



Bachelorarbeit

Larissa Jung

**Förderung von Bildungs- und
Teilhabechancen sozial
benachteiligter Kinder -**

Gestaltung von Zugängen zu
außerschulischen
Bildungsangeboten am Beispiel der
Junior Universität Mönchengladbach

**BA Studiengang
Kindheitspädagogik**

Wintersemester 2023/24

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
1. Bildung	8
1.1 Bildungsorte und Bildungsformen der europäischen Bildungsdiskussion....	8
1.2 Das Bildungssystem in Deutschland	11
1.3 Bildung als Dimension sozialer Ungleichheit	12
2. Bildungsungleichheit nach sozialer Herkunft	14
2.1 Gegenwärtiger Zustand	14
2.2 Personengruppen in Risikolagen	16
2.3 (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit.....	18
3. Außerschulische Bildungsangebote in der Förderung von Bildungs- und Teilhabechancen sozial benachteiligter Kinder.....	22
3.1 Relevanz außerschulischer Bildungsangebote	22
3.2 Gestaltung von Zugängen zu außerschulischen Bildungsangeboten.....	24
3.2.1 Handlungskonzept Niedrigschwelligkeit.....	25
3.2.2 Kooperationen und Netzwerke	28
3.2.3 Identifikation und Abbau von Zugangsbarrieren anhand ausgewählter Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe.....	31
3.3 Praxisbeispiel.....	36
4. Junior Universität als außerschulischer Bildungsort.....	38
4.1 Datenlage zu Nutzung und Wirkung	39
4.2 Junior Universität am Standort Mönchengladbach	41
4.2.1 Gesellschaftliche, soziale und wirtschaftliche Ausgangssituation am Standort Mönchengladbach	41
4.2.2 (Kurz-)Portrait der Junior Universität Mönchengladbach.....	44
5. Gestaltung von Zugängen zu außerschulischen Bildungsangeboten am Beispiel der Junior Universität Mönchengladbach	46
5.1 Potentiale und Grenzen des Handlungskonzepts Niedrigschwelligkeit	47
5.2 Kooperationen und Netzwerke	55
5.3 Identifikation und Abbau von Zugangsbarrieren anhand ausgewählter Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe	56
6. Fazit.....	62
Literaturverzeichnis.....	64
Abbildungsverzeichnis	72
Anhang	73

Abkürzungsverzeichnis

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
ISCED	International Standard Classification of Education
KMK	Kultusministerkonferenz
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
ÖPNV	Öffentlicher Personennahverkehr
PISA	Programme for International Student Assessment
SchulG NRW	Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen
SGB VIII	Achtes Buch Sozialgesetzbuch
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study

Einleitung

Bildung stellt in modernen Gesellschaften eine bedeutende Ressource für gesellschaftliche Teilhabe dar. Durch Bildung wird sowohl der Erwerb von Fähigkeiten in Zusammenhang mit beruflicher Tätigkeit und Einkommen, als auch in Zusammenhang mit weiteren Aspekten der Lebensgestaltung ermöglicht (vgl. Huinink/Schröder 2019, S.115). Bildung ist eine bedeutende soziale Frage, da sich durch die Bildungsexpansion zwar bessere Bildungschancen für alle Sozialschichten entwickelt haben, aber leistungsunabhängige Merkmale wie die soziale Herkunft nach wie vor Einfluss auf Bildungschancen nehmen, sodass eine soziale Selektivität von Bildungschancen vorliegt. Für Deutschland zeigt sich dieser Befund besonders eindeutig, da die Unterschiede in den Bildungschancen nach sozialer Herkunft im Vergleich zu anderen Ländern stark ausgeprägt sind (vgl. ebd., S.216f.). Im Kontext sozialer Ungleichheit unterliegt Bildung einem engeren Verständnis, welches primär den Erwerb zertifizierter Bildungsabschlüsse betont, welche wiederum bedeutenden Einfluss auf andere Lebensbereiche und den weiteren Lebenslauf nehmen können (vgl. ebd., S.115).

Gegenwärtig haben die Folgen der Corona-Pandemie und auch die Tatsache, dass sozial benachteiligte Kinder durch Corona-Bildungshilfen wie das Aktionsprogramm „Aufholen nach Corona“ kaum erreicht wurden (vgl. Helbig et al. 2022, S.270), die Bildungssituation in Deutschland weiter zuspitzen lassen. Diese Erkenntnis wird unter anderem auch durch die PISA-Studie aus dem Jahr 2022 untermauert, welche für Deutschland im Vergleich zur PISA-Studie 2018 einen Leistungsrückgang in den drei untersuchten Bereichen Mathematik, Lesekompetenz und Naturwissenschaften sowie größere sozioökonomische Disparitäten bei den Schüler:innenleistungen als im OECD-Durchschnitt aufzeigt (vgl. OECD 2023a, S.34ff.). Schon zu Beginn der 2000er Jahre wurde durch die PISA-Debatte der Fokus auf die Bedeutung von Bildungsmöglichkeiten außerhalb des formalen Bildungssystems gelegt. Von Seiten der Bildungspolitik wird die Relevanz außerschulischer Bildungsangebote, insbesondere der Kinder- und Jugendhilfe, für den Abbau von Bildungsungleichheit herausgestellt. Außerschulische Bildung wird oft dann zum Thema, wenn ungleiche Bildungschancen kompensiert werden sollen oder der Entstehung von

Bildungsungleichheit präventiv entgegengewirkt werden soll (vgl. Graßhoff 2017, S.387ff.).

Da auch außerschulische Bildung sozialen Selektionsmechanismen im Zugang unterliegt (vgl. Hafenecker 2022, S.929), befasst sich die vorliegende Arbeit damit, wie für sozial benachteiligte Kinder¹ Zugänge zu außerschulischen Bildungsangeboten gestaltet werden können. Die konkreten Ausführungen finden am Beispiel der Junior Uni² in Mönchengladbach als außerschulischem Bildungsort statt. Es sollen sowohl jene Maßnahmen zur Gestaltung von Zugängen für sozial benachteiligte Kinder dargelegt und eingeordnet werden, welche die Junior Uni bereits durchführt, als auch neue Handlungsempfehlungen ausgesprochen werden. In den ersten zwei Kapiteln soll die Fragestellung der vorliegenden Arbeit zunächst in einen umfassenderen Kontext von Bildung und Bildungsungleichheit eingeordnet werden. Nachdem im ersten Kapitel Bildungsorte und Bildungsformen der europäischen Bildungsdiskussion sowie das Bildungssystem in Deutschland vorgestellt wurden, wird Bezug nehmend auf eine zu identifizierende Spanne zwischen Theorie und Praxis der Funktionen des Bildungssystems, Bildung als Dimension sozialer Ungleichheit beleuchtet. Thematisch anschließend, beschäftigt sich das zweite Kapitel mit Bildungsungleichheit nach sozialer Herkunft, indem der gegenwärtige Zustand dargelegt wird, Personengruppen in Risikolagen für Bildung in Zusammenhang mit der sozialen Herkunft benannt werden und Theorien zur (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit vorgestellt werden. Auf Grundlage der Erkenntnisse zu den (Re-)Produktionsmechanismen von Bildungsungleichheit und mit Blick auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit, thematisiert das dritte Kapitel außerschulische Bildungsangebote in der Förderung von Bildungs- und Teilhabechancen sozial benachteiligter Kinder. Dazu wird zunächst die Relevanz außerschulischer Bildungsangebote für die Förderung von Bildungs- und Teilhabechancen sozial benachteiligter Kinder herausgearbeitet und anschließend dargelegt, wie Zugänge zu außerschulischen Bildungsangeboten für sozial benachteiligte Kinder gestaltet werden können. Dazu werden relevante Auszüge aus

¹ Der Begriff „Kinder“, welcher im Titel der vorliegenden Arbeit enthalten ist, bezieht auch Jugendliche und junge Erwachsene ein. Die Betitelung bezieht sich in diesem Fall nicht auf die juristische Definition von Kind, welche einen Lebensabschnitt umschreibt, welcher nach dem 14. Lebensjahr vollendet ist, sondern auf die familiäre Abstammung in Bezug auf das soziokulturelle Erbe, also die soziale Herkunft, welche in der vorliegenden Arbeit von Relevanz ist.

² Im Folgenden wird im Fließtext die Kurzform „Uni“ statt „Universität“ verwendet

dem Handlungskonzept Niedrigschwelligkeit der Sozialen Arbeit herangezogen, Möglichkeiten von Kooperationen und Netzwerken beleuchtet und anhand ausgewählter Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe potentielle Zugangsbarrieren zu außerschulischen Bildungsangeboten identifiziert sowie Maßnahmen zum Abbau dieser formuliert. Um sich der Junior Uni Mönchengladbach inhaltlich zu nähern, wird im Anschluss an das dritte Kapitel in Kapitel vier das Konzept der fünf Junior Unis vorgestellt, die Datenlage zu Nutzung und Wirkung dargelegt und nachfolgend die Junior Uni am Standort Mönchengladbach portraitiert. Die Methodik der vorliegenden Arbeit basiert bis zu diesem Zeitpunkt auf der Analyse entsprechender Fachliteratur sowie relevanter digitaler Quellen, um eine wissenschaftliche Rahmung zu geben (Kapitel eins und zwei) und eine Grundlage für den Transfer in Kapitel fünf zu schaffen (ab Kapitel drei), welches die Gestaltung von Zugängen zu außerschulischen Bildungsangeboten am Beispiel der Junior Universität Mönchengladbach thematisiert. Dazu werden in Kapitel fünf die Erkenntnisse aus Kapitel drei auf die Gestaltung von Zugängen zur Junior Uni Mönchengladbach transferiert. Als zusätzliche Grundlage werden ein Interview mit der Junior Uni Mönchengladbach, welches im Rahmen der Bachelorarbeit durchgeführt wurde, sowie Informationen, welche durch eigene Beobachtungen während einer Hospitation in der Junior Uni Mönchengladbach gesammelt werden konnten, verwendet. Die ergänzenden Methoden dienen der Erfassung bisheriger Maßnahmen zur Gestaltung von Zugängen für sozial benachteiligte Kinder seitens der Junior Uni sowie der erweiterten Darstellung relevanter Aspekte und somit dem Ziel der vorliegenden Arbeit (s.o.).

1. Bildung

Bildung vollzieht sich über den Lebenslauf hinweg an unterschiedlichen Bildungsorten durch unterschiedliche Bildungsprozesse. Bildungsorte sind je nach Lebensalter unterschiedlich bedeutsam und beeinflussen durch ihre Qualität die Bildungschancen von Personen aller Altersklassen. Sie sind nicht getrennt voneinander zu denken, da sich ihre Einflüsse durch Wechselbeziehung gegenseitig ausgleichen, aber auch verstärken können (vgl. Blossfeld et al. 2022, S.1.130). Nachdem im folgenden Kapitel zunächst die Bildungsorte und Bildungsformen der europäischen Bildungsdiskussion sowie das Bildungssystem in Deutschland vorgestellt wurden, wird anschließend Bildung als Dimension sozialer Ungleichheit beleuchtet, welche wiederum in Zusammenhang mit den Funktionen des deutschen Bildungssystems steht.

1.1 Bildungsorte und Bildungsformen der europäischen Bildungsdiskussion

Bildung wird in der europäischen Bildungsdiskussion in die drei Bildungsformen formale, non-formale und informelle Bildung unterschieden. Formale Bildung meint Bildungsangebote in öffentlichen und anerkannten privaten Einrichtungen im Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem, welche gezielt auf Bildung und Lernen ausgelegt sind. Auch Bereiche aus der Erwachsenenbildung werden dem formalen Bildungssystem zugeordnet. Formale Bildungsgänge- und Abschlüsse sind von den zuständigen nationalen Behörden auch als solche im Rahmen der ISCED-Klassifikation anerkannt (vgl. OECD 2023b, S.148f.). Bildung, welche nicht innerhalb formaler Bildungseinrichtungen wie der Schule, sondern an Orten außerhalb der Schule stattfindet, kann als außerschulische Bildung bezeichnet werden. Mit außerschulischer Bildung sind klassischerweise non-formale, über die Kinder- und Jugendhilfe strukturierte Bildungsangebote gemeint, welche durch das SGB VIII gerahmt werden (vgl. Graßhoff 2017, S.390). Einen ausdrücklichen außerschulischen Bildungsauftrag hat aus dem Leistungsspektrum der Kinder- und Jugendhilfe beispielsweise der Bereich der Jugendarbeit, welcher die außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung beinhaltet

(vgl. §11 Abs. 3 SGB VIII). Nicht alle Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe zielen jedoch primär darauf ab, Bildungsangebote zu machen. Viele Leistungen sind darauf ausgerichtet, zu einer bildungsförderlichen Umgebung beizutragen, indem durch Hilfe und Schutz überhaupt erst die Voraussetzungen für Bildungsgelegenheiten geschaffen werden (vgl. BMBF 2004, S.26) Non-formale Bildung ist, wie auch formale Bildung, ebenfalls institutionalisiert und intentional, kann aber zusätzlich oder alternativ zu dieser erfolgen. Sie meint pädagogische Institutionen mit Bildungssettings, an denen eine Teilnahme freiwillig ist. Sie unterscheidet sich in ihrer Intensität von formaler Bildung, da sie in der Regel in Form von Kursen oder vergleichbaren Settings angeboten wird. Non-formale Bildung führt zu keinen Bildungsabschlüssen oder zu Abschlüssen, welche nicht als gleichwertig mit formalen Bildungsabschlüssen anerkannt werden (vgl. OECD 2023b, S.149). Über die Verantwortung der Kinder- und Jugendhilfe hinaus, ist unter anderem auch die Ganztagschule als Ort außerschulischer Bildung zu nennen, welche sich zwar nicht örtlich, aber im pädagogischen Handeln von der Schule abgrenzt. Weitere Orte außerschulischer Bildung sind Angebote kultureller Bildung wie Kunstschulen und Musikschulen oder kommerzielle Freizeitangebote. Außerschulische Bildung charakterisiert sich durch Bildungsprozesse, welche von Freiwilligkeit, Subjektbezug, Lebensweltbezug und Partizipation geprägt sind. Sie umfasst verschiedene Bildungsorte und Handlungsprinzipien, sodass sie kein deutlich abgrenzbares Handlungsfeld darstellt (vgl. Graßhoff 2017, S.390ff.). Informelle Bildung ist deutlich weniger strukturiert als formale und non-formale Bildung. Sie findet im Alltag, also unter anderem innerhalb der Familie, der Nachbarschaft oder der Freundesgruppe statt (vgl. OECD 2022, S.148). Im Kontext informeller Bildung ist die Familie von großer Relevanz, da sie die wichtigste und erste informelle Umgebung darstellt und über unterschiedliche Strukturen und Ressourcen in Zusammenhang mit der Kompetenzförderung von Kindern verfügt. Mit Familienstrukturen sind Merkmale wie Familienformen oder Familiengröße gemeint, welche die Entwicklung von Kindern beeinflussen können. Je nach Familie können sich die Möglichkeiten der Freizeitgestaltung, der gezielten Förderung der kognitiven Fähigkeiten und der Unterstützung während der formalen Bildungslaufbahn unterschiedlich darstellen. Auch Netzwerke von Familien, welche den Kontakt zu Personen ermöglichen, die der Kompetenzförderung von

Kindern dienen, können als Ressource erachtet werden (vgl. Blossfeld et al. 2022, S.1.132ff.).

Als Reaktion auf den zwölften Kinder- und Jugendbericht, welcher auf Grundlage sowie zur Bearbeitung der PISA-Ergebnisse eine „*grundlegende Modernisierung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems bzw. [...] eine Anpassung an die vermuteten Erfordernisse des 21. Jahrhunderts*“ (BMFSFJ 2005, S.73) als Maßnahme formulierte, wurde ein neues Konzept zur Vernetzung unterschiedlicher Bildungsakteure etabliert. Das Konzept der Bildungslandschaften stellt kommunal koordinierte Netzwerke von Schulen, der Kinder- und Jugendhilfe, Vereinen und Verbänden, Kultureinrichtungen sowie gewerblichen und privaten Akteuren dar (vgl. ebd., S.42). Die im Rahmen von Bildungslandschaften geforderte Kooperation unterschiedlicher Akteure im Bildungsbereich ist rechtlich verankert. So sollen beispielsweise Tageseinrichtungen für Kinder mit anderen kinder- und familienbezogenen Institutionen und Schulen kooperieren (vgl. §22a SGB VIII), die öffentliche Jugendhilfe unter anderem mit Schulen und Einrichtungen der beruflichen Aus- und Weiterbildung kooperieren (vgl. §81 SGB VIII) und Schulen mit außerschulischen Partnern wie Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe kooperieren (vgl. §§5,9 SchulG NRW). Auf den Begriff der Bildungslandschaften folgte als Betonung der kommunalen Ebene in der Bildungspolitik der Begriff der Bildungskommunen, welcher ein kommunales Bildungsmanagement im Sinne von Koordinierung sowie Entwicklung von Bildungslandschaften meint. Bildungskommunen haben die Aufgabe, Bildungseinrichtungen und Bildungsangebote in der Kommune zu steuern und zu vernetzen sowie Bildungsreformen zu realisieren (vgl. Brüggemann et al. 2023, S.7f.). So werden durch Bildungskommunen unter anderem auch Potentiale in Bezug auf soziale Ungleichheit im Zugang zu Bildung betont (vgl. Scholz/Menzel 2023, S.55). Die begriffliche Unterscheidung in Orte formaler, non-formaler und informeller Bildung stellt sich in der Praxis oftmals als weniger scharfe Trennung dar. Die Verflechtung mehrerer Bildungsformen an einem Bildungsort ist unter anderem an Kindertageseinrichtungen, Ganztagsangeboten in Schule und Hort oder dem Bereich der Weiterbildung zu sehen (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, XIV).

1.2 Das Bildungssystem in Deutschland

Das weitgehend staatlich finanzierte Bildungssystem in Deutschland kann, wenn es in Anspruch genommen wird, einen Großteil der Lebenszeit von Personen ausmachen und deren Bildungsbiografien und Lebensläufe durch seine Institutionen und Strukturen deutlich beeinflussen (vgl. Becker 2013, S.121f.). Es gliedert sich in der Bundesrepublik Deutschland in den Elementarbereich, Primarbereich, Sekundarbereich und den Bereich der Weiterbildung. Der Elementarbereich beinhaltet Einrichtungen für Kinder bis zum Eintritt in die Schullaufbahn und beinhaltet Kindertagespflege und Kindertagesstätten. Anschließend beginnt (in der Regel) im Jahr der Vollendung des sechsten Lebensjahres eine neunjährige bis zehnjährige allgemeine Schulpflicht. Dabei wird die Grundschule mit den Jahrgangsstufen eins bis vier (Ausnahmen sind Berlin und Brandenburg) als Primarbereich und die weiterführende Schule bis zum zehnten Schuljahr als Sekundarbereich eins bezeichnet. Die weiterführenden Schulen sind in Schularten mit einem Bildungsgang wie der Hauptschule, Realschule und dem Gymnasium oder Schularten mit mehreren Bildungsgängen gegliedert. Ergänzend gibt es Hort- oder Ganztagsangebote, in denen schulpflichtige Kinder (vor und nach der Schule betreut werden (vgl. Sekretariat der KMK 2021, S.26ff.) Nach Beendigung der allgemeinen Schulpflicht wird im Sekundarbereich zwei entweder eine allgemeinbildende oder berufliche Schule in Vollzeit besucht oder im Sinne der Berufsschulpflicht eine in der Regel dreijährige Schule besucht. Der tertiäre Bereich beinhaltet für Personen mit Hochschulzugangsberechtigung berufsqualifizierende Studiengänge in Hochschulen oder in einigen Bundesländern in Berufsakademien. Im Sinne des lebenslangen Lernens gibt es außerdem den Bereich der Weiterbildung, welcher unter anderem allgemeine, wissenschaftliche und/oder berufliche Weiterbildung umfasst (vgl. ebd., S.28ff.). Im deutschen Bildungssystem sind Bildungsübergänge zwischen den zuvor dargestellten Bereichen fest verankert. Übergänge befinden sich an den Schnittstellen zwischen Kindergarten und Grundschule, Grundschule und Sekundarstufe, zwischen parallelen Bildungsangeboten innerhalb der Sekundarstufe, der Sekundarstufe eins und der Sekundarstufe zwei, der allgemeinbildenden Schule und dem beruflichen Bildungssystem, der Schule und dem Beruf/ der Hochschule sowie an weiterbildungsbezogenen Schnittstellen. Bildungsübergänge stellen die Weichen

für den weiteren Bildungserfolg und damit die Bildungsbiografien, welche wiederum für gesellschaftliche Teilhabe von Bedeutung sind. Daher wird durch entsprechende Strukturen, Kooperationen und Unterstützungsleistungen eine erfolgreiche Bewältigung angestrebt. Bestehende soziale Ungleichheit kann sich dabei verstärken, sodass Bildungsübergänge eine bedeutende Thematik für verschiedene Akteure des Bildungssystems darstellen (vgl. Bellenberg/Forell 2013, S.9f.).

Das Bildungssystem besitzt in der Theorie eine Qualifikations- und Sozialisationsfunktion durch die Vermittlung elementarer Kompetenzen, eine Legitimationsfunktion durch die Weitergabe gesellschaftlicher Werte, eine Selektionsfunktion durch die Öffnung von Zugängen zu sozialen Positionen durch Leistung und eine Platzierungsfunktion durch die Vergabe beruflicher Positionen nach Bildungsabschluss. Dass diese Funktionen in der Praxis von der Theorie abweichen können, zeigen Vorgänge wie die Selektion nach leistungsunabhängigen Merkmalen (vgl. Becker 2013, S.130ff.). Letztere Ausführung zeigt eine Spanne zwischen Theorie und Praxis, welche im folgenden Kapitel aufgegriffen wird.

1.3 Bildung als Dimension sozialer Ungleichheit

Unter sozialer Ungleichheit sind nach dem deutschen Sozialstrukturforscher Stefan Hradil *„gesellschaftlich hervorgebrachte und relativ dauerhafte Lebens- und Handlungsbedingungen zu verstehen, die bestimmten Gesellschaftsmitgliedern die Befriedigung allgemein akzeptierter Lebensziele besser als anderen erlauben“* (Hradil 1987, S.144 zitiert nach Huinink/Schröder 2019, S.101). In einer engeren Definition wird soziale Ungleichheit ausschließlich durch Ungleichheitsmerkmale, also die Dimensionen sozialer Ungleichheit, ausgedrückt. Diese sind von den Determinanten sozialer Ungleichheit zu unterscheiden, da die Determinanten sozialer Ungleichheit nicht als Ausdruck sozialer Ungleichheit, sondern als Ursachen für die Verteilung von Positionen innerhalb der Dimensionen sozialer Ungleichheit zu verstehen sind. Beispiele für Ungleichheitsmerkmale sind Bildung, Wissen, Einkommen, Vermögen, materieller Besitz (ökonomisch), Erwerbschancen, Gesundheitsrisiken, Wohnbedingungen (wohlfahrtsstaatlich), sozialer Einfluss, soziales Prestige und soziale Beziehungen (sozial) und

gesellschaftliche Partizipation sowie Selbstbestimmungschancen (emanzipatorisch) (vgl. ebd., S.100ff.). Zu den zentralen Determinanten sozialer Ungleichheit gehören der Beruf, das Geschlecht, die ethnische Zugehörigkeit, das Alter, die Familienverhältnisse/Lebensform und die Wohnregion (vgl. ebd., S.152). Soziale Ungleichheit ist immer an gesellschaftliche Voraussetzungen gebunden und bezieht sich auf ganze Gruppen von Personen, sodass individuelle Gegebenheiten wie eine Behinderung oder gewisse Persönlichkeitseigenschaften, welche sich als Vor- oder Nachteil für die Lebenschancen darstellen, demgegenüber nicht als soziale Ungleichheit zu erachten sind. Anhand des Status von Personengruppen innerhalb der genannten Dimensionen sozialer Ungleichheit, ergibt sich die Einteilung der Gesellschaft in soziale Schichten. Obwohl Personengruppen der gleichen sozialen Schicht angehören, könne sich ihre Einstellungen, Werte und Verhaltensweisen unterscheiden. Diese Unterschiede werden durch soziale Milieus dargestellt (vgl. Hradil 2013, S.153ff.). Soziale Milieus entstehen durch die Zusammenfassung von Menschen gleicher sozialer Herkunft und ähnlicher Wertvorstellungen. Die Einteilung nach sozialer Lage reicht von der Oberschicht über die obere, mittlere und untere Mittelschicht bis zur Unterschicht und die Einteilung nach der Grundorientierung reicht von Tradition über Modernisierung bis hin zur Neuorientierung. In Deutschland bilden sich dadurch zehn Sinusmilieus heraus, welche sowohl innerhalb als auch zwischen sozialen Schichten existieren (vgl. SINUS-Institut 2021).

