

Claudia Kaluza, Gabriele Kulhanek-Wehlend, Georg Lauss,  
Jutta Majcen, Ruth Petz, Bernhard Schimek, Andreas Schnider,  
Sven Severin, Evelyn Süss-Stepancik (Hg.)



# Sommerschule 2020: SUMMERSPLASH - zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule

Sonderband 3

Pädagogische Hochschule Wien  
Claudia Kaluza, Gabriele Kulhanek-Wehlend,  
Georg Lauss, Jutta Majcen, Ruth Petz,  
Bernhard Schimek, Andreas Schnider,  
Sven Severin, Evelyn Süß-Stepancik (Hg.)

Sommerschule 2020:

**SUMMERSPLASH –**  
zur wissenschaftlichen Verortung  
der Sommerschule

# PH Wien

## Forschungsperspektiven

Sonderband

---

LIT

Pädagogische Hochschule Wien  
Claudia Kaluza, Gabriele Kulhanek-Wehlend,  
Georg Lauss, Jutta Majcen, Ruth Petz,  
Bernhard Schimek, Andreas Schnider,  
Sven Severin, Evelyn Süß-Stepancik (Hg.)

Sommerschule 2020:

SUMMERSPLASH –  
zur wissenschaftlichen Verortung  
der Sommerschule

---

LIT

Die Verantwortung für die Beiträge liegt bei der jeweiligen Autorin bzw. beim jeweiligen Autor.

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-643-51070-9 (br.)

ISBN 978-3-643-66070-1 (PDF)

ISSN 2412-799X

© **LIT VERLAG** GmbH & Co. KG

Wien 2021

Garnisongasse 1/19

A-1090 Wien

Tel. +43 (0) 1-409 56 61 Fax +43 (0) 1-409 56 97

E-Mail: [wien@lit-verlag.at](mailto:wien@lit-verlag.at) <https://www.lit-verlag.at>

**Auslieferung:**

Deutschland: LIT Verlag, Fresenstr. 2, D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-620 32 22, E-Mail: [vertrieb@lit-verlag.de](mailto:vertrieb@lit-verlag.de)

## Inhalt

Vorwort . . . . .	1
Ruth Petz	
Prolog	
Sommerschule 2020: SUMMERSPLASH – zur wissenschaftlichen	
Verortung der Sommerschule . . . . .	3
Claudia Kaluza, Gabriele Kulhanek-Wehlend, Georg Lauss, Jutta Majcen, Ruth	
Petz, Bernhard Schimek, Andreas Schnider, Sven Severin, Evelyn Süss-Stepancik	
<b>Konzeptionelle Rahmungen</b>	
Warum heute noch über Bildung sprechen, wo es doch Kompetenzen	
gibt?! – einige Gedanken . . . . .	7
Andreas Schnider, Sven Severin	
Sommer <i>und</i> Schule? Sommerschule als Katalysator zur Verflechtung	
einer scheinbaren Paradoxie . . . . .	27
Erwin Rauscher, Kerstin Angelika Zechner	
Die Entwicklung der Sommerschule und deren Umsetzung an der	
Pädagogischen Hochschule Niederösterreich . . . . .	45
Norbert Kraker, Misia Sophia Doms, Lisa Stieger, Kerstin Angelika Zechner	
Evaluationsergebnisse zur österreichweiten Sommerschule 2020 . . . . .	61
Barbara Huemer, Birgit Ponath	
Sommerschule wirkt! Gelingensbedingungen einer mathematischen	
Sommerschule . . . . .	71
Monika Musilek, Evelyn Süss-Stepancik, Andrea Varelja-Gerber	

Lernen im Sommer statt Plantschen im Wasser – Konzepte von  
Sommerschule im Vergleich . . . . . 89  
Harald Knecht, Gabriele Kulhanek-Wehlend, Sven Severin

Coaching oder nicht Coaching, das ist die Frage . . . . . 103  
Manfred Fede

## **Sommerschule 2020: Begleitevaluation der Pädagogischen Hochschule Wien**

Organisatorische und pädagogische Konzeption der Sommerschule  
2020 an der Pädagogischen Hochschule Wien . . . . . 121  
Gabriele Kulhanek-Wehlend, Ruth Petz

Sommerschule 2020 – eine Studierendenevaluation der PH Wien.  
Methodischer Zugang und vergleichende Analyse . . . . . 129  
Georg Lauss

Sommerschule 2020 als Beitrag Bildungsbenachteiligungen in  
Österreich zu reduzieren. Zu allgemeinen und personenbezogenen  
Einschätzungen Studierender der Pädagogischen Hochschule Wien zur  
Umsetzung der konzeptiven Ziele der Sommerschule 2020 in  
Österreich . . . . . 153  
Bernhard Schimek, Claudia Kaluza

„Niki Flok Nach AMERIKA ...“ – Sprachförderung in der  
Sommerschule 2020 . . . . . 173  
Jutta Majcen, Linda Wöhrer

„Sommerschule – Baustein gelingender Schulpraxis?“ Eine Erhebung  
zu Kompetenz- und Selbstwirksamkeitseinschätzungen von  
Studierenden der PH Wien. . . . . 193  
Claudia Kaluza, Gabriele Kulhanek-Wehlend, Georg Lauss, Bernhard Schimek

Sommerschule 2020 – Entwicklungsbeobachtung und Evaluation. . . . 205  
Manfred Danter, Oliver Wagner

# Vorwort

Ruth Petz

Am Ende der Sommerferien 2020 fand erstmals in Österreich eine Sommerschule für Schülerinnen und Schüler im Alter von 6 bis 14 Jahren statt. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung initiierte dieses zweiwöchige Unterrichtsangebot zur gezielten Förderung definierter Schüler\*innengruppen, die durch die Corona-Pandemie bedingte schulische Defizite aufholen sollten, um Bildungsnachteile möglichst gering zu halten.

In Amerika aber auch im deutschen Sprachraum sind pädagogische Projekte und Konzepte für bildungsbenachteiligte und/oder lernschwache Schülerinnen und Schüler in den Sommerferien, die den Wieder-Einstieg in den Lernalltag unterstützen, ein thematisches Anbot abdecken und spezifische Ziele wie beispielsweise die Verbesserung der Sprachkenntnisse verfolgen, nicht erst seit der Corona-Pandemie existent und stellen eine systemische Interventionsmöglichkeit dar. Für die Förderung schulischer Kompetenzen ergeben sich positive Effekte von Sommerschule auf die Kompetenzentwicklung sowie hinsichtlich der Steigerung des Selbstkonzepts. Die Begleitforschung zeigt, dass Schülerinnen und Schüler im Rahmen von Sommercamps nicht nur bereits erworbene sprachliche Kompetenzen halten, sondern diese sogar weiterentwickeln können.

Der vorliegende Sonderband zu der Publikationsreihe Forschungsperspektiven der PH Wien mit dem Titel „SUMMERSPLASH – zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule“ fokussiert das Thema Sommerschule. Zum einen wird ein theoretischer Bezugsrahmen gespannt und so das österreichische Modell in vielerlei Hinsicht genauer analysiert. Fragen hinsichtlich des komplexen Themas der Diversität werden aufgeworfen und Grundsatzfragen zur Bildungsaufgabe von Schule gestellt. Zum anderen kommt den Darstellungen und Erörterungen der Forschungsergebnisse der Evaluation der

Sommerschule 2020 aus der Sicht der Studierenden der Primarstufe und der Hochschullehrenden der Pädagogischen Hochschule Wien ein maßgeblicher Beitrag zu. Die Auswertung sowie die Interpretation der Ergebnisse sollen als Basis für die potenzielle Weiterentwicklung des Konzepts der Sommerschule dienen.

Hofrätin Mag.<sup>a</sup> Ruth Petz  
Rektorin der PH Wien

## Prolog

# Sommerschule 2020: SUMMERSPLASH – zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule

Claudia Kaluza, Gabriele Kulhanek-Wehlend, Georg Lauss, Jutta Majcen,  
Ruth Petz, Bernhard Schimek, Andreas Schnider, Sven Severin, Evelyn  
Süss-Stepancik

**Andreas Schnider und Sven Severin** diskutieren die Begriffe Kompetenz und Bildung und stellen Fragen nach der heutigen Relevanz des Bildungsbegriffs bevor nach einem geschichtlichen Blick auf den Kompetenzbegriff, schließlich die Notwendigkeit beider Begriffe im pädagogischen Alltag thematisiert wird. Ein Erfahrungsbericht aus der Sommerschule 2020 in Wien zeigt abschließend, wie die diskutierten Begriffe sich im pädagogischen Denken und Handeln von Lehramtsstudent\*innen der Primarstufe manifestieren können.

Als Plädoyer für die Sommerschule definiert sich der Beitrag von **Erwin Rauscher und Kerstin Angelika Zechner**, die in der Sommerschule eine neue Form von Lernkultur und Bildung erkennen, indem die Sommerschule für Lehramtsstudierende zum *Learning by Doing* mutiert und zum Impulsgeber für eine Neugestaltung der Pädagogisch-praktischen Studien werden könnte. Ferien und Unterricht werden einander gegenübergestellt und aus der Paradoxie des Entweder-oder wird die Chance des mit- und voneinander Lernens in einer neuen, zu künftiger Schulkultur mutierenden Form aufgezeigt.

Die Entwicklung der Sommerschule, deren theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse aus der Begleitforschung präsentieren **Norbert Kraker, Misia Sophia Doms, Lisa Stieger und Kerstin Angelika Zechner** anhand eines eigens für die Sommerschule entwickelten Konzepts aus Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung, sowie aus der Analyse eines zufällig herausgegriffenen, anonymisierten Subsets von Tagesreflexionen der Studierenden der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

**Barbara Huemer und Birgit Ponath** beleuchten in ihrem Beitrag eine begleitende Evaluierung des Bundesministeriums Bildung, Wissenschaft und Forschung zur Sommerschule mit dem Ziel, die Optimierung der Prozessschritte abzubilden und zu bewerten und Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung abzuleiten.

Die Vision einer mathematischen Sommerschule, die wirkt, entwickeln **Monika Musilek, Evelyn Süß-Stepancik und Andrea Varelija-Gerber** in ihrem Beitrag anhand eines Drei-Ebenen-Modells. „Sommerschule wirkt“, wenn dieses Potential durch eine gute Vernetzung der Ebenen noch verstärkt wird.

**Harald Knecht, Gabriele Kulhanek-Wehlend und Sven Severin** vergleichen die Eckpunkte des österreichischen Konzepts von Sommerschule mit vier ausgewählten Beispielen aus dem deutschsprachigen Raum mit dem Ziel, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten und (Weiter-)entwicklungspotential für die Sommerschule in Österreich abzuleiten.

Coaching erlangt neben anderen Formen der Praxisbegleitung von Studierenden während Phasen des Praxislernens zunehmend Bedeutung. Die Chancen und Limitierungen von Coaching im schulisch-hochschulischen Praxisfeld und seine Anwendung im Rahmen der Sommerschule 2020 thematisiert **Manfred Fede**, wobei er auch gezielt die Verantwortung der Pädagogischen Hochschulen im Rahmen der Praxisbegleitung anspricht.

**Gabriele Kulhanek-Wehlend und Ruth Petz** stellen in ihrem Beitrag die organisatorischen und pädagogischen Eckpunkte des Konzepts der Pädagogischen Hochschule Wien zur Sommerschule 2020 vor.

Der Beitrag von **Georg Lauss** präsentiert und diskutiert das Begleitforschungskonzept der „Sommerschule 2020“ am Standort der Pädagogischen Hochschule Wien. Im Fokus der Querschnittsuntersuchung stand neben der Wirksamkeit der Sommerschule, die Selbsteinschätzung professioneller Kompetenzen sowie die Effektivität des Formats als Teil der Pädagogisch-praktischen Studien im Rahmen der Lehrer\*innenbildung.

**Bernhard Schimek und Claudia Kaluza** thematisieren die Sommerschule als Beitrag um Bildungsbenachteiligungen in Österreich zu reduzieren. Die Basis dafür bilden Ergebnisse allgemeiner und personenbezogener Einschätzungen von befragten Studierenden der Pädagogischen Hochschule Wien zur Umsetzung der Ziele der Sommerschule 2020 in Österreich. Perspektiven für deren Weiterentwicklung werden formuliert.

**Jutta Majcen und Linda Wöhrer** untersuchen, inwiefern es im Rahmen der Sommerschule gelingen kann, sprachliche Defizite von Schüler\*innen in der Primarstufe auszugleichen. Im Fokus stehen dabei das heterogene, mehrsprachige Klassenzimmer, Methoden zur Sprachförderung wie der Sprachbewusste Unterricht und Deutsch als Zweitsprache sowie die praktische Umsetzung der Sprachfördermaßnahmen im Kontext von Mehrsprachigkeit durch Lehramtsstudierende der Pädagogischen Hochschule Wien.

Welches Feedback Studierende auf die Sommerschule 2020 geben, wird im Beitrag von **Claudia Kaluza, Gabriele Kulhanek-Wehlend, Georg Lauss und Bernhard Schimek** diskutiert. Dabei stehen die Bereiche Kompetenz- und Selbstwirksamkeitseinschätzungen der Studierenden hinsichtlich der Bereiche Klassenführung, methodisch-didaktischer Fähigkeiten sowie Reflexion im Fokus.

Die Lehrveranstaltung Online-Coaching-Begleitung zu der Sommerschule 2020 an der Pädagogischen Hochschule Wien wird für diesen Sammelband von **Manfred Danter und**

**Oliver Wagner** evaluiert – gleichzeitig wird bereits ein Ausblick auf die Sommerschule 2021 gegeben.

Der redaktionelle Dank gilt allen Autorinnen und Autoren, die an dieser Ausgabe mit vielen interessanten Beiträgen mitwirken.

Das Herausgeber\*innenteam wünscht allen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre und Impulse für die weitere Arbeit in der Sommerschule.

Claudia Kaluza      Gabriele Kulhanek-Wehlend      Georg Lauss

Jutta Majcen      Ruth Petz      Bernhard Schimek

Andreas Schnider      Sven Severin      Evelyn Süß-Stepancik



# Warum heute noch über Bildung sprechen, wo es doch Kompetenzen gibt?! – einige Gedanken

Andreas Schnider, Sven Severin

## Abstract Deutsch

Im vorliegenden Beitrag werden die Begriffe Kompetenz und Bildung diskutiert. Eingangs werden Fragen nach der heutigen Relevanz des Bildungsbegriffs in den Raum gestellt. Im Anschluss daran wird ein kurzer geschichtlicher Blick auf den Kompetenzbegriff gerichtet, um schließlich auf die Notwendigkeit beider Begriffe im pädagogischen Alltag hinzuweisen. Abschließend wird ein Erfahrungsbericht aus der Sommerschule 2020 in Wien gegeben, dessen Ziel darin besteht zu zeigen wie die diskutierten Begriffe sich im pädagogischen Denken und Handeln von Lehramtsstudent\*innen der Primarstufe manifestieren können.

## Schlüsselwörter:

Kompetenz, Bildung

## Abstract English

In this paper, the concepts of competence and education are discussed. At the beginning, questions are raised about the relevance of the concept of education today. Afterwards, a short historical view on the concept of competence is given, in order to finally point out the necessity of both concepts in everyday pedagogical life. Finally, a field report from the Summer School 2020 in Vienna will be given, the aim of which is to show how the discussed concepts can manifest themselves in the pedagogical thinking and acting of student teachers at the primary level.

## Keywords:

competence, education

## Zu den Autoren

Andreas Schnider, Univ.-Prof. Mag. Dr., Pädagogische Hochschule Wien, Vorsitzender des Qualitätssicherungsrates für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung  
Arbeitsschwerpunkte: Bildungspolitik, Schule und Unterricht  
Kontakt: andreas.schnider@phwien.ac.at

Sven Severin, Prof. Mag., Pädagogische Hochschule Wien  
Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Theorie, Anthropologie, Gendertheorie, Schulpraktika  
Kontakt: sven.severin@phwien.ac.at

### 1 Eine erste Antwort:

weil Bildung ein Menschenrecht ist.

„Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zumindest der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch. (. . .) Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen Gruppen, unabhängig von Herkunft und Religion, beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.“ (§26(1) und (2) Allgemeine Erklärung der Menschenrechte)

### 2 Eine zweite Antwort:

weil Bildung in aller Munde ist. Ausdrücke wie Bildungschancen, Bildungsmöglichkeiten, Bildungseinrichtungen, Bildungsinstitutionen, Bildungspolitik oder aber Ausdrücke wie Bildungsschere, Bildungsungleichheit, Bildungsmisere, Bildungsnotstand ja bis hin zur Bildungskatastrophe sind im öffentlichen Diskurs allgegenwärtig. Dieses Phänomen scheint durch die derzeitige Pandemie noch verstärkt zu werden. Im ORE, der übrigens einen Bildungsauftrag zu erfüllen hat, wird regelmäßig über die Auswirkungen der Pandemie auf die Bildung im Allgemeinen sowie die Bildungschancen im Besonderen der jungen Generation verwiesen. Inzwischen ist auch schon von der „Generation Corona“ [<https://orf.at/stories/3193199/>; 10. Dezember 2020] die Rede.

### 3 Eine dritte Antwort:

weil Bildung in der „Informationsbroschüre zur Sommerschule für Schulleitungen und Unterrichtende“ (PDF, Juli 2020) erwähnt wird und weil Bildung im pädagogischen Kontext im Allgemeinen und besonders für den Bereich (Sommer-)Schule in vielerlei rechtsverbindlichen Dokumenten auffindbar ist (Lehrpläne, Schulunterrichtsgesetz (SchUG), Schulorganisationsgesetz (SchOG), Unterrichtsprinzipien usw.). Ein Blick in den Lehrplan der Volksschule zeigt, dass sich auf 261 von 276 Seiten Begriffe mit „Bildung-“ finden; so

„(...) soll den Kindern eine grundlegende und ausgewogene Bildung im sozialen, emotionalen, intellektuellen und körperlichen Persönlichkeitsbereich ermöglicht werden. (...) Der umfassende Bildungsauftrag der Grundschule setzt sich die individuelle Förderung eines jeden Kindes zum Ziel. Dabei soll einerseits der individuellen Erziehungsbedürftigkeit und Bildungsamkeit der Schülerinnen und Schüler entsprochen werden, andererseits bei allen Schülerinnen und Schülern eine kontinuierliche Lernentwicklung angebahnt werden. Damit soll die Grundschule die Voraussetzungen für ein erfolgreiches Lernen in den weiterführenden Schulen schaffen.“ [Lehrplan VS: 10]

### 4 Schließlich eine vierte Antwort:

weil Bildung ein unersetzlicher Grundbegriff der Pädagogik ist, der zur Grundausrüstung einer jeden Studentin und eines jeden Studenten der Pädagogik gehört; so wie Grundlagenwissen der Anatomie für jede Medizinstudentin und jeden Medizinstudenten unerlässlich ist.

### 5 Kompetenz als Begriff in einigen Merkmalen dargestellt ...

#### 5.1 Vielfalt

Wer sich mit dem Kompetenzbegriff beschäftigt, muss sich in einen internationalen Diskurs zwischen den Wissenschaften und ihren Gebieten und damit zusammenhängend auf eine Vielfalt an Definitionen und Klärungen einstellen und sich daher auf interdisziplinäre Fachzugänge – Pädagogik, Didaktik, Philosophie, Psychologie, Soziologie, Bildungstheorie, Wirtschaft, Ökonomie u.v.m. – einlassen. (exemplarisch: Bloom, B.S., Krathwohl & Masia 1956;

Anderson 2001; Dreyfus 1987; Dreyfus & Dreyfus 1986; Drucker 1993; Edmondson 2008; Epstein 2002; Norcini 2003; OECD. 1996; OECD. 2010)

Denn unterschiedlicher kann ein Begriff in der Fachwelt wohl kaum diskutiert, kritisiert, verteidigt, angefeindet und letztendlich definiert werden. Er ist kurzum „vieldeutig und vielschichtig und komplex“. Je nach dem eigenen Standpunkt, dem fachlichen Zugang, der eingenommen wird, und abhängig vom Zusammenhang der jeweiligen Verwendung, in dem dieser steht bzw. hineingestellt wird, gibt es zahlreiche und diverse Erklärungen, Deutungen und Definitionen, aus welchen Elementen sich Kompetenzen zusammensetzen und wo Kompetenzerwerb, Kompetenzentwicklung, Kompetenzmessung usw. angesiedelt sein kann (vgl. Erpenbeck & von Rosenstiel 2003; Heyse & Erpenbeck 1997).

Auch der Bildungsbegriff ist in zahlreichen Publikationen erörtert und kritisch diskutiert worden (Heydorn 2004, Pongratz 2010, Borst 2011, Mollenhauer 1986, Euler 2013, Rieger-Ladich 2020, Thompson 2020) auch und gerade in Abgrenzung zum Kompetenzbegriff (Ruhloff 1997/98, 2007/08, 2012, Gruschka 2013, 2016, Dammer 2007/08, Bernhard 2015, Borst 2014, Negt 2002, 2014).

## 5.2 Schlüsselprobleme

Der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki forderte bereits vor Jahren sich innerhalb von Bildungsprozessen mit sogenannten „Schlüsselproblemen“ auseinanderzusetzen. Es könnte dadurch jeder Mensch die Bildungschance erhalten, die eigene Welt besser zu verstehen und so auf ihre Entwicklung Einfluss zu nehmen. Diese Schlüsselprobleme sind in seinen Augen daher nachhaltig zu bearbeiten, zu erweitern, zu ergänzen, zu vertiefen und zuzuspitzen (vgl. Klafki 1995; 9–14).

Es geht bei diesen Problemen um ganz konkrete Herausforderungen und eben Problemstellungen und -lösungen des eigenen Lebens und innerhalb des persönlichen Alltages, die gleichsam zu Schlüsseln für das eigene Verstehen und Deuten der Welt werden können. Es geht um die Lebenswelt und ihre Deutung im Zusammenhang mit dem eigenen Leben, der Sinnfrage und dem Wesen der Welt. Es eröffnen sich diesbezüglich auch Fragen nach der Bildungsaufgabe innerhalb der Gesellschaft und ihre Auswirkungen z.B. auf das Schulsystem einer Gesellschaft. So ist man geneigt, diesen Ansatz von Klafki

als Orientierungspunkt für den eigenen Kompetenzerwerb anzusehen. Denn es geht um ganz konkrete Situationen im Leben, die Schlüssel hin zum eigenen Verstehen der Welt sind.

### 5.3 Gemeinsamkeit

Wolfgang Klafki meint an anderen Stellen in seinen Überlegungen sinngemäß, dass der Kompetenzbegriff für die meisten Autor\*innen daher folgende Elemente beinhaltet: Kompetenzen sind Leistungsvoraussetzungen, die einer direkten Beobachtung nicht zugänglich sind und stets Zuschreibungen oder Konstrukte bleiben. Daher sind sie eben disponierbar. Sie sind erlernbar und grenzen sich von angeborenen Eigenschaften ab. Der Kompetenzerwerb ist damit durch ganz bestimmte Maßnahmen und Rahmenbedingungen beeinflussbar. Sie werden eben in ganz bestimmten Situationen mit bestimmten Aufgabenstellungen und Herausforderungen selbst erworben und können in anderen ähnlichen Situationen des Lebens immer wieder angewendet werden. Daher weisen sie stets einen Situationsbezug auf. Der jeweilige Kontext kann sowohl Lebenswelt heißen als auch einen Fachbereich (im Sinne einer wissenschaftlichen Disziplin oder eines Unterrichtsfaches) betreffen. Kompetenzen sind daher stets kontextspezifisch und verknüpfen Wissen und Können zu einer Handlungsfähigkeit und umfassen unterschiedlichste Fähigkeiten (kognitive, selbstregulative, sozial-kommunikative) und Fertigkeiten. Sowohl beim Erwerb als auch bei der Anwendung von Kompetenzen spielt aber die eigene Motivation, also die persönliche Bereitschaft zum kompetenten Handeln eine bedeutsame Rolle. Es geht letztlich um ein selbstständiges und selbstverantwortliches Handeln im Sinne von Mündigkeit oder Autonomie (vgl. Klafki [1963]1971; ders. 1991).

Es geht um ein Bildungs- bzw. Erziehungsanliegen, das den Menschen immer mehr in seinem Mündigsein im Sinne von Kant und in seinem eigenen Denken – also im Gebrauch der eigenen Vernunft – kompetenter werden lässt. In diesen hier aufgelisteten Grundelementen nach Klafki zeigen sich daher ein guter Teil einiger wesentlicher Bildungsaufgaben, die über reine Kompetenzbeschreibungen bzw. -formulierungen, die staatlich verordnet und anschließend zu erwerben sind, weit hinausgehen. Sie finden sich übrigens auch in der viel verwendeten Definition des Kompetenzbegriffs nach Franz Weinert: Kompetenzen sind

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. (Weinert 2001; 27–28)

Sehr deutlich wird gerade in dieser Kompetenzdefinition nach Weinert, dass es um ein Zusammenspiel von drei wesentlichen Bereichen des menschlichen Handelns geht: 1. Wissen, Kenntnisse – 2. Fähigkeiten, Fertigkeiten – 3. Grund- bzw. Werthaltungen. Diese sind übrigens als Wesenselemente im Kompetenzbegriff des Europäischen bzw. Nationalen Qualifikationsrahmens zu entdecken. Dort werden die sogenannten „Lernergebnisse“ (learning outcomes) als Zusammenspiel dieser drei Bereiche beschrieben. Diese sind dort als die Grundlage anzusehen, um die sogenannten „Qualifikationsbereiche“ sowohl der Lernbereiche (Studien) als auch der Arbeitsbereiche (Berufe) im Sinne des jeweiligen Qualifikationsrahmens auf der 8-stufigen Level-Skala beschreiben und darstellen zu können. Dies ist derzeit besonders im Zusammenhang mit der Level-6-Einstufung aller Berufsabschlüsse mit Meisterprüfung und Befähigungsprüfung von großer Relevanz (vgl. Koordinierungsstelle für den NQR in Österreich 2019; 36 – 51; vgl. weiters Markowitsch & Luomi-Messerer 2007; 33–58; Markowitsch & Luomi-Messerer & Becker & Spöttl 2008; 171–186; Meihaut & Winch 2012; 369–381) und den dementsprechenden Überlegungen zu den individuellen aber eventuell doch standardisierten Gewerbezugängen (siehe. z.B. Fahrenbach & Kaiser & Schnider 2019; Fahrenbach & Kaiser & Schnider 2020).

#### 5.4 Kritik

Die Grundlagen zu Kompetenzen und ihren Möglichkeiten und Handlungsspielräumen reichen aber in ihrer Genese viel weiter zurück und sind eben daher auch nicht erst eine bildungspolitische Erfindung der letzten zwei bis drei Jahrzehnte im Zusammenhang mit dem Bolognaprozess und den bereits erwähnten Europäischen und Nationalen Qualifikationsrahmen. Sie lassen sich z.B. bereits in den „vier Säulen der Erziehung und Bildung im 21. Jahrhundert“, die im UNESCOReport „Learning The Treasure within“ angeführt werden, in ihren Wesensmerkmalen auffinden (vgl. Delors 1996). Dem Bericht folgend beruht Lernen auf den vier Aspekten „learning to know, learning to

do, learning to live together, learning to be“ und diese vier können eigentlich im Sinnes des Kompetenzerwerbes verstanden werden (vgl. Erpenbeck & Heyse 1999).

Die Kritik am kompetenzorientierten Bildungsgeschehen kritischer Expert\*innen, die sich zu einem nicht kleinen Bereich in der „Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V. (GBW)“ zusammengeschlossen haben, bezieht sich aber wesentlich eben nur darauf, dass sich in ihren Augen vor allem alle Lehrpläne lediglich nur mehr auf berufsorientierte Kompetenzen beziehen, die Bildung nur mehr zu ökonomisieren versuchen (vgl. z.B. Liessmann 2014; Krautz 2017; ders. 2009; 87–100; ders. 2013; 86–128; ders. 2013; 12–21). Diese Gesellschaft setzt sich laut Leitbild auf deren Homepage (<https://bildung-wissen.eu/die-gesellschaft/ziele>) „kritisch mit dem seit PISA und Bologna eingeschlagenen Weg der Ökonomisierung der Bildung und der Nivellierung der Ansprüche auseinander. Die GBW warnt vor deren Gefährdungspotential für den Bildungs- und Wissenschaftsstandort Deutschland.“ Ihr Ziel „ist eine Neubesinnung von Schulen und Universitäten im Zeichen von Bildung und Wissen.“ Doch auch andere sehen die starke Begrenzung des gesamten Bildungs-, Erziehungs- und Wissensgeschehen auf Kompetenzen als äußerst kritisch an. An vorderster Stelle wäre hier der Pädagoge Andreas Gruschka anzuführen, der in seinem Plädoyer für einen guten Unterricht „Erziehen heißt Verstehen lehren“ (Gruschka 2019), insbesondere in seinem gleichlautenden Essay die Expertise von Eckhard Klieme, Manfred Prenzel u.v.a. kritisierend bis kritisch anführt. Er meint, dass es Erziehungs- und Bildungswissenschaftler wie ein Eckhard Klieme, Manfred Prenzel, Hermann Avenarius u.v.a. waren, die aus ihren internationalen Blickwinkeln und mit ihren Expertisen das Konzept der Kompetenzen noch weiter differenziert haben, indem sie von spezifischen Kompetenzen in unterschiedlichen „Domänen“ (der Welterschließung) ausgingen. Daher sollten und mussten grundsätzlich für einzelne Schulfächer bzw. Lernbereiche ganz eigene Kompetenzmodelle erstellt werden (vgl. Klieme 2004; 10–13; Klieme & Avenarius & Blum & Döbrich & Gruber & Prenzel & Reis & Riquarts & Rost & Tenorth & Vollmer 2003).

## 5.5 Grundmodell

Doch diese Kritik nimmt leider nur einen Ausschnitt des Themas Kompetenzorientierung in den Blick. Viel zu wenig erkennen die Vertreter\*innen dieser Gruppe die Breite des Kompetenzbegriffs und vor allem seine Ursprünge, die sehr wohl ihre Berechtigung innerhalb der Erziehungs- und Bildungslandschaft haben sollten. Weil sie den Menschen als ein lebenslang lernendes Wesen anerkennen, das selbstständig und selbstverantwortlich sich Schritt für Schritt in allen Situationen des Lebens etwas für das Leben Bedeutsames erwirbt und in diesem Prozess der Selbstverantwortung und des mündigen Umgehens in solchen Situationen kompetenter wird. Und da ging und geht es nie nur ausschließlich um die Welt der Arbeit, des Berufes und ausschließlich um Bereiche wie Wirtschaft und Ökonomie. Daher sei hier gerade in diesem Zusammenhang auf schon lang bewährte Kompetenzmodellierungen wie z.B. auf die Taxonomien des US-amerikanischen Pädagogen Benjamin Bloom aus dem Jahre 1956 mit seinen sechs Stufen kurz eingegangen: 1. Wissen – 2. Verstehen – 3. Anwenden – 4. Analyse – 5. Synthese – 6. Evaluation (Bloom & Krathwohl & Masia 1956; Anderson 2001).

Das normative Modell von Bloom sollte es ermöglichen, dass Lehrende gemeinsam mit den Lernenden die zielführende Planung von Unterricht unter Berücksichtigung des jeweils angestrebten Anspruchsniveaus in den Blick nehmen und dadurch auch der Gesamtheit der lernenden Individuen Beachtung schenken. Es sollte besonders um das sich immer tiefer Hineinentwickeln in einen Lebensbereich mit all seinen Dimensionen gehen. Der aus solchen und ähnlichen Modellen herausentwickelte Kompetenzbegriff hat gegenüber den älteren pädagogischen Lehr- und Lernzielkonzepten ganz besondere Vorzüge, die z.B. in der Überprüfung des Erreichten/Erlernen sichtbar werden können. Bin ich tatsächlich in der Lage, etwas zu denken, zu tun, zu entscheiden usw. oder bleibt vieles nur in der Welt der reinen Kognition und unreflektierter Übernahme von etwas. Denn es handelt sich beim kompetenzorientierten Lernen nicht um einzelne Elemente des Wissens und Könnens, sondern schließlich um Anwendungssituationen, die verschiedene Einzelleistungen anhand jeweils neuer Problemstellungen für den Lernenden koordinieren und konstruieren. Bedeutsam ist dieses Vorgehen, weil sich dieses eben nicht nur an einem abstrakten Schulstoff orientiert, sondern in erster Linie an konkreten lebensweltlichen Bezugspunkten der Lernenden. Es muss sich Bildung deshalb

am und im Leben bewähren. „Sich-Bewähren im Leben“. Ein kompetenzorientierter Unterricht orientiert sich stärker an Schüler\*innen und ihren individuellen Lernvoraussetzungen als nur an einem Stoffgebiet.

Auch hier eröffnen sich Perspektiven hin auf einen Begriff von Bildung bzw. was eigentlich Bildung in der heutigen Gesellschaft bedeuten kann/soll.

## 5.6 Bewährung

Der Erziehungswissenschaftler Hartmut von Hentig hat bereits in seinem vor etlichen Jahren erschienenen Essayband mit dem Titel „Bildung“ darauf hingewiesen und es regelrecht eingemahnt, dass sich Bildung letztlich an ganz bestimmten Maßstäben zu bewähren hat (vgl. von Hentig 2004). In diesem Band hat er sechs Maßstäbe festgeschrieben, an denen sich seiner Meinung nach Bildung bewähren sollte: Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit – Die Wahrnehmung von Glück – Die Fähigkeit und der Wille, sich zu verständigen – Ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz – Wachheit für letzte Fragen – Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica (Gemeinwesen) (ebd.).

Er verweist letztendlich auf einen Bildungsbegriff, der ganz eng mit konkreten Lebenssituationen verbunden ist, der also ganz klare Lebensbezüge aufweisen muss. Und hier setzt der Kompetenzbegriff in seiner Bedeutung für die Bildungsaufgabe einer Gesellschaft an. Nicht erst dort, wo er in der Bildungstheorie und schließlich auch innerhalb der Schulpolitik zunehmend an Bedeutung gewann. Denn in Deutschland gewann der Begriff wesentlich erst im Zusammenhang mit der PISA-Studie von 2000/2001 an Bedeutung, die eben nicht im Fokus hatte, Wissen der Lernenden abzufragen, sondern vielmehr Kompetenzen wie Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen zu evaluieren. Dies war zweifelsohne ein Paradigmenwechsel – eben von einer „Input-Orientierung“ auf Lehrpläne und Lehrmittel hin zu einer „Output-Orientierung“ auf sogenannte Bildungsstandards.

## 5.7 Verstehen lehren

So kann im Sinne von Andreas Gruschka noch weitergedacht werden, der meint, dass Erziehen gerade im schulischen und unterrichtlichen Kontext „Verstehen lehren“ heißt (Gruschka 2019).

„Der pädagogische Sinn der Schule als einer Institution, die sich vom alltäglichen Lebensvollzug bewusst distanziert und einen Schonraum bildet, wird erst dort voll erfasst, wo das reflexive Verhältnis der Heranwachsenden zur Welt ausreichend mitbedacht wird. Die Welt wird in ihr zum Beobachtungs-, Interpretations- Erklärungsfall. Vom Handlungsdruck von draußen befreit, kann hier nachgedacht, projektiert, spekuliert, untersucht werden.“ (ebd. 32)

Dem ist eigentlich nichts außer Zustimmung hinzuzufügen. Bei genauerem Hinschauen und Hineinspüren ist das aber eben kein Widerspruch zum kompetenzorientierten Lernen der Schüler\*innen. Denn selbstverständlich gilt es ganz im Sinne Kants und der Prämissen der Aufklärung den Bildungsfokus auf das Denken und das Reflektieren und vor allem auf den Gebrauch der eigenen Vernunft zu richten und so anderen einen stets dementsprechenden Bildungsraum zu geben. Und gerade so ein Raum ist als Fundament für den eigenen Kompetenzerwerb anzusehen.

Denn es gilt als lernendes Individuum alle vorgegebenen Standards und Kompetenzkataloge nicht einfach unreflektiert hinzunehmen und anzustreben, sondern sie zuerst kritisch zu hinterfragen und sie so in ein „reflexives Verhältnis“ – wie es Gruschka nennt – hinainzustellen. Denn sonst käme alles andere ja unter Umständen einem reinen oft auch blind gehorchenden Auswendiglernen gleich. Denn an anderer Stelle macht Gruschka deutlich: „Dass es um die Einheit von Wissen, Fertigkeiten (Kompetenz) und Verhalten geht, versteht sich ebenfalls von selbst“ (Gruschka 36–37). Doch gerade diese von ihm hier angesprochene Selbstverständlichkeit ist nicht so selbstverständlich, wie er meint diese hier festschreiben zu dürfen. Denn vielfach wurde und wird Lehren und Lernen auch heute nach wie vor nur als ein reiner Prozess der Wissensaneignung ohne breiteren Blick auf die Deutung des Weltgeschehens und des eigenen Lebens angesehen. Es gilt daher ganz im aufklärerischen Bildungsgedanken, das selbstständige Denken und Fragen an die erste Stelle vor jegliche Kompetenzformulierungen und ihre Kompetenzmodelle zu stellen. Denn auch diese wollen den ganzen Menschen als selbst denkendes und mündig handelndes Wesen ernstnehmen und in einem dementsprechenden Kompetenzerwerb auf allen Ebenen und in vielfältigen Lebensbereichen unterstützen und fördern. Gerade um so ein „Verstehen lernen“ der Welt und ihrer Deutung und Sinnhaftigkeit geht es doch. Dies bildet letztlich doch auch die Grundlage für die dreifache Perspektive des Wissens, eigener Fertigkeiten und Haltungen und individueller Wertvorstellungen. Das bedeutet aber weiters, dass

Bildung im Kontext und Zusammenspiel von Denken und Fragen im Sinne Immanuel Kant und der Aufklärung die eigentlichen Fundamente jeglichen Kompetent-Werdens sein müssen. Es geht in solchen kompetenzorientierten Lern- und Lehrprozessen gerade eben nicht in erster Linie um das Formulieren von Kompetenzen, sondern um das dahinterstehende Kompetenzmodell, das dieses hier formulierte, aufgeklärte Bildungsanliegen vom selbstständigen und mündigen Denken und Fragen im Sinne des eigenen Vernunftgebrauches festzulegen hat. Und genau darum geht es z.B. im weiter oben angesprochenen Modell von B. Bloom mit seiner dazu entwickelten Begriffs-Taxonomie. Es geht um den Versuch das Lernen als etwas Ganzheitliches in Verben bzw. Begrifflichkeiten behutsam zu umschreiben und im Sinne von Lernwegen und ihren Fortschritten in den Blick zu nehmen. In diesem Sinne geht es um einen Kompetenzerwerb, der sich aus einer ganzheitlichen Perspektive heraus auf einen sehr persönlichen prozesshaften Weg aus dem Wissen über das Verstehen, das Anwenden, das Analysieren, das Bewerten und schließlich das Evaluieren (weiter)entwickeln kann. Und auf diesem prozessorientierten Weg eigenem Kompetenter-Werdens geht es stets um das kontinuierliche Denken und Fragen und wieder Hinterfragen und Bewerten usw. Es geht um die Forderung Kants, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen. In diesem Sinne kann es kein Fähig-Sein des Menschen im Sinne eines statischen und von außen vorgegebenen oder festgelegten Kompetent-Seins gehen, ohne nicht z.B. das Bildungsanliegen des Erziehens als Verstehen Lernen der Welt im Sinne des Hinterfragens und Denkens anzuerkennen und als Ausgangs- und Mittelpunkt zu sehen. Erst dieser Kompetenzbegriff sieht nicht in erster Linie vorgegebene Formulierungen, die erreichte Leistungen umschreiben, um es in ihrem Erreicht-Sein überprüfen zu können, sondern das, was hinter diesen Formulierungen steht, zu entdecken. Die Trias „Wissen/Kenntnisse“, „Fähigkeiten/Fertigkeiten“ und „Werte/Haltungen“ ergeben in ihrer Gesamtheit eine Kompetenz (= ein Lernergebnis/learning outcome), die Bildung in einem ganzheitlichen Sinn – Denken (Hirn), Fühlen (Herz), Handeln (Hand) – im Blick hat. Es geht um ein Weltverständnis und eine damit zusammenhängende Deutung der Welt und das entsprechende Hinterfragen aus dem eigenen mündigen Denken heraus (weiter) zu entwickeln und zu vertiefen. Letztlich ist das auch unter dem Aushandeln in demokratischen Prozessen gemeint. Es geht nach Kant um das Orientieren aus dem Denken und Aus/Handeln heraus (vgl. Gelhard 2018; 23).

## 5.8 Kraft

Das gilt als die eigentliche Basis von Kompetenzmodellen wie sie ein Benjamin Bloom u.a. ihren unterschiedlichen Kompetenzzugängen als Möglichkeiten von Standardisierung von Lehr- und Lernprozessen zugrunde gelegt haben, anzuerkennen. Das widerspricht aber nicht dem, was Andreas Gelhard als Lernen fest schreibt:

„Lernen hängt dann auch von der Kraft ab, sich der Macht der anderen auszusetzen und ein erstes Wort zu riskieren, obwohl ihre Reaktion – ihre Antwort, ihr Widerspruch oder Widerstand – unvorhersehbar sind. Lernen verlangt dann nicht nur die Fähigkeit zur Reflexion, sondern auch die von Hegel so genannte ‚Kraft der Entäußerung‘. . . . Freiheit als Befreiung von sich zu verstehen, als ‚Befreiung von der Identität‘. Das betont schon Adorno, indem er darauf hinweist, Hegels Begriff der Entäußerung sei der ‚Verrinnerlichung entgegengesetzt‘.“ (Gelhard 2018; 150–151)

Und in diesem Sinne muss daher Kompetenz(en)erwerb Räume und Potentiale im Erwerben bzw. Lernen von Denken, Fragen und Für-wahr-halten eröffnen, was Adorno im Hinblick auf den Einzelnen eventuell mit Bewährung an dem gemeint haben könnte, „was über die Befangenheit im bloßen Dasein hinausgeht“. So könnte man festhalten, dass der Gebildete sich bewährt, indem er sich „seiner selbst entäußert“ (Adorno 2003; 294).

## 5.9 Selbstbestimmung

Schließlich äußern Kritiker dem kompetenzorientierten Lernen gegenüber, die Befürchtung, dass durch diese Art des Lernprozesses „selbstständiges Lernen“ durch „selbstreguliertes Lernen“ – denn so wird es im Kontext der PISA-Testungen immer wieder benannt – abgelöst werden soll und somit die Freiheit des Individuums und vor allem die Autonomie seines selbstständigen und eigenverantwortlichen Denkens, Fragens und Handelns als Wesensanliegen der Bildung in den Hintergrund treten könnten. „Selbstreguliert heißt, wie ich bereits betont habe, nicht selbstbestimmt“ (Gelhard 2018; 143). Dem ist aber gerade nicht so, wenn man sich den Kompetenzbegriff von seinen Ursprüngen und seiner Komplexität her ansieht. Der Kompetenzbegriff von PISA ist viel später entwickelt worden als der Begriff und seine vielschichtigen Deutungen. Denn das Befähigt- bzw. Kompetent-Sein eines Menschen im weiten Sinn seiner Allgemeinbildung bedeutet selbstständig und selbstbestimmt denken, fra-

gen, für-wahr-halten können und sein Lernen selbst steuern und bestimmen zu müssen. Das muss Ziel von Bildung bleiben. Kompetenz ersetzt nicht den Begriff Bildung, sondern schafft Potenziale im Prozess selbstbestimmten Lernens für den Einsatz des eigenen Verstandes im Sinne eigenen Mündigseins. Kompetenzen können nicht vermittelt werden, sondern lediglich selbsttätig, selbstständig, selbstverantwortlich und vor allem selbstbestimmt zu erwerben. Kompetenzformulierungen ermöglichen in diesem Prozess einen behutsam abgesteckten Orientierungsrahmen zu schaffen. Diese Art des Lernens ermöglicht, dass jede/r Lernende/r sich in seinem Selbstsein und seinem Selbstbild in die Mitte des Prozesses stellt und nicht in erster Linie nur vorgegebene Ziele erreichen soll. Und das Fremdeinschätzung durch einen Anderen und gleichzeitig die Selbsteinschätzung als Lernende/r möchte förderlich und begleitend und vor allem wertschätzend im selbstbestimmten Weg und eben gerade nicht manipulativ sein.

## 6 Bildung und Sommerschule – eine Annäherung

„Wenn allenthalben Innovation und Kreativität gefordert werden (. . .), so setzt dies die Existenz oder Schaffung von Freiräumen voraus, in denen sich die erwünschten Eigenschaften entfalten können, mit anderen Worten: Freiräume für Bildung.“ [Dammer 2007/08; 59]

Notwendige Voraussetzung für Bildung ist Wissen. Wissen eignet man sich an, indem man sich mit Inhalten auseinandersetzt, man lernt. Jede\_r verfügt über Begabungen, Fähigkeiten, übt sich in diese ein; erwirbt Fertigkeiten, verfeinert diese, eignet sich Kompetenzen an, wird in diesem und jenem Bereich sachkundig – kennt sich aus.

Auf dieser „Kompetenzbasis“ können nun Denk-, Verstehens- und Bewusstseinsprozesse aufbauen, mit anderen Worten: Bildungsprozesse.

Ins Denken zu kommen, ein Aspekt von Bildung, braucht Anlässe, Erlebnisse, Fragen, die sich einem stellen und beantwortet werden wollen. Dazu bedarf es jedenfalls ausreichender Zeit und Ruhe; eines Zeithorizonts, der zur Entschleunigung beiträgt und eines Raumes, der zum Verweilen einlädt und dadurch Denkräume ermöglicht. Beides kann und müssen Schule und natürlich auch Sommerschule leisten, als Orte, an denen es möglich ist und gefördert wird „(. . .) Muße und Freiheit für das Durchdenken von Aufgaben zu gewähren, um nicht im Lebens- und Geschäftsgetriebe bloß verbraucht

zu werden“ [Ruhloff 1998; 26]. Bildung verstanden als „sich in einem problematisierenden Vernunftgebrauch“ [Ruhloff 1998] einzuüben, abseits jeder Idealisierung des Begriffs. Sich auf die Reise zu begeben, Zusammenhänge zu erkennen, Welt zu begreifen, zu hinterfragen, um sich letztlich in eben dieser Welt zu orientieren, zurecht zu finden und schließlich zu positionieren, mit dem Ziel ein gelingendes, selbstbestimmtes Leben zu führen.

