

Praxisphasen innovativ (Band 18)

Impressum

Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL)
Universität zu Köln
Albertus-Magnus-Platz | 50923 Köln
Tel: +49 221 470-8610
Fax: +49 221 470-8600
<http://zfl.uni-koeln.de/zfl.html>

Gestaltung und Satz:

Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln

Praxisphasen innovativ | Band 18 | Januar 2023
Titelbild: pixabay.com

ISSN: 364-0782

Abstract

Das Projekt *KommMit* wurde 2020 im Zuge der Corona-Pandemie ins Leben gerufen und vereint die beiden Zielsetzungen, bildungsbenachteiligte Schüler*innen verschiedener Schulen in NRW zu fördern sowie angehende Lehrkräfte im Rahmen ihrer Bachelor-Praxisphasen zu professionalisieren. In zwei Teilprojekten werden Schüler*innen entweder im Tandem (Eins-zu-Eins Fördersetting Studierende*r und Schüler*in) oder im Team (zwei Studierende fördern sechs Schüler*innen in einer Lerngruppe) gefördert. Der Artikel vergleicht die beiden Teilprojekte im Hinblick auf die Fortschritte a) in der Förderung für die Schüler*innen und b) hinsichtlich der Professionalisierung der Studierenden. Grundsätzlich zeigt sich ein besseres Abschneiden von *KommMit* im Tandem im Vergleich zu *KommMit* im Team. Sowohl die geförderten Schüler*innen scheinen sich in vielen Bereichen stärker zu verbessern als auch die Studierenden stärker zu professionalisieren. Die sozialen Kompetenzen der Schüler*innen verbessern sich jedoch stärker bei *KommMit* im Team.

Einleitung

Das bereits seit langer Zeit vorherrschende Problem der Bildungsungleichheit im deutschen Bildungssystem hat sich im Zuge der Covid-19-Pandemie deutlich verschärft (siehe Kapitel 2). Als Reaktion auf diese Entwicklung stellte die Bundesregierung in den Jahren 2021 und 2022 insgesamt 2 Milliarden Euro für das Aktionsprogramm „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“ zur Verfügung, wovon eine Milliarde Euro „für Maßnahmen zum Abbau von Lernrückständen bei Schülerinnen und Schülern“ (BMSFJ 2021, S. 4) vorgesehen wurde. Hieraus ist bundesweit eine Vielzahl an Förder- und Unterstützungsmaßnahmen entstanden, wobei einige Projekte, wie z.B. „Studentische Lehr-Lernassistenzen an Brandenburger Schulen“ (MBS BB, 2021), „Bridge The Gap“ (MWFK BW 2021) oder „gemeinsam.Brücken.bauen“ (StMUK BY 2021) Lehramtsstudierende als Lehr-Lernassistent*innen einbeziehen. Während jedoch in einer kürzlich veröffentlichten, umfassenden Untersuchung zum bundesweiten Aktionsprogramm dessen Zielgerichtetheit und Gelingensbedingungen auf der jeweiligen Landesebene anhand von Dokumentenanalysen und Expert*inneninterviews untersucht wurden (Helbig et al. 2022), fehlt es bislang an detaillierten Evaluationen einzelner Förder- und Unterstützungsmaßnahmen. Der vorliegende Beitrag nimmt daher das Projekt *KommMit* (siehe Berninger et al. 2021) in den Blick, das ebenfalls durch Mittel aus dem Aktionsprogramm gefördert wurde und darauf zielt, die pandemiebedingte Verstärkung von Bildungsungleichheiten mit Unterstützung angehender Lehrkräfte zu reduzieren. Dabei unterteilt sich *KommMit* in zwei Teilprojekte: *Im Tandem* (1) wird in einem Eins-zu-Eins-Verhältnis jeweils ein*e Schüler*innen von einem*r Studierenden betreut. *Im Team* (2) hingegen besteht das Fördersetting aus zwei Studierenden, die jeweils sechs Schüler*innen in einer Lerngruppe fördern. In beiden Teilprojekten werden die Studierenden in Form eines universitären Begleitseminars sowie regelmäßiger Treffen mit studentischen Tutor*innen, die eigene Erfahrungen in der Projektarbeit bzw. im Mentoring von Schüler*innen an Schulen aufweisen, unterstützt.

Der Artikel gliedert sich wie folgt: Nach einer Darstellung des Forschungsstandes und theoretischen Rahmens, welcher der Konzeption von *KommMit* zugrunde liegt (Kapitel 2) sowie des methodischen Vorgehens der nachfolgenden Untersuchung (Kapitel 3), sollen diese beiden Teilprojekte im Hinblick auf die Fortschritte a) in der Förderung für die Schüler*innen und b) hinsichtlich der Professionalisierung der Studierenden miteinander verglichen werden (Kapitel 4). Hieraus sollen abschließend Rückschlüsse für die Gestaltung von Folgeprojekten, insbesondere mit Blick auf deren Gruppenzusammensetzung, gezogen werden (Kapitel 5).

1. Forschungsstand und Projektkonzeption

Die soziale Bildungsungleichheit in Deutschland ist bereits seit den 1950er- und 1960er-Jahren dokumentiert (Schlicht 2011, S. 24), wobei im Laufe der Zeit unterschiedliche Ungleichheitsdimensionen in den Blick genommen wurden: Während lange Zeit ausschließlich „das hohe Ausmaß von schichtspezifischer Chancenungleichheit“ (Böttcher 2021, S. 18) im Vordergrund stand, richtete sich in Folge der im Jahr 2001 durchgeführten ersten PISA-Studie ein zusätzlicher Fokus auf die Bildungsbenachteiligung von Schüler*innen aus zugewanderten Familien (Panagiotopoulou & Winter 2019, S. 57). Diese Benachteiligung wurde von Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke insbesondere als Folge einer indirekten institutionellen Diskriminierung identifiziert (2002, S. 16). Darunter

„wird die gesamte Bandbreite institutioneller Vorkehrungen, Regeln und Praktiken verstanden, die ohne Vorurteil oder negative Absicht verankert und umgesetzt werden – jedoch Angehörige bestimmter Gruppen überproportional negativ treffen können, da die Chancen, vermeintlich neutrale Normen erfüllen zu können, bei Angehörigen verschiedener sozialer Gruppen ungleich verteilt sind“ (Gomolla 2016, S. 78).

Dabei bestätigen auch die jüngsten internationalen Vergleichsstudien den mit Blick auf Deutschland besonders deutlichen Befund der geringeren Bildungschancen für Schüler*innen, denen ein geringer sozio-ökonomischer Status oder ein ‚Migrationshintergrund‘ attestiert wird (u.a. Stubbe et al. 2020, S. 238; Wendt et al. 2020, S. 309f.; Weis et al. 2019, S. 158f.). Dies äußert sich auch weiterhin in der nachteiligen Verteilung dieser Schüler*innen auf die verschiedenen Schularten sowie in deren durchschnittlich niedrigeren Schulabschlüssen (Autor:innen-Gruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 159ff.; mit Blick auf NRW siehe Landesbetrieb NRW.IT 2021). Gomollas und Radtkes Diagnose hat somit auch nach zwei Jahrzehnten nicht an Relevanz verloren und stellt einen wichtigen Ausgangspunkt dar, um die Folgen der im Kontext der COVID 19-Pandemie getroffenen bildungspolitischen Maßnahmen zu beurteilen. So wurden – je nach Bundesland sowie Inzidenzzahlen der einzelnen Kommunen unterschiedlich ausgestaltet – (Teil-)Schulschließungen während des sog. angepassten Regelbetriebs, d.h. am Beispiel NRWs „in der Phase zwischen dem ersten und dem zweiten Lockdown von Juni (Grundschule) bzw. August (Sekundarstufe I & II) bis Mitte Dezember 2020“ (Schräpler et al. 2021, S. 279) beschlossen. Entsprechend Gomollas oben angeführter Definition sind diese angesichts der unzureichenden bildungspolitischen Bemühungen, die Voraussetzungen des Distanzunterrichts während dieser Zeit für alle Schüler*innen zu gewährleisten (Autor:innen-Gruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 83), als vermeintlich neutrale, sich jedoch besonders hart auf bereits benachteiligte Schüler*innen auswirkende Maßnahme anzusehen. Zudem waren diese Schüler*innen nicht nur besonders stark, sondern auch besonders häufig betroffen: Wie anhand der durch das Schulministerium NRW zur Verfügung gestellter Daten zu den (Teil-)Schulschließungen im obengenannten Zeitraum festzustellen ist, mussten „überproportional häufig solche Schüler*innen in den Distanzunterricht zurückkehren, deren soziale, familiäre, wohnliche und technische Voraussetzungen genau dafür besonders ungünstig sind“ (Schräpler et al. 2021, S. 303)¹. Angesichts dieser doppelten Benachteiligungen sind die (Teil-)Schulschließungen somit als Katalysatoren einer indirekten institutionellen Diskriminierung einzuordnen.