Die Ungleichheitsdimension Bildung hat neben den anderen Dimensionen die Struktur sozialer Schichten durch die Bildungsexpansion, geschlechts- und schichtspezifische sowie ethnische Bildungschancen beeinflusst. Seit der Bildungsexpansion in den 1960er Jahren haben sich die Bildungschancen aller sozialen Gruppierungen verbessert, wobei die relativen Bildungschancen Divergenzen aufweisen (vgl. Hradil 2013, S.158ff.). Die Bildungsexpansion in Deutschland hat in der Definition, dass Bildungschancen dann gleich wären, wenn keine Kopplung zwischen der Wahrscheinlichkeit, einen Bildungsabschluss zu erlangen und leistungsunabhängigen Merkmalen wie der sozialen Herkunft besteht, keine Gleichheit der Bildungschancen hervorgebracht, sodass nach wie vor eine soziale Selektivität von Bildungschancen vorliegt (vgl. Huinink/Schröder 2019, S.216f.).

2. Bildungsungleichheit nach sozialer Herkunft

Im folgenden Kapitel wird zunächst der gegenwärtige Zustand des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Bildungsungleichheit dargestellt und anschließend Personengruppen benannt, welche sich im Kontext sozialer Herkunft in einer Risikolage für Bildung befinden. Im letzten Unterkapitel werden Theorien über (Re-)Produktionsmechanismen von Bildungsbenachteiligung nach sozialer Herkunft vorgestellt.

„Man kann [...] von der *sozialen Herkunft* einer Person sprechen, wenn man sich auf den sozioökonomischen Status und andere relevante Statuspositionen der Eltern bezieht. Je nach sozioökonomischem Status der Eltern wird das Elternhaus Kindern den Zugang zu mehr oder weniger attraktiven sozialen Statuspositionen erleichtern können. Es hat einen großen Einfluss auf die Chancen junger Menschen, in der Gesellschaft anerkannte Lebensziele zu verwirklichen.“ (Huinink/Schröder 2019, S.139).

2.1 Gegenwärtiger Zustand

Bildungschancen von Kindern sind abhängig von ihrer sozialen Herkunft. Diese Erkenntnis stellt sich für Deutschland als besonders eindeutig dar, da die Bildungschancen in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern eine starke Kopplung mit der sozialen Herkunft aufweisen. Kinder, deren Eltern einen höheren sozioökonomischen Status haben, haben bessere Chancen, eine erfolgreiche Bildungskarriere zu absolvieren als Kinder, deren Eltern einen niedrigeren sozioökonomischen Status aufweisen (vgl. Tuppatt 2020, S.9f.). Unterschiede in den Kompetenzen zwischen Schüler:innen unterschiedlicher Herkunft zeigen sich in den Schulnoten, aber auch in Kompetenzmessungen in Large-Scale Panelstudien wie PISA, TIMSS oder IGLU sowie in Ergebnissen der Schuleingangsuntersuchung. Schon im Vorschulalter sind Kompetenzunterschiede nach sozialer Herkunft festzustellen, welche auch beim Eintritt in die Grundschule zu verzeichnen sind. Bei Kindern aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status sind Nachteile in Bezug auf Vorläuferkompetenzen festzustellen, sodass diese oftmals später eingeschult werden als Kinder aus Familien mit hohem sozioökonomischem Status. Auch während der Grundschulzeit zeigen sich

Leistungstendenzen in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft (vgl. ebd., S.10ff.). Zum Ende der Grundschulzeit bestehen dann deutliche Unterschiede, welche sich in Untersuchungen wie der internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU zeigen, die in der 2023 veröffentlichten Studie aus dem Jahr 2021 zu dem Ergebnis kam, dass der Kompetenzbereich Lesen in Deutschland im Jahr 2021 eine zunehmende Kopplung mit der sozialen Herkunft von Schüler:innen aufweist (vgl. McElvany et al. 2023, S.152f.). Auch die aktuelle PISA-Studie zeigt, dass die sozioökonomische Ungleichheit zwischen den am stärksten begünstigten und den am stärksten benachteiligten Schüler:innen in Deutschland über dem OECD-Durchschnitt liegt (vgl. OECD 2023a, S.123). Zwischen dem obersten und untersten Quartil des sozioökonomischen Status ergibt sich in Deutschland am Beispiel der Mathematikleistungen eine Leistungsdifferenz von 111 Punkten, welche damit über dem OECD-Durchschnitt von 93 Punkten liegt (vgl. ebd., S.344). Neben den Kompetenzunterschieden lässt sich auch in Bezug auf erreichte Schulabschlüsse und Beteiligungsquoten an Bildungsgängen Selektion nach sozialer Herkunft verzeichnen. So erwerben laut dem Bildungsbericht aus dem Jahr 2022 Schüler:innen aus Elternhäusern mit höherem sozioökonomischem Status mit 79% wesentlich häufiger die Allgemeine Hochschulreife als Schüler:innen aus Elternhäusern mit niedrigerem sozioökonomischem Status mit 31% (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S.161). Darüber hinaus ist festzustellen, dass sich immer mehr Schüler:innen aus Elternhäusern mit niedrigem sozioökonomischem Status trotz Hochschulreife für eine berufliche Ausbildung entscheiden, während Schüler:innen mit Hochschulreife aus Elternhäusern mit höherem sozioökonomischem Status häufiger eine akademische Laufbahn einschlagen (vgl. Blossfeld et al. 2019, S.24). Die 22. Sozialerhebung, welche die wirtschaftliche und soziale Lage von Studierenden in Deutschland im Jahr 2021 erhoben hat, zeigt eindeutige Differenzen in der Bildungsherkunft von Studierenden. 69% der Studierenden im Sommersemester 2021 stammten aus Elternhäusern, in denen mindestens ein Elternteil die Hochschulreife erworben hat, 23% aus Elternhäusern, in denen mindestens ein Elternteil einen Realschulabschluss erworben hat und 8% aus Elternhäusern, in denen Eltern entweder einen Hauptschulabschluss oder keinen Schulabschluss erworben haben (vgl. Kroher et al. 2023, S.26). Durch ihre soziale Herkunft weisen Kinder demnach bereits unterschiedliche Ausgangslagen für die weitere Bildungskarriere auf.

Zusätzlich werden Bildungsverläufe durch den Matthäus-Effekt bedingt, was bedeutet, dass ein höheres Bildungsniveau in einem bestimmten Lebensalter die Chancen erhöht, dieses im weiteren Bildungsverlauf nutzen und darauf aufbauen zu können. Durch den Matthäus-Effekt kommt es dazu, dass Bildungsdifferenzen zwischen Personen unterschiedlicher sozialer Herkunft über den Lebenslauf hinweg eher größer werden (vgl. Blossfeld et al. 2022, S.1.131f.).

2.2 Personengruppen in Risikolagen

Die Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung nennt drei Risikolagen für Bildung, welche in Zusammenhang mit der sozialen Herkunft stehen. Die drei Risikolagen, welche negative Auswirkungen auf Bildungschancen von Kindern haben können, sind die Risikolage formal gering qualifizierter Eltern, eine finanzielle Risikolage und/oder eine soziale Risikolage. Die drei Risikolagen für Bildung ergeben sich aufgrund einiger Strukturmerkmale im familiären Umfeld von Kindern wie dem Bildungsstand, der Erwerbsbeteiligung und dem sozioökonomischen Status der Familie (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S.46) Die Risikolage formal gering qualifizierter Eltern liegt vor, wenn keines der Elternteile eine Hochschulreife oder abgeschlossene Berufsausbildung hat. 2020 waren 12% aller Kinder in Deutschland von dieser Risikolage betroffen. Von einer sozialen Risikolage waren (Stand 2020) 9% der Kinder in Deutschland betroffen. Diese kommt zustande, wenn Kinder in Haushalten aufwachsen, in denen kein Elternteil erwerbstätig ist. Wenn das Haushaltseinkommen unterhalb der Armutsgefährdungsgrenze³ liegt, liegt eine finanzielle Risikolage vor, welche trotz Erwerbstätigkeit der Eltern zustande kommen kann. Im Vergleich zu 2010 ist die Anzahl an Kindern, die sich in einer finanziellen Risikolage befinden bis 2020 von 18% auf 20% angestiegen, sodass in Deutschland aktuell ca. jedes fünfte Kind von dieser Risikolage betroffen ist, wobei Kinder aus Familien mit vielen Kindern oder einem alleinerziehenden Elternteil besonders häufig betroffen sind. Je länger eine oder mehrere der zuvor genannten Risikolagen anhalten, umso schwieriger gestaltet sich für die betroffenen Kinder

³ Ein Haushaltseinkommen befindet sich in der Definition der relativen Einkommensarmut dann unterhalb der Armutsgefährdungsgrenze, wenn es unter 60% des mittleren Einkommens aller Haushalte liegt (vgl. Bertelsmann Stiftung 2023, S.2).

eine erfolgreiche Bildungslaufbahn (vgl. ebd., S.46f.). Eine Studie des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung, welche die privaten Bildungsausgaben für unterschiedliche Bildungsangebote wie Kindertageseinrichtungen, Privatschulen oder non-formale Angebote analysiert hat, zeigt, dass 80% der Familien in den obersten Einkommensgruppen und nur 30% der Familien in den untersten Einkommensgruppen Geld für außerschulische Bildungsangebote außerhalb von Kindertagesstätte und Schule ausgeben (können) (vgl. Schröder et al. 2015, S.166).

Im Kontext von Bildungsbenachteiligung sind vor allem auch Personen mit Migrationshintergrund⁴ zu nennen, da sich 48% der Kinder mit Migrationshintergrund in mindestens einer und 8% in allen drei Risikolagen befinden (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S.49). Genauere sozialstatistische Analysen zeigen, dass dieser Effekt in Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status und nicht lediglich der ethnischen Herkunft steht (vgl. Deffte et al. 2019, S.20). Auch die PISA-Studie aus dem Jahr 2022 kommt zu dem Ergebnis, dass Schüler:innen ohne Migrationshintergrund lediglich bei einer ersten Analyse in den meisten Ländern bessere Ergebnisse erzielten als Schüler:innen mit Migrationshintergrund. In diesem Kontext ist zu beachten, dass Familien von Schüler:innen ohne Migrationshintergrund in der Regel einen höheren sozioökonomischen Status aufweisen als die Familien von Schüler:innen mit Migrationshintergrund. 37% der Schüler:innen mit Migrationshintergrund sind im OECD-Durchschnitt sozioökonomisch benachteiligt und 52% von ihnen sprechen zuhause eine andere Sprache als jene, die in den PISA-Tests erfordert wurde (vgl. OECD 2023a, S.54f.).

Um zu analysieren, inwiefern eine bildungsbezogene Risikolage, welche auf der Mikroebene der Gesellschaft zu verorten ist, mit (Re-)Produktionsmechanismen von Bildungsungleichheit zusammenhängt, sind nicht nur Bedingungen auf der Mikroebene, wie die zuvor genannten Risikolagen für Bildung, sondern auch weitere Ebenen der Gesellschaft ins Auge zu fassen.

⁴ Bei einer statistischen Erfassung des Migrationshintergrundes nach Staatsangehörigkeit liegt ein Migrationshintergrund dann vor, wenn eine Person oder mindestens ein Elternteil der Person die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, VIII).

2.3 (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit

Im Folgenden werden einige Erklärungsansätze zur Entstehung und Persistenz von Bildungsungleichheit nach sozialer Herkunft betrachtet. Aufgrund der Komplexität des Themas, der Vielzahl an Erklärungsmodellen und noch unerforschter Mechanismen (vgl. Becker/Lauterbach 2016, S.35), besteht im folgenden Unterkapitel kein Anspruch auf Vollständigkeit. Es soll ein Überblick über Mechanismen auf allen drei Gesellschaftsebenen gegeben werden.

Bei der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit wird in der empirischen Bildungsforschung aktuell eine Multikausalität angenommen, sodass von Wechselwirkungen zwischen Ursachen auf der Mikro- Meso- und Makroebene der Gesellschaft ausgegangen werden kann. Theorien zur (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit fokussieren mit unterschiedlichen Schwerpunkten soziale Mechanismen durch die Sozialisation im Elternhaus und weitere subjektbezogene Aspekte auf der Mikroebene, das Bildungssystem und seine Einrichtungen auf der Mesoebene und gesellschaftliche, gesetzliche oder soziale Kontexte auf der Makroebene (vgl. ebd., S.25ff.). Oftmals erachten Theorien Bildungsverläufe als Folge familiärer Disposition und Entscheidungen von Eltern und Kindern und verorten diese somit auf der Mikroebene der Gesellschaft. Ursachen auf weiteren Ebenen der Gesellschaft werden im Zusammenhang mit Bildungsungleichheit oft als Begleitumstände erachtet (vgl. Hasse/Schmidt 2022, S.1.235f.). Zu den Theorien, welche die Ursachen für Bildungsbenachteiligung auf der Mikroebene verorten, gehören die Rational Choice Theorien, welche derzeit in der Bildungssoziologie die dominierenden Erklärungsansätze für Bildungsungleichheit darstellen. Die Rational Choice Theorien beruhen auf dem Modell der Genese ungleicher Bildungschancen des Soziologen Raymond Boudon (1974), welcher zwei soziale Mechanismen, die primären und sekundären Effekte der sozialen Herkunft, fokussiert. Mit primären Effekten sozialer Herkunft meint Boudon Ressourcen, welche im Kontext von Bildung und dem weiteren Bildungsverlauf relevant sind und sich nach sozialer Herkunft unterscheiden. Elternhäuser mit höherem sozioökonomischem Status verfügen in Boudons Annahme über mehr bildungsbezogene Ressourcen als Elternhäuser mit niedrigerem sozioökonomischem Status (vgl. Tuppatt 2020, S.17f.). Boudon versteht unter bildungsrelevanten Ressourcen sowohl die allgemeinen Lebensbedingungen, aber

auch Wissensbestände oder genetische Dispositionen. Kinder, denen weniger Ressourcen zur Verfügung stehen, weisen gemäß Boudon daher zu Beginn ihrer formalen Bildungslaufbahn bereits eine nachteilige Ausgangslage auf. Mit sekundären Effekten sozialer Herkunft meint Boudon elterliche Bildungsentscheidungen, die auf Grundlage einer Abwägung von finanziellen und/oder sozialen Kosten sowie dem Nutzen von Bildungsinvestitionen getroffen werden. Soziale Kosten können beispielsweise bedeuten, dass Kinder, welche einen höheren bzw. niedrigeren Bildungsweg einschlagen als es für die soziale Schicht als typisch erachtet wird, möglicherweise weniger familiären Zuspruch erleben (vgl. ebd., S.18f.). Gemäß Boudon spielen bei der Nutzenanalyse die erwarteten Erfolge bzw. Erträge von Bildungsinvestitionen eine entscheidende Rolle. Boudons Modell und auch dessen Nachfolge-Modelle prognostizieren, *„dass Eltern aus niedrigeren Schichten für ihre Kinder selbst bei gleichen schulischen Leistungen mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit einen hoch qualifizierenden Bildungsweg wählen, da die Kosten relativ gesehen höher, die Erfolgswahrscheinlichkeiten niedriger und die Erträge geringer ausfallen als für Familien aus den oberen sozialen Schichten.“* (ebd., S.21).

In der Theorie besteht die Annahme, dass höhere elterliche Bildung auch höhere Bildungsaspirationen von Kindern impliziert. Der Bildungsbericht 2022 zeigt, dass Schüler:innen in der Jahrgangsstufe acht bereits bedeutende Unterschiede in Bezug auf ihre Bildungsaspirationen aufzeigen. Kinder aus Familien mit höherem sozioökonomischem Status beabsichtigen höhere berufliche Positionen zu erlangen und weisen eine kleinere Spanne zwischen idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen auf (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S.160). Zum Einfluss der primären und sekundären Effekte der sozialen Herkunft auf den Bildungsweg der Kinder ist im Vergleich zwischen den oberen und unteren Sozialschichten festzuhalten, dass bei den unteren Sozialschichten der Einfluss der primären Effekte und bei den oberen Sozialschichten der Einfluss der sekundären Effekte der sozialen Herkunft überwiegt. Dennoch spielen auch sekundäre Effekte der sozialen Herkunft in den unteren Sozialschichten eine bedeutende Rolle, da sich bei gleichen schulischen Leistungen dennoch Differenzen in den Bildungsübergängen verzeichnen lassen (vgl. Becker/Lauterbach 2016, S.18ff.).

Kritik an den Rational Choice Theorien wird dahingehend geübt, dass sie den Fokus auf die Mikroebene der Gesellschaft legen und die Meso- bzw. Makroebene und deren Auswirkungen keine Berücksichtigung finden. Der französische Soziologe Pierre Bourdieu, welcher als Kritiker der Rational Choice Ansätze gilt, stellt mit dem Konzept des Habitus, welcher unter anderem Denk- und Handlungsmuster beschreibt, die in Verbindung mit einer sozialen Position stehen, einen Zusammenhang zwischen Individuum und strukturellen Voraussetzungen her, welche wiederum miteinander in Konflikt geraten können (vgl. Tuppatt 2020, S.22f.).

Wie den vorherigen Ausführungen zu entnehmen ist, sind zur Analyse der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit im Kontext sozialer Herkunft über subjektbezogene Aspekte auf der Mikroebene hinaus, auch Strukturen auf der Meso- und Makroebene in den Blick zu nehmen. Auf der Mesoebene können als Ursachenkomplexe für die (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit Strukturen und Regeln des Bildungssystems sowie einzelner Bildungseinrichtungen genannt werden, welche sich als eine bedeutende Ursache für dauerhafte Bildungsungleichheit darstellen können. Dazu zählt unter anderem die Mittelschichtorientierung des formalen Bildungssystems, welche für die unteren Sozialschichten eine Barriere darstellt, da abstrakte Bildungsinhalte lebensweltlichem Wissen vorgezogen werden (vgl. Grundmann et al. 2016, S.61). Auch weitere Mechanismen des formalen Bildungssystems wie die forciert frühe Bildungsentscheidung des Elternhauses nach der Grundschulzeit, welche sich bedeutend auf den weiteren Bildungsverlauf auswirkt und Selektionswirkung aufweist, trägt zu einer (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit auf der Mesoebene bei. Bei dieser frühen und sehr bedeutenden Bildungsentscheidung wird neben den elterlichen Bildungsentscheidungen, welche mit der sozialen Schichtzugehörigkeit zusammenhängt (vgl. sekundäre Effekte sozialer Herkunft), auch die Einschätzung der Lehrkraft einbezogen (vgl. Becker/Lauterbach 2016, S.30ff.). Es ist empirisch belegt, dass Lehrer Kindern aus Elternhäusern mit höherem sozioökonomischem Status bei gleicher Leistung eher eine akademische Bildungslaufbahn empfehlen als Kindern aus Elternhäusern mit niedrigerem sozioökonomischem Status. Diese Empfehlung wird unter anderem dadurch beeinflusst, dass Lehrpersonen Kindern aus Elternhäusern mit höherem

sozioökonomischem Status mehr schulrelevante Fähigkeiten zusprechen und auch Eltern bessere Unterstützungsmöglichkeiten unterstellen (vgl. Blossfeld et al. 2019, S.23).

Zu einer (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit auf der Makroebene kann es kommen, wenn Outputsteuerung, Gesetze und/oder gesamtgesellschaftliche Diskurse nicht dazu beitragen, die (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit zu unterbinden (vgl. DIPF o.J.). Mit Outputsteuerung sind im Bildungsbereich Bildungsstandards, zentrale Vergleichsarbeiten oder Schulinspektionen gemeint. Schulen erhalten dadurch Rückmeldung, welche durch diese teilweise so verarbeitet wird, dass es zu ungeplanten Nebenwirkungen kommen kann. Ein Beispiel dafür ist, dass Ergebnisse zentraler Vergleichsarbeiten von Lehrern nicht als Anreiz zur Überarbeitung des eigenen Unterrichts genutzt werden, sondern in die Notenvergabe einfließen (vgl. Bellmann et al. 2016, S.381ff.). Diese Tatsache ist wiederum vor dem Hintergrund bereits dargelegter Erkenntnisse zu zentralen Vergleichsarbeiten einzuordnen. Auf der Makroebene sind außerdem die deutschen Bildungsinvestitionen zu betrachten. Die im März 2024 veröffentlichten Daten zu den Ausgaben für Bildungseinrichtungen in den OECD-Staaten, welche anteilig am jeweiligen Bruttoinlandsprodukt gemessen wurden, zeigen, dass Deutschland (Stand 2019) mit 4,6% unterhalb des OECD-Durchschnitts im unteren Mittelfeld liegt (vgl. Statista 2024). Ein weiteres Beispiel, welches für die Makroebene hypothetisch anzuführen ist, sind außerdem (noch) nicht umgesetzte bildungspolitische Diskurse wie jener über eine obligatorische Vorschule mit einer anschlussfähigen Primar- und Sekundarbildung, durch die primäre Effekte sozialer Herkunft ausgeglichen und die Startchancen von Kindern aus niedrigeren sozialen Schichten verbessert werden sollen, sodass Chancenungleichheit nach sozialer Herkunft in der Folge reduziert werden kann (vgl. Becker 2016, S.212f.).

Nicht zuletzt die zuvor dargelegten (Re-)Produktionsmechanismen von Bildungsungleichheit im Kontext sozialer Herkunft, welche insbesondere auch durch das formale Bildungssystem hervorgerufen werden, werfen die Frage nach der Förderung von Bildungs- und Teilhabechancen sozial benachteiligter Kinder durch außerschulische Bildungsangebote außerhalb des formalen Bildungssystems auf.

3. Außerschulische Bildungsangebote in der Förderung von Bildungs- und Teilhabechancen sozial benachteiligter Kinder

In Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit, sollen im Folgenden außerschulische Bildungsangebote in der Förderung von Bildungs- und Teilhabechancen sozial benachteiligter Kinder thematisiert werden. Diese sind, wie auch das formale Bildungssystem mit seinen Institutionen, auf der Mesoebene der Gesellschaft zu verorten (vgl. Becker/Lauterbach 2016, S.30).

