

Kastens, Claudia; Opfermann, Maria; Wickeren, Martin van; Buttchereyt, Anne; Klein, Esther Dominique
"Wir haben aber keinen Anrufbeantworter!". Herausforderungen bei der kooperativen Durchführung universitärer Förderprojekte an Schulen – Erfahrungen aus dem Projekt FUN

Gebauer, Lea Marie [Hrsg.]; Platz, Melanie [Hrsg.]; Kihm, Pascal [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]: Grundsulbildung zwischen Pädagogik und Fachdidaktiken. Bezugsnotwendigkeiten der Grundsulhule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 118-128



Quellenangabe/ Reference:

Kastens, Claudia; Opfermann, Maria; Wickeren, Martin van; Buttchereyt, Anne; Klein, Esther Dominique: "Wir haben aber keinen Anrufbeantworter!". Herausforderungen bei der kooperativen Durchführung universitärer Förderprojekte an Schulen – Erfahrungen aus dem Projekt FUN - In: Gebauer, Lea Marie [Hrsg.]; Platz, Melanie [Hrsg.]; Kihm, Pascal [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]: Grundsulbildung zwischen Pädagogik und Fachdidaktiken. Bezugsnotwendigkeiten der Grundsulhule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 118-128 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-359789 - DOI: 10.25656/01:35978; 10.35468/6241-10

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-359789>

<https://doi.org/10.25656/01:35978>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

*Claudia Kastens, Maria Opfermann,
Martin van Wickeren, Anne Buttchereyt
und Esther Dominique Klein*

„Wir haben aber keinen Anrufbeantworter!“ Herausforderungen bei der kooperativen Durchführung universitärer Förderprojekte an Schulen – Erfahrungen aus dem Projekt FUN

Abstract

Als Reaktion auf die pandemiebedingten Folgen der Schulschließungen startete an der Bergischen Universität im Frühjahr 2021 das Projekt „FUN-Förderung und Nachhilfe“. In Anlehnung an Empfehlungen der SWK (2021) wurden Studierende in der Gestaltung und Durchführung von Fördermaßnahmen zu basalen Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Rechnen) ausgebildet und setzten diese an FUN-Kooperationsschulen um. Ziel des Projekts war die Lernentwicklungen von Schüler*innen mit gravierenden Lernrückständen positiv zu beeinflussen und Impulse für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte zu setzen. Darüber hinaus nahmen wir an, dass der Einsatz von Studierenden Schulen in ihren Fördermöglichkeiten wirksam unterstützen würde. Allerdings zeigte sich, dass für die erfolgreiche Umsetzung der Fördermaßnahmen einige Hürden bewältigt werden mussten. Insbesondere das Ausmaß, in dem Schulen eine Teilnahme als zusätzlichen Aufwand wahrnahmen, überraschte. Aber auch auf Seiten der Hochschule galt es Bedingungen zu schaffen, die Studierende beim Kompetenzerwerb in einem praxisbezogenen Lehrprojekt bestmöglich unterstützen. Im folgenden Beitrag soll aufgezeigt werden, welchen Hürden wir begegnet sind und welche Faktoren nichtsdestotrotz dazu beitragen konnten, dass bis zum Beginn des Sommersemesters 2025 etwa 600 Kinder durch 200 Studierende gefördert werden konnten. Der Beitrag schließt mit Ergebnissen einer Pilotstudie zur erlebten Belastung und dem wahrgenommenen Nutzen der Förderung durch die schulischen Akteur*innen.

