Stefanie Morgenroth und Cilia Vogt

Zwischen Tür öffnen und Netzwerkarbeit: Soziale Arbeit als unterschätzte Schlüsselfigur an außerschulischen MINT-Lernorten

Zusammenfassung

Bildungsungleichheit bleibt eine der zentralen Herausforderungen des deutschen Bildungssystems. Trotz vielfältiger Bemühungen hängen Bildungschancen weiterhin stark von sozialer Herkunft, familiären Ressourcen und Zugängen zu unterstützenden Netzwerken ab. Besonders im Bereich der MINT-Bildung wird deutlich, wie wichtig außerschulische Lernorte für die Förderung von Chancengerechtigkeit sind. Aber auch hier zeigt sich, dass gerade diese Angebote für bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche oft schwer erreichbar bleiben. Der Artikel beleuchtet die Bedeutung der Sozialen Arbeit an außerschulischen MINT-Lernorten und untersucht, wie sozialraumorientierte Kooperationsstrukturen und multiprofessionelle Zusammenarbeit dazu beitragen können, Teilhabe und Zugang mithilfe professionellen sozialpädagogischen Handelns zu stärken. Im Mittelpunkt steht die exemplarische Analyse dreier ausgewählter Projekte aus der Praxis mit unterschiedlichem Fokus auf bestehende institutionelle Herausforderungen. Erste reflektierende Ergebnisse durch Professionelle der sozialen Arbeit selbst zeigen, dass die Etablierung einer sozialpädagogischen Ansprechperson mit explizitem Advocacy-Ansatz, der gezielte Einfluss auf interne institutionelle Prozesse im Sinne lebensweltorientierter Passung und die systematische, sozialraumorientierte Kooperation mit externen Akteur*innen hilfreiche Stellschrauben sein können, um die Zielgruppe bildungsferner Kinder und Jugendlicher für MINT-Angebote zu gewinnen.

Schlüsselworte: Sozialraumorientierung, multiprofessionelle Kooperation, sozialpädagogische Professionalität, außerschulische MINT-Bildung, Teilhabe

Between opening doors and networking: Social work as an underestimated key figure in extracurricular STEM learning environments.

Abstract

Educational inequality remains one of the central challenges of the German education system. Despite various efforts, educational opportunities still strongly depend on social origin, family resources, and access to supportive networks. Particularly in the field of STEM education, it becomes clear how important extracurricular learning environments are for promoting equality of opportunity. However, it also shows that these offerings often remain difficult to reach for educationally disadvantaged children and adolescents. The article examines the significance of social work at non-formal STEM learning sites and explores how community-oriented cooperation structures and multiprofessional collaboration can contribute to strengthening participation and access through professional social pedagogical practice. The focus is on an exemplary analysis of three selected projects from practice with different emphases on existing institutional challenges. Initial reflective findings by social work professionals themselves demonstrate that the establishment of a social pedagogical contact person with an explicit advocacy approach, targeted influence on internal institutional processes in terms of lifeworld-oriented alignment, and systematic community-oriented cooperation with external actors can serve as helpful levers for engaging the target group of educationally disadvantaged children and young people in STEM programs.

Keywords: Community-based social work, multiprofessional cooperation, Professionalism in social pedagogy, extracurricular STEM Education, Participation

Inhalt

1 Einleitung 5
2 Theoretischer Rahmen 7
2.1 Außerschulische Bildung bedarf Lebensweltorientierung 7
2.2 Professionelles Handeln sozialer Arbeit im außerschulischen Kontext 7
2.3 Fazit und Forschungsfrage 9
3 Sozialpädagogische Bemühungen der Junior Uni für das Bergische Land 10
3.1 Die Junior Uni für das Bergische Land 10
3.2 Der Arbeitsbereich ‚Sozialpädagogik' 11
4 Methodisches Vorgehen 12
4.1 Auswahl der Materialgrundlage 13
4.2 Darstellung des Analyse- und Auswertungsprozess 14
5 Darstellung der Ergebnisse 15
5.1 Etablierung einer Ansprechperson 16
5.2 Einfluss auf interne Prozesse 17
5.3 Systematisierung der sozialraumorientierten Kooperation 19
5.4 Zusammenfassung der Ergebnisse 20
6 Diskussion und Reflexion der Ergebnisse 21
7 Ausblick 24
Literatur 25

1 Einleitung

Bildungsungleichheit zählt in Deutschland nach wie vor zu den größten Herausforderungen des Bildungssystems. Nationale und internationale Studien, darunter die PISA-Erhebungen (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2023) und der aktuelle Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2024), verdeutlichen, dass soziale Herkunft, familiäre Ressourcen und der Zugang zu unterstützenden Netzwerken weiterhin einen entscheidenden Einfluss auf die Bildungswege und -chancen von Kindern und Jugendlichen ausüben. Insbesondere im Blick auf Kinder und Jugendliche mit Bildungsbenachteiligungen, beispielsweise aufgrund sozioökonomischer Faktoren oder fehlender sozialer Unterstützung, zeigt sich, dass ihnen Zugänge zu motivierenden und förderlichen Bildungsräumen vielfach nur in Teilen möglich sind. Besonders deutlich zeigt sich dies beim Zugang zu außerschulischen Bildungsangeboten, die zwar wichtige ergänzende und alternative Lernräume bieten, aber für diese Gruppen oft schwer erreichbar bleiben. Der Bereich der MINT-Bildung (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) rückt angesichts der wachsenden Bedeutung technischer und digitaler Kompetenzen sowie des Mangels an Fachkräften zunehmend in den Mittelpunkt der öffentlichen und bildungspolitischen Diskussion. Im Positionspa-

pier des Nationalen MINT-Forums (2024) sowie in Bekanntmachungen des Bundesministeriums für Forschung, Technologie und Raumfahrt [BMFTR] (2020; 2024) wird die gezielte Förderung von MINT-Kompetenzen für alle Kinder und Jugendlichen, und hier explizit auch für diejenigen mit Bildungsbenachteiligungen, als zentrale Aufgabe definiert.

Vor dem Hintergrund ungleicher Zugänge zu außerschulischen Lernorten stellt sich die Frage, wie Teilhabe bildungsbenachteiligter Kinder und Jugendlicher systematisch verbessert werden kann. Auffällig ist dabei, dass die Bedeutung sozialpädagogischer Fachkräfte in diesem Kontext bislang kaum systematisch untersucht wird, obwohl gerade ihre professionelle Expertise für den Abbau struktureller Zugangsbarrieren zentral sein könnte (Gumz, 2018). So ist zu berücksichtigen, dass ihre sozialraum- und lebensweltorientierte Perspektive durchaus hilfreich sein können, um niedrigschwellige, zielgruppenspezifische Angebote zu gestalten und relevante lokale Netzwerke (z. B. mit Schulen, Migrant*innenselbstorganisationen oder Familienzentren) zu aktivieren. Eine zentrale Herausforderung für sozialpädagogische Fachkräfte, besteht dabei u. a. in der stetigen Aushandlung zwischen institutionellen Möglichkeiten und ihrem sozialpädagogischen Selbstverständnis (Hinte, 2020).

Fraglich ist etwa, inwiefern der immanente Kampf um Anerkennung der Sozialpädagogik als eigenständige Profession in Zuge multiprofessioneller Kooperation, das tatsächlich professionsspezifische Potential entfalten lässt oder dieses hemmt. Studien zeigen, dass unterschiedliche hemmende Faktoren, wie z. B. die Einschränkung fachlicher Eigenständigkeit sowohl im schulischen Kontext als auch im Ganztag bestehen (Arnoldt, 2022). Die Frage nach Gelingensbedingungen einer multiprofessionellen Zusammenarbeit in und außerhalb der Schule bleibt unter Anbetracht der aktuellen langfristigen Förderungen gezielter Maßnahmen zur Kooperation von Schule und außerschulischen Partner*innen (wie bspw. „Schule macht stark“, BMFTR, 2024) zentral.

Während die Rolle und Wirksamkeit sozialpädagogischer Fachkräfte in Schule und Ganztag bereits vielschichtig untersucht wurde (z. B. Fabel-Lamla, 2024; Speck, Olk & Stimpel, 2011), ist die Diskussion zur Wirkung sozialpädagogisch initiierter Netzwerkarbeit an außerschulischen MINT-Lernorten bislang noch unterrepräsentiert. Vor diesem Hintergrund werden in der Figur des exemplarischen am Fallbeispiel des MINT-Lernortes „Junior Uni für das Bergische Land“, mögliche Gelingensbedingungen sozialpädagogischer Bemühungen nachgezeichnet. Best-Practice Beispiele werden auf Basis eines professionstheoretischen Verständnisses der sozialen Arbeit systematisch und kritisch reflexiv ausgewertet, um systematische Anregungen für die weitere Forschung zu geben.

Um diesem Vorhaben gerecht zu werden, wird zunächst in der theoretischen Rahmung die Relevanz sozialpädagogischer Praxis an außerschulischen Lernorten dargestellt (Kapitel 2). Nach einer ausführlichen Beschreibung des Untersuchungskontextes in Kapitel 3 wird das methodische Vorgehen der Studie beschrieben (Kapitel 4). Damit einher geht die Darstellung und Begründung der Materialgrundlage, die Darstellung des Analyse- und Auswertungsprozess, sowie die Reflexion der Sicherung der Forschungsqualität durch die besondere Konstellation der ehemaligen Beschäftigung des Autorinnenteams an der beforschten Einrichtung. Nach der Darstellung der Analyseergebnisse (Kapitel 5), werden diese im Hinblick auf ihre Aktualität und Relevanz für wissenschaftliche und bildungspolitische Diskurse um Chancen- und Bildungsgerechtigkeit diskutiert und die Generalisierbarkeit kritisch befragt (Kapitel 6). In einem Ausblick werden Ansätze für weitere Forschungen in dem bisher wenig beforschten Feld außerschulischer Bildungspraxis vorgeschlagen (Kapitel 7).

2 Theoretischer Rahmen

2.1 Außerschulische Bildung bedarf Lebensweltorientierung

In den letzten Jahren rücken die Bedeutung außerschulischer Bildungsorte und ihrer Potenziale im Kontext von Bildungsungleichheit immer stärker ins Zentrum der sozial- und bildungswissenschaftlichen Diskussion. Außerschulische Lernorte bieten alternative Erfahrungs- und Lernräume, die das formale Bildungssystem ergänzen und als Korrektiv wirken können (vgl. Baar & Schönknecht, 2018; Deutscher Bildungsserver, n. d.). Ihre spezifischen Stärken liegen in einer erhöhten Flexibilität bei der Angebotsgestaltung, der Möglichkeit, lebensweltnahe Bildungsprozesse anzustoßen und einer oft gezielten Partizipationsorientierung. Gerade für bildungsbenachteiligte Gruppen eröffnen sich damit neue Zugangswege, die im schulischen Kontext durch strukturelle Barrieren häufig blockiert sind (vgl. Grunert, 2022).

Die gesellschaftlichen Herausforderungen, die sich angesichts anhaltender oder gar steigender Bildungsungleichheit stellen und die sich im Feld der MINT-Bildung noch einmal zuspitzen, werden in aktuellen Studien deutlich beschrieben (vgl. Wörner & Kunst, 2024). Diese ungleichen Startvoraussetzungen wirken sich auf mehreren Ebenen aus: Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien erreichen seltener höhere Schulabschlüsse, haben eingeschränkten Zugang zu außerschulischen Bildungs- und Freizeitangeboten und verfügen über geringere soziale und kulturelle Teilhabechancen. Diese Disparitäten hängen stark von den ökonomischen wie kulturellen Ressourcen der Herkunftsfamilien ab (vgl. Krüger, Rabe-Kleberg, Kramer & Budde, 2010; vgl. Maaz, 2020).

Außerschulische Lernorte mit explizitem MINT-Fokus erhalten vor diesem Hintergrund eine doppelte Relevanz: Sie sind nicht nur eine Möglichkeit, dem Fachkräftemangel im technischen und naturwissenschaftlichen Bereich zu begegnen, sondern vor allem auch Orte, an denen durch partizipative und alltagsnahe Zugänge bislang unterrepräsentierte Gruppen gezielt angesprochen werden können. Dieses Potenzial wird jedoch erst dann wirksam, wenn die Angebote und Zugangswege an die Lebenslagen und Bedürfnisse der Adressat*innen anknüpfen. Grunwald, Köngeter & Zeller (2018) verdeutlichen, welche Relevanz der lebensweltorientierte Ansatz nach Thiersch (2020) in diesem Kontext hat. Es zeigt sich, dass Bildungsangebote nur dann funktionieren, wenn sie die Alltagserfahrungen, Ressourcen und Bewältigungsstrategien der betreffenden Kinder und Jugendlichen aufgreifen und nicht an ihnen vorbeizielen (vgl. Baar & Schönknecht, 2018). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit impliziert daher, Bildungsprozesse so zu gestalten, dass sie für die Zielgruppen alltagsnah, partizipativ und subjektiv bedeutsam werden (vgl. Baar, Hofmann, Kindermann, Moritz & Schönknecht, 2020). Dies ist auch eine zentrale Voraussetzung für niedrigschwellige und wirksame MINT-Angebote, die seit der Vorstellung des MINT-Aktionsplans (BMFTR, 2020) verstärkt im Fokus bildungspolitischer Bemühungen stehen.

