

**Anderka, Angela; Drechsel, Barbara; König, Bettina; u.a.**

Lernförderung im Grundschulalter : Professionalisierungsprozesse angehender Grundschullehrkräfte mit Fokus auf Schüler:innenselbstwirksamkeit

**In:**

Zmiskol, Tabea; Elting, Christian; Keimerl, Verena F.; u. a. (Hrsg.), Professionalisierung für den inklusiven Umgang mit Heterogenität – Befunde, Konzepte und Anregungen aus der Lehrkräftebildung, Bamberg: University of Bamberg Press, S. 157-175. 2025. DOI: 10.20378/irb-110920

**Beitrag im Sammelwerk - Verlagsversion**

DOI des Beitrags: 10.20378/irb-112525

Datum der Veröffentlichung: 13.01.2026

**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 der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt die **Creative-Commons-Lizenz CC BY**.







Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## Beitrag 7

### **Lernförderung im Grundschulalter: Professionalisierungsprozesse angehender Grundschullehrkräfte mit Fokus auf Schüler:innenselbstwirksamkeit**

#### **Learning support at primary school age: professionalization processes of prospective primary school teachers with a focus on student self-efficacy**

Angela Anderka  0009-0008-4554-1907, Barbara Drechsel  0000-0003-1454-3658, Bettina König  0000-0002-9545-5993, Janina Schel  0009-0003-6516-3628, Judith Schleifer & Katharina Winkler

#### **Zusammenfassung**

Zukünftige Lehrkräfte in ihrem Kompetenzerwerb für einen professionellen Umgang mit Heterogenität im Unterricht zu unterstützen, stellt eine zentrale Aufgabe der ersten Phase der Lehrkräftebildung dar (z. B. Fischer, 2017; HRK & KMK, 2015). Das Projekt *Lernförderung im Grundschulalter (LeGu)* ermöglicht Lehramtsstudierenden in einer engen Verzahnung von Theorie und Praxis, leistungsschwache Grundschulkinder aus sozial schwachen Familien hinsichtlich ihrer Lernentwicklung und Selbstwirksamkeit zu fördern. In Kleingruppen werden Viertklässler:innen über einen Zeitraum von ca. neun Monaten in Deutsch und Mathematik unter dem Fokus der Stärkung ihrer Selbstwirksamkeit gefördert und diese Erfahrung von den Studierenden im begleitenden Mentorat reflektiert. In dem Beitrag wird zunächst Selbstwirksamkeit in ihrer Bedeutung für das Lernen beleuchtet, anschließend werden Inhalte und Konzeption des Seminars sowie des Mentorings vorgestellt. Daran schließt sich die Beschreibung zweier studentischer Qualifikationsarbeiten an, die den Einfluss der Lernförderung durch Studierende untersucht haben.

**Schlüsselwörter:** Lernförderung; Förderung der Selbstwirksamkeit; Theorie-Praxis-Projekt; Mentoring

## Abstract

Supporting future teachers in acquiring the skills they need to deal professionally with heterogeneity in the classroom is a central task of the first phase of teacher training (e.g. Fischer, 2017; HRK & KMK, 2015). The *LeGu* project enables student teachers to support underperforming primary school children from socially disadvantaged families in terms of their learning development and self-efficacy by closely interlinking theory and practice. In small groups, fourth-graders are supported over a selected period of around nine months with a focus on strengthening their self-efficacy and reflecting on this experience in the accompanying mentoring program. The article first examines the importance of self-efficacy for learning, then presents the content and concept of the seminar and mentoring, and finally presents two studies that investigated the influence of learning support by students.

**Key words:** Learning support; Promoting self-efficacy; theory-practice project; Mentoring

## 1. Einleitung

Seit 1920 sind die Ziele einer verpflichtenden Grundschule für alle festgeschrieben. Die grundlegende Bildung für alle Kinder, also die Vermittlung von elementaren Fähigkeiten, die zum systematischen Aufbau von Basiskompetenzen führen, sind ihr „gemeinsamer Grundstock“ (Brezinka 1998, vgl auch Einsiedler 2014; Jung 2021). Daher ist die theoretische Annäherung zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen bereits im Lehramtsstudium fest verankert. Praktisches Erleben, Anwenden sowie Reflektieren dieses Wissens im konkreten Handlungsfeld ist dagegen seltener, gilt jedoch als sehr wichtige Voraussetzung für den Erwerb professioneller Kompetenzen (z. B. Schubarth, Speck, Seidel, Kamm, Kleinfeld & Sarrar, 2011). Die Seminarkonzeption *Lernförderung im Grundschulalter (LeGu)*, der sich für die Studierenden eine neunmonatige Phase zur Anwendung der erworbenen Kompetenzen in der Schule anschließt, strebt Professionalisierungsprozesse bei angehenden Lehrkräften im Umgang mit heterogenen Lerngruppen an. Studierende konzipieren Förderprozesse für Schüler:innengruppen und reflektieren den Lernfortschritt der Kinder. *LeGu* zielt auf die Verbesserung der Selbstwirksamkeit

auf beiden Seiten des Fördergeschehens: Studierende sollen Kindern Selbstwirksamkeitserfahrungen hinsichtlich ihrer Lernkompetenzen ermöglichen und dabei selbst wachsende Selbstwirksamkeit hinsichtlich des Förderns von Kleingruppen und des Umgangs mit heterogenen Lernvoraussetzungen entwickeln. Schließlich werden Studierende im Rahmen von Qualifikationsarbeiten in das Forschungsgeschehen rund um das Projekt einbezogen und setzen sich intensiv mit dem professionellen Umgang mit Heterogenität auseinander.

