

Zweitveröffentlichung



Anderka, Angela; Drechsel, Barbara; König, Bettina

Lernförderung als mentoriertes Service-Learning : Ein Theorie-Praxis-Seminar

Datum der Zweitveröffentlichung: 23.10.2023

Verlagsversion (Version of Record), Zeitschriftenartikel

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-913860

Erstveröffentlichung

Anderka, Angela; Drechsel, Barbara; König, Bettina (2023): „Lernförderung als mentoriertes Service-Learning : Ein Theorie-Praxis-Seminar“. In: Journal für LehrerInnenbildung : jlb, Jg. 23, Nr. 2, S. 106-115, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, doi: 10.35468/jlb-02-2023-08.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis des/der Rechteinhaber(s) einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Praxismodelle

Bibliografie:

Angela Anderka,

Bettina König und Barbara Drechsel:

Lernförderung als mentoriertes

Service-Learning. Ein Theorie-Praxis-Seminar.

journal für lehrerInnenbildung, 23 (2), 106-115.

<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2023-08>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2023>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.2
2023

08

*Angela Anderka,
Bettina König und
Barbara Drechsel*

Lernförderung als
mentoriertes Service-Learning.
Ein Theorie-Praxis-Seminar

Einleitung: Service-Learning in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

In Deutschland erfährt Service-Learning hochschuldidaktisch seit 10 Jahren einen enormen Aufwind (Reinders, 2016). Studierende können durch Service-Learning an Universitäten mit ihrem Engagement zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beitragen und gleichzeitig erworbene Kompetenzen praktisch erproben. Hofer bezeichnet dies „als eine besondere Art universitärer Lehre, in der Theorie und Praxis miteinander verbunden werden“ und differenziert weiter:

„In der Service-Komponente üben Studierende praktische Aktivitäten aus, die zum Thema des entsprechenden Fachs oder der betreffenden Lehrveranstaltung passen, und die gleichzeitig konkrete Probleme der Gemeinde lösen helfen. In der Learning-Komponente werden die Aktivitäten anhand der einschlägigen Literatur wissenschaftlich vorbereitet, reflektiert und theoretisch untermauert.“ (Hofer, 2007, S.37).

Die Forschung zu Service-Learning weist auf bedeutsame Effekte bei verschiedenen Lernergebnissen hin, z. B. hinsichtlich kognitiver Merkmale wie Lernerfolg oder motivational-affektiver Aspekte, wie der Bereitschaft zu zukünftigem sozialen Engagement (Reinders, 2016). Wie gut Service-Learning tatsächlich wirkt, scheint von der didaktischen Qualität der Lernsettings abhängig zu sein. Neben grundlegenden Prinzipien guter Service-Learning-Praxis (vgl. z. B. Conway et al., 2009) ist insbesondere Reflexion relevant, zu der Lernende im Zuge des Service-Learning-Prozesses aufgefordert werden (Celio, Durlak & Dymnicki, 2011; Yorio & Ye, 2012). Das Projekt „Lernförderung in der Grundschule“ (LeGu), das an der Universität Bamberg in Kooperation mit dem Don Bosco Jugendwerk¹ seit zweieinhalb Jahren durchgeführt wird, setzt dies durch klar strukturierte Theorie-Praxis-Bezüge und ein begleitendes Mentoring der Studierenden um.

Das Begleiten, Fördern und Unterstützen von Lernprozessen ist eine zentrale Aufgabe von Lehrkräften als Expert*innen für das schulische Lernen. In der dreiphasigen Lehrer*innenbildung in Deutschland erwerben angehende Lehrkräfte die wissenschaftlichen und fachlichen Grundlagen während der ersten Phase, wobei frühe Praxisbezüge als