2.2 Professionelles Handeln sozialer Arbeit im außerschulischen Kontext

„Bildungslandschaften“ werden von Gumz (2018, S. 10f.) als ein Konzept betrachtet, um die institutionelle Vernetzung und Kooperation im Bildungsbereich auf kommunaler Ebene zu stärken. Dabei kommt der Sozialen Arbeit durch ihre Fähigkeit zur Vernetzung und Verbindung unterschiedlicher Akteur*innen eine zentrale Funktion zu, insbesondere zur Förderung von Teilhabe und zum Abbau von Bildungsbarrieren. Sie trägt aktiv zur Verbindung von schulischen und außerschulischen Angeboten bei und ermöglicht Zugang und Teilhabe für benachteiligte Gruppen. Das Konzept verweist darauf, dass Bildung nicht nur durch einzelne Institutionen, sondern durch systemische Zusammenarbeit und koordinierte Netzwerke gelingt.

Eng damit verbunden ist der Ansatz der sozialräumlichen Teilhabe, dessen Gewährleistung durch die Identifikation vorhandener Zugänge, die Aktivierung lokaler Ressourcen sowie die Förderung von Kooperationen erleichtert wird (vgl. Fürst & Hinte, 2019). Dieser sozialraumori-

entierte Ansatz zielt ebenfalls auf den Abbau von Teilhabebarrieren und die Öffnung institutioneller Strukturen für benachteiligte Zielgruppen ab und erhält im Kontext außerschulischer Bildung daher besondere Relevanz (vgl. Graßhoff, 2017). Für sozialpädagogisches Handeln bedeutet dies konkret die systematische Vernetzung mit lokalen Akteur*innen wie Schulen, Migrant*innenselbstorganisationen oder Familienzentren, die strategische Aktivierung von Ressourcen im Sozialraum und die kontinuierliche Kooperation mit externen Partner*innen, um Bildungsangebote nachhaltig zu verankern und Anschlussmöglichkeiten herzustellen.

Bislang liegt der Fokus der Diskussion um Bedingungsfaktoren multiprofessioneller Zusammenarbeit stark im Schulkontext, insbesondere innerhalb der Professionellen im Schulsystem sowie in der Zusammenarbeit mit dem Ganztag (vgl. Fürst & Hinte, 2019; Kielblock, Reinert & Gaiser, 2020). Die umfangreiche Forschung zeigt, dass eine effektive multiprofessionelle Kooperation als zentrale Strategie zur Qualitätsentwicklung und Förderung von Teilhabe in Ganztagsschulen gilt. Dabei werden wesentliche Gelingensbedingungen wie gegenseitige Anerkennung der Professionen, transparente Rollenklärung und ein gemeinsames Verständnis pädagogischer Zielsetzungen herausgearbeitet (Kielblock et al., 2020). Ebenso wird betont, dass multiprofessionelle Kooperation den Wissenstransfer fördert und innovative Angebotsentwicklungen ermöglicht (Fabel-Lamla & Gräsel, 2022).

Gleichzeitig zeigen Studien, dass die Rolle der Sozialpädagog*innen im Schul- und Ganztagskontext mit widersprüchlichen Erwartungen, Machtdynamiken und Professionskonflikten konfrontiert ist (Hochfeld & Rothland, 2022). Diese Spannungen erschweren die systematische Integration und können die Kooperation hemmen oder verzerren (Fürst & Hinte, 2019). Zu nennen sind unter anderem Konflikte rund um Zuständigkeiten, unterschiedliche fachliche Logiken und institutionelle Rahmenbedingungen (vgl. Hochfeld & Rothland, 2022; Fabel-Lamla & Gräsel, 2022). Gerade im Setting außerschulischer MINT-Orte, deren Zielgruppen nicht zwangsläufig Bereitschaft und Kompetenz zu einer Teilhabe mitbringen, ist die enge Verbindung von sozialpädagogischer und fachlicher Expertise zentral.

Für die Auseinandersetzung mit sozialpädagogischer Akteursschaft im Feld außerschulischer Bildung bedeuten die aufgezeigten Herausforderungen, dass es eine kritische Reflexion und Aushandlung von Aufgaben, Grenzen und geteilten Zielen bedarf, um die Zusammenarbeit nicht nur als bloße Addition von Expertisen zu verstehen. Dies steht im Einklang mit Staub-Bernasconis (2018) Vorstellungen von professionellem Mandat, das eine wissenschaftlich und ethisch fundierte Verantwortung der Sozialen Arbeit betont. Für die Praxis heißt das, Soziale Arbeit nicht auf Einzelfallhilfe oder ‚Reparaturarbeit' zu reduzieren, sondern sie systematisch an der Angebotsentwicklung und -evaluation zu beteiligen. Das professionelle Mandat verpflichtet dabei nicht nur zur Reflexion, sondern auch zur aktiven Gestaltung institutioneller Prozesse. Sozialpädagog*innen müssen sich in Planungs- und Entscheidungsprozesse einbringen, um sicherzustellen, dass die Perspektiven und Bedarfe benachteiligter Zielgruppen systematisch berücksichtigt werden und strukturelle Barrieren abgebaut werden können (Staub-Bernasconi, 2018).

Sozialraumorientierung und Lebensweltorientierung stehen dabei in einem produktiven Spannungsverhältnis. Während die Sozialraumorientierung den Blick auf strukturelle, institutionelle und netzwerkbezogene Aspekte richtet, hält Thierschs (2020) Ansatz fest, dass alle Interventionen an der Alltagsperspektive der Adressat*innen rückgebunden bleiben müssen, um nicht erneut Exklusionsrisiken zu erzeugen. Dies fordert von Sozialpädagog*innen, von Beginn an partizipative und inklusive Formate zu wählen und Machtasymmetrien auch im Angebot selbst kritisch zu reflektieren.

Die systematische Erforschung der Rolle von Sozialer Arbeit an außerschulischen Lernorten setzt eine fundierte theoretische Verankerung der Profession voraus. Insbesondere vor dem Hintergrund der intensiveren Gestaltung von multiprofessioneller Zusammenarbeit gilt es, die professionsspezifischen Grundlagen und Handlungslogiken der Sozialen Arbeit zu reflektie-

ren. Im Zentrum stehen daher die professionssoziologischen und ethischen Grundlagen Sozialer Arbeit nach Staub-Bernasconi (2018), die ihre Berufsethik und Mandatslehre als integralen Ausgangspunkt für sozialpädagogisches und sozialraumorientiertes Handeln konzipiert.

Mit dem Mandatsansatz von Staub-Bernasconi (2018) lässt sich analytisch präzise zwischen gesellschaftlichem/institutionellem, Klient*innen/Adressat*innen-gestütztem und professionellem Mandat unterscheiden. Für die Arbeit an außerschulischen MINT-Lernorten ergibt sich daraus die Notwendigkeit, nicht nur Hilfs- und Förderaufgaben im Sinne institutioneller oder gesellschaftlicher Zielvorgaben zu übernehmen, sondern nach dem professionellen Mandat einen eigenständigen Beitrag zur Chancengerechtigkeit, zum Empowerment und zur Umsetzung von Menschenrechten und Anerkennungsperspektiven zu leisten. Insbesondere das professionelle Mandat verpflichtet dazu, sich als Reflexionsinstanz und Interessenvertretung der Zielgruppen einzusetzen, gerade dann, wenn institutionelle oder gesellschaftliche Mandate Ungerechtigkeiten nicht erkennen.

Hier setzt der Advocacy-Ansatz an. Advocacy bedeutet, dass Sozialpädagog*innen gezielt die Interessen und Rechte ihrer Klient*innen vertreten. Sie verschaffen denjenigen Gehör, die in unserer Gesellschaft benachteiligt werden (Urban-Stahl, 2018). Dies umfasst sowohl die individuelle Ebene, etwa durch die Etablierung einer vertrauensvollen Ansprechperson, die als Vermittlerin zwischen unterschiedlichen Mandaten agiert und niedrigschwelligen Zugang ermöglicht, als auch die strukturelle Ebene, auf der Sozialpädagog*innen Einfluss auf institutionelle Abläufe nehmen und für die Öffnung von Strukturen eintreten. Das kann heißen, Klient*innen bei Anträgen zu unterstützen oder gemeinsam mit anderen Professionen für bessere Bedingungen einzutreten. Sozialpädagog*innen übernehmen eine Art ‚Anwaltsrolle' für Menschen, die von Benachteiligung betroffen sind.

Der Advocacy-Ansatz hilft, mit den Widersprüchen des Tripelmandats umzugehen. Er zeigt, dass professionelle Soziale Arbeit nicht einfach nur das Erfüllen von Vorgaben sein darf. Stattdessen sollen Sozialpädagog*innen auch dann für ihre Klient*innen einstehen, wenn das zu Konflikten mit Behörden, Trägern oder anderen Beteiligten führt. Konflikte gehören daher zum Alltag der Profession und gelten als Ausdruck ihrer Verantwortung. Die klare Stellungnahme zugunsten benachteiligter Menschen wird heute als Zeichen für die Qualität und Professionalität Sozialer Arbeit gesehen (vgl. Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. [DBSH], 2016; International Federation of Social Workers [IFSW], 2018).

Professionelle Soziale Arbeit, insbesondere im Bildungsbereich, steht im Spannungsfeld verschiedener Erwartungen. Diese Herausforderungen beziehen sich einerseits auf die Notwendigkeit, individuell und zielgruppengerecht zu intervenieren, andererseits aber auch auf strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen, die häufig Einschränkungen und Zielkonflikte verursachen (Kessl, Kruse, Stövesand & Thole, 2017). Darüber hinaus tragen gesellschaftliche Transformationsprozesse, wie Digitalisierung, soziale Ungleichheiten oder der Wandel von Lebenswelten, dazu bei, dass sich die Anforderungen an die Soziale Arbeit kontinuierlich verändern und die Profession immer wieder neu positioniert werden muss (Späte, Stix, Endter & Krauskopf, 2025). Dies führt zu multiplen Erwartungen von Trägern, Politik, Zielgruppen und anderen Professionellen, die sich nicht immer decken und professionelles Handeln herausfordern (Mairhofer, Peucker, Pluto & van Santen, 2022).

2.3 Fazit und Forschungsfrage

Die theoretische Ausführung verdeutlicht, dass außerschulische MINT-Bildungsorte ein großes Potenzial haben, Bildungsungleichheiten zu verringern und neue Teilhabemöglichkeiten für benachteiligte Kinder und Jugendliche zu schaffen. Erfolgreiche Bildungsangebote müssen sich an den Lebenslagen und Ressourcen der Adressat*innen orientieren. Zudem gilt es, multiprofessionelle Zusammenarbeit innerhalb außerschulischer Institutionen sowie mit lokalen externen Partner*innen zu gestalten. Die Rolle der sozialpädagogischen Fachkräfte ist dabei zentral.

Aus den theoretischen Ausführungen lassen sich drei zentrale Handlungsfelder sozialpädagogischer Praxis an außerschulischen MINT-Lernorten ableiten: Erstens die Etablierung einer Ansprechperson, die als Dreh- und Angelpunkt zwischen den verschiedenen Mandaten vermittelt und niedrigschwelligen Zugang schafft. Zweitens der Einfluss auf interne Prozesse, also das aktive Einbringen sozialpädagogischer Perspektiven in Planungs- und Entscheidungsprozesse der Einrichtung, um strukturelle Barrieren abzubauen und Bedarfe benachteiligter Zielgruppen systematisch zu berücksichtigen. Drittens die Systematisierung sozialraumorientierter Kooperation, die strategische Einbindung externer Akteur*innen der Kinder- und Jugendhilfe oder Schule, um Bildungsangebote nachhaltig im Sozialraum zu verankern und Anschlussmöglichkeiten herzustellen.

Durch den Advocacy-Ansatz und das professionelle Selbstverständnis vermitteln sozialpädagogische Fachkräfte zwischen verschiedenen Erwartungen und treten für benachteiligte Gruppen ein. Die zentrale Forschungsfrage, die sich aus den theoretischen Ausführungen ergibt und in dieser Arbeit exemplarisch nachgegangen wird, lautet: Wie können sozialpädagogische Bemühungen Zugänge zu außerschulischen Bildungsangeboten im MINT-Bereich erleichtern?