In diesem Beitrag werden die Vermittlung von Förderprozessen in der universitären Lehrkräftebildung an der Projektkonzeption *LeGu* beleuchtet, die Veränderung von Selbstwirksamkeit auf Schüler:innenseite während der Förderphase untersucht und anschließend mit Blick auf Gelingensbedingungen und die weitere Implementation in der Lehrkräftebildung diskutiert.

## **2. Vermittlung von Förderprozessen in der universitären Lehrkräftebildung**

„Das Begleiten, Fördern und Unterstützen von Lernprozessen ist eine zentrale Aufgabe von Lehrkräften als Expert:innen für das schulische Lernen. Systematische und strukturierte Gelegenheiten zur Anwendung und Überprüfung von Wissen sind nach wie vor sehr selten (König, Darge & Kramer, 2020). In qualitativ hochwertigen Praxisphasen sollen nicht Handlungsrountinen im Unterricht, sondern Praxisreflexion auf einer wissenschaftlichen Grundlage angeregt werden (Anderka, Drechsel & König, 2023, S. 107 f.).

### **2.1 Einfluss von Selbstwirksamkeitserwartungen auf schulische Lern- und Entwicklungsprozesse**

Selbstwirksamkeit als Vertrauen in die eigene Tüchtigkeit, also die subjektive Einschätzung der persönlichen Handlungsmöglichkeiten (Bandura, 1997) ist eine bedeutsame Grundlage für erfolgreiches Lernen. Der signifikante Einfluss der Selbstwirksamkeit wurde vor allem im Kontext von Bildungsprozessen und -institutionen vielfach belegt (Schwarzer & Jerusalem, 2002; Velten, 2020). Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen wirken sich bei Kindern unabhängig von für den schulischen Lernstoff relevanten tatsächlichen Kompetenzen positiv auf die gesetzten Ziele, die

Ausdauer sowie die Anstrengung aus (Bandura, 1997; Hopf & Jerusalem, 2002). Aufgrund dieser hohen Relevanz von Selbstwirksamkeit im Lernprozess gewinnt die Förderung von Selbstwirksamkeit gerade im Umgang mit Heterogenität und Inklusion an Relevanz (Pajares & Schunk, 2001). So stellen Pupeter und Schneekloth (2010) heraus, dass Grundschul Kinder mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen auf ihre Fähigkeiten vertrauen, unbeschwert sind und sich als selbstständig sowie sozial gut integriert wahrnehmen. Im Vergleich zu wenig selbstwirksamen Kindern sehen diese Schüler:innen schwierige Aufgaben als Herausforderung und attribuieren Misserfolge selbstwertdienlich auf variable und externe Faktoren (Pupeter & Schneekloth, 2010). Kinder mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen fühlen sich in der Schule wohler, schätzen ihre Handlungskompetenzen optimistischer ein, strengen sich angesichts von Herausforderungen stärker an und interpretieren Handlungen förderlich für den eigenen Selbstwert (Schneider, 2005).

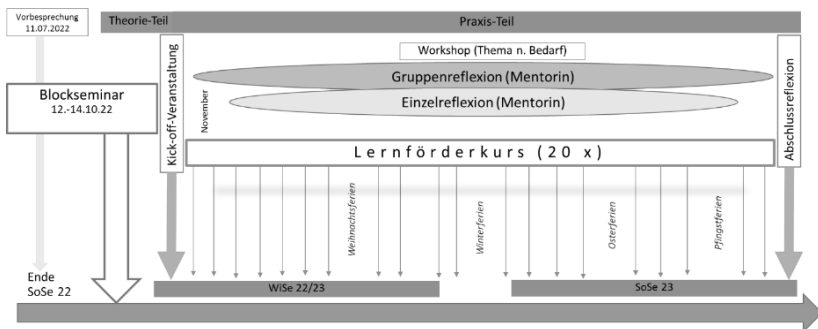
## **2.2 Selbstwirksamkeitsquellen und -entwicklung bei Grundschulkindern**

Selbstwirksamkeitseinschätzungen bei Kindern basieren, anders als bei Erwachsenen, auf offensichtlichen und unmittelbaren Erfolgen (Eccles, Schiefele & Wigfield, 1998), weshalb ihnen in der Schule die Möglichkeit eröffnet werden sollte, positive Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen. Förderlich wirken sich eigene Erfolgserfahrungen, stellvertretende Erfahrungen und Rückmeldungen während und am Ende des Lernprozesses zu ihren Fähigkeiten, eingesetzter Anstrengung und Strategien aus (Dresel & Lämmle, 2011).

## **3. Die Konzeption des Theorie-Praxis-Projekts *Lernförderung im Grundschulalter (LeGu)***

*LeGu* bietet angehenden Lehrkräften aller Schularten die Möglichkeit, ihr Wissen in der Durchführung von Lernförderkursen an Grundschulen anzuwenden, ihre Erfahrungen in Einzel- und Gruppenreflexionen zu reflektieren und damit auch ihre Selbstwirksamkeit hinsichtlich des Unterrichts heterogener Schüler:innengruppen aufzubauen. Zielgruppe der Lernförderung sind sozial- und bildungsbenachteiligte Kinder der vierten Jahrgangsstufe, die wenig häusliche Unterstützung erfahren und im Erreichen des Klassenziels gefährdet sind.

Die Studierenden lernen in einem Blockseminar als Theorieteil die Wissens- und Kompetenzgrundlagen, die in der Praxisphase der Lernförderung benötigt werden. In Abbildung 1 ist beispielhaft der Ablauf für das Schuljahr 2022/23 dargestellt.