Dementsprechend liefert auch der kürzlich erschienene IQB-Bildungstrend 2021 anhand einer Untersuchung der Lernsituation von Viertklässler*innen im Fern- und Wechselunterricht während der Coronavirus-Pandemie klare Hinweise darauf, dass sich die bereits bestehenden

¹ Dies führen die Autor*innen darauf zurück, dass diese Schüler*innen größtenteils in Kommunen leben, die überproportional häufig von hohen Covid 19-Inzidenzen betroffen waren (ebd.).

Bildungsungleichheiten durch die pandemiebedingten bildungspolitischen Maßnahmen deutlich verschärft haben (Schneider et al. 2022, S. 124ff.; siehe auch Ludewig et al. 2022). Dabei warnen Bremm und Racherbäumer allerdings davor, lediglich die bereits angesprochene, mangelhafte schulische Ausstattung für die Verschärfung der Bildungsbenachteiligung im Zuge der Pandemie verantwortlich zu machen und verweisen darauf, dass diese auch auf Defizitorientierungen von Lehrkräften gegenüber bildungsbenachteiligten Schüler*innen zurückzuführen sei (2020, S. 206ff.).

Vor diesem Hintergrund wurde im Jahr 2020 das Projekt *KommMit* mit der Unterstützung der Kurt und Maria Dohle Stiftung ins Leben gerufen. Die Zielsetzung des Projekts ist es, den beschriebenen Bildungsungleichheiten durch eine lernbezogene Förderung bildungsbenachteiligter Schüler*innen sowie deren Unterstützung auf persönlicher (Beziehungs-)Ebene entgegenzuwirken und zugleich angehende Lehrkräfte im Umgang mit Bildungsbenachteiligung zu professionalisieren. Dies soll insbesondere dadurch erreicht werden, dass sie sich durch die Arbeit im Projekt mit den Perspektiven bildungsbenachteiligter Schüler*innen und ihrer Familien vertraut machen, um auf diese Weise ggf. vorherrschende Defizitorientierungen zu überwinden (ebd., S. 208). Im Sinne Werner Helspers wird somit eine „kollektive Professionalisierung“ angestrebt, bei der seiner Idealvorstellung der „sowohl wissenschaftlich als auch durch reflexive PraktikerInnen betreuten Praxisphasen während des Studiums“ (Helsper 2021, S. 57) entsprochen wird². Besonders im Fokus steht dabei der Umgang mit der von Helsper identifizierten „Differenzierungsantinomie“ des professionellen pädagogischen Handelns: Diese verweist darauf, dass die Lehrkräfte einerseits „eine universalistisch orientierte Haltung gegenüber ihrer Klientel einnehmen müssen“, worin andererseits jedoch „gerade im Horizont einer Pluralisierung und wachsenden Heterogenität von individuellen Ausgangslagen [...] auch die Gefahr einer Nivellierung und Vereinheitlichung“ (ebd., S. 172) bestehe. Deshalb sei vielmehr „differenzierendes professionelles Handeln erforderlich, um angesichts ungleicher Voraussetzungen und Ressourcen der AdressatInnen Bildungs- oder Teilhabemöglichkeiten zu sichern“ (ebd.). Ein professioneller Umgang mit dieser Antinomie ist also erforderlich, um einerseits eine ‚blinde‘ Anwendung einheitlicher Maßnahmen und die dadurch entstehende indirekte institutionelle Diskriminierung sowie andererseits die Reifizierung von Differenzkonstruktionen und ggf. damit einhergehenden Defizitorientierungen zu vermeiden.

In einer vorherigen Untersuchung des Teilprojekts *KommMit im Tandem* hat sich dessen grundlegendes Förderkonzept hinsichtlich der Professionalisierung der Studierenden sowie der Unterstützung von Schüler*innen bewährt. Die Mentoring-Struktur in einem Eins-zu-Eins Fördersetting stellte für Studierende einen deutlichen Mehrwert dar. Insbesondere hinsichtlich der verschiedenen Benachteiligungsformen im Bildungssystem konnten die Studierenden ihr Wissen erweitern sowie eine wertschätzende Vertrauensbasis mit den Schüler*innen aufbauen. Die Schüler*innen konnten sich insbesondere in der Selbstorganisation stärken (Berninger et al. 2021).

KommMit im Tandem und KommMit im Team

Im Projekt *KommMit*, welches seit den coronabedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 existiert, werden bildungsbenachteiligte Schüler*innen an hauptsächlich Kölner Schulen in verschiedenen Fördersettings unterstützt. (Lehramts-)Studierende fördern Kinder und Jugendliche fachlich als auch überfachlich und absolvieren dabei ihre Bachelor-Praxisphasen. Diese ursprüngliche Maßnahme, die zunächst ausschließlich universitätsintern und unter der Leitung des ZfL Köln initiiert und koordiniert worden ist, wurde im Rahmen des Aktionsprogramms „Ankommen und Aufholen“ durch Bund und Bundesländer im Jahr 2022 auf weitere, durch das Regionale Bildungsbüro (RBB) der Stadt Köln ausgewählte, Kölner Schulen ausgeweitet.

Im Teilprojekt *KommMit im Tandem* werden bildungsbenachteiligte Schüler*innen aller Schulformen aus Kooperationsschulen des ZfL von Lehramtsstudierenden in Eins-zu-eins Situatio-

² Passend dazu wird das Projekt durch ein multiprofessionelles Team begleitet, das sowohl ehemalige bzw. abgeordnete Lehrkräfte als auch wissenschaftliche Beschäftigte der Universität zu Köln umfasst.

nen beim Lernen unterstützt. Die Schüler*innen werden von den jeweiligen Klassen- und Fachlehrkräften ausgesucht und für das Projekt vorgeschlagen. Die Studierenden werden im Anschluss nach Passung (studierte Lehramtsform, Fächerkombination, Sprachkenntnisse, ggf. berufliche Vorerfahrung) an die jeweiligen Kooperationsschulen zugewiesen. Die in der Förderung eingesetzten Materialien erarbeiten die Studierenden im Austausch mit den beteiligten Klassen- und Fachlehrkräften. Diese geben den Studierenden auch (über)fachliche Lernziele für die Schüler*innen vor, die in der Förderung primär bearbeitet werden sollen.

Im Teilprojekt *KommMit im Team* werden die ausgewählten Schüler*innen im Rahmen eines Team-Settings gefördert. Hierbei unterstützen zwei Lehramtsstudierende sechs Schüler*innen in einer Kleingruppe. Während das Eins-zu-Eins Setting im Teilprojekt *KommMit im Tandem* insbesondere die sozial-emotionalen Bedürfnisse der Schüler*innen im Fokus hat und der individuelle Beziehungs- und Vertrauensaufbau, das sogenannte „pädagogische Bündnis“ (Helsper, S. 152f.), eine sehr große Rolle spielt, soll das Team-Setting im Teilprojekt *KommMit im Team* den Studierenden eine „Wissensergänzung durch Andere“ (Helsper, S. 139) ermöglichen und durch den konstanten Austausch mit dem*r Team-Partner*in auch den selbstreflexiven und kritischen Blick auf Handlungen in der Praxis trainieren. Die kooperative Arbeit im Team soll in diesem Rahmen einen authentischen Bezug zur Institution Schule darstellen, in der auch multiprofessionelle Teams in Arbeitsgruppen an pädagogischen Fragestellungen arbeiten.