Im Folgenden wird zunächst die Relevanz außerschulischer Bildungsangebote für die Förderung von Bildungs- und Teilhabechancen sozial benachteiligter Kinder analysiert und anschließend erarbeitet, wie Zugänge zu außerschulischen Bildungsangeboten für sozial benachteiligte Kinder gestaltet werden können. Dazu werden relevante Aspekte des Handlungskonzepts Niedrigschwelligkeit aus der Sozialen Arbeit herangezogen, die Möglichkeiten von Kooperationen und Netzwerken herausgearbeitet und anschließend anhand ausgewählter Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe mögliche Zugangsbarrieren⁵ identifiziert sowie Maßnahmen zum Abbau dieser formuliert. Im letzten Unterkapitel wird ein Praxisbeispiel eines außerschulischen Bildungsangebots vorgestellt, welches praktische Umsetzungsmöglichkeiten der Ausführungen aus Unterkapitel 3.2 enthält.

3.1 Relevanz außerschulischer Bildungsangebote

Der 15. Kinder- und Jugendbericht, welcher über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland berichtet, betont die zunehmende Bedeutung außerschulischer Bildungsangebote für den Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen, sodass immer mehr Angebote eine stärkere Qualifikationsorientierung aufweisen (vgl. BMFSFJ 2017, S.53). Außerschulische Bildung wird oft dann thematisiert, wenn ungleiche Bildungschancen kompensiert werden sollen oder der Entstehung von Bildungsungleichheit präventiv entgegengewirkt werden soll. Sie ist im Kontext

⁵ Die Begriffe „Barriere“, „Schwelle“ und „Hürde“ werden teilweise synonym verwendet. In der vorliegenden Arbeit wird einheitlich der Begriff der „Barriere“ verwendet. Eine Barriere stellt gemäß Duden eine Absperrung oder Sperre, die jemanden oder etwas von jemandem oder etwas fernhält, oder ein Hindernis dar (vgl. Duden o.J.).

von Bildungsungleichheit jedoch immer auch mit formalen Bildungseinrichtungen wie der Schule verbunden. Auch wenn durch die Bildungspolitik die Relevanz außerschulischer Bildungsangebote, insbesondere der Kinder- und Jugendhilfe, für den Abbau von Bildungsungleichheit betont wird (vgl. Graßhoff 2017, S.387f.), beherrscht schulische Bildung gegenüber außerschulischer Bildung die Bildungsdiskussion, da schulische Bildung stark mit der Verteilung von Statuspositionen und gesellschaftlicher Teilhabe verknüpft ist. Außerschulische Bildung wird daher eher als Ergänzung schulischer Bildung erachtet (vgl. Thiersch 2020, S.117). Im Gegensatz zu schulischer Bildung stellt sich für die außerschulische Bildung die Datenlage zur Wirkung lückenhaft dar.

„Dies liegt zum einen an der fehlenden Anerkennung ihrer Relevanz und damit fehlenden Forschungsmitteln, zum anderen daran, dass sich die Vielfalt unterschiedlicher Funktionen, Ziele und Wirkungsaspekte gegen eine umfassende Untersuchung sperren. Anders als in der schulbezogenen empirischen Bildungsforschung lassen sich Entwicklungsschritte in den außerschulischen Hilfen nicht entlang bestimmter Leistungsparameter abbilden. Tatsächlich konzentrieren sich viele der untersuchten Studien auf die Nutzung und weniger auf die Wirkung von Hilfen.“ (Bolay/Walther 2014, S.384).

In der Wirkungsforschung außerschulischer Bildungsangebote sollte darüber hinaus kritisch hinterfragt werden, wer Ziele zur Wirkungsforschung festlegt und ob diese primär pädagogisch angelegt sind, oder ob eher ökonomische und/oder politische Zielsetzungen vorrangig sind (vgl. Dubiski et al. 2021, S.30f.). Analysen zur Wirkung aus dem Leistungsspektrum der Kinder- und Jugendhilfe zeigen die lückenhafte Datenlage exemplarisch auf. So zeigt sich beispielsweise für die Jugendarbeit, welche wie eingangs bereits erwähnt, einen ausdrücklichen außerschulischen Bildungsauftrag hat, dass sowohl in der offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Jugendverbandsarbeit (Teilbereiche der Jugendarbeit) Forschungsbedarf in Bezug auf die Wirkung in Zusammenhang mit dem Abbau von Bildungsungleichheit besteht (vgl. Graßhoff 2017, S.393ff.) Bei der Betrachtung ausgewählter Handlungsfelder der Jugendsozialarbeit⁶, welche unter anderem sozial benachteiligte junge Menschen in ihrer schulischen und beruflichen

⁶ Betrachtet wurden Schulsozialarbeit, Jugendberufshilfe, Mobile Jugendarbeit und Jugendmigrationsdienste

Ausbildung sowie bei der Integration in die Arbeitswelt unterstützen soll (vgl. §13 Abs. 1 SGB VIII), ist festzustellen, dass auch in der Jugendsozialarbeit keine differenzierte Überprüfung gewisser Ziele stattfinden kann, da Längsschnittstudien zu Bildungsverläufen nötig wären. Die Wirkung von Jugendsozialarbeit lässt sich nicht zwangsläufig durch messbare Bildungserfolge oder Berufseinmündungen beschreiben, sondern zeigt als Bildungseffekt eher die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen, welche jedoch Hilfestellung zur Bewältigung von Bildungsbenachteiligung geben können (vgl. Bolay/Walther 2014, S.384f.). Trotz lückenhafter Datenlage ist die Relevanz außerschulischer Bildungsangebote für die Förderung von Bildungs- und Teilhabechancen sozial benachteiligter Kinder hervorzuheben. Settings außerschulischer Angebote können Kindern und Jugendlichen durch die Verankerung von Partizipation Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten bieten, welche andere Bereiche nicht ermöglichen. Außerschulische Bildung erweitert somit formale Angebote in dem Sinne, als dass sie die alleinige Einordnung von jungen Menschen nach Kompetenzen kritisch hinterfragt und durch die neue Perspektive erweitert, dass Bildung nicht lediglich das Erreichen gewisser Kompetenzniveaus bedeutet (vgl. Graßhoff 2017, S.398ff.). Wenn die Relevanz außerschulischer Bildungsangebote für die Förderung von Bildungs- und Teilhabechancen sozial benachteiligter Kinder hervorgehoben wird, muss zeitgleich erwähnt werden, dass auch außerschulische Bildung sozialen Ungleichheitsstrukturen und damit zusammenhängend Selektionsmechanismen unterliegt (vgl. Hafener 2022, S.929). Vor diesem Hintergrund soll daher im Folgenden analysiert werden, wie Zugänge zu außerschulischen Bildungsangeboten für sozial benachteiligte Kinder gestaltet werden können.

3.2 Gestaltung von Zugängen zu außerschulischen Bildungsangeboten

Bei der Gestaltung von Zugängen zu außerschulischen Bildungsangeboten ist zunächst zu berücksichtigen, welche Zielgruppen erreicht werden sollen und für welche Zielgruppen demnach Zugänge gestaltet werden müssen. Relevante Zielgruppen zur Gestaltung von Zugängen sind sowohl Kinder als Nutzer:innen der Angebote als auch Eltern/Erziehungsberechtigte. Eltern/Erziehungsberechtigte treffen, auch wenn sie nicht selbst die Nutzer:innen der Angebote sind, bis zu einem gewissen Alter Bildungsentscheidungen für das Kind (vgl. sekundäre Effekte der

sozialen Herkunft) und nehmen auch oftmals in praktisch-organisatorischen Punkten eine bedeutende Rolle ein, indem sie zum Beispiel finanzielle Mittel in Form privater Bildungsausgaben zur Verfügung stellen (vgl. Schröder et al. 2015, S.158). In den weiteren Ausführungen werden daher beide Zielgruppen berücksichtigt.

3.2.1 Handlungskonzept Niedrigschwelligkeit

Niedrigschwelligkeit⁷ ist in vielen Praxisfeldern der Sozialen Arbeit ein Qualitätsmerkmal für Handlungskonzepte, da sie die Nutzung von Angeboten durch Zielgruppen erhöhen und den Ausschluss gewisser Personengruppen verhindern soll (vgl. Arnold/Höllmüller 2017, S.9). Im Folgenden werden aufgrund der Pluralität der Anwendungsbereiche des Handlungskonzepts⁸ jene Aspekte zur Umsetzung von Niedrigschwelligkeit benannt, welche für die Gestaltung von Zugängen zu außerschulischen Bildungsangeboten relevant sein können. Durch die Selektion wird daher nicht die Gesamtheit der Umsetzungsmöglichkeiten von Niedrigschwelligkeit abgebildet, sondern es werden nur für den zuvor genannten Kontext relevante Maßnahmen angeführt.

Der Begriff Niedrigschwelligkeit ist ein gängiger Begriff im Sozialbereich, welcher über keine einheitliche Definition verfügt, da seine Charakteristika in unterschiedlichen Zusammenhängen zu betrachten sind. Niedrigschwelligkeit verweist in der Sozialen Arbeit in der Regel auf Bedingungen des Zugangs zu Angeboten für Zielgruppen⁹. Das bedeutet, dass niedrigschwellige Angebote ihre Zugangsbarrieren möglichst niedrig halten wollen, sodass gewisse Personengruppen die Anforderungen des Zugangs erfüllen können (vgl. Mayrhofer 2012, S.146f.). Hauptfunktion niedrigschwelliger Sozialer Arbeit ist es, Angebote anschlussfähig zu machen, indem vor allem für Personengruppen, deren

⁷ Synonym zu dem Begriff Niedrigschwelligkeit wird in der Sozialen Arbeit auch der Begriff Niederschwelligkeit verwendet (vgl. Scheu/Autrata 2017, S.63). In der vorliegenden Arbeit wird jedoch der Begriff Niedrigschwelligkeit bevorzugt.

⁸ Niedrigschwelligkeit wird in vielen Praxisfeldern der Sozialen Arbeit wie zum Beispiel der Arbeit mit Menschen mit Behinderung, in der Drogenarbeit oder der Arbeit mit Geflüchteten eingesetzt (vgl. Arnold/Höllmüller 2017)

⁹ Da der Titel „Zielgruppen“ in der vorliegenden Arbeit einheitlich verwendet wird, wird er auch im vorliegenden Kapitel weiterhin verwendet, auch wenn die Soziale Arbeit ihre Zielgruppen mit „Adressat:innen“ betitelt (vgl. Arnold/Höllmüller 2017, S.98) und in diesem Kapitel der Begriff „Adressat:innen“ daher adäquater wäre.

Erreichbarkeit nicht sicher ist, Zugänge eröffnet werden. Zielgruppen niedrighschwelliger Angebote sind Personengruppen, welche Zugangsvoraussetzungen zur Inanspruchnahme der Angebote nicht erfüllen können (obwohl sie dies gerne tun würden), Personengruppen, welche eine ablehnende Haltung (durch beispielsweise negative Vorerfahrungen) gegenüber Angeboten haben und Personengruppen, welche aus Sicht der Sozialen Arbeit Unterstützung benötigen, auch wenn (noch) kein konkreter Handlungsbedarf festgestellt werden konnte (vgl. ebd., S.147ff.).

Das Handlungskonzept Niedrighschwelligkeit kann zur Umsetzung in eine zeitliche, räumliche, inhaltliche und soziale Dimension eingeteilt werden. Die zeitliche Dimension beinhaltet unter anderem zielgruppengerechte Öffnungs- und Angebotszeiten einer Einrichtung, eine Anpassung der Dauer des Angebots an die Bedürfnisse der Zielgruppen und/oder kein Erfordernis einer vorherigen Terminvereinbarung oder -einholung. Die räumliche Dimension von Niedrighschwelligkeit beschreibt, dass die Bedingungen des räumlichen Erreichens von Angeboten und der Anwesenheit in den Räumlichkeiten, in denen das Angebot durchgeführt wird, möglichst gering gehalten werden sollten. Die Lage der Einrichtung und auch die Raumstrukturen innerhalb der Einrichtung sollten eine schnelle und gute Erreichbarkeit von Angeboten ermöglichen. Raumstrukturen können gegebenenfalls auch an gewohnte Räumlichkeiten wie öffentliche Aufenthaltsräume angepasst werden. Zu bedenken ist auch, ob das Angebot in einem Raum der Einrichtung oder in einem privaten oder öffentlichen Raum stattfindet, in dem sich die Zielgruppen ohnehin regelmäßig aufhalten und welcher in ihrem nahen Lebensumfeld liegt. Niedrighschwellig sind vor allem jene Angebote, welche im nahen Lebensumfeld von Zielgruppen verortet sind (vgl. ebd., S.159ff.). Die inhaltliche Dimension von Niedrighschwelligkeit bezieht sich auf die inhaltliche Ausrichtung sowie die Ziele von Angeboten. Inhaltliche Niedrighschwelligkeit kann durch bedürfnisorientierte Angebote und damit zusammenhängende inhaltliche Flexibilität seitens der Einrichtungen, aber auch durch eine Verbindung verschiedener Inhalte hergestellt werden. So kann zum Beispiel ein niedrighschwelliges Angebot den Zugang für ein anderweitiges (gegebenenfalls auch höherschwelliges) Angebot eröffnen (vgl. ebd., S.166ff.). Bedürfnisorientierte Angebote können durch Partizipation von Zielgruppen in Bezug auf den Inhalt von

Angeboten bereitgestellt werden. Partizipation ist eine Maxime lebensweltorientierter Sozialer Arbeit, welche Teilhabe im Sinne von Koproduktion zum Ziel hat und für deren Umsetzung die Lebensverhältnisse und Ressourcen der Zielgruppen berücksichtigt werden müssen (vgl. Thiersch 2020, S.139ff.). Bei der Umsetzung von Niedrigschwelligkeit für und in Bildungsangeboten sollte darüber hinaus die Methodik und Didaktik an Bedürfnisse und Interessen von Zielgruppen angepasst werden und positive Erfahrungen ermöglicht werden, um eine mögliche Sammlung an negativen Erfahrungen mit Bildungsinstitutionen durch positive Erfahrungen zu ergänzen. Praktische oder praxisnahe Bildungsinhalte sollen im Sinne der Aufhebung einer Mittelschichtorientierung frontalem Theorieunterricht vorgezogen werden, um eine ablehnende Haltung aufgrund von möglichen negativen Erfahrungen mit schulischem Lernen zu verhindern. Ziele sollten außerdem erreichbar sein und regelmäßige Erfolgserlebnisse ermöglichen. So kann beispielsweise ein Bildungsprogramm, welches in unterschiedliche Module und Zwischenziele aufgeteilt ist, zwischenzeitliche Erfolgserlebnisse ermöglichen und dadurch eine motivierende Wirkung haben (vgl. Steiner et al. 2014, S.21ff.). Die soziale Dimension von Niedrigschwelligkeit beschreibt, wie die Beziehung zwischen Anbieter:innen und Nutzer:innen von Angeboten gestaltet wird. Niedrigschwelligkeit zeichnet sich in dieser Dimension durch eine Freiwilligkeit der Interaktion, den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses sowie sprachliche Anschlussmöglichkeiten und soziale Anschlussmöglichkeiten (unter anderem durch Verständnis der soziokulturellen Herkunft) aus (vgl. Mayrhofer 2012, S.170ff.). Im Rahmen der Digitalisierung Sozialer Arbeit zeigt sich auch diese als eine weitere Möglichkeit zur Umsetzung von Niedrigschwelligkeit.

„Durch den Lebensweltbezug – bei Klient*innen, die selbst regelmäßig Social-Media-Anwendungen nutzen – ermöglicht dies potenziell eine niedrigschwellige Erreichbarkeit und Beziehungspflege. Über Social Media können zudem mögliche zukünftige Klient*innen sowie Angehörige von aktuellen oder zukünftigen Klient*innen adressiert werden. Hauptziel dieser Kommunikation ist dann, dass die Adressat*innen zunächst einmal von der Einrichtung oder dem Angebot erfahren. Zudem können Informationen über konkrete Aktionen verbreitet werden. Hier können des Weiteren Dialogmöglichkeiten mit der Einrichtung eröffnet werden. [...]. Eine

niedrigschwellige Ansprache einer ausgesuchten Zielgruppe ist somit möglich.“ (Beranek 2020, S.430).

Die Basis einer Digitalisierung in der Sozialen Arbeit stellt einen Webauftritt dar, durch den Kontakt mit der Einrichtung aufgenommen werden kann. Dazu gehört beispielsweise die Möglichkeit, online Termine zu vereinbaren, aber auch Chats oder Kommentarfunktionen nutzen zu können (vgl. Kreidenweis 2020, S.393).

Wie eingangs bereits erwähnt, charakterisiert sich außerschulische Bildung durch Bildungsprozesse, welche von Freiwilligkeit, Subjektbezug, Lebensweltbezug und Partizipation geprägt sind (vgl. Graßhoff 2017, S.390). Die Ausführungen des vorliegenden Kapitels haben gezeigt, dass Freiwilligkeit, Subjektbezug, Lebensweltbezug und Partizipation auch bei der Umsetzung von Niedrigschwelligkeit elementar sind, sodass Parallelen zwischen Teilaspekten des Handlungskonzepts Niedrigschwelligkeit und den Handlungsmaximen außerschulischer Bildung zu verzeichnen sind, in denen die genannten Aspekte der Niedrigschwelligkeit bereits verankert sind.

3.2.2 Kooperationen und Netzwerke

Netzwerke im Bereich der Bildung, Betreuung und Erziehung haben das Ziel, junge Menschen in ihrem Aufwachsen zu unterstützen und vor allem auch benachteiligte Kinder und Familien zu erreichen (vgl. Icking/Deinet 2017, S.40). Im Folgenden werden daher ausgewählte Netzwerke im Bereich der Bildung, Betreuung und Erziehung vorgestellt und jene Aspekte herausgearbeitet, welche bei der Gestaltung von Zugängen zu außerschulischen Bildungsangeboten für sozial benachteiligte Kinder Anwendung finden können.

Netzwerke im Bereich der Bildung, Betreuung und Erziehung können sowohl darauf ausgelegt sein, verschiedene Bildungsorte formaler, non-formaler und informeller Bildung im Sinne von Bildungslandschaften horizontal zu vernetzen, oder Bildungsorte und Angebote entlang der Biografie von jungen Menschen zu verbinden. Ein Beispiel für Angebote entlang der Biografie junger Menschen sind Präventionsketten, welche kommunale Netzwerke darstellen, die sich von der Geburt bis zum Jugendalter erstrecken (vgl. ebd., S.40). Kommunale Präventionsketten in Nordrhein-Westfalen verfolgen „Zieldimensionen wie

Bildungs- und Chancengerechtigkeit, gesundes Aufwachsen, umfassende Teilhabe sowie Förderung einer kinder- und familienfreundlichen Gesellschaft.“ (Deffte et al. 2019, S.6).

Bildungslandschaften und kommunale Präventionsketten können zu tertiären Netzwerken gezählt werden, welche im Gegensatz zu natürlichen Netzwerken wie primären und sekundären Netzwerken (zum Beispiel Familie und Freunde bzw. Nachbarschaft und Vereine) künstliche Netzwerke sind, da sie professionelle Ressourcen vereinen. Netzwerke beinhalten zwar Kooperation, haben aber einen größeren Rahmen als diese, da sie eine Zusammenarbeit aller relevanten Akteure zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels meinen und damit komplexer als Kooperationen sind, welche eine Zusammenarbeit zwischen zwei oder mehr Akteuren an einem bestimmten Projekt meint. Zum Aufbau eines Netzwerks ist eine Stakeholderanalyse, also eine Analyse relevanter Akteure, unerlässlich. Relevante Akteure können durch eine Orientierung am Sozialraum gefunden werden, indem analysiert wird, welche Organisationen vorhanden sind, welche Aufgaben sie haben, welche Personengruppen sie adressieren und welche Ziele sie verfolgen (vgl. Quilling et al. 2013, S.12ff.).

Mit der Frage, wie Zugänge zu Angeboten vor allem auch für sozial Benachteiligte gestaltet sein sollten, beschäftigt sich unter anderem auch die Forschung um Präventionsketten. Zentral ist, welche Familien wann und wo durch Angebote erreicht werden und welche Faktoren dafür verantwortlich sind, dass Angebote wahrgenommen werden oder nicht. So zeigt die Begleitforschung von Präventionsketten unter anderem, dass schwer erreichbare Familien vor allem Angebote des Gesundheitsbereichs selbstverständlicher wahrnehmen als Angebote der Kinder- und Jugendhilfe, sodass der Gesundheitsbereich daher als bedeutende Möglichkeit gesehen werden kann, Zugang zu Zielgruppen zu erhalten (vgl. Bertelsmann Stiftung 2016, S.8ff.). Sozial benachteiligte Eltern und Kinder werden gemäß der Begleitforschung nachweislich schlechter durch Präventionsangebote erreicht. Besonders hervorzuheben sind sozial hoch selektive Angebote mit stark ressourcen- und bildungsabhängigem Zugang, welche auf Dauer angelegt und kostenpflichtig sind. Im Gegensatz dazu sind sozial wenig selektive Angebote zu nennen, welche sich unter anderem dadurch auszeichnen, dass Zugänge niedrigschwellig, nicht ressourcenabhängig, in das Lebensumfeld von Familien

eingebunden und am Sozialraum orientiert sind (vgl. ebd., S.43f.). In der Praxis von Präventionsketten geht es also vor allem um das Erreichen jener Zielgruppen, die von dem Angebot am meisten profitieren würden. Eine Station im Qualitätskreislauf von Präventionsketten ist daher die Reflexion und Neuausrichtung, welche unter anderem darauf zielt, zu überprüfen, ob die Angebote die Zielgruppen erreichen und den Bedarf der Zielgruppen decken. Diese Überprüfung soll nicht erst nach Beendigung des Angebots, sondern schon in der Phase der Zielkonkretisierung und -umsetzung des Angebots durch regelmäßige Feedbacks von Akteuren auf der Steuerungsebene, Fachkräften und Zielgruppen stattfinden (vgl. Deffte et al. 2019, S.44ff.).

Wie die Ausführungen zu Präventionsketten (vor allem zu wenig selektiven Angeboten) zeigen, sind eine Orientierung am Sozialraum und eine Einbindung in das Lebensumfeld durch etablierte Kooperationen und Netzwerke zur Gestaltung von Zugängen zu Angeboten für sozial benachteiligte Zielgruppen unabdingbar. Eine Sozialraumorientierung zur Gestaltung von Zugängen für sozial Benachteiligte kann sowohl bedeuten, mit Einrichtungen, welche sich im Lebensumfeld der Zielgruppe befinden, als auch mit Personen, welche Zugang zu der Zielgruppe haben, zu kooperieren. Angehörige gewisser Berufsgruppen oder bestimmter Einrichtungen können in diesem Zusammenhang als Multiplikator:innen dienen. Insbesondere um Zugänge zu bzw. für sozial benachteiligte Familien zu gestalten, stellt die Kooperation mit Multiplikator:innen eine wichtige Maßnahme dar, da sozial benachteiligte Familien eher durch persönliche Kontakte als durch schriftsprachliche Öffentlichkeitsarbeit erreicht werden. Personen in Vereinen, aber auch Einrichtungen wie Jugendzentren, Schulen und Kindergärten sowie anderweitigen Professionen wie im Gesundheitswesen können als Multiplikator:innen dienen, sofern sie Zugang zur Zielgruppe haben. Eine Kooperation mit Einrichtungen kann über den Einsatz von Multiplikator:innen hinaus auch bedeuten, Angebote in andere Veranstaltungen von Einrichtungen zu integrieren (vgl. Steiner et al. 2014, S.18f.).