Schlüsselwörter: Pandemie; Professionalisierung; Fördermaßnahmen; Fördererfolg

1 Das FUN-Projekt als Fördermaßnahmen zur Minderung von Lernrückständen während der Corona-Pandemie

Die Corona-Pandemie stellte die Bildungslandschaft vor nie gekannte Herausforderungen. Insbesondere für jüngere Kinder als benachteiligte soziale Schichten führten Schulausfälle und Distanzbeschulung zu dramatischen Lernrückständen, die als kaum wiedergutzumachen bezeichnet wurden („insurmountable education loss“; UNICEF 2022). So stieg der Anteil an Kindern, die bspw. in den USA nur unterdurchschnittliche Rechenfertigkeiten hatten, von 50 % auf knapp 66 % (UNICEF 2022), und auch in den Niederlanden zeigten sich für Grundschul Kinder Lernverluste von bis zu 40 % (Engzell, Frey & Verhagen 2021). Ähnliche Ergebnisse fanden sich auch für Deutschland (OECD 2020). Ferner berichten Studien einen deutlichen Rückgang von Lernmotivation (Mak 2021), Selbstkonzept (Bringula et al. 2021) und zunehmende Gefühle von Überforderung und Überlastung (Lytvynova & Demeshkant 2022). Gleichzeitig zeigte sich aber auch, dass zusätzliche und insbesondere adaptive Lerngelegenheiten solche negativen Effekte abfedern können (Meeter 2021). Diese Umstände resultierten in zahlreichen Initiativen wie „Aufholen nach Corona – Abbau von Lernrückständen“ des Ministeriums für Schule und Bildung NRW im Jahr 2021, mit einem Gesamtbudget von 180 Millionen Euro.

Dass solche Programme auch bei hohem finanziellem Aufwand nicht per se wirksam sind, betonte die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) in ihrem Gutachten von 2021. Sie empfahl einen gezielten Einsatz der Mittel mit fokussierten Maßnahmen. Diese sollten sich konzentrieren auf (1) besonders betroffene Gruppen, (2) Förderung an Übergängen und Gestaltung von Anschlüssen, (3) Förderung von Basiskompetenzen statt Aufholen des Lehrplans, (4) gezielte Qualifizierung und Begleitung von zusätzlichem pädagogischem Personal für Förderung und (5) auch Monitoring und Evaluation der Maßnahmen umfassen. Dies können neben der Implementation von Fördermaßnahmen im Unterricht selbst auch unterstützende Maßnahmen, z. B. Kleingruppenförderungen mit Tutor*innen oder außerunterrichtliche Angebote, z. B. in den Ferien, sein. Dabei betont die SWK die Bedeutsamkeit qualifizierter Personen wie Lehramtsstudierende zur Durchführung solcher Maßnahmen, für die eine angemessene Qualifizierung gewährleistet werden muss. Tatsächlich wird das Erleben frühzeitiger schulischer Praxis von Studierenden häufig als bedeutsame Lerngelegenheit wahrgenommen, wobei diese idealerweise durch universitäre Lehrangebote begleitet wird, um auch zur Professionalisierung der Studierenden beizutragen (Caruso, Harteis & Gröschner 2021).

Vor diesem Hintergrund war anzunehmen, dass ein universitär begleitetes Förder- und Lehrprojekt nicht nur Schüler*innen zugutekommen und Schulen in der Bereitstellung notwendiger Fördermaßnahmen unterstützen würde. Studierende erhalten die Möglichkeit, handlungsnah und praxisbezogen zu lernen. Gleichzeitig war klar, dass ein solches Vorhaben auch mit Herausforderungen verbunden sein würde. An der Hochschule galt es, sowohl passende Lehrkonzepte zu entwickeln als auch neue Kommunikations- und Kooperationsstrukturen zu Schulen zu etablieren. Studierende sehen sich womöglich mit hohen Anforderungen zur Erlangung von Studienleistungen konfrontiert, und Schulen müssen gewährleisten können, dass sie die Förderangebote in ihre Abläufe integrieren können. Wenn Förderangebote in den Ferien oder als Teil des offenen Ganztags durchgeführt werden und nicht als schulische Maßnahme implementiert sind, sind z. B. Einwilligungen der Eltern notwendig. Diese „Kooperationstriade“ gilt es erfolgreich zu vernetzen und Strukturen zu etablieren, die es ermöglichen, zentrale Ziele von additiven, über den Unterricht hinausgehenden Fördermaßnahmen erfolgreich umsetzen zu können. Aufgrund der 2021 noch unsicheren Pandemielage an den Schulen planten wir den ersten Förderdurchgang für die Sommerferien 2021. Im Januar 2021 kontaktierten wir alle Grundschulen für eine umfassende Erhebung des „Status Quo“ und baten um Antworten auf die Fragen:

- Gibt es an Ihrer Schule lernbezogene Probleme im Zusammenhang mit der Pandemie (Schulschließung, Distanzbeschulung)?
- Wie viele Kinder an Ihrer Schule haben aus Ihrer Sicht gravierende Probleme bzw. Rückstände beim Lernen, welche durch den regulären Unterricht bzw. Ihre Schule allein nicht aufgefangen werden können?
- Wie viele dieser Kinder kommen aus Familien, die nicht in der Lage sind, zusätzliche Fördermaßnahmen für ihr Kind selbst (finanziell) zu „stemmen“?
- Wie viele Kinder haben einen deutlichen Förderbedarf im Bereich DaZ?
- Welche Arten von Lernproblemen haben die Kinder? Lesen, Schreiben, Rechnen, mehrere dieser Kompetenzen?

Ein Rücklauf auf diese Befragung erfolgte von 31 Schulen, von denen später 28 an der ersten Förderphase teilnahmen. Über 1300 Kinder hatten zu diesem Zeitpunkt nach Einschätzung der Schulen schwerwiegende Probleme im Lesen, Schreiben oder Rechnen, die nicht durch einen ausgewiesenen DaZ- oder andere Förderbedarfe erklärt werden konnten und von denen angenommen wurde, dass die Familien nicht über eigene Mittel verfügen, um private Förderangebote wahrnehmen zu können. Für über 80 % der Kinder wurden gravierende Rückstände in basalen Lesefertigkeiten, in der Regel in Kombination mit Problemen im Schreiben, aber auch Rechnen, angegeben.

Der Anteil der Kinder, die „nur“ Lernrückstände im Schreiben oder im Rechnen hatten, war vergleichsweise gering.

Diese Zahlen überstiegen bei Weitem unsere Erwartungen und die personellen und zeitlichen Kapazitäten, die wir in der ersten Phase der Förderinitiative für Fördermaßnahmen bereitstellen konnten. In Anlehnung an die Empfehlungen der SWK (2021) startete die erste Förderphase daher mit Kindern am Ende des dritten Schuljahres. Ziel war es, diese anschlussfähig für das vierte Schuljahr zu machen und den Übergang in die Sekundarstufe zu unterstützen.

2 Erkenntnisse aus der ersten Förderphase

Die Qualifizierung von Studierenden als Tutor*innen zur Durchführung der Fördermaßnahmen erfolgte im Teilstudiengang Bildungswissenschaften im Rahmen eines bereits bestehenden, zweisemestrigen Wahlpflichtmoduls. Hier erwarben 55 Studierende im Sommersemester 2021 Kenntnisse zur Diagnostik und adaptiven Förderung von Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten sowie zur Motivationsförderung und zur Reduktion kognitiver Belastung beim Lernen. Darauf aufbauend entwickelten sie vor Beginn der Praxisphase Förderkonzepte, die sie im Rahmen einer Fördermaßnahme im Umfang von 120 Stunden (gemäß Prüfungsordnung) in den Sommerferien umsetzten. Dafür wurden die Studierenden zum Ende des Sommersemesters einer der 28 Schulen zugeteilt (Präferenzen für Schulen konnten genannt werden). Die Anmeldung erfolgte über die Eltern, die Schulen mussten lediglich gewährleisten, dass während dieser Zeit Personen vor Ort waren (i. d. R. Mitarbeitende der Ferienbetreuung aus dem Ganztag), die den Studierenden die Räume aufschließen. Zusätzlich fanden Fördermaßnahmen auch in Räumlichkeiten an der Bergischen Universität statt. In Abhängigkeit der räumlichen und personellen Kapazitäten der Schulen betreuten jeweils ein oder zwei Studierende Gruppen von bis zu drei bzw. sechs Kindern. Insgesamt wurden in dieser ersten Phase durch die 55 Studierenden 180 Kinder primär im Lesen und Schreiben gefördert, wobei jedes Kind im Schnitt 40 Stunden Förderung erhielt. Die Fördermaterialien werden von den Studierenden selbst entwickelt, zudem wurden Arbeitshefte und Materialien von Seiten der Universität und den teilnehmenden Schulen zur Verfügung gestellt. Während der Praxisphase wurden die Studierenden von den Lehrenden weiter betreut, ein regelmäßiger Austausch war auch in der vorlesungsfreien Zeit jederzeit gewährleistet.