Die Schüler*innen müssen in diesem Kontext nicht zwangsläufig aus einer Schulklasse stammen. Die Schulen werden durch das RBB der Stadt Köln nach dem Sozialindex³ ausgewählt. Die Studierenden erhalten, wie auch im Teilprojekt *KommMit im Tandem*, Unterstützung durch die Klassen- und Fachlehrkräfte. Zusätzlich bilden die Studierenden Tandemgruppen, um sich untereinander auszutauschen und für die Förderung abzustimmen.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Unterschiede der einzelnen Projektstränge.

Tab. 1: Vergleich *KommMit im Tandem* und *KommMit im Team*

| | Fördersetting | Schulauswahl | Förderdauer | Praxisphase im BA der Lehramtsstudiengänge |
|---------------------------------|--|---|---|---|
| <i>KommMit im Tandem</i> | Eins-zu-Eins Förderung | langjährige Kooperationschulen des ZfL Kölns. Alle Schulformen außer Förderschulen vertreten. | seit 2020 jeweils ein Semester (6 Monate) | Eignungs- und Orientierungspraktikum |
| <i>KommMit im Team</i> | Tandemgruppe (2 Studierende und 6 Schüler*innen) | Kölner Schulen mit hohem schulscharfen Sozialindex | Februar bis Dezember 2022 | Berufsfeldpraktikum |

Die Studierenden werden in beiden Projektsträngen universitär von einem projektspezifischen Begleitseminar unterstützt und dabei für die Themenschwerpunkte Bildungsbenachteiligung (im schulischen Kontext), Mehrsprachigkeit im Unterricht, die eigene (zukünftige) Rolle als

³ Der Sozialindex ist ein Instrument, um Schulen, die eine besondere Belastung aufweisen, zielgerichtet Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Eine genaue Definition für das Bundesland NRW ist hier nachzulesen: <https://www.schulministerium.nrw/sozialindex>.

Lehrkraft, Antidiskriminierungsarbeit an der Schule sowie überfachliches Methodentraining (sprachensible Lernmaterialkonzeption, angemessene Feedbackkultur, Maßnahmen gegen Unterrichtsstörungen) sensibilisiert und somit auf die Tätigkeit vorbereitet bzw. bei der Förderung an den Schulen praxisnah begleitet.

Parallel zum wöchentlichen Begleitseminar finden in beiden Projektsträngen regelmäßige Tutorien statt, die von projekterfahrenen Lehramtsstudierenden (Tutor*innen) in Kleingruppen mit dem teilnehmenden Studierenden durchgeführt werden. In diesen Tutorien steht der Erfahrungsaustausch der Studierenden untereinander und die Peer-Beratung durch die Tutor*innen im Fokus. Die Studierenden sollen so angeregt werden, ihre projektbezogenen Erfahrungen, Fragen und Problemstellungen offen zu äußern und diese im Austausch zu reflektieren. Des Weiteren unterstützen die Tutor*innen die Studierenden bei der Bearbeitung ihres Portfolios, welches im Rahmen der Projektteilnahme verpflichtend ist. Im Portfolio dokumentieren und reflektieren die Studierenden ihren Wissensstand, ihre Erwartungen sowie ihre konkreten Handlungen vor, während und nach der Teilnahme am Projekt hinsichtlich projektbezogener Themenschwerpunkte. Auf diese Weise sollen die Tutorien und das begleitende Portfolio einen reflexiven Umgang mit den Praxiserfahrungen anbahnen, der es den Studierenden ermöglicht, ihr in den Lehr-Lern-Situationen der Förderstunden aktiviertes implizites Handlungswissen zu explizieren und auf diese Weise zu hinterfragen (Helsper 2021, S. 138f.). Hierfür wird auch der Kontrast bzw. die Gegenüberstellung der Aufgabenbereiche zwischen einer regulären Lehrkraft sowie die Aufgaben und die Rolle als Mentor*in reflexiv angeleitet.

Aufgrund der unterschiedlichen Konzeption der *KommMit*-Teilprojekte werden im Hinblick auf das Erreichen der Ziele a) der Professionalisierung der Studierenden sowie b) der Förderung der benachteiligten Schüler*innen Unterschiede erwartet. Es werden die folgenden Hypothesen aufgestellt:

H1) Durch die Zusammenarbeit im Team wird bei KommMit im Team eine stärkere Professionalisierung der Studierenden im Allgemeinen und im Besondern im Hinblick auf die (Zusammen-)Arbeit in multiprofessionellen Teams erwartet.

*H2) Durch die Förderung in der Gruppe wird bei KommMit im Team eine stärkere Verbesserung der sozialen Kompetenzen der teilnehmenden Schüler*innen erwartet.*

*H3) Durch den längeren Projektzeitraum und eine (postulierte) höhere Qualität der Förderstunden aufgrund der gemeinsamen Planung und Teamarbeit wird bei KommMit im Team eine stärkere Verbesserung der schulischen Leistungen der teilnehmenden Schüler*innen erwartet.*

*H4) Durch die besseren Möglichkeiten eines engen Beziehungsaufbaus im Eins-zu-Eins-Setting wird bei KommMit im Tandem eine stärkere Verbesserung des Selbstwertes der teilnehmenden Schüler*innen erwartet.*

2. Daten und Methode

Im Oktober 2022 wurden die Studierenden in den beiden *KommMit*-Teilprojekten zu ihrer eigenen und zur Entwicklung der teilnehmenden Schüler*innen (Mentees) befragt. Über die Entwicklung der Mentees gaben ebenfalls die kooperierenden Lehrkräfte der Projekt-Schulen Auskunft. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die realisierten Fallzahlen der Umfragen. In beiden Projekten wurden jeweils ähnlich viele Mentor*innen bzw. Lehrkräfte befragt. Die Mentor*innen bei *KommMit im Team* gaben allerdings über bis zu sechs Mentees pro Team Auskunft, so dass es hier Angaben zu insgesamt 115 Schüler*innen im Projekt gibt. Die Lehrkräfte haben i.d.R. Angaben über Gruppen von Schüler*innen gemacht. Die Gruppengrößen rangieren hier zwischen 1 und 4 Schüler*innen bei *KommMit im Tandem* und zwischen 1 und 12 Schüler*innen bei *KommMit im Team*. Insgesamt ergeben sich hieraus Angaben über 21 Schüler*innen bei *KommMit im Tandem* und 44 bei *KommMit im Team*.