Aufbauend auf der in Kapitel 2 dargestellten Forschungsfrage sowie den theoretischen Grundlagen erfolgt in Kapitel 3 eine Konkretisierung des Forschungskontextes. Dazu wird zunächst das Untersuchungsfeld beschrieben und die daraus resultierende sozialpädagogische Aufgabenstellung erläutert. Dieses Kontextverständnis bildet zugleich die Grundlage für das anschließend in Kapitel 4 dargestellte methodische Vorgehen.

3 Sozialpädagogische Bemühungen der Junior Uni für das Bergische Land

In der Figur des Exemplarischen wird in der vorliegenden Studie die sozialpädagogische Praxis eines außerschulischen MINT-Lernortes dargestellt. Das Vorgehen der Analyse wird ebenso wie die konkrete Wahl auf die Einrichtung und Auswahl der dargestellten Projekte in Kapitel 4 *Methodisches Vorgehen* begründet. Um den Untersuchungskontext nachvollziehen zu können, wird im folgenden Kapitel die Junior Uni für das Bergische Land, sowie die sozialpädagogischen Bemühungen in dem Zeitraum von April 2020 bis August 2023 dargestellt. Ebenso wie die Materialgrundlage der anschließenden Analyse basieren die Darstellungen der Einrichtung und des Bereichs Sozialpädagogik auf einer Prozessdokumentation der zuständigen Sozialpädagogin, die nach dem Abschluss des Beschäftigungsverhältnisses erfolgte und zentrale Strukturmomente des Auf- und Ausbaus des Arbeitsbereichs „Sozialpädagogik“ festhielt. Anzumerken ist zudem, dass die Sozialpädagogin Teil des Autor*innen-Teams ist. Die Einordnung der Aussagekraft dieses Dokumentes und die Involviertheit der Autorinnen wird im Kapitel 6 kritisch diskutiert und zeigt an dieser Stelle nun mehr die Ausrichtung der vorliegende Studie: Im Wesentlichen werden Gelingensbedingungen nachgezeichnet, die exemplarisch zeigen, wie sozialpädagogische Bemühungen Zugänge zu außerschulischen Bildungsangeboten im MINT-Bereich erleichtern können und welche Bedeutung die professionsspezifische Sozialraumorientierung und Mandatierung der Profession der Sozialen Arbeit zugeschrieben werden kann.

3.1 Die Junior Uni für das Bergische Land

Als außerschulische Bildungseinrichtung bietet die Junior Uni für das Bergische Land ein niedrigschwelliges und praxisorientiertes Kursprogramm für Kinder und Jugendliche zwischen vier und 20 Jahren. Entstanden ist die Junior Uni 2008 nach einer Idee von Prof. Dr. h.c. Ernst-Andreas Ziegler. Die außerschulische Bildungseinrichtung entwickelte sich zu einer in der Region etablierten Bildungsinstitution und kann heute nach eigenen Angaben auf mehr als

100.000 belegte Kursplätze in über 8.500 Kursen zurückblicken. Jährlich werden ca. 850 Kurse angeboten. Nach dem Vorbild der Wuppertaler Junior Uni ist das Junior Uni Netzwerk auf vier weitere Einrichtungen gewachsen (Junior Uni, n. d. a).

Das Konzept der Einrichtung lehnt sich an die wissenschaftlichen Fachbereiche einer Universität an. Die Kosten für die Kurse beschränken sich auf fünf bis fünfzehn Euro für ein mehrwöchiges Programm. In einem Kursformat von vier bis acht Einheiten im Wochentakt á 90 Minuten im Nachmittagsbereich oder alternativ in komprimierter Form als Ferienprogramm werden Kinder und Jugendliche zu sogenannten Studierenden.

Die Kurse werden unter enger Betreuung durch die wissenschaftliche Fachkoordination von Dozierenden konzipiert und durchgeführt. Die wissenschaftliche Fachkoordination wird durch Fachdidaktiker*innen und Pädagog*innen besetzt, um die häufig fachfremden Dozierenden im Rahmen ihrer Kurskonzeption didaktisch und inhaltlich zu beraten. Die Dozierenden-Tätigkeit erfolgt auf Honorarbasis und kann durch Personen der freien Wirtschaft, Freiberufler*innen, Selbstständige, Künstler*innen und Studierende praktiziert werden, die ihr Thema, ihre Profession, ihre Leidenschaft oder ihr Hobby niedrigschwellig auf die heterogenen Kurskonstellationen anpassen (Junior Uni, n. d. b). Ausschlaggebend für die Tätigkeit ist nicht der pädagogische Hintergrund, sondern die Freude an der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen.

Die Junior Uni finanziert sich überwiegend durch Spenden und Förder*innen der umliegenden Wirtschaftsunternehmen und Stiftungen des Bergischen Landes. Teilweise werden einzelne Maßnahmen, Konzepte, Formate oder Sachgegenstände durch Förderungen des Landes finanziert. Durch den großen Teil an privaten Förderungen ist die Junior Uni unabhängig und flexibel. Dabei lebt sie von einem großen Kooperationsnetzwerk. Die inhaltliche Kooperation mit Unternehmen, Einrichtungen und Institutionen beinhaltet die Konzeption von Kursen, Organisation von Veranstaltungen und Exkursionen, die den Teilnehmenden einen Einblick in die verschiedenen Berufe ermöglichen (Junior Uni, n. d. a).

3.2 Der Arbeitsbereich ‚Sozialpädagogik'

Mit dem hauseigenen Credo „*Zukunftschancen unabhängig von persönlichen Bildungsvoraussetzungen*" (Junior Uni, n. d. a) zu schaffen, verschreibt sich die Junior Uni seit ihrer Entstehung der Aufgabe, mit ihrem Angebot alle Kinder und Jugendliche aus dem Städtedreieck Wuppertal, Solingen und Remscheid zu erreichen. Durch die niedrigen Kursgebühren und die niedrigschwellige Konzeption der Kursinhalte wurde dieser Zugang stets mitgedacht. Auch punktuelle Kooperationen mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und mit der Stadt Wuppertal haben Zielgruppen angesprochen, die ohne Unterstützung wenig bis keinen Zugang zu außerschulischer Bildung haben. Die pandemische Situation, die Schließung und digitale Verlagerung der Kurse führten dazu, dass Kinder und Jugendliche, die ohnehin erschwerten Zugang zu außerschulischen Bildungsangeboten haben, von dem Angebot der Junior Uni noch weniger angesprochen werden. Die digitale Teilnahme setzt den Zugang zu Ressourcen im Sinne technischer Geräte oder geeignetem Wohnraum voraus, um ungestört lernen zu können (Kohlrausch, 2021). Dies zum Anlass wurde im April 2021 eine zentrale Stelle zur Intensivierung der Bemühungen der Einrichtung des Schaffens von Zugängen für bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche errichtet. Mit Fördergeldern der Mercator Stiftung wurde eine Vollzeitstelle einer Sozialpädagogin sowie Sachmittel zur Konzeption und Etablierung des neu geschaffenen Bereichs Sozialpädagogik finanziert. Der vorliegende Beitrag befasst sich mit ebendiesen sozialpädagogischen Bemühungen in einem Zeitraum von April 2021 bis August 2023, welches das Ende des Beschäftigten Verhältnisses der zuständigen Sozialpädagogin markiert.

Die Junior Uni als außerschulischer Lernort verortet sich rechtlich im Kinder- und Jugendhilfegesetz SGB VIII und umfasst ein Bildungsangebot, das jenseits von Leistung innerhalb des Schulkontextes liegt (§ 11 SGB VIII). Als Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe realisiert die

Junior Uni im Sinne eines Selbstmandates das Recht auf Förderung der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, das sich aus § 1 SGB VIII ergibt.

In ihrer Prozessdokumentation benennt die sozialpädagogische Fachkraft auf Grundlage der Erfahrung ihrer Zusammenarbeit mit den Adressat*innen und Kooperationspartner*innen spezifische Barrieren, die den Zugang zum Bildungsangebot der Junior Uni erschweren. Dabei geht sie beispielsweise auf familiäre Ressourcen ein, die etwa durch sekundäre Problemlagen und krisenhafte Lebenskonstellationen limitiert sind. Fehlende materielle Ressourcen der Familie beschränken die Realisierung der Bring- und Abholfahrten, die Betreuung von Geschwisterkindern oder führen dazu, dass Eltern auch im Nachmittagsbereich ihrer Berufstätigkeit nachgehen.

Zudem sind Eltern im Sozialraum der Junior Uni unterschiedlich über vorhandene Angebotsstrukturen und Fördermöglichkeiten informiert. Dies kann zum Beispiel an sprachlichen Barrieren liegen oder daran, dass sie vorhandene Angebote als nicht für sie zugänglich wahrnehmen. Im Falle der Junior Uni impliziert der Name der Einrichtung, dass die Teilnahme an einer Kinder- und Jugenduniversität auf eine akademische Karriere vorbereitet. Laut der Sozialpädagogin begünstigt der fehlende akademische Hintergrund oder vorhandene Förderbedarfe, dass Eltern das Angebot der Junior Uni jenseits realistischer Perspektiven ihrer Kinder einordnen. So betont die Sozialpädagogin in ihrer Prozessdokumentation, dass Zutrauen zur Inanspruchnahme eine Voraussetzung für die Teilnahme darstellt. Wenn die Junior Uni möglicherweise als unzugänglich oder ungeeignet für die vorhandenen Bildungsaspirationen der Familien angesehen wird, ist es zudem wahrscheinlich, dass das auf den regulären Kanälen kommunizierte Angebot der Junior Uni nicht verfolgt wird. So kann die fehlende Kenntnis über die niedrigschwelligen Kurse, niedrigen Kursgebühren oder neue Unterstützungsmöglichkeiten, z. B. in Bezug auf Konzepte, die konkrete Förderbedarfe oder konkrete Zielgruppen ansprechen sollen, dazu führen, dass die Junior Uni als unzugänglich für bestimmte Zielgruppen erscheint. Die Bestrebungen der Einrichtung, für jede*n zugänglich zu sein, scheint nach Angabe der zuständigen Sozialpädagogin nicht unmittelbar bei der Zielgruppe anzukommen.

Die Erkenntnis über die Faktoren, die den Zugang zu Bildungsangeboten erschweren, bedeutet, dass entsprechende Strukturen bereitgestellt werden müssen, um den Zugang zu den Angeboten der Junior Uni zu erleichtern. Mit dem Schaffen des Bereichs Sozialpädagogik schafft die Junior Uni Strukturen, um die Zielgruppe der bildungsbenachteiligten Kinder und Jugendliche direkt anzusprechen und durch zielgruppenspezifische Projekte und Konzepte Barrieren zu senken und das Zutrauen zur Inanspruchnahme zu fördern. Zudem sollten interne organisatorische Prozesse mitgestaltet und die Bedürfnisse und Ressourcen der heterogenen Zielgruppe in der strategischen Ausrichtung der Einrichtung etabliert werden.

4 Methodisches Vorgehen

Die vorliegende Studie basiert auf einer Prozessdokumentation, die den Aufbau und die Etablierung eines neu geschaffenen Arbeitsbereichs ‚Sozialpädagogik' an einem außerschulischen MINT-Lernort dokumentiert und reflektiert. Anlass für die Aufzeichnung war die Beendigung des Beschäftigungsverhältnisses und die damit verbundene Übergabe der aufgebauten Prozesse in Bezug auf interne Verwaltungs- und Organisationsabläufe, Kooperationsstrukturen z. B. mit Akteur*innen der Kinder- und Jugendhilfe, sowie bewährte Projekte zur Ansprache der heterogenen Zielgruppe der potenziell bildungsbenachteiligten Kinder und Jugendliche, sowie ihrer Familien.

Die Prozessdokumentation beinhaltet Zielgruppenbeschreibungen, Bedarfsanalysen, eine Ausformulierung des Aufgabenprofils des Bereichs, die Vorstellung von vier zentralen Projekt-

strukturen sowie Reflexionen über deren Wirksamkeit. Darüber hinaus enthält sie eine Einordnung der sozialpädagogischen Bemühungen in das einrichtungsübergreifende Leitbild, Zukunftschancen für alle Kinder und Jugendliche zu bieten.

