hohen Anteil sozial benachteiligter Schüler*innen aufweisen und somit prinzipiell in das Suchraster des Bund-Länder-Programms passen. Wissenschaftliche Befunde zu den Bildungsauscomes dieser schulischen Organisationsform begründen jedoch Zweifel, dass deren Einbeziehung mit den Zielen des SCP in Einklang steht (vgl. Wrase, 2024): Obwohl Förderschulen personell wie ressourcentechnisch seit jeher unter deutlich günstigeren Bedingungen als Regelschulen arbeiten, bleibt die Kompetenzentwicklung ihrer Schüler*innen mitunter deutlich hinter jener von sonderpädagogisch Förderbedürftigen zurück, die inklusiv beschult werden. Etwa 70 Prozent der Förder Schüler*innen verlassen die Schule ohne Abschluss – und diejenigen, die einen Abschluss erlangen, haben aufgrund von Stigmatisierungseffekten geringere Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen als leistungsmäßig vergleichbare Absolvent*innen von Regelschulen. Aber auch in rechtlicher Hinsicht erscheint die Einbeziehung von Förderschulen in das SCP problematisch. Denn mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention haben sich Bund und Länder verpflichtet, auf allen Ebenen ein inklusives Bildungssystem zu schaffen, und dies erfordert nach einhelliger Auffassung völkerrechtlicher Expert*innen den Abbau von separierenden Strukturen wie der Förderschule (vgl. z. B. Kroworsch, 2021). Sie nunmehr in ein auf zehn Jahre angelegtes Schulentwicklungsprogramm einzubinden, scheint damit schwerlich vereinbar.

3.2 Zieldimensionen

Sowohl in den Eckpunktepapieren als auch in der BLV wurden drei übergreifende Programmziele festgeschrieben, die sich neben der individuellen Ebene der Schüler*innen auf die institutionelle Ebene der Schulen sowie die Ebene des Gesamtsystems und dessen Governance beziehen:

1) Auf der individuellen Ebene soll in erster Linie der Kompetenzarmut sozioökonomisch benachteiligter Schüler*innen entgegengewirkt werden. Als Maßstab wird diesbezüglich formuliert, dass „die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards in Mathematik und Deutsch verfehlen, an den Startchancen-Schulen halbiert werden“ soll. Daneben werden „weichere“ Ziele genannt, insbesondere die Herstellung von Ausbildungs-

reife und Berufsfähigkeit, die Förderung von Persönlichkeitsbildung und sozioemotionalen Kompetenzen sowie die Befähigung zu demokratischer Teilhabe.

2) Auf der institutionellen Ebene geht es vor allem darum, die innere und äußere Schulentwicklung der Programmschulen nachhaltig zu verbessern:

„Nach innen gerichtet gilt es, die Strukturen, die Professionalisierung der Kollegien, den Unterricht bzw. die Lehr- und Lernprozesse sowie die Beteiligungs- und Abstimmungsprozesse an den Startchancen-Schulen so weiterzuentwickeln, dass die Ziele des Programms erreicht werden können. Hierbei sollen die relevanten Akteure der Schulgemeinschaft, das Kollegium inkl. des gesamten pädagogischen Personals, aber insbesondere auch die Lernenden und die Elternschaft in systematischer und professioneller Weise einbezogen werden. Nach außen gerichtet geht es um eine stärkere Vernetzung in den Sozialraum, um den Auf- und Ausbau von Schulnetzwerken und außerschulischen Kooperationen, insbesondere auch mit Partnern der Ausbildung“ (BMBF, 2024b, S. 6).

3) Auf der systemischen Ebene geht es um die

„Weiterentwicklung und Umsetzung verbindlicher und konstruktiver Kooperationsformate zwischen der Bildungsverwaltung, insbesondere der Schulaufsicht, den zuständigen Behörden und den Verantwortlichen in den Schulen im Hinblick auf Zielbestimmung, Prozessbegleitung und Zielerreichung“,

um insgesamt „die Wirksamkeit des Unterstützungssystems zu erhöhen“ (BMBF, 2023, S. 3, 2024b, S. 6). Damit führen die systemischen Ziele letztlich über das SCP hinaus und sollen den Grundstein legen für eine *generelle* Optimierung der Steuerungsarchitekturen, in die Schulentwicklung im Mehrebenensystem eingefasst ist.

Seit Beginn der Beratungen zwischen Bund und Ländern ist gerade die Bedeutung der letztgenannten Programmkomponente als einer Art „vierten Säule“ des SCP immer wieder hervorgehoben und die Entwicklung kohärenter Governance- und Unterstützungssysteme für die Schulentwicklung nachgerade als Schlüssel zum Erfolg des Programms angesehen worden (Strähle et al., 2023, S. 14). In der Bund-Länder-Vereinbarung (BLV) hat sich dieser Leitgedanke in der Selbstverpflichtung der Länder niedergeschlagen, Begleitstrukturen und Formate aufzubauen, die „über die drei Programmsäulen hinaus eine datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung fördern, Angebote Beruflicher Orientierung unterstützen und zur Öffnung der Startchancen-Schulen in den Sozialraum beitragen“ sollen (BMBF, 2024b, S. 16). Die Programmschulen sollen über Schulnetzwerke in regelmäßigen Erfahrungsaustausch über die Programmumsetzung kommen und sich durch kommunale Kooperationen mit Zivilgesellschaft, Vereinen, Betrieben oder Akteur*innen der Kinder- und Jugendhilfe stärker im Sozialraum verankern. Vor allem aber sollen neben dem schulischen Personal auch Schulaufsichten, Schulentwicklungsberatung und andere im Unterstützungssystem Verantwortung tragende Personen systematisch qualifiziert und professionalisiert werden, wobei hier gerade auch der wissenschaftlichen Begleitung des SCP eine zentrale Rolle zgedacht ist (ebd., S. 16 f.).

Die anvisierte Vertiefung und Neujustierung schulischer Unterstützungssysteme ist durch das SCP selbst allerdings weder konzeptionell genauer vorgezeichnet noch sind dafür in

besonderer Weise zweckgebundene Ressourcen hinterlegt. Es wird daher in hohem Maße von den einzelnen Ländern abhängen, was auf diesem Feld in den kommenden Jahren konkret passiert, wobei denkbar ist, dass dafür auch ein Teil der zur paritätischen Gegenfinanzierung der Bundesmittel vorgesehenen Landesmittel eingesetzt werden kann. Auch wenn einige Länder in diesem Prozess schon weiter sind als andere, dürfte unstrittig sein, dass bestehende Unterstützungssysteme – in Gestalt etwa von Schulaufsichten, Schulinspektionen, Qualifizierungsangeboten für pädagogisches Personal und Führungskräfte, Schulentwicklungsbegleitungen und Fachberatungen, sozialraumbezogenen Koordinationsgremien u. a. m. – in ihrer gegenwärtigen Verfasstheit im Regelfall weder kapazitär noch professionell hinreichend darauf vorbereitet sind, eine engmaschige Entwicklungsbegleitung für eine substantielle Zahl von (Startchancen-)Schulen sicherzustellen (zum Status quo der Unterstützungssysteme vgl. auch Klein & Bremm, 2020; Webs & Manitiu, 2021). Solange dies nicht der Fall ist, besteht die Gefahr, dass sich hinsichtlich des Abrufs und der zielgerichteten Nutzung der Programmmittel Matthäus-Effekte in dem Sinne einstellen, dass Schulen mit geringer Schulentwicklungskapazität¹ nicht in derselben Weise profitieren wie Schulen, die für eine eigenverantwortlich zu gestaltende Schulentwicklung bereits gut aufgestellt sind.