**Abbildung 1.** Überblick *LeGu*-Seminarablauf mit Theorie- und Praxisteilen sowie Reflexionspunkten.

In der ersten Phase, der *Theoriephase*, wird Wissen zu Diagnostik und (individueller) Förderung, insbesondere der Selbstwirksamkeit fokussiert. Als Grundlagen werden Wissen und Kompetenzen zur Erfassung und adressatenspezifischen adaptiven Förderung von motivationalen und emotionalen Lernendenmerkmalen und zum selbstregulierten Lernen, beispielsweise dem Einsatz von Lernstrategien, vermittelt. Darauf aufbauend werden Möglichkeiten der Differenzierung und Planung unter Berücksichtigung lernpsychologischer Wirkfaktoren (u. a. Scaffolding, kooperative Lernformen) thematisiert und die Studierenden beschäftigen sich in anwendungsbezogenen Einheiten mit den Zielen, Inhalten und methodisch-didaktischen Schritten für die Lernförderung (u. a. Bohl, 2017; Hasselhorn, Decristan & Klieme, 2019). So erstellen sie beispielsweise Lernlandkarten – konkretisiert für ein im Seminar vorgegebenes Fallbeispiel –, auf die sie in der Praxisphase zurückgreifen können. Abbildung 2 zeigt beispielhaft eine Lernlandkarte für das Fallbeispiel der Schülerin Luisa mit Schwierigkeiten beim flüssigen und sinnentnehmenden Lesen, die im Seminar erstellt wurden (detaillierte Beschreibung des Seminars bei Anderka, Drechsel & König, 2023).

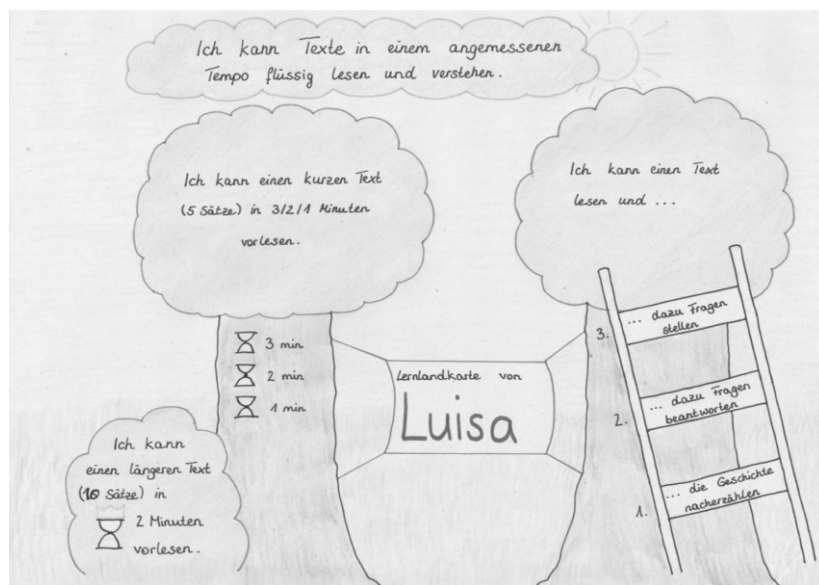


Abbildung 2. Lernlandkarte mit Zielen und Zwischenschritten.

Stark anwendungsbezogen ist auch das Einüben von wertschätzendem, attributionalem Feedback hinsichtlich der Anstrengung und Lernerfolge sowie zu den von den Schüler:innen eingesetzte Strategien. Diese für Studierende bisher nur theoretisch bearbeiteten Themen sind gerade für Schüler:innen der Lernfördergruppen, die frustrierende Schulerfahrungen gemacht und eventuell wenig wertschätzende Lern- und Leistungsrückmeldung erhalten haben, besonders wichtig, um sie in ihrem Lernprozess konstruktiv zu unterstützen.

Abschließend bekommen die Studierenden die Gelegenheit in der GrundschulWerkstatt des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik mit realen didaktischen Medien zu arbeiten und auf ausgewählten Webseiten Lernhefte, Arbeitshefte oder Arbeitsblätter u. a. für die Lernförderung zu sichten und zu beurteilen. Anhand von leitenden Fragestellungen (z. B. Stehen diagnostische Aufgaben zur Verfügung? Werden Teilkompetenzen in einer sichtbaren Struktur aufeinander aufgebaut?) erstellen sie Materialsteckbriefe, die anschließend allen Studierenden zur Verfügung gestellt werden. So erwerben die Studierenden Kompetenzen,

Materialien adaptiv und individuell je nach Förderfragestellung auszuwählen und einzusetzen.

Es folgt für die Studierenden die Einführung in die *Praxisphase*, die nach der Zuweisung je eines Lernförderkurses mit ca. vier Schüler:innen einer Bamberger Grundschule startet. Ein Kick-off-Treffen mit den Klassenlehrkräften der beteiligten Grundschulkindern bietet Raum für Information und Austausch zwischen allen Beteiligten.

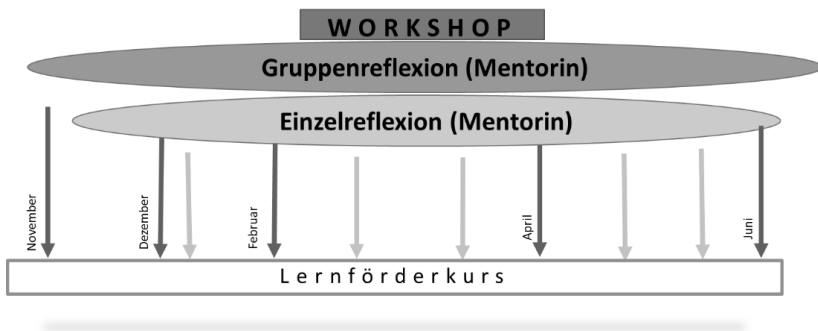
In der zweiten Phase, der *Projektphase*, setzen die Studierenden über die folgenden neun Monate hinweg an insgesamt 20 Terminen bis kurz vor Ende des Schuljahres die Lernförderung in ihren Kursen um. Der lange, sich über zwei Semester erstreckende Zeitraum stellt zwar eine studienorganisatorische Herausforderung für die Studierenden dar, ermöglicht aber die Entwicklung einer Beziehung zwischen den Studierenden und ihren zugeteilten Schüler:innen. Auf Basis einer stabilen Beziehung und der über die Zeit immer besser werdenden Kenntnissen hinsichtlich der Leistungsstände der Schüler:innen, können die Studierenden eher an deren Lernvoraussetzungen ansetzen. Damit verbunden ist eine höhere Wahrscheinlichkeit für Lernerfolge der Schüler:innen. Die Gelegenheit, Kinder über so lange Zeit aktiv zu begleiten und ihre Entwicklung verfolgen zu können, ist in der ersten Phase der Lehrkräftebildung selten umsetzbar und daher eine besondere Lerngelegenheit.