Im Zuge der theoretischen Rahmung des vorliegenden Beitrages wurde deutlich, welche Bedeutung sozialpädagogischem Handeln im Feld außerschulischer Bildung zukommt. Die Junior Uni als exemplarische Einrichtung des im bildungspolitischen Diskurs hervorgehobenen Feldes außerschulischer MINT-Lernorte (vgl. BMFTR, 2020) bietet Einblicke in konzeptionell und praktisch umgesetzte sozialpädagogische Ansätze. Damit scheint sie als geeigneter Untersuchungsrahmen zur Analyse der Gelingensbedingungen sozialpädagogischer Bemühungen in außerschulischen Bildungskontexten.

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen erläutert. Zunächst werden die Materialgrundlage und die Auswahl der analysierten Projekte dargestellt (Kapitel 4.1), anschließend der Analyse- und Auswertungsprozess beschrieben (Kapitel 4.2). Abschließend erfolgt eine Reflexion der Forscher*innen-Rolle sowie der Maßnahmen zur Qualitätssicherung (Kapitel 4.3).

4.1 Auswahl der Materialgrundlage

Für die Analyse wurden drei Projekte ausgewählt, die spezifische Ansätze der sozialraumorientierten Kooperation und Zugangserleichterung für bildungsbenachteiligte Gruppen exemplarisch abbilden. Alle drei Projekte wurden durch die Sozialpädagogin neu initiiert, da sie zuvor noch nicht existierten und zeichnen sich durch heterogene Anforderungen für das professionelle sozialpädagogische Handeln in außerschulischen Kooperationskontexten aus. Das erste Projekt hat das Ziel der Vernetzung mit weiteren Akteur*innen des Sozialraums, das zweiten Projekt beinhaltet die Förderung der Vernetzung innerhalb der Institution selbst und im dritten Projekt wird die Kooperation mit der Institution Schule exemplarisch dargestellt.

Die folgenden Projektbeschreibungen basieren auf der Prozessdokumentation und dienen der Verdeutlichung der Materialgrundlage als Basis der daran anschließenden Ergebnisdarstellung in Kapitel 5.

4.1.1 Projekt 1: Kooperationsstruktur mit Akteur*innen der Kinder- und Jugendhilfe

Der neu geschaffene Bereich Sozialpädagogik sollte Bemühungen der Zugangserleichterung für die Zielgruppe bildungsbenachteiligter Kinder und Jugendliche erstmals systematisieren und neue Kommunikationsstrukturen mit Akteur*innen des Sozialraumes schaffen.

Die Kooperation ermöglicht, dass die außerschulische Einrichtung an der Nähe, dem Vertrauen und den vorhanden Hilfestrukturen der Akteur*innen anknüpft, um die Zielgruppe zur Inanspruchnahme zu ermutigen und zu unterstützen. Mit dem Schaffen einer Kooperationsstruktur soll die Zusammenarbeit zwischen der Junior Uni und den Akteur*innen nachhaltig systematisiert werden, um das Vorgehen und Kooperationsmöglichkeiten in verschiedenen Kontexten und Ebenen anwenden zu können.

Die Zielgruppe des Projekt 1 besteht weniger aus potenziell bildungsbenachteiligten Kindern, Jugendlichen und ihren Familien, sondern richtet sich insbesondere an die Akteur*innen der Kinder-, Jugend- und Erwachsenenhilfe auf einer koordinatorischen und organisatorischen Ebene.

4.1.2 Projekt 2: Alternatives Anmeldeverfahren

Zum Zeitpunkt der Konzeption des Bereichs Sozialpädagogik (April 2021) war die Junior Uni bereits in der Bildungslandschaft des Bergischen Landes etabliert. Die Nachfrage überstieg das vorhandene Kursangebot. Das Anmeldeverfahren wurde intern als ‚*Windhundverfahren*' bezeichnet, was zum Ausdruck bringt, dass zeitliche, technische, organisatorische und sprachliche Ressourcen über den Zugang zum Bildungsangebot entscheiden. Diese Schwierigkeit

der Anmeldesituation war im Sozialraum bekannt und haftete als ein Vorurteil an dem Image der Junior Uni. Zu diesem Zeitpunkt gab es zudem keine Strukturen für die Anmeldung durch Kooperationspartner*innen der Kinder- und Jugendhilfe.

Um die Barrieren des Anmeldeprozesses für die Zielgruppe des Bereichs Sozialpädagogik abzubauen, wurde das alternative Anmeldeverfahren konzipiert. Die Umsetzung erforderte eine kommunikative Schnittstelle zwischen der Zielgruppe und Junior Uni sowie die Initiierung verwaltungsorganisatorischer Prozesse. Das Ziel des alternativen Anmeldeverfahrens ist somit, den Zugang zum regulären Kursangeboten unter Berücksichtigung der Bedarfe und Ressourcen bildungsbenachteiligter Familien zu gestalten, eine nachhaltige Ansprechperson für diesen Zweck zu etablieren und Kooperationen mit Akteur*innen der Kinder- und Jugendhilfe zu initiieren, die an diesen neuen Prozessen teilhaben können.

4.1.3 Projekt 3: Förderschulpraktikum

Das Projekt 3 knüpft an die Situation von Schüler*innen an, die nach der Beschulung in Förderschulen einer Reihe von Exklusionsprozessen ausgesetzt sind, die den Übergang zwischen Schule und Ausbildung erschweren und ihnen eine Perspektive auf dem sog. zweiten Arbeitsmarkt vorzeichnen (u. a. Menze et al., 2021)

Das Berufsorientierungspraktikums in der Verwaltung der Junior Uni für Schüler*innen der kooperierenden Förderschulen sollte ermöglichen, dass die Schüler*innen ihre persönlichen Optionen für den ersten Arbeitsmarkt klären und die eigenen Stärken und Grenzen für die Arbeit in der Verwaltung reflektieren.

Für die Junior Uni ergab sich das Ziel, Bildungsoptionen und Berufsorientierung für alle Zielgruppen zu schaffen, um dem eigenen Credo gerecht zu werden. Zudem sollte eine langfristige Etablierung des Projektes und weitere berufliche Möglichkeiten für Menschen mit Förderbedarf reflektiert werden. Darüber hinaus wurde angestrebt, Kooperationen mit Akteur*innen der Behindertenhilfe anzuregen.

4.2 Darstellung des Analyse- und Auswertungsprozess

Für die Analyse der vorliegenden Prozessdokumentationen wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) gewählt. Ein wesentlicher Vorteil dieser Methode besteht darin, dass sie sowohl deduktiv vorgegebene Kategorien verwenden als auch induktiv neue Kategorien entwickeln kann. Dies ermöglicht es, sich an theoretischen Konzepten zu orientieren und zugleich offen für neue, im Material auftauchende Aspekte zu bleiben. Der strukturierte Ablauf von der Materialdurchsicht über die Kategorisierung bis zur systematischen Codierung erleichtert so die transparente und nachvollziehbare Darstellung zentraler Inhalte ohne Überinterpretation (Mayring, 2022).

Die qualitative Inhaltsanalyse ist daher besonders geeignet, um sozialpädagogische Erfahrungen und Entscheidungsprozesse in den Dokumentationen systematisch zu erfassen und vergleichbar darzustellen. Sie erlaubt das präzise Herausarbeiten inhaltlicher Muster und Strukturen und liefert somit eine fundierte Basis für die Darstellung der realen Praxis am untersuchten außerschulischen Lernort. Auf diese Weise gewährleistet die Methode wissenschaftliche Qualität und Praxisnähe bei der Auswertung von Prozessdokumentation (Mayring, 2022).

4.3 Reflexivität und Sicherung der Forschungsqualität

Die Qualität der vorliegenden qualitativen Studie wird anhand anerkannter Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung (vgl. Flick, 2022) gesichert. Wesentlich ist dabei die transparente

Dokumentation aller methodischen Schritte, um die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses für Dritte zu gewährleisten. Die einzelnen Phasen des Vorgehens, von der Auswahl des Materials über die Entwicklung der Analysekategorien bis hin zur Auswertung, wurden schriftlich festgehalten. Die Auswertung der Projektdokumentation erfolgte regelgeleitet und angelehnt an das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022). Änderungen oder Anpassungen im Vorgehen wurden offen reflektiert und dokumentiert, um eine transparente und intersubjektiv nachvollziehbare Analyse zu ermöglichen.

Die Reflexion der eigenen Rolle im Forschungsprozess nimmt in dieser Studie eine zentrale Stellung ein. Das Autorinnenteam war im betrachteten Zeitraum selbst in dem untersuchten außerschulischen Lernort tätig und somit in die Entstehung des Untersuchungsfeldes involviert. Diese Nähe bietet einen tiefen Einblick in institutionelle Dynamiken und Zielgruppenprozesse, birgt zugleich aber auch das Risiko subjektiver Verzerrungen.

Anna Brake (2015) rekonstruiert die von Pierre Bourdieu geforderte Reflexivität im Forschungsprozess als einen ständigen Prozess, sich die vorherrschenden Konstruktionsakte bewusst zu machen und zu bearbeiten. Demnach sei kein Zugriff auf einen Gegenstand unmittelbar, sondern im „Gewordensein“ (ebd., S. 74) als Wissenschaftler*in“ eingeschrieben.

Für den vorliegenden Beitrag bedeutet dies zweierlei – nicht nur ist zu beachten, dass die Wahl auf die „elementarsten Akte wissenschaftlicher Praxis“ (ebd., S. 60) eine kritische Reflexion und Begründung bedürfen, sind sie doch in der Logik von Bourdieu konstruiert und nicht objektiv. Zudem ist davon auszugehen, dass die Involviertheit in dem Feld, in der untersuchten Einrichtung und in der Verfassung der als Material zu Grunde liegenden Prozessdokumentation einen spezifischen Blick auf die zu analysierende Praxis veranlasst. Diese Überlegungen sind daher Teil der Gegenstandskonstruktion des vorliegenden Beitrages gewesen und grenzen die Aussagekraft der Ergebnisse im Vorhinein ein. Vielmehr fungiert die Analyse als eine exemplarische Figur, um die Gelingensbedingungen der dargestellten sozialpädagogischen Bemühungen als eine Art „Best-Practice“ Beispiel zu präsentieren.

Während der Analyse wurde zwischen beschreibenden Inhalten des Materials und eigenen Erfahrungsbezügen bewusst unterschieden. Begleitend wurden Reflexionsnotizen geführt, in denen Vorannahmen, Deutungsentscheidungen und mögliche Einflussfaktoren dokumentiert wurden. Die Interpretation der Ergebnisse erfolgte stets mit Bezug auf die dokumentierten Prozesse und unter Berücksichtigung der spezifischen Bedingungen des untersuchten Lernortes.

5 Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung basiert auf einer theoriegeleiteten Auswertung der Prozessdokumentation und dem in der vorliegenden theoretischen Rahmung erarbeiteten professionsspezifischen Verständnis Sozialer Arbeit nach Staub-Bernasconi (2018), insbesondere im Hinblick auf das Tripelmandat und der advocacy-basierte Handlungslogik (vgl. Urban-Stahl, 2018). Es wird herausgearbeitet, wie sozialpädagogisches Handeln im Kontext dieses außerschulischen Lernortes dazu beiträgt, den Zugang und die Teilhabe bildungsbenachteiligter Kinder und Jugendlicher gezielt zu fördern. Um offen für Besonderheiten und neue Erkenntnisse aus dem Material zu bleiben, werden deduktive Kategorien bei Bedarf erweitert und angepasst (deduktiv-induktives Vorgehen).

Im Zentrum der Kategorienbildung standen drei zentrale Strukturmerkmale der sozialpädagogischen Tätigkeit, die sowohl in der Praxis der drei exemplarisch ausgewählten Projekte sichtbar wurden, sowie professionsspezifisch (vgl. Kap. 2) fundiert sind: (5.1) *Etablierung einer Ansprechperson*, als die Benennung der Sozialen Arbeit als Dreh- und Angelpunkt zur Vermittlung der Mandate, (5.2) *Einfluss auf interne Prozesse*, also das Einbringen sozialpädagogischer Perspektiven in Planungs- und Entscheidungsprozesse der Einrichtung, mit dem Ziel,

strukturelle Barrieren abzubauen und Bedarfe benachteiligter Zielgruppen zu berücksichtigen und (5.3) *Systematisierung sozialraumorientierter Kooperation*, also die strategische Einbindung externer Akteur*innen der Kinder- und Jugendhilfe oder Schule, um Bildungsangebote nachhaltig im Sozialraum zu verankern und Anschlussmöglichkeiten herzustellen.

In der Analyse wird untersucht, auf welche Weise in den einzelnen Projekten die jeweiligen Mandatsperspektiven adressiert und umgesetzt werden. Dabei wird deutlich, dass die sozialpädagogische Tätigkeit nicht eindimensional, sondern im Sinne einer verschränkten Mandatsbearbeitung erfolgt, wobei sich professionsspezifische Handlungslogiken in allen drei Kategorien wiederfinden lassen.