Auch wenn sich für die Kinder die Förderung als ausgesprochen erfolgreich erwies (informelle Rückmeldungen von Schulen und den Kindern selbst), war bereits zu Beginn der Förderung deutlich, dass die Durchführung während der Ferien von manchen Schulen nicht als Entlastung wahrgenommen wurde. Die Schulleitungen berichteten z. B. von großen Hürden, während der Ferienzeit

die Verantwortung für ein solches Projekt auf Mitarbeitende der Ganztagsbetreuung oder (wenn überhaupt vorhanden) einen Hausmeisterdienst zu übertragen. Eines der größten Probleme war, dass Sekretariate während der Ferien nicht besetzt sind und Schulleitungen und Kollegium ebenfalls nicht erreichbar sind. Hinzu kam, dass nicht alle Kinder, von denen die Lehrkräfte sich gewünscht hätten, dass sie am Projekt teilnehmen, von ihren Eltern angemeldet wurden. Beispielsweise stellte bereits die Übermittlung der Anmeldebögen (in zuvor frankierten Rückumschlägen) eine große Herausforderung für viele Eltern dar. Diese Beobachtungen stehen im Einklang mit den längsschnittlichen AWO-ISS Studien (Heinrich & Volf 2022), die zeigen, dass es von Armut betroffenen Familien besonders schwer fällt außerschulische Beratungs- und Hilfsangebote anzunehmen.

Zu Beginn des Schuljahres im Sommer/ Herbst 2021 wurden die Schulen erneut kontaktiert und gefragt, wie sie den Erfolg der ersten Fördermaßnahme einschätzen und ob sie an der nächsten Förderphase, dann unterrichtsbegleitend, teilnehmen möchten. Auch wenn nahezu alle Schulen den Erfolg der Förderung für die geförderten Kinder bestätigten, meldeten sich nur neun der 28 Schulen für die zweite Förderphase an. Begründet wurde dies mit dem durch die Organisation der Fördermaßnahmen einhergehenden erhöhten zeitlichen und infrastrukturellen Aufwand.

2.1 Zweite Phase bis heute

Die erste Förderphase hat gezeigt, dass das Vorhandensein eines Studienmoduls, in welches ein solches Lehr-Praxis-Konzept eingebunden wird, erfolgreich dazu beigetragen hat, Studierende zur Teilnahme zu gewinnen. Die Zuteilung von Studierenden an die Schulen beinhaltete allerdings einen bedeutsamen zeitlichen Aufwand für die universitäre Projektkoordination. Bei der Zuweisung sind insbesondere universitäre Verpflichtungen und Mobilitätsaspekte der Studierenden zu berücksichtigen. Außerdem galt es ggf. einzugreifen, wenn die Kommunikation zwischen schulischen Koordinator*innen und Studierenden zur Vorbereitung der Fördermaßnahmen nicht reibungslos erfolgte. Als entlastend wiederum erwies sich die Entscheidung, das Projekt als schulische Interventionsmaßnahme fortzusetzen, um systemischen Ungleichheitsstrukturen begegnen zu können. Eine aktive Einwilligung der Eltern war nicht mehr nötig.