3.3 Programmstruktur

Wie schon im Koalitionsvertrag angekündigt, besteht die Programmstruktur des SCP aus drei Säulen, deren Finanzierung über zwei unterschiedliche, verfassungsrechtlich begründete Verteilungsmechanismen erfolgt. Insgesamt sollen sich Bund und Länder paritätisch über eine Laufzeit von zehn Jahren mit jeweils einer Mrd. Euro jährlich beteiligen. In der Summe soll der Förderumfang des Programms bis zum Ende seiner Laufzeit im Schuljahr 2033/34 – inklusive der Kosten für die Wissenschaftliche Begleitung, für die etwa ein Prozent des Fördervolumens des Bundes vorgesehen ist – mithin ein Volumen von 20 Mrd. Euro umfassen. Allerdings zeichnet sich in Haushaltsentwürfen und ersten Äußerungen aus Politik und Administration zur Mittelallokation bspw. in Bayern, Berlin, Bremen, Hessen, dem Saarland und Nordrhein-Westfalen bereits ab, dass die seitens der Länder unmittelbar in das SCP eingebrachten Mittel letztlich geringer ausfallen werden. Offenbar machen sie umfassend von den Anrechnungsmöglichkeiten Gebrauch, die ihnen die Bund-Länder-Vereinbarung mit Blick auf bereits bestehende, „auf die Ziele des Programms gerichtete“ (BMBF, 2024b, S. 210; vgl. auch Schleper, 2024) Maßnahmen einräumt.

1 Einem Definitionsversuch von Maag Merki (2017, S. 273) folgend lässt sich Schulentwicklungskapazität – sie spricht von School Improvement Capacity (SIC) – verstehen als „die Fähigkeit der Schule als Organisation und ihrer Akteure [...], auf schulinterne individuelle und kollektive [...] sowie auf schulexterne Herausforderung [...] kompetent zu reagieren und ihr schulisches und unterrichtliches Angebot systematisch und zielgerichtet in Abhängigkeiten dieser Herausforderungen weiterzuentwickeln, damit das Lernen der Schülerinnen und Schüler verbessert [...]“ werden kann.

3.3.1 Säule I – „Investitionsprogramm für eine zeitgemäße und förderliche Lernumgebung“

Die erste Programmsäule zielt darauf ab, an den Programmschulen „eine moderne, klimagerechte und barrierefreie Bildungsinfrastruktur mit hoher Aufenthaltsqualität“ zu schaffen (BMBF, 2024c, S. 4). Mit einem jährlichen Fördervolumen von etwa 380 Mio. Euro hat diese Säule finanziell das größte Gewicht. Die Verteilung der Bundesmittel auf die Länder erfolgt – wie schon im Digitalpakt – auf der Grundlage von Art. 104c des Grundgesetzes (GG), der es dem Bund gestattet, den Ländern Finanzhilfen „zur Steigerung der Leistungsfähigkeit der kommunalen Bildungsinfrastruktur“ zu gewähren (vgl. Art. 104c GG). Entsprechend den verfassungsrechtlichen Vorgaben müssen die Länder, genauer gesagt: die Gemeinden und Gemeindeverbände, für Investitionen, die aus dieser Säule gefördert werden, einen Eigenanteil von 30 Prozent erbringen (vgl. BMBF, 2023, S. 9, 2024b, S. 7). Ein echtes Novum ist dabei, dass die Mittelzuweisung an die Länder – anders als im Digitalpakt und früheren Bund-Länder-Programmen – hier nicht nach dem Königsteiner Schlüssel erfolgt, sondern im Sinne der bedarfsgerechten Ressourcensteuerung ein Sozialindex für die Verteilung herangezogen wird. Dieser bildet sich aus drei Indikatoren: dem Anteil der unter 18-Jährigen mit Migrationshintergrund (40 Prozent), der Armutsgefährdungsquote der unter 18-Jährigen (40 Prozent) und dem negativen Bruttoinlandsprodukt (20 Prozent).

Das vergleichsweise große finanzielle Gewicht der Säule I dürfte sich weniger aus genuin inhaltlichen Erwägungen erklären als vielmehr aus den verfassungsrechtlichen Gegebenheiten, die dem Bund im Feld der Bildungsinfrastruktur explizit Kompetenzen und damit auch größere Steuerungsmöglichkeiten einräumen. Dies illustriert gerade auch die sozialindizierte Mittelverteilung, die der Bund auch für die anderen Säulen favorisiert hätte – in diesen stärker inhaltlichen und personellen Handlungsfeldern ist er jedoch aufgrund der Kulturhoheit der Länder in einer schwächeren Verhandlungsposition. Freilich steht außer Frage, dass es im Bereich des Schulbaus einen enormen Investitionsbedarf gibt. Eine jüngere Studie schätzt den Investitionsrückstand auf nicht weniger als 46 Mrd. Euro (Brand & Salzgeber, 2022, S. 2), eine Größenordnung, die mit Blick auf die 380 Mio. Euro p. a. dem sprichwörtlichen Tropfen auf den heißen Stein gleicht. Jedoch ist die Finanzierung von Instandsetzungs- oder Sanierungsmaßnahmen ganz explizit nicht Gegenstand des Investitionsprogramms. Der Fokus soll vielmehr spezifisch auf solchen „baulichen Maßnahmen und Ausstattungsinvestitionen liegen, die geeignet sind, die bildungspolitischen Ziele des Programms zu befördern“ (BMBF, 2023, S. 9). In der Verwaltungsvereinbarung werden in diesem Zusammenhang z. B. die Schaffung von Multifunktionsräumen, Kreativ- und Lernlaboren, Erholungs- und Rückzugsbereichen oder auch die Anschaffung von flexiblem Mobiliar als förderfähige Investitionen ausgewiesen (BMBF, 2024c, S. 4 f.).

Dass gerade von solchen Investitionen ein besonders effektiver Beitrag zum Abbau von Bildungsdisparitäten zu erwarten ist, liegt nicht auf der Hand. Entsprechend hat es gerade auch in diesem Punkt aus der Wissenschaft (z. B. Edelstein & Helbig, 2023, S. 19) wie auch der Politik kritische Stimmen gegeben (CDU/CSU-Fraktion im Deutschen Bundestag, 2024). Zumindest die Gewichtung der Programmkomponente erscheint mit Blick auf wissenschaftliche Befundlagen schwer begründbar. Gleichwohl ist zu betonen, dass die Schulforschung durchaus Anhaltspunkte dafür liefert, dass eine pädagogisch bewusstere Ausgestaltung von Lernumgebungen prinzipiell auf die Programmziele einzahlen kann. So

legen Studien nahe, dass sich die Architektur von Schulgebäuden, aber auch schon kleinere Veränderungen etwa im Bereich der Raumaufteilung positiv auf das generelle Wohlbefinden, den Lernerfolg, die Inklusion und die soziale Interaktion von Schüler*innen auswirken können (Barrett et al., 2015; Li & Sullivan, 2016; Rittelmeyer, 2004). Voraussetzung dafür ist, dass es gelingt, die Neuerungen wirklich in den Dienst der Schulentwicklung zu stellen und pädagogisch gewinnbringend zu nutzen (Koltermann & Kretzschar, 2023).