Tab. 2: Realisierte Fallzahlen in den Befragungsgruppen

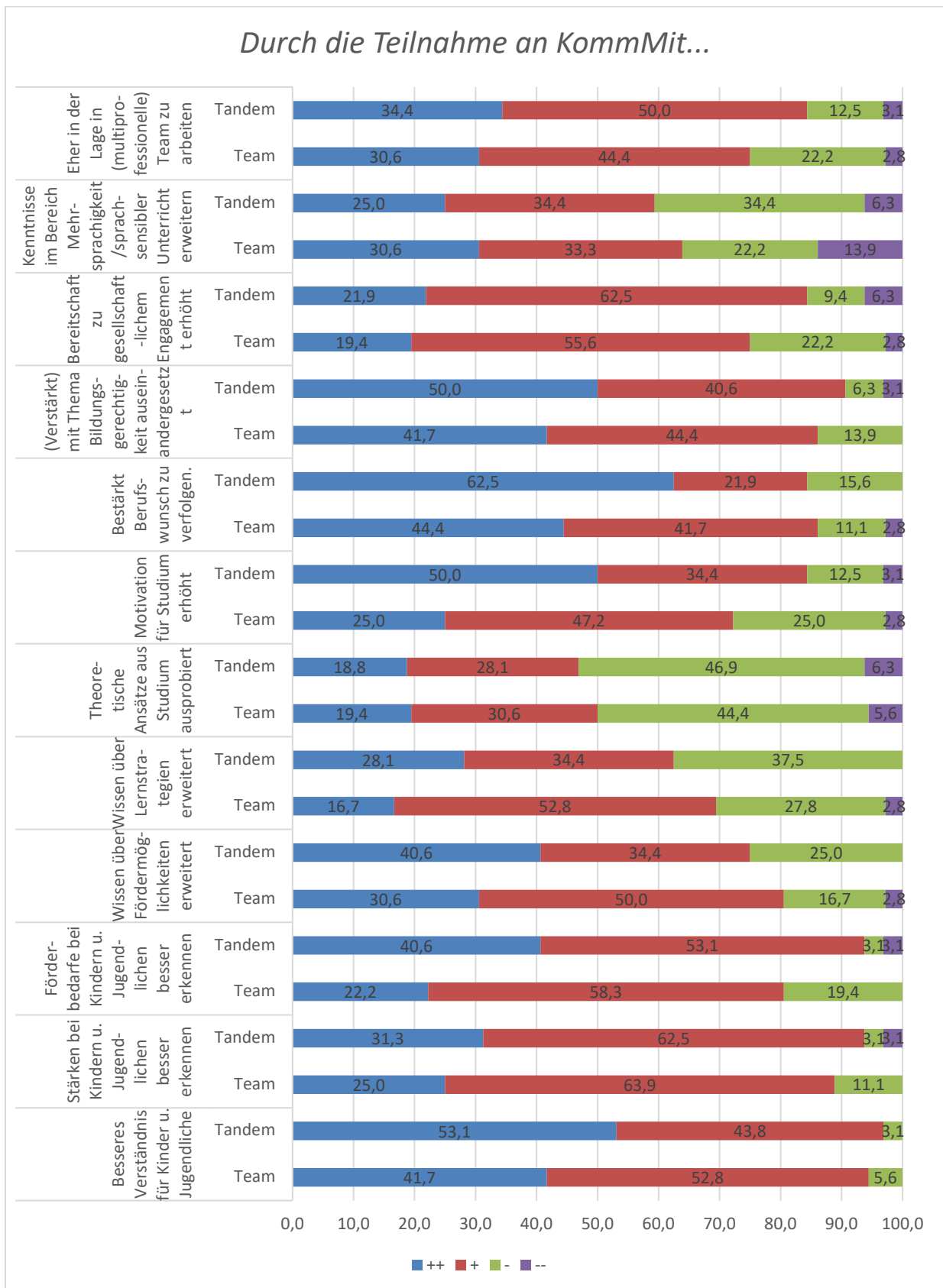
| | Mentor*innen | Mentees (Angaben Mentor*innen) | Lehrkräfte | Mentees (Angaben Lehrkräfte) |
|---------------|--------------|--------------------------------------|------------|------------------------------------|
| Tandem | 32 | 32 | 12 | 21 |
| Team | 36 | 115 | 10 | 44 |

Die befragten Personen sollten ihre Einschätzungen zu den Themenbereichen jeweils auf einer 4-stufigen endpunktbenannten Skala abgetragen, die von „++“ = „stimme voll zu“ bis „--“ = „stimme gar nicht zu“ reicht. Zusätzlich wurden offene Fragen gestellt. Die quantitativen Auswertungen konzentrieren sich auf den Vergleich der relativen Häufigkeiten zwischen den Projekten. Bei den qualitativen Auswertungen wird das Augenmerk auf Unterschiede in der Häufigkeit der thematisierten Aspekte in den offenen Fragen gelegt.

3. Ergebnisse

Ein Teilziel der *KommMit*-Projekte ist die Professionalisierung angehender Lehrkräfte. Hinsichtlich der Professionalisierungserfahrungen zeigen die Studierenden in den beiden Teilprojekten in vielen Bereichen zwar ähnliche Tendenzen, jedoch schätzen die Studierenden in *KommMit im Tandem* ihre Professionalisierung in fast allen Bereichen höher ein (siehe Abb. 1). Laut Selbsteinschätzung können bei *KommMit im Tandem* deutlich mehr Studierende die Förderbedarfe bei Kindern und Jugendlichen besser erkennen. Die Differenz zwischen den beiden Gruppen bei der hohen Zustimmung (++) zu dieser Aussage beträgt 18,4 Prozentpunkte. Deutliche Unterschiede finden sich außerdem in den Bereichen „Wissen über Lernstrategien erweitert“, „Wissen über Fördermöglichkeiten erweitert“ sowie „besseres Verständnis für Kinder bzw. Jugendliche entwickelt“. Hier liegen die Differenzen zwischen den beiden Gruppen in der hohen Zustimmung zu den Aussagen jeweils zwischen 10 und 11,4 Prozentpunkten. Bei den Studierenden in *KommMit im Tandem* hat sich außerdem die „Motivation für das Studium“ sowie die Bestärkung „den Berufswunsch weiter zu verfolgen“ mit Differenzen von 25 bzw. 18,1 Prozentpunkten im Vergleich zu den Studierenden in *KommMit im Team* sehr deutlich verbessert. Die Studierenden in *KommMit im Tandem* haben sich ebenfalls häufiger (verstärkt) mit dem Thema Bildungsgerechtigkeit auseinandergesetzt. Entgegen der Annahmen in der Hypothese H1, sehen sich die Studierenden in *KommMit im Tandem* ebenfalls etwas häufiger in der Lage in einem (multiprofessionellen) Team zu arbeiten (siehe Abb. 1).

Abb. 1: Professionalisierungserfahrung der studentischen Mentor*innen (Angaben in %)



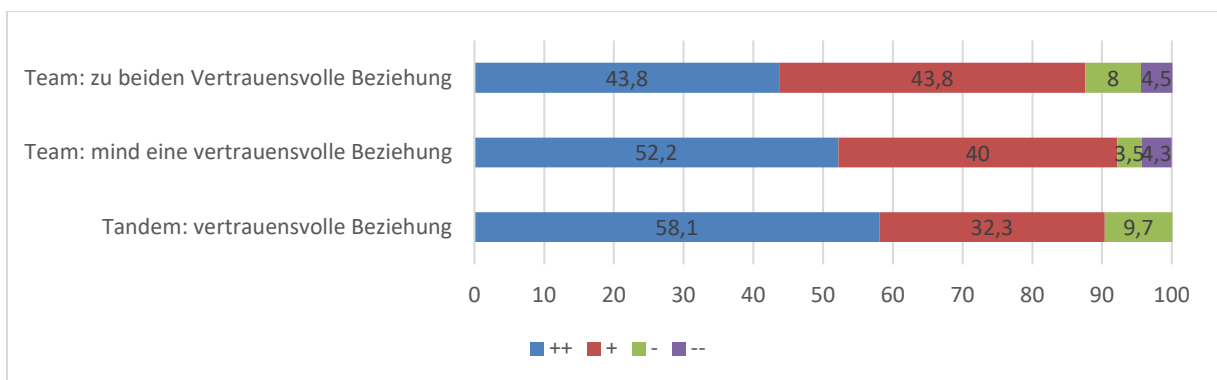
Quelle: *KommMit*-Studierendenbefragung 2022, eigene Berechnungen

Den Studierenden in den Projekten wurden zusätzlich drei offene Fragen zu ihrer Entwicklung gestellt. Diese betreffen a) das Wichtigste, was sie bei *KommMit im Team* gelernt haben, b) was sie am Projekt besonders herausgefordert hat sowie c) was sie allgemein zur ihrer Entwicklung im Projekt *KommMit* noch sagen möchten.

Bei *KommMit im Team* wurde als wichtigstes Learning u.a. die Teamarbeit und der Austausch mit anderen Mentor*innen genannt. Die Zusammenarbeit im Team wurde allerdings auch als besondere Herausforderung thematisiert. Die Studierenden bei *KommMit im Tandem* haben das Thema Teamarbeit in den offenen Fragen gar nicht genannt. Diese qualitativen Ergebnisse geben Hinweise darauf, warum *KommMit im Team* bei der Professionalisierung im ‚Teamarbeiten‘ schlechter abschneidet als *KommMit im Tandem*. Durch das Erproben der Teamarbeit werden auch die Herausforderungen klarer. Dahingehend ist eine mögliche Maßnahme, eine vertiefte Auseinandersetzung mit kumulativen und kollaborativen Arbeitsprozessen und -methoden im Begleitseminar sowie in den Tutorien, um die Studierenden besser auf die Teamarbeit vorzubereiten und sie hinsichtlich ihrer Organisationsfähigkeit zu stärken.