1 <https://www.donboscobamberg.de/Leistungen/Jugendsozialarbeit/Schueler.Bilden.Zukunft>

bedeutungsvoll für unterschiedliche Aspekte der Professionalisierung angesehen werden (z. B. Gröschner & Hascher, 2019). Systematische und strukturierte Gelegenheiten zur Anwendung und Überprüfung von Wissen sind jedoch nach wie vor sehr selten (König, Darge & Kramer, 2020). „Ausdrücklich nicht für mehr, sondern für bessere Praxisphasen in der universitären Lehrkräftebildung“ plädiert eine Expertise zur Lehrkräftebildung (Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 2007, S. 8). Es gehe weniger um die Vermittlung von Handlungsrouninen im Unterricht, sondern es sei relevant, die erfahrene Praxis theoretisch-konzeptuell zu durchdringen und zu reflektieren (ebd.).

Theorie-Praxis-Projekte an Universitäten

In universitären Service-Learning-Projekten leisten Studierende einen gesellschaftlichen Beitrag, der Kindern zusätzliche Förderung und erweiterte Lernmöglichkeiten gewährt. Speziell für Lehramtsstudierende ist die Förderung von Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen naheliegend, da die Service- und die Learning-Komponente unmittelbar in Bezug zueinanderstehen. Für die Professionalisierung ist die Verbindung theoretischen universitären Wissens und praktischer Anwendung im schulischen Kontext bedeutsam. Kohärenz kann entstehen, wenn ein universitäres Seminar, das spezifisch auf eine schulische Fördersituation vorbereitet, mit direkter Anwendung im schulischen Kontext verknüpft wird. Service-Learning kann nur zur Professionalisierung der Studierenden beitragen, wenn die Serviceaktivität bewusst und vor dem Hintergrund theoretischer Konzepte reflektiert wird (Bringle & Hatcher, 1995). Wissensvermittlung auf der einen und praktisches Tun auf der anderen Seite birgt nicht automatisch Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten für Studierende. Reflexion ist für die Studierenden ein notwendiges Bindeglied zwischen Theorie und Praxis: Sie stehen in schulisch-praktischen Settings nicht nur vor der Herausforderung beide Bezugsgrößen Wissenschaft und Praxis in Beziehung zu setzen (Zorn, 2020), sondern darüber hinaus, sich mit ihrer eigenen Persönlichkeit und Haltung, Ihren (Vor-)Erfahrungen, erworbenen Kompetenzen sowie ihrer Motivation und Emotionen auseinanderzusetzen (vgl. König & Sautter, 2021). Diese Reflexion kommt eher selten selbstreguliert in Gang: Um Wissen und angebahte Kom-

Der Ablauf entspricht dabei den Phasen des Service-Learning, wie sie von Altenschmidt und Miller (2016) als typischer Ablauf skizziert wurden: In der ersten Phase (Theoriephase) werden in einem vorbereitenden Blockseminar, das Wissen zu Diagnostik und Förderung aufgefrischt und Themen der individuellen Förderung fokussiert. In der zweiten – der Projektphase – arbeiten die Studierenden in der Schule. Nach dem Kennenlernen der Kooperationspartner und Schulen werden den Studierenden Lernförderkurse mit max. 5 Grundschulkindern zugewiesen, die sie verbindlich in 20 Terminen betreuen. Die neunmonatige semesterübergreifende Theorie-Praxis-Phase ist für Studierende eine studienorganisatorische Herausforderung, ist aber innerhalb des Projekts notwendig, ermöglicht sie doch den Aufbau und die Vertiefung der Beziehung zwischen den Studierenden und ihren Schüler*innen, lässt Lernerfolge wahrscheinlicher werden und wird damit dem Service-Gedanken gerecht.

Während der gesamten Laufzeit begleitet eine Mentorin die Studierenden in Gruppen- und Einzel-Reflexions-Sitzungen. Das Don-Bosco-Werk Bamberg als externer Partner leistet die Förderkursorganisation, pflegt den Schulkontakt und ist Ansprechpartner für zwei Stiftungen². Deren finanzielle Mittel helfen das Mentoring zu finanzieren. Den Studierenden wird eine geringfügige Aufwandsentschädigung ermöglicht, die in keiner Weise dem (zeitlichen) Engagement der Studierenden entspricht.