Um eine hohe Qualität der Förderung sicherzustellen und um den Studierenden mit der kontinuierlichen Arbeit in Lerngruppen eine besondere Lerngelegenheit zu bieten, werden die Studierenden in Gruppen- und Einzel-Reflexions-Sitzungen während der gesamten Zeit der Lernförderung begleitet. Für das Mentoring wurde ein Peer-Ansatz gewählt (z. B. Fricke et al., 2019): Studierende der Schulpsychologie im höheren Semester übernehmen in engem Kontakt mit den Projektverantwortlichen die Begleitung und Unterstützung der Studierenden und leiten zur Reflexion an. Sie erhalten hierfür zusätzlich zu den Materialien und Informationen über die Inhalte des Seminars ein ausführliches Manual, das Orientierung für das Mentoring bietet. Zusätzlich sind sie über die gesamte Förderphase im Austausch mit der Projektleitung. Der Peer-Beratungs-Ansatz ermöglicht Interaktionsprozesse auf Augenhöhe und erleichtert häufig durch die gegenseitige Anerkennung und Akzeptanz untereinander

eine prozessorientierte positive Fehlerkultur. In den Einzelsitzungen gehen die Mentor:innen verstärkt auf die individuellen Bedürfnisse der Studierenden und deren persönliche (professionelle) Entwicklung ein und fördern die Entwicklung eines ressourcenorientierten Blicks auf sich selbst. Ein wichtiges Ziel ist die kritische Beobachtung und Weiterentwicklung der eigenen Selbstwirksamkeit als (fördernde) Lehrkraft. Der zu Beginn erstellte und am Ende nochmals herangezogene „*Brief an mich selbst*“ beleuchtet eigene Entwicklungsprozesse der Studierenden über die neunmonatige Lernförderung. In den Gruppensitzungen werden darüber hinaus über Impulsfragen spezifische Lernförderaspekte fokussiert und zur Reflexion angeregt. Die Studierenden profitieren von der gemeinsam geteilten Erfahrung ähnlicher Herausforderungen und der Unterstützungsmöglichkeit durch die Gruppe und erfahren über das Bilden verbindlicher Lernförder tandems (je zwei Studierende gehen zu Beginn der Lernförderung in einer über den Förderzeitraum verbindlichen Zweiergruppe zusammen) den Mehrwert gegenseitiger Unterstützung. Zudem bieten die Mentor:innen einen Workshop an, der inhaltlich auf die Bedürfnisse der Studierenden ausgerichtet ist. Abbildung 3 zeigt die Systematik des Mentorings.

In der dritten, der *Abschluss-/Reflexionsphase*, werden die Erfahrungen aller Beteiligten mit dem Projekt, inklusive der Lehrkräfte der geförderten Kinder, in einem strukturierten Austausch besprochen und reflektiert. Außerdem wird mit den Studierenden evaluiert, welche Inhalte des Seminars für sie besonders relevant für die Praxisphase waren bzw. was sie ggf. noch zusätzlich benötigt hätten.

Das Projekt erfolgt in enger Kooperation und Abstimmung mit dem Projekt *Schüler\*innen.Bilden.Zukunft* des *Don Bosco Jugendwerks Bamberg*. Als externer Partner fungiert *Schüler\*innen.Bilden.Zukunft* als Schnittstelle für alle am Projekt Beteiligten, organisiert die Förderkurse, pflegt den Kontakt zu den Schulen während des Schuljahres und ist Ansprechpartner für zwei Stiftungen, deren finanzielle Mittel helfen, sowohl das Mentoring als auch die Aufwandsentschädigungen zu finanzieren, welche die Studierenden für die Lernförderkurse erhalten.



**Abbildung 3.** Mentoring-Aktivitäten während des Schuljahres.

Um zu einer ersten Einschätzung der Wirksamkeit des Projekts zu kommen, wurde die Perspektive der teilnehmenden Personen eingeholt: Zum einen Feedback von Studierenden und Lehrkräften und andererseits von den teilnehmenden Kindern. Im Fokus des Projekts stehen die Studierenden und die Frage, wie sich deren diagnostische und Förderkompetenzen entwickeln und welche Erfahrungen sie machen. Die Ebene der Schüler:innen zu erreichen (also wirklich Fortschritte in die gewünschte Richtung zu erreichen), ist insgesamt aus mehreren Gründen als ambitioniert anzusehen, beispielsweise, dass Studierende der ersten Phase der Lehramtsbildung die Förderung durchführen und dabei selbst noch Lernende sind, die sich und ihre Kompetenzen erproben oder, dass die Lernförderung (zeitlich wie inhaltlich) eine sehr kleine Intervention darstellt, speziell angesichts der Lern- und Lebenssituation, in denen zumindest einige der Kinder sind.

Im Folgenden werden zunächst zwei zum Projekt verfasste Qualifikationsarbeiten vorgestellt, die der Frage zu Effekten der Lernförderung auf Seiten der Schüler:innen nachgegangen sind. Eine systematische Evaluation des Projekts steht bisher noch aus.