Damit dies gelingen kann, bedarf es aber notwendig auch gut ausgebildeter Pädagog\_innen, die über Grundbegriffe für pädagogisches Sehen, Denken und Handeln verfügen, über diese diskutieren, sie auf deren gesellschaftspolitische Relevanz hin analysieren und somit zur eigenen Bewusstseinsbildung für die Komplexität des Lehrberufs beitragen. Anders formuliert: es bedarf kompetenter und gebildeter Lehrer\_innen.

Um dies zu verdeutlichen seien ein paar Eindrücke wiedergegeben, die sich in Gesprächen mit Student\_innen, die in der Sommerschule 2020 in Wien tätig waren, herauskristallisiert haben. Die Student\_innen haben 2 Wochen in der Sommerschule unterrichtet. Im Verlauf dieser Zeit habe ich jeweils einen ganzen Tag mit den Student\_innen und Schüler\_innen am Standort verbracht. In der unmittelbar an den Unterricht anschließenden Didaktischen Reflexion haben wir allgemeine pädagogische Fragen zu Bildung und Erziehung sowie Fragen zur Didaktik und Methodik erörtert. Als Grundlage für diese Gespräche hat der „Beobachtungsbogen für Lehrende der PH-Wien zur Beobachtung von Lernsettings der Sommerschule 2020 an Schulen“ gedient. Ausgehend von den dort formulierten Kategorien Lernprozessführung, Strukturiertheit, Klarheit, Motivierung, Unterstützung des Verstehensprozesses, Üben und Anwenden, Schüler\*innenorientierung, Lehrer\*in-Schüler\*innen-Beziehung, Schüler\*in-Schüler\*in-Beziehung sowie Erweiterte Lernformen fand eine intensive Reflexion statt. Auffallend war, dass alle Student\_innen höchst motiviert waren, was unter anderem in sehr interessanten, spannungsreichen Unterrichtsentwürfen seinen Niederschlag gefunden hat.

So wurde ich beispielsweise Zeuge von intensiven grammatikalischen und syntaktischen Übungen zu Ortspräpositionen methodisch eingebettet in lexikalische Arbeit an und mit Tierfiguren, und zwar bei gleichzeitiger Wertschätzung der Erstsprachen der Kinder. In einer anderen Stunde konnte ich aufmerksam beobachten, wie Sprachlosigkeit durch die Zwischenstation des pantomimischen Darstellens in ein Verfügen über Sprache umgewandelt werden konnte. Und schließlich war ich in einer Stunde anwesend, wo ich mitverfol-

gen konnte wie ausgehend von der Bezeichnung, Aussprache und Verschriftlichung von Obst- und Gemüsesorten zum Unterrichtsprinzip: Gesundheitserziehung überleitet wurde.

Eine erste immer wiederkehrende Feststellung aller Student\*innen an ausnahmslos allen von mir betreuten Standorten bestand darin, mehrmals im Verlauf der Didaktischen Reflexion darauf hinzuweisen, dass diese 2 Wochen besonders interessant, lehrreich und befriedigend waren, und zwar hinsichtlich der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen. Auf die Frage nach den Gründen wurde unisono mit der zweiwöchigen Alleinverantwortung für die gesamte pädagogische Tätigkeit argumentiert.

Eine zweite an allen Standorten auftretende Anmerkung bezog sich auf die Rahmenbedingungen. Einerseits auf die am konkreten Schulstandort gegebenen, andererseits auf jene allgemein gesellschafts-politischen Charakters.

Hinsichtlich dieser Anmerkung haben sich im Verlauf unserer Diskussionen, sehr schnell erziehungs- sowie bildungstheoretische Anknüpfungspunkte ergeben.

Es wurden Fragen formuliert und intensiv diskutiert wie: Welche Intentionen werden tatsächlich mit der Sommerschule verfolgt? Worin besteht der Bildungsauftrag? Inwiefern und zu welchem Preis ist die real existierende Stigmatisierung jener Kinder, die im Sommer in die Schule gehen müssen, in Kauf zu nehmen oder gar im Konzept der Sommerschule angelegt? Und wie verträgt sich das mit dem Erziehungsauftrag? Nach welchen allgemeinen Gesichtspunkten und nach welchen didaktischen Kriterien wurden die Sommerklassen zusammengestellt? Warum und mit welchen nachvollziehbaren Argumenten waren die standortspezifischen Rahmenbedingungen so wie sie vorgefunden wurden? . . .

Konkret wurde die Frage des Lernstandes der einzelnen Kinder diskutiert, die – so mein Eindruck – den Student\_innen unter den Nägeln brannte. Alle Student\_innen haben berichtet, dass sie ein Viertel der zur Verfügung stehenden Zeit damit verbracht haben herauszufinden, wo die von ihnen betreuten Kinder bezogen auf ihr Wissen standen. Diese Zeit haben alle als Verschwendung wertvoller Lernzeit empfunden, umso mehr als den Kindern von ihren Klassenlehrer\_innen nahegelegt wurde an der Sommerschule teilzunehmen, was letztlich zu einer verbindlichen Anmeldung durch die Erziehungsberechtigten geführt hat. Insofern erstaunt es, dass niemand den Student\_innen In-

formationen über den Lern- und Leistungsstand bzw. über die zu festigenden Lerninhalte mitgeteilt hat, was ein Leichtes gewesen wäre.

Das wiederum hat bei allen Student\_innen Zweifel darüber wach werden lassen, inwiefern es tatsächlich um die Weiterentwicklung der Kinder geht. Darum nämlich sich in den Kulturtechniken einzuüben, sicherer zu werden und somit auch selbstbewusster auftreten zu können.

Bei einigen Student\_innen hat sich zusätzlich ein Gefühl des Nicht-Ernst-Genommen-Werdens eingestellt. Und auch die Frage nach den bildungstheoretischen und pädagogisch-anthropologischen Zugängen zu den Kindern seitens der Klassenlehrer\_innen wurde formuliert und diskutiert. Ausdrücklich muss ich hier festhalten, dass es zu keinem Zeitpunkt um Schuldzuweisungen gegangen ist, sondern darum Zusammenhänge zu erkennen, Fragen zu stellen, beispielsweise nachzuvollziehen warum kein Klassenlehrer und keine Klassenlehrerin, jedenfalls an den Standorten, die ich betreut habe, es für nötig erachtet hat entsprechende Unterlagen zur Verfügung zu stellen und somit Rahmenbedingungen zu schaffen, die eine sinnvolle Arbeit mit den Kindern von Anbeginn der Sommerschule ermöglicht hätten.

Für mich war es äußerst interessant zu beobachten, dass ganz offensichtlich ein hoher Bedarf an theoriegeleiteter Diskussion vorhanden war. Dass unsere Gespräche getragen waren von einem ernstem Interesse an den Kindern, was auf meine Nachfrage warum das so sei, wo doch die Kinder nur zwei Wochen betreut würden, von den Student\_innen mit der Bildungsungleichheit, -ungerechtigkeit und ihrem Entsetzen darüber begründet wurde.

Es wurde auch die eigene Ohnmacht, Hilflosigkeit thematisiert, und zwar die persönliche Ohnmacht im konkreten Umgang mit den Kindern. Wie reagieren, wenn Kinder klar sagen: „Is eh wurscht, wegen Deutsch und Mathe, Hauptsache ich sehe meine Freunde.“ Andererseits das Erkennen struktureller Ungleichheit. In diesem Kontext haben die Student\_innen erwähnt, dass es Ihnen wie Schuppen von den Augen gefallen ist, was „Bildungsvererbung“ konkret bedeutet; jeden Tag sich aufs Neue in ganz konkreten Kindern und deren Biographien manifestierend.

Dennoch oder möglicherweise gerade deshalb haben die Student\_innen nie den Versuch aufgegeben den Schüler\_innen bei der „(..) Eroberung von Schrift, Zeichen, Zahl, Symbol und Sachkunde als erster Stufe des Weltwissens (..)“ (Der Bildungs-Rat 2015; 34) zur Seite zu stehen; sie haben ihre pädagogische Verantwortung wahrgenommen.

## Literatur

- Adorno, W. Th. W. (2003): ‚Drei Studien zu Hegel‘, in: *Gesammelte Schriften*, Bd. 5, Frankfurt am Main, 247–381
- Anderson, L. W. (Ed.). (2001): *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, Longman
- Beobachtungsbogen für Lehrende der PH-Wien zur Beobachtung von Lernsettings der Sommerschule 2020 an Schulen
- Bernhard, Armin (2015): *Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Fragen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft*, Baltmannsweiler
- Bloom, B.S., Krathwohl, D.R. and Masia, B.S. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*, Longman, New York, NY
- Borst, Eva (2014): *Theorie der Bildung. Eine Einführung*, Baltmannsweiler
- Dammer, Karl-Heinz: *Bildung nach Maß – Über den tieferen Sinn der Forderung nach Bildungsstandards im Abitur*. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 37 (2007/08), S. 44–62
- Delors, J. (1996): *Learning the treasure within; Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, Paris
- Dreyfus, H. (1987): *From socrates to expert systems: The limits of calculative rationality*. *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences*, 40(4), 15–31
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1986): *Mind over machine*. Free Press.; Drucker, P. F. (1993). *Post-capitalist society*. Oxford, Butterworth Heinemann
- Edmondson, A. C. (2008): *The competitive imperative of learning*. *Harvard Business Review*, 86(7–8), 60–7, 160. <https://doi.org/10.1109/EMR.2014.6966928>
- Epstein, R. M. (2002): *Defining and assessing professional competence*. *Journal of the American Medical Association*, 287(2), 226. <https://doi.org/10.1001/jama.287.2.226>
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1999): *Kompetenzbiographie – Kompetenzmilieu – Kompetenztransfer*. – Berlin (Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e.V.) – *Quem-report* 62
- Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (2003): *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart
- Fahrenbach, F., Kaiser, A., & Schnider, A. (2019): *A Competence Perspective on the Occupational Information Network (O\*NET)* (T. Bui, Ed.). In T. Bui (Ed.), *Proceedings of the 52nd hawaii international conference on systems science*. IEEE
- Fahrenbach, F., Kaiser, A., & Schnider, A. (2020): *Introducing an Artifact for the Assessment of Transversal Professional Competences* (T. Bui, Ed.). In T. Bui (Ed.), *Proceedings of the 53rd hawaii international conference on system sciences*, Hawaii International Conference on System Sciences. <https://doi.org/10.24251/HICSS.2020.605>

- Gelhard, Andreas (20183): Kritik der Kompetenz, Zürich
- Gruschka, A. (2019): Erziehen heißt Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht, Philipp Reclam, Ditzinger
- Gruschka, Andreas (2015): Der Bildungs-Rat der Gesellschaft für Bildung und Wissen, Opladen\*Berlin\*Toronto
- Gruschka, Andreas: Kann man noch von Bildungsprozessen sprechen, die in einem Bildungserlebnis kulminieren? In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 54 (2016), S. 4–13
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, hrsg.von Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Gernot Koneffke, Edgar Weick, Wetzlar
- Heyse, V. & Erpenbeck, J. (1997): Der Sprung über die Kompetenzbarriere: Kommunikation, selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung von und in Unternehmen. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
- Horst, Johanna-Charlotte et al. (2010): Unbedingte Universitäten. Was ist Universität? Texte und Positionen zu einer Idee, Zürich
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim: Beltz
- Klafki, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 2. Aufl. Weinheim: Beltz
- Klafki, W. (1995): „Schlüsselprobleme“ als thematische Dimension einer zukunftsbezogenen Allgemeinbildung – Zwölf Thesen. In: Münzinger, W. & Klafki, W. (Hrsg.): Schlüsselprobleme im Unterricht. – München (Juventa). – Die Deutsche Schule, 3. Beiheft, 9–14
- Klafki, W. [1963] (1971): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz
- Klieme, E. (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik. Nr. 6, 2004, S. 10–13
- Klieme, E. & Avenarius, H. & Blum, W. & Döbrich, P. & Gruber, H. & Prenzel, M. & Reis, K. & Riquarts, K. & Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J.(2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. BMBF, Bonn
- Koordinierungsstelle für den NQR in Österreich (Hrsg.) (2019): Handbuch für die Zuordnung von formalen und nicht-formalen Qualifikationen zum NQR, 2. Auflage, Wien, 36–51
- Krautz, J. (2009): Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. In: Fromm Forum 13/2009, 87–100
- Krautz, J. (2013): Bildungsreform und Propaganda. Strategien der Durchsetzung eines ökonomistischen Menschenbildes in Bildung und Bildungswesen. In: Frost, U. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Demokratie setzt aus: Gegen die sanfte Liquidation

- tion einer politischen Lebensform. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik – Sonderheft 2013(a), 86–128
- Krautz, J. (2013): Ökonomismus in der Bildung: Menschenbilder, Reformstrategien, Akteure. In: *Gymnasium in Niedersachsen* 1/2013(b), 12–21
- Krautz, J. (2017): *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. Kreuzlingen/München;
- Liessmann, K. P. (2014): *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. Wien
- Markowitsch, J., & Luomi-Messerer, K. (2007): Development and interpretation of descriptors of the European qualification framework. *European Journal of Vocational Training*, 43(1), 33–58.
- Markowitsch, J., Luomi-Messerer, K., Becker, M., & Spöttl, G. (2008): Putting Dreyfus into action: the European credit transfer system. *Journal of European Industrial Training*, 32(2/3), 171–186. <https://doi.org/10.1108/03090590810861703>
- Meihaut, P., & Winch, C. (2012): The European Qualification Framework: Skills, Competences or Knowledge? *European Educational Research Journal*, 11(3), 369–381. <https://doi.org/10.2304/eej.2012.11.3.369>
- Mollenhauer, Klaus (1986): *Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion*, München
- Negt, Oskar (2002): *Kant und Marx. Ein Epochengespräch*, Göttingen
- Negt, Oskar (2014): *Philosophie des aufrechten Gangs. Streitschrift für eine neue Schule*, Göttingen
- Norcini, J. J. (2003): Peer assessment of competence. *Medical Education*, 37(6), 539–543. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2003.01536.x>
- OECD. (1996): *Assessing and certifying occupational skills and competences in vocational education and training*. Paris, OECD Publications and Information Center; OECD. (2010): *Reasons for recognising non-formal and informal learning outcomes*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264063853-3-en>
- Pongratz, Ludwig (2010): *Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken*, Paderborn
- Pongratz, Ludwig (2017): *Sich nicht dermaßen regieren lassen – Kritische Pädagogik im Neoliberalismus*, Darmstadt [online – Publikation:tuprints]
- Pongratz, Ludwig (2019): *Pädagogische Theorie für kritische Köpfe. Eine Einführung in die Pädagogik*, Darmstadt [online – Publikation:tuprints]
- Rieger-Ladich, Markus (2020): *Bildungstheorien zur Einführung*, Hamburg
- Ruhloff, Jörg: „Einmaligkeit“ oder Kritik einer wissenschaftspolitischen Machterschleichung. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 37 (2007/08), S. 5–17
- Ruhloff, Jörg: *Bildung heute*. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 21 (1997/98), S. 23–31

- Ruhloff, Jörg: Nur durch Erziehung Mensch? In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 45 (2012), S. 7–19
- Thompson, Christine (2020): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung, Stuttgart
- von Hentig, H. (2004): Bildung. Ein Essay, 5. Aktualisierte Auflage. Beltz Verlagsgruppe, Weinheim
- Weinert, F. (Hrsg.). (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz, 27–28

# Sommer *und* Schule? Sommerschule als Katalysator zur Verflechtung einer scheinbaren Paradoxie

Erwin Rauscher, Kerstin Angelika Zechner

## Abstract Deutsch

Dieses Plädoyer für die *Sommerschule* verbindet die nur scheinbaren Antagonisten *Sommer* und *Schule* zu einer neuen Form von Lernkultur und Bildung. Ausgelöst durch die Corona-Pandemie, beginnt sich die Sommerschule zu etablieren, wird für Lehramtsstudierende zum *Learning by Doing* und mutiert zum Impulsgeber für eine Neugestaltung der Pädagogisch-praktischen Studien. Ferien und Unterricht werden einander gegenübergestellt, und aus der Paradoxie des Entweder-oder wird die Chance des mit- und voneinander Lernens in einer neuen, zu künftiger Schulkultur mutierenden Form aufgezeigt. Diese kann von bisherigen Erfahrungen analoger Beispiele profitieren und für die Weiterentwicklung der Schulpraxis von Lehramtsstudierenden richtungsweisend sein.

## Schlüsselwörter:

Sommer, Schule, Pädagogisch-praktische Studien, Schulpraxis, Sommerhochschule

## Abstract English

This plea for the *summer school* connects the seemingly antagonists ‚summer‘ and ‚school‘ to a new form of learning culture and education. Triggered by the corona pandemic, the summer school is beginning to establish itself, is becoming learning by doing for students in teacher education and is mutating into an impetus for a redesign of the educational-practical studies. Holidays and lessons are juxtaposed, and from the paradox of either/or there is derived the chance of learning with and from each other in a new form. This future school culture can benefit from previous experiences in similar examples and give direction to the further development of school practice of students in teacher education.

**Keywords:**

Summer, school, pedagogical-practical studies, school practice, summer college

**Zu der Autorin / Zu dem Autor**

Kerstin Angelika Zechner, Prof.<sup>in</sup>, Mag<sup>a</sup>. phil., MA Bakk<sup>a</sup>. phil.; Leiterin des Departments Diversität an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich  
Kontakt: kerstin.zechner@ph-noe.ac.at

Erwin Rauscher, Univ.-Prof. MMag. DDr.; Rektor der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich  
Kontakt: erwin.rauscher@ph-noe.ac.at

*Zupf dir ein Wölkchen aus dem Wolkenweiß,  
Das durch den sonnigen Himmel schreitet.  
Und schmücke den Hut, der dich begleitet,  
Mit einem grünen Reis.  
Verstecke dich faul in der Fülle der Gräser.  
Weil's wohltut, weil's frommt.  
Und bist du ein Mundharmonikabläser  
Und hast eine bei dir, dann spiel, was dir kommt.  
Und lass deine Melodien lenken  
Von dem freigegebenen Wolkengezupf.  
Vergiss dich. Es soll dein Denken  
Nicht weiter reichen als ein Grashüpferhupf.*

Joachim Ringelnatz, Sommerfrische

*Also lautet ein Beschluß,  
Daß der Mensch was lernen muß. –  
Nicht allein das Abc  
Bringt den Menschen in die Höh';  
Nicht allein in Schreiben, Lesen  
Übt sich ein vernünftig Wesen;  
Nicht allein in Rechnungssachen  
Soll der Mensch sich Mühe machen,  
Sondern auch der Weisheit Lehren  
Muß man mit Vergnügen hören.*

Wilhelm Busch, Max und Moritz,  
4. Streich

Wenn der „Mundharmonikabläser“ unter dem „Wolkengezupf“ einen „Grashüpferhupf“ macht, dann ist Sommer. Wenn der Mensch „in Rechnungssachen“ „der Weisheit Lehren“ lernen muss, dann ereignet sich Schule. Schule und Sommer – welch ein Gegensatz. *Sommerschule* – welch ein Paradox. Was wundert, wenn die Botschaft eines Bildungsministers, Sommerschule nach ihrem anlassbedingten Prototyp zur additiven Regelform von Schule zu erheben, manchen zu missfallen scheint, weil sie als pädagogisierende Oberlehrer-Botschaft zum Widerspruch anregt. Doch wird in dieser Botschaft eine nur scheinbar vergessene, geniale Idee entborgen, die seit dem Alten Griechenland allseits bekannt ist: der Wert von Bildung als Weg zur Freiheit.

## 1 Sommer – Planschbecken des Ich

Die Corona-Pandemie scheint alles freie Leben zu determinieren: *Summer Splash*, die „größte Maturareise Österreichs“ (ORF-Stories, 2020), musste im Sommer 2020 Insolvenz anmelden und wurde Geschichte. Doch wie eh und je wird *Sommer* mit Urlaub und Ferien, Sonne und Meer, Seelenbaumeln und Freizeitvergnügen als Freiheitskennzeichen assoziiert. Mit der *Sommerzeit* ist selbst eine eigene Zeitrechnung Wirklichkeit geworden, die den Tag verlängert und die Nacht zum Tag zu machen scheint. War einst die *Saure-Gurken-Zeit* jene des Mangels an frischen Lebensmitteln, so wird sie heute von den Geschäftsleuten synonym mit hitzebedingter Umsatzflaute gesetzt und von den Printmedien zum Stopfen des *Sommerlochs* mit erheiternden Literaturempfehlungen bedacht.

Alljährlich erinnert uns alle der beginnende Sommer literarisch an Friederike Mayröckers „Kindersommer“, an Friedrich Rückerts „Kinderlied von den grünen Sommervögeln“ oder an das „Wie freu' ich mich der Sommerwonne“ von August Heinrich Hoffmann von Fallersleben. Und selbst, philosophisch gesprochen, wissen wir

„nicht erst seit Kant [. . .], dass wir als Menschen Wesen zweier Welten sind: einer sinnlichen, körperlichen und einer geistigen, moralischen. [. . .] Und genau darum ist der uns im Sommer überall hin begleitende Schweiß so wichtig. Im anstrengenden Geschäft der Freiheit [. . .] ist er ein kleines, aber feines Memento mori [. . .] Kaum etwas am Sommer ist schöner“ (Newmark, 2018).

Konrad Paul Liessmann lobpreist, „am Strand [sei] alles erlaubt [. . .] Zurück in der Bibliothek oder im Büro hören Bücher auf, reine Objekte unserer Begehrde zu sein, sondern sie verwandeln sich wieder in die mahnenden Stimmen der Pflicht“ (Liessmann, 2018). Auch für den philosophierenden Schriftsteller Philipp Tingler ist am „Gestade des Meeres [. . .] von der Konditionierung durch die Zivilisation nichts mehr übrig“ (Tingler, 2018). Und der Chefredakteurin des *philosophie Magazins*, Svenja Flasspöhler, geht es im Sommer gerade eben „nicht um Erziehung. Schon gar nicht um Zucht. Gezüchtet, gezupft und zurechtgestutzt werden hier einzig und allein Sonnenblumen, Kirschbäume und Stockrosen. [. . .] An die Stelle des Erziehens tritt [. . .] das Seinlassen“ (Flasspöhler, 2018).

So wird der Sommer gerade für die Schule zum Gegen-Ort von Unterricht. Das „Ich ist ein Planschbecken“ (Bossart, 2018) für Kinder, an dem sie nicht rechnen, nicht planen, an dem sie die Zeit nützen (vgl. Eph 5,16), aber nicht ausnützen, weil sie den Tag „für sich selbst sorgen“ (Mt 6,34) lassen: Ein spielendes Kind legt Zeugnis ab von der Einheit von Reichtum und Armut, von Freiheit und Gnade, von Macht und Dienst. So wird das Spiel zum Garanten des Friedens. Die Verwandlungskraft des kindlichen Spiels zeigt sein unvernünftiges Verstehen der Welt. Ein Kind kann lassen, weil es sich bewahrt weiß. Der Ernst seines Spiels gründet im Urvertrauen an das Gutsein der Welt (vgl. Rauscher, 1989, S. 299ff.) – ganz im Sinne Friedrich Schillers: „Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ (Schiller, 1795)

## 2 Schule – Tretmühle und Tummelplatz des Geistes

Mit Schule und Unterricht scheint sich der Staat zum direkten Rivalen der Freizeit, zum indirekten der Freiheit zu machen. Bis zum Schuleintritt ist die Welt der Kinder ungeteilt, ihr Leisten entspringt nicht aus der Pflicht gegenüber Eltern oder Lehrpersonen, vielmehr der eigenen Freude daran. Doch wird diese Kinderwelt für Schüler\*innen im alltäglichen Begriffsverständnis (allzu rasch) getrennt in eine Pflicht-Welt schulischer Aufgabenstellungen und eine Freude-Welt privater, so benannter Vergnügungen und Freizeitgestaltung. Lernen wird mit Leistung verbunden, darum mit Anstrengung und Entbehrung. Arbeits- und Freizeitwelt erscheinen nicht in- oder durcheinander, sondern in zeitlicher Abfolge hintereinander – nicht selten diese als Lohn für jene, jene als Voraussetzung zur Gestaltung dieser. Gegensätzlich dazu wird immer wieder appelliert, die „Schule sei keine Tretmühle, sondern ein heiterer Tummelplatz des Geistes“ (Lerner, 2020).

Die Literatur über Schule und Lernen umfasst Bibliotheken und kann weder hier noch anderswo vollständig rezipiert werden. Dennoch lassen sich aus der historischen Betrachtung bestimmende Indikatoren ausmachen. Lernen als Tätigkeit und Schule als Ort beanspruchen immer schon und immer wieder kulturelle und geistige Autorität. Als etwa am Beginn der Neuzeit der kirchlichen Autorität durch humanistische Kritik ein Fundament entzogen wird, entwickelt sich das Gymnasium mit seinen neuen sprachlichen Göt-

tern *Latein* und *Griechisch*. Mit Comenius kommt als neues und quasi global-soziales Ziel die Verbesserung weltlicher Zustände in den Blick: seine *Große Didaktik* als Kunst und Anspruch, alle Menschen alles zu lehren – ein eigenständiges pädagogisches Interesse ist geboren. Mit dem Zeitalter der *Aufklärung* erhält die Schule politische und soziale Bedeutung, sie wird zum Kraftfeld des neuzeitlichen Staates, geprägt durch Säkularisierung und Demokratisierung (vgl. Paulsen, 1906, S. 170ff.). Fortan teilen sich Schule und Familie die Aufgaben der Erziehung gegenüber dem Kind, beeinflusst von äußeren Faktoren des Gesellschafts- und von inneren des Didaktikwandels. Mit dem Beginn der Reformpädagogik beginnt sich erneut eine Dualität einzustellen, nicht mehr von Kirche und Staat, dafür von Bürger- und Arbeiterschule oder auch von Buch- und Lebensschule. Daraus entsteht eine Fülle von pädagogischen Teildisziplinen, und seit dem 20. Jahrhundert vergrößert sich die Kluft zwischen einer eher geisteswissenschaftlichen Sicht der Schule als eines „zweckfreien Ort[es], in dem der Mensch das höhere geistige Leben erfährt“ (Nohl, 1928, S. 205) und als eine „soziale Dirigierstelle für künftige soziale Sicherheit, für den sozialen Rang, für [...] Konsummöglichkeiten“ (Schelsky, 1959, S. 17). Bis heute ist diese Differenz als Kluft zu spüren – in gegensätzlichen Pointierungen nach dem Motto „Wer geht ins Gymnasium? Die gescheiterten Kinder und meines!“ (Rauscher, 2012, S. 173) ebenso wie in fast wellenartig wiederkehrenden politischen Diskussionen mit altbekannten Argumenten: Schule zwischen Herrschaftsinstrument und gesellschaftlicher Aufstiegshilfe – in allen Sichtweisen fernab von allem, was sich mit Freizeit, Freiheit und Sommer verbinden lässt.

Analoges gilt für das Lernen selbst. Seit den Fragmenten der Vorsokratiker lässt sich der Begriff mit den damit verbundenen Ansprüchen Antagonist zwischen Erkenntnisgewinn und Handlungshilfe nachweisen (vgl. Snell, 1924, S. 72ff.), der bis heute in den Fragen gipfelt: „Wie viel Bildung braucht Erziehung? Wie viel Erziehung braucht Bildung?“ (Rauscher, 2017) So weist das Lernen derzeit eine Vielzahl von Facetten aus: Lernen heute will nicht nur digital sein, es geschieht durch Auswählen (und nicht mehr durch Sammeln), es braucht und sucht Nachhaltigkeit, ist politisch geworden, soll sozial sein, entwickelt sich als forschendes Denken und ist längst dialogisch geworden. Und es wird genullpunktet: Als Lernen 1.0 ist es noch Sammeln (Brockhaus, Enzyklopädien, tabellarisches Wissen speichern, Wissen per se); als 2.0 ist es selbstorganisiert (Self Organized Learning, eigeninitiativ und selbstlernkom-

petent, lernseitige Didaktik, User Generated Content, Blended Learning); als 3.0 wird es zu einer Antwort auf das Web 3.0 (Auswählen, Vernetzen: Informationen, miteinander vernetzt, ergeben Wissen. Wissen mit Anwendungsbezug ergibt Können. Können mit Wollen verbunden ergibt Handeln). Lernen 4.0 bringt neue Formen der Reflexion und Solidarität (Lesson and Learning Studies, Inverted Classroom u.v.m.). Alles Lernen freilich lässt wenig spüren vom Müßiggang des Sommerlebens und von dem, was Schule, ihrer antiken Bedeutung und wörtlichen Genese nach, einst gewesen ist: ein Ort der Muße, altgriechisch *σχολή*, lateinisch *schola*. Sommer und Schule – also welch eine Polarität.

### 3 Sommerschule – Paradoxie dank Corona

In dieses gesellschaftlich und kulturell nahezu weltweit gepflegte Gegensatzpaar drängt plötzlich ein Virus, der alles verändert. Freilich gilt, präziser formuliert: Nicht Corona verbreitet sich, wir verbreiten es. Es dringt nicht in uns ein, wir nehmen es aktiv auf, wenn es nicht unsere Atemschutzmaske, unser *MNS*, rechtzeitig auffängt. Und in der Folge machen wir gemeinsam die Erfahrung von Gesellschaft als Abstand, als Trennung: Zusammen ist getrennt, die pädagogischen Namen dafür sind Fernlehre, Online-Unterricht, *Social Distancing* u.v.m., was inzwischen ein erstes Paradox zur Folge hat: Nicht nur der Staat, nicht nur Lehrer\*innen und Eltern, sondern auch die Schüler\*innen selbst sehnen sich nach mehr und regulärem Unterricht. Die ersten Ergebnisse und Erkenntnisse über maßgebliche oder gar irreparable Schäden aus dieser erzwungenen Schulferne purzeln auf die Schreibtische der Schulforschung.

Nun sind Gegensatzpaare in der Schulgeschichte keine Überraschung, diese ist vielmehr geprägt von ihnen: Ging es einst um Gottesfürchtigkeit versus Vernunftgläubigkeit, viel später schon um zentrale Steuerung gegen Autonomie, Mathetik statt Didaktik, Gruppen- statt Frontalunterricht, Lernen als Sammeln oder als Auswählen, als Aneignen und Einüben, Regelstundenplan gegenüber Projektlernen, Schularbeiten oder Portfolios, Notengebung oder verbales Beurteilen, Tagesheim- oder Ganztagschulen, Lehrer- und Schülerzentrierung, Wissens- und Handlungsorientierung, Sach- und Beziehungsebene, Instruktivismus und Konstruktivismus u.v.m. Derlei polare Dualismen durchziehen generell unsere europäische Kultur- und Wissenschaftsgeschichte, ordnen sie aber auch: Form und Stoff, Geist und Materie, Sein und Wer-

den, Idealität und Realität, Leib und Seele, *res cogitans* und *res extensa* in der Philosophie; Gott und Welt, Himmel und Hölle, Ewigkeit und Zeitlichkeit, Gottes- und Nächstenliebe, Aktion und Kontemplation, Glück und Heil in der Theologie – sie alle sind Beispiele für die Dialektik des abendländischen Denkens.

Was ist ein Paradox? Allgemeinverständlich wohl eine Aussage, Benennung oder Begrifflichkeit, die gegenüber dem alltäglichen Verständnis zueinander im Widerspruch stehen und doch miteinander verbunden werden. Dieses Verständnis hat eine reiche Geschichte, aus der ein idealtypisches Beispiel herausgegriffen sei, niedergeschrieben anno 46 n.Chr., das genial-einfache gedankliche Konstrukt frühromischer Tugenden des Marcus Tullius Cicero und seiner ausgeführten „*admirabilia contraque opinionem omnium*“ (Wunderlichkeiten gegen die Meinung aller, Cicero, 1994, Prooemium 4): Nur zwei Paradoxa aus Ciceros Sammlung seien exemplarisch genannt: „*In quo virtus sit ei nihil deesse ad beate vivendum*“ (Wer Tugend hat, dem fehlt nichts zum glücklichen Leben) und „*Solum sapientem esse liberum, et omnem stultum servum*“ (Nur der Weise ist frei, jeder Tor ist unfrei) (ebd.).

Der pädagogische Cicero seit Anfang der Corona-Pandemie ist Bildungsminister Heinz Faßmann mit seiner paradoxen und doch zur Realität gewordenen Begriffsverflechtung von *Sommerschule*. Er benennt diese „Chance zusammenzuarbeiten und voneinander zu lernen“ schon in seiner ersten verschriftlichten schulpädagogischen Anstiftung im Plural: „Sommerschulen sind bereits im Regierungsprogramm verankert [...]“ (Sommerschule, 2020, S. 4). Inzwischen wird schon geklont, und analoge Begriffsverwendungen sind erstmals lesbar: Semesterschule, Weihnachtsschule, Osterschule u.a.m. Hinter der Auflösung der paradoxen Dualität aber steht eine große Botschaft im Kontext der immer wieder benannten Katalyse-Faktoren Bildungsgerechtigkeit („Bildungsnachteilen entgegenwirken“), Bildungssprache („Förderung eines selbstbewussten Umgangs mit der Unterrichtssprache Deutsch“) und Sozialkompetenz („Positive Lernerfahrungen stärken das Selbstbewusstsein und die Sozialkompetenz“) (2020, S. 5). Lernzeit und Freizeit zu verschränken und eben nicht als Entweder-oder gegeneinander auszuspielen, macht Schule lebendig und hebt scheinbare Gegensätze auf – in den Worten Robert Musils: „Es liegt in jedem Entweder-oder eine gewisse Naivität, wie sie wohl dem wertenden Menschen ansteht, aber nicht dem denkenden, dem sich die Gegensätze in Reihen von Übergängen auflösen“ (Musil, 1983, S. 1088).

## 4 Sommer<sup>hoch</sup>schule – Begleitung, Erlebnis und Vorbild

Dieser Sammelband widerspiegelt eine Vielzahl von didaktischen Sequenzierungen in Form von Bilanz, Empfehlung, Reflexion und Ausblick. Auf einzelne Ergebnisse, Besonderheiten und Erkenntnisse aus und für die Anfänge und Zukunft der Sommerschule seitens der PH NÖ sei deshalb exemplarisch hingewiesen.

Seit Sommer 2018 veranstaltet die PH NÖ in Kooperation mit der Stadt Baden für Schüler\*innen der 4. bis 8. Schulstufe aus der Region eine kostenlose einwöchige *Sommer<sup>hoch</sup>schule*. Studierende und Lehrende der PH NÖ arbeiten in Teams zusammen, jede\*r für sich jedoch eigenverantwortlich und selbstständig, täglich beginnend mit einer *Guten-Morgen-Vorlesung*, in welcher mit wechselnden Themen ein breites Spektrum von Lerntipps angeboten, Lernübungen gemacht und Lernhilfen gegeben werden. Es folgt eine Vielzahl von Workshops aus den Bereichen Musik, Textiles Gestalten, Theater, Tanz, Mediengestaltung, Schulradio, Anthropozän, Robotik, Sinneserfahrung und Sport. Dieses Ganztageskonzept bietet gezielt auch Platz für gemeinsame Essenszeiten in der Mensa und Pausen am gesamten Campus. In projektorientierten Phasen können die Jugendlichen beobachten, nachahmen, Impulse sammeln und individuell oder gemeinsam entdeckend lernen (vgl. Zechner & Holler-Käfer 2012, S. 7). Die Schüler\*innen wählen nach eigenen Interessen aus, sommerlich leicht und doch mit einer Prise Herausforderung neuen Lernens, und sie knüpfen schulartenübergreifend sowie leistungsunabhängig neue Freundschaften. Aus den Feedbacks ist ein extrem hohes Maß an Weiterempfehlung abzulesen: „Da musst du im nächsten Jahr unbedingt hin.“ Gesagt, getan! (vgl. Zechner & Steiner, 2018) So bietet die Konzeption der Sommer<sup>hoch</sup>schule für die Sommerschule selbst einen facettenreichen Wissens- und Erfahrungsschatz dafür an, wie Sommer und Schule gemeinsam in ein Ferienherz passen können: Ferien, konnotiert mit freudvollem Lernen und doch ein wenig Anstrengungsschweiß.

Teamteaching wird zwischen Studierenden und Lehrenden als Co-Planning und Co-Teaching praktiziert, theoretisch fundiert in Anlehnung an methodische Möglichkeiten zur Gestaltung der Zusammenarbeit im Klassenraum (vgl. Lütje-Klose & Willenbring, 1999). Erfahrungen daraus fundieren einen pädagogisch fruchtbaren Nährboden für die Arbeit in Tandems im Rahmen der Sommerschule. „Was wir alleine nicht schaffen, das schaffen wir

dann gemeinsam! Teamteaching kostet Zeit in der Vorbereitung, bündelt jedoch Synergien und verschafft allen Beteiligten mehr Handlungsspielraum“ (Zechner, 2016). Für die Vorbereitung der Durchführung projektorientierten Unterrichts in Tandems an den Sommerschulstandorten werden seitens der PH NÖ adäquate Begleitlehrveranstaltungen angeboten, die das qualitätsvolle pädagogisch-theoretische Fundament für die praktische Umsetzung darstellen.

Die Konzeptentwicklung der PH NÖ für die Sommerschule fokussiert auf besondere Herausforderungen im Kontext von Heterogenität und diversitätssensibler Sprache und schafft dafür ein kompetentes Begleitsystem zur kriteriengeleiteten Reflexionsfähigkeit für gemachte Erfahrungen, um ein nachhaltiges Lernen aus der eigenen Unterrichtstätigkeit zu ermöglichen. „Kinder unterschiedlichen Alters lernen mit- und voneinander. Was früher vor allem in Kleinschulen aufgrund der Gegebenheiten üblich war, gilt heute mehr denn je als sinnvolles pädagogisches Konzept“ (Zechner & Hofer, 2017, S. 20). Sprachfördernde Aktivitäten für Kinder mit unterschiedlichen sozioökonomischen Voraussetzungen, Begabungen, Vorerfahrungen, Sprachkenntnissen und individuellen Lernausgangslagen bieten attraktive und adäquate Anschlussmöglichkeiten, die für Eltern und Erziehungsberechtigte mit kulturell verschiedenen Wertesystemen im Grundsatz akzeptabel sein sollen. Die Studierenden werden sensibilisiert und affirmiert für das Design vielseitiger und vielstimmiger Lehr-Lernszenarien, auf dass jedes Kind seine je eigenen Stärken, Perspektiven, Erfahrungen und Fähigkeiten sowie seine Individualität positiv wahrnimmt und bewertet und zugleich Gemeinsamkeiten mit wie auch Unterschiede zu anderen entdecken kann.

Die Begleitlehrveranstaltungen zur Sommerschule zielen darauf ab, Spielräume zu öffnen und facettenreiche Anregungen mit mannigfaltigen Alternativen im Gepäck zu vermitteln. Exemplarisch wird aufgezeigt, wie Projektarbeiten in einer sprachlich und altersbezogen heterogenen Lerngruppe differenziert umgesetzt werden können. So werden Studierende an verschiedenen Schulstandorten daraufhin geschult, differenzierte Vorerfahrungen der Kinder und ihre unterschiedlichen Lese- und Schreibkompetenzen zu berücksichtigen. Da vorrangig Primarstufenschüler\*innen begleitet werden, wird darüber hinaus beachtet, den Studierenden adäquate Methoden zur Vermittlung einer haltgebenden Tages- und Wochenstruktur vorzustellen (vgl. Zechner, Stieger & Doms, 2019). Grundlegend zeigt der biblisch als unauflösbar gedachte Zusammenhang von Gottes-, Nächsten-, und Selbstliebe darüber hinaus, welch

hohe Bedeutung der Relationalität und Kommunikation zukommt. Kontextuell sind die Studierenden zu einem besonders achtsamen Umgang miteinander aufgefordert (vgl. Zechner & Hofer, 2015, S. 79) – vor allem mit den die Sommerschule besuchenden Schüler\*innen. Zu beachten ist die Sensibilisierung dafür, dass diese sich uneingeschränkt willkommen fühlen, um die Sommerschule als Gewinn und positive Bestärkung sowie Wertschätzung Ihrer Person wahrnehmen zu können – gerade unter dem Aspekt diverser sozialer und leistungsbezogener Bezugsaspekte.

## 5 Schulpraxis ad fontes – Folgerungen für die Sommerschule

„Es gibt nichts Neues unter der Sonne.“ (Koh 1,5). Erfahrungen aus intensiver Unterrichtsbegleitung und -beobachtung von Studierenden der Universität Salzburg (Hoffmann & Thonhauser, 1998; Rauscher, 2002) im Vergleich zu aktuellen PH-internen Evaluierungserkenntnissen (hier nur theseförmig zusammengefasst) lassen Rückschlüsse zu, die ihrerseits als Katalysator wirksam werden können für die Weiterentwicklung der Sommerschul-Idee.

- Studierende erleben ihren Rollenwechsel umso deutlicher, je eigenverantwortlicher, selbstständiger und partnerschaftlicher sie innerhalb ihres Aufgabenfeldes mit Schüler\*innen agieren können.
- Auftreten und Zusammenarbeiten im Team begünstigt späteres Zusammenarbeiten mit Arbeitskolleg\*innen im Berufsfeld.
- Aus dem ruhigen, beschaulichen Studieren wird ein konstruierter Zeitraumen, in dem sich Zeit und Ort zu einem zeitlich erwerbbaaren Erfolgserlebnis verdichten.
- Eigene erste Lehrauftritte werden als spannend erlebt und sind stark begehrt. Aber auch Gespräche mit nicht unterrichtenden Personen der Schulgemeinschaft (Schulärzt\*in, Sekretär\*in, Schulwart\*in, Bäcker\*in) werden überwiegend als bereichernd empfunden.
- Mit wachem Interesse werden die Verhaltensweisen einzelner Lehrer\*innen verglichen.
- Je mehr unterschiedliche Besuchsformen und -orte angeboten werden, umso positiver sind die Rückmeldungen. Die Vielfalt und Verschiedenheit von Schulformen, -typen und Standorten vor Ort kennenzulernen, erhöht das eigene Spektrum für die Kommunikation und Interaktion mit Schüler\*innen.

- Je geblockter die Termingestaltung am Schulstandort selbst ist, umso effektiver und effizienter wird sie erlebt.
- Eine linear gestufte Aufgabenstellung (von wenig zu mehr eigenem Unterrichten pro Einheit) wird als eher unwirksam empfunden.
- Erzieherische Komponenten im Klassenraum werden umso wirksamer beachtet, je mehr sie eingebunden werden können in das fachbezogen lehrende und übende Tun.
- Die eigene Unterrichtsvorbereitung wird umso nutzbarer und wirksamer empfunden, je besser die konkrete Klassensituation bekannt ist.
- Supplierstunden mit ungewissem Auftrag werden als ungleich anspruchsvoller erlebt.
- Themenvielfalt beim Unterrichten selbst steht vor ausführlicher Behandlung ausgewählter Themen.
- Nur wenige Lehrer\*innen nutzen ihrerseits die Besuchsphasen der Studierenden als Feedback und Anstoß zur Qualitätssicherung des eigenen Tuns.
- Auch die Schule selbst profitiert: Fast analog zur Heisenberg'schen Unschärferelation beeinflusst die Beobachtung von außen sichtlich das innere Geschehen und schärft den Blick aller Beteiligten.

Unterricht ist der zentrale Kern im Ganzen von Schule. Nur in der Bezogenheit der Peripherie auf dieses Zentrum ist eine transsummative Einordnung des Vermittelten und Erarbeiteten möglich und sinnvoll (vgl. Rauscher, 2002).

- Schule geschieht, indem Unterricht stattfindet. Werden Tagebücher genutzt, so zeigt sich: Je mehr die Studierenden von ihren Betreuungslehrer\*innen aktiv in den Unterricht eingebunden werden, eigene Sequenzen mitgestalten und mitverantworten, umso umfangreicher und präziser sind diese dokumentiert.
- Schule gestaltet sich als Lern- und Erfahrungsraum von Gemeinschaft. Die Beobachtung des schulischen Geschehens reduziert sich nicht auf jenes innerhalb der Klasse und des Unterrichts, auch kollegiale und soziale Erfahrungen von schulischem Miteinander werden gemacht (Diskussionen in der Lehrer\*innenküche; Begleitarbeit in Schulveranstaltungen und Exkursionen; Beobachtung in Schulforum und Schulgemeinschaftsausschuss; Aufgaben in Ganztagschulformen oder Nachmittagsbetreuung; Teilnahme an kollegialer Lehrer\*innenfortbildung; betreute Pausengestaltung).

- Gute Schulorganisation herrscht nicht (vor). Standortbewusstsein, Identität und Identifikation wird auch erkennbar an den elementaren Organisationsstrukturen; in Gesprächen mit Schulfachlehrer\*in, Raumpfleger\*in, Schulärzt\*in, Elternvereinsobfrau/mann; beim Stundenplanbau, Teilnahme an Pädagogischen Gesprächen.
- Schule ist Schüler\*innen-Universum und Stadtteil (vgl. Rauscher & Posch, 1997). Der Bildungsauftrag einer Schule versteht sich heute auch gegenüber dem lokalen und regionalen Umfeld, gegenüber den Eltern als Schulpartner, gegenüber der Bevölkerung im Umkreis der Schule: Volkshochschule, Musik- und Sportvereine, Jugendarbeit, selbst Werbetafeln u.v.m. nutzen die Schule als Dialog-Ort. Auch dieser Kontext kann zum Erfahrungselement von Studierenden werden.
- Lernen braucht Raum, Raum macht Lernen. Wenn ein Schulstandort jene *polis* sein will, „an deren Idealen, Aufgaben und Problemen die jungen Menschen lernen und sich bewähren“ (Hentig, 1993, S. 9), prägender Lebens-, Erfahrungs- und Lernraum, nicht eine bloße Bildungsfabrik, dann bedarf auch ihre Umgebung jener Maßnahmen, die sie als einen Ort der Bildung von Wissen und Gewissen, als Platz des sozialen Geschehens zwischen Menschen in den Rollen der Schulpartner ausweisen.
- Schule ist auch beauftragte staatliche (oder privatrechtliche) Institution. Dieser institutionelle Charakter ist Studierenden häufig zunächst eher fremdlich, erweist sich aber merkwürdigerweise oft als jener Teil, der die meisten Emotionen und eigenen Positionierungen hervorruft.