Seit der zweiten Förderphase wird „FUN“ als additives, aber in den Schulalltag integriertes Förderprojekt weitergeführt. Mit den verbliebenen Schulen wurde konkrete Kooperationsvereinbarungen getroffen und die Rahmenbedingungen für die Fördermaßnahmen standardisiert:

- Es muss ein*e Koordinator*in pro Schule benannt werden. Diese Person ist als Hauptansprechpartner*in sowohl für die Studierenden als auch für die universitäre Koordinatorin zuverlässig erreichbar.
- Die Förderung findet im Anschluss an den regulären Unterricht, nicht während des Unterrichts, statt
- Die Förderung findet in schulischen Räumlichkeiten statt.
- Es gibt für die Studierenden die Möglichkeit, vor der eigentlichen Förderung im regulären Unterricht zu hospitieren, um die zu fördernden Kinder kennenlernen und beobachten zu können.
- Die Studierenden erhalten von den Klassenlehrer*innen umfassende diagnostische Informationen zu den zu fördernden Kindern.
- Die Klassenlehrer*innen stimmen die Förderinhalte mit den Studierenden ab und gewährleisten, dass die Förderung anschlussfähig an den Unterricht ist.

Mit diesen Forderungen erhöhte sich zunächst der organisatorische Aufwand für die Schulen, dennoch konnten wir nachhaltige Kooperationsstrukturen mit Schulen der ersten Phase aufbauen, die unter anderem durch regelmäßige Netzwerktreffen gefestigt wurden. Im Verlauf der ersten Semester reduzierte sich die Zahl der Schulen, u. a. bedingt durch einen Leitungswechsel, eine Schule kam dafür 2023 neu dazu. Seit dem Sommer 2023 besteht eine stabile und gut funktionierende Kooperation mit sieben Schulen. Bis zum Ende des Wintersemesters 2024/2025 haben etwa 240 Studierende insgesamt über 640 Kinder gefördert.

3 Teilnahme an (Förder-)Projekten: Be- oder Entlastung für Schulen und Leitungspersonen? – Eine Pilotstudie

Der dringende Bedarf an Fördermaßnahmen und den Unterricht ergänzende Unterstützung besteht auch nach der Corona-Pandemie. Wenn Studien wie IGLU (2023) zeigen, dass über ein Viertel der Viertklässler*innen in Deutschland nicht einmal den Mindeststandard im Bereich Lesen erreichen, sind schnellstmögliche Interventionen unabdingbar. Für das Gelingen entsprechender Initiativen reichen motivierte und fachlich fundiert ausgebildete Tutor*innen, adaptiv ausgearbeitete Förderkonzepte und die Möglichkeit einer engmaschigen Betreuung der beteiligten Schulen durch universitäre Projektkoordinationsteams, nicht aus. Essentiell ist, dass Schulen zeitliche und personelle Ressourcen finden, um die organisatorischen und infrastrukturellen Voraussetzungen für eine gelingende Umsetzung solcher Projekte zu erfüllen. Dies fängt beim fehlenden Anrufbeantworter an, welcher uns in einem der Netzwerkgespräche von einer schulischen Koordinatorin tatsächlich als Problem benannt wurde. Dieser wurde benötigt, um mit Studierenden

in Kommunikation bleiben zu können. Viele Schulen leben mit einer Raumknappheit, die umschifft werden muss, um möglichst vielen Kleingruppen eine Förderung zu ermöglichen. Am Ende steht die Frage, wer an der teilnehmenden Schule zum Beispiel für die Verteilung der Rollen während der Förderung zuständig ist – wer organisiert und koordiniert Räume und Zeiten, wer entscheidet, welche Kinder gefördert werden, wer ist während der konkreten Förderstunden unmittelbar für die Studierenden (bspw. in Notfällen) erreichbar, wer kommuniziert den aktuellen Stand der Fördermaßnahmen ans Kollegium und vieles mehr.