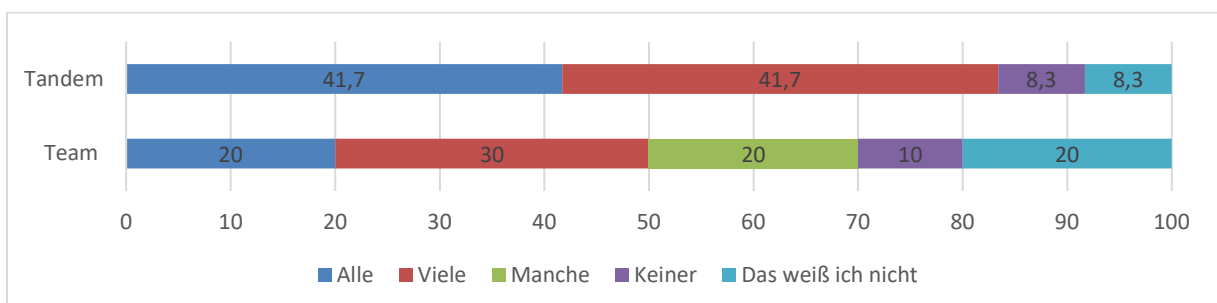
Bei *KommMit im Tandem* wurde – anders als bei *KommMit im Team* – viel häufiger das Thema „Beziehung zu den Schüler*innen“ als wichtigstes Learning genannt. Die quantitativen Analysen zeigen, dass der sehr vertrauensvolle Beziehungsaufbau zwischen Mentees und Mentor*innen bei *KommMit im Tandem* etwas häufiger gelingt als bei *KommMit im Team* (siehe Abb. 2).

Abb. 2: Beziehungsaufbau Mentor*innen und Mentees – Sicht der Mentor*innen (Angaben in %)



Quelle: *KommMit*-Studierendenbefragung 2022, eigene Berechnungen

Abb. 3: Beziehungsaufbau Mentor*innen und Mentees – Sicht der Lehrkräfte (Angaben in %)



Quelle: *KommMit*-Lehrkräftebefragung 2022, eigene Berechnungen

Diese Tendenz zum Beziehungsaufbau wird durch die Angaben der Lehrkräfte bestätigt. Hier sagen bei *KommMit im Tandem* zehn der zwölf Lehrkräfte (83,4%), dass alle oder viele ihrer Schüler*innen im Projekt eine vertrauensvolle Beziehung zu den Mentor*innen aufgebaut haben. Bei *KommMit im Team* geben dies nur fünf von zehn Lehrkräften (50%) an (siehe Abb. 3).

Bei *KommMit im Team* wurden in der offenen Frage immer wieder Schwierigkeiten im Beziehungsaufbau thematisiert. Als Gründe wurden teilweise die Häufigkeit der Treffen (zu selten) und chaotische Rahmenbedingungen in der Schule, z.B. Störung der Treffen, genannt.

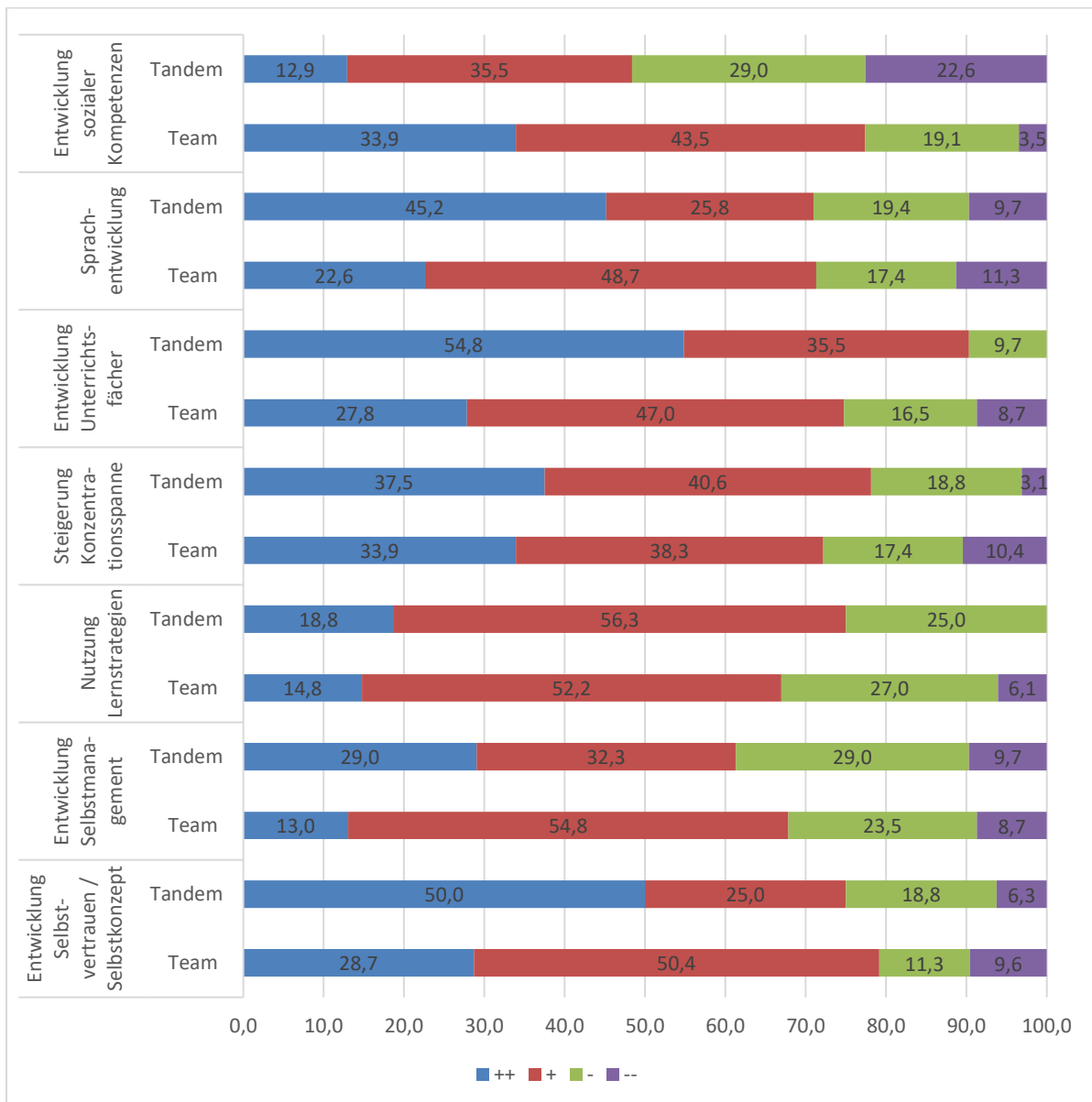
Als weitere Begründung könnten die zum Teil fluktuierenden Zusammensetzungen der Fördergruppen herangezogen werden. Schulseitig wurden beispielsweise temporäre Änderungen der Zusammensetzung der Fördergruppe vorgenommen, wenn einzelne Schüler*innen krankheitsbedingt ausfielen. Somit könnte es den Studierenden schwergefallen sein, mit wechselnden Mentees einen langfristigen Beziehungsaufbau anzubahnen. Darüber hinaus könnte die Gruppengröße in den Fördergruppen (sechs Mentees) eine Herausforderung für die Studierende gewesen sein. Angesichts der begrenzten Zeit, die Studierende und Schüler*innen gemeinsam haben, könnte es den Studierenden schwergefallen sein, insbesondere intensiver auf individuelle Bedürfnisse einzelner Mentees einzugehen; stattdessen könnten sie den Gruppenfokus bevorzugt haben. Grundsätzlich braucht ein Beziehungsaufbau Zeit. Ein positives Beziehungsgeflecht innerhalb einer (Lern-)Gruppe zu etablieren dauert in der Regel länger als in einem Eins-zu-Eins-Setting.