## 6 Schulpraxis pro futuro – Konsequenzen aus der Sommerschule

Einmal mehr bezeugt die erste Sommerschule anno 2020, dass Lehramtsstudierende konkrete und aktive Schulwirklichkeitserfahrung wollen und brauchen, weniger passive, didaktisch ausgefeilte Beobachtung von Unterrichtsszenen und deren überlagerte Reflexion. Eine fluide (Bildungs-)Gesellschaft als *Liquid Modernity* (Bauman, 2011), in der alles Statische und Stabile zu verabschieden ist, bedarf sinnstiftender sowie lebenswirklicher Erziehungs- und Unterrichtsszenarien für Schüler\*innen und Studierende in den Pädagogisch-praktischen Studien, nicht starrer Muster.

Umso notwendiger erwirbt man sich Schulpraxis weniger durch Beobachten von Schulpraxis als durch aktives Teilnehmen und Mitgestalten unter dem Aspekt gemeinsamer Flexibilität und Verbindlichkeit zugleich.

„Didaktische Strukturierungen sind [...] keine gleichmäßig ablaufenden Prozesse, die punktsymmetrisch ‚perfekt‘ dargestellt werden können, im Unterricht muss vielmehr – analog zu individuellen Lern- und Entwicklungswegen – mit Unregelmäßigkeiten, Sprüngen und Blockierungen gerechnet werden. Es wird deutlich, dass hiermit zugleich die Fiktion einer deckungsgleichen Übereinstimmung von Planung und Durchführung als Ideal des Unterrichts überwunden wird und Ungewissheiten in didaktischen Strukturierungen nicht länger als Bedrohung verstanden werden.“ (Seitz, 2006)

Schule ist ungleich mehr als Unterricht in Einzelstunden. Sie bezeugt und meint Beziehungen und Teams, Demokratie und Partizipation, chancengerechte Qualifikation, Ganzttag, förderliche Lernumgebung, Förderbedarf ohne Stigmatisierung, Prüfungskultur als Unterrichtselement, menschengerechte Schularchitektur, Öffnung in die Lebenswelt, Beratung und Supervision sowie Kriterien *guten* Unterrichts durch alle Jahreszeiten hindurch. Im Sinne einer allgemeinen visionären Didaktik ist daraus eine positive Entgrenzung der Pädagogisch-praktischen Studien anzustreben, die sowohl die Heterogenität der Schüler\*innen als auch jene der Studierenden bedient und fordert (vgl. Reich, 2014).

Vielfalt und Verschiedenheit von Schulformen, -typen und Standorten vor Ort kennenzulernen, erhöht das eigene Spektrum für die Kommunikation und Interaktion mit Schüler\*innen und bietet transparente Einblicke in die Einheit der Differenz: Kommunikation und Interaktion in differenten Lebens- und Lernumgebungen als Nährboden für die Generierung individueller und gemeinsamer „Verwirklichungschancen“ (Sen, 2000, S. 29). Askese als Überwindung zur Bildungskrise und Neuentdeckung der Schulpraxis? „Alles ausschalten! [...] Schule, so könnte man im Anschluss an Hegel folgern, wäre als Ort einer pädagogischen Askese wieder einmal neu zu entdecken“ (Mahler/Liessmann, 2018, S. 67). Warum nicht die Schulpraxis auch?! Warum nicht die Schulpraktischen Studien organisational und zeitlich entgrenzt erfahrungsorientiert erweitern, in großen, verbindenden Blöcken, didaktisch als aktives Handlungsfeld sowohl in erzieherischen als auch unterrichtlichen Kontexten, und eben nicht bei alten Leisten zu bleiben?! Warum nicht den Studierenden

aktives Engagement an sozialcaritativen Projekten im In- und Ausland zutrauen, als positiven Verwertungskontext für die Anrechnung als Praxismodul?! Warum nicht eben diesen als künftige Lehrpersonen (gemäß ihrer je eigenen Talente und Interessen) autonome Projekte zumuten?! Und dies auch noch studienrechtlich anrechenbar und in ECTS-AP ausweisen?!

## 7 Sommer-Schul-Kultur – oder: Warum die Summe der Teile auch mehr sein kann als das Ganze

Die Metapher aus der Metaphysik des Aristoteles, wonach das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile ist weithin bekannt und berühmt:

„Das, was aus Bestandteilen so zusammengesetzt ist, dass es ein einheitliches Ganzes bildet – nicht nach Art eines Haufens, sondern wie eine Silbe –, das ist offenbar mehr als bloß die Summe seiner Bestandteile. Eine Silbe ist nicht die Summe ihrer Laute: ba ist nicht dasselbe wie b plus a, und Fleisch ist nicht dasselbe wie Feuer plus Erde.“ (Aristoteles, Metaphysik VII 17, 1041b)

Ein solches Ganzes war Schule bis gestern: Ihre Bestandteile sind bekannt als Unterricht und Pausen, gelenkte und ungelenkte Freizeit, Lernen in seinen vielfältigen Formen und mit seinen vielgestaltigen Zielen, Gemeinschaft als Reibebaum und Nusschale für Gesellschaft, Ort des Wachsens und Werdens, Diskurs-Raum der Demokratie u.v.m.

Und doch wurde und wird Schule getrennt verstanden von Freizeit, Leisure-Time, Ferienzeit zum Vergnügen von Leib und Seele. Ein Virus wird zum Anlass, und ein Bundesminister wird zum Auslöser einer neuen Verbindung und einer Ergänzung, die sich anschickt, eine Tür anzustoßen für ein neues – altgriechisches – Verständnis von Schule und Bildung als Muße: *Just do it*, der weltberühmte Nike-Slogan mag Pate gestanden haben oder auch nicht. Der *Gordische Knoten* von ideologischen Endlosdebatten um Bildungsgerechtigkeit wird zerschnitten von Heinz (Faßmann) dem Großen, als plötzlich die Sommerschule zum jenes Ganze der Schule ergänzenden Auftrag mutiert, der Ferien- und Schulzeit, Unterricht und Freizeit in manifester und strukturierter Form zu überlappen beginnt. Lehramtsstudierende erleben ihre erste unmittelbare Praxis als anthropologisches Phänomen, das sie selbst in ersten Schritten beeinflussen und mitgestalten können, im aristotelischen Sinn nicht bloß als technisches Agieren und Hantieren, sondern als das „auf das Gute hin bezo-

gene sittliche und das auf das Gemeinwohl ausgerichtete [...] Handeln“ (Böhm, 1995, S. 22). Schule während der Ferien ist also die neue Parole, nicht mehr der ewige Streit um die Dauer der Ferienzeit. Das Bildungsverständnis dahinter wird zum Sieg der Schulkultur über den Meinungsmache-Boulevard. Denn wo Wissen kein Wofür mehr braucht, wird es zu Bildung. Wo Wissen sein Woher kennt, ist es geprägt von Kultur. Also wird das Wissen erst durch Kultur zu Bildung. Pädagogische Kulturarbeit in der und für die Sommerschule und ihre heranwachsenden Epigonen anderer *Ferien-Schul-Zeiten* ist Feelgood-Management: Sie erstrebt Schulgesundheit im Ganzen und Lerngesundheit im Einzelnen. Deshalb gilt und gelte: Sommerschule ad multos annos!

## Literatur

- Bauman, Z. (2011). *Liquid Modernity*. Malden (USA): Polity Press.
- Böhm, W. (2011) *Theorie und Praxis: Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Bossart, Y. (2018). Das Ich ist ein Planschbecken. In SRF Schweizer Radio und Fernsehen, *Lob des Sommers*, 18.08.2018, <https://www.srf.ch/kultur/gesellschaft-religion/lob-des-sommers-das-ich-ist-ein-planschbecken> (Abgerufen am 12.01.2021)
- Cicero, M. T. (1994). *De legibus, paradoxa stoicorum*. Hg. von Rainer Nickel. Darmstadt: WBG.
- Hentig, H. v. (2012). *Die Schule neu denken: Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. München/Wien: Beltz.
- Hofmann, F. & Thonhauser, J. (1998). Ich will Lehrer/in werden. Will ich Lehrer/in werden? Zur Gestaltung der Studieneingangsphase. In G. Diem-Wille & J. Thonhauser (Hg.), *Innovationen in der universitären Lehrerbildung* (S. 93B112). Innsbruck et al.: Studienverlag.
- Lerner, G. (2020). *Die Schule sei keine Treitmühle, sondern ein heiterer Tummelplatz des Geistes. Gedanken und Erinnerungen*. Remscheid: Rediroma.
- Liessmann, K. P. (2018). Als Strandlektüre ist so ziemlich alles erlaubt. In SRF Schweizer Radio und Fernsehen, *Lob des Sommers*, 18.08.2018, <https://www.srf.ch/kultur/gesellschaft-religion/lob-des-sommers-als-strandlektuere-ist-so-ziemlich-alles-erlaubt> (Abgerufen am 12.01.2021)
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999). *Kooperation fällt nicht vom Himmel*. In: *Behindertenpädagogik*, 1, S. 2–31.
- Mahler, N./Liessmann, K. P. (2018). *Die kleine Unbildung. Liessmann für Analphabeten*. Wien: Zsolnay.
- Musil, R. (1983). *Essays und Reden, Kritik*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Newmark, C. (2018). Schweiß auf nackter Haut. In SRF Schweizer Radio und Fernsehen, *Lob des Sommers*, 18.08.2018, <https://www.srf.ch/kultur/gesellschaft-religion/lob-des-sommers-schweiss-auf-nackter-haut> (Abgerufen am 12.01.2021)
- Nohl, H. (Hg.) (1928). *Handbuch der Pädagogik*. Langensalza: Beltz.
- ORF-Stories (2020). *Aus nach 20 Jahren: Summer Splash nimmt Abschied*, <https://oe3.orf.at/stories/3003109/>. 28.05.2020 (Abgerufen am 12.01.2021).
- Paulsen, F. (1906). *Das deutsche Schulwesen in seiner geschichtlichen Entwicklung*. Leipzig: Teubner.
- Ringelnatz, J. (2003). Sommerfrische. In E. Polt-Heinzl & Ch. Schmidjell (Hrsg.), *Die Poesie der Jahreszeiten. Gedichte* (S. 88). Stuttgart: Reclam.
- Rauscher, E. (1989). *Kind, was bist Du mir? Eine kleine Theologie des Kindseins*. In *Christlich Pädagogische Blätter* 102, 6, 299–307.
- Rauscher, E. (2002). Mehr als die Summe der Teile. In der Studieneingangsphase die Schule als Ganze schnuppern. In H. Brunner, E. Mayr, M. Schratz & I. Wieser (Hg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* (S. 200–225). Innsbruck et al.: Studienverlag.
- Rauscher, E. (2017). Perspektive Schule: Wie viel Bildung braucht Erziehung? Wie viel Erziehung braucht Bildung? In O. Kapella (Hg.), *Bildung und Erziehung. Welche Lern- und Entwicklungschancen bieten Familie und Schule in den Bereichen Bildung und Erziehung?* (S. 42–144). Berlin, Toronto: Opladen.
- Rauscher, E. (2012). *Schule sind WIR. Bessermachen statt Schlechteden*. St. Pölten, Salzburg, Wien: Residenz.
- Rauscher, E. & Posch, P. (1997). Schul-Räume als ‚gebaute Pädagogik‘. In *Das neue Schulhaus. Schüleruniversum und Stadtartikel* (S. 16–23). Wien: Springer.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik: Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schelsky, H. (1959). *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*. Würzburg: Werkbund.
- Seitz, S. (2006). *Inklusive Didaktik. Die Frage nach dem Kern der Sache*. In *Zeitschrift für Inklusion-online* 01, <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-01-06-seitz-didaktik.html> (Abgerufen am 14.01.2021)
- Sen, A.K. (2000). *Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft*. München: Hanser.
- Snell, B. (1924). *Die Ausdrücke für den Begriff des Wissens in der vorplatonischen Philosophie. Philologische Untersuchungen*. Hildesheim: Weidmann.
- Sommerschule 2020. Informationsbroschüre für Schulleitungen bzw. mit der Durchführung betraute Lehrpersonen und Unterrichtende an der Sommerschule*. Wien: BMBWF.

- Tingler, Ph. (2018). Der Strand als Ideal. In SRF Schweizer Radio und Fernsehen, *Lob des Sommers*, 18.08.2018, <https://www.srf.ch/kultur/gesellschaft-religion/lob-des-sommers-der-strand-als-ideal> (Abgerufen am 12.01.2021)
- Zechner, K.A./Hofer, F. (2017). Vielfalt als Chance. Lernen in altersheterogenen Klassen. In R. Pendl-Todorovic, H. Neuhold (Hg.), *Religion entdecken. Handbuch zu: Religion entdecken und bedenken*. Höf-Präbich: Finster.
- Zechner, K.A./Hofer, F. (2015). Erste Schritte zu einer Haltung der Achtsamkeit. Ein Auftrag für den Übergang Kindergarten und Schule. In L. Hollerer, E. Amtmann (Hg.), *Schulrüttenkinder reloaded. Entwicklungspsychologische und didaktische Aspekte*. Graz: Leykam
- Zechner, K.A. & Holler-Käfer, A. (2012). Praxis der Inklusion in der Sternengruppe. In *Leben-Lachen-Lernen-Down-Syndrom-Zentrum Österreich*. S. 48.
- Zechner, K.A. (2016). Teamteaching – ‚The power of two or more!‘. In [https://www.feelok.at/de\\_AT/schule/themen/paedagoginnengesundheit/klassemangement/kommunikation/wissenswertes/teamteaching.cfm](https://www.feelok.at/de_AT/schule/themen/paedagoginnengesundheit/klassemangement/kommunikation/wissenswertes/teamteaching.cfm) (Abgerufen am 14.01.2021)
- Zechner, K.A. & Steiner, B. (2018). Sommerhochschule. <https://sommerhochschule.ph-noe.ac.at> (Abgerufen am 14.01.2021)
- Zechner, K.A., Stieger, L. & Doms, M. (2019). Sommerschule 2020. Pädagogische Konzeption der Begleitungsveranstaltung an der PH NÖ. In *R&E-SOURCE* Nr. 14, <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/929> (Abgerufen am 14.01.2021)



# Die Entwicklung der Sommerschule und deren Umsetzung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich

Norbert Kraker, Misia Sophia Doms, Lisa Stieger,  
Kerstin Angelika Zechner

## Abstract Deutsch

Im vorliegenden Beitrag werden die Entwicklung der Sommerschule, deren theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse aus der Begleitforschung dargestellt. Das von den Autor\*innen entwickelte Programm für die Sommerschule umfasst u.a. ein Vorbereitungs-, Begleitungs- und Nachbereitungskonzept. Die beschriebenen Erkenntnisse aus der Begleitforschung wurden im Wesentlichen aus der Analyse eines zufällig herausgegriffenen, anonymisierten Subsets von Tagesreflexionen der Studierenden der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich gewonnen. Eine Voraussetzung dafür waren die Begleitlehrveranstaltungen, die den Studierenden kritisch-reflexive Auseinandersetzungen mit ihrem Tun ermöglichten, und so zur Erweiterung ihres Handlungsrepertoires führen können.

## Schlüsselwörter:

Heterogenität, sprachsensibler Unterricht, Sommerschule, Reflexion

## Abstract English

This article describes the development of the summer school, its theoretical foundations, and selected results of the accompanying research. The summer school programme, which was developed by the authors of the article at hand, includes preparation, support, and follow-up concepts. Findings of the accompanying research were mainly obtained through the analysis of a randomly selected, anonymised subset of daily reflections of students at the University College of Teacher Education Lower Austria. A prerequisite for this

were the accompanying courses which enabled the students to critically reflect on their performance. Thus, students may expand their repertoire of action.

## Keywords:

heterogeneity, language education across the curriculum, summer school, reflection

## Zu den Autorinnen und Autoren

Norbert Kraker, HS-Prof. Mag. Dr.; Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Vizerektor für Lehre

Kontakt: [norbert.kraker@ph-noe.ac.at](mailto:norbert.kraker@ph-noe.ac.at)

Misia Sophia Doms, HS-Prof.<sup>in</sup> Priv.-Doz.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup>; Pädagogische Hochschule Niederösterreich, stellvertretende Leiterin des Departments Diversität

Kontakt: [misia.doms@ph-noe.ac.at](mailto:misia.doms@ph-noe.ac.at)

Lisa Stieger, Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> BEd MA MEd; Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Leiterin des Zentrums für Pädagogisch-praktische Studien

Kontakt: [lisa.stieger@ph-noe.ac.at](mailto:lisa.stieger@ph-noe.ac.at)

Kerstin Angelika Zechner, Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> phil. MA Bakk.<sup>a</sup> phil., Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Leiterin des Departments Diversität

Kontakt: [kerstin.zechner@ph-noe.ac.at](mailto:kerstin.zechner@ph-noe.ac.at)

## 1 Einleitung

Bereits wenige Wochen nach Beginn des ersten Lockdowns (Frühjahr 2020) als Folge der Corona-Pandemie wurde die Frage diskutiert, wie für Schüler\*innen mit Sprachdefiziten, die durch Distance Learning noch verstärkt worden sind, zusätzliche Förderangebote zur Verfügung gestellt werden könnten. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung kam trotz der Kurzfristigkeit zum Entschluss, eine Sommerschule in den letzten beiden Wochen der Hauptferien 2020 anzubieten, wie sie auch im Regierungsprogramm 2020–2024 angeführt ist: „Mehr Ferienbetreuung und Sommerunterricht für jene, die es brauchen, um Eltern zu entlasten“, sowie „[f]achliche und pädagogische Konzeption von speziellen Ferienangeboten [und] Schaffung eines schulpraktischen Moduls für Lehramtsstudierende in den Ferienmonaten

mit Anrechnungsmöglichkeit auf das Studium“ (Regierungsprogramm 2020–2024, S. 205). Die Sommerschule und ihre Konzeption, zu der die Pädagogische Hochschule Niederösterreich wesentlich beitragen konnte, stießen auf großes mediales Interesse: „Das pädagogische Konzept [...] sieht keine klassischen 50-Minuten-Einheiten vor, sondern abwechslungsreichen Unterricht in Kleingruppen.“ (ORF, 2020)

Eine wesentliche Rolle in diesem Konzept spielen Lehramtsstudierende, die sich freiwillig zur Absolvierung dieser Praxiszeiten melden und dafür 5 ECTS-Anrechnungspunkte erhalten, die sie sich für ihr Studium anrechnen können. Die Studierenden gestalten gemeinsam mit Lehrer\*innen einen Ergänzungsunterricht für Schüler\*innen mit mangelnden Sprachkenntnissen mit dem Ziel, ihnen individuelle Sprachlerngelegenheiten zu eröffnen, damit sie im kommenden Schuljahr besser dem Unterricht folgen können.

## 2 Theoretische Grundlagen

Das Konzept, das in zahlreichen Arbeitssitzungen entwickelt wurde, umfasst eine Vorphase, die Tätigkeit in der Sommerschule sowie Begleitlehrveranstaltungen mit einer Nachphase (vgl. Doms, Stieger & Zechner, 2020). Am Ende der beiden Wochen sollen die Schüler\*innen individuelle Projektergebnisse erzielt haben, die ihre Lernfortschritte dokumentieren können.

Die Sommerschule beruht auf verschiedenen theoretischen Ansätzen und Modellen. Als wesentlich sind die *Didaktik der Mehrsprachigkeit* und die *Didaktik des sprachsensiblen Unterrichtens* (vgl. Doms, Stieger & Zechner, 2020; S. 8) sowie der *motivationstheoretische Ansatz* zu nennen. Schüler\*innen sollen angeregt und motiviert werden, ihre Fertigkeiten auf Deutsch zu beschreiben. Eine theoretische Grundlage dafür bildet das ACRS-Modell von Keller (1983), welches die Motivationskomponenten Attention, Relevance, Confidence und Satisfaction miteinander verknüpft. Die Aufgaben für die Lernenden sind so zu stellen, dass sie die Herausforderungen annehmen können und weder über- noch unterfordert sind (vgl. Breit, Wiesner & Koller, 2004, S. 20). Die Sommerschule ist auch ein innovatives Beispiel für *transformatives Lernen* in der Lehrer\*innenbildung. In der Sommerschule sind die Studierenden bei der Arbeit mit den Schüler\*innen auch mit völlig unerwarteten Aufgabenstellungen konfrontiert, die sie nicht durch vorhandene Erfahrungen lösen können. Es sind neue Handlungsstrategien erforderlich. Die Studierenden gewinnen da-

mit neue Erfahrungen, die sie in ihr bereits vorhandenes Handlungsrepertoire integrieren können. Durch die kritisch-reflexive Auseinandersetzung im Rahmen der Begleitlehrveranstaltungen werden individuelle personale Veränderungsprozesse initiiert, die das Handlungsrepertoire der Studierenden erweitern können (vgl. Wiesner & Prieler, 2020, S. 10). Damit wird die Selbstwirksamkeit der Studierenden gesteigert.

### 3 Sommerschule 2020 an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich

Um den pädagogischen Rahmenbedingungen und Zielsetzungen des BMBWF (2020, S. 5) am konkreten Standort gerecht zu werden, entwickelte die Pädagogische Hochschule Niederösterreich ein Qualifizierungsprogramm, welches u.a. ein Vorbereitungs-, Begleitungs- und Nachbereitungskonzepte umfasst und zum Ziel hatte, die Studierenden bestmöglich für ihre Aufgabe vorzubereiten (vgl. Doms, Stieger & Zechner, 2020, S. 1).

Zudem sollte diese Mitwirkung der Studierenden einerseits auch zu deren fachwissenschaftlich-fachdidaktischen Qualifizierung im Rahmen der Pädagog\*innenbildung beitragen. Andererseits stand der Aufbau pädagogisch-praktischer Kompetenzen wie z.B. die schrittweise Entwicklung einer reflexiven Grundhaltung zum eigenen pädagogischen Handeln im Fokus (vgl. Doms, Stieger & Zechner, 2020, S. 2–3).

Die Studierenden konnten Anfang Juli 2020 zwischen insgesamt drei angebotenen Zeitschienen wählen, wobei je Schiene 15 Unterrichtseinheiten vorbereitend zu absolvieren waren. Um allen Studierenden eine adäquate Vorbereitung auf die Durchführung der Sommerschule zu bieten, setzten sich alle drei Schienen aus drei Lehrformaten zusammen: Präsenzlehre, zeitgebundene digitale Lehre und zeitungebundene digitale Lehre.

Die Studierenden wurden dazu angehalten, bereits vor Beginn der Sommerschule mit dem gewählten Schulstandort Kontakt aufzunehmen um die dort herrschenden Rahmenbedingungen zu klären und die projektorientierte Unterrichtsplanung unter Berücksichtigung der Leitlinien der Sommerschule 2020 zu erstellen (vgl. Doms, Stieger & Zechner, 2020, S. 8).

Begleitend zur Umsetzung der Sommerschule fand eine Online-Lehrveranstaltung statt, deren Inhalte sich am optionalen Kompetenzaufbau der Studierenden im Kontext der Erfordernisse und inhaltlichen Ziele

der Sommerschule orientierten. Diese Lehrveranstaltung bot weiterhin den Raum, bevorstehende Schritte oder gemachte Erfahrungen gemeinsam zu reflektieren, einen Austausch untereinander zu ermöglichen und methodisch-didaktische Fragestellungen angeleitet zu diskutieren. In Gestalt von Wochenplanungen sowie eines Projektberichts dokumentierten die Studierenden zudem den geplanten und tatsächlichen Verlauf ihrer Unterrichtstage in Form eines E-Portfolios. Zusätzlich wurden von den Studierenden in Form eines Blogs Tagesreflexionen verfasst, und sie traten auf diese Weise mit ihren Mitstudierenden sowie Praxisberaterinnen und Praxisberatern in Kontakt. Nach Abschluss der Sommerschule schrieben die Studierenden eine Gesamtreflexion, welche durch eine zielgerichtete Erforschung und Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts zur nachhaltigen Entwicklung einer forschenden Haltung im Rahmen der Pädagogisch-praktischen Studien beitragen sollte.

Zusätzlich zur Vorbereitung der Sommerschule 2020 und der Gestaltung des Lehrveranstaltungskonzepts der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich wurde ein begleitendes Forschungsprojekt gestartet, welches einem Mixed-Methods-Ansatz folgt und mittels LimeSurvey durchgeführt wurde. Das Projekt hat es einerseits zum Ziel, die Erfahrungen der Studierenden im Rahmen der Durchführung der Sommerschule zu evaluieren und Optimierungsmöglichkeiten hinsichtlich der Begleitlehrveranstaltung unter Berücksichtigung der pädagogischen Leitlinien, bildungswissenschaftlichen Grundlagen und fachdidaktischen Umsetzungsoptionen in den Blick zu nehmen. Andererseits sollen die Heterogenität und standortspezifische Autonomie im Rahmen der Sommerschule sowie der damit verbundene Facettenreichtum an individuellen Umsetzungsmöglichkeiten anschaulich dargestellt werden (vgl. Doms, Stieger & Zechner, 2020, S. 10).

Des Weiteren haben sich die Autorinnen und der Autor entschlossen, auch die Tagesreflexionen der Studierenden zu einer Textanalyse heranzuziehen, um deren Erfahrungen hinsichtlich des sprachsensiblen Unterrichts und der Heterogenität am Sommerschulstandort zu beleuchten und die Begleitlehrveranstaltungen künftiger Sommerschulen aufgrund der Stärken und Schwächen in der Umsetzung des Sommerschulkonzepts auf dieser Basis zu optimieren. Ein Ausschnitt der Erkenntnisse soll im Folgenden präsentiert werden.

#### 4 Begleitforschung der Sommerschule 2020 an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich

Bei den nachfolgend zu betrachtenden Tagesreflexionen handelt es sich um tagebuchartige Texte, die am Abend des jeweiligen Sommerschultages ins Portfolio zu integrieren waren und diesen Tag bilanzieren sollten. Bewusst wurden keine näheren Anforderungen im Hinblick auf die Inhalte formuliert, um den Studierenden die Freiheit zu lassen, die für sie jeweils wichtigsten Erfahrungen zu dokumentieren. Für den vorliegenden Artikel wurde ein zufällig herausgegriffenes, anonymisiertes *Subset* von *Tagesreflexionen* der Studierenden der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich ausgewertet. Die Einwilligung der Studierenden für die Analyse ihrer Texte wurde dabei einzeln eingeholt; diese Textausschnitte werden im Folgenden als Originalzitate angeführt.

Bei der Lektüre dieses Subsets fällt auf, dass einige Studierende sich besonders detailliert zu den Sprachkompetenzen der Schüler\*innen, zu den von ihnen selbst gesetzten Sprachfördermaßnahmen sowie zu deren Erfolg äußern (a), während andere sich intensiv mit der pädagogischen Dimension der Sommerschule befassen. Themen sind dabei etwa der Eindruck von der eigenen pädagogischen Kompetenz, die Auseinandersetzung mit Schwierigkeiten durch eine wechselnde Gruppenzusammensetzung oder durch einen wechselnden Einsatz am Schulstandort oder mit dem Sozialverhalten der Schüler\*innen (b). In einigen Fällen erfahren beide Bereiche Aufmerksamkeit. Im vorliegenden Beitrag sollen sie aber in jedem Fall jeder für sich betrachtet werden.

a) Im Gesamtüberblick der Sprachfördermaßnahmen, die seitens der Studierenden im Rahmen der Sommerschule initiiert wurden, wird bei der Betrachtung der Reflexionen deutlich, dass zahlreiche Anregungen aus den vorbereitenden Lehrveranstaltungen, oft mit gut sichtbarem Erfolg, übernommen wurden (z.B. Experimentieren, Sprachförderung in Bewegung, Anfertigung von Lapbooks, Mini- und Tagebüchern, Auseinandersetzung mit Märchen und Bilderbüchern, szenisches Spiel). Allerdings wurde zur Sprachförderung in den meisten Fällen nur teilweise auf das Grundkonzept der kreativen Projektarbeit zurückgegriffen, welches das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, wie oben erläutert, ins Zentrum der Sommerschule stellte. Schon im Vokabular für die Aktivitäten dominieren klassische schulische Begriffe wie „Arbeit“, „arbeiten“ und „Unterricht“. In einigen Fällen mag

sich dies daraus erklären, dass der Verzicht auf schulisches Arbeitsmaterial zugunsten einer freien Projektarbeit zu hohe didaktische und pädagogische Anforderungen an die Studierenden gestellt haben könnte. Doch liegt es nahe, hierfür auch einen anders gearteten Erwartungshorizont der Schulstandorte verantwortlich zu machen, die sich von der Sommerschule vielleicht eher ein intensives Training von Wortschatz, Grammatik, Lese- und Schreibkompetenz erwarteten.

Ein dominierendes Element der Sprachförderung waren nach eigener Darstellung der Studierenden Arbeitsblätter zu beliebten Themengebieten der Volksschule, die nach den Andeutungen der Tagesreflexionen vielfach aus dem Internet entnommen worden sein dürften: Dabei handelt es sich um thematische Felder, zu denen sich auf klassischen Materialseiten des World Wide Web für Volksschullehrpersonen schnell Materialien finden lassen (z.B. Zootiere). Welche Qualitätsstandards bei der Auswahl beachtet wurden, kann nicht beurteilt werden. Von den genannten Materialien wurde von den Studierenden sicherheitshalber meist eine große Menge vorgehalten, da sie bei schnell arbeitenden Schüler\*innen manchmal rascher erledigt wurden, als von den Studierenden antizipiert wurde. In einigen Fällen kam in einer solchen Lage allerdings auch Reserveblätter zum Einsatz, die nicht gezielt an die Bedürfnisse der Schüler\*innen angepasst wurden:

„Die Kinder waren sehr schnell mit den Arbeitsblättern fertig, doch wir haben gestern spontan noch Arbeitsblätter zum Legasthenietraining kopiert und sie einen Teil von diesen machen lassen. Die Zettel haben wir ursprünglich vorbereitet, weil wir ein Kind in der Gruppe haben, das schwerer Legastheniker ist und das aber immer sehr flott fertig ist. Deshalb haben wir uns überlegt, dass speziell diesem Kind die Übungen nicht schaden würden.“

Dass hier ohne ausreichende Vorbereitung Materialien zur Rechtschreibförderung im Rahmen von Lese-Rechtschreibschwäche eingesetzt wurden, erscheint gerade im Umgang mit Schüler\*innen, für die Deutsch die Zweitsprache darstellt, nicht unproblematisch.

In etlichen Fällen standen auch dort, wo Sachthemen vermittelt wurden, begleitend grammatische Inhalte im Mittelpunkt des erarbeiteten Unterrichtskonzepts. Besonders beliebt waren dabei Arbeitsblätter zu den Wortarten und zum Einsatz der Artikel. Inwieweit dabei die sprachliche und altersmäßige Heterogenität der Lerngruppe ausreichend berücksichtigt wurde, bleibt fraglich.

Ebenso erscheint es im Blick auf eine mögliche Sicherung des potenziellen Lernerfolgs bedauerlich, dass die verwendete grammatische Terminologie und Vorgehensweise wohl meistens nicht mit den vorangehenden oder folgenden Aktivitäten der klassenführenden Lehrer\*innen der Teilnehmer\*innen abgestimmt werden konnte. Für künftige Sommerschulen empfiehlt es sich, in den vorbereitenden Lehrveranstaltungen noch gezielter herauszustellen, dass kreative Alternativaktivitäten dem Einsatz von Arbeitsblättern vorzuziehen sind, und argumentativ noch deutlicher für die Vermeidung eines allzu leistungsorientierten Lernangebots zu plädieren. Hierzu gilt es auch das Selbstbewusstsein der Studierenden beim Konzipieren kreativerer Aufgaben weiter zu stärken.

Da die teilnehmenden Schüler\*innen relativ viel Zeit mit Arbeitsblättern verbrachten, dominierte bei der Förderung der Grundfertigkeiten immer wieder die Festigung der Fähigkeiten des Lesens und Schreibens. Das Hören wurde allerdings durch das in vielen Gruppen praktizierte Vorlesen und vereinzelt durch Fantasiereisen gefördert, auch Anweisungen und sprachliche Elemente verschiedener (oft sprachbezogener) Bewegungsspiele können als Fördermaßnahme für das Hörverstehen interpretiert werden.

Beim Vorlesen agierten viele Studierende weitgehend sprachsensibel, indem sie schwierigen Wortschatz durch Bildkarten klärten und verständnissichernde Fragen zur Handlung und Gemütslage der Protagonisten aus den Bilderbüchern stellten. Allerdings wurde bisweilen ein zu großer Leistungsdruck im Blick auf die Verständnissicherung entfaltet, der dem Literaturgenuss und dem literarischen Lernen eher ab-, denn zuträglich ist.

„Leider waren heute die Kinder nicht sehr aufmerksam, sodass wir den Inhalt dreimal wiederholen mussten. Nach dem dritten Mal hat es leider immer noch ein paar gegeben, welche den Inhalt nicht korrekt wiedergeben konnten. Dies lag aber nicht daran, dass es nicht verstanden wurde, sondern, dass sie einfach nicht aufgepasst haben. [. . .] Jedoch haben es nach mehrmaligem Wiederholen und selbstständigen Erkundigen bei Klassenkollegen fünf Kinder immer noch nicht geschafft. Während ich mit der Klasse in den Turnsaal ging, blieb meine Kollegin mit diesen fünf vor dem Saal sitzen und wiederholte die Geschichte abermals.“

Einer solchen, wenn auch nur von wenigen Studierenden praktizierten Vorgehensweise gilt es in künftigen Vorbereitungslehrveranstaltungen entgegenzuwirken.

Beim Spielen scheinen sich dank sprachsensibler Erklärungen, kaum Verständnisprobleme bei den Schüler\*innen ergeben zu haben.

Weniger erfolgreich dagegen erwiesen sich die mündlichen Anweisungen beim Basteln. Die sprachliche Komplexität der eigenen Bastelanweisungen wurde in diesen Fällen nicht weiter reflektiert. Bei der Vorbereitung künftiger Sommerschulen sollte die sprachbewusste Vorgehensweise im Bereich der Bastelanleitung daher ausführlich thematisiert werden.

Positiv hervorzuheben ist, dass etliche Studierenden zumindest in den Randstunden des Unterrichts einen dezidiert kommunikativen Ansatz verfolgten, indem sie die Schüler\*innen nicht nur zum Erlebnisbericht ermutigten, sondern sie auch Alltagsdialoge oder die Handlung aus vorgelesenen Bilderbüchern szenisch darstellen ließen. Hier wurde den in der Didaktik für Deutsch als Zweitsprache zentralen Forderungen nach „authentischen Sprachhandlungen“, nach der „Aktivierung und Verknüpfung verschiedener Fertigkeiten“ und nach der Eröffnung von „Wahlmöglichkeiten“ im Rahmen „individuelle[r] Lernwege[ ]“ (Schmölzer-Eibinger, 2018, S. 143) Rechnung getragen.

Kreative, dem Sprachstand der Lerner\*innen angemessene Schreibaufträge, wie etwa das generative Schreiben oder das Schreiben auf der Basis von Satzanfängen, wurden nur von wenigen Studierenden systematisch genutzt. Inwieweit bei den vielfach erarbeiteten Lapbooks kreative, eigenständig formulierte Textelemente eine Rolle spielten, muss offenbleiben; trotzdem gelang hier mindestens teilweise eine stärkere Differenzierung der Arbeitsaufträge.

Künftig ausbaufähig erscheint die Förderung von media literacy: Mit Hörmedien wurde im untersuchten Subset an Tagesreflexionen nicht gearbeitet (einmal allerdings mit einem audiovisuellen Input). Digitale Recherchen im World Wide Web wurden nur in einem Fall getätigt, was aber möglicherweise mit einer mangelnden technischen Ausstattung der Unterrichtsräume erklärt werden könnte. Audiovisuelle Aufzeichnungsgeräte kamen nur in einem Fall zum Einsatz, hier wurde von der Lehrperson ein Theaterstück aufgezeichnet. Die Kinder blieben leider nur interessierte Zuschauer\*innen bei diesem Prozess.

Den Tagesreflexionen lässt sich gut entnehmen, welche der angebotenen Sprachförderaktivitäten die Kinder stärker oder schwächer zur Mitarbeit motivierten: Das Erledigen der Arbeitsblätter scheint mindestens in einigen Fällen – besonders bei Burschen – auf Missfallen gestoßen zu sein. Dabei fällt auf, dass einige der weniger kooperativen Kinder offenbar explizit auf ihre

Überforderung vom Ausfüllen der Blätter hinwies, während andere im Rahmen dieser Aktivität eine erhöhte Unruhe zeigten. Bei kreativeren Sprachfördermaßnahmen gab es dagegen kaum Schwierigkeiten, die Schüler\*innen zu begeistern und ihnen unabhängig vom Lernstand wertvolle Erfolgserlebnisse und freudvolle Erfahrungen auf dem Gebiet der Sprache zu verschaffen:

„Den Kindern gefällt die Idee, dass sie ein eigenes Buch schreiben können, immer mehr. Heute sahen sie schon einen Fortschritt und das motivierte sie wirklich sehr.“

Neben kreativen Schreib- und Bastelaufträgen und neben dem Vorlesen von Bilderbüchern scheint auch das szenische Spiel die Schüler\*innen besonders begeistert zu haben, weiterhin durften die Bewegungsspiele unter den Schüler\*innen besonders beliebt gewesen zu sein.

Somit geht auch aus den Tagesreflexionen hervor, dass sich das projektorientierte, kreative und lustbetonte Konzept des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung im Ansatz traditionellen, stärker verschulerten Formen der Sommerschul-Gestaltung überlegen erweist und daher in der praktischen Umsetzung der Sommerschule noch stärker als Maßstab für die Aktivitäten genützt werden sollte.

b) Im Spektrum der pädagogischen – insbesondere die Moderation von Heterogenität betreffenden – Maßnahmen, die von den Studierenden im Rahmen der Sommerschule gesetzt wurden, wird transparent, dass viele Studierende etliche Inhalte aus der Begleitlehrveranstaltung zum Thema *Heterogenität und Primarstufendidaktik* übernehmen und in das Setting des jeweiligen Schulstandortes transferieren konnten. Darüber hinaus konnten sie diese Inhalte mit den vorgegebenen Lernräumen und -szenarien eigenständig und mit pädagogischer Unterstützung vor Ort vernetzen und zu Gunsten der Lernenden gestalten (z.B. Rhythmisierung der Sommerschulwochen, Ritualisierung des Tagesablaufs, non-verbale und verbale Übungen und Rituale zur Teamfindung). Das Setting stellte eine sehr große, allerdings teilweise auch noch herausfordernde Lernchance dar. Um die Heterogenität noch besser zu unterstützen wäre es nicht nur vom sprachdidaktischen, sondern auch vom pädagogischen Standpunkt aus hilfreich gewesen, noch konsequenter auf die pädagogische Grundkonzeption der kreativen Projektarbeit zurückzugreifen. Für eine adäquate Moderation von Heterogenität bedarf es eines veränderten Blickwin-

kels auf Individualisierung und einer Transformation von „Lehrzeit“ zu „Lernzeit“ (Schatz & Westfall-Greiter, 2010, S. 26). Im Zuge der Sommerschulzeit, die durchaus auch als Kontrast zum Ganzjahresrhythmus gedacht ist, stellte sich die Frage, wie dieser Blickwechsel unter dem Aspekt von Heterogenität vollzogen werden kann, in besonderem Maße. Etliche Studierende hatten in der Umsetzung noch Schwierigkeiten, kreativen Prozessen den Vortritt vor traditionellem Leistungsdruck und Bewertung zu lassen.

Vielfach dürfte der Umgang mit einem derartig hohen Maß an Heterogenität der Lernendengruppe in Verbindung mit einer freien Projektarbeit die Studierenden, insbesondere die der jüngeren Semester, pädagogisch einfach noch sehr gefordert haben.

Vielfach entschieden sich die Studierenden aufgrund der Barrieren im Kontext der Sprache und der damit verbundenen Herausforderung für traditionelle Sozialformen, einschließlich frontaler Sitzplatzzuweisungen, um einen *subjektiv wahrgenommenen* adäquaten disziplinierten Rahmen gewährleisten zu können: „Am heutigen Tag waren die Kinder wieder sehr lebhaft und aufgeweckt. Ihnen fiel es schwer ruhig sitzen zu bleiben und konzentriert zu arbeiten.“

Die teilnehmenden Schüler\*innen verbrachten verhältnismäßig viel Zeit mit der Bearbeitung von Arbeitsblättern; dabei ist positiv zu erwähnen, dass die Moderation von Heterogenität zumindest durch das *Tutoring-Prinzip* zwischen Studierenden und Lernenden und in mehreren Fällen auch zwischen den Peers erfolgte. Die Kinder halfen einander bereitwillig bei der Erledigung von Aufgaben aus, was mehrfach in den Berichten festgehalten wurde.

Teilweise konnten jedoch auch kreative Elemente erarbeitet und präsentiert werden:

„In der Früh machten wir mit den Kindern nochmals die Segelfahrt, was ihnen viel Spaß machte. Im Anschluss bereiteten wir unsere Ausstellung für die anderen Klassen vor, die aus den in den zwei Wochen erstellten Werkstücken der Kinder bestand.“

In der Darstellung der Reflexionen der Studierenden waren die Versuche enorm, den heterogenen Lerngruppen nonverbal und verbal möglichst gerecht zu werden und dabei gruppendynamisch günstige Prozesse positiv zu verstärken. Dies stellte regelmäßig eine Herausforderung dar, da in der Wahrneh-

mung der Studierenden die offenen und freieren Formen des Arbeitens keine gewohnten Routinen darzustellen schienen:

„Es musste ein neues Kind in die Klassengemeinschaft eingegliedert werden, was allerdings problemlos gelang. Das neue Kind war sehr freundlich und motiviert. Allgemein waren die Kinder sehr motiviert dabei, teilweise sogar etwas übermotiviert, sodass sie von ihrem Platz am Sesselkreis immer wieder aufstanden.“

Besonders die Lebhaftigkeit der Kinder und die rege Artikulation von Wünschen wurden eher kritisch bewertet:

„Ein paar Kinder wollten nur Abschießen spielen und waren mit den gemachten Lernspielen nicht zufrieden. Ein Kind äußerte dies durch wiederholtes Fragen, ob wir ein Ballspiel spielen können, ein anderes Kind versuchte, mit den Lehrpersonen zu diskutieren und ein drittes Kind meckerte theatralisch und schimpfte heimlich.“

Durch die Begleitlehrveranstaltung auf die Heterogenität hingewiesen und bestmöglich vorbereitet, unternahmen die Studierenden verschiedenste Versuche, unterschiedliche Sozialformen einzubringen bzw. einzuführen, wie beispielsweise das bereits erwähnte Arbeiten in Tandems. In anderen Settings wurde etwa die gleichfalls oben erwähnte Lapbook-Erstellung zum Anlass genommen, an einer gemeinsamen Feedbackkultur zu arbeiten:

„Im Anschluss wurden die fertigen Lapbooks [...] auf den Tisch gelegt und via Museumsgang von den Kindern besichtigt. Zusätzlich konnte auch jedes Kind ein Lobkärtchen verteilen an jenes Lapbook, welches ihnen besonders gefallen hat. Ich achtete auch darauf, dass sich wirklich an jedem Tisch ein Lobkärtchen befindet, da sich alle wirklich große Mühe gegeben hatten.“

Auch für erweiterte Heterogenität wurde seitens der Studierenden im Sinne einer *Didaktik für alle* Gelingenskonzepte entwickelt. Dies wurde beispielsweise durch gemeinsames ritualisiertes gemeinsames Essen bewältigt.

„[Das] Picknick ... wurde ein riesiger Erfolg! Wir hatten so viele leckere und großteils auch sehr gesunde Nahrungsmittel, die wir gemeinsam mit Artikel beschrifteten und ganz genau analysierten; -) Bananen sind gesund, Pizza ... naja ... aber ok, wenn man sie isst: -) Auch die Schokolade, mussten sie natürlich kosten ... und vor allem mein hörbeeinträchtigtes Mädchen hatte dieses Wort ganz offensichtlich als ihr Lieblingswort der Sommerschule auserkoren ... und spricht es überdeutlich aus, damit man es auch wirklich gut versteht: -)“

Außerdem wurde trotz oder gerade wegen dieser Heterogenität erfolgreich versucht Expertenarbeit einzubringen.

„Gegen Ende des letzten Tages durften die Expertengruppen ihre Referate halten. Die KK haben großartige Arbeit geleistet. Ein letzter Logbucheintrag als Reflexion wurde auch noch geschrieben. Die Forscherurkunden wurden ausgeteilt. Zum Abschluss der Sommerschule las ich den KK die Geschichte: die Zauberperle vor. Die Geschichte erzählt, dass man seine Ziele erreichen kann, an sich glauben soll und viel Kraft in jedem Einzelnen steckt.“

Insgesamt lässt sich in den Berichten ein deutliches Gefordert- und Herausgefordertsein der Studierenden vom Klassenmanagement im Kontext von allgemein hoher Heterogenität (Alter, Herkunftsbiographie, Leistungsniveaus . . .), insbesondere in Verbindung mit der sprachlichen Heterogenität, feststellen, die seitens der Studierenden vielfach reflektiert wurde. So hatten sie im Rahmen der Sommerschule die Möglichkeit, *Zonen der nächsten Entwicklung* in professioneller Hinsicht für sich selbst zu definieren.

„An meinen Reaktionen auf alltägliche Situationen, wie Streit schlichten usw., muss ich noch arbeiten – dies ist mir besonders aufgefallen in diesen zwei Wochen. Manchmal bin ich überfordert und mir nicht sicher, wie ich angemessen reagieren soll, weil ich die Kinder kaum kenne und die Sprachunterschiede sehr groß sind. Aber dies wird sich auch, nehme ich an, im Laufe meiner Lehrkarriere bessern.“

Ein Lerneffekt darf auch dem Umstand zugeschrieben werden, dass sich sowohl Lernende als auch Lehrende, sowohl Studierende als auch *Buddies* in sehr knapper Zeit akklimatisieren mussten.