Die Entscheidung zur Teilnahme an solchen Projekten fällt in der Regel die Schulleitung. Zur Betrachtung erlebter Belastungen der schulischen Partner*innen haben wir auf Forschung zum Cognitive Load (Sweller et al. 2019) sowie Leadership Bezug genommen (Klein & Opfermann 2025). Ausgangslage der Pilotstudie ist die Hypothese, dass Schulleitungen solche Projektangebote nicht sofort als Entlastung, sondern zunächst als Belastung erleben. Sie sind bereits im regulärem Schulalltag hohem Stress ausgesetzt, der in verschiedenen Studien auf die Vielzahl an Aufgaben zurückgeführt wird, mit denen sie konfrontiert sind (Huber 2013). Insbesondere im deutschen Bildungssystem zeigt sich, dass sie vergleichsweise wenig Zeit für Schulentwicklungsprozesse haben, diese Aufgabe jedoch als besonders belastend empfinden – mehr noch als andere Tätigkeitsbereiche (Brauckmann 2014). In den Feedbackgesprächen mit den Schulleitungen der ersten Phase wurde deutlich, dass die Schulen durchaus offen dafür waren, Studierende zur Unterstützung im regulären Unterricht, zur Teilung von Klassen oder in „Sprachförderklassen“, einzusetzen. Hierbei besteht jedoch die Gefahr, dass Studierende nicht die Möglichkeit erhalten, in einem strukturierten und gut begleiteten Rahmen ihre zuvor erworbene Kompetenzen erproben zu können, sondern als „Feuerlöscher“ eingesetzt werden, mit möglichen negativen Konsequenzen für den studentischen Lernerfolg (Caruso et al. 2021). Die Teilnahme am FUN-Projekt als additives und teintegriertes Förderprojekt, stellt für Schulleitungen nicht nur eine Managementaufgabe, sondern auch einen komplexen Lern- und Problemlöseprozess dar. Dieser Prozess umfasst die Entwicklung von Routinen, den Erwerb und die Neuorganisation von Wissen, die Reflexion über vergangene Erfahrungen sowie die Suche nach Lösungen für komplexe Herausforderungen. Wir gehen davon aus, dass sich die Schulleitungen nur dann auf die oben genannten Lern- und Problemlöseprozesse einlassen (können), wenn sie ihre kognitive Belastung und damit einhergehend ihre Arbeitsbelastung als maximal moderat einschätzen.

3.1 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen der Pilotstudie wurden mit Einzelitems (7-stufig Likert-skaliert) unter anderem folgende Belastungsfaktoren erfasst: der Gesamtaufwand durch das FUN-Projekt, infrastrukturelle Anforderungen, Motivation und Zusammenarbeit mit Lehrkräften, Rollenverteilung im Kollegium, Kommunikation mit der Universität, Betreuung von Studierenden sowie die allgemeine Organisation und Koordination. Zur Messung der erlebten Belastung kamen je zwei Items pro Subskala zum Einsatz, die mental load und workload erhoben. Zusätzlich wurden demographische Angaben (z. B. Führungserfahrung) sowie eine allgemeine Evaluation des Projekts (z.B. wahrgenommener Nutzen für die geförderten Kinder und wahrgenommene Entlastung für die Lehrkräfte) erfragt.

Die Schulen konnten selbst entscheiden, welche Personen ihrer Ansicht nach am stärksten in koordinative Aufgaben des Projekts eingebunden waren und an der Befragung teilnehmen sollten. Befragt wurden drei Personengruppen aus insgesamt sieben Schulen: Schulleitungen, die das Projekt selbst koordinierten ($n = 3$), Schulleitungen, die die Koordination an andere übergaben ($n = 4$) sowie Koordinatorinnen ($n = 4$).

3.2 Ergebnisse

An der Stichprobe zeigen sich bereits unterschiedliche Herangehensweisen zur Verteilung einer möglichen Arbeitsbelastung bei Teilnahme am Projekt: während einige Schulleitungen diese an Kolleg*innen delegierten, bestehen andere darauf alle operativen Abläufe selbst umzusetzen. Beide Gruppen von Schulleitenden fühlen sich dabei wenig belastet, die mittlere Ausprägung der berichteten Belastungen ist nie >2 . Schulleitungen, die die Koordination delegieren bestätigen, dass kaum mit organisatorischen Aufgaben in Berührung kommen. Die Schulleitenden, welche die Koordination selbst übernehmen, geben gleichzeitig an, dass ihre Arbeitssituation dies auch erlaube (Arbeitssituation erlaubt Fokus auf FUN $M=4,67$), was hier ebenfalls die niedrige Belastung erklärt. Die höchste Belastung berichten die anderen Koordinator*innen, Lehrkräfte und Schulsozialpädagoginnen und zwar in Hinblick auf alle vier untersuchten Dimensionen der Arbeitsbelastung (Belastungswerte zwischen $M=3,33$ zum workload „Betreuung der Studierenden“ und $M=4,33$ zum workload FUN insgesamt). Insgesamt zeigt sich, dass die nach vier Jahren weiterhin teilnehmenden sieben Kooperationsschulen eine durch das Projekt indizierte Belastung durchaus wahrnehmen, aber in einem mittleren Ausmaß. Gleichzeitig wird ein hoher Nutzen der Fördermaßnahmen für die geförderten Kinder angegeben ($M=5,73$), und auch die langfristige Entlastung der Lehrkräfte wird mit $M=4,73$ als hoch angesehen.