5.1 Etablierung einer Ansprechperson

In allen drei Projekten zeigt sich die Etablierung einer Ansprechperson als zentrales Strukturmoment, das die drei Mandatsebenen strategisch zusammenführt. Soziale Arbeit fungiert in diesem Zusammenhang als Dreh- und Angelpunkt zwischen der übergeordneten strategischen Ausrichtung der Einrichtung, der Beziehungsarbeit auf Ebene der Klient*innen und veranschaulicht eine professionsspezifische diversitätsreflexive Handlungslogik wie im Folgenden ersichtlich wird.

In der Perspektive des institutionellen Mandates wird deutlich, dass durch die Sichtbarkeit der Sozialpädagogin im Team sowie durch ihre Mitwirkung an internen organisatorischen Prozessen, Bedarfe der Zielgruppe sowie potenzielle strukturelle Barrieren benannt werden, um entsprechende Lösungen implementieren zu können. So wird betont, dass die Sozialpädagogin auch nach der Kursanmeldung mit weiteren Hilfestellungen aktiv bleibt. In Projekt 2 wird in diesem Zusammenhang als Ergebnis der sozialpädagogischen Bemühungen auf eine sich verändernde Kurskonstellation hingewiesen, auf die die etablierte Ansprechperson in herausfordernden Kursmomenten Lösungen und Handlungsmöglichkeiten koordiniert. Dabei agiert die Ansprechperson als vermittelnde Instanz zwischen Klient*innen und Team: Sie nimmt Rückmeldungen aus der Praxis auf und übersetzt diese in Weiterentwicklungsprozesse - etwa durch die Thematisierung unterschiedlicher Haltungen der Dozierenden zur Anpassung von Kurskonzepten „*an besondere Herausforderungen“* (P2, S. 28):

> „*Anhand dieses Feedbacks erhält das Team Fachkoordination einen Überblick über den Bedarf an Weiterbildungsmöglichkeiten in Form von Workshops für Dozierenden.“* (P2, S. 28)

Die Rolle der Sozialen Arbeit ist hierbei nicht außerhalb der institutionellen Prozesse verortet, da sie auf der Kooperationsebene mit externen Akteur*innen die Ziele und strategische Ausrichtung der Institution vertritt (P3, S. 33). Die Eingebundenheit in die Institution ermöglicht die Legitimation und Verstetigung der sozialpädagogischen Perspektive im Lernort, wie in der Kategorie 2 explizit herausgearbeitet wird.

In Bezug auf das Adressat*innenmandat wird die Bedeutung der persönlichen Ansprache, der Flexibilität in der Kommunikation und der Verlässlichkeit der Ansprechperson besonders deutlich. Unter der Subkategorie *Vertrauen* werden dabei im Material nicht allein die Präsenz der Akteurin, sondern die persönlichen und wiederholten Kontaktmomente mit der Ansprechperson verstanden – etwa im Rahmen von Veranstaltungen, Telefonaten oder E-Mails. Die Kommunikationsformate bauen ein „*Vertrauensverhältnis“* (P2, S. 27) auf. Eine flexible Kommunikation zeigte sich beispielsweise durch diverse Möglichkeiten an Kommunikationswegen im Anmeldeprozess. Entsprechend können Dokumente nachgereicht und Kursplätze kurzfristig vergeben werden.

> „*Durch die digitale Ansprache kann zudem auf Hilfsmittel wie google translate zurückgegriffen werden, sodass auch Familien ohne Deutschkenntnisse die Anmeldung vornehmen können.*“ (P2, S. 22)

Auch mit Blick auf das dritte Projekt wird der stetige Austausch zwischen Praktikant*in, Kooperationspartner*in und Sozialpädagogin als die Ermöglichung einer flexiblen Anpassung der Praktikumsaufgaben und -zeiten gefasst. So wurde das Konzept im laufenden Praktikum noch angepasst, um auf eine Überforderung der Praktikantin zu reagieren (P3, S. 38).
Die kontinuierliche und authentische Kontaktpflege ist laut der Sozialpädagogin das Kriterium, das Vertrauen schafft, sowohl bei Klient*innen als auch bei Kooperationspartner*innen im Sozialraum. So gilt es mit Blick auf das vorausgehende Image der Einrichtung, Akteur*innen des Sozialraumes von der Intention der sozialpädagogischen Bemühungen der Junior Uni zu überzeugen:

> „*Ziel ist es, den Akteur*innen ein anschauliches Bild von den Bemühungen der Junior Uni, ihre Zielgruppe anzusprechen, zu zeigen und über die Niedrigschwelligkeit und exklusive Angebote der Ermutigung zur Teilnahme aufzuklären.“* (P1, S. 14)

Durch gezielte Zugangserleichterungen und das Sichtbarmachen individueller Ressourcen und Bedarfe der Adressat*innen innerhalb der Institution trägt die Ansprechperson zur Ermöglichung von Teilhabe bei und passt die Kommunikationswege auf die Lebenswelt der Adressat*innen an.

Im Rahmen des professionellen Mandats lässt sich die Etablierung der Ansprechperson als Ausdruck spezifischen sozialpädagogischen Wissens fassen. Die strategische Bündelung von Zuständigkeiten (z. B. für Kursplatzvergabe oder Akquiseaktivitäten, P2, S. 25) sowie eine diversitätsreflexive und diskriminierungssensible Kommunikation (P2, S. 20, 24, 29) verweisen auf ein fachlich begründetes Handeln.

Besonders deutlich wird die fachliche Reflexivität in der öffentlichen Ansprache: Die Sozialpädagogin reflektiert, dass die explizite Bewerbung von reservierten Kursplätzen nicht „Stigmatisierung reproduzieren“ (P2, S. 29), sondern mit dem Credo der Einrichtung *Zugang für jede*n zu garantieren*“ (ebd.) begründet werden muss.
Die Glaubwürdigkeit der Sozialen Arbeit in der Rolle als vermittelnde Instanz zwischen Kooperationspartner*innen und institutionellen Interessen basiert dabei auf professioneller Reflexivität und strukturierter Beziehungsarbeit, wie die Analyse im Rahmen der Kategorie *Etablierung einer Ansprechperson* auf den verschiedenen Mandatsebenen zeigen konnte. (P2, S. 27).

Insgesamt wird die Etablierung der Ansprechperson als zentrale Schnittstelle sichtbar, über die die drei Mandate in der Praxis nicht getrennt, sondern in ihrer Verschränkung wirksam werden.

5.2 Einfluss auf interne Prozesse

Wie in der ersten Analysekategorie angedeutet, ist die Sozialpädagogik im Beispiel der Junior Uni in institutionelle Rahmenbedingungen eingebunden und nimmt daher Einfluss auf interne Planungs- und Entscheidungsprozesse. Diese Eingebundenheit bedeutet im Sinne der Advocacy, dass die Bedürfnisse der bildungsbenachteiligten Zielgruppen in der Institution vertreten sind und hält gleichwohl im Sinne der verschiedenen Mandatsperspektiven vermittelnde Handlungslogiken bereit.

Auf institutioneller Ebene wird die Relevanz der Zielgruppenansprache nicht nur durch individuelle Bemühungen der Sozialpädagogin getragen, sondern gezielt in die Teamstruktur eingebunden. Die sozialpädagogische Perspektive trägt zur Bündelung der Aufmerksamkeit für die adressierte Zielgruppe bei (P1, S. 16), was als Beitrag zur Qualitätssicherung der Lernangebote verstanden werden kann. Die entsprechenden organisatorischen Anpassungen betreffen das gesamte Team. In allen drei Projekten werden dabei an diversen Stellen auf die Relevanz der multiprofessionellen Zusammenarbeit hingewiesen, insbesondere im Hinblick auf die Notwendigkeit, Teammitglieder für die Bedarfe und Anliegen der Zielgruppe zu sensibilisieren sowie sozialpädagogische Perspektiven im gemeinsamen Handeln zu verankern (P1, S. 16; P2, S. 25, 20; P3, S. 36). Diese Aspekte wurden unter die Subkategorien „*Schnittstellen ermitteln*“, „*Personelle Ressourcen*“ und „*Weiterbildungsmaßnahmen“* gefasst.

Im weiteren Sinne formuliert die Sozialpädagogin ein teamübergreifendes Klient*innenmandat, dass sich durch die Einflussnahme an den internen Prozessen repräsentiert:

> „„*Als Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe realisiert die Junior Uni im Sinne eines Selbstmandates das Recht auf Förderung der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, das sich aus §1 SGB VIII ergibt.“* (*Beschreibung der Zielgruppe*, S. 9)

Die sozialpädagogische Arbeit adressiert dabei auch das nicht-pädagogische Personal, das über interne Weiterbildungsmaßnahmen zum Umgang mit heterogenen Gruppen gestärkt wird (P2, S. 28). Ziel ist die Vermittlung zwischen den Interessen der Klient*innen – etwa im Sinne einer positiven, individualisierten Lernerfahrung – und den institutionellen Zielen der Wirksamkeit und Zielgruppenerreichung (P2, S. 28). So wird scheinbar die Zielgruppe als relevante Gruppe innerhalb des institutionellen Handelns positioniert und ihre Bedarfe strukturell verankert. Darüber hinaus wird deutlich, dass Prozesse der Integration in bereits bestehende organisatorische Abläufe bewusst gestaltet werden, etwa durch die Anbindung von Praktikumsformaten an vorhandene Strukturen, um Ressourcen effizient zu nutzen (P3, S. 36).

Dem Adressat*innenmandat wird durch die konzeptionellen Anpassungen und der Flexibilität im Hinblick auf die Reaktion auf Bedarfe und Bedürfnisse der Klient*innen Rechnung getragen. Der Einfluss auf interne Prozesse macht den entscheidenden Unterschied, dass die Konzeption der Projekte innerhalb der Bildungseinrichtung strategisch und konzeptionell verankert sind. Die sozialpädagogischen Bemühungen sind daher nicht isoliert zu betrachten, wenn vorhandene Kurskonzepte in sozialpädagogischer Begleitung angepasst werden (P2, S. 20).

Bei der Übertragung des Adressat*innenmandats in die übergeordneten institutionellen Prozesse betont die Sozialpädagogin die Rückmeldung der Teilnehmenden über ein Gefühl von Aufgehobenheit als Erfolgsindikation der sozialpädagogischen Maßnahmen: Sie erleben nicht nur eine punktuelle Unterstützung, sondern eine kontinuierliche Begleitung über administrative Prozesse hinaus (P2, S. 21, 24). Diese Erfahrung stiftet entsprechend der Reflexion der Sozialpädagogin Vertrauen und verstetigt Teilhabeerfahrungen. Durch flexible Reaktionen auf spezifische Bedarfe, etwa bei der Konzeption des Praktikums (P3, S. 34) oder bei der zusätzlichen Planung von Unterstützungen im Kurs, wird deutlich, wie strukturelle Offenheit der Konzeption sozialpädagogischer Bemühungen auf individueller Ebene wirksam wird. Die Integration der Sozialpädagogik in interne Strukturen scheint diesen Aspekt zu befeuern.
Die Sozialpädagogin reflektiert das Erfordernis, die Heterogenität der Zielgruppe anzuerkennen und richtet die Konzeption der Projekte nicht nach starren Zugangskriterien aus. So werden individuelle Förderbedarfe nicht als Ausschlusskriterium verstanden (P3, S. 34). Stattdessen werden Bemühungen wie z. B. durch das Tandem-Modell im *Förderschulpraktikum* deutlich, die eine flexible, inklusive Angebotsstruktur schaffen sollen (P3, S. 36). In Projekt 2 reflektiert sie die Kriterien bei der Vermittlung eines geeigneten Kurses und trägt dabei professionsspezifisches Wissen um Lebensrealitäten benachteiligter Zielgruppen sowie die konkreten Unterstützungsbedarfe der Klient*innen zusammen. Dabei steht die positive Lernerfahrung als nachhaltiger Effekt im Vordergrund:

> „*Vielmehr geht es neben dem ‘Tür-öffnen’ auch um eine Gewährleistung, nämlich, dass die Kinder und Jugendliche an einer positiven Lernerfahrung teilhaben können*.“ (P2, S. 20)

Im professionellen Mandat spiegelt sich der Einfluss auf interne Prozesse in der gezielten Einbringung sozialpädagogischer Kompetenzen in institutionelle Abläufe wider. Die Schnittstellenkompetenz der Sozialen Arbeit zeigt sich insbesondere darin, dass das Selbstmandat mit den institutionellen Rahmenbedingungen in Einklang zu bringen ist (P2, S. 23). Die Sozialpädagogin agiert hier nicht ausschließlich als operative Unterstützung, sondern als aktive Gestalterin interner Prozesse, indem sie institutionelle Entscheidungen mit sozialpädagogischen Handlungslogiken verbindet. So wird die ‚Aufgehobenheit‘ der Teilnehmenden (P2, S. 24) explizit über verwaltungstechnische Aufgaben hinaus gedacht: Sozialpädagogik zeigt sich in der

aktiven Ausgestaltung der Rahmenbedingungen, unter denen Bildungsangebote für benachteiligte Zielgruppen überhaupt zugänglich gemacht werden können.