Das Gesamtresümee der Studierenden ist trotz der großen Herausforderungen durchwegs positiv.

„Ich fand es wirklich eine tolle Möglichkeit, Erfahrung zu sammeln, und ich hatte wirklich die Gelegenheit auszuprobieren. Unglaublich froh war ich, dass wir zu zweit in der Klasse waren, da man wirklich voneinander profitiert. Zudem war ich mit unserer Planung wirklich zufrieden, auch wenn wir manchmal (speziell in der zweiten Woche) nicht ganz fertig wurden. Ich nehme auf jeden Fall mit, dass ich mich in diesem Berufswunsch bestätigt fühle, dass man sehr flexibel sein muss, viele Aktivitäten in petto haben sollte für diese enorme Vielfalt.“

„Ich bin stolz auf jedes einzelne Kind und dankbar, dass ich beim Projekt Sommerschule 2020 dabei sein durfte.“

Die gesichteten Tagesreflexionen machen deutlich, dass Studierenden die aktive Teilnahme an der Sommerschule durchgängig weiterempfehlen würden, als chancenreiche Ergänzung zu den pädagogisch-praktischen Pflichtmodulen.

„Die Zusammenarbeit mit dem ganzen Team war wirklich sehr gut, ich habe mich gut aufgehoben sowie durch die Begleitlehrveranstaltung vorbereitet und beraten gefühlt – Hilfsbereitschaft wurde großgeschrieben. Ich bin froh ein Teil des Sommerschulteams gewesen zu sein.“

## 5 Resümee

Die im Beitrag unter den Gesichtspunkten der Sprachdidaktik und der allgemeinen Pädagogik analysierten studentischen Tagesreflexionen bestätigen, dass die Sommerschule ein innovatives Beispiel für *transformatives Lernen* in der Lehrer\*innenbildung darstellt. Im Zuge ihrer sommerlichen Tätigkeit waren die Studierenden in ihrer Arbeit mit den Schüler\*innen mit Aufgabenstellungen konfrontiert, die sie nicht durch vorhandene Erfahrungen lösen konnten. Dadurch waren sie im positiven Sinne gefordert, sich selbst in ungewohntem praktischen Handeln ihren Berufswunsch zu bestätigen und zugleich neue Handlungsstrategien zu generieren. Sie konnten folgende Erkenntnis gewinnen: „Lernprozesse sind vielleicht steuerbar, berechenbar sind sie allemal nicht“ (Rauscher, 2007, S. 115). Wo die Studierenden dabei die kreativen Strategien nutzten und weiterentwickelten, die ihnen im Vorfeld der Sommerschule im Rahmen der Begleitlehrveranstaltung vermittelt wurden, konnten sie an ihren Aufgaben im besten Sinne wachsen. Durch die synchrone digitale Reflexion ihrer Erfahrungen und die dabei erfolgende Begleitung seitens der Pädagogischen Hochschule während der Sommerschulzeit sowie durch die Kooperation mit dem pädagogischen Personal – nicht zuletzt auch mit den Schulleitungen – am Sommerschulstandort wurden sie in die Lage versetzt, erfolgreiche und weniger erfolgreiche Elemente ihres fachdidaktischen und pädagogischen Handelns wahrzunehmen und einzuordnen. Der persönliche und professionelle Nutzen dieser Reflexionsschleifen wird bei der Untersuchung der Tagesreflexionen wiederholt transparent. Für die Lehrenden der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich bieten sich durch die hier vorgenomme-

ne Analyse dieser Reflexionen sowie durch die (für eine künftige Publikation vorgesehene) Auswertung der empirischen Erhebung zur Sommerschule zwei wertvolle Möglichkeiten, die Begleitlehrveranstaltung zur Sommerschule 2021 hinsichtlich fachdidaktischer Umsetzungsoptionen und bildungswissenschaftlicher Grundlagen weiter zu optimieren.

## Literatur

- BMBWF (2020). *Sommerschule 2020. Informationsbroschüre zur Sommerschule für Schulleitungen bzw. mit der Durchführung betraute Lehrpersonen und Unterrichtende an der Sommerschule*. Aktualisierte Ausgabe (Juli 2020). o.V. Wien. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona/sommerschule.html#05st>
- Breit, S., Wiesner, C. & Koller, M. (2004). *Motivationale Instruktionsdesignmodelle. Medien Journal: Zeitschrift für Kommunikationskultur*, 4 (28), 16–22.
- Doms, M., Stieger, L. & Zechner, K.A. (2020). Sommerschule 2020 – Pädagogische Konzeption der Begleitlehrveranstaltung an der PH NOE. *R&E Source (Oktober 2020)*. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/929/899>
- Keller, J.M. (1983). Motivational design of instruction. In: Reigluth, C.M. (Hg.). *Instructional-design theories and models. An overview of the current status*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 383–434.
- ORF (2020). *Für 11.300 Schüler startet am Montag erste Sommerschule*. <https://orf.at/stories/3178137/>
- Regierungsprogramm 2020–2024 (2020). <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/die-bundesregierung/regierungsdokumente.html>
- Rauscher, E. (2007). ‚Fidelio‘ – Plädoyer für die Freiheit des Lernens und Lehrens-Lernkultur im Wechselspiel von Atmosphäre und Struktur. In: Rauscher, E. (Hg.). *Pädagogik für Niederösterreich, Festschrift zur Gründung der PH NÖ, Pädagogik für Niederösterreich, Band 1*, 100–120, Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2018). Deutsch als Zweitsprache. Spracherwerbstheoretische und didaktische Grundlagen für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. In: Lange, G. / Weinhold, S. (Hg.). *Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik*. 9. Aufl., 129–150, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010). Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. *Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. Journal für Schulentwicklung*, 14 (1), 18–31.
- Wiesner, C. & Prieler, T. (2020). Das transformative Lernen in der LehrerInnenbildung. *R&E-SOURCE: Jahrestagung der Forschung*, 1–18. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/823/912>



# Evaluationsergebnisse zur österreichweiten Sommerschule 2020

Barbara Huemer, Birgit Ponath

## Abstract Deutsch

Um drohenden Bildungsnachteilen während der Schulschließungen im Frühjahr 2020 aufgrund der COVID – 19 Pandemie entgegenzuwirken, hat erstmals in den letzten zwei Ferienwochen in ganz Österreich die Sommerschule stattgefunden. Zielgruppe waren Schülerinnen und Schüler, die während Distance Learning schlecht erreicht wurden. Die Teilnahme war freiwillig. Der Unterricht an den Sommerschulstandorten wurde von Studierenden gehalten. Eine anschließend durchgeführte Evaluierung hatte das Ziel, die Optimierung der Prozessschritte abzubilden und zu bewerten und Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung abzuleiten. Mittels eines Online Fragebogens wurden alle Studierenden, die als Lehrkräfte in den Sommerschulen eingesetzt waren, befragt. Außerdem wurden Interviews mit der Führungsebene aller Bildungsdirektionen, Schulleitungen und Studierenden an den Sommerschulstandorten geführt. Bemerkenswert ist, dass trotz der kurzen Vorbereitungszeit, die Sommerschule 2020 von allen Befragten als erfolgreiche Maßnahme angesehen wird. Vor allem die Studierenden haben die durchgängige, zweiwöchige Praxiserfahrung sehr positiv beurteilt.

## Schlüsselwörter:

Sommerschule, drohende Bildungsnachteile, Evaluierung, Studierende

## Abstract English

In order to counteract the threat of educational disadvantages during the school closures in the spring of 2020 due to the COVID – 19 pandemic, the summer school took place for the first time in the last two weeks of the holiday in Austria. The target group was children who were poorly reached during distance learning. Participation was voluntary. Classes at the summer school locations were held by students. The aim of a subsequent evaluation

was to map and evaluate the optimization of the process steps and to derive measures for quality assurance and quality improvement. An online questionnaire was used to interview all students who were employed as teachers in summer schools. In addition, interviews were conducted with the management level of all education directorates, school leaders and students at the summer school locations. It is worth noting that despite the short preparation time, the Summer School 2020 is regarded by all respondents as a successful measure. Students in particular have been very positive about their consistent two-week practical experience

## Keywords:

summer school, educational disadvantages, evaluation, students

## Zu den Autorinnen

Birgit Alexandra Ponath, BA, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung  
Kontakt: birgit.ponath@bmbwf.gv.at

Mag. Barbara Huemer, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung  
Kontakt: barbara.huemer@bmbwf.gv.at

## 1 Evaluationsergebnisse zur Sommerschule 2020

Erstmals wurde mit der Sommerschule 2020 ein bildungspolitischer Meilenstein gesetzt, dass Schüler/innen in den Sommerferien an einem Schulstandort von Lehramtsstudierenden und Pädagog/inn/en unterrichtet werden.

## 2 Einleitung

Fast zehn Wochen verbrachten Schülerinnen und Schüler im Frühjahr 2020 im Distance Learning. Ein kleiner Anteil aller Schülerinnen und Schüler konnte nicht oder kaum erreicht werden. In Summe waren dies etwa zwischen 5 und 7 Prozent. Es war davon auszugehen, dass besonders jene Schülerinnen und Schüler betroffen waren, die unter erschwerten Rahmenbedingungen schulische Leistungen zu erbringen hatten. Jene, die während Distance Learning schlecht erreicht wurden, waren die erste Zielgruppe der Sommerschule 2020. Durch individuelle, gezielte Lernförderung und der Festigung der Unterrichtssprache Deutsch, sollte drohenden Bildungsnachteilen aufgrund un-

terschiedlicher Rahmenbedingungen von Schülerinnen und Schülern während der Schulschließungen in Folge der Covid-19 Pandemie entgegengewirkt werden.

Die Teilnahme war grundsätzlich freiwillig und kostenfrei und sollte Schülerinnen und Schüler auf einen guten Start in das neue Schuljahr vorbereiten. Weiters bot es Studierenden und Lehrerinnen und Lehrern die Chance gemeinsam zu arbeiten und voneinander zu lernen.

Sommerunterricht war bereits im Regierungsprogramm 2020–2024 verankert<sup>1</sup> und war seit Jahren im Gespräch. Erstmals fand dieses Projekt in Zusammenarbeit mit den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, den Ländern, den Schulerhaltern in Österreich statt.

Diese Schülerinnen und Schüler nutzten dabei die Möglichkeit, die Sommerschule in örtlicher Nähe im Zeitraum 24.08. bis 04.09.2020 (Burgenland, Niederösterreich und Wien) bzw. 31.08. bis 11.09.2020 (Kärnten, Oberösterreich, Salzburg, Steiermark, Tirol und Vorarlberg) jeweils von 8.00 bis 12.00 Uhr zu besuchen.

Die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse wurde an den einzelnen Standorten entlang eines altersgerechten pädagogischen Konzepts durchgeführt. Das pädagogische Rahmenkonzept der Sommerschule 2020 wurde von einem Arbeitsgremium bestehend aus Univ.-Prof. Mag. Dr. Manfred Prenzel und Univ.-Prof. Mag. Dr. Stefan Krammer (Universität Wien), Mag. Dr. Selina Weigl (Universität Graz), HS-Prof. Mag. Dr. Norbert Kraker (Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mag. Berta Leeb, BEd. (Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz) und Dr. Andreas Salcher gemeinsam mit Vertreterinnen Vertretern der Bildungsdirektionen und des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung entwickelt. Am Ende der zwei Wochen sollte ein konkretes Werkstück (z.B. eigene Geschichte schreiben) entstehen.

Die Teilnahme an der Sommerschule floss in die Arbeitsnote des nächsten Schuljahres ein. Eine partielle Teilnahme von Schüler/inne/n war nicht vorgesehen.

### 3 Ausgangslage

In Abhängigkeit von der in Betracht kommenden Schülerinnen und Schüler wurde zunächst seitens der Leitungen des Bereichs des Pädagogischen Dienstes

---

<sup>1</sup> <https://www.bmkoes.gv.at/Ministerium/Regierungsprogramm.html>, S. 237

der Bildungsdirektionen unter Einbindung der Abteilungsleitungen der Bildungsregionen und der Bediensteten des Schulqualitätsmanagements und der gesetzlichen Schulerhalter ein bedarfsgerechtes Standortkonzept entwickelt.

Hierbei sollte es zu einer Bündelung des Angebots bei einzelnen Standorten in der Region kommen, wobei insbesondere die Erreichbarkeit und die räumliche Infrastruktur zur Einhaltung aller erforderlichen Hygienevorschriften im Fokus waren.

Die Schulleitungen der in Betracht kommenden Standorte waren aktiv seitens der Leitungen des Bereichs des Pädagogischen Dienstes der Bildungsdirektionen, der Abteilungsleitungen der Bildungsregionen und der Bediensteten des Schulqualitätsmanagements in den Prozess eingebunden.

### 3.1 Die Beteiligung der Schulstandorte, Schulleitungen und Pädagog/inn/en erfolgte auf freiwilliger Basis

Ein für die Abhaltung einer Sommerschule in Betracht kommender Standort hatte den Bedarf an Plätzen einer Mehrzahl weiterer Standorte in der betreffenden Bildungsregion abzudecken. Den einzelnen Schulstandorten/Schulleitungen waren die Sommerschulstandorte in der jeweiligen Region bekanntzugeben.

Information der Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten erfolgte über die Bildungsdirektion am 9. Juni 2020 an die jeweilige Stammschule mittels Elternbrief, der übersetzt in mehreren Sprachen (Deutsch, Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Dari, Farsi, Englisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch, Slowenisch, Türkisch und Ungarisch) zur Verfügung stand.

Die Anmeldung der Schüler/innen erfolgte mittels Anmeldeformulars, welches auch in elektronischer Form auf [sommerschule.gv.at](http://sommerschule.gv.at) zur Verfügung stand, um es in div. schulischen Kommunikationsformaten online zu teilen.

Aus Gründen der Effizienz und Effektivität wurde zumindest die Einrichtung von zwei oder mehr Gruppen empfohlen. Die Gruppengröße war mit 8 bis max. 15 Schülerinnen bzw. Schüler pro Sommerschulstandort festgelegt. Auf eine Bündelung in der Region war Bedacht zu nehmen.

### 3.2 Zielsetzung der Evaluation

Ziel der Evaluation war es, einerseits die Optimierung der Prozessschritte abzubilden und zu bewerten und andererseits Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung abzuleiten.

Im Vordergrund der Evaluierungsergebnisse steht die Auslösung von Entwicklungs- und Lernprozessen. Diese werden untersucht und aufbereitet, um sie für spätere Handlungsableitungen nutzbar zu machen. Somit ist Ziel dieser Evaluierung, eine prozessuale und qualitative Weiterentwicklung der Sommerschule herbeizuführen und hinsichtlich des Ressourceneinsatzes den Zusammenhang von Maßnahme und Wirkung zu legitimieren.

### 3.3 Relevanz der Themenstellung

Die Sommerschule 2020 erforderte aufgrund der besonderen Herausforderung durch Covid-19 eine rasche Umsetzung. Der organisationale Prozess der Sommerschule startete Ende Mai 2020. Die Umsetzungsmaßnahmen erfolgten daraufhin von den Bildungsdirektionen. Pädagogische Hochschulen und Universitäten starteten ihrerseits den Prozess zu den Begleitlehrveranstaltungen Anfang Juni. Akteure und Stakeholder auf allen Ebenen waren mit der Umsetzung der Maßnahmen bis zum Start der Sommerschule in Anspruch genommen.

Der Evaluationsbericht soll einen Beitrag zur angestrebten Qualitätssteigerung und der Weiterentwicklung der Sommerschule leisten.

### 3.4 Fragestellung der Evaluation

In der Evaluierung werden folgende zentrale Fragestellungen betrachtet:

- Wie wurde der Prozess zur Einführung der Sommerschule von den unterschiedlichen Akteuren im Bildungssystem wahrgenommen? Welche Erfahrungen und Herausforderungen waren im laufenden Prozess zu bewältigen?
- Welche Faktoren beeinflussen Studierende in der Sommerschule zu unterrichten?
- Welche Bedeutung wurde der Sommerschule als Praxis vor Ort im Rahmen der Pädagogisch-praktischen Studien beigemessen? Welche Lernerfahrungen wurden von Seiten der Studierenden gemacht? Wie haben sich die persönlichen und beruflichen Kompetenzen der Studierenden verändert?

## 4 Forschungsdesign

Um Aussagen über Prozessoptimierung und Qualitätsaspekte treffen zu können, wurde als Forschungsdesign die Evaluationsstudie ausgewählt. Sie ist insofern geeignet, da die verschiedenen Sichtweisen der unterschiedlichen Akteure und Stakeholder auf den diversen Ebenen des Bildungssystems beleuchtet werden und persönliche Erfahrungen aus der Sommerschule ausgesprochen werden können. Ausgehend von der Fragestellung und Ausgangslage des Forschungsgegenstands Sommerschule ist es von größter Bedeutung die unterschiedlichsten Erfahrungen ex post zu evaluieren und diese für Handlungsableitungen zu Interpretieren.

Während der Durchführung der Sommerschule wurden die Interviews anhand eines Interviewleitfadens vor Ort in den Bundesländern mit der Führungsebene der Bildungsdirektionen, ausgewählten Schulleitungen und Studierenden der Primar- und Sekundarstufe durchgeführt.

Am vorletzten Tag der Sommerschule wurde ein Online – Fragebogen an alle in der Sommerschule unterrichtenden Lehramtsstudierende ausgesendet.

### 4.1 Methodisches Vorgehen

Die Gewinnung der Daten erfolgte mittels einer Onlinebefragung und einer Interviewstudie.

Die Fragebogenmethode eignet sich besonders, um die größere Menge an Studierenden ökonomisch zu definierten Interessengebieten, im konkreten Fall zu den Variablen für den Einsatz während der Sommerschule zu befragen, aber auch zur systematischen Erhebung von Gegebenheiten.

Die Zielgruppenbefragungen in Form eines Interviews auf verschiedenen Ebenen der Steuerung bzw. Umsetzung, Bildungsdirektionen, Schulleiter/innen und Studierende als geeignet, da die unterschiedlichen Sichtweisen der betroffenen Personen auf den diversen Ebenen des Schulsystems beleuchtet werden und persönliche Erfahrungen aus der täglichen Arbeit in dem neuen Berufsfeld ausgesprochen werden können.

Für die qualitative Erhebung wurde ein Interviewleitfaden konzipiert, der zu folgenden Fragestellungen Orientierung geben sollte:

Für Bildungsdirektionen:

- Welche Erfahrungen bzw. Herausforderungen haben sich im Lauf des Prozesses ergeben?

- Standortkonzeption
  - Befassung Schulleitungen
  - Einbindung Bildungsregion
  - Einbindung SQM
  - Zusammenarbeit mit Hochschulen und Universitäten (in welcher Form)
  - Sonstige Stakeholder
  - Gruppenzusammenstellung
  - Pädagogisches Konzept
- Anregung für die kommende Sommerschule

Für Schulleitungen:

- Was war die Motivation, dass Sie sich zur Sommerschule zur Verfügung stellen?
- Was wünschen Sie sich für die Vorbereitung und Durchführung?
- Was unterstützt Sie, wenn die Sommerschule weitergeführt wurde?

Für Lehramtsstudierende:

- Was war die Motivation an der Sommerschule zu unterrichten?
- Wie haben Sie sich darauf vorbereitet?
- Wie gestalten Sie den Unterricht in der Sommerschule?
- Falls die Sommerschule weitergeführt wurde, was würden Sie sich in der Vorbereitung wünschen?
- Was wünschen Sie sich für die Durchführung?
- Welche Lernerfahrungen haben Sie mitgenommen aus der Praxis der Sommerschule?

Im Rahmen der Interviews wurden die Befragte aufgefordert, zur prozessualen Umsetzung der Sommerschule zu erzählen, was natürlich voraussetzt, dass auf Seite der Interviewer eine entsprechende Detailkenntnis zur prozessualen Ausgestaltung vorhanden ist. Die Ereignisabläufe werden in ihrer allgemeinen Struktur einer Erzählung dargestellt, die aus einer retrospektiven Deutung bestehen und faktische Handlungsabläufe resümieren und bewerten. Ausgewertet wurde nach einer qualitativen Inhaltsanalyse mit dem Ziel, die systematische Auswertung kategoriengeleitet vorzunehmen und entlang einer festgelegten Kommunikation anhand von regelgeleiteter, interpretativer Zuordnung

von Materialstellen zu Kategorien zu analysieren. Dabei wurde induktives und deduktives Vorgehen kombiniert.

## 4.2 Methodisches Vorgehen in der Befragung der Studierenden

Im Rahmen der Evaluierung der Sommerschule 2020 wurden jene im Rahmen der Sommerschule tätigen Lehramtsstudierenden mittels einer online durchgeführten Fragebogenerhebung befragt.

Der Aufbau des Fragebogens erfolgte entlang der zentralen Bereiche 1) Anmeldung zur Sommerschule, 2) Vorbereitung auf die Sommerschule mit besonderem Fokus auf die Begleitlehrveranstaltung sowie 3) Durchführung der Sommerschule und die Erfahrungen am Schulstandort und umfasste 29 geschlossene sowie zwei offene Fragen. Durchgeführt wurde die Befragung mithilfe des Online-Tools „Survey Monkey“.

Die Lehramtsstudierenden wurden am vorletzten Tag ihres Einsatzes im Rahmen der Sommerschule per Mail eingeladen, an der Befragung teilzunehmen. Die Einladung erfolgte per Mail, eingebettet in ein umfassendes Begleitschreiben des Herrn Bundesminister Faßmann. Insgesamt wurden 1324 Lehramtsstudierende eingeladen, an der Befragung teilzunehmen. 1004 Personen sind dieser Einladung gefolgt, was einem Rücklauf von 76% entspricht. 947 Personen haben den Fragebogen vollständig ausgefüllt.

## 5 Zentrale Ergebnisse aus den Interviews

### 5.1 Auf Systemebene (Bildungsdirektionen und Schulleitungen)

Der Bildungsdirektionen sahen die Sommerschule als extrem unterstützend an. Deren Fortführung wurde allorts gewünscht, obwohl die Zeit der Umsetzung sehr knapp war.

Der Arbeitsaufwand für die Schulleitungen wurde als extrem hoch angesehen, da diese während des Sommers sehr viele Einzeltermine mit Lehramtsstudierenden und Pädagog/inn/en wahrgenommen haben und auch die Konzepte der Lehramtsstudierenden mit diesen reflektiert haben. Aus Sicht der Bildungsdirektionen waren die an den Sommerschulstandorten eingesetzten Schulleitungen äußerst um das Gelingen bemüht.

Die Rückmeldung von Schulleitungen zur Abhaltung der Sommerschule verliefen äußerst positiv, auch von jenen, die anfangs der Sommerschule

sehr kritisch gegenüberstanden sind. Schulleitungen empfinden aus Sicht der Pädagogik die Einführung der Sommerschule sehr sinnvoll, da diese als sanfter Einstieg ins alltägliche Schulleben von Schüler/inn/en gesehen wird, Schüler/inn/en gewöhnen sich an Struktur, frischen Gelerntes des vergangenen Schuljahres auf und kommen so gut vorbereitet in den Herbst.

Bereits im Vorfeld der zwei Wochen Sommerschule sind die Studierenden großteils von den Schulleitungen der Sommerschulstandorte kontaktiert worden. Die Schulleitungen haben Verantwortung für den Ablauf und das pädagogische Konzept im Vorfeld zur Sommerschule übernommen. Lehramtsstudierende wurden in mehreren Skype-Runden gebrieft und das standortspezifische pädagogische Konzepte gemeinsam erarbeitet und supervisiert.

Für Überraschung sorgte die Zuverlässigkeit der angemeldeten Schüler/inn/en.

## 5.2 Lehramtsstudierende

Extrem positiv wurde die Möglichkeit zur Erlangung von ECTS gesehen, da dies im laufenden Studienjahr als zeitaufwendig gesehen wird und die Organisation des Praxiseinsatzes langwierig ist und als schwierig empfunden wird. Der Praxiseinsatz in der Sommerschule stellt dabei einen wesentlichen Vorteil im Studienfortschritt dar. Bereits am dritten Tag des Einsatzes kam die Rückmeldung aller an diesem Tag befragten: „Die Sommerschule sollte in allen Curricula als Praxiseinsatz verpflichtend sein! Das, was hier gelernt wird, im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, der Einsatz in der Klasse, die Möglichkeit Verantwortung für eine Gruppe von Beginn an zu übernehmen und diese zu formen, das bietet keine Ausbildung!“ Die Möglichkeit als „vollwertige“ Lehrperson in der Sommerschule zu unterrichten, wo Studierende mit Pädagog/inn/en gleichgestellt sind, wurde sehr positiv bewertet.

Der österreichweit mögliche Praxiseinsatz erfuhr bei allen Befragten großen Zuspruch. Die Möglichkeit dieser Mobilität erweitert den Horizont des Praxiseinsatzes, der während des Studiums möglich ist.

## 6 Zentrale Ergebnisse der Online Befragung von Studierenden

82% der Lehramtsstudierenden haben im Rahmen der Sommerschule 2020 sehr positive bzw. positive Erfahrungen gemacht. 94% würden den Einsatz an einer Sommerschule auch anderen Lehramtsstudierenden empfehlen. Der

Umgang mit den teilnehmenden Schüler/inne/n wird durchwegs als herausfordernd gesehen. Gleichzeitig wird der Einsatz von Lehramtsstudierenden im Rahmen der Sommerschule von 87% als sehr sinnvoll bzw. sinnvoll erachtet.

Die Bewertung der Begleitlehrveranstaltungen fällt tendenziell vorsichtig positiv aus, allerdings zeigen sich teils merkliche Unterschiede zwischen den Einrichtungen, welche diese angeboten haben. Inhaltlich wurden die Lehramtsstudierenden insbesondere auf Gespräche mit Familien aus unterschiedlichen sozialen Kontexten zu wenig vorbereitet. Auch andere relevante Themen/Aspekte wurden aus Sicht der Lehramtsstudierenden im Rahmen der Begleitlehrveranstaltungen tendenziell in einem zu geringen Ausmaß behandelt. Die Mehrheit der Studierenden wurde vor, während und nach dem Einsatz in der Sommerschule über eine Begleitlehrveranstaltung betreut. Auch bezüglich des Formats der Begleitlehrveranstaltung zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den anbietenden Einrichtungen.

Der Einsatz am Sommerschulstandort selbst wird durchschnittlich als gut eingeschätzt. Dies gilt zum einen für die Organisation des Unterrichts vor Ort. Zum anderen aber auch für die stattgefundene Unterstützung und Betreuung. Insbesondere wird der Austausch im Kollegium sowie die Unterstützung durch die Schulleitung am Sommerschulstandort sehr positiv bewertet.

Die Pädagogischen Hochschulen/Universitäten spielten hinsichtlich der Information der Studierenden eine zentrale Rolle. 83% sind auf diesem Weg auf die Sommerschule aufmerksam geworden, 60% sind in direkten Kontakt mit den dortigen Ansprechpartner/inne/n getreten. Die am häufigsten genutzte Informationsquelle war die Website der Sommerschule, 71% haben sich dort bzw. 53% über die Informationsbroschüre des BMBWF informiert. Die zur Verfügung stehenden Informationskanäle wurden durchwegs als gut bewertet. Die persönlichen Ansprechpartner/inne/n an den Pädagogischen Hochschulen/Universitäten schnitten im Vergleich am besten ab.

Insgesamt wird die Sommerschule von allen Beteiligten als äußerst wichtige und unterstützenswerte Maßnahme wahrgenommen und als besonders wertvoll für das Schulsystem gesehen und wird im Schuljahr 2020/21 fortgesetzt.

# Sommerschule wirkt! Gelingensbedingungen einer mathematischen Sommerschule

Monika Musilek, Evelyn Süss-Stepancik, Andrea Varelija-Gerber

## Abstract Deutsch

Eine Vision zu einer mathematischen Sommerschule, die wirkt, wird vorgestellt. Es werden drei unterschiedliche Ebenen betrachtet. Ebene 1 hat das Mathematik-Lernen der Schülerinnen und Schüler im Fokus, Ebene 2 nimmt die Personen in den Blick, die im Rahmen der Sommerschule Mathematikunterricht planen und gestalten. Lehrenden der Pädagogischen Hochschule nehmen in der Vision einer gelingenden Sommerschule die Ebene 3 ein: Sie bieten für die Studierenden Support an, vor – während und nach dem Unterricht, sie begleiten die Studierenden durch fachliches Coaching. In jeder einzelnen dieser Ebenen steckt viel Potential, das zum Gelingen beitragen kann. „Sommerschule wirkt“, wenn dieses Potential durch eine gute Vernetzung der Ebenen untereinander in seiner Wirkung noch verstärkt wird.

## Schlüsselwörter:

Mathematik, Grundschule, Primarstufenstudierende

## Abstract English

A vision for a mathematical summer school is presented. For it to succeed, three different levels are considered. Level 1 focuses on the mathematics learning of the students, level 2 focuses on the people who plan and design the lessons in the context of the summer school. Teachers of the University of Education take level 3 in the vision of a successful summer school: they offer support for the students, before – during and after the lessons, they accompany the students through professional coaching. There is a lot of potential in each of these levels that can contribute to success. „Summer school works“ if this potential is further strengthened in its effect by good networking among the levels.

## Keywords:

mathematics, primary school, students for primary school teacher

## Zu den Autorinnen

Monika Musilek, Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup>, Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Wien und im Verbund Cluster Nord-Ost im Bereich Fachdidaktik Mathematik (Primarstufe, Sekundarstufe), Leitung des Regionalen Kompetenzzentrums für Naturwissenschaften und Mathematik an der PH Wien.

Kontakt: monika.musilek@phwien.ac.at

Evelyn Süß-Stepancik, Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup>, Vizerektorin für Lehre, Forschung und Internationales an der Pädagogischen Hochschule Wien.

Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Professionswissen von Mathematiklehrkräften, Beliefs zum Lehren und Lernen von Mathematik, mathematische Kompetenzentwicklung, Digitalisierung im Mathematikunterricht und Gender Studies.

Kontakt: evelyn.suess-stepancik@phwien.ac.at

Andrea Varelija-Gerber, Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup>, Professorin an der Pädagogischen Hochschule Wien im Bereich Fachdidaktik Mathematik.

Kontakt: andrea.varelija-gerber@phwien.ac.at

## 1 Sommerschule im Wandel der Zeit

Die Idee der Sommerschule und des Summer Camps hat sowohl national als auch international schon sehr lange Tradition. Am Wolfersberg in Wien Penzing beispielsweise wurden schon ab 1923 in einer Sommerschule Kurse und Einzelvorträge aus ganz unterschiedlichen Wissensgebieten angeboten. Das Angebot richtet sich damals an Kinder und Erwachsene und umfasste von naturkundlichen Vorträgen, Lesungen, Gesangsdarbietungen bis hin zu sportlichen Wettkämpfen ein enorm breites Angebot. In den vergangenen fast 100 Jahren hat sich das Modell eines solchen Angebots stetig weiterentwickelt. Der Fokus richtete sich immer deutlicher auf Kinder und Jugendliche, mit dem Ziel, diesen eine ideale Kombination aus Lern- und Freizeitprogramm in oder am Ende der Sommerferien zu bieten. Dabei erfolgt einerseits gezielte Lernförderung, andererseits gezielte Interessensförderung wie etwa bei der Kinderuni.

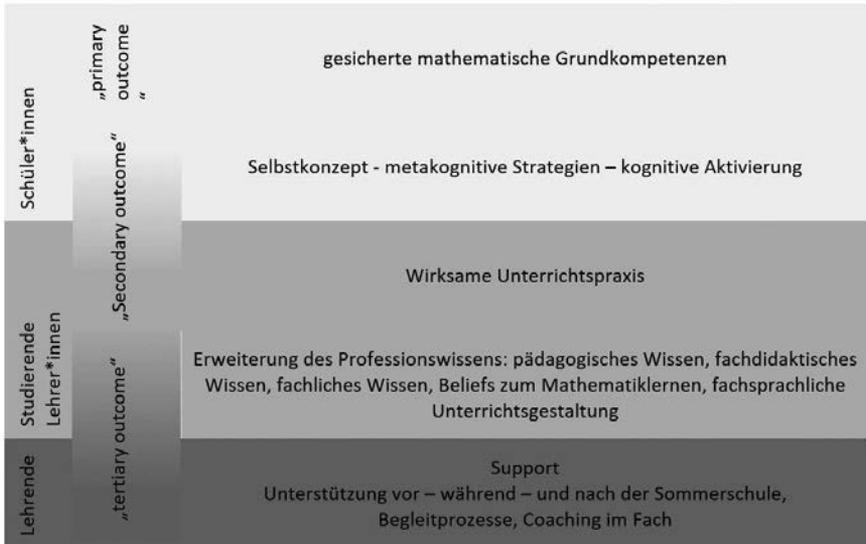
Nun hat im März 2020 das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) eine weitere Sommerschule ins Leben gerufen, die sich an eine ausgewählte Zielgruppe von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe und Sekundarstufe I richtete. Die entscheidenden Auswahlkriterien betrafen den Status der Schülerinnen und Schüler (Außerordentliche Schülerinnen und Schüler) sowie die Note im Fach Deutsch im Schuljahr 2019/20 (Schülerinnen und Schüler mit einem Nicht genügend sowie Schülerinnen und Schüler mit einem nicht abgesicherten Genügend). Ziel dieser Sommerschule war es, diese ausgesuchten Schülerinnen und Schüler in einem zweiwöchigen Angebot individuell und gezielt zu fördern, um mögliche Bildungsnachteile auszugleichen und ihnen einen guten Einstieg in den Unterricht im darauffolgenden Schuljahr zu ermöglichen.

Auch im Sommer 2021 wird es eine vom BMBWF initiierte Sommerschule geben, die sich wiederum an Schülerinnen und Schüler der Primarstufe und der Sekundarstufe I wendet. Die Sommerschule 2021 soll Primarstufenschülerinnen und -schüler vor allem in den Unterrichtsgegenständen Deutsch, Mathematik und Sachunterricht unterstützen, bei den Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I wird auf die Unterrichtsgegenstände Deutsch und Mathematik beschränkt. Für beide Altersgruppen wird laut BMBWF die Stärkung des Sprachbewusstseins in der Unterrichtssprache Deutsch im Bereich des Lesens, Schreibens, Hörverstehens und Sprechens und der Erwerb von mathematischen Grundkompetenzen angestrebt.

## 2 Vision einer mathematischen Sommerschule

In diesem Beitrag wollen wir eine Vision einer „mathematischen“ Sommerschule zeichnen, die der oben angesprochenen Zielgruppe gerecht wird. Dabei betrachten wir drei unterschiedliche Ebenen, die in unserer Vision von gelingender Sommerschule enthalten sind. Diese Ebenen sind nicht isoliert zu betrachten, da sie sich in ihren Wirkungen und Zielen eng miteinander verbinden (Übersicht 1).

Ebene 1 betrifft die Schülerinnen und Schüler der Sommerschule. Vorrangiges Ziel ist es, dass sie über *gesicherte mathematische Grundkompetenzen* verfügen, damit sie auf den Unterricht im kommenden Jahr gut vorbereitet sind. Doch neben diesen inhaltlichen und prozessbezogenen Kompetenzen gilt es, weitere zentrale Faktoren für erfolgreiches Mathematiklernen in den Blick



Übersicht 1: Wirkungsebenen einer gelingenden mathematischen Sommerschule

zu nehmen: In mehreren Studien konnte gezeigt werden, dass ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem *Selbstkonzept* und der Leistungsentwicklung besteht (vgl. Girnath et al. 2020; Mews und Pöge 2019). Schülerinnen und Schüler, die an sich und ihre Fähigkeiten glauben, setzen Lern- und Denkstrategien spontan ein und lernen selbst gesteuert. *Metakognitive Strategien* zeigen ebenso einen starken Einfluss auf die Leistungsentwicklung. Nur durch aktive mentale Auseinandersetzung mit den Lerninhalten kann Wissen und Verstehen aufgebaut werden, was in der Übersicht 1 unter dem Begriff *kognitive Aktivierung* zusammengefasst wird. Eine gelingende Sommerschule wird (zumindest) diese drei Aspekte auf Ebene der Schülerinnen und Schüler in den Fokus rücken.

Eine gelingende mathematische Sommerschule wirkt auch auf Ebene 2, der Ebene der Studierenden und der Lehrer\*innen, die Unterricht für und gemeinsam mit Schüler\*innen gestalten. Sie müssen die Bedingungen, die zu lernmotiviertem Verhalten und zu Lernerfolg führen, kennen und darauf basierend Unterricht gestalten. Sie erleben wirksame Unterrichtspraxis. Durch die Teilnahme als Lehrerin und Lehrer an der Sommerschule wird ihr Professionswissen maßgeblich erweitert. Der Transfer von pädagogischem Wis-

sen, fachdidaktischem Wissen, fachlichem Wissen und fachsprachlicher Unterrichtsgestaltung in die Praxis kann erprobt werden, Beliefs zum Mathematiklernen können eventuell sogar verändert werden.

Da die meisten Lehrkräfte der Sommerschule Studierende sind, die sich noch mitten in der Ausbildung befinden, muss die Hochschule ebenfalls als Wirkungsebene, der Ebene 3, mitbetrachtet werden. Die Hauptaufgabe der Lehrenden der Pädagogischen Hochschulen hierbei ist es, Support zu leisten: Unterstützung vor – während und nach der Sommerschule sowie fachliches Coaching für die Studierenden zu gestalten.

## 2.1 Ebene 1 – Das Lernen der Schülerinnen und Schüler im Fokus

Wird Fokus der Sommerschule auf den Outcome, also die Sicherung mathematischer Grundkompetenzen aufseiten der Schülerinnen und Schüler gelegt, dann bietet sich hierfür das sogenannte „Intelligente Üben“ besonders an. Dazu ist das eintönige Abarbeiten von Aufgabenplantagen (endlose Aneinanderreihung gleichartiger Aufgaben) hintanzustellen und das Üben zu einer abwechslungsreichen Tätigkeit zu machen. Dies gelingt aber selten mit dem Ausfüllen von Schulbuchseiten oder Arbeitsblättern, denn diesen Materialien liegt meist die Einsicht zugrunde, dass Schülerinnen und Schüler nur dann Mathematik betreiben können, wenn sie sich bereits bestimmte Fertigkeiten und Kenntnisse durch Wiederholung und langsames Erhöhen der Schwierigkeit angeeignet haben (vgl. Leuders 2009, S. 133). Allerdings können mithilfe einiger recht einfacher Strategien Aufgabensammlungen zu produktiven und intelligenten Übungssequenzen umgestaltet werden. Zuerst aber ist zu überlegen, was im Bereich der Mathematik alles geübt werden kann. Nach Leuders (ebda.) können in Mathematik Kenntnisse, Fertigkeiten, Verstehen bzw. Vorstellungen, Anwendungsfähigkeit, (übergreifende) Strategien, Reflexionsfähigkeit und Einstellungen geübt werden. Dem Üben von Fertigkeiten wird im Mathematikunterricht ohnehin ausreichend Zeit gewidmet, daher wollen wir hier unser Augenmerk auf die anderen Fähigkeitsaspekte richten. Wie die anderen hier genannten Fähigkeitsaspekte intelligent geübt werden können, wollen wir hier im Bereich der Addition auf Grundstufe I zeigen.

Ein nicht zu vernachlässigender Fähigkeitsaspekt sind die mathematischen Kenntnisse und es ist unmittelbar klar, dass das Üben von Kenntnissen je nach Schulstufe andere Inhalte bedienen wird. Für die erste Schulstufe können bei-

spielsweise mit folgender Aufgabe (Übersicht 2) grundlegende Kenntnisse zur Zehnerüberschreitung geübt werden.

**Aufgabe:** Schreib jede Rechnung auf Kärtchen. Führe die Rechnung aus. Finde Gemeinsamkeiten.

$9 + 2$	$3 + 5$	$3 + 9$	$4 + 7$	$2 + 3$
$8 + 1$	$4 + 1$	$8 + 5$	$7 + 2$	$7 + 5$

Übersicht 2: Exemplarische Aufgabe zum Üben von Kenntnissen

Neben der Zehnerüberschreitung, die manche der Additionen hier erfordern, können die Schülerinnen und Schüler aber auch Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Summanden entdecken. So ist beispielsweise bei fünf der gegebenen Rechnungen der erste Summand größer als der zweite Summand.

**Aufgabe:** Lege jede Rechnung mit Plättchen. Ermittle das Ergebnis. Setze die Texte fort.

$9 + 5 =$	Ronja hat 9 Plättchen und bekommt ... Plättchen.
$7 + 4 =$	Fini hat ... Plättchen. Tina hat ... Plättchen. Zusammen haben sie ..... Plättchen.
$8 + 3 =$	Leon hat 8 Plättchen und bekommt ... Plättchen.
$2 + 6 =$	Paul hat ... Plättchen. Melisa hat ... Plättchen. Zusammen haben sie ..... Plättchen.
$0 + 5 =$	Tina hat ... Plättchen und bekommt ... Plättchen.

Übersicht 3: Exemplarische Aufgabe zur Grundvorstellung Zusammenfassen und Hinzufügen.

Will man sich nun beim Üben einem weiteren Aspekt – beispielsweise dem des Verstehens bzw. des Aufbaus von Vorstellungen – widmen, dann ist es immer höchst lohnenswert den Bereich der mathematischen Grundvorstellungen als Ausgangspunkt zu nehmen. Eine Grundvorstellung des Addierens ist das Zusammenfassen. Das Besondere bei dieser Grundvorstellung ist, dass beide Summanden gleichberechtigt sind. Eine weitere Grundvorstellung des Addierens ist das Hinzufügen. Hierbei haben die Summanden verschiedene Bedeutung. Der erste Summand beschreibt das Vorhandene, der zweite das Hinzugefügte. Diese beiden Grundvorstellungen können und müssen schon

ab Grundstufe I geübt werden. Das kann auch mit ganz einfachen Aufgabenstellungen (Übersicht 3 und Übersicht 4) gelingen.

**Aufgabe:**

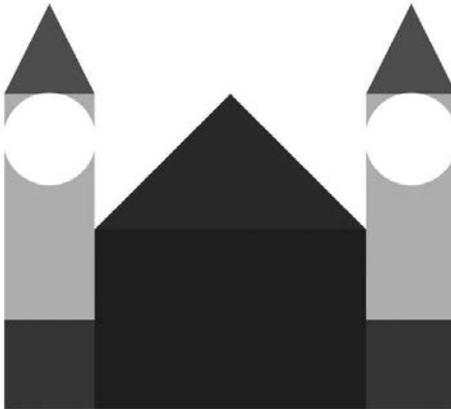
- Finde drei unterschiedliche Additionen mit dem Ergebnis 10.
- Finde möglichst viele unterschiedliche Additionen mit dem Ergebnis 6.
- Finde zwei unterschiedliche Additionen mit dem Ergebnis 7. Achte darauf, dass die erste Zahl größer als die zweite Zahl ist.

Übersicht 4: Exemplarische Aufgabe zum Verstehen der Addition.

Sollen nun auch noch die Anwendungsfähigkeit und der Einsatz von (übergreifenden) Strategien geübt werden, dann bedeutet dies immer, das bereits Gelernte auf nicht vertraute Situationen anzuwenden oder unbekannte Situationen mit Bekanntem zu lösen. Im Bereich der Addition bietet es sich an, als Ausgangspunkt den Bereich der Geometrie zu wählen (Übersicht 5).

**Aufgabe:**

Wie viele unterschiedliche geometrische Formen kannst du entdecken?  
Wie oft kommt jede Form vor?



Übersicht 5: Exemplarische Aufgabe zur Anwendungsfähigkeit bzw. zum Einsatz (übergreifender Strategien).

Zum Üben der Reflexionsfähigkeit sind Aufgaben geeignet, die danach fragen, ob zum Beispiel die zu übende Operation sinnvoll angewandt werden kann oder nicht.

**Aufgabe:** Welche Aufgaben sind mit einer Addition zu lösen?

- Monika hat 6 Plättchen. Lukas hat 4 Plättchen. Wie viele Plättchen muss Lukas noch bekommen, damit er genauso viele Plättchen hat wie Monika.
- Anita hat 9 Plättchen, Barbara hat 7 Plättchen. Wie viele Plättchen haben sie zusammen?
- Maria hat 3 Plättchen und bekommt von Christian 8 Plättchen. Wie viele Plättchen hat Maria?

Übersicht 6: Exemplarische Aufgabe zum Üben der Reflexionsfähigkeit

Alle hier vorgestellten Aufgaben zeigen exemplarisch, wie das Addieren auf Grundstufe I intelligent geübt werden kann. Ganz allgemein zeichnen sich gute Übungsaufgaben dadurch aus, dass sie sinnstiftend, entdeckungsoffen, selbstdifferenzierend und reflexiv sind (vgl. Leuders 2009, S. 134). Den Schülerinnen und Schülern wird also beim Üben klar gemacht, wozu die Übung dient. Außerdem beschränkt sich das Üben nicht auf das lineare Abarbeiten von Routinetätigkeiten und ist durch die Selbstdifferenzierung so gestaltet, dass sowohl starke und schwache Schülerinnen bzw. Schüler damit auf dem jeweils eigenen Niveau arbeiten können. Zu guter Letzt regen solche Aufgaben immer auch zum Nachdenken an und reichen damit über eine bloße Übungstätigkeit hinaus.

Derartige intelligente Übungssequenzen können mittels einfacher Techniken sowohl für die Primarstufe als auch die Sekundarstufe aus herkömmlichen Aufgaben recht rasch selbst erzeugt werden. Das *Strukturieren* von unstrukturierten Aufgabengruppen beispielsweise ist eine solche Technik (vgl. Leuders 2009, S. 138). Dazu braucht es eine Aufgabengruppe, die scheinbar unstrukturiert ist. Durch die Aufforderung „Sortiere die Aufgaben!“, oder „Bilde Gruppen nach ...!“ werden die Lernenden angeregt, die Gemeinsamkeiten in der Aufgabengruppe zu entdecken (z.B. Übersicht 2). Zum Strukturieren können aber auch Aufgaben vorgegeben werden, die ein bestimmtes Merkmal enthalten oder nicht. Die Schülerinnen und Schüler überprüfen dann, welches Beispiel nicht dazu passt und begründen, warum es nicht passt (Übersicht 6). Eine dritte Möglichkeit der Strukturierung einer Aufgabengruppe besteht darin, die Schülerinnen und Schüler aufzufordern, die schwierigsten oder leichtesten Aufgaben herauszusuchen und ihre Wahl zu begründen.