Zweites, zentrales Teilziel der Projekte ist die Förderung bildungsbenachteiligter Schüler*innen. Die Studierenden in den *KommMit*-Projekten wurden deshalb zu ihren Förderzielen befragt. Diese unterscheiden sich teilweise deutlich (siehe Abb. 4). Die größte Differenz ergibt sich in der Förderung sozialer Kompetenzen. Bei *KommMit im Tandem* verfolgten nicht einmal 50% der Studierenden diese Entwicklung. Dieser Umstand könnte am Fördersetting liegen, da die Studierenden sich auf eine*n Mentee fokussieren und insbesondere auf fachliche Themen konzentrieren konnten. Bei *KommMit im Team* wurde für knapp 80% der Mentees dieses Förderziel angegeben. Dies könnte insbesondere an der Größe der Fördergruppen liegen. Durch die Zusammensetzung aus sechs Schüler*innen rücken in so einem Fördersetting zwangsläufig dynamische Kommunikationsprozesse und soziale Verhaltensmuster der Mentees untereinander in den Mittelpunkt. Umgekehrt wurde die Entwicklung in den Unterrichtsfächern bei *KommMit im Tandem* mit über 90% vs. knapp 75% bei *KommMit im Team* deutlich häufiger als Förderziel genannt. Auch wenn in beiden Projekten die Ziele ‚Sprachentwicklung‘, ‚Entwicklung des Selbstmanagements‘ sowie ‚Entwicklung des Selbstvertrauens bzw. Selbstkonzepts‘ ähnlich häufig angegeben wurden, scheinen diese Ziele bei *KommMit im Tandem* höher priorisiert zu werden (Angabe „++“ anstatt „+“).

Bei der offenen Frage zu den Förderzielen gaben die Studierenden in *KommMit im Tandem* erneut den Beziehungsaufbau, aber auch die Förderung der Motivation und des Spaßes am Lernen an. Die Studierenden in *KommMit im Team* thematisierten häufiger emotionale Herausforderungen, wie die Impulskontrolle und Emotionsregulation. Das könnte insbesondere an der Gruppendynamik in den Fördergruppen liegen, da durch die Gruppenkonstellation (sechs Mentees) mehr soziale Interaktion unter den Mentees stattfinden kann. Dies gilt umso mehr, da die ausgewählten Schulen in *KommMit im Team* einen sehr hohen Schulsozialindex⁴ aufweisen, während die Partnerschulen in *KommMit im Tandem* hinsichtlich des Schulsozialindexes heterogen sind und bereits seit vielen Jahren mit dem ZfL kooperieren.

⁴ Siehe: <https://www.schulministerium.nrw/sozialindex>

Abb. 4: Förderziele der Mentees – Sicht der Mentor*innen (Angaben in %)

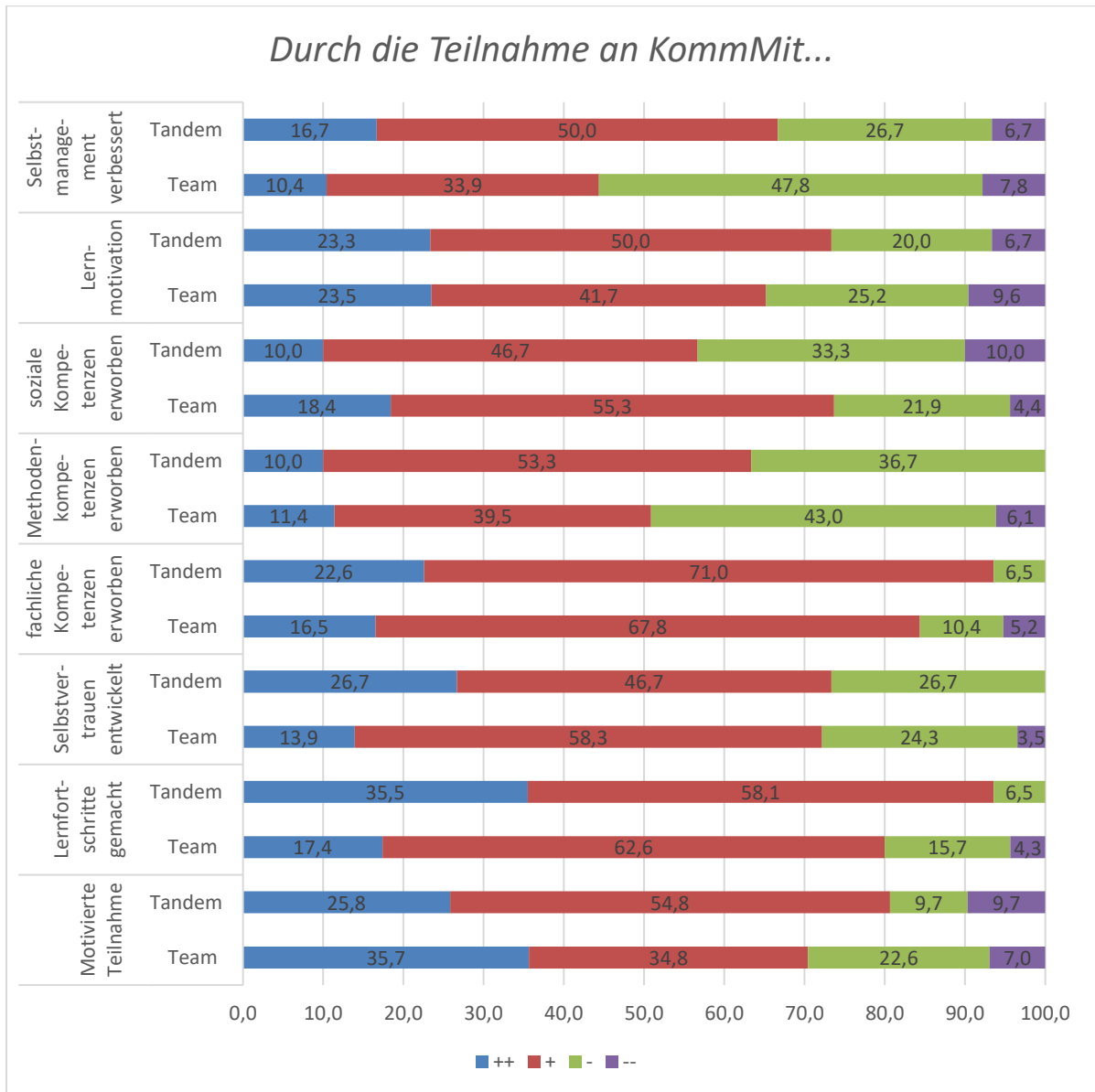


Quelle: *KommMit*-Studierendenbefragung 2022, eigene Berechnungen

Die Entwicklung der Mentees in *KommMit im Tandem* wird von den Mentor*innen in den meisten Bereichen positiver bewertet als für die Mentees von *KommMit im Team*. Die größten Differenzen ergeben sich bei der Verbesserung des Selbstmanagements. Laut Mentor*innen haben sich in *KommMit im Tandem* 76,7% der Mentees verbessert, in *KommMit im Team* scheinen es lediglich 44,3% zu sein. Bei den Lernfortschritten geben die Mentor*innen in *KommMit im Tandem* für 93,5% ihrer Mentees Verbesserungen an, bei *KommMit im Team* wird diese Verbesserung nur für 80% der Mentees bejaht. Bei der Lernmotivation, den fachlichen und Methodenkompetenzen zeigen sich zwischen den Teilprojekten jeweils Differenzen von um die zehn Prozentpunkte, wobei bei *KommMit im Tandem* stärkere Zustimmung zu einer positiven Entwicklung angegeben wird. Einzig bei der Entwicklung der sozialen Kompetenzen liegt *KommMit im Team* vorne. Hier geben die Mentor*innen für knapp 75% ihrer Mentees eine Verbesserung an, während dies bei *KommMit im Team* für lediglich 56,7% der Mentees bejaht wird. Insgesamt scheinen – laut Einschätzung der Mentor*innen – in *KommMit im Tandem* mehr Mentees motiviert am Projekt teilzunehmen und zwar ca. 80% vs. 70% bei

Komm im Team. Bei letzterem scheint allerdings über ein Drittel besonders motiviert teilzunehmen (Angabe „++“ bei der Zustimmung zur Aussage). Bei *KommMit im Tandem* stimmen die Mentor*innen nur für ein Viertel ihrer Mentees im Hinblick auf die motivierte Teilnahme stark zu (siehe Abb. 5).