4 Fazit und Ausblick

Da wir im Bachelorstudium bereits ein Wahlpflichtmodul „Heterogenität und individuelle Förderung“ implementiert hatten, welches eine Praxisphase von 120h vorsah und mit neun Leistungspunkten verbucht wird, ist das FUN-Projekt nicht darauf angewiesen, Studierende im Grundschullehramt für eine freiwillige Mitarbeit zu gewinnen oder Honorare in Aussicht zu stellen. Ein schulisches Förderprojekt kann zudem viele Hürden umschiffen, die sich ergeben, wenn auf die Mitarbeit von ohnehin belasteten Elternhäusern verzichtet werden kann. Wie wir mit der bereits durchgeführten Pilotstudie zeigen konnten, scheinen Fragen zur Mitwirkung an unserem Projekten maßgeblich von der Frage abzuhängen ob Schulleitungen sich selbst, oder Personen an ihrer Schule zutrauen, die mit einer Teilnahme zunächst verbundenen (i. d. R. organisatorischen) Belastungen zu bewältigen. Dabei zeigte sich, dass es durchaus möglich ist, engagierte Schulakteur*innen zu finden, die sich dieser Aufgabe stellen. Es ist zu vermuten, dass hier Leadershipfaktoren wie bspw. Führungsstil, Handlungsspielräume, inneres Delegieren von Aufgaben und generell die innerschulische Kommunikation eine erhebliche Rolle spielen. Gleichzeitig könnten diese Faktoren auch beeinflussen wie hoch die mentale und die Arbeitsbelastung für die Koordinator*innen ausfällt. Im ungünstigsten Fall werden diese mit hoher Aufgabenlast, aber geringem Handlungsspielraum konfrontiert (s. Job-Demands Ressource Model; Bakker & Demerouti 2007). Offen bleibt, wie Schulleitungen, die nicht (mehr) am FUN-Projekt teilnehmen, ihre schulbezogenen Belastungen einschätzen und welche Rolle schulinterne Strukturen spielen. Fühlen sich Schulleitungen in der Position solche Aufgaben im Kollegium zu delegieren? Rechnen sie mit Widerständen? Welche mentale Belastung und Arbeitsbelastung werden antizipiert?

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass trotz anfänglicher Hürden und wahrgenommener deutlicher Belastungen insbesondere zu Beginn der Fördermaßnahmen, der Nutzen für die geförderten Kinder als hoch empfunden wird und die Teilnahme auf Seiten der Schulleitungen und des Kollegiums rechtfertigt. Aus den regelmäßig stattfindenden Gesprächen zwischen Hochschulkoodinatorin und den schulischen Ansprechpersonen schätzen die Schulen die Tatsache, dass wir mit dem FUN-Projekt keine standardisierten, „vorgefertigten“ Förderprogramme durchführen, sondern für alle Kinder individuelle und adaptive Fördermaßnahmen konzipiert werden können. Ein solches Vorgehen geht jedoch zu Lasten einer standardisierten Diagnostik und Projektevaluation. Bisher wurden nur von einzelnen Studierenden standardisierte Verfahren wie zum Beispiel der ELFE-Test (Lenhard & Schneider 2006; in der Regel nur die Skala zum Wortverständnis, ggf. noch Satzverständnis) zur generellen Eingangs- und Abschlussdiagnostik eingesetzt. Neben der

Weiterführung der Analysen aus der Pilotstudie planen wir perspektivisch eine zumindest teilstandardisierte summative Evaluation zur Untersuchung weiterer Indikatoren des Projekterfolgs wie den Kompetenzerwerb der Studierenden und den Lernzuwachs bei den geförderten Kindern.