Eine weitere Technik zur Erstellung intelligenter Übungsaufgaben ist die Strategie *Aufgaben umkehren*. Gewöhnlich sind bei Aufgaben die Werte bzw. Objekte gegeben und die Größen gesucht. Bei der Strategie *Aufgaben umkeh-*

ren wird von der gegebenen Größe ausgegangen und der Wert bzw. das Objekt gesucht (Rott 2018, S. 19). So wurde die Aufgabe aus Übersicht 4 konstruiert.

Auch das *Vernetzen* bzw. *Herstellen von Verbindungen* zwischen unterschiedlichen mathematischen Inhaltsbereichen ist eine einfache Technik, um sinnstiftende Aufgaben zu erstellen. Bei der Aufgabe in Übersicht 5 wurden die Inhaltsbereiche Geometrie und Arithmetik vernetzt.

Geht man nun selbst ans Werk intelligente Übungssequenzen zu entwickeln, dann ist allerdings unbedingt zu vermeiden, dass zu viele Fragen bei einer Aufgabe gestellt werden, da sonst das eigentliche Übungsziel aus den Augen verloren wird.

Unbestritten ist jedoch, dass Lern- und Übungssequenzen, die gemäß obiger Vorschläge gestaltet sind, für alle Schülerinnen und Schüler in heterogenen Lerngruppen subjektiv sinnvolle Lernangebote bereitstellen.

## 2.2 Ebene 2: Studierende gestalten wirksame Unterrichtspraxis in heterogenen Lerngruppen

Wurde im Vorigen die Ebene der Schülerinnen und Schüler betrachtet, so stehen im Folgenden jene Personen im Fokus, die im Rahmen der Sommerschule den Unterricht planen und gestalten. Erfahrungsgemäß handelt es sich hier zu einem großen Teil um Studierende der Pädagogischen Hochschulen.

Durch die Teilnahme als Unterrichtende/r an der Sommerschule wird das Professionswissen maßgeblich erweitert. Der Transfer von pädagogischem Wissen, fachdidaktischem Wissen, fachlichem Wissen und fachsprachlicher Unterrichtsgestaltung in die Praxis kann erprobt werden, Beliefs zum Mathematiklernen eventuell verändert werden.

Die grundlegende Aufgabe der Lehrenden in der Sommerschule ist es, Lernprozesse für Schülerinnen und Schüler zu gestalten. Bei der Konzeption der Sommerschule muss gewährleistet sein, dass die Lehrenden die Mathematik, für die sie Förderungsmaßnahmen planen, verstehen, dass sie wissen, auf welche Schwierigkeiten Schülerinnen und Schüler beim Mathematiklernen treffen und Möglichkeiten kennen, wie aufgrund der Gestaltung von Unterricht, das Aufholen und Vertiefen erleichtert werden kann.

Die zentrale Aufgabe eines in diesem Fall inklusiv gestalteten Mathematikunterrichts besteht darin, die Heterogenität der Lernenden respektvoll anzunehmen. Innerhalb dieser wertschätzenden Umgebung wird es möglich sein,

das Spannungsverhältnis von einem gemeinsamen Mathematikunterricht und der darin stattfindenden individuellen Förderung einzelner Lernender auszugleichen (vgl. Häsel-Weide, 2017, S. 17).

Standortbestimmungen bieten sich an, um feststellen zu können, wo die einzelnen Lernenden bezüglich der alters- bzw. schulstufenadäquaten mathematischen Inhalte „stehen“. Diese individuellen Lernstände der Schülerinnen und Schüler geben Hinweise über deren individuelle Leistungen, deren individuellen Wissenstand, deren Strategien sowie deren Lernentwicklung. Aus dem heraus können differenzierte Angebote entwickelt werden, die es ermöglichen, sowohl die „Schwächeren“ als auch Kinder mit besonders hohen Defiziten sowie interessierte Schülerinnen und Schüler zu fördern und zu fordern. Leuders & Prediger (2017) geben unter dem Differenzierungsaspekt an, dass zusätzlich zu fachdidaktischen Kenntnissen zu der jeweiligen Inhaltsstruktur und den nötigen Verstehensgrundlagen klar sein muss, welches Differenzierungsziel im Vordergrund steht. Dabei werden vier Ziele genannt, in denen es erstens darum geht, den *Unterschieden gerecht zu werden*, indem adäquate Lernangebote dem jeweiligen Lernstand angemessen gestellt werden. Diese Lernangebote beziehen sich sowohl auf das individuelle Lerntempo als auch auf Aufgaben mit verschiedenen Sprachniveaus. Zweitens wird am Ziel gearbeitet, *Unterschiede auszugleichen*, indem Förderung für Schwächere gewährleistet wird, um zuvor definierte Mindestziele erreichen zu können. Hier geht es im Wesentlichen darum, Probleme beim Lesen und Verstehen von Texten zu beheben, ohne diese zu vereinfachen bzw. Verstehensgrundlagen fokussiert zu bearbeiten. Drittens wird die Vielfalt der individuellen Lernwege gewürdigt, um *Vielfalt zuzulassen und wertzuschätzen*. Es werden Aufgabenstellungen mit vielfältigen Zugangsweisen und Lösungswegen angeboten. Als viertes Differenzierungsziel wird die *bestehende Vielfalt gefördert und genutzt*, indem die Heterogenität als Chance gesehen wird und aus mathematikdidaktischer Sicht sogar zentral für den Lerninhalt sein kann. Das ist dann der Fall, wenn es um verschiedene Interpretationen von Sachaufgaben oder den Nutzen verschiedener mathematischer Darstellungsformen geht (Leuders & Prediger 2017, S. 5f). Lehrkräfte müssen über die Kompetenzen verfügen, einerseits die Potenziale der Lernenden festzustellen und zu erkennen und andererseits Lernumgebungen einzubinden, die es ihnen ermöglichen, mit der Vielfalt entsprechend umzugehen.

In der Erarbeitungsphase mathematischer Inhalte knüpfen die Lehrpersonen an die Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler an. Indem dann

anhand von mathematisch reichhaltigen und offen differenzierenden Aufträgen/Aufgaben zum Entdeckenden Lernen aufgefordert wird, haben die Lernenden die Möglichkeit eigenaktiv Zugangsweisen, Lerntempi, Interessen und Niveaus zu entfalten. In einer weiteren Erarbeitungsphase werden komplexere Inhalte unter der Anleitung der Lehrperson in einem gemeinsamen Unterrichtsgespräch erarbeitet. Die jeweiligen Aufträge an die Schülerinnen und Schüler können den jeweiligen Lerntempi individuell angepasst werden. Durch diese methodisch individualisierte Erarbeitung können anhand der Einzelarbeit an Lösungsbeispielen die jeweiligen Kenntnisse der Lernenden individuell nachvollzogen werden.

In der Phase des Unterrichts, in der es um das Systematisieren der Aufgabenstellungen und das Finden der mathematischen Inhalte geht, werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, ihre Lösungswege auszutauschen, diese Lösungswege werden anhand der Präsentation von Gruppenarbeit durch die Lehrperson inszeniert, um Zugangsweisen und Lösungswege systematisch aufeinander zu beziehen. In der Folge werden die gewonnenen Einsichten eigenaktiv geordnet, damit es zu einer Annäherung der unterschiedlichen Herangehensweisen kommen kann, um eine gemeinsame Wissensbasis zu finden. Den Unterschieden im Lerntempo und in den Leistungsdispositionen kann man dennoch gerecht werden.

In den Phasen des Übens wird es möglich sein, durch individuelles und intelligentes Üben Unterschieden im Lerntempo oder in den Lernzielen entgegen zu kommen und diese auszugleichen. Hier bieten sich wieder kleinere Standortbestimmungen an, um die Aufgaben entsprechend dem Wissen der Lernenden zuordnen zu können. Durch zusätzliche Wiederholungen werden das Wissen und Können entsprechend gefestigt und vertieft. Durch produktive Übungen in Einzelarbeit oder Gruppenarbeit gelingt es schließlich, das Basiswissen und Basiskönnen mit mathematischen Entdeckungen zu verknüpfen. So können Muster erkannt und nachvollzogen oder Problemaufgaben verstehensbasiert gelöst werden. Wiederum gelingt es durch produktive Übungsformate wie Wahlaufgaben oder offen differenzierende Aufgaben, unterschiedliche Lernstände, Zugangsweisen sowie Leistungsdispositionen zu berücksichtigen. Durch moderierte Begleitung und Anleitung der Lehrperson können Lücken in den Verstehensgrundlagen geschlossen werden.

Um den gesamten Prozess der Lehrens und des Lernens in den beschriebenen Phasen des Mathematikunterrichts immer wieder sinnvoll zu gestalten,

wird es notwendig sein, regelmäßige, differenzierte Rückmeldungen zu geben. Der individuelle Lernbedarf im weiteren Unterricht kann adaptiert und gesichert sowie eine Differenzierung nach Lernzielen organisiert werden (vgl. Leuders & Prediger 2017, S. 13ff). Im Mathematikunterricht geht es in erster Linie um die Bearbeitung der gestellten Aufgaben. Damit nun aber gleichartige Aufgabenstellungen nicht zu einem rein routinierten Agieren führen, welches im immer gleichen Unterrichtsmodus eingebettet wird, müssen Aufgaben mit Potenzial zum selbstständigen Arbeiten, zum Entdecken mathematischer Muster und Strukturen und mit der Aufforderung zum kommunikativen Austausch zum Einsatz kommen. Dann kann intelligentes Üben stattfinden, welches sinnstiftend, entdeckungsoffen, selbstdifferenzierend und reflexiv zu einem fixen Bestandteil des Mathematikunterrichts wird.

In Anbetracht der beschriebenen heterogenen Umstände beim Lernen und Lehren in der Sonderschule wird dem selbstorganisierten Lernen große Bedeutung zukommen. Sowohl fachmathematische inhaltliche Aspekte, Aspekte des intelligenten Übens und Aspekte der Sprachförderung im Mathematikunterricht erfordern ein entsprechendes Maß an Selbstorganisationskompetenz der Schülerinnen und Schüler, um einem Unterricht, der Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen einbezieht, gerecht zu werden. Viele Schülerinnen und Schüler können sich beim Lernen recht gut selbst organisieren. Das trifft aber nicht auf alle Schülerinnen und Schüler zu, denn andere sind – wie erste Ergebnisse der Studie „Lernen unter COVID-19-Bedingungen“ (<https://lernencovid19.univie.ac.at/>) zeigen – weniger zurecht gekommen mit dem eigenverantwortlichen Lernen und weisen daher erhebliche Defizite auf. Selbstorganisation beim Lernen ist aber nicht nur wichtig für die Zeit des Home-Learnings, sondern auch für einen vor Ort stattfindenden Präsenzunterricht. Schülerinnen und Schüler, die selbst dazu in der Lage sind, sich adäquate Lernziele zu setzen und zum Erreichen dieser Ziele sowohl den Lernstoff als auch die Lernzeiten gut einzuteilen, haben deutlich mehr Erfolg und Freude beim Lernen auch während eines normalen Schulbetriebs. Es ist daher unbedingt notwendig, dass die Lehrkräfte Methoden des selbstorganisierten Lernens im Unterricht aufgreifen und zum Thema machen. Innerhalb der Unterrichtsphasen bekommen die Schülerinnen und Schüler ausreichend Gelegenheit dazu, diese auszuprobieren und anzuwenden. Eine gute Zeiteinteilung, Motivation zum Lernen und effektives Lernen mit hilfreichen Lern-techniken unterstützen erfolgreiches, selbstorganisiertes Lernen.

Um eine sinnvolle und gute *Zeiteinteilung* zu planen, ist es sinnvoll, sich den Beginn, die Dauer und das Ende der Lernzeit festzulegen. Das kann mit den Schülerinnen und Schülern in den ersten Schritten gemeinsam besprochen und festgelegt werden, bis sie es tatsächlich eigenverantwortlich schaffen. Selbstverständlich ist es vom Alter der Lernenden aber auch von den individuellen Voraussetzungen abhängig, wie lange eine Lernzeit anberaumt werden kann. Das BMBWF (2019, S. 21) hat dazu Richtwerte für die durchschnittliche Aufmerksamkeitsspanne von Kindern und Jugendlichen herausgegeben:

- 5- bis 7-Jährige durchschnittlich 15 Minuten,
- 7- bis 10-Jährige durchschnittlich 20 Minuten,
- 10- bis 12-Jährige durchschnittlich 20–25 Minuten,
- 12- bis 14-Jährige durchschnittlich 30 Minuten

Um die Konzentration zu erhalten, sind zwischendurch kleine Pausen einzubauen. Indem im Unterricht aktiv kleine Bewegungspausen eingebaut werden, erlangen auch die Schülerinnen und Schüler zunehmend ein Repertoire an unterschiedlichen Übungen, das sie bei Bedarf auch selbstständig umsetzen können.

Lernen fällt leichter, wenn beispielsweise das eigene Interesse antreibt an einem Lerngegenstand oder einem bestimmten fachlichen Lernstoff. Lernen ist aber nicht immer spannend und manchmal auch sehr anstrengend.

Um *Lernmotivation* zu erhalten und zu fördern, macht es Sinn, den Schülerinnen und Schülern Perspektiven zu geben, die ihnen Informationen dazu geben, wofür sie eigentlich lernen und welches Ziel es zu erreichen gilt. Die Zielsetzungen können dabei sehr unterschiedlich definiert sein. Ziele können einerseits Belohnungen in Form von Pausen oder individuell vereinbarten Boni sein, können andererseits aber natürlich auch fachlicher Natur sein. Weiters gelten als lernmotivierende Zielsetzungen das Erreichen einer bestimmten Note oder eines positiven Abschlusses.

Um *Lernen effektiv* zu gestalten, bietet es sich an, mit den Schülerinnen und Schülern bestimmte Lerntechniken zu trainieren. Es gibt in der Mathematik Inhalte wie beispielsweise das kleine 1+1 oder das kleine 1x1, die automatisiert werden sollen. Hier hilft in erster Linie kontinuierliches Üben und Wiederholen, aber auch beziehungsreiches Üben. Es werden mit den Schülerinnen und Schülern Verbindungen gefunden, die das Ableiten einzelner Aufgaben ermöglichen wie bspw. Nachbaraufgaben, Verdopplungsaufgaben, Ana-

logieaufgaben oder Kernaufgaben. Im Fall von Kernaufgaben bei der Automatisierung des kleinen  $1 \times 1$  handelt es sich um eine Zerlegung des Lernstoffes in kleine Teilschritte. Diese Teilschritte werden durch Herstellen von Beziehungen nach und nach zu dem großen Ganzen zusammengeführt. Um Lernstoff sicher zu beherrschen und verstehensbasiert mathematische Inhalte bearbeiten zu können, ist einer der wichtigsten Schritte das Nachfragen. Effektives Lernen kann also in einer Unterrichtskultur stattfinden, in der es einerseits die Möglichkeit gibt, sich selbst mit Inhalten auseinanderzusetzen, andererseits aber auch eine Basis geschaffen wird, in der eine Kultur des Fragens, des Lernens an Fehlern und des miteinander Kommunizierens selbstverständlich ist.

In allen Differenzierungsaspekten und Maßnahmen zum selbstorganisierten Lernen steht auch die Notwendigkeit eines sprachsensiblen und sprachbewussten Mathematikunterrichts als ein weiterer wesentlicher Punkt im Fokus. Die Heterogenität der Lerngruppen einer Sonderschule ist nicht nur definiert durch unterschiedliche Leistungsdispositionen bezogen auf mathematische Grundkompetenzen, sondern auch durch die unterschiedlichen sprachlichen Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Es werden Schülerinnen und Schüler deren Muttersprache zwar Deutsch ist, die aber in der Anwendung der Sprache erhebliche Defizite aufweisen gemeinsam unterrichtet mit Kindern anderer Herkunftssprachen, die wiederum auch hier im Verständnis und in der Handhabung der deutschen Sprache unterschiedliche Voraussetzungen aufweisen. Das wiederum bedeutet für den Mathematikunterricht, dass die Lernenden sowohl allgemein sprachlich als auch fachsprachlich unterstützt werden müssen. Es ist kaum bzw. nicht möglich Denkprozesse nachzuvollziehen, wenn die mathematische Fachsprache und der mathematische Wortschatz dazu unbekannt sind. In der Unterrichtsplanung ist demnach auf gezielte Sprachförderung im Fach zu achten, die notwendigen sprachlichen Mittel sind bereit zu stellen und zu üben. Dann kann auch davon ausgegangen werden, dass den Lernenden bessere mathematische Leistungen gelingen. Je selbstverständlicher und besser es den Schülerinnen und Schülern fällt, Gedanken, Lösungswege, Vermutungen, Entdeckungen, Begründungen, Erkenntnisse und Vorgehensweise zu artikulieren und fachsprachlich korrekt zu formulieren, umso größer wird auch der Lernerfolg sein. Die Lehrperson agiert hier als sprachliches Vorbild, eine Rolle, derer sich jede Lehrperson bewusst sein und entsprechend agieren muss. Zum einen liefert die Lehrperson den Lernenden genügend Anlässe und sprachliche Inputs, die zur Kommunikation auffordern.

Zum anderen werden sprachliche Fehler bzw. fehlerhafte Äußerungen beiläufig korrigiert, indem diese paraphrasiert, expandiert oder indirekt korrigiert werden. Mathematische Fachbegriffe werden thematisch passend und strukturiert eingeführt und möglichst im Zusammenhang mit grammatischen und morphologischen Informationen geübt. Dabei bietet sich das Anlegen eines Wortspeichers an, welcher im Klassenzimmer durch Plakate oder Tafelbilder sichtbar gemacht sein muss und der sukzessive erweitert wird. In Zusammenhang mit Sachaufgaben ist es wichtig, die Texterschließung behutsam voranzutreiben. Texte werden auf Begriffe und Bedeutungen hin analysiert, um sicher zu stellen, dass alle sprachlichen Elemente von den Lernenden verstanden sind. Begriffe werden erklärt und gegebenenfalls durch ausführliche Beschreibungen verständlicher gemacht. Des Weiteren können Texte in andere Darstellungsformen wie Tabellen, Diagrammen, Skizzen und Rechengeschichten übertragen werden. Auch die eigene schriftsprachliche Kompetenz der Lernenden wird gefördert, indem einfache mathematische Beschreibungsanlässe herangezogen werden, die zu Textproduktionen anregen. Das wäre beispielsweise möglich bei der Beschreibung eines Entdeckerpäckchens. Im Vorfeld wird der Wortspeicher zum Muster des Entdeckerpäckchens erarbeitet und erklärt, in Gruppengesprächen werden fachsprachlich korrekte Vermutungen und Begründungen geübt und gemeinsam verschriftlicht. Wesentlich im sprachsensibel und sprachbewusst geführten Unterricht ist, dass das mathematische Lernen und das sprachliche Lernen zum Thema gemacht werden (vgl. dazu auch Weis 2020, S. 15ff).

Die Sicherung mathematischer Basiskompetenzen muss diagnoseorientiert, verstehensorientiert und sprachfördernd stattfinden. Die Sommerschule wird dann gelungen sein, wenn es geglückt ist, dass Schülerinnen und Schüler nachhaltig

- mathematische Grundkenntnisse gefestigt haben,
- mathematische Lücken behoben wurden,
- eine positive Einstellung zur Mathematik vermittelt wurde,
- Spaß am Lernen in Mathematik gefördert wurde,
- Motivation zum Mathematiklernen aufweisen,
- Interesse der Schülerinnen und Schüler am Mathematiklernen geweckt wurden und
- ihre Problemlösefähigkeiten verbessert wurden

Für Lehrende an den Sommerschulen, unabhängig vom Grad ihrer Ausbildung (Studierende bzw. Lehrer\*innen) ist es wichtig, darüber Bescheid zu wissen, wie mathematische Kompetenzen aufgebaut und gefördert werden, wie entsprechende Förderung geplant wird und welche möglichen Schwierigkeiten Schülerinnen und Schüler beim Mathematiklernen haben können, um darauf aufbauend ein Aufholen bzw. Vertiefen mathematischer Lerninhalte möglich zu machen.

### 2.3 Ebene 3 – Lehrende der Pädagogischen Hochschule im Fokus

Der Erfolg einer Fördermaßnahme – hier der Sommerschule – hängt von einer genauen Diagnose, einer frühzeitigen und individuellen Förderung und von der Qualifizierung der Lehrkraft ab. Bei der Qualifizierung sehen wir als Pädagogische Hochschule die Möglichkeit, unsere Expertise einzubringen.

Die Lehrenden der Pädagogischen Hochschule nehmen in unserem Modell einer gelingenden Sommerschule die Ebene 3 ein: Sie bieten für die Studierenden Support an, vor – während und nach dem Unterricht, sie begleiten die Studierenden durch fachliches Coaching und ermöglichen einen Austausch der Studierenden untereinander, so dass die Studierenden ihre Handlungskompetenz im Unterricht erweitern.

Gutes Coaching im Fach Mathematik braucht vertiefte Kenntnisse zur Qualität des Mathematikunterrichts. Die Rolle eines Coaches anzunehmen bedeutet, „das Lernen der Schülerinnen unter Wahrung der Mitverantwortung zu fördern, in der Unterrichtsvorbesprechung passende Ideen einzubringen, den Unterricht mitzugestalten und in der Nachbesprechung Zusammenhänge darzustellen und zu begründen“ (Hirt und Mattern 2014, S. 92).

Bevor es zur konkreten Gestaltung von Unterrichtsettings durch die Studierenden für die Sommerschule kommen kann, besteht allerdings die Notwendigkeit, den Studierenden das aufgrund des Fortschritts im Studium eben noch nicht vollständig vorhandene Wissen zum Mathematiklernen zu vermitteln. Dies soll in unserer Vision von einer gelingenden Sommerschule in einem Vorbereitungsmodul realisiert werden: Grundidee dieser Lehrveranstaltung ist es, fachmathematische Inhalte mit Aspekten eines förderorientierten Unterrichts zu verknüpfen. Mögliche mathematische Inhaltsbereiche, aber auch förderorientierte Inhalte, die besonders thematisiert werden sollten, finden sich in Tabelle 1.

<i>Inhaltliche Bereiche</i>	<i>förderorientierte Inhalte</i>
<i>Arithmetik</i>	Förderdiagnostik
<i>Sachrechnen</i>	Aspekte der Differenzierung in leistungsheterogenen Gruppen
<i>Geometrie</i>	„effektives“ Fragen im Mathematikunterricht
<i>Muster und Strukturen</i>	Sprachsensibler Unterricht
<i>Unterhaltungsmathematik</i>	Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht

Tabelle 1: mögliche Inhalte in einem fachlichen Vorbereitungsmodul

Dieses Vorbereitungsmodul muss also die Kernaufgabe erfüllen, dass Studierenden nach Absolvierung, förderorientierte Lernprozesse für Schülerinnen und Schüler gestalten und durchführen können. Die Lehrenden der Hochschule müssen daher den Fokus im Vorbereitungsmodul darauflegen, dass die Studierenden die Mathematik, für die sie Förderung planen, verstehen, dass sie wissen, wie mathematische Kompetenz aufgebaut werden kann, auf welche Schwierigkeiten Schülerinnen und Schüler beim Mathematiklernen treffen, und Möglichkeiten kennen lernen, wie aufgrund von der Gestaltung von Unterricht, das Aufholen und Vertiefen erleichtert werden kann.

### 3 Resümee

In diesem Betrag skizzieren wir Gelingensbedingungen einer mathematischen Sommerschule mit dem besonderen Fokus einer Pädagogischen Hochschule und lassen alle weiteren Ebenen (z.B. Schulleitung, Eltern, . . .) außen vor. Wir betrachten insbesondere die Ebene der Schülerinnen und Schüler, die Ebene der Studierenden und Lehrpersonen sowie die Ebene der Lehrenden der Pädagogischen Hochschule Wien. In jeder einzelnen dieser genannten Ebenen steckt viel Potential, das zum Gelingen beitragen kann. „Sommerschule wirkt“, wenn dieses Potential durch eine gute Vernetzung der Ebenen untereinander in seiner Wirkung noch verstärkt wird.

## Literatur

- Girnat, Boris; Hagenauer, Gerda; Hascher, Tina (2020): Der Zusammenhang von Schülermotivation und Mathematikleistung in der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK) 2016. In: SJER 42 (2), S. 414–438.
- Häsel-Weide, U. (2017). Inklusiven Mathematikunterricht gestalten. Anforderungen an die Lehrerbildung. In Leuders, J. & Leuders, T. & Prediger, S. & Ruwisch, S. (2017) (Hrsg.). Mit Heterogenität im Mathematikunterricht umgehen lernen. Konzepte und Perspektiven für eine zentrale Anforderung an die Lehrerbildung. Springer Verlag. Wiesbaden. S. 17 – 28.
- Hirt, Ueli; Mattern, Kirsten (Hg.) (2014): Coaching im Fachunterricht. Wie Unterrichtsentwicklung gelingt. Weinheim: Beltz (Pädagogik).
- Leuders, T. (2009): Intelligent üben und Mathematik erleben. In: Leuders, T.; Hefendehl-Hebeker, L.; Weigand, H. G. (Hrsg.): Mathematische Momente (S. 130–143). Berlin: Cornelsen.
- Leuders, T. & Prediger, S. (2017). Flexibel differenzieren erfordert fachdidaktische Kategorien. Vorschlag eines curricularen Rahmens für künftige und praktizierende Mathematiklehrkräfte. In Leuders, J. & Leuders, T. & Prediger, S. & Ruwisch, S. (2017) (Hrsg.). Mit Heterogenität im Mathematikunterricht umgehen lernen. Konzepte und Perspektiven für eine zentrale Anforderung an die Lehrerbildung. Springer Verlag. Wiesbaden. S. 3–16
- Mews, Sina; Pöge, Andreas (2019). Das Zusammenspiel von Selbstbildern, motivationalen und emotionalen Orientierungen sowie deren Einfluss auf die Mathematikleistung in der PISA-Studie 2012. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22 (4), S. 899–924.
- Rott, B. (2018): Kleine Änderung mit großer Wirkung. Produktives Üben durch Variation von Aufgaben. In: mathematik lehren 209, 18–21.
- Weis, I. (2020). Sprachförderung Plus. Förderbausteine für den Soforteinsatz im Mathematikunterricht. Klett Verlag. Stuttgart
- BMBWF (2019). [https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user\\_upload/NEU\\_Lernen-Lernen\\_Eltern-Lehrer\\_A4\\_BF.pdf](https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/NEU_Lernen-Lernen_Eltern-Lehrer_A4_BF.pdf)

# Lernen im Sommer statt Plantschen im Wasser – Konzepte von Sommerschule im Vergleich

Harald Knecht, Gabriele Kulhanek-Wehlend, Sven Severin

## Abstract Deutsch

Der Text vergleicht die Eckpunkte des österreichischen Konzepts von Sommerschule mit vier ausgewählten Beispielen aus dem deutschsprachigen Raum mit dem Ziel, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten und (Weiter-)entwicklungspotential für die Sommerschule in Österreich abzuleiten. Nach einer systematischen Recherche im Internet mit den Anforderungen der Nachvollziehbarkeit und Reproduzierbarkeit wurden die Daten gemäß der inhaltlichen strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse anhand von definierten Kategorien systematisch ausgewertet und interpretiert.

## Schlüsselwörter:

Sommerschule, Lerndefizit, Coronakrise, Chancengerechtigkeit

## Abstract English

The text compares the key points of the Austrian concept of summer school with four selected examples from German-speaking countries with the aim of elaborating similarities and differences and deriving (further) development potential for summer school in Austria. After a systematic research on the internet with the requirements of traceability and reproducibility, the data were systematically evaluated and interpreted according to the content structuring qualitative content analysis based on defined categories.

## Keywords:

Summer school, learning deficit, corona crisis, equity of opportunity

## Zu der Autorin und den Autoren

Harald Knecht, BEd BA MA; Pädagogische Hochschule Wien, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Holocaust Education und Bürger\_innenbildung in der Primarstufe, digitales Lernen im Kontext der Hochschulbildung  
Kontakt: harald.knecht@phwien.ac.at

Gabriele Kulhanek-Wehlend, Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> BEd; Pädagogische Hochschule Wien, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Hochschuldidaktik, Allgemeine Didaktik, Schulpraktika  
Kontakt: gabriele.kulhanek-wehlend@phwien.ac.at

Sven Severin, Mag.; Pädagogische Hochschule Wien, Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Theorie, Anthropologie, Gendertheorie, Schulpraktika  
Kontakt: sven.severin@phwien.ac.at

## 1 Einleitung

Am Ende der Sommerferien 2020 fand erstmals in Österreich eine Sommerschule für Schülerinnen und Schüler im Alter von 6 bis 14 Jahren statt. Es handelte sich um ein zweiwöchiges Angebot zur gezielten Förderung definierter Schüler\*innengruppen, die durch die Corona-Pandemie bedingte schulische Defizite aufholen sollten.

Ziel des Textes ist es exemplarisch an ausgewählten Beispielen aus dem deutschsprachigen Raum die Eckpunkte bestehender Konzepte von Sommerschule darzustellen, mit dem österreichischen Konzept zu vergleichen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten und (Weiter-)entwicklungspotential für die Sommerschule in Österreich abzuleiten.

## 2 Methodisches

Im Zeitraum Dezember 2020 bis Februar 2021 wurde eine systematische Recherche mit den Anforderungen der Nachvollziehbarkeit und Reproduzierbarkeit zu bestehenden Konzepten von Sommerschule im deutschsprachigen Raum ausschließlich im Internet durchgeführt. Ein Kontakt zu den Trägern bzw. offiziellen Stellen wurden nicht hergestellt.

Ausgewählt wurden vier Konzepte von Sommerschule, die im Sommer 2020 von – auf Bundes- und Landesebene für den schulischen Bildungsbereich – verantwortlichen öffentlichen Stellen organisiert und durchgeführt

wurden. Ausgeschlossen wurden Angebote von Universitäten und Fachhochschulen wie beispielsweise eine Kinderuni, da diese Bildungseinrichtungen per se nicht für die Bildung von Kindern zuständig sind.

Gemäß der inhaltlichen strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018<sup>4</sup>) erfolgt die systematische Auswertung der Daten. Dazu wurden die Kategorien Ziele, Zielgruppe (Alter der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen), Gruppengröße und -zusammensetzung, Verpflichtung – Freiwilligkeit, Personaleinsatz, pädagogische Leitlinien und inhaltliche Schwerpunkte (Unterrichtsfächer) und Dauer festgelegt.

### 3 Deutschsprachige Konzepte

Im deutschen Sprachraum sind pädagogische Projekte und Konzepte für bildungsbenachteiligte und/oder lernschwache Schülerinnen und Schüler in den Sommerferien, die den Wieder-Einstieg in den Lernalltag unterstützen, ein thematisches Angebot abdecken und spezifische Ziele wie beispielsweise die Verbesserung der Deutschkenntnisse verfolgen, nicht erst seit der Coronapandemie existent. Sie laufen auch unter Begriffen wie Ferienschule, Sommercamp, Summercamp, Sommerlearning, Lernferien oder Ferienakademie (vgl. Gebele, 2017; Stanat, 2005). Im Sommer 2020 haben diese Konzepte allerdings fast ausschließlich das Ziel schulisches Lernen zu unterstützen und bestehende Lerndefizite aufzuholen, die durch die Auswirkungen der Coronapandemie entstanden sind (Kuhn, 2020).

#### 3.1 Österreich

Erstmalig fand in Österreich im Sommer 2020 eine Sommerschule in den letzten beiden Ferienwochen jedes Bundeslandes statt. Sie hat die Festigung der Unterrichtssprache Deutsch zum Ziel, damit Schülerinnen und Schüler dem Unterricht im kommenden Schuljahr besser folgen können. So soll einer drohenden Bildungsbenachteiligung aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen während der Corona Pandemie entgegengewirkt werden. Angesprochen sind explizit Schülerinnen und Schüler mit mangelnden Deutschkenntnissen der Volksschule, der Mittelschule und AHS-Unterstufe, die den Status außerordentlich haben und/oder im Unterrichtsfach Deutsch Aufholbedarf haben. Die Teilnahme ist freiwillig, die zuständige Lehrperson kann aber eine Empfehlung aussprechen. Acht bis maximal 15 Schülerinnen und

Schüler werden montags bis freitags, jeweils von 8:00 bis 12:00 Uhr an ausgewählten Schulstandorten unterrichtet. Die Schüler\*innengruppe wird vorab möglichst alters- und leistungshomogen zusammengestellt, kommt aber von unterschiedlichen Schulstandorten. Daher ist die „Verortung der individuellen und gemeinsamen Lernausgangslagen, das Sichtbarmachen der vorhandenen Sprachressourcen und darauf aufbauend eine individuelle, gezielte Lese-, Schreib-, Sprech- und Hörförderung im Unterrichtsfach Deutsch“ wichtig (BMBWF 2020, S. 8).

Als Lehrpersonen fungieren ausgebildete aktive oder auch bereits pensionierte Pädagoginnen und Pädagogen und Lehramtsstudierende, die sich freiwillig melden. Die Bezahlung erfolgt über die Abrechnung zusätzlicher Einheiten, Lehramtsstudierende erhalten maximal 5 ECTS Anrechnungspunkte für ihr Studium gutgeschrieben und werden von der Pädagogischen Hochschule oder Universität im Rahmen einer Lehrveranstaltung auf die Tätigkeit vorbereitet. Die pädagogischen Leitlinien zur Sommerschule richten gezielt den Fokus sowohl auf gemeinsames themenzentriertes projektorientiertes schulisches Lernen, das am Ende ein Projektergebnis bringt, als auch auf die Förderung der sozialen Kompetenzen (BMBWF 2020). Details zur Sommerschule 2020 in Österreich sind nicht nur auf der Website des zuständigen Ministeriums (<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/sommerschule/sommerschule2020.html>) veröffentlicht, sondern auch in einer Broschüre zusammengefasst, die unter `file:///C:/Users/w7hp/AppData/Local/Temp/sommerschule_broschuere.pdf` online zur Verfügung steht.

### 3.2 Deutschland

In Deutschland wurde während der Corona-Pandemie die Idee von Sommerschulen in der Kultusministerkonferenz aufgegriffen und diskutiert. Mehrere Länder wie beispielsweise Berlin, Hamburg, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein bauten derartige Angebote auf. Ziel ist es immer vor allem jene Schülerinnen und Schüler zu erreichen, die Lern- und Förderangebote am dringendsten benötigen, weil sie durch die Corona-Pandemie in eine Problemlage geraten sind, die häuslichen Lernbedingungen nicht optimal sind und sich gravierende Wissenslücken zeigen. Außerdem soll wieder an das sonst übliche Leistungsniveau und an das Lernen herangeführt werden (vgl. Kuhn, 2020; Menkens, 2020).

### 3.2.1 Berlin

12800 Schülerinnen und Schüler nahmen im Sommer 2020 an der Sommerschule an Berliner Schulstandorten teil. Es handelte sich um ein Angebot der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, das zum Ziel hat Lernzeit zu ermöglichen, um Lernrückstände aufzuholen, die durch die pandemiebedingten Schulschließungen entstanden sind. Mit der Durchführung beauftragt ist die Technische Jugendfreizeit- und Bildungsgesellschaft (tjfbg) in Zusammenarbeit mit Anbietern der ergänzenden Lernförderung. Berlin stellt für die Sommerschule 2020 in öffentlichen allgemeinbildenden Schulen sechs Millionen Euro zur Verfügung (vgl. Senatsverwaltung Bildung, Jugend und Familie, 2020).

In Berlin gilt jede 6. Person als armutsgefährdet, auch Kinder unter 18 Jahren sind davon betroffen (vgl. Regionaler Sozialbericht 2019, S.6). Sie leben in beengten Verhältnissen, haben eine unzureichende digitale Ausstattung und mangelnde familiäre Unterstützung. Die sehr heterogene Schüler\*innenpopulation soll durch das kostenlose zusätzliche Lernangebot im Sommer verbesserte Zukunftschancen haben. Es handelt sich ausschließlich um Schülerinnen und Schüler, die lernmittelbefreit sind und nach dem Bildungs- und Teilhabegesetz Anspruchsberechtigte sind oder neu in Deutschland sind und Sprachförderung benötigen. Auf Empfehlung der Klassenlehrpersonen nehmen Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen und der Jahrgangsstufen 1, 2, 7, 8 und 9 mit der Zustimmung der Eltern freiwillig an dem Angebot teil, das in der eigenen oder einer benachbarten Schule stattfindet. Jede Gruppe besteht aus maximal acht Schülerinnen und Schülern, die 15 Einheiten in der Woche, täglich drei Einheiten von 9.00–12.00 Uhr gemeinsam lernen. Die eingesetzten Lehrpersonen sind Lehramtsstudierende auf Honorarbasis, pensionierte Pädagoginnen und Pädagogen, pädagogische Fachkräfte, Lehrpersonen der Willkommensklassen, die, wenn nötig, im Rahmen von Fortbildungsangeboten eine Intensiv-Qualifizierung erhalten. Die Sommerschule findet in den Sommer- und Herbstferien für insgesamt 4 Wochen statt. Die Jahrgangsstufen 1 und 2 teilen sich die vier Wochen in drei Wochen in den Sommerferien und in eine Woche in den Herbstferien auf. Für die Jahrgangsstufen 7, 8 und 9 finden jeweils 2 Wochen in den Sommer- und Herbstferien statt.

Die Jahrgangsstufen 7, 8 und 9 fokussieren Unterrichtsstoff aus den Unterrichtsfächern Deutsch, Mathematik und Englisch, da im folgenden Schuljahr die Prüfungen für den Mittleren Schulabschluss anstehen. Sprachfördernde Angebote nach individuellen Förderplänen sind ebenso geplant. Die Jahrgangsstufen 1 und 2 bekommen ein Angebot mit den Schwerpunkten Förderung der mathematischen Kompetenzen, Alphabetisierung, Training der Lesefähigkeit sowie Frühenglisch.

Geplant ist auch ein fachlich-pädagogischer Austausch zwischen Lehrpersonen, Eltern, Schülerinnen und Schülern sowie den Pädagog\*innen vor und nach der Sommerschule. Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler führen ein Ferienlogbuch und erhalten ein Zertifikat zum Abschluss, die Teilnahme wird auch im darauf folgenden Zeugnis vermerkt (vgl. Berlin hilft, 2020).

Weitere Informationen zur Sommerschule 2020 in Berlin sind online unter <http://berlin-hilft.com/2020/06/05/sommerschule-2020-fur-berliner-schuelerinnen/> veröffentlicht.

### 3.2.2 Baden-Württemberg

Sommerschulen in Baden-Württemberg sind seit 2010 ein fixer Bestandteil der Bildungslandschaft. Im Sommer 2020 gab es bereits 54 Standorte. Ziel des Konzepts ist es vor allem Kinder mit Förderbedarf und/oder Migrationshintergrund bestmöglich zu fördern (vgl. Sommerschulen Baden-Württemberg, 2020), wobei es vorrangig um die Förderung der Sprachkompetenz geht und um eine Verbesserung der Kompetenzen in Mathematik und Englisch. Den Schülerinnen und Schülern sollen aber auch „insbesondere überfachliche, soziale, personale und methodische Kompetenzen vermittelt bekommen und Freude am gemeinsamen Lernen gefördert werden. Die Sommerschulen ermöglichen das Aufholen schulischer und sprachlicher Unsicherheiten, Vermittlung überfachlicher und sozialer Kompetenzen, Förderung der Freude am Lernen und die Steigerung der Lernfähigkeit und Motivation“ (Sommerschulen Baden Württemberg, 2020). Grundsätzlich wird dem schulischen Lernen große Bedeutung zugemessen, die „Zieldimensionen des Wissens und der schulischen Kompetenzen sind im Mittelpunkt“ (Schierer, 2017, S. 8).

Die Sommerschule findet in Kooperation mehrerer Schulstandorte unter Einbeziehung einer außerschulischen Einrichtung statt. Neben dem Unterricht werden auch weitere Themenschwerpunkte wie beispielsweise Erlebnispädagogik, Musik, Sport, Kunst oder Naturpädagogik gesetzt und so „die

beiden Bereiche Schule und Freizeit, die von Jugendlichen häufig als gegensätzlich empfunden und wahrgenommen werden, zu einem sinnhaften Konzept zusammenzufügen und für die Jugendlichen zum Lern- und Erfahrungsraum zu machen“ (Scheiring, 2017, S. 8).

Angeboten werden die Sommerschulen für Schülerinnen und Schüler der Klassen 3 und 4 der Grundschule und ab Klasse 7 in Hauptschulen, Werkrealschulen, Realschulen und Gemeinschaftsschulen. Der Unterricht findet in Gruppen von 20 bis maximal 25 Personen in der Regel in der letzten Ferienwoche ganztägig von 8.30–16.30 statt, täglich drei Lerneinheiten à 90 min oder mindestens vier Lerneinheiten à 60 min in geteilten Gruppen in den Unterrichtsfächern Deutsch, Mathematik und Englisch. Vorab soll eine Sprachstandsdiagnostik zur Abklärung der Sprachkompetenz erfolgen. Das Angebot ist gratis, für bis zu drei teilnehmende Lehrpersonen werden jeweils 2 Anrechnungsstunden aufgewendet. Zur Qualitätssicherung finden auch sogenannte Nachtreffen zwischen Entsendeschulen und den Lehrpersonen der Sommerschulen statt.

Weitere Details zur Sommerschule 2020 in Baden-Württemberg sind unter <http://sommerschulen-bw.de/,Lde/Startseite/aktuell/Sommerschulen+2020> veröffentlicht und auch in einem ausführlichen Leitfaden, der online zur Verfügung steht, zusammengefasst (vgl. Scheiring, 2017).

### 3.2.3 Schleswig-Holstein

146 Schulstandorte von ungefähr 800 haben im Sommer 2020 am Lernsommer in Schleswig-Holstein teilgenommen. Über 600 Pädagoginnen und Pädagogen sind in der Förderung der Anschlussfähigkeit für das neue Schuljahr tätig, entstandene Defizite sollen abgebaut und fachliche und überfachliche Kernkompetenzen gefördert werden (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2020).

Der Fokus liegt auf den Unterrichtsfächern Mathematik, Deutsch, Englisch und sozialem Lernen. Ergänzend sind auch Sport, Demokratiebildung, MINT und Angebote zur kulturellen Bildung möglich. Angesprochen sind Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 1 bis 10, die Förderung und Motivation benötigen, ausdrücklich Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und jene mit sprachlichem Unterstützungsbedarf. Die Teilnahme ist freiwillig. Auf der Internet-Plattform Zukunftskompass.SH ([ht](http://www.zukunftskompass.sh)

tps://app.zukunftskompass.sh/karte/lernsommersh) sind diverse außerschulische Ergänzungsangebote für Schulstandorte zu buchen.

Zeitlich finden die Angebote während der Sommerferien statt, wobei der jeweilige Schulstandort den Zeitrahmen festlegt. Das reicht beispielsweise von zwei Wochen in den Sommerferien täglich von 9.00 bis 13.00 Uhr oder während der gesamten Sommerferien an zwei Tagen pro Woche von 9.00 bis 13.00 Uhr. Eine Lerngruppe umfasst maximal 12 Schülerinnen und Schüler, die auch jahrgangübergreifend zusammengesetzt ist und soll über den gesamten Zeitraum stabil bleiben. Den Unterricht übernehmen Pädagoginnen und Pädagogen, Schulsozialarbeiterinnen und –arbeiter, Lehramtsstudierende und externe Kräfte, die sich freiwillig melden. Die Arbeit wird entsprechend extra vergütet.

### 3.3 Luxemburg

Zu Beginn ist festzuhalten, dass im Text immer wieder auf Zitate in französischer Sprache Bezug genommen wird, diese stammen aus einer Presseausendung – **dossier de presse du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse du 1er septembre 2020** – des luxemburgischen Bildungsministeriums. Im Folgenden wird dieses Dokument mit dpdme abgekürzt. Es musste auf die französische Version zurückgegriffen werden, da dies das einzig verfügbare Dokument war (dpdme, 2020).

Auch in Luxemburg gab es, angesichts der durch die Pandemie verursachten Schulschließungen (Anfang März 2020) und die dadurch verursachten Folgen für die Schülerinnen und Schüler, das Angebot einer Sommerschule.

„Le dispositif mis en place à partir de la rentrée 2020/2021 est marqué par une année scolaire qui a été bouleversée par la pandémie COVID-19“ (dpdme, 2020, S. 2)

Interessant ist hier auch die Wortwahl: une année scolaire qui a été bouleversée par la pandémie COVID-19 – ein völlig durcheinander gebrachtes, auf den Kopf gestelltes Schuljahr.

#### 3.3.1 Sommerschulkurse

Ein Angebot bestand sowohl für den Grundschul- als auch den Sekundarschulbereich, in diesem Beitrag wird ausschließlich auf die Angebote für die Grundschule eingegangen. Entsprechende Informationen zur Sekundarstu-

fe finden sich im bereits erwähnten Dossier (vgl. dpdme, 2020, 6–8], die Möglichkeit innerhalb eines Zeitraumes von 10 Tagen (31. August 2020–11. September 2020) das Unterstützungsangebot wahrzunehmen. Für die Grundschule lautete das Motto: 2 Stunden à 55 Minuten täglich – 1 Unterrichtsfach – 12 Schülerinnen und Schüler maximal pro Gruppe. Die Beschränkung auf 2 Stunden täglich wird mit dem Vermeiden-Wollen von Überforderung der Grundschülerinnen und Grundschüler argumentiert.

„À l’enseignement fondamental, afin de ne pas surcharger les enfants, l’inscription ne pouvait se faire que pour une seule branche“ (dpdme, 2020, S. 5).