Die vorgenommene Eingrenzung der über Säule I förderfähigen Investitionen birgt aber auch Risiken (Strähle et al., 2023, S. 8). Erfahrungen aus dem Digitalpakt (Rohde & Wrase, 2022) lassen aufwendige Prüfverfahren befürchten, die ohnehin langwierige Planungs- und Beantragungsverfahren zusätzlich verkomplizieren und aufseiten der Schulen zu einem geringen oder selektiven Mittelabruf führen könnten (Strähle et al., 2023, S. 8). Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass die definierten Fördertatbestände im Einzelfall an drängenderen Bedarfen der Schule vorbeigehen. Beispielsweise sind Schulen gerade in den Ballungsgebieten vielfach mit einem akuten Mangel an räumlichen Kapazitäten konfrontiert, der pädagogische Handlungsspielräume einschränkt. Ob Maßnahmen zur Adressierung dieser Problematik, etwa Anbauten oder das Anmieten von Ladenflächen, aus Mitteln des Investitionsprogramms finanziert werden können, ist zumindest fraglich. So verständlich die in der Verwaltungsvereinbarung vorgenommene Einführung möglicher Fördertatbestände mit Blick auf die Zielsetzungen des SCP ist, hätte es mit Blick auf die sehr unterschiedlichen infrastrukturellen (Ausgangs-)Lagen, Bedarfe und Planungskapazitäten der Schulen auch gute Gründe dafür gegeben, den Mittelabruf möglichst flexibel und unbürokratisch zu gestalten.

Eine bedarfsgerechte Verteilung der Investitionsmittel wird zudem auch davon abhängen, wie die Länder die finanzielle Beteiligung der Schulträger an der verfassungsrechtlich vorgeschriebenen Kofinanzierung der Bundesmittel ausgestalten. So konnte bereits in Bezug auf den Digitalpakt herausgearbeitet werden, dass

„finanzstarke Kommunen naturgemäß weniger Probleme [haben], die Schulen in ihrem Zuständigkeitsbereich adäquat und nach deren Wünschen auszustatten, [wohingegen] kommunale Schulträger mit knappen Finanzmitteln vielfach zögerlich handeln und eine größtmögliche haushälterische Sicherheit intendieren“ (Rohde & Wrase, 2022, S. 23).

Daher wurde im Aushandlungsprozess des SCP verschiedentlich angeregt, die Kommunen in Abhängigkeit von ihrer Haushaltslage unterschiedlich stark an der Finanzierung des Eigenanteils zu beteiligen und Kommunen im Nothaushalt davon gänzlich freizustellen (vgl. z. B. Dumont et al., 2022). Ob die Länder aber bereit sind, die Eigenanteile so zu substituieren, dass finanzschwache Kommunen in ihren Möglichkeiten zum Abruf der Investitionsmittel nicht hinter die finanzstärkeren zurückfallen, wird sich zeigen müssen.

3.3.2 Säule II – „Chancenbudgets für bedarfsgerechte Lösungen in der Schul- und Unterrichtsentwicklung“

Die zweite Programmsäule, das Chancenbudget, soll den Schulen die Möglichkeit eröffnen, entsprechend den konkreten Bedarfen vor Ort Maßnahmen umzusetzen, die „eine leistungsfördernde sowie ungleichheits- und diversitätssensible Unterrichts- und Schulge-

staltung unterstützen und entsprechende Professionalisierungsprozesse fördern“ (BMBF, 2024a, S. 1). Das Fördervolumen dieser Säule beträgt jährlich 300 Mio. Euro und wird den Ländern über einen zusätzlichen Anteil an der Umsatzsteuer zugewiesen, was verfassungsrechtlich einer Änderung des Finanzausgleichsgesetzes bedurfte (BMBF, 2023, S. 7 ff.; 2024b, S. 13 ff.). Wie bereits erwähnt, erfolgt die Mittelverteilung auf die Länder hier somit nicht sozialindiziert.

In den Diskussionen um das Startchancen-Programm ist das Chancenbudget vielfach als dessen wichtigste Säule beurteilt worden, da man sich von ihr den effektivsten Beitrag zur Schul- und Unterrichtsentwicklung und mithin zur unmittelbaren Verbesserung von Schüler*innenleistungen verspricht. In den Verhandlungen um die Konzeption und Steuerung dieser Programmsäule stand dabei insbesondere die Frage im Vordergrund, wie groß die Freiheitsgrade der Schulen sein sollten. Auf der einen Seite wurde getreu der Schulautonomie-Programmatik für einen weitgehenden Verzicht auf administrative (Input-)Vorgaben und eine konsequente Output-Steuerung auf Basis vorab definierter Erfolgskriterien plädiert, die im Rahmen einer datengestützten Evaluation niedrigschwellig überprüft werden können (Dumont et al., 2022, S. 5; Strähle et al., 2023, S. 8). Auf der anderen Seite wurde im Lichte von Erfahrungen aus den Landesprogrammen und nicht zuletzt auch dem Corona-Aufholprogramm für eine stärkere inhaltliche Rahmensezung im Startchancen-Programm argumentiert. Zwar habe sich gezeigt, dass Schulen das Instrument freier Budgets prinzipiell schätzen und diese für ihre Schulentwicklungsziele vielfach sinnvoll einzusetzen wissen. Zugleich seien jedoch auch viele Schulen etwa aufgrund von Personalmangel und/oder geringer Schulentwicklungskapazität nur bedingt in der Lage, Schulentwicklungskonzepte gänzlich in eigener Verantwortung zu entwickeln (Edelstein & Helbig, 2023, S. 20). Hier könne ein konkretes Angebot von Maßnahmen, für deren Wirksamkeit es bereits belastbare Evidenz gibt, den Schulen Orientierung geben und dabei helfen, das Chancenbudget konsequent im Sinne der Programmziele einzusetzen. In Abwägung dieser Positionen haben Bund und Länder einen Mittelweg eingeschlagen: Als Anlage zur Verwaltungsvereinbarung wurde nach Konsultationen auch mit Akteur*innen aus Bildungsforschung und -praxis das besagte „Orientierungspapier zur Verwendung der Chancenbudgets an den Startchancen-Schulen“ verabschiedet, das entlang der Programmziele aufgeschlüsselt eine Vielzahl von konkreten Maßnahmen benennt. Auf deren Umsetzung sollen zwei Drittel des Chancenbudgets entfallen, während ein Drittel den Schulen für weitere Vorhaben frei zur Verfügung gestellt wird (BMBF, 2024b, S. 12). Anzumerken ist in diesem Zusammenhang allerdings, dass der Maßnahmenkatalog so breit und allgemein gehalten ist, dass sich in der praktischen Umsetzung wahrscheinlich die meisten der von den Schulen intendierten Maßnahmen schon in dessen Rahmen umsetzen lassen.

Auch steuerungspolitisch wurde mit dem Maßnahmenkatalog ein Kompromiss zwischen den Gestaltungsinteressen des Bundes auf der einen und der Kulturhoheit der Länder auf der anderen Seite gefunden. Anders als im Fall der Finanzierung von Säule I, die auf Grundlage des Art. 104c GG erfolgt, sind dem Bund im Hinblick auf die Ressourcensteuerung im Bereich des Chancenbudgets, zumal im gewählten Modus der Mittelverteilung, engere verfassungsrechtliche Grenzen gesetzt (vgl. Strähle et al., 2023, S. 8). Entsprechend bemängelte auch der ehemalige bildungs- und forschungspolitische Sprecher der CDU/CSU-Fraktion im Deutschen Bundestag, Thomas Jarzombek, dass die Übertragung von Umsatzsteuerpunkten dem Bund in rechtlicher Hinsicht jegliche Kontrolle über die

Programmsteuerung entziehe (CDU/CSU-Fraktion im Deutschen Bundestag, 2024). Über den im Vorfeld des Programmstarts ausgearbeiteten Maßnahmenkatalog, in dem überdies auch steuerungsbezogene Rahmenbedingungen formuliert wurden, konnte der Bund letztlich aber auch in der Säule II stärkere inhaltliche Impulse setzen und sich zumindest mittelbar Steuerungsmöglichkeiten sichern. Zugleich bleibt die Verfassungsmäßigkeit gewährleistet, insofern die Maßnahmen laut BLV maßgeblich auf „praktischen Erfahrungen aus den Ländern“ fußen (BMBF, 2024b, S. 12) und das Papier nicht primär die Schulen, sondern die Kultusministerien adressiert. In Bezug auf die Rechenschaftslegung verpflichten sich die Länder im Gegenzug, „die Ressourcenzuweisung im Rahmen der Säule II für jedes Jahr und jede Startchancen-Schule transparent“ zu machen und bis September 2029 einen „deskriptiven und bilanzierenden Bericht“ vorzulegen, „der einen Nachweis über die Mittelverwendung in den Ländern ab Programmstart“ beinhaltet (ebd., S. 12 f.).