#### **4. Effekte der Lernförderung durch Studierende im Projekt *LeGu* auf die Selbstwirksamkeit und Lernerfolge der Schüler:innen**

Über die Förderung hinaus ist es ein Anliegen von *LeGu*, Studierenden die Gelegenheit zu geben, sich mit schulbezogenen Forschungsarbeiten

zu beteiligen und damit Einblicke in wissenschaftliches Arbeiten zu bekommen. Die beiden studentischen Arbeiten, die im Folgenden vorgestellt werden, haben sich auf die Entwicklung der fachspezifischen und allgemeinen Selbstwirksamkeit auf Seiten der Schüler:innen fokussiert.

#### **4.1 Die Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung in individueller Lernförderung**

In der Arbeit von Schleifer (2021) wurde zum einen mit einem Fragebogen die fachspezifische Selbstwirksamkeitserwartung (basierend auf dem Fragebogen WIRKSCHUL von Jerusalem und Satow, 1999) zu Beginn und am Ende des Förderzeitraums erhoben. Für die inferenzstatistische Auswertung der Fragebögen wurde der Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test verwendet. Zum anderen wurde diese anhand kontinuierlicher Einträge in strukturierte Lerntagebücher erfasst (aus fünf Leitfragen wird am Ende jeder Lernfördereinheit mindestens eine gewählt, zu der eigene Erfahrungen niedergeschrieben werden, vgl. Abbildung 4). Die Auswertung der Lerntagebücher erfolgte mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Drei Lerntagebücher wurden zusätzlich in Form von sequenziellen Einzelfallanalysen strukturell und inhaltlich betrachtet.

Insgesamt füllten 24 Schüler:innen (11 Jungen und 13 Mädchen) der *LeGu*-Lernförderkurse an fünf Grundschulen im Schuljahr 2020/21 (Alter der Kinder zu Messzeitpunkt 1: zwischen 8 und 11 Jahren;  $M = 9.33$  Jahre,  $SD = 0.64$  Jahre) die Lerntagebücher am Ende jeder Lernfördereinheit aus und nahmen an der Prä- und Posttestung (Erhebung der Selbstwirksamkeitserwartung) jeweils in der ersten und letzten Lernfördereinheit teil. Aufgrund der Covid-Pandemie waren die Grundschulen von Dezember bis Mitte Februar im Distanzunterricht und bis Mitte Mai viele Schulen im Wechselunterricht organisiert, weshalb die Lernförderkurse in dieser Zeit nur online oder wegen fehlender technischer Ausrüstung seitens der Kinder gar nicht stattfinden konnten.

Jede Woche lernst du hier viele Dinge. Einige Dinge klappen sofort, andere Dinge fallen dir vielleicht schwerer. Das ist ganz normal!

Überlege dir, was du schon besonders gut kannst und wo du noch etwas üben solltest!

Schreib es hinter das passende Zeichen auf!

- Das habe ich heute gelernt
- Das fiel mir schwer
- Das hat mir heute geholfen
- Das fand ich heute blöd
- Das fand ich heute schön

**Abbildung 4.** Leitfragen des Lerntagebuchs der Schüler:innen.

Die Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung zeigen bei der Entwicklung der mathematischen Selbstwirksamkeitserwartung einen leichten, jedoch nicht signifikanten Anstieg zwischen den beiden Messzeitpunkten, wohingegen die das Schulfach Deutsch betreffende Selbstwirksamkeitserwartung in diesem Zeitraum leicht absank ( $p_{\text{Mathe}} = .42$  bzw.  $p_{\text{Deutsch}} = .57$ ). Die Kodierung der Lerntagebücher ergab, dass sich die Einträge vor allem auf Lernspiele und soziale Situationen und weniger auf die konkreten fachlichen Inhalte der Lernförderung beziehen. Zudem zeichnet sich ab, dass Erfolgserlebnisse und für die Kinder als Herausforderungen erlebte Situationen im Laufe des Schuljahres weniger beschrieben wurden. Damit konnte die Erwartung nicht bestätigt werden, dass die Selbstwirksamkeitserwartung der Kinder in den Kursen nach einer individuellen Lernförderung höher ist als vorher.

Die möglichen Gründe dafür sind vielfältig: Zum einen ist die Reliabilität der eingesetzten Skalen nicht umfassend zufriedenstellend, die Messung also möglicherweise nicht exakt genug. Bei der Zielgruppe der Förde-

rung, Kinder aus bildungsfernen Familien, ist weiterhin davon auszugehen, dass sie generell eine geringere Selbstwirksamkeitserwartung haben als Kinder aus bildungsnahen (Schneekloth & Pupeter, 2010). Je geringer die Selbstwirksamkeitserwartung ist, desto geringer ist auch der Einfluss von Fördermaßnahmen auf die Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung (Usher & Pajares, 2008).

Die Qualität der Lernförderung durch die Studierenden ist nicht gesichert und es kann nicht abgeschätzt werden, inwiefern die Studierenden die Selbstwirksamkeit fördernde Methodik und Didaktik umsetzen konnten. Zudem berichteten die Kinder im zweiten Schulhalbjahr im Vergleich zum ersten weniger Herausforderungen und häufigere Langweile. Möglicherweise fehlten ihnen im zweiten Halbjahr eher Lernbarrieren, deren Überwinden wichtig für den Aufbau der Selbstwirksamkeitserwartung sein kann (Bandura, 1997).