Die Einschreibung in die Kurse erfolgte auf freiwilliger Basis, allerdings haben Lehrpersonen vor den Sommerferien auch Empfehlungen an die Erziehungsberechtigten geschickt, wenn diese der Meinung waren, dass die Schülerinnen und Schüler Unterstützungsbedarf hätten.

Insgesamt haben 4830 Grundschülerinnen und Grundschüler daran teilgenommen, die Mehrheit nämlich 3.590 hat sich für Sprachkurse aus Deutsch oder Französisch entschieden. Der Rest, 1240 Schüler\*innen, hat Mathematikurse belegt.

Betreut wurden die Schülerinnen und Schüler von insgesamt 344 Personen. Dabei standen 80 ausgebildete Grundschulpädagoginnen und -pädagogen, 165 Aushilfskräfte sowie 99 Personen aus einem nationalen Pool namens „études surveillées“, der im Mai 2020 zur Unterstützung der durch die Pandemie verursachten Herausforderungen im Bildungswesen eingerichtet wurde, zur Verfügung.

### 3.3.2 Die online Übungsplattform – [schouldoheem.lu](https://schouldoheem.lu)

Auf der „plateforme de révision en ligne“ (dpdme, 2020, S. 3) wurden seit Beginn der Pandemie Übungsmaterialien für sämtliche Schulstufen und Unterrichtsfächer zur Verfügung gestellt. Seit Ende August befanden sich dort sogenannte „dossiers thématiques“ (Themenmappen), die für die Sommerschule konzipiert worden sind. Daran beteiligt waren 30 Mitarbeiter\_innen, die insgesamt 48 dossiers erstellt haben, die gratis zur Verfügung gestellt worden sind. Abgesehen von der thematischen Aufbereitung wurde auch noch didaktisches Material sowie die Lösungen zu den Übungen zur Verfügung gestellt.

Unter den folgenden links kann auf die Angebote zugegriffen werden, wobei darauf hinzuweisen ist, dass manche Angebote zeitlich beschränkt zur Ver-

fügung stehen (<https://www.schouldoheem.lu/de>, <https://www.schouldoheem.lu/de/on-air>).

In Kombination mit der Übungsplattform wurde eine „helpline pour des conseils et aides pédagogiques“ – eine Anlaufstelle für pädagogische und psychologische Belange – eingerichtet. Diese kann telefonisch (+352 8002–9090) oder aber mittels eines elektronischen Formulars, welches auf der [schouldoheem.lu](https://www.schouldoheem.lu) – Internetseite zu finden ist, kontaktiert werden.

## 4 Analyse

Alle fünf vorgestellten Konzepte von Sommerschule 2020 sind aufgrund der pandemiebedingten Schulschließungen entwickelt und umgesetzt worden. Lediglich Baden-Württemberg hat eine lange Tradition, bereits 2010 fand an wenigen Standorten eine Sommerschule statt, die schrittweise ausgebaut wurde (Scheiring, 2017).

Die verfolgten Ziele sind immer: Lernrückstände und Wissenslücken aufholen, die Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch beziehungsweise Französisch vertiefen und festigen, Lernzeit ermöglichen und die Anschlussfähigkeit fördern. Sprachfördernde Angebote nach individuellen Förderplänen sollen Schülerinnen und Schüler mit mangelnden Kenntnissen unterstützen. Österreich hat nur die Verbesserung der Sprachkenntnisse im Fokus, in den anderen Konzepten sind es auch noch die Kernfächer Mathematik und Englisch respektive Französisch. In den Konzepten wird auch die Förderung überfachlicher Kompetenzen, das soziale Lernen und unterschiedliche Themenschwerpunkte eingebaut. Sehr unterschiedlich ist die Dauer der Sommerschulen in den einzelnen Ländern, sie reicht von 5 bis zu 20 Tagen.

Die Teilnahme der Kinder und Jugendlichen und der Pädagoginnen und Pädagogen ist freiwillig. Angesprochen werden allerdings immer Kinder und Jugendliche aus bildungsferneren Schichten, die Schwierigkeiten mit der Bildungssprache Deutsch haben und Unterstützung beim Lernen benötigen.

Unterschiedlich sind die jeweilige Größe der Lerngruppe und das Alter der angesprochenen Zielgruppe (vgl. Übersicht 1).

Überwiegend sind aktive oder pensionierte Pädagoginnen und Pädagogen neben anderen pädagogischen Fachkräften tätig. Österreich, Berlin und Schleswig-Holstein setzen auch auf Lehramtsstudierende, die im Rahmen der Sommerschule pädagogische Erfahrungen sammeln können. Nur in Öster-

reich erhalten diese Studierenden keine finanzielle Abgeltung sondern eine Anerkennung in Form von max. 5 ECTS für ihr Studium.

	Österreich	Berlin	Baden- Württemberg	Schleswig- Holstein	Luxemburg
Zielgruppe – Alter	6–14	Willkommens- klasse, 6, 7, 13–15	8–10 13–15	6–15	6–15
Gruppen- größe	8 – max. 15	max. 8	20 – max. 25	max. 12	max. 12
Verpflichtung/ Freiwilligkeit	freiwillig	freiwillig	freiwillig	freiwillig	freiwillig
Personal- einsatz	Lehramts- studierende	Lehramts- studierende	aktive Pädag- og*innen	Lehramts- studierende	aktive Pädag- og*innen
	aktive und pensionierte Pädagog*innen	aktive und pensionierte Pädagog*innen		aktive Pädag- og*innen	Aushilfskräfte
		pädagogische Fachkräfte		Schulsozial- arbeiter*innen	Externe aus Unterstüt- zungspool
		Lehrpersonen der Willkom- mensklassen		Externe	
Dauer	10 Tage 8:00–12.00 4 Einheiten/ tägl.	20 Tage 9:00–12:00 3 Einheiten/ tägl.	5 Tage 8:30–16:30 7 Einheiten/ tägl.	variabel/ Standort 9:00–13:00 2 Einheiten/ tägl.	10 Tage 2 Einheiten/ tägl.
Unterrichts- fächer	D	D, M, E	D, M, E	D, M, E	D, Fran- zösisch, M

Übersicht 1: Sommerschule – Parameter im Vergleich

## 5 Fazit

Zur Frage, ob es sich bei der „Sommerschule“ um ein defizitorientiertes oder aber um ein differenzorientiertes Konzept handelt, ist zu konstatieren, dass es hauptsächlich darum geht Möglichkeiten zum Defizitabbau zu eröffnen. Es ist bei allen vorliegenden Modellen von freiwilliger Teilnahme die Rede. Zu bedenken ist in diesem Zusammenhang, dass die Freiwilligkeit mit Empfehlungen unterschiedlichsten Verbindlichkeitsgrades der Pädagoginnen und Pädagogen gekoppelt ist. Der Begriff wäre also zu hinterfragen und jedenfalls zu relativieren. An Maßnahmen zur Unterstützung von Kindern und Jugendlichen ist, um Missverständnisse zu vermeiden, prinzipiell nichts einzuwenden; ist es doch ein wesentlicher Teil des pädagogischen Kerngeschäfts Bildungsprozesse zu initiieren, zu begleiten und derart ein Stück zur Selbständigkeit und Emanzipation der Schülerinnen und Schüler beizutragen. Der fahle Beigeschmack, der sich einstellt, besteht in der Tendenz zur Stigmatisierung. Aus Sicht der Kinder und Jugendlichen besucht man die Sommerschule, weil man „schlecht“ ist bspw. in Mathematik oder Deutsch. Dazu kommt, dass die Sommerferien automatisch verkürzt werden und sich die Betroffenen die Frage stellen: Warum muss ich schon wieder die Schulbank drücken, wo meine Freundinnen und Freunde noch gemütlich im Schwimmbad liegen?! Anzuregen wäre jedenfalls eine wissenschaftliche Evaluierung im Sinne einer Qualitätssicherung, vor allem hinsichtlich der Frage, ob die angestrebten Ziele erreicht werden konnten. Ausgehend vom Gedanken der Sommerschule wird zu überlegen sein, ob und inwieweit Schule auf die veränderten Anforderungen reagieren soll.

## Literatur

- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2019). Regionaler Sozialbericht Berlin und Brandenburg 2019. Abrufbar: [https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/produkte/pdf/SP\\_Sozialbericht-000-000\\_DE\\_2019\\_BBB.pdf](https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/produkte/pdf/SP_Sozialbericht-000-000_DE_2019_BBB.pdf) (21.02.2021).
- Ballis, A. & Spinner, H. K. (2008) (Hg). Sommerschule, Sommerkurse, Summer Learning: Deutsch lernen im außerschulischen Kontext. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Berlin hilft (2020). Abrufbar: <http://berlin-hilft.com/2020/06/05/sommerschule-2020-fur-berliner-schuelerinnen/#Quelle>

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020). Die Berliner Sommerschule – eine Antwort auf Corona-bedingte Lernlücken. Ein Kommentar von Sandra Scheeres. Abrufbar: <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/die-berliner-sommerschule---eine-antwort-auf-corona-bedingte-lernluecken-2335.html> (10.2.2021)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020). Sommerschule 2020. Abrufbar: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/sommerschule/sommerschule2020.html> (17.02.2021)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020). Sommerschule 2020 Informationsbroschüre für Schulleitungen bzw. mit der Durchführung betraute Lehrpersonen und Unterrichtende an der Sommerschule. Abrufbar: [file:///C:/Users/w7hp/AppData/Local/Temp/sommerschule\\_broschuere.pdf](file:///C:/Users/w7hp/AppData/Local/Temp/sommerschule_broschuere.pdf) (28.12.2020)
- Brucksch-Vieth, H., Scheiring H. (2014). Sommerschulen in Baden-Württemberg. Individuelle Förderung durch motivierende Lernangebote in den Sommerferien In: Kurt W. Schönherr & Victor Tiberius (Hg). Lebenslanges Lernen. Wissen und Können als Wohlfaktoren. S 217–239 Springer
- Gebele, D., Zepfer, A. L. (2017). Sprachliche Förderung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern in Ferienschulen. In: Middeke, A., Eichstaedt A., Jung M., Kniffka, G. (Hg.) Wie schaffen wir das? Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprach. Band 97. S. 135–150. Universitätsverlag Göttingen.
- Kuckartz, U. (20184). Qualitative Inhaltsanalyse, Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kuhn, A. (2020). Sommerschule. Unterricht, wenn andere Ferien machen. Das deutsche Schulportal. Abrufbar: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/sommerschule-unterricht-wenn-andere-ferien-machen/> (20.02.2021).
- Landesjugendring Schleswig-Holstein (2020). Lernsommer.SH 2020 – Konzeptioneller Rahmen für Lernangebote in den Sommerferien. Abrufbar: <https://www.ljrsh.de/assets/Uploads/Anlage-C-Lernsommer-Konzeptioneller-Rahmen.pdf> (15.02.2021)
- „Luxemburger Wort“ <https://www.wort.lu/de/lokales/summer-school-2020-corona-nachhilfe-gestartet-5f4e57b9da2cc1784e364c7a> (20.02.2021)
- Menkens, S. (2020). Die Sommerschule soll die schlimmsten Lerndefizite beheben. Welt digital. Abrufbar: <https://www.welt.de/politik/deutschland/article208121153/Corona-Die-Sommerschule-soll-die-schlimmsten-Lerndefizite-beheben.html> (02.01. 2021)
- Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport (2020). Bekanntmachung des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport zu „Sommerschulen in Baden-Württemberg 2020: Abrufbar: [http://sommerschulen-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents\\_E131335142/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/sommerschul](http://sommerschulen-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E131335142/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/sommerschul)

- en-bw/Sommerschulen%202020/2020\_Bekanntmachung\_Sommerschulen.pdf (02.02.2021).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2020). Konzept für das Schuljahr 2020/21. Abrufbar: [https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/III/Presse/PI/2020/Corona/III\\_Lernsommer.html](https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/III/Presse/PI/2020/Corona/III_Lernsommer.html)
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend). Presseaussendung. Abrufbar: <https://men.public.lu/fr/publications/dossiers-presse/2020-2021/200901-cours-rattrapage.html> (12.02.2021).
- <https://www.schouldoheim.lu/de> (20.02.2021);
- <https://www.schouldoheim.lu/de/on-air> (20.02.2021)
- Scheiring, H. (2017). Sommerschulen in Baden-Württemberg. Ein Leitfaden. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Abrufbar: [http://sommerschulen-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents\\_E1162328637/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/sommerschulen-bw/KM\\_Leitfaden2017\\_Sommerschule\\_180109.pdf](http://sommerschulen-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E1162328637/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/sommerschulen-bw/KM_Leitfaden2017_Sommerschule_180109.pdf) (02.02.2021).
- Scheiring, H. (2013). Sommerschulen 2011 in Baden-Württemberg. Evaluationsstudie. Stuttgart: Magisterium für Kultus, Jugend und Sport. Abrufbar: [http://sommerschulen-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents\\_E1395114348/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/sommerschulen-bw/Service/Dokumentationen/2013-07-24-Evaluationsstudie-Sommerschulen-FINAL.pdf](http://sommerschulen-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E1395114348/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/sommerschulen-bw/Service/Dokumentationen/2013-07-24-Evaluationsstudie-Sommerschulen-FINAL.pdf) (02.02.2021)
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2020). Pressemitteilung. Abrufbar: <https://www.berlin.de/sen/bjff/service/presse/pressearchiv-2020/pressemitteilung.954258.php> (25.01.2021).
- Siebert-Ott, G. (2009). Entwicklung und Förderung von natürlicher Mehrsprachigkeit: „Deutsch plus Herkunftssprache“ – kein zu ehrgeiziges Bildungsziel für Kinder aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte! In: ZMI Magazin – Zeitschrift des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration Köln Heft 1, 2009, S. 6–9.
- Sommerschulen Baden-Württemberg (2020). Abrufbar: [www.sommerschulen-bw.de](http://www.sommerschulen-bw.de) (17.02.2021).
- Stanat, P., Baumert, J., Müller, A. (2005). Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien. Evaluationskonzeption für das Jacobs-Sommerscamp Projekt – In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 6, S. 856–875. Abrufbar: [https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4786/pdf/ZfPaed\\_2005\\_6\\_Stanat\\_Baumert\\_Mueller\\_Foerderung\\_von\\_deutschen\\_Sprachkompetenzen\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4786/pdf/ZfPaed_2005_6_Stanat_Baumert_Mueller_Foerderung_von_deutschen_Sprachkompetenzen_D_A.pdf) (21.02.2021).
- Stanat, P., Baumert, J., Müller, A. (2008). Das Jacobs Sommercamp in Bremen. In: Ballis, A. & Spinner, K. (Hg.). (2008). Sommerschule – Sommerkurse – Summer Learning. Deutsch lernen in außerschulischem Kontext. Baltmannsweiler, 14–32.

# Coaching oder nicht Coaching, das ist die Frage

Manfred Fede

## Abstract Deutsch

Gegenständlicher Beitrag setzt sich mit Chancen und Limitierungen von Coaching im schulisch-hochschulischen Praxisfeld auseinander und im Speziellen mit seiner Anwendung im Rahmen der Sommerschule 2020. Coaching erlangt neben anderen Formen der Praxisbegleitung von Studierenden während Phasen des Praxislernens zunehmend Bedeutung. Gerade Pädagogische Hochschulen, an denen Professionalisierungsprozesse und Berufspraxis einen hohen Stellenwert haben, stehen in der Verantwortung, auch für die Praxisbegleitung einen Entwicklungsstand zu definieren, der den Erkenntnissen der Forschung in diesem Bereich Rechnung trägt. Coaching kann individuelles Lernen befördern und Handlungskompetenz angehender Lehrpersonen entwickeln und stärken.

## Schlüsselwörter:

Coaching, schulisch-hochschulisches Praxisfeld, Sommerschule, Praxisbegleitung, Coaching-Ethik

## Abstract English

This article deals with the opportunities and limitations of coaching in the school-university field of practice and in particular with its application in the context of the summer school 2020. Alongside other forms of practical support for students during phases of practical learning, coaching is becoming increasingly important. Pedagogical universities, at which professionalization processes and professional practice have a high priority, are responsible for defining a level of development for practical support that takes into account the findings of research in this area. Coaching can promote individual learning and develop and strengthen the skills of future teachers.

## Keywords:

Coaching, school-university practical field, summer school, practical support, Coaching ethics

## Zum Autor

Manfred Fede, Mag. BEd MSc, Pädagogische Hochschule Wien

Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung im Kontext der Lehrpersonenbildung, Supervision und Coaching

Kontakt: manfred.fede@phwien.ac.at

## 1 Einleitung

Was Shakespeare seinen Hamlet in der gleichnamigen Tragödie aussagen lässt, kann unter existentieller Perspektive zur programmatischen Frage schlechthin werden (Shakespeare 2020, S. 135). Besonders dann, wenn ein *Provisorium* auf das andere trifft und Unsicherheiten (noch) allgegenwärtig sind: *Coaching meets Summerschool*<sup>1</sup>. Der Titel kann die Richtung präzisieren, wenn man weiß, dass das Original *Coaching meets Research* heißt. Auch wenn es im schweizerischen Olten seit einiger Zeit vorrangig um Fragen der (empirischen) Coachingforschung geht, so können konzeptuelle Fragestellungen in Hinblick auf das Format Coaching noch immer nicht als überwunden oder geklärt betrachtet werden (beispielsweise Geißler 2011, S. 95; Schigl et al. 2020, S. 128; Schreyögg 2000a, S. 17). Analoges kann für das *Projekt Sommerschule* angenommen werden, das im Spätsommer 2020 erstmalig an ausgewählten Schulstandorten als zweiwöchiges bundesweites Förderprogramm für den Unterrichtsgegenstand Deutsch im Bereich Primarstufe und Sekundarstufe I durchgeführt worden ist. Im Folgenden soll es vor allem um das Beratungsformat Coaching und seine schulisch-hochschulischen Anwendungsmöglichkeiten in Bezug auf das Lernen von Studierenden in Praktika gehen. Unabhängig davon, welchem zugrundeliegenden Paradigma bzw. Ansatz (Fede 2020, S. 67f.) man sich zugehörig fühlt, kommt man aus Sicht des Autors nicht darum herum, sich zu fragen, wie und in welcher Weise Formen von Beratung im

---

<sup>1</sup> Anm.: In Anlehnung an den Titel des alle zwei Jahre in Olten (Schweiz) stattfindenden internationalen Coaching-Kongresses.

Rahmen schulisch-hochschulischer Praxisfelder sinnvollerweise bemüht werden können. Gegenständlicher Beitrag zielt zumindest implizit darauf ab, weitere theoretische Schärfungen vorzunehmen und er kann als Plädoyer für kritische Prüfung und Entwicklung im Feld gelesen werden.

## 2 Lang, lang ist's her: Coaching im schulisch-hochschulischen Praxisfeld

Coaching als „Kind der Praxis“ (Geißler 2011, S. 95) kommt – neben seinem *Zwillingsformat Supervision*<sup>2</sup> – spätestens seit den 1990er-Jahren im schulischen Bereich deutschsprachiger Länder zum Einsatz (Schreyögg 2000a, S. 13), wobei erste Bestrebungen zu Selbsterfahrung und -Reflexion schon in den 1920ern durch den Reformpädagogen und Psychoanalytiker Siegfried Bernfeld angestoßen wurden (Bernfeld 1925, 1990). Überhaupt waren es gelernte Psychoanalytiker\*innen, die diese Entwicklung ursprünglich vorantrieben (u. a. Brück 1978; Cohn 1975; Fürstenau 1969; Fürstenau 1979). Schule war und ist aber kein genuiner Ort für psychoanalytische oder psychotherapeutische Praxishandlungen und so konnte zunächst Supervision als Form der gezielten „Personenentwicklung“ im schulischen Bereich Fuß fassen, später auch Coaching in Form der „Personalentwicklung“ (Eberling 2016, S. 284, im Rückgriff auf Schreyögg 2000a & 2003) – beides Formen beruflicher Beratung. Schließlich entwickelten sich auch Varianten der Organisationsentwicklung (OE), heute spricht man bezogen auf schulische Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Schulentwicklung (beispielsweise Brandl 2000). Alle genannten Beratungsformen lassen sich hier subsumieren, wobei Organisationsentwicklung mitunter indirekt – quasi als Prozessergebnis – durch die anderen beiden (mit-)geleistet werden kann (Belardi 2020; Geißler 2018b; Schreyögg 2000a, S. 24). Supervision findet im Kontext von Schule aktuell vor allem bei Lehrpersonen Anwendung, Coaching dagegen bei Personen mit Leitungsfunktion (hier vorrangig bei Schulleiter\*innen).

Wie sieht die Entwicklung der Formate dagegen im hochschulischen Bereich aus? Coaching hat sich im Kontext von Schule definitiv erst nach Supervision seinen Stellenwert erarbeitet. Dagegen scheint es im hochschulischen

---

<sup>2</sup> Anm.: W. Knopf (2007, S. 57), aktuell Geschäftsführer der ÖVS, bezeichnet Coaching als „eine Form von Supervision“, was als Hinweis für das Naheverhältnis der beiden Formate verstanden werden kann.

Bereich genau umgekehrt zu verlaufen. Viele Hochschulen und Universitäten im deutschsprachigen Raum setzen mittlerweile auf Coaching als „individualisierte Form der Begleitung bei Problemlösungs- und Veränderungsprozessen“ (Arnold 2011, S. 316). Begreift man das Durchlaufen eines (Hochschul-)Studiums als fortlaufenden Veränderungsprozess im Sinne zunehmender Professionalisierung, der nicht immer bruch- und nahtlos verläuft und transformative Prozesse der *ganzen Person* bedingt (Terhart 2011, S. 203), dann begründet sich in dieser Sichtweise rasch die Attraktivität des Formats. Zudem kann es durch seine Ausrichtung auf (Selbst-)Reflexion, Prozess und Handlungsebene neue und u. U. passgenauere Formen des Lernens<sup>3</sup> begründen (Fede 2020). Die Inanspruchnahme von Coaching durch verschiedene Hochschulen und Universitäten mit Blick auf Studierende reicht im Moment von (verpflichtenden) Unterstützungsangeboten im Rahmen von Lehramtsstudien durch systeminterne Coaches (z. B. Krächter 2018; Potzmann & Roszner 2017; Potzmann & Roszner 2020) bis hin zu (freiwilligen) Angeboten im Rahmen von Wirtschaftsstudien durch (zum Teil) systemexterne Coaches an Eliteuniversitäten wie in St. Gallen (Schweiz)<sup>4</sup>. Letztgenannter Ansatz verdeutlicht die konzeptionelle Orientierung des Coachings an Managementkonzepten und Organisationstheorien (Schreyögg 2000a, S. 20) und verweist zugleich auf die parallel existente Vielgestaltigkeit des Formats. Ermöglicht hat diese Entwicklung nicht zuletzt die seit einiger Zeit laufende Abkoppelung von Coaching von seiner genuinen Zielgruppe (den Führungskräften) und der Aufgabe der Fokussierung auf berufliche Thematiken (Geißler 2011, S. 96; Lippmann 2009). Gerade diese *Coaching-Metamorphosen* bergen die Gefahr einer zunehmenden Psychologisierung des schulisch-hochschulischen Feldes und Demarkationen zu anderen Formen von Beratung und (Praxis-)Begleitung (z. B. Supervision, Mentoring, Psychotherapie, Praxisbegleitung im Rahmen der Pädagogisch-praktischen Studien etc.) erscheinen tendenziell schwieriger zu werden (Staub 2001, S. 185). Andererseits bietet die Entwicklung des Formats im schulisch-hochschulischen Praxisfeld – und hier gerade in der Ausbildung von angehen-

---

<sup>3</sup> Anm.: Arnold (2011, S. 316ff.) ergänzt seine Definition und spricht in Bezug auf Coaching auch von einer Form „erlebnisorientierten Lernens“. Später installiert er Coaching als Begleit-, Initiierungs- und Gestaltungsform von „Suchbewegungen“, die sich im Rückgriff auf Alexander Mitscherlich (1996) als Bildungsbemühungen von Individuen entfalten.

<sup>4</sup> Anm.: Informationen unter: <https://www.unisg.ch/de/studium/bachelor/assessmentjahr/coachingprogramm> (Zugriff am 17.01.2021).

den Lehrpersonen – auch zahlreiche Potenziale und Chancen (Ryter 2018, S. 28ff.).

### 3 Coaching im Rahmen der Sommerschule 2020

Das „Erfolgsprojekt Sommerschule“ (Webseite BMBWF, Zugriff am 17.01.2021) wurde bereits als *Provisorium* vorgestellt. Provisorium deshalb, weil einige Fragen rund um die Praxisbegleitung von Studierenden im Rahmen des Projektes nach wie vor als nicht ausreichend geklärt bezeichnet werden können. Die Praxisbegleitung der Pädagogischen Hochschule Wien lässt sich folgendermaßen skizzieren.

Jeder/jedem Studierenden, die/der Praxiserfahrungen an einem Schulstandort gesammelt hat, wurde eine Praxisbegleiterin/ein Praxisbegleiter von Seiten der Pädagogischen Hochschule Wien zur Seite gestellt, wobei ein bis zwei Besuche am Schulstandort zwecks Unterrichtsbeobachtung (oftmals unter Zuhilfenahme eines umfangreichen Beobachtungsbogens) vorgesehen waren. Zusätzlich bestand die Möglichkeit von zwei Online-Coaching-Terminen im Einzelsetting (bei konsensualer Terminfestlegung zwecks Abhaltung im Vorfeld), die Inanspruchnahme durch die Studierenden war hierbei freiwillig. Eine Teilnahme an der Sommerschule war für Studierende ab einem höheren Bachelorstudiensemester sowie im Masterstudiengang möglich. Als besondere Herausforderungen bei der Durchführung der Praxisbegleitung haben sich aus Sicht der Coaches vor allem folgende Problemstellungen ergeben (vgl. Danter & Wagner, in diesem Band):

- Ein gemeinsames theoretisch-methodisches Verständnis von Coaching und welche spezifischen Leistungen es im Rahmen von Praxisbegleitung von Lehramtsstudierenden erbringen kann, fehlt weitgehend bei den Praxisbegleiter\*innen. Zudem konnte auf keine einheitliche Begrifflichkeit zurückgegriffen werden.
- Im Vorfeld der Praxiseinsätze lagen kaum oder gar keine Informationen über die Schüler\*innen und deren Lernvoraussetzungen vor, was sich negativ auf die gezielte (Unterrichts-)Vorbereitung auswirkte.
- Coaches und Coachees kannten sich oftmals vor dem ersten Online-Coachingtermin nicht, was den Beziehungsaufbau tendenziell erschwerte.

- Nicht alle eingesetzten Coaches verfügen über eine spezifische Aus- und/oder Weiterbildung im Bereich Coaching bzw. personenorientierter Prozessberatung.

Genannte Schwierigkeiten beanspruchen keine Repräsentativität, jedoch können sie als wichtige Bezugspunkte für eine reflexive Auseinandersetzung mit Fragen der Form und Qualität von Beratungs- bzw. Begleitprozessen im Rahmen von Praxislernen an Hochschulen herangezogen werden.

#### 4 Chancen und Limitierungen von Coaching unter gegebenen Rahmenbedingungen

Coaching ist im schulisch-hochschulischen Bereich mittlerweile fest verankert, wenn auch mit unterschiedlichen Funktionen und Anwendungen versehen. Gerade dem Beratungsformat Coaching wird offenbar viel zugetraut in Bezug auf Einsatz- und Leistungsfähigkeit, reicht doch die Palette vom Schulleitungscoaching (Schreyögg 2000b) über die Begleitung von Studierenden im Rahmen diverser Formen von Praxislernen (u. a. Krächter 2018; Potzmann & Roszner 2017; Potzmann & Roszner 2020) und dem Coaching von Lehrenden an Hochschulen und Universitäten (Guenther 2015) bis hin zum Lerncoaching mit Schüler\*innen in der Schulklasse (Matthes & Garczorz 2019, S. 33ff.; Ryter 2018, S. 29). Begründen lässt sich diese Entwicklung wohl vor allem damit, weil Coaching „ziel- und handlungsorientiert arbeitet, und zwar an der Schnittstelle von Person und Beruf im Kontext einer Organisation“ (Ryter 2018, S. 28). Darüber hinaus zielt es in der Regel – und das kann ein minimaler konzeptueller Konsens sein – darauf ab, (Selbst-)Reflexionen auf Seiten der Coachees zu fördern, was wiederum zu mehr Selbständigkeit bei der Bewältigung komplexer (beruflicher) Herausforderungen (Stichwort Handlungskompetenz) führen soll (Greif 2008; Greif & Rauen 2018; kritisch im Kontext Neuweg 2017). Darin liegt wohl eine Art Heilsversprechen für eine Zeit, in der der Umgang mit multipel und zeitgleich auftretenden Unsicherheiten immer zentraler zu werden scheint. Dieser Umstand dürfte sich in seiner grundlegenden Dynamik durch die aktuelle COVID-19-Krise noch weiter verstärken und zudem bedingen, dass Fragen zur Gestaltung von Lern- aber auch Beratungssettings zunehmend an Bedeutung erlangen werden. Eine für alle bereits wahrnehmbare Veränderung betrifft den durch *Distance Learning* bedingten Wechsel vom Live-Setting hin zum Online-Setting, wie es auch für die Praxis-

begleitung im Rahmen der Sommerschule charakteristisch war (beispielweise Berninger-Schäfer 2018). Diese Adaptation kann neue Erkenntnisse und Erfahrungen bringen, zugleich aber auch eine spezifische Herausforderung darstellen, da die Coaches hier besonders in ihrer Kompetenz gefordert werden, in kurzer Zeit (nur zwei Termine!) eine tragfähige Beziehung zum Coachee herzustellen – noch dazu, wenn sich Coach und Coachee vor dem ersten virtuellen Kennenlernen noch nie vorher real begegnet sind (Ehrenthal, Möller & Zimmermann 2020; Mannhardt & De Haan 2018; Rauen, Strehlau & Ubben 2009). Erschwerend kann auch noch eine „Kumulation von Rollen“ (Ryter 2018, S. 34) hinzukommen, die immer dann eintritt, wenn Coaches zugleich Lehrende an jener Hochschule sind, an der die/der Studierende/Coachee seinen Abschluss machen möchte und der Erfolg u. U. auch von der Person abhängt, die zuvor noch eine beratende Rolle innehatte. Potzmann und Roszner (2017, S. 228) sprechen in diesem Zusammenhang von der Gefahr einer „Rollenkonfusion“. Die Gefahr von Rollenkonfusionen auf Seiten der Praxisbetreuer\*innen im Rahmen der Sommerschule war hierbei besonders groß, da dieselben Lehrpersonen einmal in der Rolle von Coaches auftraten, ein anderes Mal an den Schulstandorten dagegen als Praxisbeobachter\*innen. Natürlich kommt es hierbei immer auch darauf an, wie Lehrpersonen ihre Rollen interpretieren und auslegen, eine formelle Absicherung spezifisch reglementierter Praxishandlungen (z. B. durch Rollenskripts, klare und transparente Rahmenbedingungen etc.) gibt es aber bisher nicht. Wie und in welcher Form eine Rolle ausgeübt wird, verbleibt damit im informellen Bereich, was dazu führen kann, dass die sich daraus ergebenden Unsicherheiten Auswirkungen auf den Grad der Vertraulichkeit bzw. auf die Beziehung zwischen Student\*in und Lehrperson im jeweiligen Setting haben kann (Ryter 2018, S. 35). Der beschriebene Umstand kann große Auswirkungen auf die Qualität von Beratungsprozessen haben, bedenkt man, dass die Beratungsbeziehung einen ganz zentralen Wirfaktor in Beratungen darstellt (beispielsweise Ehrenthal, Möller & Zimmermann 2020; Holloway 1998). Noch prekärer kann der Beratungsprozess werden, wenn das Coaching nicht freiwillig in Anspruch genommen werden kann, da hier die Gefahr besonders groß ist, dass Studierende zum anberaumten Zeitpunkt kein drängendes Anliegen haben oder sich nicht ausreichend auf die Beratungssituation einlassen wollen und/oder können. Fragen zur Gestaltung des Settings im Rahmen der Praxisbegleitung im Bildungsbe-  
reich werden damit nicht nur für das Projekt Sommerschule drängend. Hier

entzündet sich die Thematik aber sehr deutlich, da nur wenige Vorgaben existieren, auf die verbindlich zurückgegriffen werden kann, um Handlungssicherheit zu erlangen. Eine Möglichkeit der Setting-Gestaltung lässt sich für künftige Konzeptualisierungen in Form des fachspezifisch-pädagogischen Coachings bei Fritz Staub finden. Hierbei liegt der Fokus der Praxisbegleitung auf der theoriebezogenen Unterrichtsentwicklung, wobei der Unterrichtsplanung ein besonderer Stellenwert zukommt und die Praxisbegleiterin/der Praxisbegleiter den Unterrichtsprozess ko-konstruiert und damit Mitverantwortung für das Gelingen von Unterricht übernimmt (Staub 2001, S. 187ff.). Inwiefern – darüber hinaus – noch Lehrpersonen von den Schulstandorten zwecks Informationsweitergabe zu den Lernvoraussetzungen und -ständen der Schüler\*innen, die an der Sommerschule teilnehmen, miteinbezogen werden können, müsste gesondert verhandelt werden. Das Ringen um eine Einheitlichkeit des Formats Coaching und eine gemeinsame Begrifflichkeit wird aber auch hier deutlich. Soll man jetzt von Coaching sprechen, von Praxisbegleitung ganz allgemein, von fachspezifisch-pädagogischem Coaching oder gar von didaktischer Reflexion? Und welche Form ist die jeweils passende? In Anbetracht der nach wie vor existenten theoretischen wie auch methodischen Unterbestimmtheit des Formats Coaching, die zu weiterer Konfusion beitragen kann, lässt sich diese grundsätzliche Schwierigkeit aber nicht im Rahmen des gegenständlichen Beitrags lösen und muss auf künftige Auseinandersetzungen delegiert werden (Schreyögg 2000a, S. 15ff.).

Es mag in Bezug auf die allgemein hohen Anforderungen an Beratungsleistungen paradox klingen, aber bis jetzt darf sich jede Person als Coach bezeichnen, unabhängig davon, welche Aus-, Fort- oder Weiterbildungen sie absolviert hat. Einen gesetzlichen Berufsschutz gibt es nicht. Das rückt zunächst die Frage nach der Qualität der Coaches bzw. der Praxisbegleiter\*innen ins Zentrum der Aufmerksamkeit (Lippmann 2009; Neuweg 2017, S. 98f.). Bereits seit geraumer Zeit existieren hierzu Ideen für professionelle Formen von Praxisbegleitung speziell für die Lehrpersonenbildung, die aber scheinbar (noch) nicht ausreichend zur Kenntnis genommen werden (u. a. Klement, Lobendanz & Teml 2002; Klement & Teml 1996; Schreyögg 2000a, S. 27). Gerade an Pädagogischen Hochschulen, wo Professionalisierungsprozesse und Berufspraxis einen hohen Stellenwert innehaben, sollten Fragen nach der Form und Qualität von Praxisbegleitung ihren genuinen Ort haben. Was kann also künftig als *state of the art* in Bezug auf Praxisbegleitung von Studierenden

durch Hochschullehrpersonen definiert und etabliert werden, um nicht hinter dem Stand der Forschung in diesem Bereich zurückzubleiben (u. a. Reintjes, Bellenberg & Brahm 2018; Schatzmann, Staub & Niggli 2018; Staub 2001)? Nimmt man die bisher getroffenen Überlegungen ernst, dann umfassen Formen professioneller Praxisbegleitung zudem auch Formen der Metareflexion über die Begleitung selbst. Konkret sind hier Angebote zu Super-/oder kollektionaler Intervision angesprochen, die zwar im Moment nur teilweise vorhanden sind, aber umso wichtiger wären gerade dann, wenn die existierenden Rahmenbedingungen (noch) nicht ausreichend Sicherheit in Bezug auf Settinggestaltung und Handlungsvollzüge geben können (Brenn et al. 1996, S. 177ff.; Kotte 2018; Majcen & Fede 2020). Einerseits könnten sie Lehrpersonen dabei unterstützen, Schwierigkeiten bei der Ausgestaltung der Rolle bzw. dem Rollenwechsel zwischen Lehrperson und Coach besser zu bewältigen (Potzmann & Roszner 2017; Ryter 2018). Andererseits könnten sie dazu beitragen, Qualität zu entwickeln im Sinne „metahermeneutischer Mehrebenenreflexion“ (Petzold 2007, S. 128ff.), die es ermöglicht, die volle Komplexität von Beratungs- bzw. Begleitformen kritisch im Blick zu behalten (beispielsweise die Einflüsse relevanter Umwelten auf das Handeln, die situativen und zeitlichen Kontextbedingungen, die organisationale Eingebundenheit, das eigene Handeln selbst, etc.).

Die angesprochenen Entwicklungen streifen wohl auch Fragen nach der Umsetzbarkeit und der Finanzierbarkeit entsprechender Angebote (Keil 2007). Gegenständlicher Beitrag kann demnach als Plädoyer für eine noch bewusstere Gestaltung der Rahmenbedingungen im jeweiligen Bereich, aber auch als Plädoyer für mehr Ressourcen im Feld verstanden werden. Beides würde dazu beitragen, das Provisorische oder Prototypische des Projekts Somerschule in Bezug auf genannte Aspekte ein Stück weit zu reduzieren, aber auch weitere Entwicklungen im Praxisfeld Schule/Hochschule ermöglichen. Apropos Qualität von Coaching. Als minimaler konzeptueller Konsens in Bezug auf die Zielsetzung von Coaching wurde bereits das Auslösen von (Selbst-) Reflexionen auf Seiten der Studierenden respektive Coachees eingeführt. Doch wie soll dies geschehen? Arnold (2011, S. 319ff.) verweist auf die Charakterisierung des Coachingsprozesses als „Suchbewegung“ zwischen „Irritation und Unterstützung“, die – ähnlich wie Bildung – nur aus einer „Suchhaltung“ der/des Coaches heraus entwickelt werden kann. Es geht damit auch auf Seiten der Coaches um Selbstreflexionen, Prozesswissen und Haltungsfragen.

Daraus ergibt sich eine weitere, nicht uninteressante konzeptuelle Schärfung: Im Rückgriff auf Lakoff und Johnson (2018), die sprachanalytisch aufzeigen, dass zumindest im angloamerikanisch-europäischen Kulturkreis eine Diskussion grundlegend als Kampf metaphorisiert ist, bei der das bessere Argument gewinnt, kann kritisch darauf verwiesen werden, dass diese Erkenntnis auch für gelingende Coachingprozesse bedeutsam sein kann. Im Coaching geht es um selbstreflexive Auseinandersetzungen, die die Person als solche mit ihrer gesamten Leiblichkeit betreffen (also Geist, Seele, Körper). Das markiert einen per se offenen, wie unabschließbaren Prozess, bei dem es nicht um Gewinnen und Verlieren in Bezug auf kognitiv verhandelbare Inhalte geht, sondern vielmehr um Zugewinne in Form persönlicher Entwicklung (Kompetenzentwicklung vor allem im überfachlichen Bereich) und zunehmender (Selbst-)Bewusstheit. Pointiert: Coaching bedingt individuelles Lernen, es initiiert und gestaltet *persönliche Bildungsprozesse* (Geißler 2018a; Geißler 2018b). Vielleicht liegt gerade hier das größte Potenzial von Coaching im Bildungsbereich.

## 5 Resümee und Ausblick

Resümee und Ausblick führen gedanklich zu Hamlet zurück. Die Seinsfrage ist eine moralisch-ethisch aufgeladene: Hamlet fragt, welche der beiden Seins-Möglichkeiten uns im Geist mehr adeln würde („Ob’s mehr uns adelt wohl im Geist“): Die Unbill des Schicksals zu erdulden oder zu kämpfen und schließlich zu sterben. Doch ist das nicht etwas unterkomplex gedacht? Wir dürfen nicht vergessen, dass Hamlet ja immer wieder seine Zögerlichkeit und Nachdenklichkeit zum Vorwurf gemacht werden – er tut sich offenbar schwer damit, das Seins-Dilemma für sich konstruktiv zu lösen. Ergeben sich bei genauer Betrachtung nicht eine ganze Vielzahl an alternativen Handlungsmöglichkeiten? Verstellt die existenziell verengte Fragestellung nicht den Blick auf Möglichkeiten wie beispielsweise die Verarbeitung der Trauer wegen des Todes des Vaters (durch *Wertschätzung und emotionale Unterstützung*), die Möglichkeit der Verbalisierung eigener Gefühle (durch *Affektaktivierung und -kalibrierung*), die Analyse der aktuellen Problemlage und das Festigen der eigenen (beruflichen) Identität und Rolle (durch *Ergebnisorientierte Problem- und Selbstreflexion*), das Entwickeln von konkreten Handlungszielen und

-Strategien (durch *Zielklärung*), die bewusste Lenkung der Aufmerksamkeit<sup>5</sup> auf Gelingendes (durch *Ressourcenaktivierung*) oder zuletzt gar das Handeln selbst, für das Hamlet kritisiert wird (durch *Umsetzungsunterstützung*) (alle in Klammer gesetzten Punkte in Anlehnung an die Wirkfaktorenanalyse von Coaching nach Greif 2009)?

Gerade hier könnte Coaching ansetzen und Unterstützung bei der Entwicklung von (beruflicher) Handlungskompetenz leisten (Lippmann 2015, S. 52). Vornehmlich in einer *edukativen Ausrichtung*, die Anklänge an alte Bildungsideale nimmt (z. B. Mündigkeit, Autonomie) (Ryter 2018, S. 34; Schreyögg 2000a, S. 19ff.; Schreyögg 2000b, S. 215). Coaching kann ermächtigen (*empowern*), ohne sich dabei in einer binären Matrix zu erschöpfen oder gar zu (physischer) Gewalt aufzurufen (Arnold et al. 2011). Ambiguität statt Ambivalenz (in diesem Kontext wichtig: Kohlberg 2017)! Es gibt in jeder Situation vielfältige bzw. *diverse* Handlungsmöglichkeiten, die oftmals erst durch von außen angeregten Perspektivenwechsel in den Blick kommen – nämlich dann, wenn bestehende Fixierungen gelöst werden können (Greif & Riemenschneider-Greif 2018, S. 117ff.). Gerade im Empowerment (also in der *Hilfe zur Selbsthilfe*) wird die Sicht frei für die ethische Dimension jeglicher Beratungsformen (Lindemann 2017, S. 120f.). Frei wird der Blick aber erst, wenn er absieht von eigenen und/oder unlauteren Zwecken im Rahmen der Zielerreichung selbst. Die vorbehaltlose und nicht kritisch geprüfte Unterstützung bei der Erreichung von Zielen *auf eigene Kosten* (kritisch dazu u. a. Bellmann 2006; Häcker 2017; Ryter 2018) oder *auf Kosten anderer* – und an diesem Punkt ist es egal in welchem Praxisfeld wir uns gerade befinden – muss nicht nur als unethisch gelten, sondern verliert auch jeglichen Anspruch auf Legitimität und Anerkennung als Form professioneller Beratung<sup>6</sup> (Schmidt-Lellek 2018; Schreyögg 2012).

Coaching kann vieles sein (*Chamäleon-Effekt*), sowohl in Hinblick auf seine Konzeptualisierungen als auch in Hinblick auf seine Anwendungsmöglichkeiten. Damit wird es zum (erfolgreichen) Sinn- und Spiegelbild einer Zeit, in der Fragen der personalen Identität zunehmend *polyrelational* ver-

---

<sup>5</sup> Anm.: Vergleiche dazu auch das Konzept gelenkter Aufmerksamkeit in der Gestaltpädagogik (Bürmann 1992).

<sup>6</sup> Anm.: Vergleiche dazu auch die „Ethischen Richtlinien für SupervisorInnen der ÖVS“. Abrufbar unter: [https://www.oevs.or.at/fileadmin/oevs\\_website/user\\_upload/Ethische\\_Richtlinien.pdf](https://www.oevs.or.at/fileadmin/oevs_website/user_upload/Ethische_Richtlinien.pdf)

handelt werden müssen und Eindeutigkeit(en) zur Ausnahme werden (Henning 2012; Lippmann 2014). Eines kann Coaching jedoch niemals sein, ohne dabei vollends seine Form, oder besser seine Fassung<sup>7</sup>, zu verlieren: Frei von ethischer Begründung und (Meta-)Reflexion von (Handlungs-)Praxis. Seine Fassung darf Coaching nicht einmal in einer etwaigen „parteilichen Zielorientierung“ (Lindemann 2017, S. 173) verlieren, was zugleich eine weitere kritische wie auch markante Demarkationslinie von Coaching darstellt. Schreyögg (2000a, S. 14) weist darauf hin, dass ein allgemeines Ziel von (Clinical) Supervision im Erreichen einer „humanere[n] [sic!], MF] und/oder effektivere[n] Praxis“ liegen würde. Um als *Geschwisterteil* von Supervision künftig ernst genommen zu werden, wird sich Coaching – zumindest – an diesem Anspruch messen lassen müssen, wobei Effektivität als Motiv professionellen Handelns nicht ausreicht (Schmidt-Lellek 2018, S. 175). Was Coaching und seinen Einsatz im schulisch-hochschulischen Feld betrifft, kann dem nur in affirmativer Weise begegnet werden. Gerade hier können die *Zwillingsformate* auch künftig dazu beitragen, dass angehende Lehrpersonen und Lehrpersonen im Dienst lernen, die (pädagogischen) Beziehungen zu ihren Schüler\*innen respektive Studierenden zu verbessern – und zu *ver-antworten* (Frankl 2005, S. 16f.). Selbst- und Fremdverstehen, als zentrale Bestandteile beraterischer Praxis, können dabei als wichtige Voraussetzung für „gutes Lernen in Beziehung“ gesehen werden (West-Leuer 2017, S. 170).

*To be a coach means to act in a moral sense, anytime.* Was wäre wohl gewesen, wenn Hamlet eine/einen Coach gehabt hätte?

## Literatur

- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Nigli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, R. (2011). LehrerCoaching – ein Herzstück einer transformativen Weiterbildung von Lehrkräften. In B. Birgmeier, *Coachingwissen* (S. 315–325). Wiesbaden: VS Verlag.