Inwieweit mit den Chancenbudgets am Ende ein effektiver und vor allem auch nachhaltig wirksamer Beitrag zur Schulentwicklung gerade an Schulen mit geringer Schulentwicklungskapazität geleistet werden kann, wird sicher auch davon abhängen, ob es gelingt, länderseitig Beratungs- und Unterstützungsstrukturen aufzubauen, die Schulen bei der Konzeption und Umsetzung ihrer Entwicklungsvorhaben systematisch und langfristig begleiten können. Wie die im Orientierungspapier niedergelegten „Rahmenbedingungen“ zeigen, besteht darüber nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch zwischen Bund und Ländern Konsens. Was hier vereinbart wurde, unterstreicht wiederum die wahrgenommene Bedeutung des Handlungsfeldes als einer vierten Programmsäule: Die Länder sind aufgefordert, Vorkehrungen zu treffen, „die den Schulen dabei helfen, die Chancenbudgets zielgerichtet und ihrem spezifischen Entwicklungsprozess entsprechend einzusetzen“. Durch eine „Bündelung und Bereitstellung von geeigneten Maßnahmen, Materialien und Angeboten [...] sollen die Qualität sowie die Einpassung in länderseitige Strategien gesichert“ und diese zugleich weiterentwickelt werden. Zudem – und hier kommt der über das Programm hinausgehende Entwicklungsanspruch besonders deutlich zum Ausdruck – verpflichten sich die Länder,

„eine kohärente, abgestimmte Gesamtarchitektur der Qualitätsentwicklung im Sinne der Programmziele sicherzustellen, die alle systemischen Akteure einschließt und eine zielgerichtete Koordinierung ihrer Aktivitäten ermöglicht“ (BMBF, 2024a, S. 2).

3.3.3 Säule III – „Personal für multiprofessionelle Teams“

Die dritte Programmsäule sieht eine personelle Stärkung der Startchancen-Schulen vor und zielt insbesondere darauf,

„die individuelle Beratung und Unterstützung der Lernenden zu fördern – auch zur Beruflichen Orientierung –, eine lernförderliche Elternarbeit zu unterstützen, die Entwicklung einer positiven, diversitäts- und ungleichheitssensiblen Schulkultur zu begleiten und Betroffene bei der Inanspruchnahme staatlicher Leistungen zu unterstützen“ (BMBF, 2024b, S. 14).

Die Finanzierung erfolgt analog zu Säule II durch eine Erhöhung des Länderanteils an den Umsatzsteuerpunkten. Auch der Umfang der finanziellen Unterstützung ist mit jährlich 300 Mio. Euro deckungsgleich.

Lag der Fokus im Koalitionsvertrag und in den ersten Eckpunkten des BMBF noch ausschließlich auf dem Bereich Schulsozialarbeit, haben ihn Bund und Länder im Zuge der Beratungen um andere Professionen erweitert und stellen nunmehr auf die Stärkung multiprofessioneller Teams an den Startchancen-Schulen ab: „Neben Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern sollen vor allem auch pädagogische Fachkräfte anderer Disziplinen ihre Stärken und Expertise einbringen können“ (BMBF, 2024b, S. 14). Dies steht in Einklang mit langjährigen Forderungen aus Wissenschaft und Schulpraxis, die insbesondere auch in Zusammenhang mit der Umsetzung von Inklusion aufgekommen sind. Gerade an Schulen mit einem hohen Anteil sozioökonomisch benachteiligter Schüler*innen seien neben den Lehrkräften andere Professionen erforderlich, damit Bildungs-, Erziehungs- und Sozialarbeit konsequent ineinandergreifen können (Steinl et al., 2024, S. 3; Strähle et al., 2023, S. 3, 11, 16).

So unstrittig und wichtig das mit Säule III verfolgte Anliegen ist, sind angesichts des akuten Fachkräftemangels in nahezu allen pädagogischen Berufsfeldern Zweifel angebracht, dass in den kommenden Jahren im großen Stil Personal für das SCP rekrutiert werden kann. So zeigt eine aktuelle Studie des Instituts der Deutschen Wirtschaft, dass gerade Erzieher*innen, Sozialarbeiter*innen und Sozialpädagog*innen gegenwärtig zu den Berufsgattungen mit der größten Fachkräftelücke zählen (Burstedde, 2023, S. 59). Im Bereich der Sozialarbeit etwa konnten bereits im Jahr 2021/22 bundesweit 20.600 offene Stellen nicht mit entsprechend qualifiziertem Personal besetzt werden (Hickmann & Koneberg, 2022, S. 1). Ferner ist belegt, dass gerade Schulen in schwieriger sozialer Lage besonders mit Personalgewinnungsproblemen zu kämpfen haben und offene Stellen mitunter über Jahre nicht besetzen können (Robert Bosch Stiftung, 2023, S. 7). Dies mag in Bezug auf Sozialarbeiter*innen angesichts ihres professionellen Profils nicht in gleicher Weise gelten. Wohl aber ist zu befürchten, dass andere mit der Säule III prinzipiell angesprochenen Professionen sozial belastete Schulen eher meiden, vor allem dann, wenn sie angesichts einer insgesamt großen Personalnachfrage im Bildungsbereich andere Optionen haben. Gerade im Hinblick auf die bedarfsgerechte Verteilung von Sozialarbeiter*innen besteht darüber hinaus die Herausforderung, dass an einer Vielzahl von Schulen, die in das Raster des SCP fallen, bereits Sozialarbeiter*innen tätig sind, die über europäische Mittel (ESF), Landesmittel oder kommunale Stellen finanziert und administriert werden. Ein zentraler Überblick, an welcher Schule wie viele Sozialarbeiter*innen arbeiten, existiert unseres Wissens bis heute nicht (vgl. Speck in diesem Heft). Mangels geeigneter Informationsgrundlagen wird man Stellen mithin womöglich auch Schulen zuweisen, an denen zumindest ein Teil des Bedarfs bereits gedeckt ist. Im ungünstigen Fall könnten andere Instanzen versucht sein, ihr Engagement zurückzufahren, wenn nunmehr Bundesmittel fließen (Edelstein & Helbig, 2023, S. 19).

Wie Befunde von Helbig et al. (2022) in Bezug auf die Corona-Aufholprogramme nahelegen, werden die Rekrutierungschancen der Schulen schließlich in erheblichem Maße auch von der Attraktivität der Arbeitsbedingungen abhängen, die im Rahmen des SCP geboten werden können. Insbesondere langfristige Anstellungsperspektiven, aber auch z. B. Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung sind in diesem Zusammenhang relevant.