Der wichtigste Aspekt, der die Entwicklung von Selbstwirksamkeit im untersuchten Zeitraum sicher maßgeblich erschwerte, war die Covid-Pandemie mit den damit verbundenen Einschränkungen an Unterrichtszeit und Lernzuwachs im Allgemeinen, an Kontaktzeit mit anderen Kindern und den zum Teil sehr problematischen häuslichen Situationen der Kinder. Die Lernförderkurse mussten online stattfinden, was in einigen Fällen gut funktioniert hat, für etliche Kinder z. B. aufgrund fehlender technischer Geräte gar nicht durchführbar war und immer wieder Termine von Seiten der Kinder nicht eingehalten wurden. Die Lernförderung war pandemiebedingt also quantitativ wie qualitativ deutlich eingeschränkt. Es ist zu erwarten, dass das häusliche und unter Corona-Bedingungen wenig lernförderliche Umfeld der Kinder (vgl. Kap. 3) im Distanzunterricht eher zu einem Verlust von Selbstwirksamkeit geführt hat. Insofern könnte es unter den gegebenen Umständen als ein Erfolg angesehen werden, dass die Selbstwirksamkeit der Förderkinder *nicht abgesunken* ist. Dies ist jedoch ohne eine Vergleichsgruppe leider nicht zu klären.

Für zukünftige Lernförderung kann aus den Aussagen der Schüler:innen geschlossen werden, dass spielerisches Üben, das als schön und hilfreich empfunden wurde, für die Motivationsförderung eingesetzt werden kann und der Fokus stärker als bisher auf das Schaffen eines guten sozialen Miteinanders gelegt werden sollte, z. B. durch kooperative Lernformen.

Das Interesse der Kinder an den Inhalten selbst könnte durch differenziertere Rückmeldungen zu einzelnen Lernschritten und -inhalten, einen stärkeren Einbezug der Schüler:innen in die Planung ihres Lernprozesses wie auch durch die passgenaue Gestaltung der Angebote gefördert werden.

#### **4.2 Einfluss von ressourcenorientierten Übungen auf die allgemeine und fachspezifische Selbstwirksamkeit**

In der Arbeit von Winkler (2022) wurden in der Lernförderung zusätzlich zum Förderprogramm durch die Studierenden ressourcenorientierte Übungen (z. B. Ahl & Henze, 2019) eingesetzt und deren Effekte auf die fachspezifische, aber auch die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung der Schüler:innen untersucht. Insgesamt nahmen 27 Schüler:innen (10 Jungen und 17 Mädchen) der vierten Jahrgangsstufe teil, davon waren neun Kinder der ressourcenorientierten Intervention zugeordnet. In diesen Gruppen wurden in den einzelnen Fördereinheiten aus einer Sammlung ressourcenstärkender Übungen (angelehnt u. a. an Bandura, 1997; Mosley & Sonnet, 2005; Frank & Martschinke, 2015) je eine – angepasst an die wahrgenommenen Bedürfnisse der Kinder – ausgewählt und durchgeführt.

Die fachspezifische Selbstwirksamkeitserwartung in den Fächern Deutsch und Mathematik wurde mit denselben Instrumenten wie in der Studie von Schleifer (2021) erfasst (vgl. [Kap. 4.1](#)). Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung wurde mit den insgesamt sechs Items der Skala aus dem Fragebogen zu Ressourcen im Kindes- und Jugendalter (kurz *FRKJ 8-16*; Lohaus & Nussbeck, 2016) erhoben. Die erste Erhebung fand Anfang Dezember statt und wurde zusätzlich in einer Kontrollgruppe durchgeführt, in der die Lernförderung ohne ressourcenstärkende Übungen abgehalten wurde. Nach ca. sechs Wochen Schulzeit wurde im Februar die zweite Messung (Posttest 1) durchgeführt. Anfang April fand dann nach ungefähr weiteren sechs Förderstunden die letzte Erhebung (Posttest 2) statt.

In den deskriptiven Ergebnissen zeigt sich in dem ersten Erhebungszeitraum tendenziell sowohl in der allgemeinen als auch in der fachspezifischen Selbstwirksamkeit eine positivere Entwicklung bei den Kindern in der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe, die jedoch

nicht statistisch signifikant ist. Im zweiten Erhebungszeitraum bleiben diese Unterschiede nicht bestehen. Entsprechend gibt es im gesamten Erhebungszeitraum keine signifikanten Unterschiede gegenüber der Entwicklung in der Kontrollgruppe, weder allgemein ( $F(2,38) = .05, p = .95$ ) noch fachspezifisch in den Fächern Mathematik ( $F(2,42) = .18, p = .84$ ) und Deutsch ( $F(2,42) = 2.02, p = .15$ ).

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Selbstwirksamkeit von Kindern im Grundschulalter durch ressourcenstärkende Übungen beeinflusst werden kann, auch wenn die Werte zum dritten Messzeitpunkt wieder leicht absanken. Bei einer kleinen und über einen kurzen Zeitraum eingesetzten Intervention und einer geringen Stichprobengröße ist dies nicht verwunderlich, zumal die Ausgangswerte der Schüler:innen im Mittel bereits relativ hoch waren. Entsprechend war es schwierig, diese mit jeweils einer Ressourcenübung pro Woche mit einer Dauer von nur etwa zehn Minuten weiter zu steigern. Dennoch ist der Anstieg der Werte vor dem Hintergrund einer relativen Stabilität der Konstrukte positiv zu bewerten (Hopf & Jerusalem, 2002).

Der Abfall nach der Interventionsphase lässt sich möglicherweise auch dadurch erklären, dass die Übertrittszeugnisse ausgegeben wurden und der Leistungsdruck zum Zeitpunkt der letzten Erhebung vermutlich deutlich spürbar war. Die vorliegenden Ergebnisse weisen auf weiteren Forschungsbedarf hin, beispielsweise die Wirkung einzelner Ressourcenübungen auf die Selbstwirksamkeit oder einen intensiveren Einsatz der Übungen in den Blick zu nehmen. Zusammenfassend ermutigen die Ergebnisse der Studie zum weiteren Einsatz quellenbasierter Selbstwirksamkeitsinterventionen und unterstreichen die Bedeutung der adäquaten Integration derartiger Übungen in schulische Förderkontexte und insbesondere auch in das *LeGu*-Projekt.