<sup>7</sup> Anm.: Das französische Wort „façon“ kann als „Art und Weise etwas zu tun“ aber zugleich auch als „Haltung“ oder „Arbeits-/Handlungsweise“ (PONS Online-Wörterbuch, Zugriff am 16.01.2021) verstanden werden. Die Fassung zu verlieren kann demnach auch als Verlust der eigenen Haltung gedeutet werden (vgl. dazu auch Ryter 2018, S. 36).

- Belardi, N. (2020). *Supervision und Coaching für Soziale Arbeit, Pflege, Schule*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Bellmann, J. (2006). Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform. Unbeabsichtigte Folgen, perverse Effekte, Externalitäten. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 82(5), 183–201.
- Bernfeld, S. (1990). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (Orig. 1925)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Berninger-Schäfer, E. (2018). *Online-Coaching*. Wiesbaden: Springer.
- Brandl, R. (2000). Schulentwicklung – ein kritischer Blick auf ein aktuelles Phänomen. *Organisationsberatung – Supervision – Clinical Management*, 3/2000, 261–268.
- Brenn, H., Buchberger, F., Eichelberger, H., Freund, J., Harb, H., Klement, K.,... Teml, H. (1996). *Berufspraktische Studien*. Innsbruck: Studienverlag.
- Brück, H. (1978). *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bürmann, J. (1992). *Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cohn, R. (1975). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Eberling, W. (2016). Supervision und Coaching. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg, *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 283–294). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ehrenthal, J. C., Möller, H. & Zimmermann, J. (2020). Brüche der Arbeitsbeziehung in Coaching und Supervision. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 27(4), 487–501.
- Fede, M. (2020). Coaching als Beratungsformat. In R. Potzmann, S. Roszner, H. Knecht, G. Kulhanek-Wehlend & R. Petz, *Didaktische Reflexion und Coaching in der schulpraktischen Ausbildung (Sonderband 2)* (S. 55–77). Wien: LIT.
- Frankl, V. E. (2005). *Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Fürstenau, P. (1969). *Zur Theorie der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Fürstenau, P. (1979). *Zur Theorie psychoanalytischer Praxis: Psychoanalytisch-sozialwissenschaftliche Studien*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Geißler, H. (2011). Die inhaltsanalytische »Vermessung« von Coachingprozessen. In B. Birgmeier, *Coachingwissen* (S. 93–128). Wiesbaden: VS Verlag.
- Geißler, H. (2018a). Bildungstheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In M. Gröhlich, A. Schröer & S. M. Weber, *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 127–139). Wiesbaden: Springer.

- Geißler, H. (2018b). Supervision/Coaching als Methode organisationspädagogischer Praxis. In M. Gröhllich, A. Schröer & S. M. Weber, *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 685–697). Wiesbaden: Springer.
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen: Hogrefe.
- Greif, S. (2009). Grundlagentheorien und praktische Beobachtungen zum Coachingprozess. In B. Birgmeier, *Coachingwissen. Denn sie wissen nicht, was sie tun?* (S. 129–144). Wiesbaden: VS Verlag.
- Greif, S. & Rauen, C. (2018). Selbstreflexion im Coaching. In S. Greif, H. Möller & W. Scholl, *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching* (S. 523–533). Wiesbaden: Springer.
- Greif, S. & Riemenschneider-Greif, F. (2018). Wie im Coaching neue Einsichten entstehen. Anregungen für eine theoriegeleitete Erforschung innerpsychischer Prozesse. In R. Wegener, A. Fritze, M. Hänseler & M. Loebbert, *Coaching-Prozessforschung. Forschung und Praxis im Dialog* (S. 112–137). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Guenther, S. (2015). Coaching in der Hochschuldidaktik – oder doch eher eine didaktisch-methodische Beratung? *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 22(4), 447–457.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard, *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S. 21–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Henning, T. (2012). Personale Identität und personale Identitäten – ein Problemfeld der Philosophie. In H. Petzold, *Identität – ein Kernthema moderner Psychotherapie – interdisziplinäre Perspektiven* (S. 19–39). Wiesbaden: VS Verlag.
- Holloway, E. (1998). *Supervision in psychosozialen Feldern. Ein praxisbezogener Supervisionsansatz*. Paderborn: Junfermann.
- Keil, S. (2007). Schulleitungs-Coaching als unverzichtbarer Bestandteil der persönlichen und der schulischen Entwicklung? In R. Haubl & B. Daser, *Macht und Psyche in Organisationen* (S. 125–142). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Klement, K. & Teml, H. (1996). „Vom Lehrer zum Lehrerbildner...“. In K. Klement & H. Teml, *Schulpraxis reflektieren. Wege zum forschenden Lernen in der Lehrerbildung* (S. 57–63). Innsbruck: Studienverlag.
- Klement, K., Lobendanz, A. & Teml, H. (2002). Schulpraktische Studien als „persönliche Qualifizierung von LehrerbildnerInnen“. In K. Klement, A. Lobendanz & H. Teml, *Schulpraktische Studien. Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven* (S. 241–245). Innsbruck: Studienverlag.
- Knopf, W. (2007). Supervision und Schule. Korrigierte Abschrift des Vortrags gehalten am 11. November 2004 am PI Wien. In H. Bauer-Polt, E. Leska, E. Schilling

- & B. Schröder, *Supervision. 10 Jahre systemische Supervision im Schulbereich* (S. 55–64). Wien: bm:bwk.
- Kohlberg, L. (2017). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Kotte, S. (2018). Supervision von Coaching. In S. Greif, H. Möller & W. Scholl, *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching* (S. 573–583). Wiesbaden: Springer.
- Krächter, S. (2018). *Coaching in der Lehrerbildung. Wirkungen und Wirkfaktoren im Kompetenzentwicklungsprozess von Lehramtsanwärtern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2018). *Leben in Metaphern: Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg: Carl Auer.
- Lindemann, H. (2017). *Unternehmen Schule: Führung und Zusammenarbeit. Theorien, Modelle und Arbeitshilfen für die aktive Gestaltung von Schule und Unterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lippmann, E. (2009). *Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis*. Wiesbaden: Springer.
- Lippmann, E. (2014). *Identität im Zeitalter des Chamäleons. Flexibel sein und Farbe bekennen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lippmann, E. (2015). Was macht einen Coach zu einem Coach? Weiterbildung und Qualifizierung. *Coaching, Theorie, Praxis*, 1:51, 51–60.
- Majcen, J. & Fede, M. (2020). „Irgendwie war’s cool. . .“ Pädagogisch-praktische Studien in der Berufsbildung. In C. Fridrich, G. Frühwirth, R. Petz, R. Potzmann, P. Riegler & E. Süß-Stepancik, *Forschungsperspektiven 12* (S. 163–185). Wien: LIT.
- Mannhardt, S. M. & De Haan, E. (2018). Coaching-Beziehung. In S. Greif, H. Möller & W. Scholl, *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching* (S. 85–95). Wiesbaden: Springer.
- Matthes, G. & Garczorz, H. (2019). *Bildungscoaching. Theorie und Praxis*. Wiesbaden: Springer.
- Mitscherlich, A. (1996). *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie*. München: Piper.
- Neuweg, G. H. (2017). Herrlich unreflektiert. Warum Könner weniger denken, als man denkt. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard, *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S. 89–105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Petzold, H. (2007). *Integrative Supervision, Meta-Consulting, Organisationsentwicklung. Ein Handbuch für Modelle und Methoden reflexiver Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Potzmann, R. & Roszner, S. (2017). Hochschullehrende als Coaches in den Pädagogisch-Praktischen Studien. In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz, *Forschungsperspektiven 9* (S. 221–240). Wien: LIT.

- Potzmann, R. & Roszner, S. (2020). Coaching im Lehramtsstudium – Einblicke in den deutschsprachigen Raum. In R. Potzmann, S. Roszner, H. Knecht, G. Kulhanek-Wehlend & R. Petz, *Hochschuldidaktische Perspektiven. Didaktische Reflexion und Coaching in der schulpraktischen Ausbildung (Sonderband 2)* (S. 77–95). Wien: LIT.
- Rauen, C., Strehlau, A. & Ubben, M. (2009). Eine integrative Theorie über die grundlegenden Wirkzusammenhänge im Coaching. In B. Birgmeier, *Coachingwissen. Denn sie wissen nicht, was sie tun?* (S. 147–161). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Reintjes, C., Bellenberg, G. & Brahm, G. i. (2018). Editorial: Mentoring und Coaching als bedeutsame Lerngelegenheiten zur Professionalisierung. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. i. Brahm, *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 7–23). Münster: Waxmann.
- Ryter, A. (2018). Coaching als neuer Trend in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine erste Bestandsaufnahme. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. i. Brahm, *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 23–41). Münster: Waxmann.
- Schatzmann, S., Staub, C. & Niggli, A. (2018). Weiterbildung in Mentoring und Coaching für Lehrpersonenbildnerinnen und Lehrpersonenbildner. Der CAS-Nachdiplomstudiengang „Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ der Universität Zürich. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. i. Brahm, *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 103–119). Münster: Waxmann.
- Schigl, B., Höfner, C., Artner, N. A., Eichinger, K., Hoch, C. B. & Petzold, H. (2020). *Supervision auf dem Prüfstand. Wirksamkeit, Forschung, Anwendungsfelder, Innovation (2. Auflage)*. Wiesbaden: Springer.
- Schmidt-Lellek, C. (2018). Ethik und ethische Kompetenz im Coaching. In S. Greif, H. Möller & W. Scholl, *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching* (S. 173–181). Wiesbaden: Springer.
- Schreyögg, A. (2000a). Supervision und Coaching als Veränderungsstrategien in der Schule. In A. Schreyögg, *Supervision und Coaching für die Schulentwicklung* (S. 13–30). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Schreyögg, A. (2000b). Coaching für die Schulentwicklung. *Organisationsberatung, Supervision, Clinical Management*, 3/2000, 213–224.
- Schreyögg, A. (2003). Die Differenzen zwischen Supervision und Coaching. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 10(3), 217–226.
- Schreyögg, A. (2012). *Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung*. Frankfurt/Main: Campus.
- Shakespeare, W. (2020). *Hamlet (14. Ausgabe)*. München: dtv.

- Staub, F. C. (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19(2), 175–198.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt, *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- West-Leuer, B. (2017). Supervision in der Schule. In A. Hamburger & W. Mertens, *Supervision – Konzepte und Anwendungen* (S. 167–182). Stuttgart: Kohlhammer.



# Organisatorische und pädagogische Konzeption der Sommerschule 2020 an der Pädagogischen Hochschule Wien

Gabriele Kulhanek-Wehlend, Ruth Petz

## Abstract Deutsch

Die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten erhielten im Juni 2020 vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung den Auftrag an der Umsetzung der Sommerschule zur Förderung definierter Schüler\*innengruppen, die durch die Corona-Pandemie bedingte schulische Defizite aufholen sollten, mitzuwirken. Einerseits galt es Lehramtsstudierende zu motivieren sich für die Teilnahme an der Sommerschule zu melden, andererseits musste innerhalb kurzer Zeit ein organisatorisches und pädagogisches Konzept zur Sommerschule entwickelt werden, mit dem Ziel Lehramtsstudierende für ihre pädagogische Arbeit professionell vorzubereiten. Der Text stellt die organisatorischen und pädagogischen Eckpunkte des Konzepts der Pädagogischen Hochschule Wien zur Sommerschule 2020 vor.

## Schlüsselwörter:

Sommerschule, Lerndefizit, Coronakrise

## Abstract English

In June of 2020 the university colleges of teacher education obtained an order from the Federal Ministry of Education, Science and Research to participate in the implementation of a Summer School, in order to assist designated groups of students, who needed make up for scholastic deficits suffered due to the Corona Virus pandemic. On one hand it was necessary to motivate student teachers to participate in said Summer School, on the other an organizational and pedagogical concept, aiming to professionally prepare student teachers for pedagogical work, had to be developed within a short period of time. This

text seeks to present the organizational and pedagogical key parameters of the Summer School 2020 concept developed by the University College of Teacher Education Vienna.

## Keywords:

Summer school, learning deficit, corona crisis

## Zu der Autorinnen

Gabriele Kulhanek-Wehlend, Mag. Dr. BEd; Pädagogische Hochschule Wien, Arbeitsschwerpunkte: Hochschuldidaktik, Allgemeine Didaktik, Schulpraktika  
Kontakt: gabriele.kulhanek-wehlend@phwien.ac.at

Ruth Petz, Mag. Rektorin der Pädagogischen Hochschule Wien  
Arbeitsschwerpunkte: Hochschulmanagement, Personalentwicklung, Hochschulentwicklung, Organisationsentwicklung  
Kontakt: ruth.petz@phwien.ac.at

## 1 Einleitung

Am Ende der Sommerferien 2020 fand erstmals in Österreich eine Sommerschule für Schülerinnen und Schüler im Alter von 6 bis 14 Jahren statt. Es handelte sich um ein zweiwöchiges Angebot zur gezielten Förderung definierter Lernendengruppen, die durch die Corona-Pandemie bedingte schulische, besonders sprachliche Defizite aufholen sollen.

Dazu erhielten die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten im Juni 2020 den Auftrag an der Umsetzung mitzuwirken. Einerseits galt es Lehramtsstudierende zu motivieren sich für die Teilnahme an der Sommerschule zu melden, andererseits musste in kurzer Zeit ein organisatorisches und pädagogisches Konzept zur Sommerschule entwickelt werden, mit dem Ziel, die Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Hochschule Wien für ihre pädagogische Arbeit optimal vorzubereiten (BMBWF, 2020).

## 2 Organisatorische Konzeption

Zehn Wochen standen den Pädagogischen Hochschulen für die Organisation und pädagogische Vorbereitung bis zum Start der Sommerschule zur Verfü-

gung. In einem ersten Schritt definierte an der Pädagogischen Hochschule Wien ein Team von Hochschullehrenden aus dem Institut für bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis und dem Institut für Hochschulmanagement die nötigen Eckpunkte und fixierte einen Zeitplan zur Umsetzung.

- Konzeption der pädagogischen Leitlinien
  - Studierendenkohorte
  - Lehrenteam – Planung der Begleitlehrveranstaltungen
  - Anerkennungsmodus
- Aktive Bewerbung bei den Studierenden (Website, Newsletter, Austausch mit Studierendenvertretung, Social Media, Mail, etc.)
- Belegung der Begleitlehrveranstaltungen in PH-Online, Abgleich der Standorte
- Informationsmanagement für teilnehmende Studierende
- Vorbereitung einer Studierendenevaluation mittels Fragebogen

In einem Zeitraum von nur zehn Tagen meldeten sich mehr als 190 Lehramtsstudierende des Bachelor- und Masterstudiums Primarstufe, die bereits vier Semester Schulpraktikum positiv absolviert hatten, zu den Begleitlehrveranstaltungen an und wählten in einem weiteren Schritt Schulstandorte in ganz Österreich aus. Parallel dazu konzipierten Hochschullehrende die Begleitlehrveranstaltungen.

### 3 Pädagogische Konzeption

Im Hochschulgesetz 2005 sind im Rahmen des Bachelorstudiums „*Praktika im Rahmen von Pädagogisch-praktischen Studien zumindest im Umfang von 10 ECTS-Anrechnungspunkten*“ vorgegeben (Anlage zu §74a Abs. 1 Z 4 Hochschulgesetz 2005 i.d.g.F.). In jedem dieser Schulpraktika sollen Lehramtsstudierende an einem Schulstandort unter festgelegten Bedingungen im Direktkontakt mit Lernenden Erfahrungen in der Rolle als Lehrperson sammeln und schrittweise Kompetenzen in berufsspezifischen Handlungsbereichen wie beispielsweise in der Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht erwerben und (weiter-)entwickeln (Hascher, 2012). Während der Schulpraktika betreuen Lehrpersonen der Schule die Lehramtsstudierenden auf Basis hochschulischer curricularer Vorgaben. Weiters ist in den Begleitlehrveranstal-

tungen eine „systematische und methodisch gerahmte, kasuistisch orientierte Analyse und Reflexion für die Entwicklung einer „deliberate practice“ (Schrittesser, 2014, S. 47) Aufgabe von Hochschullehrenden.

Im Vergleich zum Schulpraktikum lag dem Projekt Sommerschule 2020 kein Curriculum zugrunde, Ziele und Inhalte verfolgten keinen schrittweisen Kompetenzaufbau und Prüfungsleistungen wie bei einer dem Lehramt zugeordneten Lehrveranstaltung im Curriculum waren daher nicht möglich.

Für die zweiwöchige Arbeit in der Sommerschule erwarben Lehramtsstudierende der Pädagogischen Hochschule Wien 5 ECTS-Anrechnungspunkte, die sie im Laufe des Studiums für ein Modul der Pädagogisch-praktischen Studien zur Anerkennung einreichen können. Dafür waren sie am Schulstandort der Sommerschule entweder alleine oder im Tandem für die Gestaltung und Durchführung des Unterrichts, der Gestaltung des Stundenplans und des organisatorischen Rahmens und zur Beaufsichtigung der Schülerinnen und Schüler vor dem Unterricht, im Unterricht und in den Pausen verpflichtet (BMBWF 2020, S. 6ff). Eine durchgehende Betreuung und Unterstützung durch Lehrpersonen am Schulstandort wie in den Schulpraktika war nicht vorgesehen.

In den Begleitlehrveranstaltungen galt es daher die Lehramtsstudierenden auf ihre Aufgabe mit dem Fokus auf fachwissenschaftlich-fachdidaktische und pädagogische Inhalte intensiv vorzubereiten, sie in ihrem pädagogischen Handeln zu begleiten und die Reflexion ihrer gemachten Erfahrungen anzuregen.

### 3.1 Vorbereitung auf die Sommerschule

Die vorbereitenden Lehrveranstaltungen fanden an zwei Tagen Anfang Juli im Ausmaß von 15 Unterrichtseinheiten (1 ECTS-AP) pandemiebedingt online via Zoom statt. Schwerpunktmäßig wurden allgemeine pädagogische und sprachdidaktische Inhalte seminaristisch erarbeitet, wiederholt und an diversen Beispielen gezeigt, wie Projektarbeiten in einer sprachlich und altersbezogen heterogenen Lerngruppe differenziert umgesetzt werden können.

<b>Titel</b>	<b>Inhalte</b>
Einführung, Organisatorisches	Das Konzept der Sommerschule – Aufgaben und Anforderungen an Studierende Erwartungen Studierender an die Sommerschule Rechtliche Rahmenbedingungen
Konzepte und Methoden zur Sprachförderung	Aufbau von Bildungssprache Sprachsensibler Unterricht in der Grundschule Konzepte zur Sprachförderung Language Awareness Sprachliche und kulturelle Vielfalt
Lehren und Lernen im Blick auf Diversität	Umgang mit Heterogenität pädagogisch relevante Effekte der Dimensionen von Diversität Bedeutung der Flexibilität Strategien zur Gruppenkonstituierung Projektunterricht – projektorientiertes Arbeiten
Fokus DaZ in der Sommerschule 2020	Deutsch als Zweitsprache Sprachförderdiagnostik Hör-, Sprech-, Lese- und Schreibförderung
Aktive Bewegungspausen	regelmäßige Bewegung als wichtige Voraussetzung für ganzheitliche Entwicklung, Bewegungstraining mit und ohne Musik Lernen mit und durch Bewegung

Tabelle 1: Begleitlehrveranstaltungen zur Sommerschule an der Pädagogischen Hochschule Wien

Lehramtsstudierende sollten so zwei wesentliche Kompetenzen für das Arbeiten in der Sommerschule erweitern, nämlich die Fähigkeit die heterogenen Ausgangsvoraussetzungen von Lernenden mit Blick auf die Unterrichtssprache Deutsch zu erheben und die Fähigkeit didaktisch-methodisch ansprechende Angebote zur sprachlichen Bildung zu entwickeln. Zu den Lehrveranstaltungen wurden parallel begleitende Moodle-Kurse, die good-practice Beispiele, weiterführende Inhalte, Linksammlungen und Studierendenarbeiten beinhalten, zur Verfügung gestellt.

### 3.2 Begleitung während und nach der Sommerschule

Während der Sommerschule wurden die Studierenden von Hochschullehrenden begleitet und gecoach. Diese Lehrveranstaltung im Format einer Übung fand ebenfalls online statt, da die Lehramtsstudierenden der Pädagogischen

Hochschule Wien an Schulstandorten in ganz Österreich eingesetzt waren. Vereinzelt besuchten Hochschullehrende auch Schulstandorte um im persönlichen Austausch mit den verantwortlichen Personen und den Studierenden Rahmenbedingungen und Herausforderungen des Projekts Sommerschule zu erörtern und Studierende in ihrer Tätigkeit mit den Lernenden zu beobachten.

Im Rahmen der Lehrveranstaltung „Online-Coaching & Begleitung“ im Ausmaß von 15 Einheiten (1 ECTS-AP) konnten die Studierenden während ihrer Tätigkeit an einem Schulstandort 1.) über die aktuellen Herausforderungen mit einer Hochschullehrperson und Studienkolleg\*innen diskutieren, 2.) methodisch-didaktische Fragestellungen besprechen, 3.) ihre praktischen Unterrichtsinhalte mit theoretischen bildungswissenschaftlichen Grundlagen, den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken verbinden und erörtern und 4.) theoriebasiert ihre Erfahrungen angeleitet reflektieren. Damit sollte auch eine vertiefende Auseinandersetzung mit Blick auf die personbezogenen überfachlichen Kompetenzen stattfinden und selbst-reflektierende, professionsorientierte Persönlichkeitsarbeit und die Stärkung von Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz den Professionalisierungsprozess begleiten wie dies als Querschnittsmaterie auch im Bachelorcurriculum Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien verankert ist (PH Wien, 2019).

#### 4 Fazit

Innerhalb kurzer Zeit wurde an der Pädagogischen Hochschule Wien ein organisatorisches und pädagogisches Konzept zur Sommerschule entwickelt und umgesetzt. Lehramtsstudierende sollten für ihre pädagogische Arbeit an einem Sommerschulstandort professionell vorbereitet sein. Außerdem wurde ein Begleitforschungskonzept ausgearbeitet, das im Anschluss an die Sommerschule die Studierenden mittels Fragebogenerhebung zu den Effekten des Projekts befragte. Im Fokus der Querschnittsuntersuchung stand neben der Wirksamkeit der Sommerschule, die Selbsteinschätzung professioneller Kompetenzen sowie die Effektivität des Formats als Teil der Pädagogisch-praktischen Studien im Rahmen der Lehrer\*innenbildung. Die Ergebnisse sind in weiteren Texten dieses Bandes veröffentlicht und sind die Basis für die Weiterarbeit in den Folgejahren.

## Literatur

- Ballis, A. & Spinner, H. K. (2008) (Hg). *Sommerschule, Sommerkurse, Summer Learning: Deutsch lernen im außerschulischen Kontext*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020). *Sommerschule 2020 Informationsbroschüre für Schulleitungen bzw. mit der Durchführung betraute Lehrpersonen und Unterrichtende an der Sommerschule*. Abrufbar: file:///C:/Users/w7hp/AppData/Local/Temp/sommerschule\_broschuere.pdf (28.01.2021)
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum. Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2, S. 109–129.
- Hochschulgesetz (2005). Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien. BGBl. I Nr. 30/2006 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 129/2017. Abrufbar: <https://ris.bka.gv.at> (28.2.2021)
- Pädagogische Hochschule Wien (2019). *Curriculum für das Bachelor-Studium Lehramt Primarstufe*. Abrufbar: [https://www.phwien.ac.at/files/VR\\_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff\\_5/Curricula%202019/PHW\\_Bachelorcurriculum\\_Primarstufe\\_Erl\\_2019\\_06\\_03.pdf](https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_5/Curricula%202019/PHW_Bachelorcurriculum_Primarstufe_Erl_2019_06_03.pdf) (29.03.2021).
- Schrittesser, I. (2014). Was wissen wir über die Wirksamkeit von Praktika im Lehramtsstudium? Versuch einer Bestandaufnahme. In I. Schrittesser, I. Malmberg, R. Mateus-Berr & M. Steger (Hrsg.), *Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung* (S. 36–50). Wien: nap.



# Sommerschule 2020 – eine Studierendenevaluation der PH Wien Methodischer Zugang und vergleichende Analyse

Georg Lauss

## Abstract Deutsch

Der Beitrag präsentiert und diskutiert das Begleitforschungskonzept der „Sommerschule 2020“ am Standort der Pädagogischen Hochschule Wien. Im Anschluss an die Sommerschule wurden die Studierenden (N=173) mittels Fragebogenerhebung zu den Effekten des Projekts befragt. Im Fokus der Querschnittsuntersuchung stand neben der Wirksamkeit der Sommerschule, die Selbsteinschätzung professioneller Kompetenzen sowie die Effektivität des Formats als Teil der Pädagogisch-praktischen Studien im Rahmen der Lehrer\*innenbildung. Das eingesetzte Erhebungsinstrument erweist sich nach statistischer Prüfung als durchgängig reliabel. Die Studierenden fühlten sich durch ihr bisheriges Studium auf die unterrichtliche Tätigkeit im Rahmen der Sommerschule gut vorbereitet und die Sommerschule leistet einen Beitrag zur Förderung pädagogischer Fähigkeiten. Gerade für den Bereich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit trifft dies allerdings weniger zu als in anderen Bereichen. Profitiert wird allerdings überwiegend in Bereichen, in denen schon vor Beginn der Sommerschule die Selbstwirksamkeitserwartungen hoch waren. Darüber hinaus sinkt aus Sicht der Studierenden der Nutzen einer Teilnahme, je weiter fortgeschritten sie in ihrem Studium bereits sind.

## Schlüsselwörter:

Sommerschule, Evaluation, Pädagogisch-praktische-Studien, Kompetenzentwicklung

## Abstract English

The article presents and discusses the accompanying research concept of the „Summer School 2020“ at the location of the University of Teacher Education Vienna. Following the summer school the students (N=173) were interviewed about the effects of the project by

means of a questionnaire survey. The cross-sectional study focused on the effectiveness of the summer school, the self-assessment of professional competencies and the effectiveness of the format as part of the pedagogical-practical studies in teacher education. The survey instrument used proved to be consistently reliable after statistical testing. The students felt well prepared by their previous studies for the teaching activities in the context of the summer school and the summer school contributes to the promotion of pedagogical skills. However, this is less true for the area of dealing with multilingualism in particular than in other areas. However, the benefits are predominantly felt in areas in which self-efficacy expectations were already high before the start of the summer school. Furthermore, from the students' point of view, the benefit of participation decreases the more advanced they are in their studies.

## Keywords:

summer school, evaluation, practical studies, competence development

## Zum Autor

Georg Lauss, Mag. Dr.; Pädagogische Hochschule Wien  
Arbeitsschwerpunkte: Politische Bildung, empirische Methoden der Sozialwissenschaft  
Kontakt: georg.lauss@phwien.ac.at

## 1 Einleitung

Schulpraktika, bei denen Studierende Lerngelegenheiten im zukünftigen Berufsfeld erhalten und schrittweise professionelles pädagogisches Handeln entwickeln, sind ein konstitutives Element jeder Lehrer\*innenbildung (Bach, 2020). Auch an der Pädagogischen Hochschule Wien nehmen sie im Rahmen der Pädagogisch-praktischen Studien einen nicht unerheblichen Teil des Ausbildungskonzeptes angehender Primarstufenpädagog\*innen ein (Kaluza et al., 2018, 2020). Schulpraktika finden in der Regel an ausgewählten Schulstandorten unter der Betreuung von dafür ausgebildeten Lehrer\*innen (Mentor\*innen, Praxislehrer\*innen) statt, im Rahmen von Begleitlehrveranstaltungen an der Hochschule werden die gemachten Erfahrungen und gesammelten Beobachtungen theoriebasiert analysiert und reflektiert.

Das Konzept der Sommerschule sieht vor, dass Studierende freiwillig alleine oder im Tandem mit eine\*r\*m Studierenden eine Schüler\*innengruppe für

zehn Tage weitgehend selbstständig unterrichten und sowohl für Planung und Gestaltung des Unterrichts als auch für die Beaufsichtigung und pädagogische Betreuung im Sinne der Amtshaftung verantwortlich sind. Am Schulstandort steht entweder die Schulleitung oder ein\*e Pädagog\*e\*in als Ansprechperson zur Verfügung. Außerdem erfolgt eine Betreuung durch Hochschullehrende im Rahmen von Begleitlehrveranstaltungen. Für diese Unterrichtstätigkeit erhalten Studierende eine Anerkennung von 5 ECTS-Anrechnungspunkten für ihr Studium (BMBWF 2020a).

Studierende schreiben den Lernerfahrungen aus Schulpraktika eine hohe Bedeutung für ihren Studienerfolg zu (Smith & Lev-Ari, 2005). Sie sammeln trotz oftmals großer Herausforderungen überwiegend positive Erlebnisse (Hascher & Hagenauer, 2016). In der Regel steigt nach der Absolvierung ihre Selbsterwartung und die Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen (Bach, 2013).

Aus Sicht der Lehrer\*innenbildung ergibt sich damit die Frage, ob und wenn ja, in welchen berufsspezifischen Handlungsbereichen dieses Sommer-schulpraktikum einen Beitrag zur Umsetzung der curricularen Ziele leistet. Die Sommerschule sollte somit von systematischen empirischen Erhebungen begleitet werden. Ein Großteil der teilnehmenden Studierenden des Bachelor- und Masterstudiums Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien wurde daher nach Absolvierung der Sommerschule über ihre Erfahrungen während des Unterrichts mittels Onlinefragebogen befragt. Im Zentrum der Evaluation stand die Frage, ob Studierende sich durch ihre bisherigen Studien auf die unterrichtliche Tätigkeit im Rahmen der Sommerschule gut vorbereitet fühlen und weiters, ob nach ihrer Selbsteinschätzung die Sommerschule einen wichtigen Beitrag zu ihrer Ausbildung im Lehramtsstudium leistet.

Im Folgenden wird das Untersuchungsdesign im Detail beschrieben. Des Weiteren werden die theoretischen und methodologischen Überlegungen vorgestellt sowie auch der gesamte, der Untersuchung zu Grunde liegende, Fragebogen hinsichtlich seiner Reliabilität diskutiert.

Im Ergebnisteil finden sich Vergleiche zwischen unterschiedlichen Teilbereichen der Untersuchung und zwischen verschiedenen Studierendengruppen. Die Detailauswertungen der unterschiedlichen Aspekte finden sich getrennt in unterschiedlichen Texten dieses Sonderbandes. So werden die Ergebnisse zu allgemeinen Aspekten und die Umsetzungen der Leitlinien der Sommerschule im Artikel von Claudia Kaluza und Bernhard Schimek genau unter die

Lupe genommen. Den Teilbereich der Sprachdidaktik und die Einstellungen zur Mehrsprachigkeit analysieren Jutta Majcen und Linda Wöhrer. Gabriele Kulhanek-Wehlend, Claudia Kaluza, Georg Lauss und Bernhard Schimek diskutieren die Rolle der Sommerschule als Teil der Pädagogisch-praktischen Studien in den Bereichen Klassenführung, methodisch-didaktische Fähigkeiten und Reflexion.

Der Schlussteil fasst die wichtigsten Ergebnisse noch einmal konzise zusammen und präsentiert auf der Basis der gezogenen Vergleiche Vorschläge für die Weiterentwicklung des Konzeptes der Sommerschule und der Begleitevaluation.

## 2 Untersuchungsdesign

Evaluiert wurde auf der Basis einer Befragung von Studierenden, die im Rahmen der Sommerschule unterrichteten, mittels Fragebogenerhebung in geschlossenen Antwortformaten. Deren Erwartungen, Überzeugungen, Erfahrungen und ihre Sicht, auf die ihnen durch die Sommerschule gebotenen Lernmöglichkeiten wurden online mittels der Erhebungssoftware Lymesurvey erhoben. Die gesammelten Daten wurden quantitativ mittels der Statistiksoftware SPSS ausgewertet. Die Erhebung wurde im Zeitraum vom 4. September bis 20. September 2020 durchgeführt. Insgesamt nahmen 173 (von 192) Studierende an der Befragung teil. Dies entspricht einem Anteil von 90% der teilnehmenden Studierenden der Sommerschule. Erhoben wurden Einschätzungen zu Auswirkungen der Sommerschule auf Schüler\*innen, die Selbsteinschätzung von Studierenden in unterschiedlichen Kompetenzbereichen und ihre Einschätzung der Wirksamkeit der Sommerschule als Teil ihrer Professionalisierung. Außerdem wurden Alter, Geschlecht, gewählter Studienschwerpunkt und der Ausbildungsstand der Studierenden abgefragt.

### 2.1 Zusammensetzung des Samples

In Teil 1 wurden Kennzahlen zur Zusammensetzung des Studiensamples erhoben. Neben dem Alter der Studierenden waren dies das Geschlecht, das genaue Studium, der darin gewählte Schwerpunkt, der Studienfortschritt und die bereits absolvierten Schulpraktika. Knapp über 80 % der Studierenden waren weiblich und der Großteil zwischen 21 und 25 Jahre alt (61,8 %). Ein weite-

res Drittel der Befragten war 26 Jahre oder älter und ein kleiner Teil (5,2 %) jünger als 21 Jahre.

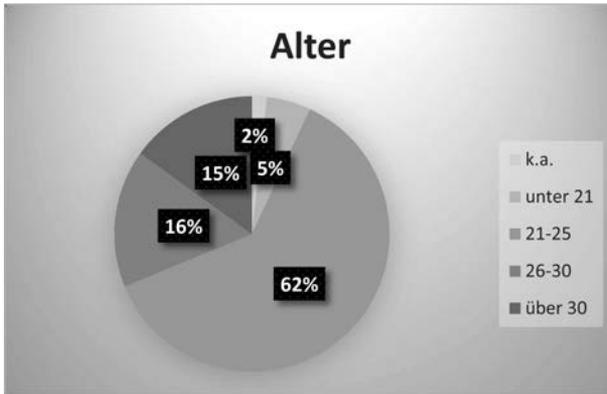


Abb. 1: Altersstruktur

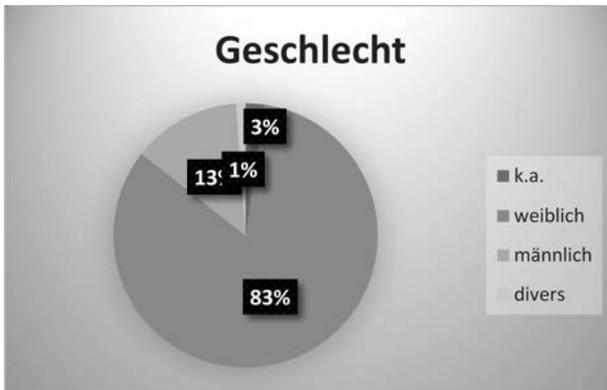


Abb. 2: Verteilung Geschlecht

Die teilnehmenden Studierenden der Sommerschule rekrutierten sich aus den unterschiedlichsten Jahrgängen. 15 % der Studierenden absolvierten zum Zeitpunkt der Sommerschule gerade ein Masterstudium an der PH Wien. 28,3 % waren im letzten Jahr des Bachelorstudiums Primarstufe. Die größte Gruppe der Teilnehmer\*innen (32,9 %) absolvierte gerade das 3. und 23,7 % das 2. Studienjahr.

Von den 173 Befragten konnten 72 Angaben zum gewählten Schwerpunkt machen, da sie bereits im 3. oder 4. Studienjahr waren. Jeweils 30,5 % die-

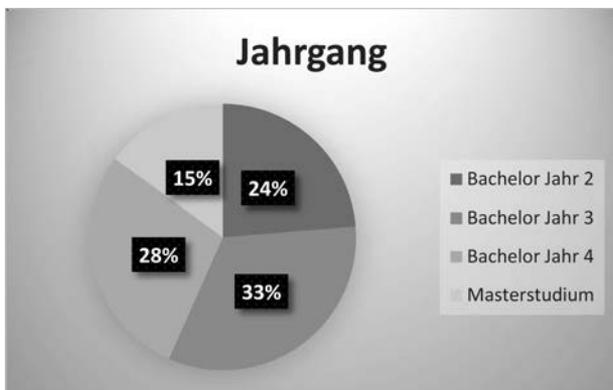


Abb. 3: Studienjahrgang

ser Gruppe kamen aus den Bereichen „Kreativität“ und „Inklusion“. Ähnlich groß (26,4 %) war die Gruppe aus dem Bereich „Sprachliche Bildung“. Relativ wenige teilnehmende Studierende (12,5 %) absolvierten den Schwerpunkt „Science & Health“.

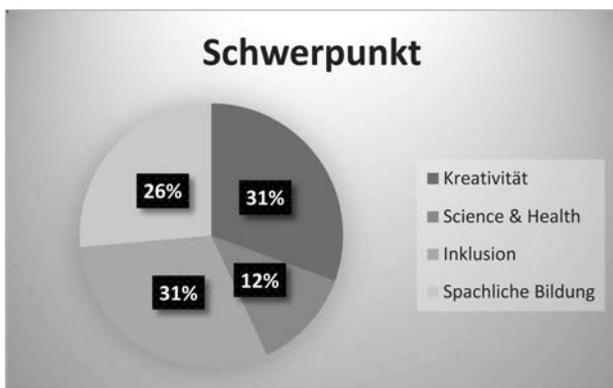


Abb. 4: Schwerpunkte

## 2.2 Auswirkungen der Sommerschule und Umsetzung der Leitlinien aus Sicht der Studierenden

Der zweite Bereich des Fragebogens umfasst allgemeine Fragen zu den Auswirkungen der Sommerschule auf die unterrichteten Schülerinnen und Schüler, sowie eine Frage bei der erhoben wurde mit welchen Tätigkeiten die Studie-

Kompetenz	Nr.	Aussage	
<i>Auswirkungen der Sommerschule</i>	1	Die Sommerschule wirkt Bildungsnachteilen entgegen, die während der Schulschließungen infolge der COVID-19-Pandemie entstanden sind.	
	2	Die Sommerschule fördert das Sprachbewusstsein der Schüler*innen in der Unterrichtssprache Deutsch in folgenden Bereichen	Lesen
			Schreiben
			Hörverstehen
			Sprechen
	3	Die Sommerschule fördert einen selbstbewussteren Umgang der Schüler*innen in der Unterrichtssprache Deutsch, ...	
	4	Die Schüler*innen machen in der Sommerschule positive Lernerfahrungen, wie sie die Unterrichtssprache Deutsch besser anwenden und verstehen können.	
	5	Die Selbstwirksamkeit und Selbstorganisation der Schüler*innen wird in der Sommerschule gestärkt.	
	6	Der Zusammenhalt und die Sozialkompetenz der Schüler*innen wird in der Sommerschule gestärkt.	
	7	<i>Damit habe ich in der Sommerschule die meiste Zeit verbracht</i>	Feststellung der individuellen Lernausgangslagen der Schüler*innen
Sichtbarmachen der vorhandenen Sprachressourcen der Schüler*innen			
Schaffung von interessens- und stärkenorientierte Sprech-, Schreib- oder Leseanlässen			
Motivation der Schüler*innen zum Lernen			
Förderung der sozialen Kompetenzen der Schüler*innen			
Erarbeitung eines Projektergebnisses (Produkt) mit den Schüler*innen			
Angebot differenzierter Aufgabenstellungen			

Tab. 1: Auswirkungen der Sommerschule

renden während der Sommerschule die meiste Unterrichtszeit verbracht haben. Gefragt wurde, ob sie der Meinung sind, dass die Sommerschule Bil-

dungsbenachteiligungen entgegenwirkt, in welchen Bereichen die Sommerschule das Sprachbewusstsein der Schüler\*innen besonders fördert und inwiefern vielleicht auch über die Sprachfertigkeiten hinausgehende Kompetenzen gefördert wurden. Im Bereich „Sprachbewusstsein“ wurden Befragungsteilnehmer\*innen aufgefordert „Lesen“, „Schreiben“, „Hörverstehen“ und „Sprechen“ in eine Rangfolge zu bringen, je nachdem wie stark das Sprachbewusstsein in diesen Bereichen durch die Sommerschule gefördert wurde. Auch bei der Frage, womit während der Sommerschule die meiste Zeit verbracht wurde, sollten Studierende die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten in eine Reihung bringen. Für alle anderen Fragen wurden Likertskalen verwendet, in denen Zustimmung oder Ablehnung zu bestimmten Aussagen durch Markierung von einer von 5 Antwortmöglichkeiten gemessen wurde. Hier stand (1) für „trifft sehr zu“ und (5) für „trifft überhaupt nicht zu“.

Den dritten Bereich bildeten acht Aussagen bei denen Studierende geben wurden einzuschätzen, inwiefern es ihnen gelungen ist, die pädagogischen Leitlinien der Sommerschule umzusetzen. Auch hier kamen 5-teilige Likertskalen zu Anwendung. Die Detailauswertung dieser Items finden sich im Text von Bernhard Schimek und Claudia Kaluza.

### 2.3 Der Beitrag der Sommerschule zum professionellen Kompetenzaufbau

Der Beitrag der Sommerschule zum professionellen Kompetenzaufbau wurde im vierten und mit Abstand größten Teil des Fragebogens erfasst. Der Aufbau orientierte sich am Modell professioneller Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern und erfasste unterschiedliche Bereiche des Professionswissens (insbesondere pädagogisches und fachdidaktisches Wissen) die durch affektiv-motivationale Zugänge zum Thema Mehrsprachigkeit im Unterricht ergänzt wurden (Baumert & Kunter, 2006).

Operationalisiert wurden die Kompetenzeinschätzungen entlang maßgeblicher Dimensionen professioneller Kompetenz. Diese Subskalen umfassten zwischen 5 und 9 Items.

Selbsteinschätzungsbögen als Instrument der Datenerhebung im Bereich der Wirksamkeit von Lehrer\*innenbildung sind weit verbreitet aber auch hoch umstritten. Immer öfter wird in Frage gestellt, ob ein Zusammenhang zwischen Kompetenzeinschätzung der Studierenden und tatsächlichen Fähigkeiten

Kompetenz	Nr.	Testaussage	Cronbachs $\alpha$
<i>Umsetzung der pädagogischen Leitlinien</i>	1	Es ist mir gelungen, individuellen Lernausgangslagen der Schüler*innen festzustellen.	0,747
	2	Es ist mir gelungen, die vorhandenen Sprachressourcen der Schüler*innen sichtbar zu machen.	
	3	Ich konnte interessens- und stärkenorientierte Sprech-, Schreib- oder Leseanlässe schaffen.	
	4	Es ist mir gelungen, die Schüler*innen zum Lernen zu motivieren.	
	5	Es ist mir gelungen, die sozialen Kompetenzen der Schüler*innen zu fördern.	
	6	Es ist mir gelungen, mit den Schüler*innen ein greifbares Projektergebnis (Produkt) zu erarbeiten.	
	7	Es ist mir gelungen, differenzierte Aufgabenstellungen anzubieten.	
	8	Es ist mir gelungen, den Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden.	

Tab. 2: Umsetzung der pädagogischen Leitlinien

ten überhaupt besteht und wie stark er ist (Cramer, 2010). Jedenfalls stehen Objektivität und Validität der Testergebnisse in Frage. Lange Zeit war überhaupt nicht klar, ob es den unterstellten Zusammenhang überhaupt gibt.

König, Kaiser und Felbrich testeten den Zusammenhang zwischen Studierendeneinschätzungen zur Wirksamkeit der Lehrer\*innenbildung und ihrem erziehungswissenschaftlichen Wissen. Letzteres wurde dabei mittels standardisiertem Testverfahren erhoben. Für deutsche Primarstufenpädagog\*innen war der Zusammenhang statistisch signifikant, aber deutlich weniger stark als erwartet (König et al., 2012). Allerdings sind die Ergebnisse nicht direkt mit der vorliegenden Studie vergleichbar, da bei der hier durchgeführten Evaluati-

on der Wiener Sommerschule nicht Daten zur Selbsteinschätzung allgemeiner pädagogischer Kompetenzen erhoben wurden, sondern sehr spezifische pädagogische, erzieherische und (fach-)didaktische Teilkompetenzen.

Der Vorteil von Selbsteinschätzungsbögen liegt unbestreitbar in ihrer ökonomischen Durchführbarkeit. Ein weiterer Vorteil liegt laut Cramer in der „Nähe der Kompetenzerwartungen zum (beruflichen) Selbstverständnis der befragten Personen“ (Cramer, 2010, S. 89). Eine hohe Kompetenzerwartung wäre insofern als Hinweis auf deren zunehmende Identifikation mit den beruflichen Aufgaben bzw. Anforderungen zu verstehen (ebd. S. 94). Für eine solide und vergleichbare Kompetenzdiagnostik sind sie allerdings nicht unbedingt die erste Wahl.

Selbst wenn Selbsteinschätzungsbögen kein tragfähiges Maß für objektive Kompetenzmessung abgeben, geben Sie doch Auskunft über die subjektive Vertrautheit mit einem Tätigkeits- oder Fertigungsbereich. Die Unterschiede zwischen Kategorien geben nicht nur Aufschluss über den Status des Professionsbewusstseins in unterschiedlichen Stadien der Ausbildung, sie eröffnen auch die Möglichkeit erhobene Unsicherheiten in den Ausbildungs- sowie den Vorbereitungskonzepten der Sommerschule verstärkt zu adressieren.

### 2.3.1 Sprachdidaktische Kompetenzen und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit

Am Beginn dieses Teils steht der Bereich Allgemeiner Sprachdidaktik. Ausgewertet wurden acht Testaussagen, die gemeinsam die methodisch-didaktische Bandbreite der Studierendenkompetenzen einschätzen helfen sollen. Neben Fähigkeiten zur Sprachstandserhebung geht es in diesem Bereich um die Fähigkeit Schüler\*innen Möglichkeiten zum sprachlichen Ausdruck zu geben und dabei auf die Struktur der Deutschen (Schrift-)Sprache hinzuweisen. Außerdem wird abgefragt inwiefern die Mehrsprachigkeit von Schüler\*innen in die Unterrichtspraxis integriert werden konnte.