Im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe ist die Sozialraumorientierung im Juni 2021 im Kinder- und Jugendstärkungsgesetz verankert worden (vgl. u.a. §13a SGB VIII). Inwiefern eine Sozialraumorientierung in der Kinder- und Jugendhilfe im Sinne einer Kooperation mit anderen Akteuren auch einen Beitrag zum Abbau von

Zugangsbarrieren zu außerschulischen Bildungsangeboten leisten kann, wird (neben anderen Aspekten) im folgenden Kapitel deutlich, welches anhand zwei ausgewählter Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe mögliche Zugangsbarrieren zu außerschulischen Bildungsangeboten identifiziert sowie Maßnahmen zum Abbau dieser formuliert.

3.2.3 Identifikation und Abbau von Zugangsbarrieren anhand ausgewählter Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe

Aufgrund der Pluralität außerschulischer Bildungsangebote, welche wiederum mit verschiedenen Zugangsvoraussetzungen behaftet sind, wird im Folgenden Bezug auf die Kinder- und Jugendhilfe und damit auf ein Handlungsfeld der Sozialen Arbeit genommen, dessen (Bildungs-)Angebote, wie bereits erwähnt, klassischerweise mit außerschulischer Bildung gemeint sind (vgl. Graßhoff 2017, S.390). Zur Identifikation von Zugangsbarrieren sowie zur Formulierung von Maßnahmen zum Abbau dieser, werden die Handlungsfelder Familienbildung und offene Kinder- und Jugendarbeit herangezogen. Die Familienbildung wird in diesem Kontext als adäquates Handlungsfeld erachtet, da die Zielgruppe ihrer Bildungsangebote Familien bzw. Eltern/Erziehungsberechtigte sind und sie unter anderem das Ziel hat, sozial Benachteiligte durch niedrigschwellige Zugänge zu erreichen (vgl. Bird/Hübner 2013, S.142). Eltern/Erziehungsberechtigte sind zwar nicht selbst die Nutzer:innen außerschulischer Bildungsangebote für Kinder, stellen aber aus bereits genannten Gründen eine relevante Zielgruppe zur Gestaltung von Zugängen dar. Die Familienbildung möchte somit, wenn auch in Bezug auf andere Bildungsinhalte und eine andere primäre Nutzer:innengruppe, dieselbe Zielgruppe auf dieselbe Weise erreichen, wie sie im Rahmen der Gestaltung von Zugängen zu außerschulischen Bildungsangeboten für Kinder von Bedeutung ist. Als zweites adäquates Handlungsfeld wird die offene Kinder- und Jugendarbeit erachtet, da sie ein Teilbereich der Jugendarbeit ist, deren ausdrücklicher außerschulischer Bildungsauftrag bereits benannt wurde, sie als Strukturmerkmal die grundlegende Offenheit für alle jungen Menschen als Zielgruppe definiert hat und durch niedrigschwellige Zugänge vor allem auch sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche erreichen möchte (vgl. Deinet et al. 2017, S.65).

Die Kategorisierung und Betitelung von Zugangsbarrieren zu außerschulischen Bildungsangeboten gestaltet sich je nach Literatur und Bildungsformat unterschiedlich. Katherine Bird und Wolfgang Hübner nehmen in ihrem Handbuch der Eltern- und Familienbildung mit Familien in benachteiligten Lebenslagen eine Unterscheidung in „*Institutionelle Zugangsschwellen*“ (Bird/Hübner 2013, S.158), „*Soziokulturelle Zugangsschwellen*“ (ebd., S.165) und „*Praktische Zugangsschwellen*“ (ebd., S.169) vor. Im Folgenden findet zwar eine inhaltliche Anlehnung an Bird und Hübner statt, wobei der Begriff „Schwelle“ durch den Begriff „Barriere“ (vgl. Fußnote 1) und der Begriff „soziokulturell“ durch den Begriff „subjektbezogen“ ersetzt wird, da in der vorliegenden Arbeit nicht die soziokulturelle Herkunft als problematisierungswürdige Barriere abgebildet werden soll.

Im benannten Kontext können sich institutionelle, subjektbezogene und/oder praktische Zugangsbarrieren (s.o.) ergeben. Institutionelle Zugangsbarrieren sind vorhanden, wenn Institutionen als autoritär oder hierarchisch höhergestellt wahrgenommen werden und (unter anderem auch durch negative Erfahrung mit anderen Autoritäten wie der Schule) eine ablehnende Haltung der Zielgruppen das Resultat ist. In diesem Zusammenhang ist auch zu reflektieren, ob die Räumlichkeiten an schulische Räumlichkeiten (wie z.B. Klassenzimmer) erinnern. Eine stigmatisierende Haltung oder ein defizitäres Bild von Familien seitens der Professionen sowie eine ungünstige Kommunikationskultur nach außen, können die Wahrnehmung durch gewisse Personengruppen negativ beeinflussen. Werden in der Berichterstattung oder Werbung gewisse Personengruppen als sozial schwach, arm oder bildungsfern betitelt, kann dies stigmatisierend wirken und die Folge eine ungünstige Außenwirkung sein. Sind der Name der Institution oder weitere Informationen wie die Öffnungszeiten nicht verständlich präsentiert, der Eingang nicht gut erkennbar oder wenig offen gestaltet, hat dies ebenfalls Einfluss auf die Außenwirkung (vgl. Bird/Hübner 2013, S.158ff.). Auch „*überwiegend schriftsprachliche Werbung, fehlende muttersprachliche Kontaktpersonen [...] [oder] fehlende Beratung [...]*“ (Fischer 2022, S.501f.) können institutionelle Zugangsbarrieren darstellen. Im Gegensatz zu einer unpersönlichen Kontaktaufnahme durch schriftsprachliche Werbung wie Flyer oder Plakate wurde auch durch die Evaluation des Bundesprogramms Elternchancen ist Kinderchance,

im Rahmen dessen teilnehmende Einrichtungen und deren Kooperationspartner im Programmbereich „Elternbegleitung Plus“ niedrigschwellige und passgenaue Zugänge zur Familienbildung für sozial benachteiligte Eltern entwickeln sollten, die Bedeutung einer persönlichen Kontaktaufnahme im Lebensumfeld der Familien durch die Teilnehmer:innen der Fokusgruppe hervorgehoben. Besonders Orte wie Kindertagesstätten, an denen sich Eltern regelmäßig aufhalten, konnten als Möglichkeit genutzt werden, Eltern zum Beispiel im Rahmen von Tür- und Angelgesprächen persönlich anzusprechen (vgl. Müller et al. 2015, S.148ff.). Kindertagesstätten waren vor allem durch ihren Zugang zur Zielgruppe sowie die Ermöglichung einer persönlichen Ansprache benachteiligter Eltern durch qualifizierte Elternbegleiter:innen, welche als Multiplikator:innen vor Ort agierten, eine der relevantesten Kooperationspartner (vgl. ebd., S.157ff.). Um mögliche institutionelle Zugangsbarrieren niedrig zu halten bzw. abzubauen, sollten Institutionen über die zuvor dargelegten Wege der Kontaktaufnahme mit Eltern hinaus, auch ihre Identität inklusive der Haltung der in ihnen arbeitenden Professionen sowie ihre nicht-persönliche Öffentlichkeitsarbeit reflektieren und gegebenenfalls überarbeiten. Dazu ist es dienlich, bewusste Prozesse der Selbstreflexion durchzuführen, die Perspektive der Zielgruppen einzunehmen und wahrzunehmen, wie die Institution mit ihren Räumlichkeiten, Angeboten und Professionen wirkt. Es zählt jedoch nicht nur die Kommunikation innerhalb der Einrichtung, welcher ein nicht defizitäres, sondern ressourcenorientiertes Bild der Zielgruppen zugrunde liegen sollte, sondern auch die Kommunikation nach außen. So sollten Werbung und Berichterstattung in der Öffentlichkeit sensibel und nicht stigmatisierend gestaltet sein (vgl. Bird/Hübner 2013, S.159ff.).

Subjektbezogene Zugangsbarrieren können sich ergeben, wenn sich Personen aufgrund ihrer sozialen Situation isolieren, psychisch belastet sind oder Angst haben, nicht zu einem Angebot zu passen. Auch Sprachbarrieren können eine Verständigung oder einen Austausch erschweren. Im Kontext subjektbezogener Zugangsbarrieren ist auch die Mittelschichtorientierung zu nennen, welcher Angebote der Familienbildung oftmals unterliegen und dadurch Voraussetzungen verlangt werden, die sozial benachteiligte Familien teilweise nicht oder schwer vorweisen können. Subjektbezogene Zugangsbarrieren können reduziert werden, wenn die Institution über eine wertschätzende Haltung in Bezug auf die soziale

Lage von Familien, kulturelle Sensibilität und gewisse sprachliche Voraussetzungen zur Verständigung verfügt. Es sollte reflektiert werden, ob ein Angebot in allen relevanten Sprachen verfügbar ist und somit eine sprachliche Differenzierung stattfindet, oder ob eine gemeinsame Sprache gebraucht wird, welche ein Gemeinschaftsgefühl erzeugen kann (vgl. ebd., S.165ff.). Gemäß der Evaluation des Programmbereichs „Elternbegleitung Plus“ des Bundesprogramms Elternchance ist Kinderchance können subjektbezogene Zugangsbarrieren durch den Kontakt zu einer Person in einer vergleichbaren sozialen Situation, welche bereits an Angeboten der Einrichtung teilgenommen hat und ein positives Feedback zu diesen gibt, das Interesse an Angeboten stärken und Zugangsbarrieren abbauen (vgl. Müller et al. 2015, S.148). Daher sind vor allem auch offene Treffs oder Tage der offenen Tür zum Austausch der Eltern/Familien untereinander im Sinne einer informellen Familienbildung geeignet, mögliche Ängste seitens benachteiligter Familien abzubauen (vgl. Bird/Hübner 2013, S.92).

Praktische Zugangsbarrieren können räumliche, zeitliche, finanzielle oder bürokratische Barrieren beinhalten. Kosten für Kurse, eine schlechte Erreichbarkeit von Angeboten, eine nicht vorhandene Anpassung an zeitliche Bedürfnisse oder hoher bürokratischer Aufwand zur Inanspruchnahme eines Angebots können praktische Zugangsbarrieren für Zielgruppen darstellen. Eine gute Erreichbarkeit ist beim Zugang für sozial benachteiligte Familien von großer Bedeutung, da diese stärker örtlich gebunden sind, da möglicherweise keine finanziellen Mittel für den ÖPNV oder anderweitige Fortbewegungsmittel zur Verfügung stehen. Zur Reduktion bzw. zum Abbau von praktischen Zugangsbarrieren können in Bezug auf zeitliche Bedingungen die Anpassung von Öffnungszeiten (z.B. Angebote an Wochenenden oder in den Ferien), in Bezug auf räumliche Bedingungen die Durchführung von Angeboten an anderen Orten wie Kindertagesstätte oder Schule sowie Abholdienste und in Bezug auf finanzielle Bedingungen kein bzw. ein geringer Kostenaufwand zur Inanspruchnahme des Angebots, geeignete Maßnahmen zum Abbau sein (vgl. ebd., S.169ff.).

Einige der zuvor im Rahmen der Familienbildung genannten Zugangsbarrieren sind auch im Zugang zu Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit zu identifizieren. Zugangsbarrieren, welche sich im Zugang zu Angeboten bzw. Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit ergeben können, sind die

räumliche Lage der Einrichtungen, vorgegebene Öffnungszeiten und Altersgrenzen sowie die inhaltliche Ausrichtung, welche Partizipation entweder ermöglicht oder verhindert. Auch wenn ein Abbau bzw. Nicht-Vorhandensein dieser Zugangsbarrieren und eine Offenheit für alle Kinder und Jugendlichen angestrebt ist, kommt es doch immer wieder zu intendierten Beschränkungen des Zugangs, welche zumindest für einen Teil der Angebote von Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit gelten (wie z.B. Angebote für bestimmte Altersgruppen) (vgl. Seckinger et al. 2015, S.169). Eine Strategie, um die Einrichtung für Kinder und Jugendliche attraktiv zu machen, sind daher erweiterte Öffnungszeiten wie in den Ferien und an den Wochenenden. Auch eine Vielseitigkeit an Angebotsformen wie zusätzliche mobile Jugendarbeit und der Einbezug von Eltern können helfen, die Zielgruppe zu erreichen. Um Kinder und junge Menschen zu erreichen, kooperieren Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit mit Partnern wie Schulen, dem Jugendamt, mit Vereinen, Jugendverbänden, Horten, Kindertagesstätten, Stadtteilkonferenzen und/oder den Gemeinden. Diese Kooperationen werden in der offenen Kinder- und Jugendarbeit nicht nur zum Erreichen junger Menschen, sondern auch für Öffentlichkeitsarbeit genutzt. Öffentlichkeitsarbeit wird darüber hinaus auch durch Aktionstage und/oder Werbung über Flyer, die Website der Einrichtungen sowie soziale Netzwerke durchgeführt (vgl. ebd., S.166f.). Soziale Netzwerke können die Kinder- und Jugendarbeit in der Umsetzung von Niedrigschwelligkeit unterstützen, da diese durch den digitalen Wandel eine zunehmende Bedeutung in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen haben (vgl. Röhl 2020, S.462). Sie bieten unter anderem die Möglichkeit der Online-Partizipation, welche ermöglicht, vor allem auch Kinder- und Jugendliche teilhaben zu lassen, welche die Einrichtungen nicht oder selten aufsuchen (vgl. Steiner 2020, S.152). Soziale Netzwerke können dadurch unter anderem auch bei Bedarfsabfragen bei Nutzer:innen und potentiellen Nutzer:innen von Angeboten der offenen Kinder- und Jugendarbeit unterstützen. Bedarfsabfragen und Sozialraumanalysen werden durch Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit durchgeführt, um Angebote entlang der Bedürfnisse und Interessen von Kindern und Jugendlichen zu gestalten und diese dadurch als Nutzer:innen zu gewinnen (vgl. Seckinger et al. 2015, S.167).

3.3 Praxisbeispiel

Ein Praxisbeispiel zur Gestaltung von Zugängen, welches in Anlehnung an die Fragestellung der vorliegende Arbeit niedrigschwellige Zugänge zu außerschulischen Bildungsangeboten im MINT-Bereich für Kinder und Jugendliche gestalten möchte, ist das Verbundprojekt „MINT in Mind“ der Region mittlerer Niederrhein, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung für den Zeitraum von Dezember 2020 bis Dezember 2023 gefördert wurde (vgl. MINT in Mind o.J. a) und am ersten Dezember 2023 in eine zweite Förderphase von zwei Jahren übergegangen ist. Im Jahr 2019 wurden ca. 500 junge Menschen von außerschulischen MINT-Angeboten in Krefeld und Mönchengladbach und 2022 sowie 2023 jeweils ca. 1.000 junge Menschen erreicht (vgl. MINT in Mind o.J. b). Ziel ist es, Kindern und Jugendlichen den Zugang zum MINT-Bereich mit niedrigschwelligem außerschulischen MINT-Angeboten zu erleichtern und dadurch strukturelle Benachteiligung zu mindern. Regionale MINT-Angebote sollen systematisiert werden, indem Analysen zu bereits vorhandenen Angeboten sowie Bedarfen durchgeführt werden, Multiplikator:innenschulungen erarbeitet werden und eine Vernetzung der Multiplikator:innen gefördert wird. Darüber hinaus soll ein Netzwerk mit in der Region verankerten Kooperationspartnern aufgebaut werden (vgl. MINT in Mind o.J. a). Ein Beispiel für Elternarbeit des Projekts ist ein Register für Eltern, welches auf der Website angelegt ist und Informationen in elf verschiedenen Sprachen beinhaltet. Die Informationen umfassen eine Erklärung des MINT-Begriffs, die Zukunftsperspektiven von MINT-Berufen sowie Links zu weiterführenden Websites, welche über Ausbildung und Studium im MINT-Bereich informieren (vgl. MINT in Mind o.J. c). Zusätzlich zu dem Register mit Informationen für Eltern, gibt es auf der Website auch ein Register für Jugendliche, welches ebenfalls Informationen über MINT-Bildungswege und Zukunftsperspektiven enthält. Innerhalb des Registers wird außerdem auf das Instagram Profil von MINT in Mind und weitere digitale Formate wie MINT-Kanäle auf Youtube verwiesen (vgl. MINT in Mind o.J. d). Um sich in den Sozialraum zu öffnen, hat in den Sommerferien (o.J.) eine Krefelder MINT-Sommertour stattgefunden, welche in der dritten Woche der Sommerferien mit der Aktion „Vielfalt kreativ gestalten“ im Krefelder Zoo des „AUBI“-Netzwerks außerschulische Bildung begonnen hat und anschließend für zwei Wochen in

der Ferienstadt Crefeldia im Krefelder Freizeitzentrum Süd weitergeführt wurde. Über 60 Kinder im Alter von sechs bis 14 Jahren konnten eine eigene fiktive Stadt gründen und im Rahmen von „Green Crefeldia“ an Nachhaltigkeitsworkshops und im Rahmen von „MINE Crefeldia“ an einem Computerprojekt zur digitalen Stadtplanung teilnehmen. Der Abschluss der Krefelder MINT-Sommertour war eine viertägige Präsentation der Programmpunkte der Sommertour für Schulklassen, Gruppen aus Kindertagesstätten und Familien (vgl. MINT in Mind o.J. e). Die Krefelder MINT-Sommertour ist ein Beispiel für weitere Veranstaltungen des Projekts, welche unterschiedliche Schwerpunkte haben und durch Kooperationen mit Akteuren im Sozialraum durchgeführt werden können. So wurde beispielsweise ein Nachmittag zum Thema Technik in Kooperation mit der Unternehmerschaft Niederrhein durchgeführt, welche über einen mobilen Informations- und Präsentationstruck verfügt, welcher auf dem Campus der Hochschule Niederrhein Krefeld platziert wurde und die Möglichkeit geboten hat, an Simulationen und Experimenten teilzunehmen (vgl. MINT in Mind o.J. f). Kanäle in den sozialen Netzwerken, welche MINT in Mind verwendet, sind Facebook (vgl. MINT in Mind o.J. h), Instagram (vgl. MINT in Mind o.J. g) und LinkedIn (vgl. MINT in Mind o.J. i). Dort werden Informationen über das Projekt sowie über MINT-Berufe, Angebote und Veranstaltungen gegeben. Außerschulische MINT-Angebote, auf die das Projekt auf seiner Website unter anderem verweist, sind Angebote der Junior Uni Mönchengladbach.

4. Junior Universität als außerschulischer Bildungsort

Ein Netzwerk außerschulischer Bildungsorte, welches sich zum Ziel macht, Kindern und Jugendlichen außerschulische Bildungsangebote im MINT-Bereich zu machen, ist das Netzwerk der fünf Junior Unis in Mönchengladbach, Wuppertal, Mülheim an der Ruhr, Essen und Daun, welches sich durch seine Qualitätskriterien dazu verpflichtet, Bildung für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene unabhängig von (sozialer) Herkunft oder Geschlecht anzubieten (vgl. Junior Uni Wuppertal o.J.). Der mögliche Beitrag der Junior Unis ist nicht nur unter Anbetracht der Relevanz außerschulischer Bildungsangebote, sondern auch der zu Beginn dargelegten aktuellen PISA-Ergebnisse sowie der Entwicklungen der Arbeitswelt einzuordnen. Mathematikkompetenzen am Ende der neunten Jahrgangsstufe nehmen bedeutenden Einfluss darauf, ob ein Erwerbsübertritt in einen MINT-Bereich vollzogen wird. Personen mit hohen Mathematikkompetenzen haben eine 62% höhere Chance in einen MINT-Bereich überzutreten als Personen mit niedrigen Mathematikkompetenzen (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S.348). Der MINT-Herbstreport 2023 zeigt eine Fachkräftelücke im MINT-Bereich von 285.800 Personen (vgl. Institut der deutschen Wirtschaft 2023, S.94) im Vergleich zu 276.900 fehlenden Fachkräften im Jahr 2021 auf (vgl. Institut der deutschen Wirtschaft 2021, S.86). Vor diesem Hintergrund ist zu berücksichtigen, dass zeitgleich die Digitalisierung zu einer erhöhten Nachfrage nach Fachkräften in den MINT-Berufen führt. Um den Fachkräftemangel im MINT-Bereich zu bearbeiten, wird daher eine frühe Förderung des MINT-Bereichs empfohlen (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S.344ff.).

Im Folgenden werden zunächst die bisher vorliegenden Daten zu Nutzung und Wirkung des Konzepts der Junior Unis am Beispiel der Junior Uni Wuppertal dargelegt, da für diesen Standort im Gegensatz zum Standort Mönchengladbach sowohl zur Nutzung als auch zur Wirkung Daten vorliegen. Nachfolgend soll der Fokus in Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit jedoch auf der Junior Uni am Standort Mönchengladbach liegen. Dazu wird zunächst die gesellschaftliche, soziale und wirtschaftliche Ausgangssituation am Standort Mönchengladbach dargelegt und die Junior Uni Mönchengladbach portraitiert.

4.1 Datenlage zu Nutzung und Wirkung

Für Daten zur Nutzung der Junior Uni Wuppertal wird im Folgenden Bezug auf den vierten und damit aktuellsten Evaluationsbericht der Junior Uni Wuppertal aus dem Jahr 2022 genommen, wobei zu berücksichtigen ist, dass die Corona-Jahre 2020 und 2021 in den Zeitraum der Untersuchung fallen. Der Evaluationsbericht umfasst neben Daten zur regionalen und sozioökonomischen Herkunft der Nutzer:innen auch Daten zur Nutzung nach Geschlecht. Diese werden jedoch aufgrund der Fragestellung der vorliegenden Arbeit nicht aufgeführt.

Daten zur Nutzung nach sozioökonomischer Herkunft beruhen für die Junior Uni Wuppertal auf Approximation. Da über sozioökonomische Merkmale der Nutzer:innen bei der Anmeldung zu einem Kurs keine Informationen erfragt werden, wird das Wohnumfeld der Nutzer:innen aus Wuppertal, Remscheid und Solingen herangezogen, welches sich nach einigen Sozialrauminformationen, welche die Bevölkerung anhand von Wohlstands- und Armutsindikatoren und sozio-demografischen Indikatoren beschreibt, analysieren lässt (vgl. Wuppertaler Institut für bildungsökonomische Forschung 2022, S.43f.). Daten zu den Straßenabschnitten zeigen, dass die Nutzer:innen der Junior Uni tendenziell aus wohlhabenderen Haushalten stammen, als es anhand der Daten zur Gesamtbevölkerung abzusehen wäre. Der Status der Haushalte, welcher anhand von Bildung und Einkommen ermittelt und den Wertebereichen von eins (niedrigster Status) bis neun (höchster Status) zugeordnet wird, zeigt, dass der Median der Stadtbevölkerung bei drei und der Nutzer:innen der Junior Uni bei vier liegt, sodass die Nutzer:innen der Junior Uni tendenziell eine Statusgruppe höher als der Median der Stadtbevölkerung einzuordnen sind, auch wenn im Mittel die Nutzer:innen aus Wuppertal weniger von der durchschnittlichen Stadtbevölkerung abweichen als die Nutzer:innen aus Remscheid und Solingen (vgl. ebd., S.48ff.). *„Dies ist auch insofern zu erwarten, als dass diese Kinder und Jugendlichen (bzw. deren Eltern) geringere (Zeit)Kosten zu tragen haben. Darüber hinaus ist die Junior Uni in einem heterogen zusammen-gesetzten Stadtteil verortet und auch sonst innerhalb Wuppertals mit öffentlichen Verkehrsmitteln gut erreichbar [...].“* (ebd., S.56).