Wie die Länder die über Säule III finanzierten Beschäftigungsverhältnisse konkret ausgestalten werden, ist derzeit noch nicht bekannt. Die zehnjährige Programmlaufzeit stimmt aber optimistisch, dass längerfristige und entsprechend attraktive Beschäftigungsperspektiven geschaffen werden können. Insgesamt wird es für eine erfolgreiche bedarfsgerechte Ressourcensteuerung in der Säule III aber einmal mehr darauf ankommen, dass Länder und Kommunen die Schulen mit der Umsetzung nicht allein lassen, sondern durch personalpolitische Maßnahmen und geeignete Unterstützungsangebote selbst aktiv dazu beitragen, dass die Programmschulen das ihnen zugedachte Personal tatsächlich gewinnen können.

3.4 Programmvolumen und Mittelverteilung

Jenseits der inhaltlichen Ausgestaltung des Startchancen-Programms sind vor allem Höhe und Verteilung der Programmmittel Gegenstand intensiver politischer und wissenschaftlicher Diskussionen gewesen. So forderte beispielsweise die ehemalige SPD-Vorsitzende Saskia Esken eine Verfünfachung des Programmvolumens von zwei auf zehn Milliarden Euro pro Jahr (DER SPIEGEL, 2024). Auch seitens der Wissenschaft wurde auf Grundlage empirischer Bedarfsanalysen in diese Richtung argumentiert. So zeigt etwa Horst Weishaupt im Rahmen des „Expert:innenforums Startchancen“ (vgl. Strähle et al., 2023) auf Basis von Daten des IQB-Bildungstrends (2016), dass im Grundschulbereich gut *ein Drittel* der Schulklassen einen hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund oder einem niedrigen sozioökonomischen Status aufweist und in diesem Drittel 80 Prozent der Klassen verortet seien, in denen ein substanzieller Anteil der Schüler*innenschaft die Mindeststandards verfehlt. Insbesondere in der Personalsäule sei das Förder­volumen, gemessen an den bestehenden Bedarfen, deutlich zu gering. Auf Basis seiner Analysen veranschlagt Weishaupt für Schulen in sozial benachteiligter Lage ab 2024 einen Investitionsbedarf von mindestens 4,6 Mrd. Euro, um den zusätzlichen Personalbedarf von ungefähr einem Viertel der Grundausstattung zu decken (Strähle et al., 2023, S. 4). Auch im Bereich des Schulbaus sieht er weit größere Investitionsbedarfe und liegt damit auf einer Linie mit Dumont et al. (2022, S. 4), die angesichts eines infrastrukturellen Investitionsbedarfs von 45 Mrd. Euro ein deutlich finanzstärkeres Sonderprogramm für notwendig erachten. Auf der anderen Seite ist selbstverständlich zu konstatieren, dass das SCP mit seinem Gesamtvolumen von 20 Mrd. Euro über zehn Jahre eine beachtliche Investition darstellt, allen voran in Zeiten von Austerität und weitreichenden Etat­kürzungen in fast allen Ressorts.

Mögen die Argumente für ein größeres Finanzierungsvolumen in der Sache noch so überzeugend sein, ist am Ende doch unverkennbar, dass sich dieses notwendig an den politischen und fiskalischen Möglichkeiten ausrichten muss. Um dennoch größtmögliche Effekte zu erzielen, ist dann freilich eine konsequent bedarfsgerechte Ressourcenallokation umso wichtiger. Entsprechend großen Raum hat in den Beratungen und Verhandlungen rund um das Startchancen-Programm die Frage eingenommen, wie die Programmmittel vom Bund auf die einzelnen Länder und innerhalb der Länder auf die einzelnen Schulen verteilt werden sollten (vgl. z. B. Deutscher Bundestag, 2024, Plenarprotokoll zur 163. Sitzung, S. 20853 f.; Steinl et al., 2024, S. 3 ff.). Ausgangspunkt dieser Diskussion war der sogenannte Königsteiner Schlüssel, der in Bund-Länder-Programmen wie beispielsweise dem Digitalpakt oder dem Ganztags­schulprogramm bis zuletzt als Instrument zur Vertei-

lung von Finanzmitteln vom Bund auf die Länder verwendet wurde. Insofern er sich einzig am Steueraufkommen und der Einwohner*innenzahl der Länder ausrichtet und keinerlei bedarfsorientierte Kriterien einbezieht, ist mit Blick auf die Zielsetzung des SCP frühzeitig eine Abkehr von diesem Verteilungsschlüssel zugunsten einer sozialindizierten Mittelallokation gefordert worden (z. B. Fickermann, 2022; Strähle et al., 2022, S. 3). Insbesondere auf Seiten der Länder tat man sich damit jedoch schwer, was angesichts der durchaus erheblichen Mitteleinbußen, die ein konsequent sozialindiziertes Verfahren unweigerlich für einen Teil der Länder bedeutet, nicht überrascht. Entsprechend schlug die Länderseite im März 2023 zunächst vor, den Königsteiner Schlüssel beizubehalten, ergänzend dazu aber einen Solidarfonds einzurichten, in den jedes Land 5 Prozent der Bundesmittel einzahlen solle, die dann nach sozialen Kriterien umverteilt werden könnten (Wiarda, 2023a). Erst der öffentliche Druck durch Wissenschaft und Medien und ein nachfolgendes BMBF-Eckpunktepapier, das erkennen ließ, dass eine irgendwie geartete sozialindizierte Verteilung für den Bund nicht verhandelbar sei, brachte größere Bewegung in die Verhandlungen (Wiarda, 2023b).

Im Ergebnis steht ein Kompromiss: Bei der Verteilung der Bundesmittel kommt nun in der Tat ein Sozialindex zur Anwendung – allerdings allein in der Säule I und mithin für nur knapp 40 Prozent der Programmmittel. Zwar haben sich Bund und Länder in den Säulen II und III ebenfalls vom Königsteiner Schlüssel verabschiedet. Jedoch kommt die Übertragung zusätzlicher Umsatzsteueranteile nach dem Finanzausgleichsgesetz, die nun als Verteilungsmechanismus in Anschlag gebracht wird, in ihrer Verteilungswirkung dem Königsteiner Schlüssel sehr nahe (Steinl et al., 2024, S. 15). Dass in Bezug auf die Verteilung der Programmmittel im SCP ein „Paradigmenwechsel weg von der Gießkanne“ erreicht worden sei, wie Bundesbildungsministerin Stark-Watzinger anlässlich der Einigung von Bund und Ländern über die Grundstrukturen des Programms verkündete (Stark-Watzinger, 2024), ist vor diesem Hintergrund also zu relativieren: Trotz der veränderten Zuweisungsverfahren ist die Größenordnung der Umverteilungseffekte gegenüber dem Königsteiner Schlüssel eher gering. Eine Übersicht der prozentualen Mittelverteilung, die sich aus den getroffenen Vereinbarungen für die einzelnen Säulen und das Startchancen-Programm insgesamt sowie auch im Vergleich zu anderen hier angesprochenen Verteilungsschlüsseln ergibt, ist Tabelle 2 (S. 30) zu entnehmen.