5.3 Systematisierung der sozialraumorientierten Kooperation

Soziale Arbeit an außerschulischen Lernorten entfaltet ihre Wirkung nicht nur innerhalb der Einrichtung, sondern zunehmend auch durch die gezielte Kooperation mit externen Akteur*innen im Sozialraum. Die systematische Zusammenarbeit mit Partner*innen wie Schulen, Kinder- und Jugendhilfe oder Förderschulen zeigt sich dabei als strukturgebendes Element, das zur Verstetigung von Bildungsangeboten beiträgt. Die nachfolgende Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an den drei Mandatsperspektiven sowie einer ergänzenden vierten Kategorie zur Kooperationspraxis selbst.

Auf institutioneller Ebene wird Kooperation wesentlich als Strategie zur Sichtbarkeit und Verankerung der Angebote im Sozialraum verstanden. In den analysierten Projekten zeigt sich, dass ein wachsendes Netzwerk von Kooperationspartner*innen nicht nur die Reichweite des Angebots erhöht, sondern auch einen Multiplikationseffekt erzeugt (P1, S. 14). So werden bestehende Ressourcen genutzt, um Akquiseprozesse zu erleichtern und das Angebot im Sozialraum präsent zu halten:

> „*Im Grunde bedeutet dies das Zugehen auf gut vernetzte Akteure, um von vorhandenen Strukturen profitieren zu können* [...] *sodass Kommunikationskanäle übernommen werden können* [...]." (P1, S. 11)

In diesem Zusammenhang wird auch die Planbarkeit und Nachhaltigkeit der Zusammenarbeit betont, insbesondere dann, wenn Leitungsstrukturen frühzeitig involviert sind und Kooperationsbeziehungen auf mehreren Ebenen systematisch gepflegt werden (P2, S. 22).

Im Hinblick auf das adressat*innenbezogene Mandat liegt der Fokus der Kooperation auf dem Aufbau vertrauter Beziehungskonstellationen. Die Einbindung von Kooperationspartner*innen ermöglicht eine niedrigschwellige Ansprache der Zielgruppen, insbesondere dann, wenn diese über vertraute pädagogische Bezugspersonen erfolgt (P2, S. 21). Die Sozialpädagogin sieht in der konstanten Beziehungsarbeit, etwa durch die Begleitung einer bekannten Fachkraft aus einer Partnereinrichtung, positive Effekte, die sich auf die Teilnahmebereitschaft der jungen Menschen auswirken. Kooperation wird hier als Brücke verstanden, um Vertrauen zu sichern und Übergänge zwischen verschiedenen Lebenswelten (z. B. Schule und außerschulischem Lernort) zu erleichtern. Im Material wird dies durch die wiederholte Formulierung *„zur Inanspruchnahme ermutigen"* ausgedrückt (P1, S. 13; P3, S. 33).

Aus professionsspezifischer Perspektive zeigt sich die sozialpädagogische Kompetenz vor allem in der Systematisierung der Kooperationsprozesse. Dazu gehört, Strukturen zu schaffen, die es ermöglichen, kontinuierlich auf Bedarfe verschiedener Akteur*innen (intern, extern, Zielgruppe) zu reagieren. Zentral ist dabei auch das Wissen über relevante Kooperationspartner*innen, insbesondere aus dem Feld der Kinder- und Jugendhilfe und die Fähigkeit, diese bedarfsgerecht in die Angebotsgestaltung einzubinden. Soziale Arbeit übernimmt hier die Funktion eines vermittelnden Knotenpunkts, der Akteur*innen zusammenführt, gemeinsame Zielsetzungen identifiziert und Prozesse dauerhaft organisiert.

Ergänzend wird die Kooperationspraxis selbst in den Projekten als eigenständige Handlungsebene sichtbar. Die Ergebnisse zeigen, dass gelingende Kooperation mehr ist als punktuelle Zusammenarbeit – sie wird in den Projekten systematisch angelegt, gepflegt und reflektiert. Deutlich wird dies etwa an der regelmäßigen Beteiligung der Kooperationspartner*innen am Konzeptionsprozess (P3, S. 33, 36) oder bei der Initiierung weiterer Unterstützung im Kurs, die speziell auf die Bedürfnisse der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen abgestimmt wird. Auch die gegenseitige Anerkennung der jeweiligen Professionen und deren Herausforderungen – etwa im Hinblick auf den Fachkräftemangel – trägt nach Angabe der Sozialpädagogin zur Stabilität der Beziehungen bei (P2, S. 29).

Ein weiterer Aspekt liegt in der Motivation zur Zusammenarbeit, die dann besonders hoch ist, wenn eine gemeinsame Mandatierung gegenüber der Zielgruppe empfunden wird (P2, S. 29). Kooperationspartner*innen werden gezielt ermutigt, sich aktiv in laufende Prozesse einzubringen (P2, S. 27), was nicht nur zu einer höheren Qualität der Zusammenarbeit, sondern auch zur dauerhaften Präsenz des Angebots im Sozialraum führt.

Die systematische Kooperationsstruktur stellt laut den Aussagen der Sozialpädagogin

> „[...] *eine Handhabe dar, die das Zugehen auf die Zielgruppe und Kooperationspartner*innen insofern erleichtert, dass es ein Angebot für eine konkrete Lösung in Bezug auf potenzielle Barrieren gibt.*“ (P2, S. 27)

Unter der Subkategorie *„Nachhaltigkeit“* wird die zukünftige Zusammenarbeit mit Akteur*innen des Sozialraums an die positive Kooperationserfahrung geknüpft (P2, S. 29).

5.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass sozialpädagogisch initiierte Netzwerkarbeit an außerschulischen MINT-Lernorten insbesondere dann wirksam zur Förderung bildungsbenachteiligter Kinder und Jugendlicher beiträgt, wenn drei zentrale Gelingensbedingungen erfüllt sind: die Etablierung einer sozialpädagogischen Ansprechperson mit explizitem Advocacy-Ansatz, der gezielte Einfluss auf interne institutionelle Prozesse im Sinne lebensweltorientierter Passung und die systematische, sozialraumorientierte Kooperation mit externen Akteur*innen.

Erstens bestätigen die Ergebnisse, dass die Etablierung einer Ansprechperson über den Zugang zu den MINT-Angeboten hinaus als zentrale Anlaufstelle für individuelle Anliegen, biographische Besonderheiten und Bedarfe agiert und so Vertrauen und Kontinuität sichert. Die sozialpädagogische Ansprechperson fungiert hierbei nicht nur als Unterstützung im administrativen Prozess, sondern grenzt sich im Sinne von Advocacy und des professionellen Mandats, aktiv von einer rein instruierenden oder organisatorisch-administrativen Rolle ab. Durch gezielte, vertrauensbildende Kommunikationswege wird Teilhabe niedrigschwellig ermöglicht und die Selbstwirksamkeit der Kinder und Familien gestärkt. Dies korrespondiert mit den Ansprüchen der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit und unterstreicht die Notwendigkeit, die sozialpädagogische Fachlichkeit institutionell sichtbar und reflexiv zu verankern.

Zweitens konnte im Rahmen der Analyse gezeigt werden, dass der sozialpädagogische Einfluss auf interne Prozesse für die strukturelle Öffnung und nachhaltige Ausgestaltung der Angebote entscheidend ist. Die sozialpädagogische Fachkraft leistet über die individuelle Unterstützung hinaus einen entscheidenden Beitrag zur Sensibilisierung und Weiterbildung des gesamten Teams für Diversität, Heterogenität und die spezifischen Bedarfe der Zielgruppen. Durch flexible Anpassungen in der Kursgestaltung und kontinuierliche Reflexion institutioneller Strukturen gelingt es, partizipative und an den Lebenslagen orientierte Bildungssettings zu schaffen. Diese stellen bedeutsame Voraussetzungen einer gelingenden Sozialraumorientierung dar.

Drittens unterstreichen die Ergebnisse die Bedeutung der systematisierten Kooperation mit relevanten externen Akteur*innen im Sozialraum. Indem Sozialpädagog*innen gezielt lokale Netzwerke aktivieren, Verbindungen zwischen Institution, Schule, Jugendhilfe und anderen Partner*innen herstellen und den kontinuierlichen Austausch fördern, wird die Reichweite der Angebote erhöht und nachhaltig im Sozialraum verankert. Die prozesshafte Einbindung von Kooperationspartner*innen, etwa durch gemeinsame Angebotsentwicklung, regelmäßig abgestimmte unterstützende Formate und gegenseitige Anerkennung der jeweiligen Professionen, wird zum zentralen Baustein eines inklusiven Netzwerks. Sichtbar wurde dies besonders im Vertrauen und der erhöhten Teilnahmebereitschaft der jungen Menschen, wenn sie über bekannte andere Akteur*innen an die MINT-Lernorte herangeführt wurden.

6 Diskussion und Reflexion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Untersuchung verdeutlichen exemplarisch, wie sozialpädagogisches Handeln in einem MINT-orientierten außerschulischen Lernsetting wie der Junior Uni gestaltet werden kann und welche Bedingungen dabei maßgeblich zu gelingenden Teilhabeprozessen beitragen. Aus einer theoretischen Perspektive lassen sich die Befunde insbesondere mit Blick auf die drei Dimensionen aus Kapitel 2 einordnen: sozialraumorientierte Bildungslandschaften, multiprofessionelle Zusammenarbeit sowie das professionelle Mandat und der Advocacy-Ansatz.

Erstens zeigt sich, dass sozialpädagogische Praxis im untersuchten Kontext stark durch Prinzipien geprägt ist, wie sie im Konzept der Bildungslandschaften (Gumz, 2018) sowie im sozialräumlichen Teilhabeansatz beschrieben werden. Die Ergebnisse machen deutlich, dass niedrigschwellige Zugänge, Beziehungsarbeit und die Orientierung an den Lebenslagen der Teilnehmenden zentrale Voraussetzungen darstellen, um Benachteiligungen abzubauen und die Teilhabe an MINT-Bildungsangeboten zu ermöglichen. Diese Befunde spiegeln die theoretische Annahme wider, dass Bildungserfolg nicht allein innerhalb formaler Institutionen entsteht, sondern durch koordinierte Netzwerke, die schulische, außerschulische und sozialräumliche Akteur*innen verbinden (Fürst & Hinte, 2019; Graßhoff, 2017). Die in der Junior Uni beobachtete systematische Aktivierung lokaler Ressourcen, etwa die Kooperation mit Schulen, Familienzentren oder Migrant*innenselbstorganisationen, bestätigt die Relevanz solcher sozialräumlichen Unterstützungsstrukturen für die Erreichbarkeit heterogener Zielgruppen.

Zweitens lässt sich ein deutlicher Bezug zur Forschung zur multiprofessionellen Kooperation herstellen. Die Ergebnisse zeigen, dass sozialpädagogische Fachkräfte an der Schnittstelle zwischen pädagogisch-fachlichen Anforderungen des MINT-Bereichs und den lebensweltlichen Bedarfen der Adressat*innen agieren. Damit bestätigt sich das in der Literatur beschriebene Spannungsfeld zwischen institutionellen Logiken, rollenspezifischen Erwartungen und professionsbezogenen Grenzen (Hochfeld & Rothland, 2022; Kielblock et al., 2020). Die Untersuchung verweist darauf, dass erfolgreiche Zusammenarbeit nur dann gelingt, wenn Rollen transparent ausgehandelt werden und gegenseitige Anerkennung gegeben ist. Zugleich wird sichtbar, dass fehlende Rollenklärung und unterschiedliche professionelle Logiken weiterhin Konfliktpotenziale bergen, ein Befund, der mit bisherigen Studien aus dem schulischen und ganztägigen Bereich korrespondiert (Fürst & Hinte, 2019; Fabel-Lamla & Gräsel, 2022). Besonders in MINT-bezogenen Lernorten, die häufig eine starke fachliche Orientierung aufweisen, gewinnt die sozialpädagogische Perspektive an Bedeutung, um Teilhabebarrieren zu identifizieren und die Bildungsangebote an heterogene Voraussetzungen anzupassen.