Neben den zuvor dargelegten Daten zur Nutzung, liegen auch Daten zur Wirkung der Junior Uni Wuppertal vor, welche durch ein Quasi-Experiment mit

Vorschulkindern generiert werden konnten, welches die kurzfristige Wirkung der Kurse der Junior Uni Wuppertal auf die Schulreife (abhängige Variable) der Kinder untersuchte. Die Ergebnisse des Experiments zeigen, dass der Besuch der Junior Uni zu einer höheren Schulreife führt. Das Quasi-Experiment beinhaltet eine Behandlungsgruppe (Kindergartenkinder, welche an den Kursen der Junior Uni teilnahmen) und eine Kontrollgruppe (Kindergartenkinder aus demselben Kindergarten, welche nicht an den Kursen der Junior Uni teilnahmen). Die Daten zur Schulreife stammen von 5.669 Vorschulkindern aus zwei Jahrgängen, die zwischen 2003 und 2005 geboren wurden und zwischen 2009 und 2011 an der Schuleingangsuntersuchung teilnahmen (vgl. Makles/Schneider 2017, S.1.182ff.). 1.273 der Kinder haben mindestens einen Kurs der Junior Uni besucht. 1.055 von ihnen waren mit ihrer Vorschulklasse (und demnach nicht individuell) angemeldet, sodass keine Selbstselektion stattfinden konnte. Diese Kinder konnten daher zur Analyse des Effektes der Junior Uni verwendet werden (vgl. ebd., S.1.189f.). Das Basis Modell des Quasi-Experiments enthält Angaben zur Dauer des Aufenthalts im Kindergarten (Zeit zwischen drittem Geburtstag des Kindes und Schuleingangsuntersuchung), zu fixen Effekten des Kindergartens und der Kohorte der Schuleingangsuntersuchung sowie Angaben zur Behandlung (Teilnahme am Kurs ja oder nein), dem Geschlecht, dem Alter und dem Einwandererstatus. Das Ergebnis des Basismodells zeigt eine positive und statistisch signifikante Variable der Behandlung (s.o.) der Junior Uni. Kinder, die mit ihrer Vorschulklasse an Kursen der Junior Uni teilgenommen haben, schneiden um 2,33 Prozentpunkte (dies entspricht ca. drei von 129 zusätzlichen Aufgaben der Schuleingangsuntersuchung) besser ab als Kinder des gleichen Kindergartens, welche nicht an Kursen der Junior Uni teilgenommen haben. In einem zweiten, dritten und vierten Modell kommen weitere Angaben wie Anzahl der Geschwister, der Gesundheitszustand, Informationen zum Stadtteil und Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen Angaben hinzu. Der geschätzte Behandlungseffekt sinkt im zweiten, dritten und vierten Modell zwar auf 2,28 bzw. 2,17 und 2,18 Prozentpunkte, aber bleibt dennoch signifikant (vgl. ebd., S.1.196f.).

4.2 Junior Universität am Standort Mönchengladbach

Die Junior Uni am Standort Mönchengladbach ist eines von fünf Mitgliedern im Netzwerk der zuvor genannten Junior Unis. Im Folgenden wird ein Überblick über Auszüge aus der gesellschaftlichen, sozialen und wirtschaftlichen Ausgangssituation in der Stadt Mönchengladbach gegeben, welche für Bildung und Bildungsprozesse von Relevanz sind. Dazu werden vor allem die demografische Entwicklung und sozioökonomische Lage der Bevölkerung in Mönchengladbach dargelegt. Anschließend wird die Junior Uni Mönchengladbach in einem Kurzportrait abgebildet.

4.2.1 Gesellschaftliche, soziale und wirtschaftliche Ausgangssituation am Standort Mönchengladbach

Mönchengladbach zählt mit 275.055 Einwohnern (Stand 31.12.2022) zu den Großstädten in Nordrhein-Westfalen. 33,1% der Einwohner leben im Stadtbezirk Süd, 28,7% im Stadtbezirk Nord, 21,7% im Stadtbezirk Ost und 16,5% im Stadtbezirk West (vgl. Stadt Mönchengladbach 2023, S.15f.). Die drei Staatsangehörigkeiten, welche in Mönchengladbach am stärksten vertreten sind, waren am 31.12.2023 mit 217.721 Einwohnern deutsch, mit 6.553 Einwohnern türkisch und mit 4.908 Einwohnern syrisch. Danach folgten absteigend polnisch (3.889 Einwohner), bulgarisch (3.757 Einwohner), ukrainisch (3.610) und rumänisch (3.516 Einwohner). Stand 31.12.2022 verfügten 38% der in Mönchengladbach wohnenden Personen über einen Migrationshintergrund (vgl. Stadt Mönchengladbach o.J. a). Im Jahr 2019 verfügten in der Stadt Mönchengladbach unter der Bevölkerung ab 15 Jahren 6% über keinen allgemeinbildenden Abschluss. Es zeigt sich jedoch, dass von 2009 bis 2019 der Anteil an Personen mit einer Fachhochschul- oder Hochschulreife um 9,6% auf 34,9% der Gesamtbevölkerung und der Anteil an Personen mit Realschulabschluss um 2,9% auf 21,6% der Gesamtbevölkerung gestiegen ist. Der Anteil an Personen mit einem Hauptschulabschluss ist zeitgleich von 46,2% auf 32,6% gesunken. Auch der Anteil der Akademiker:innen ist von 2009 bis 2019 von 11,1% auf 15,1% der Bevölkerung gestiegen. Der Anteil an Menschen ab 15 Jahren mit einer Lehre oder Berufsausbildung sank zeitgleich von 52,4% auf 43,1%. Der Anteil der Personen

ohne beruflichen Bildungsabschluss ist bis 2019 dennoch um 1,4% auf 33% gestiegen (vgl. Stadt Mönchengladbach 2023, S.15ff.) In Bezug auf Daten zu Bildungsstand und Einkommen von Eltern in Mönchengladbach kann als Datengrundlage lediglich eine Datenerfassung mittels Fragebogen bei der Schuleingangsuntersuchung dienen, welcher jedoch nicht verbindlich ausgefüllt werden muss. Die Bedeutung der Angaben ist begrenzt, da diese nicht überprüft sind. Aufgrund der Corona-Pandemie wurden die Daten nur bis zum Schuljahr 2019/20 aufbereitet, da weitere Daten nicht repräsentativ sind. 46% der Eltern, welche den Fragebogen zwischen den Schuljahren 2016/17 bis 2019/20 ausgefüllt haben, gaben an, über einen mittleren Bildungsindex¹⁰, 23,7% über einen niedrigen Bildungsindex und 30,2% über einen hohen Bildungsindex zu verfügen. 84% der Eltern waren gemäß Evaluation des Fragebogens nicht von Arbeitslosigkeit betroffen und 16,1% gaben an, dass mindestens ein Elternteil arbeitslos sei oder die Familie Leistungen nach dem SGB II beziehe (vgl. ebd., S.20ff.). Im Jahr 2022 lebte in 47,4% der Haushalte eine Person, in 22,4% Paare ohne Kinder, in 17,7% Paare mit Kindern, in 5,1% Alleinerziehende und 7,4% waren sonstige Mehrpersonenhaushalte. Die Beschäftigungsquote lag im Jahr 2022 bei 57,9%. Davon können 25,2% dem unteren Entgeltbereich zugeordnet werden. Sowohl die Steuereinnahmekraft als auch das Medianentgelt liegen in Mönchengladbach unter dem Landeswert, sodass die wirtschaftliche und finanzielle Lage in Mönchengladbach als schwach eingestuft werden kann. Die Arbeitslosenquote lag im Jahr 2022 in Mönchengladbach bei 9,5% (im Vergleich zu 6,8% in NRW) und die SGB II-Quote bei 16,2% (im Vergleich zu 10,7% in NRW). Die zuvor aufgezeigten sozialen Belastungen der Haushalte trifft die in den Familien lebenden Kinder bedeutend. Im Jahr 2022 lag die Kinderarmutsquote in der Stadt Mönchengladbach bei 26,9% und war somit geringer als noch im Jahr 2018 mit 30,1% (vgl. ebd., S.22ff.). Zu einer sozialräumlichen Betrachtung der sozioökonomischen Lebenslagen von Familien in Mönchengladbach kann der Sozialindex¹¹ herangezogen werden, welcher auch für die Bildungs- und

¹⁰ Der Bildungsindex ist ein vom Landeszentrum Gesundheit NRW gebildeter Index aus Angaben zur schulischen und beruflichen Bildung, wobei ein niedriger Bildungsindex für keine Berufsausbildung oder Abitur und ein hoher Bildungsindex für Abitur oder ein abgeschlossenes Hochschulstudium steht (vgl. Stadt Mönchengladbach 2023, S.21).

¹¹ Der Sozialindex veranschaulicht anhand von Daten über die Bereiche ökonomische Situation, Wohnen, Integration, Kinder, Jugend und Familie sowie Alter, ungleiche Lebensbedingungen innerhalb der Stadt (vgl. Stadt Mönchengladbach 2023, S.25).

Jugendhilfeplanung von besonderer Bedeutung ist. Die Stadtteile, welche im Sozialindex des Jahres 2022 in den Themenfeldern Integration und Kinder sowie Jugend und Familie der Kategorie „sehr niedrig“ zugeordnet wurden, sind Rheydt, Westend, Gladbach, Heyden und Dahl. Der Kategorie „niedrig“ wurden Eicken, Mülfort, Hardterbroich-Pesch und Schmölderpark zugeordnet (vgl. ebd., S.25f.). Von den zu Beginn genannten Stadtbezirken ist ein besonderer Handlungsbedarf im Stadtbezirk Süd vorhanden, da viele der Stadtteile im Stadtbezirk Süd niedrige Werte im Sozialindex erreichen und die Versorgungsquote an Betreuung für unter Dreijährige und über Dreijährige dort am geringsten ausfällt. In den anderen Stadtbezirken liegt die Versorgungsquote hingegen über dem Gesamtdurchschnitt (vgl. ebd., S.48).

Der zuvor bereits mehrfach erwähnte Arbeitsansatz der Sozialraumorientierung ist auch in Mönchengladbach im Fachbereich Kinder, Jugend und Familie festgeschrieben. Hilfe zur Orientierung im Sozialraum für Eltern bietet in der Stadt Mönchengladbach unter anderem das Angebot „HOME“. HOME (Hilfe und Orientierung für Mönchengladbacher Eltern) ist ein Beratungs- und Unterstützungsangebot für sozioökonomisch benachteiligte Kinder und ihre Familien und zielt darauf ab, Bedingungen des Aufwachsens von Kindern zu verbessern und den Aufbau sozialräumlicher Netzwerke zu fördern (vgl. ebd., S.81f.). Beratungsthemen können sich unter anderem auf die Suche nach einem passenden Freizeitangebot für Kinder, die Anmeldung beim KiTa-Navigator, die Suche nach einer Arbeitsstelle, erzieherische Problemstellungen oder die Wohnsituation beziehen (vgl. Stadt Mönchengladbach o.J. b). Die Stadt Mönchengladbach hat seit 2018 die Angebote der kommunalen Bildungslandschaft und Strukturen zum Erreichen von Familien ausgebaut. So zielt Vernetzung in den frühen Hilfen, der frühen Bildung sowie der Gestaltung von Übergängen in der Bildungsbiografie darauf ab, Bildungseinrichtungen sowie Angebote zur Gesundheitsförderung und Freizeitgestaltung (vor allem für sozial benachteiligte Familien) möglichst zugänglich zu machen. Zur niedrigschwelligen Erreichung der Zielgruppen verwendet die Stadt Mönchengladbach unter anderem digitale Medien wie Instagram, wo täglich Angebote veröffentlicht werden (vgl. Stadt Mönchengladbach 2023, S.46f.). Im Sinne sozialer Inklusion soll auch die Teilhabe von Familien mit Migrationshintergrund an den Angeboten erhöht werden. Dazu

wurde ein Familienbüro eingerichtet, welches die Angebote der kommunalen Bildungslandschaft verzahnt. Im Herbst 2023 wurde das Familienbüro „ZEBRA“ (zentrale Beratung) eröffnet, welches Familien unterstützen und entlasten soll, indem es Beratung, Betreuung, pädagogische Angebote, Unterstützung bei bürokratischen Angelegenheiten wie Anmeldungen für Bildungseinrichtungen und Raum zum Aufeinandertreffen von Familien bietet (vgl. ebd., S.61f.). Eine weitere institutionelle Infrastruktur für junge Menschen und ihre Familien entlang der biografischen Entwicklung ist die kommunale Präventionskette der Stadt Mönchengladbach. Ziel ist es, durch ein interprofessionelles Netzwerk passgenaue Angebote für junge Menschen und ihre Familien zur Verfügung zu stellen (vgl. ebd., S.70). Im Jahr 2023 ist mit der Junior Uni Mönchengladbach ein neuer außerschulischer Akteur zu der Bildungslandschaft der Stadt Mönchengladbach hinzugekommen, welcher den MINT-Bereich fokussiert. Branchen aus dem MINT-Bereich sind im NRW-Vergleich in Mönchengladbach unterrepräsentiert und es ist eine Fachkräftelücke in MINT-Berufen von ca. 6.000 Personen zu verzeichnen (vgl. Stadt Mönchengladbach o.J. c).

4.2.2 (Kurz-)Portrait der Junior Universität Mönchengladbach

Die Junior Uni am Standort Mönchengladbach befindet sich aktuell auf der Blumenberger Str. 143-145 in 41061 Mönchengladbach im Gebäudekomplex des SMS Businessparks City (vgl. Junior Uni Mönchengladbach o.J. a) im Stadtteil Westend, soll aber zukünftig auf dem Gelände des alten Polizeipräsidiums ihren finalen Platz finden (vgl. Junior Uni Mönchengladbach o.J. b). Sie ist ein außerschulischer Bildungsort, welcher Kurse in den Fachbereichen Digitalisierung, Technik und Ingenieurwissenschaften, Ernährungswissenschaften, Naturwissenschaften und Mathematik, Textiltechnik, Nachhaltigkeit und im Kreativbereich anbietet. Die Kurse der Junior Uni Mönchengladbach richten sich an Kinder und Jugendliche im Alter zwischen vier und zwanzig Jahren. Sie werden in Kurse für die Altersgruppe vier bis sechs Jahre, sieben bis zehn Jahre, elf bis dreizehn Jahre und ab vierzehn Jahren unterteilt. Die Kursgebühren belaufen sich auf fünf bis zehn Euro für ein- oder mehrmalige Kurstermine, welche jeweils in der Regel zwischen eineinhalb und vier Stunden dauern (vgl. Junior Uni Mönchengladbach o.J. c). Die Junior Uni Mönchengladbach kann als

außerschulischer Bildungsort primär der non-formalen Bildung zugeordnet werden, da ihre Bildungsangebote institutionalisiert und intentional sind und ein freiwilliges Angebot zusätzlich zur formalen Bildung darstellt, welches in der Intensität (vgl. Kursumfang der Junior Uni) nicht mit formaler Bildung zu vergleichen ist (vgl. OECD 2022, S.148). Sie ist in der Rechtsform eine gemeinnützige GmbH, welche im November 2022 gegründet wurde. Die drei Gesellschafter sind der gemeinnützige Verein Wissenscampus Mönchengladbach e.V., die Hochschule Niederrhein und die Trützscher Foundation. Die Geschäftsführer der Junior Uni sind Norbert Bienen, Dr. Thomas Grünwald und Hartmut Wnuck. Die Junior Uni hat es sich zum Ziel gemacht, unabhängig von der sozialen und ethnischen Herkunft von Kindern, außerschulische Bildungsmöglichkeiten in den zuvor genannten Bereichen zu bieten und zukünftige Fachkräfte zu rekrutieren. Darüber hinaus ist es Ziel, ergänzende Angebote für Schulen und Kindertagesstätten zu bieten, ein unterstützendes Netzwerk aufzubauen und soziale Ungleichheit zu reduzieren (vgl. Junior Uni Mönchengladbach o.J. b). Für Netzwerkarbeit ist an der Junior Uni Mönchengladbach das gesamte Team zuständig, sodass sich das Gesamtnetzwerk aus vielen Einzelnetzwerken zusammensetzt (vgl. Anhang 1).

5. Gestaltung von Zugängen zu außerschulischen Bildungsangeboten am Beispiel der Junior Universität Mönchengladbach

Das folgende Kapitel thematisiert die Gestaltung von Zugängen zu außerschulischen Bildungsangeboten im Rahmen der Förderung von Bildungs- und Teilhabechancen sozial benachteiligter Kinder am Beispiel der Junior Uni Mönchengladbach. Wie die bisherige Forschung zu Wirkung der Junior Uni Wuppertal gezeigt hat, kann die Junior Uni am Standort Wuppertal zu einer höheren Schulreife von Kindern führen (vgl. Makles/Schneider 2017, S.1.181), welche sich wiederum unter Anbetracht des zuvor beschriebenen Matthäus-Effekts positiv auf die weitere Bildungslaufbahn von Kindern auswirken kann (vgl. Blossfeld et al. 2022, S.1.131f.). Die vorliegenden Daten des Standorts Wuppertal müssen jedoch nicht auch auf den Standort Mönchengladbach zutreffen, für den (noch) keine Wirkungsforschung vorliegt. Dennoch wurde die Relevanz außerschulischer Bildungsangebote zur Förderung von Bildungs- und Teilhabechancen sozial benachteiligter Kinder auch unabhängig vom Erwerb schulspezifischer Kompetenzen betont (vgl. Graßhoff 2017, S.398ff.). Die Ausgangssituation am Standort Mönchengladbach zeigt eine Kinderarmutsquote von 26,9% im Jahr 2022 (vgl. Stadt Mönchengladbach 2023, S.24) und damit zeitgleich eine Risikolage für Bildung (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S.46) für die von Kinderarmut betroffenen Kinder in Mönchengladbach auf. Vor diesen Hintergründen und der Tatsache, dass außerschulische Bildungsangebote (und gemäß Datenlage auch die Junior Uni Wuppertal (vgl. Wuppertaler Institut für bildungsökonomische Forschung 2022, S.48ff.)) sozialer Selektion im Zugang unterliegen, wird im Folgenden auf Grundlage der bisherigen Ausführungen herausgearbeitet, wie Zugänge zur Junior Uni Mönchengladbach für sozial benachteiligte Kinder gestaltet werden können. Dazu werden Potentiale und Grenzen des Handlungskonzepts Niedrigschwelligkeit beleuchtet, die Möglichkeiten von Kooperationen und Netzwerken dargelegt und mögliche Barrieren im Zugang zur Junior Uni Mönchengladbach identifiziert sowie Maßnahmen zum Abbau dieser formuliert. Folgende Ausführungen beinhalten Handlungsempfehlungen auf Grundlage entsprechender Fachliteratur. Im Sinne einer Empfehlung sind diese daher als „kann“ zu verstehen.

Im Folgenden genannte Handlungsempfehlungen zur Gestaltung von Zugängen stehen in Zusammenhang mit der Überprüfung, ob die Angebote die Zielgruppe erreichen und den Bedarf der Zielgruppe decken. In Anlehnung an die Station Reflexion und Neuausrichtung im Qualitätskreislauf von Präventionsketten (vgl. Deffte et al. 2019, S.44ff.), kann eine Möglichkeit für die Junior Uni Mönchengladbach daher sein, bereits in der Phase der Zielkonkretisierung und -umsetzung von Angeboten regelmäßige Feedbacks von verschiedenen Ebenen wie unter anderem auch Fachkräften und Zielgruppen einzuholen.

5.1 Potentiale und Grenzen des Handlungskonzepts Niedrigschwelligkeit

Wie zuvor bereits erwähnt, soll Niedrigschwelligkeit die Nutzung von Angeboten durch Zielgruppen erhöhen und den Ausschluss gewisser Personengruppen verhindern (vgl. Arnold/Höllmüller 2017, S.9). Im Folgenden werden jene Aspekte des Handlungskonzepts Niedrigschwelligkeit, welche in Kapitel 3.2.1 dargelegt worden sind, auf die Gestaltung von Zugängen zur Junior Uni Mönchengladbach angewendet. Dabei ergeben sich sowohl Potentiale als auch Grenzen.

Die im Rahmen der zeitlichen Dimension von Niedrigschwelligkeit dargelegten Maßnahmen wie zielgruppengerechte Öffnungs- und Veranstaltungszeiten, kein Erfordernis einer vorherigen Terminvereinbarung und -einhaltung und/oder eine Anpassung der Dauer des Angebots auf die Bedürfnisse der Zielgruppen (vgl. Mayrhofer 2012, S.160ff.), können im Rahmen der Junior Uni Mönchengladbach nur begrenzt umgesetzt werden. Positiv ist, dass Öffnungs- und Veranstaltungszeiten an die Altersstufen der Zielgruppen zwischen vier und 20 Jahren in dem Sinne angepasst sind, als dass sie Kindertagesstätten- und Schulzeiten berücksichtigen, da reguläre Angebote außerhalb der Ferien im Nachmittagsbereich liegen (vgl. u.a. Junior Uni Mönchengladbach o.J. d). Zielgruppengerechte Angebotszeiten könnten jedoch aufgrund der Tatsache, dass Eltern aus bereits genannten Gründen auch eine Zielgruppe zur Gestaltung von Zugängen darstellen und daher auch ihre zeitlichen Bedürfnisse beachtet werden sollten, auch bedeuten, zusätzlich Kurse an Wochenenden oder in den Ferien anzubieten. Vor allem für (zeitlich) erschöpfte Familien können Angebote in den Ferien oder gemeinsame Angebote für Eltern und Kinder eine Entlastung darstellen

(vgl. Bird/Hübner 2013, S.135f.). Auch für Alleinerziehende, welche unter Anbetracht der in Kapitel 2.2 genannten Risikolagen für Bildung eine Risikogruppe darstellen (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S.46f.) und im Vergleich zu Paarfamilien deutlich mehr Schwierigkeiten mit der Betreuung ihrer Kinder haben (vgl. BMFSFJ 2021, S.20), könnten erweiterte Öffnungszeiten und Angebote vor allem an den Wochenenden und in den Ferien wenn Kindertagesstätte und schulische Ganztagsangebote geschlossen haben, eine Entlastung darstellen. In diesem Zusammenhang positiv ist, dass die Junior Uni Mönchengladbach bereits Ferienangebote macht (vgl. Junior Uni Mönchengladbach o.J. e). Anzudenken wäre, das Ferienprogramm stetig auszubauen und bei entsprechender Nachfrage die Kurse zeitlich auszudehnen. Auch eine Öffnung an Wochenenden, welche aktuell noch nicht stattfindet (eigene Beobachtung), könnte bei gegebenen personellen Ressourcen in Erwägung gezogen werden, um gewisse Zielgruppen zu erreichen. Zeitliche Niedrigschwelligkeit dahingehend, dass zuvor keine Termine vereinbart werden müssen, sind im Rahmen der Junior Uni Mönchengladbach aufgrund des Erfordernisses einer vorherigen Anmeldung und auch der Kursplanung seitens der Dozent:innen nicht umsetzbar. Es könnte allerdings über ein regelmäßiges offenes Angebot wie einen Tag der offenen Tür nachgedacht werden, zu dem keine vorherige Anmeldung notwendig ist.