Abb. 5: Entwicklung der Mentees – Sicht der Mentor*innen (Angaben in %)



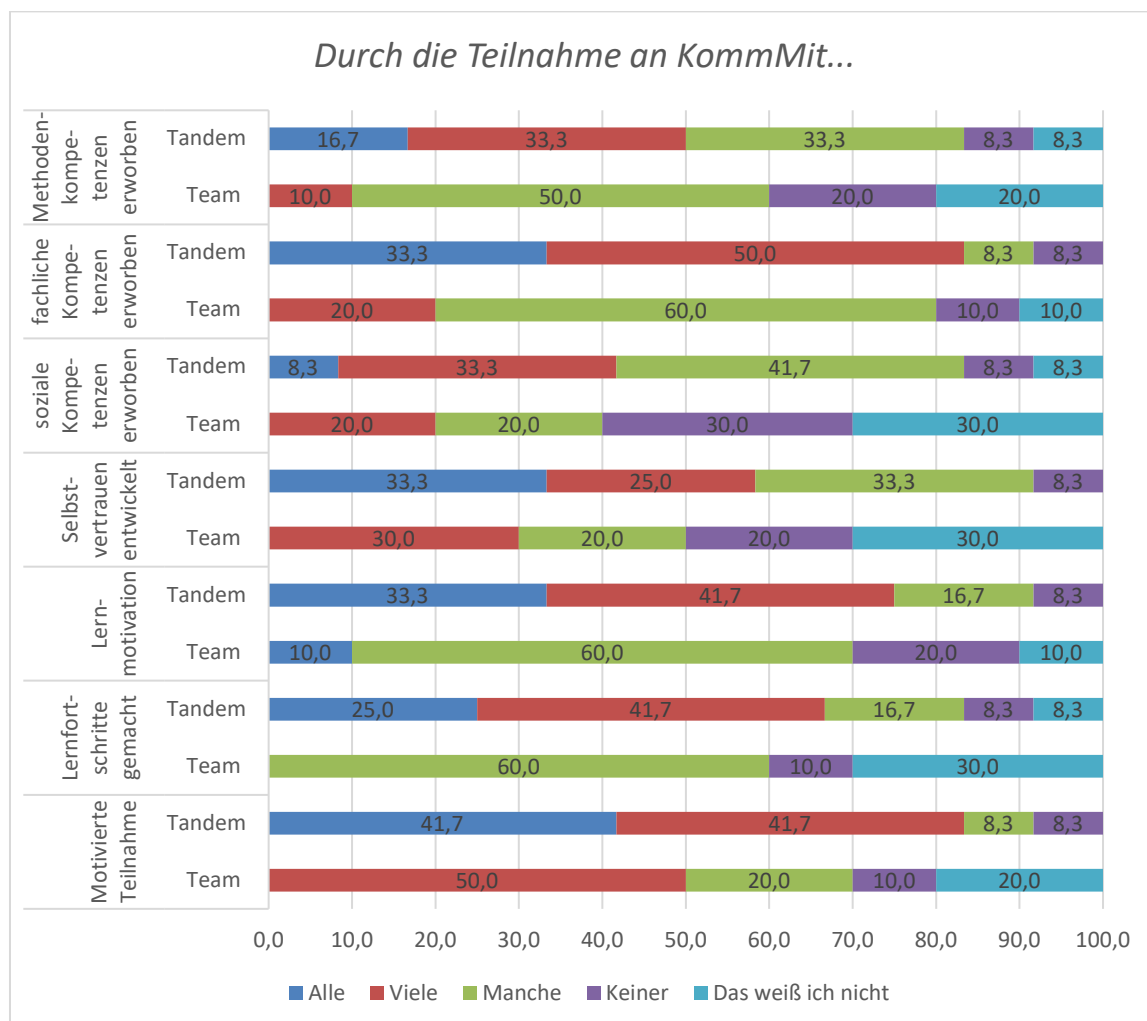
Quelle: *KommMit*-Studierendenbefragung 2022, eigene Berechnungen

Die Ursprungshypothese geht davon aus, dass durch den längeren Projektzeitraum und eine (postulierte) höhere Qualität der Förderstunden aufgrund der gemeinsamen Planung und Teamarbeit bei *KommMit im Team* eine stärkere Verbesserung der schulischen Leistungen der teilnehmenden Schüler*innen eintritt. Die Ergebnisse bestätigen die Hypothese nicht, was möglicherweise den äußeren Rahmenbedingungen (schulische Organisation der Räumlichkeiten und Förderstunden allgemein und die zum Teil fluktuierende Zusammensetzung der Mentees) geschuldet ist. Allerdings kann in Bezug auf die sozialen Kompetenzen ein erkennbarer Prozess ausgemacht werden, der die Ursprungshypothese bestätigt.

Auf die Frage zur Entwicklung der Mentees gaben die Studierenden in *KommMit im Tandem* fast ausschließlich positive Entwicklungstendenzen in Schule, Motivation sowie Wohlbefinden an. Im Gegensatz dazu wurde von den Studierenden in *KommMit im Team* vermehrt Negatives thematisiert. Besonders häufig wurde die seltene Teilnahme der Mentees bemängelt. Dies könnte eine mögliche Erklärung für die – im Vergleich zu *KommMit im Tandem* – weniger starke Verbesserung in den Entwicklungsbereichen sein.

Die vergleichsweise stärkere Verbesserung in den Entwicklungsbereichen bei *KommMit im Tandem* zeigt sich ebenfalls bei der Befragung der Lehrkräfte. In allen Bereichen geben die Lehrkräfte bei *KommMit im Tandem* an, dass sich alle Schüler*innen verbessert haben (siehe Abb. 6). Auf einen detaillierten Vergleich der Prozentangaben wird aufgrund der niedrigen Fallzahlen an dieser Stelle verzichtet.

Abb. 6: Entwicklung der Mentees – Sicht der Lehrkräfte (Angaben in %)



Quelle: *KommMit*-Lehrkräftebefragung 2022, eigene Berechnungen

4. Fazit und Ausblick

Der Vergleich der beiden *KommMit*-Teilprojekte zeigt ein grundlegend besseres Abschneiden von *KommMit im Tandem* im Vergleich zu *KommMit im Team*. Insgesamt scheinen sich sowohl die geförderten Schüler*innen in vielen Bereichen stärker zu verbessern als auch die Studierenden stärker zu professionalisieren. Dies widerspricht zwei der aufgestellten Hypothesen (H1 und H3). Allerdings scheinen sich, wie angenommen, die sozialen Kompetenzen der teilnehmenden Schüler*innen bei *KommMit im Team* stärker zu verbessern. Bei *KommMit im Tandem* ist bei einem Viertel der teilnehmenden Schüler*innen eine starke Verbesserung des Selbstwertes durch die Studierenden festgestellt worden, bei *KommMit im Team* gaben die Studierenden eine solche starke Verbesserung lediglich bei gut 13% der Schüler*innen an. Diese deutlich stärkere Verbesserung bei *KommMit im Tandem* mag durch die besseren Möglichkeiten eines engen Beziehungsaufbaus im Eins-zu-Eins-Setting verursacht werden. Insgesamt müssen die Ergebnisse zur Entwicklung der Schüler*innen kritisch betrachtet werden, da es sich hier nicht um eine objektive Messung, sondern um eine Einschätzung der Studierenden handelt.