Literatur

- Bakker, Arnold B. and Demerouti, Evangelia (2007): The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22 Jg., Heft 3, 309-328.
- Bringula, Rex; Reguyal, Jon Jester; Tan, Don Dominic & Ulfa, Saida (2021): Mathematics self-concept and challenges of learners in an online learning environment during COVID-19 pandemic. *Smart Learning Environments*, 8. Jg., Heft 22, 1-23.
- Caruso, Carina; Harteis, Christian und Gröschner, Alexander (2021): Praxisphasen in der Lehrerbildung: Ein Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen durch Theorie und Praxis? In: Caruso, C., Harteis, C., & Gröschner, A. (Hrsg.) (2021): *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung*. Springer VS: Wiesbaden, 3-14.
- Engzell, Per; Frey, Arun & Verhagen, Mark D. (2021): Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences in the United States of America*, 118. Jg., Heft 17, 1-66.
- Heinrich, L. & Volf, I. (2022): (Über)Leben mit 28. AWO-ISS-Langzeitstudie zur Kinderarmut: Übergang ins junge Erwachsenenalter und Bewältigung der Corona-Krise. Endbericht der 6. AWO-ISS-Studie im Auftrag der Kurt und Maria Dohle Stiftung. Frankfurt a. M.
- Klein, Esther Dominique & Opfermann, Maria (2025): What Loads Your Boat? - Using Cognitive Load Theory to Frame the Challenges Facing School Leaders in School Improvement. Symposium. *International Congress for School Effectiveness and Improvement: Melbourne*.
- Lenhard, Wolfgang; Schneider, Wolfgang (2006): *Ein Leseverständnistest für Erst- und Sechstklässler (ELFE 1-6)*. Hogrefe: Göttingen.
- Lytvynova, Svitlana; Demeshkant, Natalia (2022): Distance learning in primary school during the COVID-19 pandemic: results of the "Smart Kids" experiment. *Educational Dimension*, 57. Jg., Heft 5, 61-74.
- Mak, Matthew H. C. (2021): Children's Motivation to Learn at Home During the COVID-19 Pandemic: Insights from Indian Parents. *Frontiers in Education*, 6. Jg., 1-7.
- Meeter, Martijn (2021): Primary school mathematics during the COVID-19 pandemic: No evidence of learning gaps in adaptive practicing results. *Trends in Neuroscience and Education*, Heft 25, 1-8.
- Ständige wissenschaftliche Kommission der KMK (SWK) (2021): Pandemiebedingte Lernrückstände aufholen. Unterstützungsmaßnahmen fokussieren, verknüpfen und evaluieren, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2021/2021_06_11-Pandemiebedingte-Lernrueckstaende-aufholen.pdf [letzter Zugriff am 21.11.25].
- Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. (2019): Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 Years Later. *Educ. Psychol. Rev.*, 31 Jg., Heft 2, 261-292.
- UNICEF, UNESCO & World Bank (2022): *The state of the global education crisis: A path to recovery*. World Bank Publications: Washington, DC.

Autor*innen

Kastens, Claudia, Prof. Dr., Leitung AG Grundschulforschung,
Bergische Universität Wuppertal

Opfermann, Maria, Dr., AG Grundschulforschung, Mitarbeiterin,
Bergische Universität Wuppertal

van Wickeren, Martin, Dr., Mitarbeiter an der Universität zu Köln

Buttchereyt, Anne, AG Grundschulforschung, Mitarbeiterin,
Bergische Universität Wuppertal

Klein, Esther Dominique, Prof. Dr., Leitung Lehrstuhl Schulpädagogik und
Allgemeine Didaktik an der Technischen Universität Dortmund