Im Sinne der Umsetzung einer räumlichen Dimension von Niedrigschwelligkeit (vgl. Mayrhofer 2012, S.162) sollten unter anderem geringe Bedingungen für das Erreichen der Junior Uni Mönchengladbach vorliegen. Die Junior Uni verfügt aufgrund der Bushaltestelle Landgrafenstraße, welche sich unmittelbar vor dem Eingang zum SMS-Business-Park befindet (eigene Beobachtung), über eine gute Verkehrsanbindung mit dem Bus. Der aktuelle Standort der Junior Uni, welcher sich im Stadtbezirk Nord im Stadtteil Westend befindet, könnte dennoch eine Barriere darstellen, da im Rahmen der Analyse der Ausgangssituation in der Stadt Mönchengladbach herausgearbeitet wurde, dass viele Stadtteile im Stadtbezirk Süd einen niedrigen Sozialindex aufweisen, sodass dort ein besonderer Handlungsbedarf besteht (vgl. Stadt Mönchengladbach 2023, S.48) und sozial benachteiligte Familien am besten in ihrem nahen Lebensumfeld erreicht werden (vgl. Bertelsmann Stiftung 2016, S.43). Eine gute Erreichbarkeit ist beim Zugang für sozial benachteiligte Familien von großer Bedeutung, da diese stärker örtlich

gebunden sind, da oftmals keine finanziellen Mittel für den ÖPNV oder anderweitige Fortbewegungsmittel zur Verfügung stehen (vgl. Bird/Hübner 2013, S.169ff.). Es sind zwar auch externe Kurse und Angebote in anderen Stadtteilen geplant (z.B. am Römerbrunnen im Stadtbezirk Süd), aber die meisten Kurse sind in der Junior Uni selber angedacht (vgl. Anhang 1). Falls sich der aktuelle Standort der Junior Uni Mönchengladbach weiterhin als Barriere darstellt, kann in Erwägung gezogen werden, auch vermehrt Kurse in anderen Stadtteilen anzubieten. Der zukünftige Standort der Junior Uni, welcher sich im alten Polizeipräsidium auf der Theodor-Heuß-Straße befinden soll (vgl. Junior Uni Mönchengladbach o.J. b), liegt zwar näher am Stadtbezirk Süd, aber inwiefern sich dies in der Praxis positiv auf die räumliche Dimension von Niedrigschwelligkeit auswirken wird, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden. Die Kurse der Junior Uni finden demnach aktuell größtenteils in Räumlichkeiten statt, in denen sich die Zielgruppe in ihrem Alltag nicht regelmäßig aufhält, da die Junior Uni nur für eigene Kursangebote genutzt wird. An dieser Stelle kann eine weitere Grenze der Umsetzung der räumlichen Dimension von Niedrigschwelligkeit der Junior Uni identifiziert werden, welche zwar zu Teilen auch Angebote an anderen Orten durchführt (vgl. Anhang 1), jedoch bis jetzt nicht in Regeleinrichtungen der Zielgruppe vertreten ist. In Bezug auf die Umsetzung der räumlichen Dimension von Niedrigschwelligkeit ist, wie bereits erwähnt, auch zu bedenken, ob das Angebot in einem Raum der Einrichtung oder in einem privaten, halböffentlichen oder öffentlichen Raum stattfindet, in dem sich die Zielgruppen ohnehin regelmäßig aufhält und welcher in ihrem nahen Lebensumfeld liegt (vgl. Mayrhofer 2012, S.159ff.). Es könnte daher in Erwägung gezogen werden, Kurse auch in Kindertagesstätten, Schulen, Familienbildungsstätten, Jugendzentren usw. anzubieten, um Kurse in Räumlichkeiten durchzuführen, in denen sich die Zielgruppe auch in ihrem Alltag regelmäßig aufhält. Dadurch könnte eine Umsetzung der Maxime Alltagsnähe einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit im Sinne einer Integration in andere Einrichtungen des Lebensumfelds der Zielgruppe (vgl. Thiersch 2020, S.119f.) gelingen, wobei organisatorische und personelle Bedingungen mitgedacht werden müssen, welche wiederum eine Grenze darstellen könnten. Bei mangelnden personellen Kapazitäten könnte eine nicht-personelle Präsenz im Lebensumfeld der Zielgruppen für die Junior Uni auch so aussehen, dass Werke, welche im Rahmen von Angeboten der Junior Uni gefertigt wurden (wie z.B. Wasserraketen), in

Einrichtungen des Lebensumfelds der Zielgruppen wie Kindertagesstätten, Schulen usw. mit einem Verweis auf die Junior Uni ausgestellt werden. Im Kontext von Präsenz im Lebensumfeld positiv hervorzuheben ist die Überlegung der Junior Uni on Tour, welche von Dozierenden und einem Assistentenpool durchgeführt werden soll. Dabei soll eine direkte Ansteuerung von Kindertagesstätten, Familienzentren, Grundschulen, oder Freizeiteinrichtungen wie Schwimmbädern stattfinden (vgl. Anhang 1). Weiterhin zu analysieren wäre jedoch, ob eine ein- oder paarmalige Präsenz im Lebensumfeld der Zielgruppe ausreicht, oder doch ein regelmäßiger Kontakt zielführender ist. Ein weiterer Aspekt in der Umsetzung räumlicher Niedrigschwelligkeit sind die Bedingungen für den Zutritt zu Räumlichkeiten von Angeboten (vgl. Mayrhofer 2012, S.162). Um in das Gebäude der Junior Uni Mönchengladbach zu gelangen, muss zunächst das entsprechende Gebäude des Gebäudekomplexes des SMS-Business-Parks City betreten werden. Dazu ist eine Beschilderung mit dem Logo der Junior Uni außen am entsprechenden Gebäude angebracht. Im Gebäude selber ist ein Schild mit einer Verteilung der Stockwerke zu finden, welchem zu entnehmen ist, dass die Junior Uni sich im dritten Obergeschoss befindet. Auch dort ist das Logo der Junior Uni zu finden. Der Eingang zur Junior Uni ist eine (zu den Öffnungszeiten) offenstehende Tür, welche in einen längeren Flur führt. Zu Beginn des Flurs sind auf der rechten und linken Seite unmittelbar zwei Kursräume zu finden. Darauf folgt ein Foyer, das Büro der Mitarbeitenden, ein weiterer Kursraum, ein Aufenthaltsraum für die Mitarbeitenden sowie Toiletten (eigene Beobachtung). Die Beschilderung zum Erreichen der Junior Uni und die Raumstrukturen innerhalb der Junior Uni sind zusammenfassend als förderlich für die Umsetzung von Niedrigschwelligkeit zu bewerten, da diese nach eigenen Beobachtungen einfache Raumstrukturen darstellen, die ein (durch Beschilderung geführtes) unmittelbares Erreichen der Räumlichkeiten der Junior Uni ermöglichen.

Im Sinne der inhaltlichen Dimension von Niedrigschwelligkeit (vgl. Mayrhofer 2012, S.166ff.) kann für die Junior Uni Mönchengladbach festgestellt werden, dass zwischen einigen Kursen bereits inhaltliche Verbindungen bestehen (vgl. Anhang 1), sodass im Sinne inhaltlicher Niedrigschwelligkeit ein Kurs den Zugang zu einem anderen Kurs eröffnen kann. Für die Zukunft könnte eine Verbindung von Kursen auch mit einer Öffnung in den Sozialraum verknüpft werden, indem die

Junior Uni inhaltlich an ein Angebot einer anderen Einrichtung anschließt und dadurch Zielgruppen erreicht werden können, welche die Angebote anderer Einrichtungen bereits wahrnehmen. Durch viele praktische oder praxisnahe Bildungsangebote ist auch die Methodik der Junior Uni im Gegensatz zu einer Mittelschichtorientierung mit frontalem Theorieunterricht (vgl. Steiner et al. 2014, S.21ff.) angepasst, sodass positive Erfahrungen ermöglicht werden. Eine inhaltliche Flexibilität und eine Anpassung an die Bedürfnisse der Zielgruppe (vgl. Mayrhofer 2012, S.169) sind in der Junior Uni dadurch gegeben, dass es im Foyer der Junior Uni eine Tafel gibt, welche Wünsche zu Inhalten der Kurse aufnimmt (vgl. Abb. 1). Diese ermöglicht Partizipation und trägt somit zu lebensweltorientierter Sozialer Arbeit im Sinne von Teilhabe und Koproduktion (vgl. Thiersch 2020, S.139) bei. Zum Zeitpunkt des Interviews mit Anna Katharina Prim und Prof. Dr. Siegfried Kirsch von der Junior Uni (Januar 2024) konnten durch die Tafel bereits Wünsche für das neue Quartal aufgenommen werden und auch Dozierende gefunden werden, welche diese Wünsche umsetzen (vgl. Anhang 1). Als zusätzliche Möglichkeiten der Partizipation werden im Foyer Ideen zur Betitelung der Räume der Junior Uni gesammelt (vgl. Abb. 3). Eine weitere Überlegung wäre, Eltern als bezahlte Kräfte (z.B. auf Honorarbasis) in der Junior Uni (z.B. für die Planung von Kursinhalten) einzustellen und ihnen dadurch Mitbestimmungsrechte zu gewähren. Ein Vorteil dabei wäre, dass der Junior Universität dadurch aus erster Hand Wünsche, Bedürfnisse und aktuelle lebensweltliche Themen von Kindern mitgeteilt werden können, welche wiederum direkt in die Gestaltung einfließen könnten. Darüber hinaus sollten auch weitere Formen der Partizipation angedacht werden, welche auch jene Zielgruppen erreicht, die ihren Weg noch nicht in die Junior Uni gefunden haben. Bisherige Möglichkeiten der Partizipation an der Junior Uni erfordern, dass Kinder und Eltern den Weg in die Junior Uni bereits gefunden haben. Ausführungen dazu folgen in Kapitel 5.3 und sind diesem daher zu entnehmen.

Inwiefern im Sinne einer sozialen Niedrigschwelligkeit der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zwischen Nutzer:innen und Anbieter:innen (vgl. Mayrhofer 2012, S.175) der Angebote der Junior Uni möglich ist, hängt unter anderem von der Intensität der Nutzung der Kurse durch Zielgruppen ab. Aufgrund der Vielzahl und der Anschlussmöglichkeiten der Kurse können Kinder, welche ab dem Vorschulalter die Junior Uni besuchen, aber auch Jugendliche und junge

Erwachsene, welche nicht nur einen, sondern mehrere Kurse der Junior Uni besuchen, an die Junior Uni gebunden werden, sodass der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses theoretisch möglich ist. Zusätzlich könnte durch eine regelmäßige Präsenz der Junior Uni im Lebensumfeld der Zielgruppe bereits bevor die Zielgruppe ihren Weg in die Junior Uni gefunden hat, ein Vertrauensverhältnis aufgebaut werden. Daher sind zuvor genannte Einrichtungen wie Kindertagesstätten, Schulen oder Jugendzentren, aber auch spezifische Einrichtungen wie das Familienbüro „ZEBRA“ relevante (perspektivische) Kooperationspartner für die Junior Uni, welche für eine Kontaktaufnahme förderlich sein können. Im Zuge der Evaluation des Bundesprogramms Elternchance ist Kinderchance wurden als Kooperationspartner vor allem Kindertagesstätten hervorgehoben (vgl. Müller et al 2015, S.149), sodass diese von Seiten der Junior Uni besonders anzuvisieren wären. In Betracht zu ziehen wäre hier auch am Beispiel von Elternbegleiter:innen, welche im Rahmen des Programms Elternchance ist Kinderchance fortgebildet wurden und auf Bildungsverläufe von Kindern, die Gestaltung von Zugängen zu sozial benachteiligten Familien, interkulturelle Kompetenz und Netzwerkarbeit spezialisiert wurden (vgl. ebd., S.39), seitens der Junior Uni eine oder mehrere Personen als eine Art Eltern- bzw. Kinderbegleiter:in zu Spezialisten für die Gestaltung von Zugängen zu machen, welche in Einrichtungen wie u.a. Kindertagesstätten regelmäßig vertreten sind und dort persönlich Kontakt aufnehmen. Wie bereits erwähnt, sind im Rahmen der Umsetzung der sozialen Dimension von Niedrigschwelligkeit auch sprachliche Anschlussmöglichkeiten von Bedeutung (vgl. Mayrhofer 2012, S.175). Inwiefern diese in der Junior Uni gegeben sind, hängt von der Sprache/den Sprachen der Nutzer:innen sowie der Sprache/den Sprachen ab, welche die Dozierenden und Assistent:innen oder andere Mitarbeiter:innen der Junior Uni sprechen. Die Junior Uni verfügt zwar bereits über Mitarbeiter:innen mit verschiedenen sprachlichen Hintergründen (vgl. Anhang 1), jedoch könnte eine perspektivische Überlegung sein, sprachlich anschlussfähiges Personal für die Landessprachen der am häufigsten vertretenen nationalen Herkünfte in Mönchengladbach (vgl. Kapitel 4.2.1) einzustellen, um sich sowohl im Lebensumfeld der Zielgruppen als auch in der Junior Uni verständigen zu können. Auch in Bezug auf diesen Aspekt könnte, wie auch bereits bei der Planung von Kursinhalten, in Erwägung gezogen werden, mehrsprachige Eltern als bezahlte

Kräfte in der Junior Universität einzustellen, welche sowohl Ansprechpartner:innen für andere Eltern und Kinder sein können oder Übersetzungstätigkeiten übernehmen können. Es ist von der Junior Uni bereits angedacht, auch die Werbung für Kurse sowie die Kurse selber in verschiedenen Sprachen oder mit mehrsprachigen Elementen aufzubereiten. Auch wenn die Kurse der Junior Uni aktuell nicht mehrsprachig angeboten werden (wobei es bereits Kurse auf Englisch gab), sind die Dozierenden der Junior Uni Mönchengladbach laut Interview offen dafür. Die Sprache Englisch soll zukünftig eine der festen Kurssprachen werden. (vgl. Anhang 1). Da die Website der Junior Uni aktuell (noch) nicht mehrsprachig gestaltet ist, es jedoch seitens der Junior Uni angedacht ist, dies zu tun (vgl. Anhang 1), kann die Website des Projekts MINT in Mind als mögliches Beispiel für die Integration mehrsprachiger Elemente auf der Website der Junior Uni herangezogen werden. Auf der Website von MINT in Mind gibt es einen Reiter, welcher „Für Eltern“ heißt und relevante Projektinformationen für Eltern in elf verschiedenen Sprachen beinhaltet (vgl. MINT in Mind o.J. c). Die Junior Uni überlegt diesbezüglich, Elternteile als Übersetzungshilfen für die Website einzusetzen (vgl. Anhang 1). Eine Alternative zur schriftsprachlichen Aufbereitung von Informationen auf der Website könnten außerdem kurze Videosequenzen darstellen, welche Informationen visuell und/oder akustisch aufbereiten. Ein letzter relevanter Aspekt im Rahmen der sozialen Dimension von Niedrigschwelligkeit sind die sozialen Anschlussmöglichkeiten (vgl. Mayrhofer 2012, S.175f.). Diese werden aufgrund der Zielsetzung der Junior Uni (vgl. Junior Uni Mönchengladbach o.J. b) und der damit unterstellten entsprechenden Haltungen der Mitarbeiter:innen der Junior Uni unterstellt. Zusatzqualifikationen in Bereichen wie differenzsensible Pädagogik können dennoch in Erwägung gezogen werden.

Die Digitalisierung, welche sich im Rahmen Sozialer Arbeit als Chance zur Umsetzung von Niedrigschwelligkeit erweist (vgl. Beranek 2020, S.430), kann auch für die Junior Uni als Chance eingeordnet werden, da niedrigschwellige Erreichbarkeit und Beziehungspflege mit Lebensweltbezug ermöglicht werden. Vor dem Hintergrund, dass für eine Präsenz in den sozialen Medien auch entsprechende personelle Kapazitäten vorhanden sein müssen, ist es daher als zielführend zu bewerten, dass die Junior Uni eine Kollegin hat, welche für die sozialen Medien zuständig ist (vgl. Anhang 1). Über soziale Medien können sowohl Eltern als auch

Kinder eines gewissen Alters, Jugendliche und junge Erwachsene als Nutzer:innengruppen erreicht werden und Informationen über die Junior Uni sowie ihre Angebote verbreitet werden. Eine mögliche Grenze stellt sich für die Junior Uni dadurch dar, dass Zielgruppen, um erreicht werden zu können, über entsprechende Endgeräte verfügen und Nutzer:innen der sozialen Medien sein müssen. Es ergibt sich daher die Hypothese, dass aufgrund dessen unter anderem jüngere Zielgruppen der Junior Uni nicht direkt durch soziale Medien erreicht werden können. Auch inwiefern Eltern den digitalen Weg der Kontaktaufnahme gegenüber einer persönlichen Kontaktaufnahme im Lebensumfeld beurteilen, wäre zu analysieren. Die Junior Uni Mönchengladbach verfügt durch ihre Website bereits über eine gewisse Basis an Digitalisierung (vgl. Kreidenweis 2020, S.393). Auf der Website ist durch ein Kontaktformular die Möglichkeit gegeben, direkten niedrighschwelligem Kontakt mit der Junior Uni aufzunehmen. Bei gegebenen personellen Möglichkeiten könnte perspektivisch angedacht werden, das Kontaktformular um eine Chatfunktion zu erweitern. Auch die Möglichkeit der digitalen Anmeldung zu Kursen ist durch die Website der Junior Uni gegeben und stellt daher ebenfalls eine Maßnahme zur Umsetzung von Niedrighschwelligkeit im Rahmen von Digitalisierung dar. Inwiefern sich die digitale Anmeldung zu den Kursen dennoch gleichzeitig als Zugangsbarriere darstellen kann, ist Kapitel 5.3 zu entnehmen. Zielführend wäre perspektivisch (wie auch bereits seitens der Junior Uni angedacht), Präsenz auf weiteren Kanälen sozialer Medien zu zeigen (vgl. Anhang 1), insofern dies mit den personellen Ressourcen umzusetzen ist. Wie auch bereits für die Website, kann auch für die Gestaltung weiterer Kanäle sozialer Medien das Projekt MINT in Mind als Beispiel herangezogen werden (vgl. MINT in Mind o.J. h, vgl. MINT in Mind o.J. g, vgl. MINT in Mind o.J. i). In diesem Zusammenhang könnte zur Optimierung der digitalen Öffentlichkeitsarbeit eine Kooperation mit der Stadt Mönchengladbach angedacht werden, welche zur niedrighschwelligem Erreichung der Zielgruppen digitale Medien wie Instagram nutzt und dort täglich Angebote der Stadt veröffentlicht (vgl. Stadt Mönchengladbach 2023, S.47), sodass auch Zielgruppen erreicht werden können, die den Instagram-Account der Stadt Mönchengladbach besuchen.

5.2 Kooperationen und Netzwerke

Die Junior Uni führt gezielte Kooperationen durch, um vor allem auch sozial benachteiligte Kinder und Familien zu erreichen. Es hat daher zu Beginn der Öffnung der Junior Uni ein Gespräch mit dem Jugendamt der Stadt Mönchengladbach stattgefunden, da dieses bereits Angebote für sozial Benachteiligte bereitgestellt hatte. Darüber hinaus werden unter anderem Kooperationen mit Gemeinschafts- und Jugendzentren, Schulen und Familiengrundschulzentren, Kindertagesstätten und Familienzentren durchgeführt. Es gibt beispielsweise eine Kooperation mit dem Gymnasium an der Gartenstraße (Stadtbezirk Süd) durch die ein Sportkurs für Kinder angeboten werden kann. Die Kooperation mit Familiengrundschulzentren hat die Intention, dass die Junior Uni auf Dauer auch an Schulen präsent sein soll, indem sie Klassen aufsucht und Themen vorstellt. Des Weiteren führt die Junior Uni eine Kooperation mit dem Jugendlokal „JuLook“ auf der Hindenburgstraße und dem Gemeinschaftszentrum „Das Westend“ durch, welches unter anderem Kinder- und Jugendarbeit als Schwerpunkt gesetzt hat und gegenüber der Junior Uni liegt. Letztere Kooperationen haben das Ziel, vor allem auch Jugendliche zu erreichen (vgl. Anhang 1). Die genannten Kooperationen mit Einrichtungen, welche die Zielgruppen ohnehin regelmäßig aufsuchen, sind im Sinne der Umsetzung von Niedrigschwelligkeit als positiv zu bewerten, da dadurch Präsenz im Lebensumfeld der Zielgruppe ermöglicht wird (vgl. Steiner et al. 2014, S.17). Auch die Kooperation mit dem Stadtsportbund Mönchengladbach im Rahmen eines Ferienprogramms zu Beginn der Öffnung der Junior Uni, durch die potentielle Nutzer:innen in ihrem Lebensumfeld erreicht und die Angebote der Junior Uni in die Lebenswelt der Zielgruppe gebracht werden sollten (vgl. Anhang 1), kann als zielführend erachtet werden. Zu hinterfragen ist jedoch, welche Nutzer:innengruppen am Ferienprogramm teilgenommen haben und folglich durch die Kooperation tatsächlich erreicht wurden. Im Sinne einer Stakeholderanalyse ist zu empfehlen, sich weiterhin in den Sozialraum zu öffnen und relevante Akteure zur Erreichung sozial benachteiligter Kinder und Familien sowie zur niedrigschwelligen Gestaltung von Zugängen zu identifizieren. Dazu sollte beachtet werden, welche Aufgaben die Akteure haben, welche Ziele sie verfolgen und welche Personengruppen sie adressieren (vgl. Quilling et al 2013, S.35f.). Wie

die Begleitforschung von Präventionsketten zeigt, kann als Bereich, welcher guten Zugang zu sozial benachteiligten Kindern und Familien aufweist, vor allem auch der Gesundheitsbereich genannt werden, da Angebote des Gesundheitsbereichs selbstverständlicher wahrgenommen werden als andere Angebote (vgl. Bertelsmann Stiftung 2016, S.8). Eine zielführende Strategie könnte für die Junior Uni daher sein, auch Kooperationen in diesem Bereich aufzubauen. Räumlich betrachtet wären darüber hinaus auch Kooperationen mit dem Familienzentrum Alexianerstraße, der katholischen Kindertagesstätte Montessori-Haus und der städtischen Kindertagesstätte Leibnizstraße sowie der Gemeinschaftsgrundschule Carl-Sonnenschein-Schule und der Geschwister-Scholl-Realschule anzudenken, welche sich im unmittelbaren Umkreis der Junior Uni befinden (eigene Beobachtung). Unklar ist jedoch, wie sich die Besucher:innenstruktur dieser Einrichtungen gestaltet und inwiefern daher sozial benachteiligte Kinder und Familien erreicht werden können. Diesbezüglich wären genauere Analysen notwendig. Auch Kooperationen mit Multiplikator:innen, welche in zuvor genannten Einrichtungen oder Berufen verortet sind, könnten für die Junior Uni durch die Möglichkeit der persönlichen Ansprache, welche zum Erreichen sozial Benachteiligter hervorzuheben ist (vgl. Steiner et al. 2014, S.18f.), zielführend sein. Darüber hinaus können auch weitere Kooperationen, welche passende Unterstützungsangebote wie zum Beispiel Hol- und Bringdienste ermöglichen und (zeitlich) belastete Familien dadurch ermutigen können, ein Angebot wahrzunehmen (vgl. Bird/Hübner 2013, S.143), angedacht werden. Möglich wäre zum Beispiel eine Art Schüler:innenbus, welcher zu gewissen Kernzeiten der Kurse der Junior Uni oder zu Zeiten der Ferienkurse von einem bestimmten Treffpunkt in einem gewissen Stadtteil zur Junior Uni und zurück fährt.