## **5. Eindrücke zur Praxisphase aus Sicht der Studierenden und der beteiligten Lehrkräfte**

Auch die Studierenden und die Lehrkräfte der Förderkinder wurden gebeten, ihre Lernprozesse und -fortschritte zu beschreiben und zu evaluieren. In der Abschlussreflexion schilderten die Studierenden eine Situation aus der Lernförderung, die ihnen besonders in Erinnerung geblieben

ist und dokumentierten eigene Erfolge sowie eigenes didaktisches Handeln. Häufig wurden dabei Lernerfolge und überwundene Hemmungen auf Schüler:innenseite berichtet: Einem *„Kind, was immer Probleme mit der Motivation hatte, ging es ab der vorletzten Stunde viel besser. Dadurch hatte sie auch das erste Mal Interesse daran ihre eigenen Rechtschreibfehler zu korrigieren bzw. wollte wissen, wie etwas geschrieben wird. Auch beim Vorlesen war sie viel interessierter und motivierter.“*

Hier wird deutlich, dass es angehenden Lehrkräfte durch ihr Handeln in den *LeGu*-Förderkursen gelingt, allen Schüler:innen Lernen zu ermöglichen und vorbehaltlos Lernerfolge zu würdigen. Die Studierenden berichten auch einen Zugewinn an professioneller Handlungskompetenz im Studium, wie beispielsweise: *„Ich habe viel im Lernförderkurs über das Lernen von und mit mehrsprachigen Kindern lernen dürfen. Ich hatte viele Möglichkeiten mich auszuprobieren und einen (individuell) an die Kinder angepassten Unterricht zu gestalten. [...] Damit kann ich zum Schluss nur noch DANKE für die Möglichkeit sagen.“*

An den Schulen stehen während der Förderphase die Klassenlehrkräfte der Kinder als weitere Ansprechpartner:innen für die Studierenden bereit. Eine Lehrkraft betont, dass *„der Kurs [...] sehr strukturiert und sinnvoll geplant“* war und *„die Kinder mit anschaulichem Material aus der Lebenswirklichkeit der Kinder“* motiviert wurden. Insbesondere mit Blick auf die Bildungsgeschichte der Kinder und deren soziales Umfeld wurde betont, dass die Kinder durch die Kurse *„die Möglichkeit [haben], sich stark in den Unterricht einzubringen und die volle Aufmerksamkeit und Anerkennung ihrer Mitschüler:innen zu bekommen“*.

## 6. Schlussfolgerungen

Das Theorie-Praxis-Projekt *LeGu* zielt auf die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Umgang mit sozial benachteiligten Schüler:innen ab. Studierende erwerben im universitären Seminar Kompetenzen zur Diagnostik und Förderung basaler Kompetenzen in Deutsch und Mathematik und setzen gelerntes Wissen in der Förderung von Schüler:innenkleingruppen ein Schuljahr lang um. Die Erwartung, die Selbstwirksamkeitswahrnehmung der Schüler:innen würde in dieser Zeit gesteigert werden, konnte in den vorgestellten Studien zwar aufgrund der beschrie-

benen Einschränkungen nicht erfüllt werden, betrachtet man allerdings die individuellen Rückmeldungen der Studierenden, Schüler:innen und Lehrkräfte, so werden auf der Ebene der subjektiven Wahrnehmung Erfolge auf Seiten der Schüler:innen sowie auf Seiten der Studierenden in Form des Erlebens professioneller Handlungskompetenz und einer und subjektiv gesteigerten Selbstwirksamkeit deutlich. Das Projekt *LeGu* eröffnet in seiner Konzeption Studierenden Möglichkeiten zum Umgang mit Heterogenität, ihr theoretisches Wissen je individuell und nach eigenen Möglichkeiten in der Förderung ein- und umsetzen können.

*Wir danken dem Don Bosco Jugendwerk sowie den Stiftungen Schmid-Kayser-Stiftung und Rainer-Markgraf-Stiftung herzlich für ihre finanzielle und ideelle Unterstützung.*