Abschließend, in der dritten, der Abschluss-/Reflexionsphase, werden in Kooperation mit den Lehrkräften der Förderkinder und dem Don-Bosco-Werk die Erfahrungen aller Beteiligten in der Projektphase in einem strukturierten Austausch besprochen und reflektiert.

Das Seminar

Das vorbereitende universitäre Seminar findet an drei aufeinanderfolgenden Tagen vor dem Wintersemester statt, um mit der Praxisphase in den Schulen möglichst frühzeitig im Semester starten zu können. Gefördert werden sozial- und bildungsbenachteiligte Grundschulkin- der, für die Schule häufig ein von Misserfolgen geprägter Ort ist. Sie entwickeln zunehmend die Überzeugung, selbst wenig zu einem er- folgreicheren Lernen beitragen zu können, strengen sich bei neuen

² Wir danken den Stiftungen für ihre Unterstützung: www.schmid-kayser-stiftung.de und www.rainer-markgraf-stiftung.de

Herausforderungen weniger an, und erzielen in Folge immer weniger die geforderten Leistungen (Dresel & Lämmle, 2017; Hettmann, Nahrung, Grund, Salle, Fries & vom Hofe, 2019). Die Schüler*innen erhalten Feedback über ihre Anstrengung und ihre Lernerfolge sowie zu den von ihnen eingesetzte Strategien, mit dem Ziel ihre Selbstwirksamkeit langfristig zu stärken.

Im Blickpunkt des Seminars steht daher die Förderung der Selbstwirksamkeit auf Basis theoretischer Grundlagen: Zu den Inhalten zählen die Erfassung und adressatenspezifische adaptive Förderung von motivationalen und emotionalen Lernermerkmalen, des selbstregulierten Lernens, beispielsweise des Einsatzes von Lernstrategien. Es werden Möglichkeiten der Differenzierung und Planung unter Berücksichtigung lernpsychologischer Wirkfaktoren (u. a. Scaffolding, kooperative Lernformen) thematisiert und grundlegendes Wissen zu Zielen, Inhalten und methodisch-didaktischen Schritten für die Lernförderung vermittelt (u. a. Bohl, 2017; Hasselhorn, Decristan & Klieme, 2019). Dieses Wissen kann in der Praxisphase auf die konkrete Fördersituation bezogen adaptiert werden und wird auch im Mentoring aufgegriffen. Um den Schüler*innen der Lernfördergruppen mit frustrierenden Schulerfahrungen und wenig wertschätzender Lern- und Leistungsrückmeldung adäquat zu begegnen, üben die Studierenden nach einem Theorieblock zu grundlegenden Gesprächskompetenzen sowie zu wertschätzendem, attributionalem Feedback diese Aspekte anhand konkreter Fallbeispiele ein und setzen sich mit Möglichkeiten der gemeinsamen Reflexion mit den Schüler*innen auseinander.

Die mentorierte Praxisphase

Koordiniert durch das Don-Bosco-Werk werden in enger Absprache mit den Lehrkräften Lernförderkurse aus jeweils drei bis fünf Schüler*innen gebildet. Ein Viertel bis die Hälfte der Studierenden meldet sich nach dem Seminar für die Praxisphase um das Gelernte in Zusammenarbeit mit den Kindern anzuwenden. Zum Auftakt der Lernförderung findet eine gemeinsame Veranstaltung mit den Lehrkräften und den studentischen Lernförder*innen statt. Neben der Information der Lehrkräfte über die Inhalte des Seminars ist hier vor allem der Raum für den Austausch zwischen allen Beteiligten wichtig.