Auch der sozialindizierte Verteilungsschlüssel, der für die erste Programmsäule konstruiert wurde, hat indes ob seiner faktisch relativ geringen und im einzelnen kontraintuitiven Umverteilungswirkung Kritik auf sich gezogen. So attestierte Dagmar Ludwig von der CDU/CSU-Fraktion in der Bundestagdebatte zum Startchancen-Programm dem BMBF in Bezug auf den Sozialindex in Säule I einen „krassen Denkfehler“, da Berlin, das Land „mit der zweithöchsten Armutsquote“, im Vergleich zum Königsteiner Schlüssel 9 Mio. Euro *weniger* erhalte, und Baden-Württemberg, für das eine Erhöhung der Fördermittel „nicht ganz so dringend notwendig“ sei, 16 Mio. Euro *mehr* (Deutscher Bundestag, 2024, Plenarprotokoll zur 163. Sitzung, S. 20861). Hervorzuheben ist hier allerdings, dass der in Säule I genutzte Sozialindex (basierend auf den Dimensionen Migrationshintergrund, Armutsgefährdung und negativem BIP; Gewichtung 40:40:20) auf ein vom BMBF in Auftrag gegebenes, wissenschaftliches Kurzgutachten zurückgeht. Inwieweit in dessen Konstruktion bereits Erwägungen bezüglich der politischen Konsensfähigkeit der resultierenden Verteilung eingeflossen sind, ist eine offene Frage. Ein von Helbig (2023b) auf Grundlage einzig der SGB-II-Quoten von Kindern in den Grundschuleinzugsgebieten errechnete

ter Verteilungsschlüssel macht jedenfalls deutlich, dass eine konsequent an der Prävalenz von Kinderarmut orientierte Verteilung der Bundesmittel zu viel stärkeren Umverteilungseffekten geführt hätte. Nach einem solchen Verteilungsschlüssel würden insbesondere NRW, Bremen und Berlin einen erheblich größeren Anteil der Mittel erhalten – zu Ungunsten vor allem von Baden-Württemberg und Bayern. Das politische Konfliktpotenzial einer solchen Verteilung ist evident.

Tab. 2: Relative Mittelverteilung über die Länder nach verschiedenen Verteilungsschlüsseln (in Prozent)

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV
SCP	13,42	14,65	4,66	2,72	0,98	2,20	8,01	1,77
Index SI	13,46	12,75	4,96	2,21	1,23	2,13	8,69	1,52
USS SII/III	<i>13,36</i>	<i>15,86</i>	<i>4,43</i>	<i>3,05</i>	<i>0,81</i>	<i>2,23</i>	<i>7,58</i>	<i>1,94</i>
KSS	13,04	15,56	5,19	3,03	0,95	2,60	7,44	1,98
SGB II	2,55	1,7	9,3	2,9	2,85	3,6	6,9	1,5
	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
SCP	9,79	23,02	5,04	1,19	4,43	2,41	3,38	2,35
Index SI	10,01	25,44	5,20	1,21	3,78	2,15	3,18	2,09
USS SII/III	<i>9,65</i>	<i>21,50</i>	<i>4,94</i>	<i>1,18</i>	<i>4,85</i>	<i>2,60</i>	<i>3,50</i>	<i>2,52</i>
KSS	9,40	21,08	4,82	1,20	4,98	2,70	3,41	2,63
SGB II	11,5	37,05	3,7	1,75	3,75	3,9	4,1	2,95

Anm.: SCP = Startchancen-Programm insgesamt; Index SI = Sozialindex im Bereich der Säule I; USS = Umsatzsteuerschlüssel; KSS = Königsteiner-Schlüssel; SGB II = Kinder in Haushalten im SGB II-Leistungsbezug in den Grundschuleinzugsgebieten; kursiv: im Programm vorgesehene Mittelverteilung.

Quelle: SCP, USS, Index SI, KSS: Interne Kalkulationstabelle des BMBF; SGB II: Helbig (2023b).

Gerechtfertigter erscheint die Rede von einem Paradigmenwechsel allerdings im Hinblick auf die Verabredungen, die zwischen Bund und Ländern zur landesinternen Verteilung der Mittel getroffen wurden. Denn bei der Auswahl ihrer Programmschulen müssen sich die Länder nun ihrerseits strikt nach einem Sozialindex richten. Zwar bleibt es den einzelnen Ländern überlassen, entsprechend der jeweils gegebenen Datenlage einen geeigneten Index zu entwickeln. Als Mindestanforderung hierfür ist jedoch die Berücksichtigung der Dimensionen Armut und Migration vorgegeben, für die die Wissenschaft „eine hohe Korrelation [...] mit Bildungsteilhabe und Bildungserfolg“ ausweise (BMBF, 2024b, S. 8; vgl. auch Fickermann, 2022, S. 442). In der Folge waren nun sämtliche Länder, die bislang nicht über einen geeigneten Sozialindex verfügten, in der Pflicht, vor Programmstart entsprechende Sozialkriterien zu entwickeln und darüber Einvernehmen mit dem Lenkungskreis herzustellen. Dieser Verpflichtung sind die Länder inzwischen nachgekommen. In Bezug auf die Dimension Armut dominieren als Indikatoren die SGB-II-Quote und die Quote lernmittelbefreiter Schüler*innen, in der Dimension Migration vor allem die Anteile der Schüler*innen mit nicht-deutscher Familiensprache bzw. mit Migrationshintergrund. Dabei haben alle Länder mindestens einen, häufig aber auch mehrere zusätzliche Indikatoren einbezogen, darunter insbesondere den Anteil sonderpädagogisch förderbedürftiger Schüler*innen und Ergebnisse von Lernstandserhebungen (Wübben Stiftung Bil-

dung, 2024a). Gemessen an bisherigen Praktiken der Ressourcenzuweisung bedeutet dies in Sachen bedarfsgerechte Ressourcensteuerung in jedem Fall einen bedeutenden Schritt weg von der sprichwörtlichen Gießkanne. Ob damit tatsächlich ein Paradigmenwechsel eingeleitet ist oder es sich am Ende vielleicht doch nur um eine programmspezifische Innovation handelt, wird allerdings erst die Ausgestaltung zukünftiger Fördervorhaben bzw. die zukünftige Ressourcensteuerungspraxis in den Ländern zeigen.

4 Fazit und Ausblick

Das Startchancen-Programm ist ein politischer Kompromiss und dennoch ist es ein beachtliches Programm, in dem ohne Zweifel große Potenziale für die Schulentwicklung der Programmschulen liegen. Die Voraussetzungen für die Programmkonzeption waren günstig. Aufgrund der langjährigen Erfahrungen mit strukturähnlichen Landesprogrammen sowie auch der seit 2021 laufenden Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark“ (SchuMas, BMBF & KMK, 2019) konnten in die Ausgestaltung des SCP viele praxisgesättigte Erkenntnisse einfließen, die den Ländern auch bei der Konzeption ihrer landeseigenen Programmstrukturen und der Umsetzung zugutekommen dürften. Auch hat es selten ein Bildungsprogramm gegeben, für dessen Entwicklung so stark auf den Sachverstand einschlägiger Expert*innen aus Wissenschaft, Schulpraxis und Bildungsadministration gesetzt worden ist. All dies hat erkennbar dazu beigetragen, dass ein ehrgeiziges und in vielen Punkten konzeptionell gut durchdachtes Programm entstanden ist, das zudem über die gesamte Laufzeit hinweg in ambitionierter Weise wissenschaftlich begleitet wird. Dabei besteht ein genuines Novum gegenüber früheren Programmen insbesondere auch darin, dass ein eigenständiges – vom Forschungsverbund der wissenschaftlichen Begleitung organisatorisch wie personell unabhängiges – Forschungskonsortium mit einer kausalanalytisch ausgerichteten Wirkungsevaluation des Programms betraut wurde. Dies steht in Einklang mit dem Umstand, dass mit der angestrebten Halbierung der Zahl der Schüler*innen, die die Mindeststandards in Mathematik und Deutsch verfehlen, eine klare quantitative Zielmarke definiert wurde, an deren Erreichung sich der Erfolg des SCP wird messen lassen (müssen). Auch dies ist gegenüber bisherigen Programmen eine bedeutende Neuerung.