Drittens lässt sich die Rolle der sozialpädagogischen Fachkraft im Licht des professionellen Mandats nach Staub-Bernasconi (2018) und des Advocacy-Ansatzes einordnen. Die Befunde zeigen, dass sozialpädagogische Akteur*innen in der Junior Uni eine vermittelnde und zugleich aktiv gestaltende Rolle übernehmen: Sie fungieren sowohl als Ansprechpersonen für die Zielgruppe als auch als Akteur*innen, die sich in interne Entscheidungs- und Entwicklungsprozesse einbringen. Diese Doppelrolle entspricht dem professionellen Mandat, das Sozialer Arbeit die Aufgabe zuweist, nicht nur individuelle Unterstützung zu leisten, sondern strukturelle Ungleichheiten sichtbar zu machen und institutionelle Barrieren abzubauen. Die Ergebnisse legen nahe, dass sozialpädagogisches Handeln dort besonders wirksam ist, wo Fachkräfte aktiv anwaltlich für die Interessen benachteiligter Gruppen eintreten, etwa indem sie für niederschwellige Zugänge plädieren, auf strukturelle Hürden hinweisen oder partizipative Formate mitentwickeln. Damit wird das inklusive Potenzial außerschulischer MINT-Orte nicht nur genutzt, sondern bewusst weiterentwickelt.

Im Zusammenspiel dieser drei theoretischen Perspektiven wird deutlich, dass die in der Untersuchung identifizierten Gelingensbedingungen über den Einzelfall hinausweisen. Die Befunde legen nahe, dass sozialpädagogische Praxis an außerschulischen MINT-Lernorten dann wirksam ist, wenn sie sozialräumlich eingebettet, multiprofessionell abgestimmt und

mandatsgeleitet erfolgt. Gerade der MINT-Bereich zeigt spezifische Teilhabebarrieren, etwa implizite Geschlechterzuschreibungen, hohe fachliche Anforderungen oder Unsicherheiten im Zugang, die eine sozialpädagogische Vermittlungsleistung besonders relevant machen (Nationales MINT-Forum, 2024). Zugleich besitzt er ein erhebliches Potenzial zur Verringerung von Bildungsungleichheit, sofern Angebote adressatengerecht gestaltet und strukturell eingebettet werden.

Damit lässt sich festhalten, dass die exemplarischen Ergebnisse der Studie praxisnahe Hinweise für die Ausgestaltung chancengerechter außerschulischer MINT-Bildung bieten. Sie unterstreichen die Notwendigkeit, sozialpädagogische Expertise nicht nur als ergänzende, sondern als integrale Komponente im Feld außerschulischer Bildungslandschaften zu verstehen, sowohl in der konkreten Arbeit mit den Adressat*innen als auch in der strategischen Entwicklung institutioneller Strukturen.

Zusammenfassend lässt sich zeigen, dass die vorliegenden Ergebnisse, dass sozialpädagogisches Handeln an außerschulischen MINT-Lernorten ein wesentliches Potenzial zur Förderung von Teilhabe und zur Verringerung von Bildungsungleichheiten besitzt. Entscheidend hierfür ist ein Zusammenspiel aus lebenslagenorientierter Beziehungsgestaltung, sozialräumlicher Vernetzung und reflexiver multiprofessioneller Kooperation. Die exemplarische Darstellung verdeutlicht, dass sozialpädagogische Fachkräfte nicht nur als unterstützende Begleitung fungieren, sondern als strukturierende und gestaltende Akteur*innen, die an der Schnittstelle zwischen Bildung, Sozialraum und institutionellen Rahmenbedingungen wirken. Unter Berücksichtigung der theoretischen Annahmen geben die Ergebnisse erste vorsichtige Hinweise darauf, dass der Erfolg außerschulischer MINT-Bildung von der systemischen Einbettung in lokale Bildungslandschaften, der professionssensiblen Abstimmung im multiprofessionellen Team sowie der Orientierung am professionellen Mandat und dem Advocacy-Ansatz beeinflusst wird.

Zugleich sollte berücksichtigt werden, dass diese Bedingungen nicht selbstverständlich gegeben sind und sozialpädagogisches Handeln in einem Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen und struktureller Rahmenbedingungen stattfindet. Hier eröffnet sich ein wichtiger Bedarf an kontinuierlicher Reflexion, denn die identifizierten Gelingensfaktoren verweisen ebenso auf strukturelle Herausforderungen: institutionelle Logiken, Rollenkonflikte, Ressourcenbegrenzungen sowie die Gefahr, sozialpädagogische Perspektiven hinter fachliche Anforderungen des MINT-Bereichs zurückzustellen. Um die in der Untersuchung aufgezeigten Potenziale nachhaltig zu realisieren, bedarf es daher nicht nur praxisorientierter Weiterentwicklungen, sondern auch einer kritischen Betrachtung der eigenen Forschung sowie der Bedingungen, unter denen die Ergebnisse entstanden sind.

An diesem Punkt setzt die anschließende kritische Reflexion an. Sie nimmt sowohl die forschungsmethodischen Entscheidungen als auch die strukturellen und institutionellen Kontexte in den Blick, die das Erkenntnisinteresse und die Reichweite der vorliegenden Arbeit prägen. Durch diese Reflexion wird nachvollziehbar, welche Grenzen die exemplarische Analyse aufweist, welche alternativen Perspektiven möglich gewesen wären und inwiefern die Ergebnisse über den untersuchten Fall hinaus verallgemeinerbar sind. Damit bildet sie einen notwendigen Schritt, um die gewonnenen Erkenntnisse nicht nur einzuordnen, sondern auch deren Bedeutung für zukünftige Forschung und für die Praxis multiprofessioneller, sozialpädagogisch fundierter MINT-Bildung herauszuarbeiten.

Kritische Einordnung der Ergebnisse

Ziel der Analyse war es nicht, allgemeingültige Aussagen zu treffen, sondern exemplarische Gelingensbedingungen sozialpädagogischer Praxis im Kontext eines spezifischen institutionellen Rahmens einer außerschulischen Bildungseinrichtung mit MINT-Schwerpunkt herauszuarbeiten. So weisen die Ergebnisse dieser Studie, aufgrund des explorativen Designs und

der Fokussierung auf ein einzelnes Fallbeispiel, eine begrenzte Generalisierbarkeit auf, die sich nicht ohne Weiteres auf andere außerschulische Lernorte übertragen lässt.

Zudem bezieht sich die Dokumentenanalyse auf eine Auswahl von drei Projekten, die exemplarisch für bestimmte Entwicklungs- und Kooperationsprozesse stehen, jedoch nicht das gesamte Spektrum sozialpädagogischer Tätigkeitsfelder am Lernort abbilden. Relevante Schnittstellen, etwa zur Fachkoordination, Geschäftsführung oder Öffentlichkeitsarbeit, blieben unberücksichtigt. Diese bewusste Eingrenzung ermöglicht zwar eine fokussierte Analyse, limitiert aber die Breite der Erkenntnisse. Die Ergebnisse sind daher als kontextspezifische und nicht generalisierbare Einzelfallbefunde zu verstehen, die vor allem Impulse für weitere Forschung und für praxisreflexive Diskussionen bieten.

Die Prozessdokumentation bildet die zentrale Datengrundlage der Untersuchung. Sie erweist sich als reichhaltige Quelle, um sozialpädagogisches Handeln, institutionelle Aushandlungen und Entwicklungsprozesse in einem realen Feldkontext nachzuvollziehen. Zugleich sind mit dieser Form des Materials spezifische methodische Grenzen verbunden.

Erstens basiert die Studie ausschließlich auf schriftlichen Dokumenten. Mündliche Interaktionen, informelle Abstimmungen oder implizite Routinen bleiben unberücksichtigt, was zu einer selektiven Sicht auf Praxisprozesse führt. Zweitens bezieht sich die Dokumentation auf einen bestimmten Zeitraum; nachfolgende Entwicklungen und institutionelle Veränderungen konnten daher nicht berücksichtigt werden.

Hinzu kommt, dass die Prozessdokumentation selbst bereits eine interpretative Verdichtung darstellt. Sie wurde mit dem Ziel verfasst, den Aufbau und die Etablierung sozialpädagogischer Arbeit am Lernort zu reflektieren und fortführbar zu dokumentieren. Damit enthält sie eine strategische Darstellungslogik des Gelingens: Erfolge, erreichte Zielgruppen und wirksame Kooperationen werden hervorgehoben, während Aushandlungsprozesse, institutionelle Spannungen und Grenzen der sozialpädagogischen Mandatslogik weniger thematisiert werden.

Aus der Perspektive des Diskurses um Multiprofessionalität und Mandatslogiken lässt sich diese Tendenz nachvollziehen. Die Autorin der Dokumentation verfolgt, im Sinne einer Advocacy-Haltung, das Ziel, die sozialpädagogische Praxis als integralen Bestandteil der Einrichtung zu legitimieren. Indem sie die sozialpädagogischen Aktivitäten mit dem Einrichtungsleitbild und den Zielen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes verknüpft, stärkt sie argumentativ das gemeinsame Klient*innenmandat innerhalb der Institution. Dieses Vorgehen verdeutlicht, dass sozialpädagogische Perspektiven in außerschulischen Bildungseinrichtungen nicht selbstverständlich institutionalisiert sind, sondern kontinuierlich ausgehandelt werden müssen. Die Prozessdokumentation ist daher sowohl Forschungsgegenstand als auch Ausdruck strategischer Positionierung im Feld.

Die Rolle der Forschenden stellt eine zentrale Herausforderung im Forschungsprozess dar. Beide Autorinnen waren im untersuchten Zeitraum selbst im Lernort tätig und zugleich zum Teil an der Erstellung der Prozessdokumentation beteiligt. Damit ist eine zirkuläre Forschungssituation gegeben: Die Forscherinnen analysieren ein Material, das sie selbst mitverfasst oder mitgeprägt haben.

Diese Nähe zum Feld bietet einerseits einen hohen Grad an Kontextwissen und ein tiefes Verständnis institutioneller Abläufe. Andererseits besteht das Risiko einer selektiven Wahrnehmung und Interpretation der Daten. Auch wenn die qualitative Inhaltsanalyse von zwei Wissenschaftlerinnen durchgeführt wurde, bleibt die Auswertung subjektiv beeinflusst, sowohl durch die forschungsspezifische Perspektive als auch durch die biografische Vertrautheit mit dem Feld.

Zur Absicherung der Gütekriterien wurden, wie im Methodenkapitel (4.3) beschrieben, Reflexionsnotizen angelegt und das Vorgehen kontinuierlich kollegial rückgekoppelt. Eine Validierung der Ergebnisse durch externe Expert*innen oder durch Rückmeldungen der beteiligten Zielgruppen fand jedoch nicht statt, was die intersubjektive Nachvollziehbarkeit einschränkt (vgl. Döring, 2023).

In der kritischen Reflexion lässt sich festhalten, dass diese Forschungssituation weniger den Anspruch objektiver Distanz verfolgt, sondern eine reflexive Perspektive einnimmt: Die Forschenden sind Teil des untersuchten Feldes und machen ihre Position, ihr Wissen und ihre Verstrickungen explizit. Dadurch entsteht keine „neutrale“ Forschung, wohl aber eine bewusst positionierte und transparent begründete Annäherung an ein Praxisfeld, das bisher empirisch wenig erschlossen ist.

Abschließend verdeutlicht die Diskussion, dass die Relevanz der sozialpädagogischen Praxis an außerschulischen Lernorten nicht als eine begleitende Dienstleistung zu verstehen ist, sondern als strukturwirksames Element Potential birgt. Die Ergebnisse zeigen, dass im Falle der Junior Uni die abgestimmte Einbindung sozialpädagogischer Prozess innerhalb der strategischen und strukturellen Ausrichtung der außerschulischen Einrichtung den Unterschied zwischen bloßer Angebotsöffnung und tatsächlicher Teilhabe macht. Die Wirksamkeit der sozialpädagogischen Bemühungen entfaltet sich, da die sozialpädagogische Fachkraft als Impulsgeberin einer kooperativen, reflexiven und partizipativen Bildungslandschaft agiert. Außerschulische Einrichtungen wie die Junior Uni werden so zu Orten sozialpädagogischer Innovation, deren Erfahrungen für eine inklusive und chancengerechte Bildungspolitik von zentraler Bedeutung sind.

7 Ausblick

Zur weiteren Prüfung der ersten explorativ benannten Gelingensbedingungen empfiehlt sich für die weitere Forschung ein methodischer Ansatz der Triangulation, der qualitative Tiefe mit quantifizierbaren Ergebnissen verbindet. Zum einen sollten dabei weitere relevante Akteursgruppen, wie bspw. die Geschäftsführung, die Adressat*innen oder auch die Unternehmer als wichtige finanzielle und inhaltliche Kooperationspartner*innen der Junior Uni berücksichtigt werden. Zum anderen ließe sich das methodische Vorgehen erweitern, z. B. über Netzwerkanalysen und Beobachtungen multiprofessioneller Teamsitzungen, um die Wirkmechanismen sozialpädagogischer Netzwerkarbeit systematisch zu erfassen. Zugleich ließen sich auch normierte Tests mit den eigentlichen Adressat*innen durchführen um a) deren Erleben und b) deren Entwicklung abzubilden.