Im Mentoring arbeiten fortgeschrittene Studierende der Schulpsychologie während des gesamten Zeitraums der Lernförderung mit den

Studierenden anhand eines dafür entwickelten Manuals. Der Peer-Beratungs-Ansatz wurde für die Begleitung der Lernförder*innen gewählt, um Interaktionsprozesse auf Augenhöhe zu ermöglichen. Die Mentorin regt in je fünf Einzel- und Gruppensitzungen die Reflexion über den eigenen sowie den Lernprozess der Kinder in schriftlichen wie in mündlichen Formaten an und schafft damit eine Struktur, in der die Studierenden sich miteinander austauschen und unterstützen (Fricke et al., 2019; vgl. Abb. 2) und auf diese Weise erste Erfahrungen mit kollegialer Beratung machen.



Abb. 2 Mentoringaktivitäten während des Schuljahres

Der Mehrwert besteht in der gemeinsam geteilten Erfahrung ähnlicher Herausforderungen und der Möglichkeit gegenseitiger Unterstützung. Über Impulsfragen werden spezifische Lernförderaspekte fokussiert und zur Reflexion angeregt. Das Agieren in Lernförder Tandems unterstützt die Verbindlichkeit der Kommunikation der Studierenden untereinander sowie die gegenseitige Unterstützung. Der abschließende „Brief an mich selbst“ beleuchtet eigene Entwicklungsprozesse der Studierenden über die neunmonatige Lernförderung.

Die Einzelsitzungen orientieren sich an den individuellen Bedürfnissen der Studierenden. Neben der Lernförderung selbst steht die persönliche Entwicklung der Studierenden im Fokus: Gemeinsam mit den Mentorinnen reflektieren sie eigene Lernprozesse und die Entwicklung eines ressourcenorientierten Blicks auf sich selbst. Damit rückt neben der Lernentwicklung der Schüler*innen auch die eigene Professionalisierung in den Blick. Prozessorientiert und mit einer positiven Fehlerkultur auf ihre Erfahrungen zu blicken, fällt den Peers durch die gegenseitige Anerkennung und Akzeptanz untereinander in der Regel leicht.

Fazit, Diskussion und Ausblick

Das Service-Learning-Projekt LeGu hat zum Ziel, bildungsbenachteiligte Schüler*innen durch Studierende zu fördern. Studierende erhalten durch ein universitäres Seminar Gelegenheit, grundlegendes Wissen zu Diagnostik und Förderung zu erwerben, zu festigen und in einer mentorierten Praxisphase anzuwenden und zu reflektieren.

Aus ersten Evaluationsergebnissen geht hervor, dass die Studierenden engagiert sind und die Lernförderung im Service-Learning als hoch bedeutsam wahrnehmen. Trotz des notwendigen außerordentlichen Zeiteinsatzs bewerten sie das Projekt als lohnenswert, da es „wirklich bei den Kindern ankommt“, so eine Angabe der Zwischenevaluation. Das Mentoring wird als große Unterstützung und Bereicherung wahrgenommen, was dessen Bedeutung als Reflexionsgelegenheit hervorhebt. Ein erstes Fazit der Evaluation steht somit im Einklang mit Forschungsergebnissen zum Theorie-Praxis-Transfer: Reflexion im Rahmen des Studiums muss nicht nur angeboten, sondern angeleitet werden, damit Studierende ihr erworbenes Wissen mit Praxiserfahrung verknüpfen können. LeGu zeigt studentisch-engagierte Lernförderung in der Lehrer*innenbildung, von der benachteiligte Kinder profitieren. Deutlich wurde auch, dass qualitativ hochwertiges Service-Learning personal-, zeit- und kostenaufwendig ist und qualitativ hochwertiges Mentoring entlohnt werden muss. In der aktuellen Phase schweren Lehrkräftemangels wirbt die Bildungsadministration erfolgreich mit Stellenangeboten im schulischen Arbeitsfeld. Dabei wird gelegentlich übersehen, dass die reine Tätigkeit in der Schule keinen Professionalisierungsprozess in Gang setzt und Reflexion selten angestoßen wird. Es ist hingegen denkbar, dass Studierende abschreckende und schwer zu bewältigende Erfahrungen machen, die sich auch auf Überforderung zurückführen lassen. Unabdingbar sind daher Reflexionsangebote, begleitend zu allen Praxiserfahrungen der Studierenden im Verlauf ihres Studiums, um Wissen zu vernetzen und Erfahrungen einzubetten.