5.3 Identifikation und Abbau von Zugangsbarrieren anhand ausgewählter Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe

Im folgenden Kapitel wird analysiert, welche in Kapitel 3.2.3 am Beispiel der zwei Felder aus der Kinder- und Jugendhilfe identifizierten Zugangsbarrieren für Kinder und Eltern/Erziehungsberechtigte im Zugang zur Junior Uni Mönchengladbach zu identifizieren sind und wie diese abgebaut werden können. Die Junior Uni Mönchengladbach ist rechtlich zwar anders verortet als die Familienbildung und

die offene Kinder- und Jugendarbeit, beinhaltet aber ebenfalls non-formale Bildungsformen und hat unter anderem auch das Ziel, Kinder und Familien unabhängig von ihrer sozialen Herkunft zu erreichen (vgl. Junior Uni Mönchengladbach o.J. b), sodass diese in Bezug auf die Identifikation möglicher Zugangsbarrieren sowie Maßnahmen zum Abbau dennoch als passendes Beispiel dienen können.

Eltern/Erziehungsberechtigte sind, wie zuvor schon bei der Gestaltung von Zugängen zu außerschulischen Bildungsangeboten für Kinder erwähnt, auch für die Junior Uni Mönchengladbach eine wichtige Zielgruppe, obwohl sie selbst nicht die Nutzer:innen der Angebote sind. Eltern/Erziehungsberechtigte sind für die Gestaltung von Zugängen für ihre Kinder in dem Sinne relevant, als dass sie auf die Kurse der Junior Uni aufmerksam werden können, bei der Entscheidung, ob die Junior Uni besucht wird oder nicht, zumindest mitbeteiligt sind, gegebenenfalls die finanziellen Mittel für die Kursteilnahmegebühr zur Verfügung stellen und auch bei der Anmeldung zu den Kursen eine wichtige Rolle einnehmen (s.u.). Sie können darüber hinaus auch beim Transport der Kinder zum Erreichen der Junior Uni von Bedeutung sein. Die zweite wichtige Zielgruppe für die Junior Uni Mönchengladbach stellen Kinder dar, da sie als Nutzer:innen der Angebote ebenfalls und je nach Alter auch unabhängig von ihren Eltern/Erziehungsberechtigten erreicht werden müssen, sodass Zugänge zielgruppengerecht gestaltet werden sollten.

Am Beispiel der Familienbildung können sich institutionelle Zugangsbarrieren ergeben, wenn Institutionen als hierarchisch höhergestellt wahrgenommen werden und aufgrund möglicher negativer Vorerfahrungen mit anderen Autoritäten wie der Schule eine ablehnende Haltung das Resultat ist (vgl. Bird/Hübner 2013, S.158). In diesem Kontext könnte sich bei der Junior Uni bereits der Name als Barriere darstellen, da mit dem Begriff „Uni“ möglicherweise ähnliche Strukturen wie mit der Schule assoziiert werden und der Eindruck entstehen könnte, dass eine akademische Ausbildung angestrebt wird und lediglich Kinder, welche ohnehin bereits gute Leistungen erbringen, zusätzlich gefördert werden sollen. Dieser Eindruck könnte bei Zielgruppen, welche ihren Weg in die Junior Uni gefunden haben, dadurch bestätigt werden, dass einige Räume der Junior Uni an Klassenzimmer erinnern (vgl. Abb. 2). Eine mögliche Maßnahme könnte daher

sein, durch entsprechende Öffentlichkeitsarbeit zu verdeutlichen, dass hinter dem Namen Junior Uni keine akademischen Anforderungen oder schulischen Strukturen verborgen sind. Beispiele für digitale Wege der Öffentlichkeitsarbeit im zuvor genannten Kontext wäre ein Imagefilm auf der Website der Junior Uni. Die im Zuge institutioneller Zugangsbarrieren zuvor erwähnte Bedeutung einer wertschätzenden Haltung seitens der Mitarbeiter:innen (vgl. Bird/Hübner 2013, S.165), ist aufgrund der Ziele der Junior Uni (vgl. Junior Uni Mönchengladbach o.J. b) in der Theorie auszuschließen. In Bezug auf Öffentlichkeitsarbeit ist jedoch anzumerken, dass auch die Berichterstattung der Lokalpresse die Haltung der Einrichtung transportieren und nicht stigmatisieren sollte (vgl. Bird/Hübner 2013, S.162). An dieser Stelle ist ein Online-Artikel vom 25. August 2023 aus dem lokalen Nachrichtenanbieter „Meine Woche“ für Mönchengladbach, Viersen, Meerbusch und Umgebung anzuführen, in dem es um die Eröffnung der Junior Uni ging. Der Wortlaut war wie folgt: *„Dabei gehe es in der Junior Uni nicht darum, Akademiker von morgen ‚heranzuziehen‘, sondern darum, auch Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Bevölkerungsschichten mitzunehmen.“* (Meine Woche 2023). Bei der öffentlichen Betitelung gewisser Personengruppen als „bildungsfern“ besteht in der Theorie institutioneller Zugangsbarrieren die Gefahr, dass dies, wenn auch nicht intendiert, als stigmatisierend wahrgenommen wird, sodass die Junior Uni in Folge dessen gemieden wird. Auch wenn auf die Berichterstattung von Seiten der Institutionen gegebenenfalls nur bedingt Einfluss genommen werden kann, sollte sensibel darauf geachtet werden, welche Begrifflichkeiten die Berichterstattung verwendet. Zur Verhinderung von Berichten wie dem zuvor erwähnten, können Kooperationen mit den lokalen Medien angestrebt werden (vgl. Bird/Hübner 2013, S.162), welche in der Verantwortung einer/eines oder mehrerer Mitarbeitenden der Junior Uni liegt. Im Sinne der Vermeidung institutioneller Zugangsbarrieren sollte darüber hinaus der Name der Institution sowie alle relevanten Informationen wie Öffnungszeiten gut erkennbar und verständlich präsentiert sein (vgl. ebd., S.161). Für die Junior Uni kann positiv festgehalten werden, dass der Name und das Symbol der Junior Uni sowohl an der Außenwand des Gebäudes, in dem sie sich befindet als auch im Gebäude selber mehrfach auftaucht. Öffnungszeiten sind hingegen nicht präsentiert, da diese noch nicht genau definiert sind (eigene Beobachtung). Damit Öffnungszeiten (unter anderem auch in den sozialen Medien) veröffentlicht werden können, könnte eine Maßnahme sein, Kernöffnungszeiten festzulegen und

diese auch öffentlich zu präsentieren. Maßnahmen zum Abbau weiterer institutioneller Zugangsbarrieren wie schriftsprachliche Werbung oder das Fehlen einer sprachlich anschlussfähigen Kontaktperson (vgl. Fischer 2022, S.501f.), sind den in Kapitel 5.1 erwähnten Maßnahmen zur Umsetzung sprachlicher Anschlussmöglichkeiten im Rahmen der sozialen Dimension von Niedrigschwelligkeit zu entnehmen und werden an dieser Stelle nicht erneut angeführt. Um mögliche institutionelle Zugangsbarrieren zu reflektieren, könnte die Junior Uni regelmäßig Prozesse der Selbstreflexion durchführen, indem sie die Perspektive der Zielgruppen einnimmt und wahrnimmt, wie die Junior Uni mit ihren Räumlichkeiten, Angeboten, Professionen sowie der Öffentlichkeitsarbeit nach außen wirkt.

Zu den subjektbezogene Zugangsbarrieren können Sprachbarrieren zählen, welche eine Verständigung oder einen Austausch erschweren können (vgl. Bird/Hübner 2013, S.165). Maßnahmen zum Abbau dieser können ebenfalls den Ausführungen zur Umsetzung einer sprachlichen Anschlussmöglichkeit im Rahmen der sozialen Dimension von Niedrigschwelligkeit in Kapitel 5.1 entnommen werden. Da subjektbezogene Zugangsbarrieren auch durch soziale Isolation und Ängste auftreten können, nicht zu einem Angebot zu passen (vgl. ebd., S.165), könnte die Junior Uni im Rahmen entsprechender Öffentlichkeitsarbeit deutlich machen, dass keine Vorerfahrungen, Vorbereitungen oder gewisse Abschlüsse zur Inanspruchnahme eines Kurses der Junior Uni vorausgesetzt werden. Auch in diesem Punkt könnte als Beispiel für digitale Öffentlichkeitsarbeit ein Imagefilm auf der Website der Junior Uni hilfreich sein. Darüber hinaus kann es für die Junior Uni zum Abbau von Bedenken und Ängsten hilfreich sein, Möglichkeiten und Räume für informellen Austausch zwischen Eltern und Kindern zu bieten, da, wie die Evaluation des Bundesprogrammes Elternchance ist Kinderchance gezeigt hat, diese durch den Kontakt zu einer Person in einer ähnlichen Situation, welche sich positiv über die Angebote der Einrichtung äußert, minimiert werden können (vgl. Müller et al. 2015, S.148). Eltern, deren Kinder bereits an Kursen der Junior Uni teilgenommen haben, können in diesem Sinne auch als Multiplikator:innen in der Lebenswelt der Zielgruppen dienen. Aus Erfahrung zeigt sich für die Junior Uni Mönchengladbach, dass Mund zu Mund Propaganda unter den Eltern gut funktioniert (vgl. Anhang 1).

In Bezug auf praktische Zugangsbarrieren, welche räumlich, zeitlich, finanziell und/oder bürokratisch sein können (vgl. Bird/Hübner 2013, S.169ff.), sind für die räumlichen und zeitlichen Barrieren jene Maßnahmen heranzuziehen, welche schon zur Umsetzung der räumlichen und zeitlichen Dimension von Niedrigschwelligkeit seitens der Junior Uni in Kapitel 5.1 erwähnt wurden. Finanzielle Barrieren beinhalten die Kosten für Kurse (vgl. ebd., S.169), welche an der Junior Uni bis zu zehn Euro pro Kurs betragen können, wobei die Teilnahmegebühr mehr eine Verbindlichkeit zur Kursteilnahme darstellen soll (vgl. Anhang 1). Wie bereits zuvor erwähnt, hat das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung in einer Studie herausgefunden, dass 80% der Familien in den obersten Einkommensgruppen und nur 30% der Familien in den untersten Einkommensgruppen Geld für außerschulische Bildungsangebote außerhalb von Kindertagesstätte und Schule ausgeben (können) (vgl. Schröder et al. 2015, S.166). Vor diesem Hintergrund und der Tatsache, dass die wirtschaftliche und finanzielle Lage in Mönchengladbach als schwach eingestuft werden kann (vgl. Stadt Mönchengladbach 2023, S.23), ist daher positiv hervorzuheben, dass die Teilnahmegebühr an der Junior Uni für sozial Benachteiligte übernommen wird und auch eine Vergünstigung des ÖPNV angedacht ist (vgl. Anhang 1). Eine bürokratische Barriere könnte der digitale Anmeldevorgang zu Kursen auf der Website der Junior Uni darstellen, da dieser Pflichtangaben zu einer zahlungspflichtigen Person (Geschlecht, Name, Geburtsdatum, Adresse, Telefon und E-Mail) sowie weitere Pflichtangaben zu einer teilnehmenden Person (Name und Geburtsdatum) voraussetzt. Darüber hinaus müssen Telefon und Mailadresse angegeben werden und die Zahlungsmöglichkeit beschränkt sich (noch) auf eine Überweisung (Junior Uni Mönchengladbach o.J. f).

Zu bereits genannten Barrieren, welche sich im Zugang zu Angeboten bzw. Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit ergeben können, zählt, wie auch bei der Familienbildung, die räumliche Lage der Einrichtung (vgl. Seckinger et al. 2015, S.169). Maßnahmen zum Abbau sind an dieser Stelle den bereits dargelegten Maßnahmen zur Umsetzung der räumlichen Dimension von Niedrigschwelligkeit der Junior Uni in Kapitel 5.1 zu entnehmen. Auch in Bezug auf die inhaltliche Ausrichtung sind die bereits erwähnten Aspekte im Zuge der Umsetzung einer inhaltlichen Dimension von Niedrigschwelligkeit aus Kapitel 5.1 heranzuziehen. Insbesondere für Jugendliche, welche ihren Weg noch nicht in die

Junior Uni gefunden haben, wäre Partizipation auch über andere Kanäle als die Wunschtafel anzudenken. Da die sozialen Netzwerke durch den digitalen Wandel eine zunehmende Bedeutung in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen haben (vgl. Röhl 2020, S.462), stellen diese auch für die Junior Uni Mönchengladbach eine Möglichkeit dar, Zugangsbarrieren abzubauen und Kinder und Jugendliche niedrigschwellig zu erreichen. Da es sich für die Junior Uni aktuell noch schwer gestaltet, Jugendliche ab 14 Jahren zu erreichen (vgl. Anhang 1), könnte durch Bedarfsabfragen und Werbung in sozialen Netzwerken ermöglicht werden, jene Jugendliche zu erreichen und partizipieren zu lassen, welche die Junior Uni (noch) nicht aufgesucht haben. Zusätzlich könnte die Junior Uni, um zeitliche Barrieren durch angepasste Öffnungszeiten abzubauen, (wie auch bereits bei den Maßnahmen für (zeitlich) belastete Eltern in Kapitel 5.1 erwähnt) erweiterte Öffnungszeiten an den Wochenenden und einen weiteren Ausbau der Öffnungszeiten in den Ferien andenken, da diese, wie bereits am Beispiel der offenen Kinder- und Jugendarbeit dargelegt wurde, für Kinder und Jugendliche attraktiv sein können (vgl. Seckinger et al. 2015, S.166f.)

6. Fazit

Die vorliegende Arbeit sollte im Kontext der Förderung von Bildungs- und Teilhabechancen sozial benachteiligter Kinder die Frage beantworten, wie Zugänge zu außerschulischen Bildungsangeboten gestalten werden können. Die konkreten Ausführungen sollten am Beispiel der Junior Uni Mönchengladbach stattfinden. Um zunächst die Bedeutsamkeit der Fragestellung zu bekräftigen, sollte die Relevanz außerschulischer Bildungsangebote (und später auch der Junior Uni) für die Förderung von Bildungs- und Teilhabechancen sozial benachteiligter Kinder herausgearbeitet werden und in den umfassenderen Kontext der Bildungsungleichheit eingeordnet werden. Das Herausstellen der Relevanz außerschulischer Bildungsangebote im genannten Kontext wurde durch die Forschungslücke um die Wirkung außerschulischer Bildungsangebote (vgl. Bolay/Walther 2014, S.384ff.) sowie die Tatsache, dass für die Junior Uni Mönchengladbach (noch) keine Wirkungsforschung vorliegt, erschwert. Auch wenn positive Befunde zur Wirkung der Junior Uni Wuppertal in Zusammenhang mit dem Erwerb schulischer Kompetenzen vorliegen (vgl. Makles/Schneider 2017, S.1.182ff.), welche für die Bearbeitung von Bildungsungleichheit und die Förderung gesellschaftlicher Teilhabe von Bedeutung sein können, können zur Wirkung der Junior Uni Mönchengladbach keine Befunde vorgelegt, sondern lediglich Annahmen getätigt werden. Dennoch konnte die Relevanz außerschulischer Bildungsangebote herausgearbeitet werden und die Handlungsprinzipien außerschulischer Bildung in der Praxis der Junior Uni identifiziert werden, sodass in der Theorie eine entsprechende Wirkung der Junior Uni Mönchengladbach (auch unabhängig vom Erwerb schulspezifischer Kompetenzen) angenommen werden kann, insofern Zugang zu ihr gefunden wird. Eine genaue Einordnung der Relevanz der Junior Uni Mönchengladbach in den umfassenderen Kontext der Förderung von Bildungs- und Teilhabechancen sozial benachteiligter Kinder und damit zusammenhängen der Bearbeitung von Bildungsungleichheit, konnte aus genannten Gründen jedoch nicht stattfinden.

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, sowohl jene Maßnahmen zur Gestaltung von Zugängen für sozial benachteiligte Kinder darzulegen und einzuordnen, welche die Junior Uni bereits durchführt, als auch neue Handlungsempfehlungen auszusprechen. Es lag in Bezug auf die Gestaltung von Zugängen zur Junior Uni

für sozial benachteiligte Kinder keine spezifische Grundlagenliteratur vor, welche das Konzept der Junior Uni aufgreift. Daher wurde Grundlagenliteratur aus anderen Bereichen herangezogen, welche (unter anderem) ebenfalls die Gestaltung von Zugängen zu (Bildungs-)Angeboten für sozial benachteiligte Kinder (und Familien) außerhalb des formalen Bildungssystems zum Ziel haben. Sowohl das Handlungskonzept der Niedrigschwelligkeit aus der Sozialen Arbeit, etablierte Kooperationen und Netzwerke aus dem Bereich der Bildung, Betreuung und Erziehung, als auch die Bereiche Familienbildung und offene Kinder- und Jugendarbeit aus dem Leistungsspektrum der Kinder- und Jugendhilfe, haben sich bei vorheriger Selektion relevanter Aspekte als adäquate Grundlage für den Transfer auf die Junior Uni erwiesen. Elementarer Bestandteil des Transfers war das Interview mit der Junior Uni, welches die Erfassung bisheriger Maßnahmen zur Gestaltung von Zugängen zur Junior Uni für sozial benachteiligte Kinder ermöglichte, welche anschließend eingeordnet und durch Handlungsempfehlungen erweitert werden konnten. Zusätzlich konnten auch die eigenen Beobachtungen zu einer erweiterten Darstellung relevanter Aspekte für den Transfer auf die Junior Uni beitragen. Obwohl sich bei dem Transfer der Ausführungen aus Kapitel drei auf die Junior Uni Grenzen in der Umsetzung von Niedrigschwelligkeit ergeben haben und auf Grundlage der verwendeten Fachliteratur der vorliegenden Arbeit Zugangsbarrieren zur Junior Uni identifiziert werden konnten, kann zusammenfassend festgestellt werden, dass die Junior Uni Mönchengladbach bereits einige zielführende Maßnahmen zur Gestaltung von Zugängen für sozial benachteiligte Kinder durchführt. Zentrale Handlungsempfehlungen für die Zukunft sind die Umsetzung relevanter Aspekte des Handlungskonzepts Niedrigschwelligkeit, das Durchführen und der stetige Ausbau gezielter Kooperationen und Netzwerke sowie der weitere Abbau genannter Zugangsbarrieren. Perspektivisch könnte untersucht werden, wie sich die Nutzungsstruktur der Junior Uni Mönchengladbach darstellt und ob ähnliche Selektionsmechanismen wie für die Junior Uni Wuppertal zu identifizieren sind, sodass Maßnahmen gegebenenfalls angepasst werden müssen. Dazu kann eine Anlehnung an die zu Beginn des fünften Kapitels angeführte Station im Qualitätskreislauf von Präventionsketten stattfinden, sodass bereits in der Phase der Zielkonkretisierung und -umsetzung von Angeboten regelmäßige Feedbacks von verschiedenen Ebenen eingeholt werden.

Literaturverzeichnis

- Arnold, H./Höllmüller, H. (Hrsg.) (2017): Niederschwelligkeit in der Sozialen Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Unter:
<https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf> [letzter Aufruf 15.02.24].
- Becker, R. (2013): Bildung. Die wichtigste Investition in die Zukunft. In: Hradil, S. (Hrsg.): Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 121-151.
- Becker, R. (2016): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit – Eine Reanalyse mit bildungspolitischen Implikationen. In: Becker, R. /Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit (5. Auflage). Wiesbaden: Springer, 183-219.
- Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.) (2016): Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse, Wirkungen. In: Becker, R. /Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit (5. Auflage). Wiesbaden: Springer, 3-53.
- Bellenberg, G./Forell, M. (Hrsg.) (2013): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann.
- Bellmann, J./Duzevic, D./Schweizer, S./Thiel, C. (2016): Nebenfolgen Neuer Steuerung und die Rekonstruktion ihrer Genese. Different Orientierungsmuster schulischer Akteure im Umgang mit neuen Steuerungsinstrumenten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3: 381-402.
- Beranek, A (2020): Social Media und Öffentlichkeitsarbeit. In: Kutscher, N./ Ley, T./ Seelmeyer, U./ Siller, F./ Tillmann, A./ Zorn, I. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim: Beltz Juventa, 427-437.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2016): Die Wirkungsweise kommunaler Prävention. Zusammenfassender Ergebnisbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung des Modellvorhabens „Kein Kind zurücklassen! Kommunen in NRW beugen vor“ (KeKiz) des Landes Nordrhein-Westfalen und der Bertelsmann Stiftung. Unter:
https://www.mags.nrw/system/files/media/document/file/esf_bericht_der_begleitenden_forschung_kein_kind_zuruecklassen.pdf [letzter Aufruf 15.02.24].
- Bertelsmann Stiftung (2023): Factsheet Kinder- und Jugendarmut in Deutschland. Unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/factsheet-kinder-und-jugendarmut-in-deutschland> [letzter Aufruf 20.02.24].
- Bird, K./Hübner, W. (2013): Handbuch der Eltern- und Familienbildung mit Familien in benachteiligten Lebenslagen. Opladen: Barbara Budrich.

- Blossfeld, H.-P./Blossfeld, G.J./Blossfeld, P.N. (2019): Soziale Ungleichheiten und Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf: Die Perspektive der Bildungssoziologie. In: Journal für Bildungsforschung Online, 11: 16-30. Unter: https://www.waxmann.com/waxmann-buecher/?tx_p2waxmann_pi2%5bbuchnr%5d=3994&tx_p2waxmann_pi2%5baction%5d=show [letzter Aufruf 05.03.24].
- Blossfeld, P.N./Blossfeld, G.J./Blossfeld, H.-P. (2022): Soziale Ungleichheit in Bildungs- und Erziehungsprozessen. In: Bauer, U./ Bittlingmayer, U.H., Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie (2. Auflage). Wiesbaden: Springer, 1129-1146.
- BMBF (2004): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Unter: <https://d-nb.info/971374708/34> [letzter Aufruf 14.02.24].
- BMFSFJ (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf> [letzter Aufruf 20.02.24].
- BMFSFJ (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> [letzter Aufruf 17.02.24].
- BMFSFJ (2021): Allein- oder getrennterziehen – Lebenssituation, Übergänge und Herausforderungen. Unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/allein-oder-getrennterziehen-lebenssituation-uebergaenge-und-herausforderungen-184764> [letzter Aufruf 10.02.24].
- Bolay, E./Walther, A. (2014): Möglichkeiten außerschulischer Hilfen in der Bearbeitung von Bildungsbenachteiligung: Potenziale und Grenzen ausgewählter Handlungsfelder der Jugendsozialarbeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17: 369-392.
- Brüggemann, C./Hermstein, B./Nikolai, R. (2023): Bildungskommunen. Eine einleitende Systematisierung zur Reform kommunaler Bildungspolitik und -verwaltung. In: Brüggemann, C./Hermstein, B./Nikolai, R. (Hrsg.): Bildungskommunen. Bedeutung und Wandel kommunaler Politik und Verwaltung im Bildungswesen. Weinheim: Beltz Juventa, 7-32.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (o.J.): Internationaler Sozioökonomischer Index des beruflichen Status (ISEI). Unter: <https://metadaten.bibb.de/de/classification/detail/11> [letzter Aufruf 20.02.24].
- Deffte, V./Frühling, E.-M./Stolz, H.-J. (2019): Qualitätsrahmen kommunale Gesamtstrategie. Gelingendes Aufwachsen ermöglichen. Unter: https://www.kinderstark.nrw/fileadmin/user_upload/Dokumente/20191211_ISA_08928_Broschuere_frei.pdf [letzter Aufruf 25.03.24].