Die Konzentration auf das Junior Uni Netzwerk als erweitertes Forschungsfeld bietet die Möglichkeit, unter weitgehend vergleichbaren institutionellen Leitgedanken, aber mit regionalen Unterschieden, vertiefte Erkenntnisse zur Förderung der Teilhabe an MINT-Bildung zu gewinnen. Impulse für die Praxis könnten durch Best-Practice-Workshops und die Initiierung von Beratungsnetzwerken für sozialpädagogisches Personal gesetzt werden.

Die fortschreitende Technologisierung bietet darüber hinaus neue Möglichkeiten, das Professionsverständnis des sozialpädagogischen Handelns weiterzuentwickeln. Erste Studien zeigen, dass digitale Tools und KI-gestützte Ansätze die Effizienz sozialpädagogischer Arbeit erhöhen und zur Ressourcenschonung beitragen können (vgl. Linnemann, Löhe & Rottkemper, 2023). Es bleibt jedoch zu prüfen, inwieweit diese Technologien das Selbstverständnis der Sozialpädagogik sichern und gleichzeitig die Zugänge benachteiligter Gruppen zu außerschulischen MINT-Lernorten verbessern können.

Lohnend erscheint zudem bei der Auseinandersetzung mit der Vorstellung von Chancengerechtigkeit die Analyse der programmatischen Selbstverortung der Einrichtung bei der Thematisierung von Heterogenität. Denn in der Darstellung von Gelingensbedingungen, wie in der vorliegenden Forschungsfrage formuliert, sind bereits Vorstellungen von „gelingenden“ Maßnahmen zur Erreichung einer Idee von Chancengerechtigkeit enthalten. In dem vorliegenden Beitrag werden organisationale Bemühungen der Zielgruppenansprache als das tatsächliche Erreichen bildungsbenachteiligte Zielgruppen vorausgesetzt. Vielmehr könnte rekonstruiert werden, welche Vorstellung von Chancengerechtigkeit dem Leitbild der Einrichtung zugrunde

liegen, um den „performativen Charakter“ (vgl. Butler, 2022) der Vorstellung von Bildungs- oder Chancengerechtigkeit kritisch zu befragen.

Abschließend gilt es, die Anregungen aus dieser Arbeit aufzugreifen und weiterzuentwickeln, um der wachsenden Zahl benachteiligter Gruppen gerecht zu werden und die Schere der Bildungsungleichheit nicht weiter auseinandergehen zu lassen. Die sozialpädagogisch initiierte Vernetzung und die strukturelle Verankerung der Profession in kommunalen Bildungslandschaften bleiben zentrale Aufgaben, um Teilhabechancen nachhaltig zu verbessern und den Anforderungen an eine inklusive und chancengerechte MINT-Bildung gerecht zu werden.

Literatur

Arnoldt, B. (2022). *Kooperation zwischen Ganztagsschule und außerschulischen Akteuren. Eine Forschungsübersicht*. *Expertise.* München: Deutsches Jugendinstitut. https://doi.org/10.25656/01:27862

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildungsbericht 2024. Kompaktfassung.* Verfügbar unter: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2024/pdf-dateien-2024/bildungsbericht-2024-kompakt.pdf (Letzter Zugriff am: 03.11.2025).

Baar, R., Hofmann, F., Kindermann, K., Moritz, B., & Schönknecht, G. (2020). Unterschiedliche Lernvoraussetzungen am außerschulischen Lernort. In N. Skorsetz, M. Bonanati, & D. Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit. Jahrbuch Grundschulforschung* (S. 248–253). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27529-7_28

Baar, R. & Schönknecht, G. (2018). *Außerschulische Lernorte: Didaktische und methodische Grundlagen.* Weinheim, Basel: Beltz. Verfügbar unter: https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/978-3-407-25718-5.pdf (Letzter Zugriff am: 03.11.2025).

Brake, A. (2015). Zur empirischen Rekonstruktion sozialer Praxis. Methodische Anforderungen und methodologische Reflexion aus der Perspektive Bourdieu‘scher Praxistheorie. In: Schäfer, F., Daniel, A. & Hillebrandt, F., (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis.* Bielefeld: transcript Verlag.

Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt [BMFTR] (2020). *MINT-Aktionsplan.* Verfügbar unter: https://www.bildung-forschung.digital/digitalezukunft/de/bildung/mint/mint_node.html (Letzter Zugriff am: 03.11.2025).

Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt [BMFTR] (2024). *Startchancen-Programm.* Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/DE/Bildung/Schule/Startchancen-Programm/startchancen-programm_node.html (Letzter Zugriff am: 03.11.2025).

Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt [BMFTR] (n.d.). *Frühe Bildung. MINT-Bildung.* Verfügbar unter: https://www.bmftr.bund.de/DE/Forschung/AkademischeLaufbahn/Fachkraeftesicherung/MINT/mint_node.html (Letzter Zugriff am: 03.11.2025).

Butler, J. (2022). *Haß spricht: zur Politik des Performativen* (Edition Suhrkamp). (K. Menke & M. Krist, Übers.) (7. Auflage.). Berlin: Suhrkamp.

Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (2016). *Deutschsprachige Definition der Sozialen Arbeit des Fachbereichstag Soziale Arbeit und DBSH.* Verfügbar unter: https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/2019/07/20161114_Dt_Def_Sozialer_Arbeit_FBTS_DBSH_01.pdf

Deutscher Bildungsserver (n.d.). *Außerschulische Bildung und Lernorte für Kinder und Jugendliche.* Verfügbar unter: https://www.bildungsserver.de/sozialpaedagogik/ausserschulische-jugendbildung-lernorte-13018-de.html (Letzter Zugriff am: 03.11.2025).

Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6. Aufl.). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2

Fabel-Lamla, M., & Gräsel, C. (2022). Professionelle Kooperation in der Schule. In T. Hascher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung (3. Aufl.)* (S. 1189–1209). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_57-1

Fabel-Lamla, M. (2024). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagsschulen. In G. Graßhoff, M. Sauerwein (Hrsg.), *Das Personal am Ganztag. Bildung, Betreuung und Erziehung in Zeiten des Fachkräftemangels. Herausforderungen für Kinder- und Jugendhilfe und Schule* (S. 119-130). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Flick, U. (2022). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 533-547). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_43

Fürst, R., & Hinte, W. (2019). *Sozialraumorientierung: Ein Studienbuch zu fachlichen, institutionellen und finanziellen Aspekten (3. Aufl.)*. Stuttgart: UTB. https://doi.org/10.36198/9783838550954

Graßhoff, G. (2017). Bildung und Ungleichheit – Ein Blick auf außerschulische Bildung. In M. S. Baader & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 387–404). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14999-4_19

Grunert, C. (2022). Außerschulische Bildungsforschung. In H.-H. Krüger, C. Grunert, & K. Ludwig (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 791-813). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7_43

Grunwald, K., Köngeter, S., Zeller, M. (2018). Lebensweltorientierung. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 1281–1302). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19096-9_62

Gumz, H. (2018). Bildung und Gerechtigkeit. Die Rolle außerschulischer Bildung in Bildungslandschaften. *Sozial Extra, 42*(5), 9-12. https://doi.org/10.1007/s12054-018-0072-9

Hinte, W. (2020). Original oder Karaoke – was kennzeichnet das Fachkonzept Sozialraumorientierung? In R. Fürst & W. Hinte (Hrsg.), *Sozialraumorientierung 4.0: Das Fachkonzept: Prinzipien, Prozesse & Perspektiven,* 11-26. Wien: Facultas. https://doi.org/10.36198/9783838555157

Hochfeld, L., & Rothland, M. (2022). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztags(grund)schulen: Ein systematisches Review. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 15,* 453-485. https://doi.org/10.1007/s42278-022-00146-x

International Federation of Social Workers (2018). *Global Social Work statement of ethical principles.* Verfügbar unter: https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles/ (Letzter Zugriff am: 03.11.2025).

Junior Uni Kinder- und Jugenduniversität für das Bergische Land gGmbH (n. d. a): *Junior Uni – weil denkbar beste Bildung für alle jungen Menschen die Zukunft sichert*. Verfügbar unter: https://junioruni-wuppertal.de/ueber-uns/unser-konzept/ (Letzter Zugriff am: 03.11.2025).

Junior Uni Kinder- und Jugenduniversität für das Bergische Land gGmbH (n. d. b): *Unsere Dozent*innen, Assistent*innen & Kursbegleiter*innen.* Verfügbar unter: https://junior-uni-wuppertal.de/ueber-uns/dozentinnen-assistentinnen-und-kursbegleiterinnen/ (Letzter Zugriff am: 03.11.2025).

Kessl, F., Kruse, E., Stövesand, S. & Thole, W. (2017) (Hrsg.), *Soziale Arbeit - Kernthemen und Problemfelder (Soziale Arbeit - Grundlagen; 1)*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.25656/01:16874

Kielblock, S., Reinert, M., & Gaiser, J. M. (2020). Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagsschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. *Journal for educational research online, 12*(1), 47-66. https://doi.org/10.25656/01:19118

Kohlrausch, B. (2021). Die Corona-Krise verschärft Bildungsungleichheit. *WSI Mitteilungen, 74*, 434. http://doi.org/10.5771/0342-300X-2021-6-434

Krüger, H.-H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R.-T., & Budde, J. (Hrsg.) (2010), *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92201-0

Linnemann, G. A., Löhe, J., & Rottkemper, B. (2023). Bedeutung von Künstlicher Intelligenz in der Sozialen Arbeit: Eine exemplarische arbeitsfeldübergreifende Betrachtung des Natural Language Processing (NLP). *Soziale Passagen, 15,* 197-211. https://doi.org/10.1007/s12592-023-00455-7

Maaz, K. (2020). Soziale Ungleichheiten in den einzelnen Bildungsbereichen. Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter: https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/322324/soziale-ungleichheiten-in-den-einzelnen-bildungsbereichen/ (Letzter Zugriff am: 03.11.2025).

Mairhofer, A., Peucker, C., Pluto, L., & van Santen, E. (2022). *Herausforderungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit: Empirische Erkenntnisse.* Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Mayring, P., & Fenzl, T. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 691-706). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_43

Menze, L., Sander, M., Anger, S., Pollak, R., Solga, H. (2021). *Jugendliche aus Förderschulen mit Schwerpunkt „Lernen“. Schwieriger Übergang in Ausbildung und Arbeitsmarkt.* Verfügbar unter: https://doku.iab.de/kurzber/2021/kb2021-22.pdf (Letzter Zugriff am 16.08.2025).

Nationales MINT Forum (2024). *Dem MINT-Lehrkräftemangel begegnen: Impulse, Strategien, Effekte.* Verfügbar unter: https://www.nationalesmintforum.de/fileadmin/medienablage/content/publikationen_und_empfehlungen/empfehlungen/2024/Positionen-Lehrkraeftemangel-begegnen__Web.pdf (Letzter Zugriff am: 03.11.2025).

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2023). *PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit, PISA.* Bielefeld: wbv Media. Verfügbar unter: oecd.org/content/dam/oecd/de/publications/reports/2023/12/pisa-2022-results-volume-i_76772a36/6004956w.pdf (Letzter Zugriff am: 03.11.2025).

Späte, J., Stix, D. C., Endter, C., & Krauskopf, K. (Hrsg.) (2025), *#GesellschaftBilden im Digitalzeitalter: Perspektiven Sozialer Arbeit auf technologische Herausforderungen.* Münster, New York: Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:33289

Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen?Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagsschulen“ (ProKoop). In W. Helsper und R. Tippelt (Hrsg.) *Pädagogische Professionalität* (S. 184-201). Weinheim u.a.: Beltz. https://doi.org/10.25656/01:7094

Staub-Bernasconi, S. (2018). *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität* (2. Aufl.). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Thiersch, H. (2020). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited: Grundlagen und Perspektiven.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Urban-Stahl, U. (2018). Advocacy (Anwaltschaft). In G. Graßhoff, A. Renker, W. Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit* (S. 473-484). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4_32

Wörner, J. & Kunst, S. (2024). *MINT Nachwuchsbarometer 2024.* Acatech (Deutsche Akademie der Technikwissenschaften), Joachim Herz Stiftung & IPN (Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik). Verfügbar unter: https://www.acatech.de/publikation/mint-nachwuchsbarometer-2024/ (Letzter Zugriff am: 03.11.2025).