Literatur

Altenschmidt, K. & Miller, J. (2016). Service Learning – ein Konzept für die dritte Mission. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, 25 (1), 40-51. Verfügbar unter https://www.uniaktiv.uni-due.de/fileadmin/fileupload/AG-uniaktiv/Dokumente/Altenschmidt_Miller_2016_SL_ThirdMission.pdf [18.04.2023].

- Bohl, T. (2017). Umgang mit Heterogenität im Unterricht. Forschungsbefunde und didaktische Implikationen. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 257-273). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Celio, C., Durlak, J. & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service learning on students. *Journal of Experiential Education*, 34 (2), 164-181.
- Dresel, M. & Lämmle, L. (2017). Motivation. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (S.79-142). Paderborn: UTB.
- Fricke, J., Bauer-Hägele, S., Horn, D., Grötzbach, D., Sauer, D., Paetsch, J., Drechsel, B. & Wolstein, J. (2019). Peer-Learning in der LehrerInnenbildung. Gemeinsam und auf Augenhöhe lernen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19 (3), 16-29.
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 652-664). Münster: Waxmann.
- Hasselhorn, M., Decristan, J. & Klieme, E. (2019). Individuelle Förderung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potenziale* (S. 375-402). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hettmann, M., Nahrgang, R., Grund, A., Salle, A., Fries, S. & vom Hofe, R. (2019). „Kein Bock auf Mathe!“ Motivationssteigerung durch individuelle mathematische Förderung. Entwicklung eines Veranstaltungskonzeptes zum Erwerb professioneller Kompetenzen zur Motivationsförderung für den Mathematikunterricht in inklusiven Settings (Online-Supplement 2: Begleitheft zum Blockseminar). *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (3), 165–192. Verfügbar unter <https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/view/2480/3230> [24.01. 2023].
- König, B. & Sautter, S. (2021). Kohärente Lerngelegenheiten im universitären Seminar. Ein Modell für die Lehrer*innenbildung? In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge im Lehrberuf*. Münster: Waxmann.
- König, J., Darge, K. & Kramer, Ch. (2020). Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Zur Bedeutung schulpraktischer Lerngelegenheiten auf den Erwerb von pädagogischem Wissen bei Lehramtsstudierenden. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (Edition ZfE, Bd. 9, S.67-96). Wiesbaden: VS Springer.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004 i. d. F. vom 16.05.2019). Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [24.01. 2023].
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen: Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*. Düsseldorf. Verfügbar unter http://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf [24.01. 2023].
- Reinders, H. (2016). *Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2009). Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 425-437). Weinheim: Beltz.

Zorn, S. K. (2020). Die Begleitung Lehramtsstudierender im Spannungsfeld von Theorie, Praxis und Person. Interaktive Verhandlung von Professionalisierung im Praxissemester. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung: Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 299-315). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Angela Anderka, Dr., Akademische Rätin
am Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Arbeitsschwerpunkt:
Theorie-Praxis-Verknüpfungen,
Individuelle Förderung, Inklusion, Beratung

angela.anderka@uni-bamberg.de



Bettina König, Dr., Akademische Rätin
am Lehrstuhl Grundschulpädagogik und -didaktik
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Arbeitsschwerpunkte:
Theorie-Praxis-Verknüpfungen,
Ganztagsschule, Kooperation mit Eltern

bettina.koenig@uni-bamberg.de



Barbara Drechsel, Dr., Professorin
für Psychologie in Schule und Unterricht
an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Arbeitsschwerpunkte:
Theorie-Praxis-Verknüpfungen,
Lernmotivation,
Beratung im schulischen Kontext

barbara.drechsel@uni-bamberg.de