Die mitunter zähen Verhandlungen zwischen Bund und Ländern und das, was im Ergebnis dieser Verhandlungen und der darin zu überbrückenden Interessengegensätze als Programmarchitektur letztlich aufgesetzt worden ist, lässt aber deutlich auch die Spannungsfelder und Grenzen erkennen, in denen Schulpolitik im Bestreben um eine konsequenter bedarfsorientierte Ressourcensteuerung agiert. Denn bei aller inhaltlichen Expertise, die in die Konzeption des SCP eingeflossen ist, ist die Programmarchitektur in einigen, aber eben durchaus wesentlichen Punkten doch unverkennbar das Ergebnis *politischer* Kompromissfindung. Das liegt in der Natur der Sache, hat aber auch Implikationen, die der zentralen Zielsetzung des SCP, da anzusetzen, wo die sozialen Bedarfslagen am größten sind, zuwiderlaufen. Umso mehr wird der Erfolg des Programms entscheidend davon abhängen, dass wirksame Unterstützungssysteme für die Programmschulen aufgebaut werden und in diesem Zuge vor allem auch insgesamt mehr Kohärenz in die Steuerung der Schul(system)entwicklung kommt. Wenn das gelingt, könnte das SCP ein bedeutender Hebel für die Qualitätsentwicklung (nicht nur) an Schulen in sozial benachteiligten Lagen

werden und dazu beitragen, den lang geforderten Abbau sozialer Disparitäten endlich substantiell voranzubringen.

Literatur und Internetquellen

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6001820iw>
- Barrett, P. S., Zhang, Y., Davies, F., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118–133. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013>
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2023). *Eckpunkte zum Startchancen-Programm. Ergebnis der gemeinsamen Verhandlungsgruppe des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Länder vom 20.09.2023*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2023/230921-eckpunktepapier-startchancenprogramm.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2024a). *BLV-Anlage 3. Startchancen-Programm. Orientierungspapier zur Verwendung der Chancenbudgets an den Startchancen-Schulen (Säule II)*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2024/orientierungspapier-chancenbudget-scp.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2024b). *Vereinbarung zwischen Bund und Ländern zur Umsetzung des Startchancen-Programms für die Jahre 2024 bis 2034*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2024/blv-startchancen.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2024c). *Verwaltungsvereinbarung über die Gewährung von Finanzhilfen des Bundes an die Länder nach Artikel 104c des Grundgesetzes zur Umsetzung der Säule I des Startchancen-Programms (Investitionsprogramm Startchancen)*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2024/vv-startchancen.pdf?__blob=publicationFile&v=6
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2024d). *Startchancen-Programm. 2.125 Schulen sind zum 1. August Startchancen-Schulen*. Pressemitteilung vom 04.06.2024. <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/kurzmeldungen/de/2024/06/startchancen-programm-schulen.html>
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) & Kultusministerkonferenz (KMK). (2019). *Vereinbarung zu Schule macht stark, Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/files/schule-macht-stark_bund-laender-vereinbarung.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- Brand, S., & Salzgeber, J. (2022). *Kosten steigen schneller als die Investitionen. Bedarfe für Schulen weiter hoch*. KfW. <https://www.kfw.de/PDF/DownloadCenter/Konzernthemen/Research/PDFDokumente-Fokus-Volkswirtschaft/Fokus-2022/Fokus-Nr.-401-September-2022-Update-Schulen.pdf>
- Braun, L., & Pfänder, H. (2022). Unterstützung von Schulen in herausfordernden Lagen. Eine vergleichende Darstellung aktueller Programme. *impaktmagazin – Impulse und Beiträge aus der Wübben Stiftung zur Bildung*, 5–16. https://www.wuebben-stiftung-bildung.org/wp-content/uploads/2022/09/WS_impaktmagazin_ProgrammeStrukturen fuer Schulen im Brennpunkt.pdf
- Braun, L., & Pfänder, H. (2023). Unterhalb der Mindeststandards. Zum Grundrecht auf Bildung an Grundschulen im Brennpunkt. *impaktlab impulse*, (4), 3–9. <https://www.wuebben-stiftung-bildung.org/impaktlab-impulse-nr-4-unterhalb-der-mindeststandards/>

- Burstedde, A. (2023). *Die IW-Arbeitsmarktfortschreibung. Wo stehen Beschäftigung und Fachkräftemangel in den 1.300 Berufsgattungen in fünf Jahren?* Institut der Deutschen Wirtschaft. <https://www.iwkoeln.de/presse/pressemitteilungen/alexander-burstedde-in-welchen-berufen-bis-2026-die-meisten-fachkraefte-fehlen.html>
- CDU/CSU-Fraktion im Deutschen Bundestag. (2024). *Startchancen-Programm mit verspätetem Start und verpassten Chancen*. Pressemitteilung vom 02.02.2024. <https://www.cdusu.de/presse/pressemitteilungen/startchancen-programm-mit-verspaetetem-start-und-verpassten-chancen>
- DER SPIEGEL. (2024, 2. Februar). *Startchancen-Programm für Brennpunktschulen: Saskia Esken verlangt das Fünffache an Geld*. <https://www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/startchancen-programm-fuer-brennpunktschulen-saskia-esken-verlangt-fuenfmal-mehr-geld-a-0f855d22-3ec4-41fa-b439-c7e6e09d6065>
- Deutscher Bundestag. (2024). *Plenardebatte aus der 163. Sitzung des Deutschen Bundestages am 11. April 2024. Gute Startchancen für mehr Bildungsgerechtigkeit*. 20. Wahlperiode, Plenarprotokoll 20/163. <https://dserver.bundestag.de/btp/20/20163.pdf>
- Dumont, H., Diedrich, M., Jungkamp, B., Bremm, N., Hanschmann, F., Hebborn, K., Heinrich, M., Lengwenus, B., von Behr, M., & von Ilsemann, C. (2022). *Ein guter Start für Teilhabe. Empfehlungen zur Ausgestaltung des Startchancen-Programms*. FES impuls. Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://www.fes.de/themenportal-bildung-arbeit-digitalisierung/artikelseite/fes-impuls-ein-guter-start-fuer-teilhabe>
- Edelstein, B., & Helbig, M. (2023). Überfällig, aber nicht gut genug durchdacht. Ein Kommentar zum Startchancen-Programm von Bund und Ländern. *Die Schule für alle – GGG Magazin*, 2023/2, 17–20. GGG (Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule, Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens e. V.). <https://ggg-web.de/diskurs/publikationen/ueberregional/ggg-zeitschrift/2074-die-schule-fuer-alle-2023-2>
- Fickermann, D. (2022). Eckpunkte für das von der Regierungskoalition geplante Programm Startchancen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 114 (4), 433–446. <https://doi.org/10.31244/dds.2022.04.11>
- Helbig, M. (2023a). Die Kluft zwischen Gymnasien und nicht gymnasialen Schulformen. Warum wir eine neue Schulstrukturdebatte brauchen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 115 (4), 333–344. <https://doi.org/10.31244/dds.2023.04.04>
- Helbig, M. (2023b). Eine „faire“ Verteilung der Mittel aus dem Startchancenprogramm erfordert eine ungleiche Verteilung auf die Bundesländer. Eine Abschätzung der Mittelbedarfe für die deutschen Grundschulen anhand der Armutsquoten in den Sozialräumen. *WZB Discussion Paper P 2023–001*. <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2023/p23-001.pdf>
- Helbig, M., Edelstein, B., Fickermann, D., & Zink, C. (2022). *Aufholen nach Corona? Maßnahmen der Länder im Kontext des Aktionsprogramms von Bund und Ländern* (DDS – Die Deutsche Schule, 19. Beiheft). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996033>
- Hickmann, H., & Koneberg, F. (2022). *Die Berufe mit den aktuell größten Fachkräftelücken*. IW-Kurzbericht 67/2022. Institut der deutschen Wirtschaft (IW). <https://www.iwkoeln.de/studien/helen-hickmann-filiz-koneberg-die-berufe-mit-den-aktuell-groessten-fachkraefteluecken.html>
- Klasen, M., & König, F. (2024). Startchancen-Programm. Von der Idee bis zur Umsetzung: Eine Chronik. *SCHUB – Das Online-Magazin für Schulen im Brennpunkt*. https://www.schub-magazin.org/15_startchancen_chronik_2024/
- Klein, E. D., & Bremm, N. (Hrsg.). (2020). *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle. Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung*. Springer VS.
- Klemm, K. (2016). Soziale Herkunft und Bildung im Spiegel neuerer Studien. In B. Jungkamp & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Soziale Herkunft und Bildungserfolg* (S. 17–25). Brandt.
- Koalitionsvertrag 2021–2025 (Sozialdemokratische Partei Deutschlands (SPD), BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN & Freie Demokratische Partei (FDP)). (2021). *Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für*

- Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Koalitionsvertrag 2021–2025.* https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Koalitionsvertrag/Koalitionsvertrag_2021-2025.pdf
- Koltermann, S., & Kretzschmar, F. (2023). Pädagogische Architektur als Impulsgeber für Schulentwicklungsprozesse. Ein Unterstützungsangebot für die Gestaltung zukunftsfähiger Bildungseinrichtungen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 115 (4), 403–408. <https://doi.org/10.31244/dds.2023.04.10>
- Kroworsch, S. (2021). Ohne ein inklusives Bildungssystem keine Chancengleichheit. Rechtliche Verpflichtungen aus der UN-Behindertenrechtskonvention und Herausforderungen in der schulpraktischen Umsetzung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 113 (4), 381–395. <https://doi.org/10.31244/dds.2021.04.02>
- Li, D., & Sullivan, W. C. (2016). Impact of views to school landscapes on recovery from stress and mental fatigue. *Landscape and Urban Planning*, 148, 149–158. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2015.12.015>
- Maag Merki, K. (2017). School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. Theoretische und methodische Herausforderungen. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2* (S. 269–286). Springer VS.
- Marx, A., & Maaz, K. (2023). Wie lassen sich Bildungsungleichheiten effektiv verringern? Ein Forschungsüberblick zu Schulentwicklung in herausfordernden Lagen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 115 (3), 189–200. <https://doi.org/10.31244/dds.2023.03.02>
- Ridderbusch, J. (2019). *Deutschland auf dem Weg zum zweigliedrigen Schulsystem. Transfer- und Lernprozesse in der Bildungspolitik*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25710-1>
- Rittelmeyer, C. (2004). Schularchitektur. Wie Schulbauten auf Schüler wirken. In U. Rother, S. Appel, H. Ludwig & G. Rutz (Hrsg.), *Investitionen in die Zukunft* (S. 23–33). Wochenschau-Verlag. <https://doi.org/10.25656/01:2655>
- Robert Bosch Stiftung. (2023). *Repräsentative Umfrage: Deutschlands Schulen leiden unter Fachkräftemangel*. <https://www.bosch-stiftung.de/de/magazin/fachkraeftemangel-an-schulen>
- Rohde, D., & Wrase, M. (2022). *Die Umsetzung des Digitalpakts Schule. Perspektiven der schulischen Praxis auf zentrale Steuerungsfragen und -herausforderungen*. Stiftung Universität Hildesheim. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/267785/1/Full-text-report-Rohde-et-al-Die-Umsetzung-des-Digitalpakts.pdf>
- Schleper, H. (2024). *Startchancen: Warum das 20-Milliarden-Euro-Programm viel kleiner ausfällt*. Table.Briefing vom 23.08.2024.
- Sendzik, N., Edelstein, B., Hermstein, B., & Racherbäumer, K. (2023). Editorial zum Schwerpunktthema: Was kann die Einzelschule gegen Bildungsungleichheit ausrichten? Eine kritische Auseinandersetzung mit Prämissen, Ansätzen und Praktiken der Schulentwicklung(sforschung). *DDS – Die Deutsche Schule*, 115 (3), 177–188. <https://doi.org/10.31244/dds.2023.03.01>
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S., & Henschel, S. (Hrsg.). (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Weirich, S., Henschel, S. R., & Sachse, K. A. (Hrsg.). (2023). *IQB-Bildungstrend 2022. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>
- Stark-Watzinger, B. (2024). *Startchancen-Programm. Bund und Länder einigen sich auf Eckpunkte*. Pressemitteilung vom 02.02.2024. <https://www.stark-watzinger.de/zustimmung?dest=%2Fstartchancen-programm-bund-und-laender-einigen-sich-auf-eckpunkte>

- Steinl, V., Wrase, M., Edelstein, B., Geweke, J., & Pohlmann, A. (2024). *Dossier zum dritten Expert:innenforum Startchancen am 08.11.2023*. <https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/dossier-zum-dritten-expertinnenforum-startchancen-exsta>
- Strähle, P., Wrase, M., Geweke, J., & Pohlmann, A. (2022). *Dossier zum ersten Expert:innenforum Startchancen am 7.12.2022*. <https://doi.org/10.31244/dds.2023.04.09>
- Strähle, P., Wrase, M., Geweke, J., & Pohlmann, A. (2023). *Dossier zum zweiten Expert:innenforum Startchancen am 19.04.2023*. <https://doi.org/10.31244/dds.2023.04.09>
- Webs, T., & Manitiuss, V. (Hrsg.). (2021). *Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven*. wbv.
- Wiarda, J. M. (2023a). *Startchancen: Länder einigen sich auf einen Kompromiss und feiern sich selbst*. Blogbeitrag vom 17.03.2023. <https://www.jmwiarda.de/https-www.jmwiarda.de-2023-03-17-startchancen-laender-einigen-sich-auf-einen-kompromiss-und-feiern-sich-selbst>
- Wiarda, J. M. (2023b). *Starkes Konzept, zwei große Haken*. Blogbeitrag vom 04.05.2023. <https://www.jmwiarda.de/2023/05/04/starkes-konzept-zwei-gro%C3%9Fe-haken/>
- Wrase, M. (2024). *Startchancen für Bildungsarmut!?! Warum die Einbeziehung von Förderschulen in das Startchancen-Programm rechtlich und bildungswissenschaftlich problematisch ist*. Blogbeitrag vom 19.06.2024. <https://startchancen.blog.wzb.eu/2024/06/19/startchancen-fuer-bildungsarmut-zwischenruf-zum-startchancen-programm-von-michael-wrase/>
- Wübben Stiftung Bildung. (2024a). *Auswahlkriterien Startchancen-Schulen. Benachteiligungsdimensionen Armut und Migration*. impakt-lab vom 09.06.2024. https://www.wuebben-stiftung-bildung.org/wpcontent/uploads/2024/06/240610_Auswahlkriterien_SCP_Armut_Migration_final.pdf
- Wübben Stiftung Bildung. (2024b). *Umsetzung des Startchancen-Programms in den Ländern – ein Überblick*. <https://www.wuebben-stiftung-bildung.org/programme/startchancen/laenderuebersicht/>

Jakob Geweke, MSc., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) in der Forschungsgruppe „Recht und Steuerung im Kontext sozialer Ungleichheiten“.

E-Mail: jakob.geweke@wzb.eu

Korrespondenzadresse: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Reichpietsch-
ufer 50, 10785 Berlin

Benjamin Edelstein, Dr., Koordinator des Governance-Zentrums im CHANCEN-Verbund am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation und Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Forschungsgruppe „Recht und Steuerung im Kontext sozialer Ungleichheiten“ am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)

E-Mail: benjamin.edelstein@wzb.eu

Korrespondenzadresse: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Reichpietsch-
ufer 50, 10785 Berlin