- Deinet, U./Icking, M./Nüsken, D./Schmidt, H. (2017): Potentiale der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Innen- und Außensichten. Weinheim: Beltz Juventa.
- DIPF (o.J.): Bildungsbarrieren. Unter: <https://www.abiba-meta.de/de/bildungsbarrieren#2> [letzter Aufruf 15.03.24].
- Dubiski, J./Hermens, C./Schäfer, S./Thimmel, A. (Hrsg.) (2021): Praxisforschung in der non-formalen Bildung. Zum Zusammenhang von Bildung, Politik und Forschung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Duden (o.J.): Barriere, die. Unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Barriere> [letzter Aufruf 20.03.24].
- Fischer, V. (2022): Institutionelle Öffnung der Familienbildung – Möglichkeiten und Grenzen. In: Müller-Giebeler, U./Zufacher, M. (Hrsg.): Familienbildung – Praxisbezogene, empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa, 499-513.
- Graßhoff, G. (2017): Bildung und Ungleichheit – Ein Blick auf außerschulische Bildung. In: Baader, M.S./Freytag, T. (Hrsg.): Bildung und Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden: Springer, 387-404.
- Grundmann, M./Bittlingmayer, U.H./Dravenau, D./Groh-Samberg, O. (2016): Bildung als Privileg und Fluch – Zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit (5. Auflage). Wiesbaden: Springer, 57-86.
- Hafeneger, B. (2022): Außerschulische Jugendbildung. In: Bauer, U./Bittlingmayer, U.H./Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie (2. Auflage). Wiesbaden: Springer, 919-937.
- Hasse, R./Schmidt, L. (2022): Institutionelle Diskriminierung. In: Bauer, U./Bittlingmayer, U.H./Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie (2. Auflage). Wiesbaden: Springer, 1229-1246.
- Helbig, M./Edelstein, B./Fickermann, D./Zink, C. (2022): Aufholen nach Corona? Maßnahmen der Länder im Kontext des Aktionsprogramms von Bund und Ländern. Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 19. Beiheft. Münster: Waxmann.
- Hradil, S. (2013): Soziale Ungleichheit. Eine Gesellschaft rückt auseinander. In: Hradil, S. (Hrsg.): Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 152-184.
- Huinink, J./Schröder, T. (2019): Sozialstruktur Deutschlands (3. Auflage). München: UVK Verlag.
- Icking, M./Deinet, U. (2017): Offene Kinder- und Jugendarbeit und Prävention. Möglichkeiten und Grenzen. Unter: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3266526> [letzter Aufruf 18.03.24].

- Institut der deutschen Wirtschaft (2021): MINT-Herbstreport 2021. Mehr Frauen für MINT gewinnen – Herausforderungen von Dekarbonisierung, Digitalisierung und Demografie meistern. Unter: <https://www.iwkoeln.de/studien/christina-anger-enno-kohlisch-axel-pluenecke-mehr-frauen-fuer-mint-gewinnen-herausforderungen-von-dekarbonisierung-digitalisierung-und-demografie-meistern.html> [letzter Aufruf 12.03.24].
- Institut der deutschen Wirtschaft (2023): MINT-Herbstreport 2023. Mehr MINT-Lehrkräfte gewinnen, Herausforderungen der Zukunft meistern. Unter: <https://www.iwkoeln.de/studien/christina-anger-julia-betz-wido-geis-thoene-axel-pluenecke-mehr-mint-lehrkraefte-gewinnen-herausforderungen-der-zukunft-meistern.html> [letzter Aufruf 12.03.24].
- Jardin, C./Trottenberg, H. (2022): Familienbildung in Nordrhein-Westfalen (NRW) – Erfolge, Herausforderungen und Innovationen. In: Müller-Giebeler, U./Zufacher, M. (Hrsg.): Familienbildung – Praxisbezogene, empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa, 24-36.
- Junior Uni Mönchengladbach (o.J. a): Wer ist die JuniorUni Mönchengladbach? Unter: <https://www.junioruni-mg.de/info/ueber-uns/> [letzter Aufruf 17.03.24].
- Junior Uni Mönchengladbach (o.J. b): Unter: <https://www.junioruni-mg.de/2488-2/> [letzter Aufruf 05.02.24].
- Junior Uni Mönchengladbach (o.J. c): Willkommen an der JuniorUni Mönchengladbach. Unter: <https://www.junioruni-mg.de/> [letzter Aufruf 13.03.24].
- Junior Uni Mönchengladbach (o.J. d): Technik und Ingenieurwissenschaften. Unter: <https://www.junioruni-mg.de/programm/technik-ingenieurwissenschaften/> [letzter Aufruf 13.03.24].
- Junior Uni Mönchengladbach (o.J. e): Osterferien 2024. Unter: <https://www.junioruni-mg.de/programm/ferienprogramm/> [letzter Aufruf 13.03.24].
- Junior Uni Mönchengladbach (o.J. f): Anmeldeformular. Unter: <https://www.junioruni-mg.de/warenkorb/kw/kathaupt/500/schritt/1/> [letzter Aufruf 13.03.24].
- Junior Uni Wuppertal (o.J.): Netzwerk der Junior Unis. Ein Leuchtturmprojekt verbreitet sich. Unter: <https://junioruni-wuppertal.de/ueber-uns/weitere-junior-unis/> [letzter Aufruf 13.03.24].
- Kreidenweis, H. (2020): Digitalisierung der Sozialwirtschaft – Herausforderungen für das Management sozialer Organisationen. In: Kutscher, N./Ley, T./Seelmeyer, U./Siller, F./Tillmann, A./Zorn, I. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim: Beltz Juventa, 390-401.

- Kroher, M./Beuße, M./Isleib, S./Becker, K./Ehrhardt, M.-C./ Gerdes, F./Koopmann, J./Schommer, T./Schwabe, U./Steinkühler, J./Völk, D./Peter, F./Buchholz, S. (2023): Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021. Unter: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/4/31790_22_Sozialerhebung_2021.pdf?__blob=publicationFile&v=9 [letzter Aufruf 25.02.24].
- Makles, A./Schneider, K. (2017): Extracurricular educational programs and school readiness: evidence from a quasi-experiment with preschool children. In: *Empirical Economics*, 52: 1181-1204.
- Mayrhofer, H. (2012): Niederschwelligkeit in der Sozialen Arbeit. Funktionen und Formen aus soziologischer Perspektive. Wiesbaden: Springer.
- McElvany, N./Lorenz, R./Frey, A./Goldhammer, F./Schilcher, A./Stubbe, T.C. (Hrsg.) (2023): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Unter: https://www.waxmann.com/waxmann-buecher/?tx_p2waxmann_pi2%5bbuchnr%5d=4700&tx_p2waxmann_pi2%5baction%5d=show [letzter Aufruf 07.02.24].
- Meine Woche (2023): Food-Forscher und Raketen-Bauer von morgen: Uni für Kids ab vier Jahren eröffnet. Unter: https://www.meine-woche.de/staedte/moenchengladbach/neue-junioruni-will-neugier-und-forschungsdrang-wecken_aid-96362977 [letzter Aufruf 20.03.24].
- MINT in Mind (o.J. a): Mint suchen und finden. Unter: <https://www.mint-in-mind.de/mint/> [letzter Aufruf 15.02.24].
- MINT in Mind (o.J. b): Mint in Mind: Förderung verlängert! Unter: <https://www.mint-in-mind.de/mint-in-mind-foerderung-verlaengert/> [letzter Aufruf 15.02.24].
- MINT in Mind (o.J. c): Für Eltern. Unter: <https://www.mint-in-mind.de/fuer-eltern/> [letzter Aufruf 15.02.24].
- MINT in Mind (o.J. d): Mach MINT! Unter: <https://www.mint-in-mind.de/fuer-jugendliche/> [letzter Aufruf 15.02.24].
- MINT in Mind (o.J. e): Krefelder MINT-Sommertour. Unter: <https://www.mint-in-mind.de/krefelder-mint-sommertour/> [letzter Aufruf 15.02.24].
- MINT in Mind (o.J. f): Technik – Hautnah zum Anfassen und Experimentieren. Unter: <https://www.mint-in-mind.de/technik-hautnah-zum-anfassen-und-experimentieren/> [letzter Aufruf 15.02.24].
- MINT in Mind (o.J. g): mint.in.mind. Unter: <https://www.instagram.com/mint.in.mind/> [letzter Aufruf 15.02.24].
- MINT in Mind (o.J. h): Mint in Mind. Unter: <https://www.facebook.com/mintmachtspass> [letzter Aufruf 15.02.24].
- MINT in Mind (o.J. i): <https://www.linkedin.com/company/mint-in-mind/> [letzter Aufruf 15.02.24].

- Müller, D./Beck, M./Gerleigner, S./Guglhör-Rudan, A./Hein, K./Schwaß, M./Stemmler, M./Walper, S. (2015): Evaluation des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance – Elternbegleitung der Bildungsverläufe der Kinder“. Abschlussbericht. Unter: <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/21706-evaluation-des-bundesprogramms-elternchance-ist-kinderchance-elternbegleitung-der-bildungsverlaeufe-der-kinder.html> [letzter Aufruf 09.02.24].
- OECD (2022): Bildung auf einen Blick 2022. OECD-Indikatoren. Unter: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2022/221004-oecd-vergleichsstudie-2022.pdf?__blob=publicationFile&v=3 [letzter Aufruf 07.03.24].
- OECD (2023a): PISA 2022 Ergebnisse. Lernstände und Bildungsgerechtigkeit (Band I). Unter: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/6004956w.pdf?expires=1710943789&id=id&accname=guest&checksum=CA26B45EF2A3EC2C48EA05E8585FF111> [letzter Aufruf 08.03.24].
- OECD (2023b): Bildung auf einen Blick 2023. OECD-Indikatoren. Unter: <https://www.oecd.org/publications/bildung-auf-einen-blick-19991509.htm> [letzter Aufruf 15.03.24].
- Otto, H.-U./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2008): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Quilling, E./Nicolini, H.J./Grad, D./Starke, D. (2013): Praxiswissen Netzwerkarbeit. Gemeinnützige Netzwerke erfolgreich gestalten. Wiesbaden: Springer VS.
- Röll, F.J. (2020): (Digitale) Medien in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Kutscher, N./Ley, T./Seelmeyer, U./Siller, F./Tillmann, A./Zorn, I. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim: Beltz Juventa, 457-467.
- Scheu, B./Atrata, O. (2017): Das Mensch-Sein verstehen: Basis für Niedrigschwelligkeit. In: Arnold, H./Hölmüller, H. (Hrsg.): Niederschwelligkeit in der Sozialen Arbeit. Weinheim: Beltz, 62-78.
- Scholz, A./Menzel, B. (2023): Zentralisierte Aufnahmeverfahren als Lösung? Frühe Bildung und Zugangssteuerung als kommunales Handlungsfeld in Deutschland, Kanada und Schweden. In: Brüggemann, C./Hermstein, B./Nikolai, R. (Hrsg.): Bildungskommunen. Bedeutung und Wandel kommunaler Politik und Verwaltung im Bildungswesen. Weinheim: Beltz Juventa, 53-71.
- Schröder, C./Spieß, C.K./Storck, J. (2015): Private Bildungsausgaben für Kinder: Einkommensschwache Familien sind relativ stärker belastet. In: DIW Wochenbericht, 8: 158-169. Unter: https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.497228.de/15-8.pdf [letzter Aufruf 17.02.24].
- Seckinger, M./Pluto, L./Peucker, C./van Santen, E. (2015): Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine empirische Bestandsaufnahme. Weinheim: Beltz Juventa.

- Sekretariat der KMK (Hrsg.) (2021): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2019/2020. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf [letzter Aufruf 20.02.24].
- Simon, S. (2023): Armut, Bildung und Soziale Ungleichheiten. Deutungen und Bedeutungen im Feld der Pädagogik der Kindheit. Wiesbaden: Springer.
- SINUS-Institut (2021): Deutschland im Umbruch. SINUS-Institut stellt aktuelles Gesellschaftsmodell vor: Die neuen Sinus-Milieus. Unter: <https://www.sinus-institut.de/media-center/presse/sinus-milieus-2021> [letzter Aufruf 15.02.24].
- Stadt Mönchengladbach (2023): Mönchengladbacher Bildungs- und Jugendhilfebericht 2023. Bildung gemeinsam gerecht gestalten. Unter: <https://www.moenchengladbach.de/de/rathaus/buergerinfo-a-z/bildung-kultur-sport-dezernat-iv/fachbereich-schule-und-sport-40/regionales-bildungsbuero/handlungsfelder/perspektive-bildung-moenchengladbach/1-bildungs-und-jugendhilfebericht-mg> [letzter Aufruf 20.02.24].
- Stadt Mönchengladbach (o.J. a): Statistik und Informationsmanagement. Unter: <https://www.moenchengladbach.de/de/rathaus/buergerinfo-a-z/planen-bauen-mobilitaet-umwelt-dezernat-vi/fachbereich-stadtentwicklung-und-planung-61/abteilung-statistik-und-informationsmanagement-handlungsfeld-wohnen/statistik-und-informationsmanagement>[letzter Aufruf 19.02.24].
- Stadt Mönchengladbach (o.J. b): HOME – Hilfe und Orientierung für Mönchengladbacher Eltern. Unter: <https://www.moenchengladbach.de/de/rathaus/buergerinfo-a-z/recht-soziales-jugend-gesundheit-verbraucherschutz-dezernat-v/fachbereich-kinder-jugend-und-familie-51/jugendpflege-und-praevention/home-hilfe-und-orientierung-fuer-moenchengladbacher-eltern> [letzter Aufruf 25.03.24].
- Stadt Mönchengladbach (o.J. c): Eine Stadt. Gemeinsam Mönchengladbach. Was ist die städtische Gesamtstrategie? Unter: <https://www.moenchengladbach.de/de/aktuell-aktiv/gesamtstrategie/eine-stadt-gemeinsam-moenchengladbach#:~:text=Im%20deutschlandweiten%20Vergleich%20der%20zukunftsrelevanten,dem%20MINT-Bereich%20unterrepr%C3%A4sentiert%20sind> [letzter Aufruf 25.03.24].
- Statista (2024): Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen in den OECD-Staaten am jeweiligen BIP im Jahr 2020. Unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/37109/umfrage/ausgaben-fuer-bildung-in-prozent-des-bip/> [letzter Aufruf 27.03.24].
- Steiner, K./Schneeweiß, K./Stark, M. (2014): Praxishandbuch. Niederschwellige Beratungs- und Bildungsformate. Unter: https://www.ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_PH_Niederschwellige_Beratung_2014.pdf [letzter Aufruf 10.02.24].

- Steiner, O. (2020): Demokratie und Öffentlichkeit in der digitalen Postmoderne. In: Kutscher, N./Ley, T./Seelmeyer, U./Siller, F./Tillmann, A./Zorn, I. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim: Beltz Juventa, 145-155.
- Thiersch, H. (2020): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited. Grundlagen und Perspektiven. Weinheim: Beltz.
- Tuppat, J. (2020): Soziale Ungleichheit, Gesundheit und Bildungserfolg. Die intergenerationale Transmission von Bildungschancen durch Gesundheit. Wiesbaden: Springer.
- Wuppertaler Institut für bildungsökonomische Forschung (2022): Junior Uni Wuppertal. Statusbericht 2022. Unter: https://junioruni-wuppertal.de/fileadmin/user_upload/Aktuelles/Evaluationsbericht_BUW/Junior_Uni_EvalBericht_2022.pdf [letzter Aufruf 08.03.24]

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Tafel für Wünsche im Foyer der Junior Uni Mönchengladbach.....	77
Abbildung 2: Kursraum der Junior Uni Mönchengladbach.....	78
Abbildung 3: Tisch zur Abstimmung für die Namen der Räume im Foyer der Junior Uni Mönchengladbach	79

Anhang

Anhang 1: Interview mit Prof. Dr. Siegfried Kirsch und Anna Katharina Prim von der Junior Uni Mönchengladbach

Ort des Interviews: Hochschule Niederrhein, Standort Mönchengladbach

Ihr Ziel ist es unter anderem auch, sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche zu erreichen. Welche konkreten Maßnahmen sind diesbezüglich in Planung bzw. führen Sie bereits durch (Stichwort Niedrigschwelligkeit)?

-Aktueller Standort der Junior Uni ist laut Leiterin des Bürgerzentrums Römerbrunnen bereits eine Barriere für Kinder und Familien. Daher sind auch externe Kurse und Angebote in anderen Stadtteilen geplant (z.B. Römerbrunnen)

-Jugendliche ab 14 Jahren zu erreichen, gestaltet sich aktuell noch schwer. Daher ist eine Kollegin für die sozialen Medien zuständig

-Mund zu Mund Propaganda unter Eltern funktioniert erfahrungsgemäß gut

-Es soll nach Möglichkeit keine einmaligen Kursprojekte geben, sondern Kindern und Jugendlichen soll am Ende des Kurses immer eine Anschlussmöglichkeit geboten werden

-Es gibt die Idee, dass in der Zeit, in der die Kurse für Kinder und Jugendliche vor Ort stattfinden, auch Eltern parallel ein Raum zum Austausch geboten wird. Unter anderem dazu, wird eine Raumplanung zusammen mit einer Assistenten der Hochschule Niederrhein durchgeführt

-Für die Kurse gibt es Assistentenstellen (teilweise sogar zwei pro Kurs) zur Unterstützung der Dozierenden während der Kurse, damit die Kurse mit maximal zwölf Teilnehmenden interaktiv gestaltet werden können. Eine Assistentenstelle beinhaltet, vor dem Kurs anwesend zu sein, informiert zu werden, die Dozierenden während des Kurses zu unterstützen, eine Ansprechperson für Kinder zu sein und durch die enge Zusammenarbeit mit dem Kinder- und Jugendschutzkonzept auch das 4-Augen-Prinzip umzusetzen (Assistent:in und Dozent:in sollen unterschiedliche Geschlechter haben)

Versuchen Sie persönlichen Kontakt in der Lebenswelt sozial benachteiligter Kinder und Familien aufzunehmen? Wenn ja, wie?

-Zu Beginn wurde damals in Zusammenarbeit mit dem Sportbund Mönchengladbach ein Ferienprogramm über vier Tage veranstaltet, in dem es unter anderem Geschicklichkeitsparcours gab und Wasserraketen gebaut wurden. Ca. 100 Kinder haben dort teilgenommen, sodass dies der erste Punkt war, an dem die Junior Uni auf Kinder und Jugendliche gestoßen ist, die ihre Kurse möglicherweise besuchen werden

-Es gibt die Überlegung der Junior Uni on Tour, welche von Dozierenden und einem Assistentenpool durchgeführt werden soll. Dabei soll eine direkte Ansteuerung von KiTas, Familienzentren, Grundschulen, oder Freizeiteinrichtungen wie Schwimmbäder stattfinden. Der Kontakt zu den Leitungen der Einrichtungen ist dazu sehr wertvoll

Welche Kooperationen führen Sie mit dem Ziel durch, vor allem auch sozial benachteiligte Kinder und Familien zu erreichen bzw. welche sind angedacht?

-Das erste Gespräch hat mit dem Jugendamt der Stadt Mönchengladbach stattgefunden, da dieses bereits Angebote für sozial Benachteiligte geschaltet hatte. Darüber hinaus werden unter anderem Kooperationen mit Gemeinschafts- und Jugendzentren, Schulen und Familiengrundschulzentren, KiTas, Familienzentren und vielen mehr durchgeführt. Es gibt beispielsweise eine Kooperation mit dem Gymnasium an der Gartenstraße durch die ein Sportkurs für Kinder angeboten wird, um von digitalen Medien weg und in Bewegung zu kommen

-Hinter der Kooperation mit Familiengrundschulzentren steckt die Idee, dass die Junior Uni auf Dauer auch an Schulen präsent sein soll, indem sie Klassen besucht und Themen vorstellt

-Eine weitere beispielhaft zu nennende Kooperation ist die mit dem Jugendlokal „JuLook“ auf der Hindenburgstraße. Diese Kooperation hat das Ziel, vor allem auch Jugendliche ab 14 Jahren zu erreichen

Verfügen Sie über Entlastungsstrukturen für sozial benachteiligte Familien, welche über das Kursangebot hinaus gehen? Wenn ja, welche?

-Die Kursteilnahmegebühr wird für sozial Benachteiligte übernommen (wobei zu sagen ist, dass durch die Teilnahmegebühr eher eine Verbindlichkeit hergestellt werden soll als dass es um die Gebühr an sich geht)

-eine Vergünstigung des ÖPNV ist angedacht

Verfügt die Junior Universität über Mitarbeitende, die für professionelle Netzwerkbildung bzw. Netzwerkarbeit zuständig sind?

-Das gesamte Team ist für Netzwerkarbeit zuständig, da jeder sein eigenes Netzwerk hat und somit einen Teil des Netzwerks ausmacht

Sind in Ihrem bisherigen Team Personen vorhanden, welche mehrsprachig sind? (Hier sind vor allem die in Bezug auf die am stärksten vertretenen Staatsangehörigkeiten der Region Mönchengladbach relevanten Sprachen von Interesse)

-Es gibt Assistenten mit unterschiedlichen Nationalitäten, sodass z.B. eine Türkin auch mal mit im Kurs anwesend sein kann. Auch das Marketing ist mehrsprachig angedacht. So soll z.B. auch die Website mehrsprachig gestaltet sein. Eine Idee dazu wäre, Elternteile als Übersetzungshilfe einzusetzen

Werden Ihre Kurse mehrsprachig angeboten?

-Insgesamt gibt es sehr viele Ideen dazu und die Dozierenden sind offen dafür und können sich Mehrsprachigkeit in den Kursen vorstellen. Aktuell werden die Kurse noch nicht mehrsprachig angeboten, wobei es jedoch schon Kurse auf Englisch gab, wo z.B. auf Englisch vorgelesen oder interagiert wurde. Die Sprache Englisch soll auf jeden Fall eine der festen Kurssprachen werden

Sind in Ihrem bisherigen Team Personen vorhanden, welche über Zusatzqualifikationen im Bereich differenzsensible Pädagogik verfügen?

-

Wie versuchen Sie, Kindern und Familien Partizipation in Bezug auf die Kursangebote und Kurszeiten zu ermöglichen?

-Im Foyer gibt es eine Tafel, an die Zettel mit Wünschen angebracht werden können. So konnten schon Wünsche für das neue Quartal aufgenommen werden und es wurden auch bereits Dozierende gefunden, welche diese Wünsche umsetzen werden

Ist angedacht, dass die Kurse, wenn die Junior Universität an ihrem finalen Standort steht, trotzdem weiterhin an externen Orten durchgeführt werden?

-Die meisten Kurse sind an der Junior Uni selber angedacht, wobei man auch weiterhin nach außen gehen wird (z.B. Chemielabore usw.)

Anhang 2: Fotos der Junior Uni Mönchengladbach

Anhang 2.1: Tafel für Wünsche im Foyer der Junior Uni Mönchengladbach

Fotografin: Larissa Jung

Erlaubnis von: Anna Katharina Prim (Mitarbeitende der Junior Uni Mönchengladbach)



Abbildung 1: Tafel für Wünsche im Foyer der Junior Uni Mönchengladbach

Anhang 2.2: Kursraum der Junior Uni Mönchengladbach

Fotografin: Larissa Jung

Erlaubnis von: Anna Katharina Prim (Mitarbeitende der Junior Uni Mönchengladbach)



Abbildung 2: Kursraum der Junior Uni Mönchengladbach

Anhang 2.3: Tisch zur Abstimmung für die Namen der Räume im Foyer der Junior Uni Mönchengladbach

Fotografin: Larissa Jung

Erlaubnis von: Anna Katharina Prim (Mitarbeitende der Junior Uni Mönchengladbach)



Abbildung 3: Tisch zur Abstimmung für die Namen der Räume im Foyer der Junior Uni Mönchengladbach