Aus diesen Ergebnissen lassen sich für eine Projektweiterentwicklung folgende vorläufigen Maßnahmen schlussfolgern:

Die Sozialform der Gruppenförderung sollte immer dann beibehalten werden, wenn es darum geht, soziale Kompetenzen der Schüler*innen zu stärken und diese dahingehend für kooperative Arbeits- und Denkprozesse zu sensibilisieren. Allerdings erscheint die Gruppengröße ausschlaggebend für den Erfolg dieser Methode. Daher wäre eine Reduktion der Gruppengröße denkbar. Des Weiteren sollte das Eins-zu-Eins-Verhältnis in der Förderung ebenfalls als Sozialform möglich bleiben, damit die Studierenden auf einzelne Bedarfe der Schüler*innen intensiver eingehen können. Aus der schulischen Perspektive stellt sich an dieser Stelle die Frage nach der Quantität. Im Spannungsfeld zwischen einer individuellen Förderung sowie einer Förderung für eine möglichst große Anzahl an Schüler*innen sollten beide Sozialformen während der gesamten Förderzeit eingesetzt werden dürfen und je nach Bedarf der Schüler*innen flexibel einsetzbar sein. Das könnte bedeuten, dass man den Schulen ein Mitspracherecht bei dem Fördersetting einräumt und je nach Bedarf (Anzahl der Schüler*innen an einer Schule, die dem Projekt gemeldet werden bzw. gewünschtem Förderschwerpunkt) und organisatorischen Gegebenheiten (Raumsituation, individuelle Stundenplansituation) unterschiedliche Fördersettings an einer Schule ermöglicht.

Das Begleitkonzept könnte an dieser Stelle dahingehend angepasst werden, dass es innerhalb des Begleitseminars konstante Lerngruppen bzw. Lernteams aus Studierenden einer Schule gibt, die in speziell dafür angesetzten Sitzungen, Inhalte und Materialien für Einzel- oder Gruppenförderungen vorbereiten und diese auch für das gesamte Seminar zur Verfügung stellen.

Außerdem muss gewährleistet sein, dass die ausgewählten Mentees zum einen ein Eigeninteresse und Motivation für die Förderung mitbringen. Dies könnte u. a. durch eine direkte Vorstellung des Projektes an einer Schule (Elternabend, Kollegiumskonferenz, Projektwoche) ermöglicht werden. Des Weiteren muss den Schüler*innen die Möglichkeit gegeben werden, nicht nur punktuell, sondern auch dauerhaft in der Förderung verbleiben zu können, indem man die Organisation der Förderzeiten und die Anpassung dieser an die bestehenden Stundenpläne der Schüler*innen vonseiten der Schulen optimiert. Eine Beständigkeit in der Gruppenkonstellation könnte dem besseren Beziehungsaufbau zwischen Studierenden und Mentees dienen (Helsper 2021, S. 163f.).

Literaturverzeichnis

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv Media.
- Berninger, I., Krämer, A. & Lee, A. (2021). Können Mentoring-Programme Bildungsbenachteiligung reduzieren? Lehren aus der Corona-Pandemie am Beispiel des Förderformates "KommMit". Reihe Praxisphasen innovativ – Konzepte und Befunde aus der LehrerInnenbildung, Band 15. Köln: Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZfL).
- BMSFJ (2021). Vereinbarung zur Umsetzung des „Aktionsprogramms Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“ für die Jahre 2021 und 2022 von Bund und Ländern. Abrufbar unter: <https://www.bmsfj.de/resource/blob/182380/2918d4b1a3f91a682c64e763bfaccf11/aufholpaket-vereinbarung-bund-laender-data.pdf>. Zugegriffen: 28. September 2022.
- Böttcher, W. (2021). Chancenungleichheit. Oder: Die ewige und langweilige Geschichte der sozialen Selektion im Bildungswesen. In: L. Brockmann, C. Hack, A. Pomykaj & W. Böttcher (Hrsg.), Soziale Ungleichheit im Sozial- und Bildungswesen (S. 17-34). Weinheim: Beltz JuventaS.
- Bremm, N. & Racherbäumer, K. (2020). Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie. Die Deutsche Schule, Beiheft 16, 202-215.
- Gomolla, M. (2016). Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In: A. Scherr, A. El-Mafalaani & G. Yüksel (Hrsg.), Handbuch Diskriminierung (S. 133-155). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung Ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- Helbig, M., Edelstein, B., Fickermann, D., & Zink, C. (2022). Aufholen nach Corona? Maßnahmen der Länder im Kontext des Aktionsprogramms von Bund und Ländern. 19. Beiheft Die Deutsche Schule. Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2021). Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Landesbetrieb NRW.IT (2021). 39,4 Prozent der Schülerinnen und Schüler an den Schulen in NRW hatten 2020/21 eine Zuwanderungsgeschichte. Abrufbar unter: <https://www.it.nrw/394-prozent-der-schuelerinnen-und-schueler-den-schulen-nrw-hatten-2020-21-eine-104586#:~:text=August%202021-,39%2C4%20Prozent%20der%20Schülerinnen%20und%20Schüler%20an%20den%20Schulen,Schuljahr%202020%2F21%20eine%20Zuwanderungsgeschichte.> Zugegriffen: 5. Oktober 2022.
- Ludwig, U., Kleinkorres, R., Schaufelberger, R., Schlitter, T., Lorenz, R., König, C., Frey, A. & McElvany, N. (2022). COVID-19 Pandemic and Student Reading Achievement – Findings from a School Panel Study. *Frontiers in Psychology*, 13, doi: 10.3389/fpsyg.2022.876485.
- MBSJ BB (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg). (2021). Aufholen nach Corona. <https://mbsj.brandenburg.de/corona-aktuell/aufholen-nach-corona.html>. Zugegriffen: 7. Dezember 2022.
- MWFK BW (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg) (2021). Landesregierung will helfen, pandemiebedingte Lernlücken bei Schülerinnen und Schülern rasch zu schließen. <https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/landesregierung-will-helfen-pandemiebedingte-lernluecken-bei-schuelerinnen-und-schuelern-rasch-zu-schl.> Zugegriffen: 7. Dezember 2022.
- Panagiotopoulou, J. A. & Winter, J. (2019). Ungleichheiten im Bildungssystem: Übergänge als Bildungsbarrieren? In: M. Dziak-Mahler, A. Krämer, A., R. Lehberger, R. & T. Matthiesen (Hrsg.), Weichen stellen - Chancen eröffnen. Studierende begleiten

- Viertklässler im Übergang zur weiterführenden Schule (S. 55-72). Münster: Waxmann.
- Schlicht, R. (2011). Determinanten der Bildungsungleichheit. Die Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen im Vergleich der deutschen Bundesländer. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schräpler, J.-P., Bellenberg, G, Küpker, M. & Reintjes, Ch. (2021). Schule und Unterricht im angepassten Regelbetrieb. Analyse und Reflexion Corona-bedingter (Teil-)Schließungen von Schulen anhand der COSMO-Befragung in NRW. In: Ch. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen (S. 279-308). Münster: Waxmann.
- Schneider, R., Enke, F., Sachse, K. A. & Schipolowski S. (2022). Lernbedingungen im Fern- und Wechselunterricht während der Coronavirus-Pandemie. In: P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich (S. 115-126). Münster: Waxmann.
- StMUK BY (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus) (2021). gemeinsam.Brücken.bauen – Förderprogramm zum Ausgleich pandemiebedingter Nachteile für Schülerinnen und Schüler.
<https://www.km.bayern.de/lehrer/meldung/7293/foerderprogramm-bietet-vielfaeltige-unterstuetzungsmoeglichkeiten.html>. Zugriffen: 7. Dezember 2022.
- Stubbe, T.C., Krieg, M., Beese, C. & Jusufi, D. (2020). Soziale Disparitäten in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Viertklässlerinnen und Viertklässlern. In: K. Schwippert, D. Kasper, O. Köller, N. McElvany, C. Selter M. Steffensky & H. Wendt (Hrsg.), TIMMS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich (S. 263-290). Münster: Waxmann.
- Weis, M., Müller, K., Mang, J., Heine, J.-H., Mahler, N. & Reiss K. (2019). Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz., In: K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich (S. 129-162). Münster/New York: Waxmann.
- Wendt, H. Schwippert, K. Stubbe, T.C., C. & Jusufi, D. (2020). Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. In: K. Schwippert, D. Kasper, O. Köller, N. McElvany, C. Selter M. Steffensky & H. Wendt (Hrsg.), TIMMS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich (S. 291-315). Münster: Waxmann.