## Literaturverzeichnis

- Ahl, A. & Henze, S. (2019). Ressourcenorientierung und -aktivierung. In W. Am-ler, S. Heid & W. Knörzer (Hrsg.), *Das Heidelberger Kompetenztraining: Grundlagen, Methodik und Anwendungsfelder zur Entwicklung mentaler Stärke* (S. 51–56). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24397-5\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24397-5_5)
- Anderka, A., Drechsel, B. & König, B. (2023). Lernförderung als mentoriertes Service-Learning: Ein Theorie-Praxis-Seminar. *Journal für LehrerInnenbildung*, 23(2), 106–115. <https://doi.org/10.25656/01:27492>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- 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. <https://doi.org/10.36198/9783838547558>
- Brezinka, W. (1998). „Allgemeinbildung“: Sinn und Grenzen eines Ideals. *Pädagogische Rundschau*, 52(1), 47–58.
- Dresel, M. & Lämmle, L. (2011). Motivation. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (S. 80–143). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eccles, J. S., Schiefele, U. & Wigfield, A. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon & N. Eisenberg (Hrsg.), *Social, Emotional, and Personality Development: Band 3. Handbook of child psychology* (5. Auflage, S. 1017–1096). Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Einsiedler, W. (2014). Grundlegende Bildung. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Har-tinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4., ergänzte und aktualisierte Auflage, S. 225–233). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Frank, A. & Martschinke, S. (2015).** Eine starke Reise mit der Klasse: "starke Kinder" in der Grundschule - ein Programm zur Persönlichkeitsförderung. Grundschule. Augsburg: Auer.
- Fischer, C. (2017).** Kompetenter Umgang mit Diversität und Inklusion. Anforderungen an die Lehrerbildung im Kontext der Vielfalt von Begabungen, Beeinträchtigungen und Benachteiligungen. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Königer (Hrsg.), *Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 77–92). Münster: Waxmann.
- Fricke, J., Bauer-Hägele, S., Horn, D., Grötzbach, D., Sauer, D. & Paetsch, J. (2019).** Peer-Learning in der LehrerInnenbildung. Gemeinsam und auf Augenhöhe lernen. *Journal für LehrerInnenbildung* 19(3), 16–29.
- 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.
- HRK & KMK. Hochschulrektorenkonferenz & Kultusministerkonferenz (2015).** *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015.* Verfügbar unter: [https://www.hrk.de/fileadmin/\\_migrated/content\\_uploads/HRK-KMK-Empfehlung\\_Inklusion\\_in\\_LB\\_032015.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf)
- Hopf, D. & Jerusalem, M. (Hrsg.). (2002).** *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen.* Weinheim: Beltz.
- Jerusalem, M. & Satow, L. (1999).** Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKSCHUL). In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen: Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (S. 15–16). Freie Universität Berlin.
- Jung, J. (2021).** *Die Grundschule neu bestimmen. Eine praktische Theorie.* Stuttgart: Kohlhammer.
- König, J., Darge, K. & Kramer, C. (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* (S. 67–96). Wiesbaden: Springer VS.
- Lohaus, A. & Nussbeck, F. W. (2016).** *FRKJ 8-16 Fragebogen zu Ressourcen im Kindes- und Jugendalter.* Göttingen: Hogrefe.
- Mayring, P. (2015).** *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Mosley, J. & Sonnet, H. (2005).** *101 Spiele zur Förderung von Sozialkompetenz und Lernverhalten in der Grundschule.* Horneburg: Persen.

- Pajares, F. & Schunk, D. H. (2001).** Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self Concept, and School Achievement. In S. Rayner & R. J. Riding (Hrsg.), *International perspectives on individual differences: Band 2. Self perception* (S. 239–266). New York: Ablex Publishing.
- Pupeter, M. & Schneekloth, U. (2010).** Wohlbefinden, Wertschätzung, Selbstwirksamkeit: Was Kinder für ein gutes Leben brauchen. In S. Andresen & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Kinder in Deutschland 2010: 2. World Vision Kinderstudie* (S. 187–222). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Schleifer, J. (2021).** *Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung von Grundschulkindern durch individuelle Lernförderung Eine Studie im Projekt Lernförderung im Grundschulalter: konkret (LeGu)*. Universität Bamberg: Unveröffentlichte Masterarbeit.
- Schneider, S. (2005).** Lernfreude und Schulangst: Wie es 8- bis 9-jährigen Kindern in der Grundschule geht. In C. Alt (Hrsg.), *Schriften des Deutschen Jugendinstituts: Kinderpanel: Band 2. Kinderleben - Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen* (S. 199–230). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Kamm, C., Kleinfeld, M. & Sarrar, L. (2011).** Evidenzbasierte Professionalisierung der Praxisphasen in außeruniversitären Lernorten: Erste Ergebnisse des Forschungsprojektes ProPrax. In W. Schubarth, K. Speck & A. Seidel (Hrsg.), *Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür?: Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis* (S. 79–212). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002).** Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf. (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28–53). Weinheim: Beltz.
- Usher, E. L. & Pajares, F. (2008).** Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of educational research*, 78(4), 751–796. <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>
- Velten, K. (2020).** *HandlungsSpielRäume: Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule* [Dissertation]. Universität Bielefeld.
- Winkler, K. (2022).** *Der Einfluss von ressourcenorientierten Übungen auf die allgemeine und fachspezifische Selbstwirksamkeit von Kindern im Grundschulalter*. Universität Bamberg: Unveröffentlichte Masterarbeit.

## Über die Beitragsautor:innen

**Anderka, Angela, Dr.**, Akademische Rätin am Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Otto-Friedrich-Universität Bamberg; Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Theorie-Praxis-Verknüpfungen, individuelle Förderung, Lehrkräfteprofessionalisierung für Diversität und Inklusion, Beratung; ORCID: 0009-0008-4554-1907.

**Drechsel, Barbara**, Prof. Dr., Professur für Psychologie in Schule und Unterricht an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg; Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Theorie-Praxis-Verknüpfungen im Lehramtsstudium, Motivation und Interesse, Bildungsmonitoring in nationalen und internationalen Vergleichsstudien, Lernen aus Vergleichsstudien, Leseförderung; ORCID: 0000-0003-1454-3658.

**König, Bettina, Dr.**, Akademische Rätin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik, Otto-Friedrich-Universität Bamberg; Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik des Schriftspracherwerbs, Ganztagschule, Kooperation im schulischen Kontext, Theorie-Praxis-Transfer; ORCID: 0000-0002-9545-5993.

**Schel, Janina**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Psychologie in Schule und Unterricht an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg; Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Diagnostik und Förderung selbstregulierten Lernens Lehramtsstudierender, pädagogisch-psychologische Diagnostik, Sozialpsychologie in der Schule, Forschungsmethoden und Persönlichkeitsentwicklung; ORCID: 0009-0003-6516-3628.

**Schleifer, Judith**, Studentin, Master Psychologie an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg; dieser Beitrag ist im Rahmen ihrer Masterarbeit entstanden.

**Winkler, Katharina**, Studentin, Lehramt für Grundschule der Otto-Friedrich-Universität Bamberg; dieser Beitrag ist im Rahmen ihrer Zulassungsarbeit für das erste Staatsexamen entstanden.