Im folgenden Teil wurden Einstellungen zum Bereich Mehrsprachigkeit abgefragt. Mehrsprachigkeit kann eine pädagogische Herausforderung sein. Schon in jungen Jahren mehrere Sprachen zu sprechen ist aber zunächst einmal eine Bereicherung und sollte auch im schulischen Unterricht nicht in erster Linie als störend angesehen werden, wenn man das Ziel verfolgt Kinder bestmöglich in ihrem schulischen Fortkommen zu unterstützen. Ein konstruktiver Umgang mit Mehrsprachigkeit, der Vielfältigkeit von Schüler\*innen und den

Kompetenz	Nr.	Testaussage A	Cronbachs $\alpha$ A	Aussage B	Cronbachs $\alpha$ B
<i>Sprachdidaktik Allgemein</i>	1	Ich verwende im Unterricht Aufgabenstellungen, die meinen Schüler*innen die Struktur der deutschen Sprache näherbringen.	0,721	Die Sommerschule hat mich bei der Entwicklung dieser Fähigkeit/Kompetenz einen großen Schritt weiter gebracht	0,847
	2	Ich erkläre, meinen Schüler*innen den Unterschied zwischen geschriebener und gesprochener Sprache.			
	3	Ich weise Schüler*innen auf die großen Unterschiede zwischen umgangssprachlichen und schulsprachlichen Fähigkeiten hin.			
	4	Ich ermuntere meine mehrsprachigen Schüler*innen explizit zur qualitätsvollen Weiterentwicklung ihrer Mehrsprachigkeit.			
	5	Ich integriere die Mehrsprachigkeit meiner Schüler*innen gewinnbringend in den Unterricht.			
	6	Es ist mir gelungen, den Schüler/innen Sprechanlässe zu geben.			
	7	Es ist mir gelungen, die Textkompetenz der Schüler/innen einzuschätzen.			
	8	Es ist mir gelungen, den Sprachstand der Schüler/innen mit geeigneten Methoden zu erheben.			

Tab. 3: Sprachdidaktik allgemein

Talenten, die sie mit in den Unterricht bringen, ist das wesentliche Fundament für eine lernförderliche Umgebung. Aus diesen Gründen wurden neben praktischen Kompetenzen in diesem Bereich auch Einstellungsmuster erhoben. Da es sich hier nicht um Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten im engeren Sinn handelt, wurde darauf verzichtet abzufragen, ob durch die Teilnahme an der Sommerschule in diesem Bereich Fortschritte erzielt wurden.

### 2.3.2 Allgemeine pädagogische, erzieherische und didaktische Kompetenzen

Den abschließenden Teil bildeten 27 Fragen zu grundlegenden Berufskompetenzen unterteilt in Klassenführung (7 Items), methodisch-didaktische Fähigkeiten (6), Reflexion (5) und Erziehung zur Mündigkeit (9). Abgefragt wurde in diesem Teil, inwiefern die Sommerschule in den jeweiligen grundlegenden Berufskompetenzen einen Beitrag zur pädagogischen Professionalisierung

Bereich	Nr.	Aussage	Cronbachs $\alpha$
<i>Einstellung Mehrsprachigkeit</i>	1	Ich finde es wichtig, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund auch in ihrer Herkunftssprache lesen und schreiben können.	<b>0,753</b>
	2	Ich finde Mehrsprachigkeit in einer Klasse bereichernd.	
	3	Die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen in meiner Klasse ist für mich eine positive Herausforderung.	
	4	Die mehrsprachigen Schüler*innen behindern das Fortschreiten des Deutschunterrichts.	
	5	Die Mehrsprachigkeit behindert die Entwicklung der standardsprachlichen Schulsprache bei Migrantenkinder.	
	6	Die Kompetenzen in der Herkunftssprache haben positive Auswirkungen auf die Kompetenzen im Deutschen.	
	7	Mir fehlt die Zeit, gezielt die Mehrsprachigkeit in den Unterricht einzubeziehen.	
	8	Ich empfinde es als störend, wenn sich Schüler*innen in ihrer Erstsprache unterhalten.	

Tab. 4: Einstellung Mehrsprachigkeit

leisten konnte. Auch hier wurde wieder im Anschluss an jede Selbsteinschätzung der einer Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten die Frage gestellt, ob es durch die Teilnahme an der Sommerschule im jeweiligen Bereich zu individuellen Fortschritten gekommen ist. Im Bereich *Klassenführung* ging es im Wesentlichen darum in Erfahrung zu bringen, wie viel Vertrauen die Befragten in ihre Fähigkeiten haben lernhinderliches Verhalten zu verhindern bzw. eine lernförderliche Umgebung herzustellen. Im Bereich *methodisch-didaktische Fähigkeiten* ging es um die Einschätzung von Fähigkeiten den eigenen Unterricht

differenziert nach Lernvoraussetzungen abzuhalten, passende Erklärungen zu finden und die Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden in ihren Sichtstrukturen und Tiefenstrukturen abzuschätzen (Kunter & Trautwein, 2018, 64 f.). Im Bereich *Reflexion* stand die Fähigkeiten im Mittelpunkt, die eigene Praxis mit und ohne äußeres Feedback kritisch zu reflektieren und aus der Reflexion Handlungsoptionen zu entwickeln. Schule ist immer mehr als Wissenserwerb und geht auch über die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten in einzelnen Unterrichtsfächern hinaus (Negt, 2014, 26ff.). Dementsprechend ging es im letzten Teil der empirischen Erhebung in Anlehnung an Adorno, um die Selbsteinschätzung von Studierendenkompetenzen im Bereich Erziehung zur *Mündigkeit* (Adorno, 2017). Hier geht es um die Fähigkeit Schüler\*innen zur kritischen Partizipation am Unterrichtsgeschehen und zum selbständigen Durchdenken des Lernstoffes anzuregen. Dazu gehört auch die Fähigkeit mit Kritik von Schüler\*innen und ihren Beiträgen in Diskussionsprozessen wertschätzend und konstruktiv umzugehen.

Kompetenz	Nr.	Aussage A	Cronbachs $\alpha$ A	Aussage B	Cronbachs $\alpha$ B
<i>Klassenführung</i>	1	Ich kann den Schüler*innen meine Erwartungen an ihr Verhalten klar vermitteln.	0,881	<i>Die Sommerschule hat mich bei der Entwicklung dieser Fähigkeit/Kompetenz einen großen Schritt weiter gebracht</i>	0,923
	2	Ich schaffe es, eine lernförderliche Beziehung zu Schüler*innen herzustellen.			
	3	Ich bin zuversichtlich, dass ich die Fähigkeit habe, störendes Verhalten im Unterricht zu verhindern, bevor es auftritt.			
	4	Ich kann mit störendem Verhalten im Unterricht gut umgehen.			
	5	Ich bin in der Lage, Kinder dazu zu bringen, die ausgemachten Regeln zu befolgen.			
	6	Ich bin in der Lage, Kinder dazu zu bringen, die ausgemachten Regeln zu befolgen.			
	7	Ich bin in der Lage, störende oder laute Schüler*innen zu beruhigen			

Kompetenz	Nr.	Aussage A	Cronbachs $\alpha$ A	Aussage B	Cronbachs $\alpha$ B
<i>Methodisch-Didaktische Fähigkeiten</i>	1	Ich schaffe es, eine alternative Erklärung oder ein Beispiel zu finden, wenn Schüler*innen etwas nicht verstanden haben.	0,767	<i>Die Sommerschule hat mich bei der Entwicklung dieser Fähigkeit/Kompetenz einen großen Schritt weiter gebracht</i>	0,871
	2	Ich schaffe es gut, Schüler*innen zur Partnerarbeit oder zur Arbeit in kleinen Gruppen zu führen.			
	3	Ich kann genau abschätzen, was Schüler*innen von dem, was ich gelehrt habe, verstanden haben.			
	4	Ich schaffe es, talentierte Schüler*innen angemessen zu fordern.			
	5	Ich kann Lernaufgaben so gestalten, dass die individuellen Lernvoraussetzungen von Schüler*innen berücksichtigt werden.			
	6	Ich kann meinen eigenen Unterricht sorgfältig planen.			

Kompetenz	Nr.	Aussage A	Cronbachs $\alpha$ A	Aussage B	Cronbachs $\alpha$ B
<i>Reflexion</i>	1	Ich habe ein klares Bild von meinen eigenen Stärken und Schwächen als Lehrperson.	0,715	<i>Die Sommerschule hat mich bei der Entwicklung dieser Fähigkeit/Kompetenz einen großen Schritt weiter gebracht</i>	0,896
	2	Ich bin in der Lage mit Anregungen und Kritik konstruktiv umzugehen.			
	3	Ich kann meine erzieherische und unterrichtliche Arbeit reflektieren.			
	4	Ich kann aus der Analyse meines eigenen Unterrichts Handlungsperspektiven entwickeln.			
	5	Ich beurteile und bewerte die von mir gehaltenen Unterrichtseinheiten systematisch.			

Kompetenz	Nr.	Aussage A	Cronbachs $\alpha$ A	Aussage B	Cronbachs $\alpha$ B
<i>Mündigkeit</i>	1	Ich ermutige Schüler*innen dazu, sich mit Fragen am Unterricht zu beteiligen.	<b>0,809</b>	<i>Die Sommerschule hat mich bei der Entwicklung dieser Fähigkeit/Kompetenz einen großen Schritt weiter gebracht</i>	<b>0,917</b>
	2	Ich schaffe es, Schüler*innen das Gefühl zu geben, dass ihre Ideen eine Bereicherung für meinen Unterricht sind.			
	3	Es ist mir ein Anliegen, dass Schüler*innen in der Lage sind Perspektivenwechsel zu vollziehen.			
	4	Um Schüler*innen die Möglichkeit zu geben ihre eigenen Gedanken zu entwickeln, verzichte ich darauf den gesamten Lernstoff zu vermitteln.			
	5	Es gelingt mir, Schüler*innen Zusammenhänge darzulegen.			
	6	Ich bin in der Lage, auf Kritik von Schüler*innen wertschätzend zu reagieren.			
	7	Ich schaffe es, eine Atmosphäre zu erzeugen, in der Schüler*innen sich trauen mir zu widersprechen.			
	8	Es gelingt mir, Diskussionen über den Unterrichtsgegenstand anzuregen.			
	9	Ich kann Diskussionen zwischen Schüler*innen so leiten, dass diese einander respektvoll begegnen.			

Tab. 5: Allgemeine pädagogische, erzieherische und didaktische Kompetenzen

Die Skalen sind durchgängig intern valide. Hohe Cronbachs Alpha Werte weisen darauf hin, dass die fachdidaktisch hergeleiteten Konstrukte auch im Erlebnishorizont von Studierenden als verkettete Kompetenzbereiche wahrgenommen werden. Während die Detailauswertung der einzelnen Bereiche jeweils in separaten Beiträgen stattfindet, werden im folgenden Teil ausgewählte Überblicksergebnisse und Gruppenvergleiche präsentiert und im Anschluss zur Diskussion gestellt.

### 3 Ergebnisse

Insgesamt sind die Studierenden der Meinung, dass sie in der Lage waren, die Ziele der Sommerschule im Unterricht didaktisch gut umzusetzen. Im Durchschnitt bewerten sie sich mit einer 2 auf einer fünfteiligen Likertskala. Nur sehr vereinzelt geben Befragte an, dass die methodisch-didaktische Umsetzung nicht zumindest durchschnittlich gut gelungen ist. Die Einstellungen zur Mehrsprachigkeit sind unter Studierenden der Pädagogischen Hochschule Wien eher positiv. Der Skalenmittelwert liegt hier bei 1,875 und zwei Drittel der Befragten bringen eine sehr konstruktive Einstellung für die Arbeit in mehrsprachigen Klassen mit. Dem Unterrichtsziel entgegenstehende Vorurteile oder gar negative Einstellungen kommen nur sehr vereinzelt vor.

Immer noch gut aber im Vergleich zu anderen Skalendurchschnittswerten doch nach unten abfallend, wird die Auswirkung der Sommerschule auf die teilnehmenden Schüler\*innen eingeschätzt. Fasst man die Werte aus den Bereichen sprachlicher Ausdruck, Sprachverstehen, Selbstwirksamkeit und Sozialkompetenz zusammen, liegt der erreichte Durchschnitt bei 2,6. Immerhin ein Viertel der Befragten schätzt die Wirkung der Sommerschule auf die Kinder als gerade noch gut (3) bzw. sogar weniger gut ein. Auf die direkte Frage, ob die Sommerschule Bildungsbenachteiligungen entgegenwirkt, die durch die Coronakrise entstanden sind, ergibt sich ein überaus gespaltenes Bild. Die Daten sind hier annähernd normalverteilt. Genau dasselbe gilt für die Verteilung der Antworten auf die Frage, ob die teilnehmenden Studierenden sich durch ihr Studium gut auf die Herausforderungen der Sommerschule vorbereitet gefühlt haben.

Die Studierenden empfanden die Teilnahme als durchaus wertvollen Bestandteil ihrer Ausbildung. Über alle Teilbereiche (Didaktik der Mehrsprachigkeit/Klassenführung/ methodisch-didaktische Fähigkeiten/ Reflexion/ Erziehung zur Mündigkeit) hinweg wird angegeben, dass die Praxiserfahrung positiv erlebt wurde und merkbare Fortschritte erzielt wurden. Der Skalenmittelwert liegt hier bei 2,22. Noch positiver ist der Blick auf die eigene Leistung in diesen Bereichen. Die Teilnehmer\*innen gehen davon aus, dass sie die Professionsstandards im Durchschnitt über alle Kompetenzbereiche hinweg sehr gut erfüllt haben. Der Mittelwert liegt hier bei 1,875. Die Anzahl der Studierenden, die die eigene Leistung als unterdurchschnittlich verorten, kann man an einer Hand abzählen.

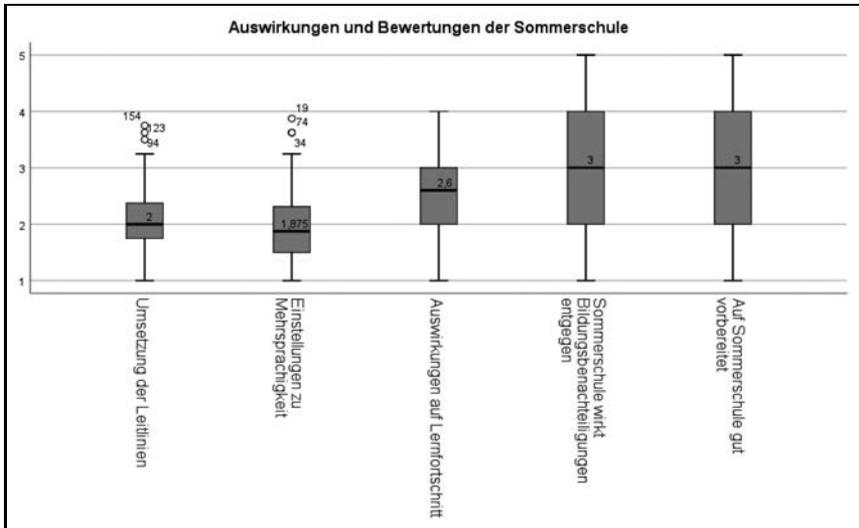


Abb. 1: Auswirkungen und Bewertungen der Sommerschule

Allerdings täuschen diese Durchschnittswerte doch etwas über Unterschiede zwischen den abgefragten Bereichen hinweg. Die auffällige Diskrepanz zwischen der angesichts der im allgemeinen als hoch eingeschätzten Kompetenz und der nur durchschnittlichen Bewertung der Wirksamkeit und des Nutzens der Sommerschule, liegt augenscheinlich darin begründet, dass sich Studierende gerade im Bereich der Didaktik der „Mehrsprachigkeit“ weniger kompetent einschätzen als in anderen Bereichen. Hier liegt der Mittelwert über alle acht Items hinweg bei 2,875. Die Bereiche „Klassenführung“ und „methodisch-didaktische Fähigkeiten“ liegen mit Mittelwerten von 1,86 und 1,83 deutlich besser. Noch kompetenter fühlen sich die Studierenden in den Bereichen „Reflexion“ (1,6) und „Erziehung zur Mündigkeit“ (1,66). Dieser Unterschied besteht über alle Schwerpunkte und Ausbildungsjahre hinweg und könnte als Zeichen dafür gesehen werden, dass der Umgang mit „Mehrsprachigkeit“ trotz positiver Einstellung unter den Studierenden noch nicht als integraler Bestandteil der Unterrichtspraxis verstanden wird.

Interessanterweise handelt es sich auch um den Bereich, in dem Teilnehmer\*innen angeben, am wenigsten von der Sommerschule profitiert zu haben. Auch hier liegt der Mittelwert bei 2,875. Am stärksten profitiert wird im Bereich „Klassenführung“ (1,86). Knapp dahinter folgen die Bereiche „Reflexion“ (2), „methodisch-didaktische Fähigkeiten“ (2,17) und „Erziehung zur

Mündigkeit“ (2,22). Demnach werden Bereiche in denen die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten bereits auf einem hohen Niveau angesiedelt sind auch als diejenigen wahrgenommen, in denen man durch die Praxiserfahrung alleine eher stark profitiert. Man darf nicht vergessen, dass die „schulpraktischen“ Erfahrungen während der Sommerschule weitgehend unbetreut von statten gingen. Studierende mussten dabei gänzlich auf die bereits im Vorhinein erworbenen Fähigkeiten vertrauen. Aus Sicht der Pädagog\*innenbildung wäre zu überlegen, ob man die begleitende Betreuung im Bereich „Didaktik der Mehrsprachigkeit“ nicht intensivieren könnte.

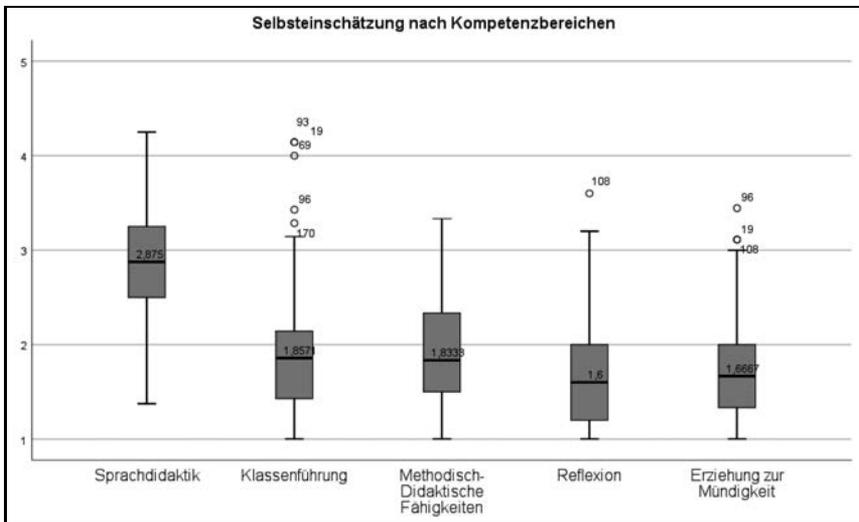


Abb. 2: Selbsteinschätzung nach Kompetenzbereichen

Die der Evaluation zu Grunde liegende Hypothese war, dass die Kompetenzeinschätzung der Studierenden im Verlauf des Studiums ansteigt. Diese Hypothese hat sich allerdings nur teilweise bestätigt. Die absolvierten Studienjahre haben nur einen kleinen Effekt auf die Selbsteinschätzung in den unterschiedlichen Kompetenzbereichen. Dies liegt vor allem daran, dass die Einschätzung der eigenen Kompetenzen bereits in früheren Semestern relativ hoch ist. Vergleicht man die Skalenmittelwerte der Bachelorstudierenden mit denen aus dem Masterstudium, schneiden Studierende aus dem Masterstudium immerhin in den Bereichen „Klassenführung“ und „methodisch-didaktische Fähigkeiten“ signifikant besser ab als ihre Kolleg\*innen ohne abgeschlossenes Bachelorstudium.

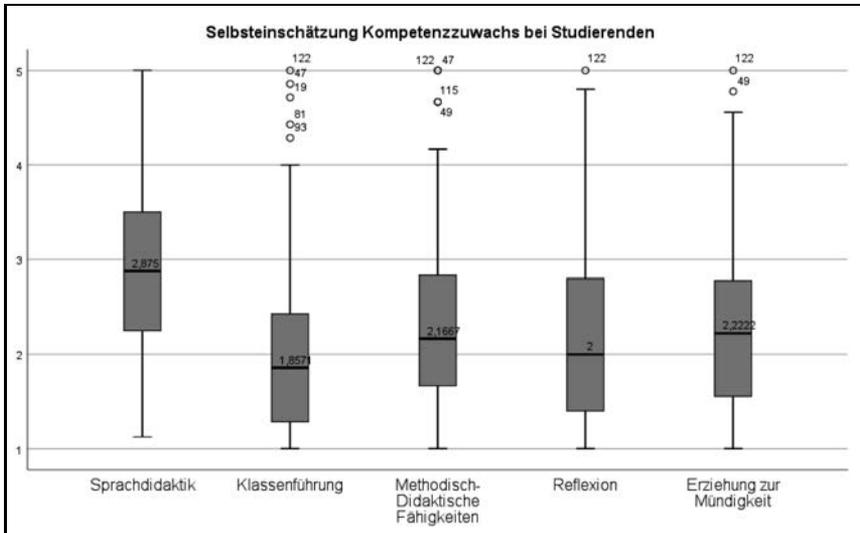


Abb. 3: Selbsteinschätzung Kompetenzzuwachs

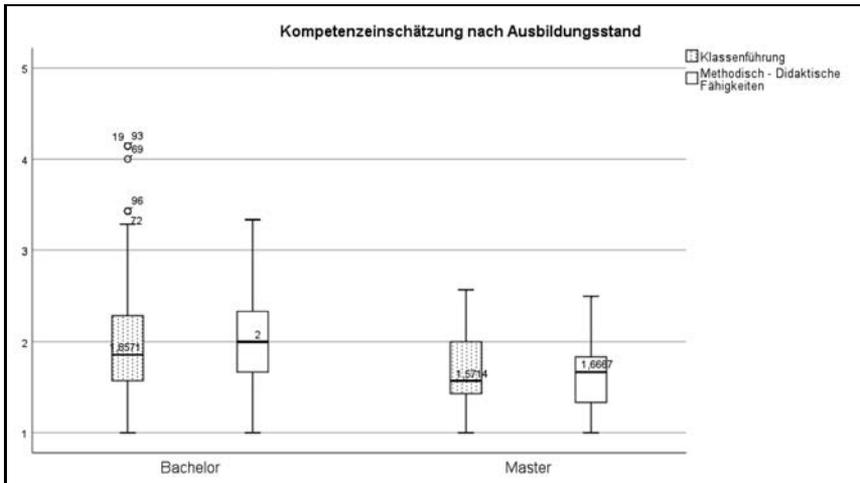


Abb. 4: Kompetenzeinschätzung nach Ausbildungsstand

Die Interpretation dieser Daten ist schwierig und der Schluss, dass die Kompetenz im Verlauf des Studiums kaum zunimmt wahrscheinlich der am wenigsten plausible. Es könnte beispielsweise sein, dass die Messlatte für die Bewertung der Studierenden über die Studienjahre nicht konstant bleibt. D.h.,

dass die Erwartung an das eigene professionelle Handeln im Verlauf der Ausbildung mit den Kompetenzen mitwächst. Es wäre aber auch möglich, dass erst durch den Anstieg des Reflexionsniveaus im Studienverlauf ein zunehmend realistisches Bewusstsein für die eigenen Defizite entsteht.

Im Hinblick auf die Wahrnehmung der Nützlichkeit der Sommerschule für die eigene Professionalisierung zeigen sich allerdings deutlichere Unterschiede zwischen den Jahrgängen. Je weniger fortgeschritten die Studierenden, desto größer das Gefühl ihre Kompetenzen durch die Praxiserfahrung erweitert zu haben.

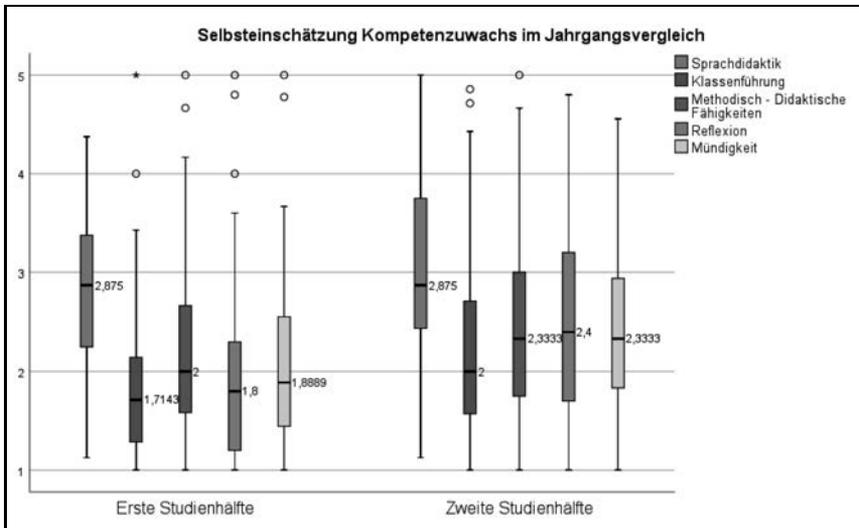


Abb. 5: Selbsteinschätzung Kompetenzzuwachs im Jahrgangvergleich

Differenziert man zwischen Studierenden im zweiten und dritten Studienjahr auf der einen Seite und denen im letzten Studienjahr des Bachelor- und des Masterstudiums auf der anderen Seite, sieht man, dass besonders die jüngeren Studierenden das Gefühl haben durch die Teilnahme an der Sommerschule stark zu profitieren. Dieser Effekt ist bis auf den Bereich der „Didaktik der Mehrsprachigkeit“ überall zu beobachten. Darüber hinaus schätzen erfahrenere Studierende auch die Effekte der Sommerschule für die Schüler\*innen als geringer ein. Der „Praxishunger“ dürfte besonders in der ersten Hälfte der Ausbildung noch besonders groß sein. Interessanterweise schätzen Studierende in dieser Phase ihre Weiterentwicklung im Bereich der „Reflexion“ deut-

lich stärker ein als ihre erfahreneren Kolleg\*innen, obwohl die Sommerschule von keinem institutionalisierten hochschulischen Feedback am Schulstandort begleitet war. Eine mögliche Erklärung wäre, dass durch die zusätzliche Unterrichtserfahrung mehr Möglichkeiten zur theoriegeleiteten Reflexion geboten wurden. Möglicherweise wurde durch die handlungspraktische Erfahrung auch dazu angeregt, die theoretischen Inhalte des Studiums noch einmal mit gesteigertem Problembewusstsein zu durchdenken. Für eine klarere Interpretation wären jedenfalls weitere qualitative Untersuchungen notwendig.

Um sicherzustellen, dass die Nützlichkeiterfahrung in höheren Semestern nicht zurückgeht, könnte versucht werden jahrgangsspezifische und dem Kompetenzniveau angemessene Aufgabenstellungen bzw. Rollenerwartungen zu entwickeln und zu kommunizieren.

#### 4 Schluss

Die Wiener Sommerschule wurde ins Leben gerufen, um während der Coronapandemie entstandene Bildungslücken in der Unterrichtssprache zu füllen. Inwiefern diese Ziele nachhaltig erreicht werden konnten, werden nicht zuletzt kommende Überprüfungen der Bildungsstandards in unterschiedlichen Schultypen und Altersgruppen zeigen müssen. Wobei angemerkt werden muss, dass man die Erwartungen an ein 2-wöchiges Pilotprojekt auch realistisch halten wird müssen.

Haben die Studierenden in berufsspezifischen Grundkompetenzen profitiert und hat die Sommerschule damit einen angemessenen Beitrag zur Umsetzung der curricularen Ziele geleistet? Die Auswertung der Fragebogenergebnisse scheint hier zunächst eine eindeutige Antwort zu geben. Im Zentrum der Evaluation stand die Frage, ob Studierende sich durch ihre bisherigen Studien auf die unterrichtliche Tätigkeit im Rahmen der Sommerschule gut vorbereitet fühlen. Diese Frage kann eindeutig positiv beantwortet werden. Weiters wurde gefragt, ob nach Einschätzung der Studierenden die Sommerschule einen wichtigen Beitrag zur Förderung ihrer pädagogischen Fähigkeiten leistet. Auch diesen Aspekt sieht die überwältigende Mehrzahl der Teilnehmer\*innen als erfüllt.

Profitiert wird allerdings überwiegend in Bereichen, in denen schon vor Beginn der Sommerschule die Selbstwirksamkeitserwartungen hoch waren. Gerade für den Bereich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit trifft dies weni-

ger zu als in anderen Bereichen. Aus Sicht der Pädagog\*innenbildung wäre anzudenken, die Vorbereitung und Begleitung im Bereich der „Didaktik der Mehrsprachigkeit“ noch zu intensivieren.

Welche Kompetenzen Studierende in unterschiedlichen Stadien ihrer Ausbildung durch die Teilnahme an der Sommerschule verstärkt erwerben können, müsste unter Umständen näher beleuchtet und klarer kommuniziert werden. Eine Möglichkeit wären bestimmte Kompetenzraster mit Fertigkeiten an denen Studierende während ihrer Praxiserfahrung verstärkt arbeiten sollen. Diese könnten als Grundlage für begleitende Coachings oder auch als Anstoß zur Selbstreflexion benutzt werden. Um die Dichte an Feedback zu erhöhen, wäre es auch interessant, Möglichkeiten zu suchen, damit Studierende im Rahmen der Sommerschule auch hospitierend und forschend tätig sein können (Bach, 2020). Ein Teil der Tätigkeit im Rahmen der Sommerschule könnte z.B. darin bestehen, in von Kolleg\*innen gehaltenen Einheiten beobachtend und protokollierend anwesend zu sein, um in der Folge systematischeres Feedback von außen zu geben. Neben der Verbesserung der Unterrichtsqualität würde die Sommerschule als Ausbildungskonzept auch einen Beitrag zur Reflexionskompetenz leisten.

## Literatur

- Adorno, T. W. (2017). *Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969* (G. Kadelbach, Hg.) (26. Auflage, Bd. 11). Suhrkamp.
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum: Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen* (1. Aufl.). *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie: Bd. 87*. Waxmann. [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783830978343](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783830978343)
- Bach, A. (2020). Schulpraktika: Tages- und Blockpraktika. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hg.), *utb: 5473. Professionsforschung. Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (1. Aufl., S. 621–628). Verlag Julius Klinkhardt. [https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10390/pdf/ZfPaed\\_4\\_2012\\_Koenig\\_Kaiser\\_Felbrich\\_Spiegelt\\_sich\\_paedagogisches\\_Wissen.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10390/pdf/ZfPaed_4_2012_Koenig_Kaiser_Felbrich_Spiegelt_sich_paedagogisches_Wissen.pdf)
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Cramer, C. (2010). Kompetenzerwartungen Lehramtsstudierender: Grenzen und Perspektiven selbsteingeschätzter Kompetenzen in der Lehrerbildungsforschung. In A. Gehrmann, U. Hericks & M. Lüders (Hg.), *Bildungsstandards und Kompe-*

- tenzmodelle: Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 85–97). Verlag Julius Klinkhardt.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2016). Openness to theory and its importance for pre-service teachers' self-efficacy, emotions, and classroom behaviour in the teaching practicum. *International Journal of Educational Research*, 77(1), 15–25. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.003>
- Kaluza, C., Schimek, B., Lauss, G. & Kulhanek-Wehlend, G. (2018). Soziale Durchmischung der Studierenden im Bachelorstudium Lehramt Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien. In C. Fridrich (Hg.), *Forschungsperspektiven: Bd. 10. Forschungsperspektiven 10* (S. 83–98). Lit.
- Kaluza, C., Schimek, B., Lauss, G. & Kulhanek-Wehlend, G. (2020). Schlüsselrolle Schulpraktika: Vergleich der Studierendenselbstwirksamkeit und der Wirksamkeitseinschätzung in den Pädagogischpraktischen Studien im Kontext der Einführung der Pädagog\*innenbildung Neu an der PH Wien. *Pädagogische Horizonte*, 4(2), 105–120. <https://paedagogische-horizonte.at/index.php/ph/article/view/101/70>
- König, J., Kaiser, G. & Felbrich, A. (2012). Spiegelt sich pädagogisches Wissen in den Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte? Zum Zusammenhang von Wissen und Überzeugungen am Ende der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 476–491.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2018). *Psychologie des Unterrichts. StandardWissen Lehramt: Bd. 3895*. Ferdinand Schöningh.
- Negt, O. (2014). *Philosophie des aufrechten Gangs: Streitschrift für eine neue Schule*. Steidl Verlag.
- Smith, K. & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289–302. <https://doi.org/10.1080/13598660500286333>

## Internetquellen

- BMBWF (2020a). Sommerschule 2020 Informationsbroschüre für Schulleitungen bzw. mit der Durchführung betraute Lehrpersonen und Unterrichtende an der Sommerschule. Abrufbar: [file:///C:/Users/w7hp/AppData/Local/Temp/sommerschule\\_broschuere.pdf](file:///C:/Users/w7hp/AppData/Local/Temp/sommerschule_broschuere.pdf) (28.12.2020)
- BMBWF (2020b). Sommerschule 2020. Abrufbar: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/sommerschule/sommerschule2020.html> (17.02.2021)



# Sommerschule 2020 als Beitrag Bildungsbenachteiligungen in Österreich zu reduzieren Zu allgemeinen und personenbezogenen Einschätzungen Studierender der Pädagogischen Hochschule Wien zur Umsetzung der konzeptiven Ziele der Sommerschule 2020 in Österreich

Bernhard Schimek, Claudia Kaluza

## Abstract Deutsch

Der folgende Beitrag stellt Ergebnisse einer Befragung von Studierenden an der PH Wien dar, die als Unterrichtende an der „Sommerschule 2020“ teilgenommen haben (N = 173). Dargestellt und diskutiert werden die Ergebnisse zu allgemeinen Einschätzungen der Studierenden hinsichtlich der Umsetzung der konzeptiven Ziele des zweiwöchigen Programms „Sommerschule 2020“ zur individuellen und gezielten Förderung benachteiligter Schüler\*innen, die durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) vorgegeben waren. Darüber hinaus werden Ergebnisse zu Selbsteinschätzungen der Studierenden hinsichtlich der Umsetzung der pädagogischen Leitlinien lt. Konzept des BMBWFs erläutert und Perspektiven der Weiterentwicklung der Sommerschule 2020 formuliert.

## Schlüsselwörter:

Sommerschule, Pädagogisch-praktische Studien, Pädagog\*innenbildung, Bildungsbenachteiligung

## Abstract English

The following article presents the results of a survey of students at the Vienna University of Teacher Education who participated as teachers in the „Summer School 2020“ (N =

173). It presents and discusses the results of the students' general assessments of the implementation of the conceptual goals of the two-week program „Summer School 2020“ for the individual and targeted support of disadvantaged students, which were specified by the Federal Ministry of Education, Science and Research (BMBWF). Furthermore, results of the students' self-assessments regarding the implementation of the pedagogical guidelines according to the concept of the BMBWF are explained and perspectives for the further development of the Summer School 2020 are formulated.

## Keywords:

Summer school, self-assessment, educational disadvantage, diversity

## Zu der Autorin und zu dem Autor

Claudia Kaluza, Mag.<sup>a</sup>, Dr.<sup>in</sup> Pädagogische Hochschule Wien  
Arbeitsschwerpunkt: Diversitätspädagogik  
Kontakt: claudia.kaluza@phwien.ac.at

Bernhard Schimek, Mag. Dr., Pädagogische Hochschule Wien  
Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Bildungsgerechtigkeit  
Kontakt: bernhard.schimek@phwien.ac.at

## 1 Einleitung

Die Thematisierung von Bildungsbenachteiligungen erfolgt im wissenschaftlichen und auch medialen Diskurs z.B. im Zuge der PISA-Studie oder anderer internationaler Schulleistungsuntersuchungen bereits seit vielen Jahren. Dabei konnte in zahlreichen Studien gezeigt werden, dass sowohl in der Bildungsbeziehung als auch beim Kompetenzerwerb von Schüler\*innen soziale Disparitäten bestehen. Müller und Ehmke (2016) betonen, dass es als „gesicherter Befund angesehen werden“ kann, „dass es in allen Bildungssystemen – wenn auch unterschiedlich stark ausgeprägte – soziale Ungleichheiten gibt“ (Müller & Ehmke 2016, S.285). Die Auseinandersetzung mit Bildungsbenachteiligungen geht mit Fragen der Bildungsgerechtigkeit einher, die u.a. „eine gerechte Verteilung von Bildungsabschlüssen und Bildungsbeteiligung unabhängig von sogenannten äußeren Merkmalen wie der sozialen Lage der Schüler\*innen“ (beispielsweise das Einkommen oder der Bildungsabschluss der El-

tern), ins Zentrum des Interesses setzt (Drossel et al. 2019, S. 391f). Schulleistungsstudien zeigen ein deutliches Nichterreichen von als elementar erachteten Bildungszielen. (Bildungs-) Gerechtigkeit ist Giesinger folgend, jedoch dann hergestellt, wenn „jedes Kind ein Bildungsniveau erreicht, das ihm ein gutes Leben in einer modernen Gesellschaft ermöglicht“ (Giesinger 2007, S. 379). Diese Auffassung grenzt sich von einem meritokratischen Gerechtigkeitsverständnis ab, nach welchem einzelne Schüler\*innen allein nach ihren Leistungen „gemessen“ werden, die mit Leistungsfähigkeit und -bereitschaft verbunden werden, womit die Verantwortung für Bildungsprozesse und damit auch den daraus resultierenden Lebenschancen ausschließlich an das Individuum selbst delegiert werden (Stojanov 2011, S. 24). Dem gegenüber steht jedoch, dass „Ungleichheiten in den Lebenschancen, die durch schulische Bildung hervorgebracht werden, nicht als ‚selbstverdient‘, bzw. als ‚selbstverschuldet‘ legitimiert werden können (Stojanov 2011, S. 22f). Auch im Nationalen Bildungsbericht Österreich 2018 wird festgehalten, dass es ein Ziel der österreichischen Schule sein sollte, „den Zusammenhang zwischen Schulleistungen bzw. Kompetenzerwerb und der familiären Herkunft sowie dem Geschlecht der Schüler/innen zu reduzieren und somit auch der Reproduktion von Ungleichheit entgegenzuwirken.“ (Neubacher et al. 2019, S. 248). Als Risikofaktoren für Bildungsbenachteiligungen und somit für Chancengerechtigkeit im Kompetenzerwerb werden sozioökonomische Faktoren (Bildungshintergrund der Eltern, sozioökonomischer Status der Familie) sowie Migrationsstatus und Erstsprache adressiert (Oberwimmer et al. 2019, S. 46). Während des Schuljahres bestehende Bildungsbenachteiligungen vergrößern sich während der Schulferien, u.a. bedingt durch fehlendes Anregungspotenzial benachteiligter Kinder noch weiter (Kowoll et al. 2013, S. 158; McCombs, 2011, S. 20f). So zeigt eine Metaanalyse von Cooper et al. (1996, S. 7) über 39 Studien die sozialen Disparitäten in den Effekten der Sommerferien auf die Testergebnisse von Schüler\*innen und damit auf deren Kompetenzentwicklung auf. Dabei wird deutlich, dass nicht Gender, Ethnizität oder Intelligenz der Schüler\*innen jedoch aber der soziale Hintergrund der Familien substanziellen Einfluss auf die Entwicklung von Kompetenzen in den Ferien hat. Während Schüler\*innen, deren Familien der Mittelschicht zugerechnet werden können, während der Sommerferien z.B. Zuwächse in den Lesekompetenzen verzeichnen, nimmt diese bei sozial benachteiligten Schüler\*innen ab.

Auch die OECD (2012, S. 127) konstatiert (mit Verweis auf Studien von Downey, Von Hippel & Broh 2004), dass durch ein kumulatives Zusammenspiel ungünstiger Faktoren „die Kluft in der Lese- und Rechenkompetenz zwischen SchülerInnen aus unterschiedlichen sozioökonomischen Verhältnissen vor allem während der Sommerferien wächst“ (OECD 2012, S. 127). Dies liegt daran, dass die Qualität der nicht-schulischen Umgebung der Kinder sehr verschieden ist, und es charakteristisch für benachteiligte Kinder ist, dass sie schlechtere Lernmöglichkeiten außerhalb der Schule haben:

„Thus, income differences appear to be related to differences in opportunities to practice and learn reading skills over summer; more books and reading opportunities are available to middle-class children.“ (Cooper et al. 1996, S. 7)

Folglich trugen bereits vor Beginn der COVID-19-Pandemie die Sommerferien zur Beförderung und Verstärkung sozial bedingter Unterschiede in der Kompetenzentwicklung von Schüler\*innen bei. Diese Bildungsbenachteiligungen und strukturellen Ungleichheiten, die auch vor der Pandemie bestanden, wurden durch diese nun noch deutlicher (Bremm & Racherbäumer 2020, S. 202f). So konnte in Österreich beispielsweise im Zuge des durch die COVID-19 Pandemie erforderlichen Unterrichts im Distance-Learning ein kleiner Anteil der Schüler\*innen in der ersten Distance-Learningphase von zehn Wochen nicht erreicht werden (BMBWF 2020, S. 4). Es ist daher davon auszugehen, dass vorhandene Bildungsbenachteiligungen pandemiebedingt entlang bestimmter Diversitätsdimensionen noch größer werden (Bremm & Racherbäumer 2020, S. 202f). Verstärkt wird diese Gefahr durch soziale Disparitäten im kompetenten Umgang mit digitalen Medien werden<sup>1</sup> und zwar zuungunsten jener Schüler\*innen aus benachteiligten sozialen Lagen. Auch diese Thematik wurde z.B. in der international vergleichenden Studie ICILS bereits vor der Pandemie beschrieben, in der gezeigt werden konnte, dass Jugendliche aus sozioökonomisch weniger privilegierten oder bildungsfernen Familien zu hohen Anteilen nur über sehr basale Kompetenzen in diesem Bereich verfügen und unter Einbezug computer- und informationsbezogenen Kompetenzen die Gefahr von Bildungsbenachteiligungen besteht (Drossel et al. 2019, S. 391f). Wößmann et al. (2020, S. 30f) konnte in Teilgruppenana-

---

<sup>1</sup> Anmerkung: Auch hier besteht die Gefahr, dass sich die bereits vorhandenen Bildungsbenachteiligungen verstärken, da ein kompetenter Umgang mit Medien vor allem für ein erfolgreiches Lernen im Distance-Learning in der Sekundarstufe notwendig scheint.

lysen Auswirkungen hinsichtlich der schulischen Aktivitäten zeigen. So wird konstatiert, dass nachteilige Effekte entlang der COVID-19-bedingten Schulschließungen, d.h. dem Unterricht im Distance-Learning, vor allem leistungsschwächere Schüler\*innen besonders stark betreffen, da bei dieser Gruppe ein Rückgang der schulischen Aktivitäten sowie der Anstieg der passiven Tätigkeiten besonders stark war. Auch die Ergebnisse dieser Studie deuten insgesamt darauf hin, dass die COVID-19 Pandemie bestehende Bildungsbenachteiligungen weiter verschärft haben dürfte (Wößmann 2020, S. 30f). Bremm & Recherbäumer (2020) sehen in der pandemiebedingten Verdeutlichung von Bildungsbenachteiligungen aber auch Chancen für die Zukunft:

„Die Corona-Pandemie legt nun jedoch in einer solchen Wucht und Deutlichkeit die großen Missstände von Bildungssystemen hinsichtlich der Kompensation von Armut, Bildungsbenachteiligung und strukturellen Ungleichheiten offen, dass die Chance besteht, lang und breit geführte Diskurse endlich in grundlegende Veränderungsprozesse zu überführen, die dabei helfen können, Bildungsungleichheiten abzubauen oder zumindest – wie es bisher droht – nicht noch größer werden zu lassen.“ (Bremm & Recherbäumer 2020, S. 203)

Die Einrichtung von Sommerschulen bzw. Sommercamps bieten eine entsprechende systemische Interventionsmöglichkeit (Kowoll et al. 2013, S. 158). Diese erfahren seit Beginn der 2000er-Jahre in Deutschland größere Beachtung (Ballis & Spinner 2008 zit. n. Kowoll et al. 2013, S. 158). Der Fokus liegt dabei vordringlich auf der Förderung von Kompetenzen benachteiligter Kinder mit Migrationshintergrund in der Verkehrs- und Instruktionssprache Deutsch. Für diese Ausrichtung des Förderangebots in Deutschland identifizieren Kowoll et al. (2013, S. 159) drei Begründungslinien, welche sich auch für Österreich als schlüssig darstellen. Erstens sind Schüler\*innen mit Migrationshintergrund (auch in 2. Generation) im Bildungssystem weniger erfolgreich. Zweitens ist durch Sommerloch- bzw. Ferienlochstudien ausreichend belegt, dass herkunftsbedingte Disparitäten während der Ferien entstehen bzw. verstärkt werden können. So haben nach Becker (2008 zit. n. Kowoll et al. 2013, S. 166) Kinder mit Migrationshintergrund nach Sommerferien signifikant schwächere Leistungen im Lesen als Kinder ohne Migrationshintergrund. Drittens ist die Wirksamkeit von Sommerschulen bzw. -camps aus den USA gut belegt. Zielgruppe der Summer Schools in den USA sind meist Schüler\*innen aus benachteiligten, bildungsfernen Familien. Für die Förderung

schulischer Kompetenzen zeigen sich positive Effekte von Sommerschulen auf die Kompetenzentwicklung sowie hinsichtlich der Steigerung des Selbstkonzepts und einer Reduktion von delinquentem Verhalten. Beispielsweise zeigt die Evaluation eines dreiwöchigen Bochumer Sommercamps Leseleistungsbesserungen in messbarem Ausmaß. Festzuhalten ist dabei, dass je länger Sommerschulen dauern und je kleiner die Gruppengröße ist, desto größer sind die beobachteten Effekte (Kowoll et al. 2013, S. 159).

Fehlendes schulisches Anregungspotenzial scheint sich besonders auf Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern auszuwirken. Kinder mit Migrationshintergrund haben häufig im häuslichen Kontext keine Lerngelegenheit für die deutsche Sprache. Die Begleitforschung zeigt, dass Kinder im Rahmen von Sommercamps nicht nur bereits erworbene sprachliche Kompetenzen halten, sondern diese sogar weiterentwickeln können. Das trifft sowohl auf kognitive als auch auf affektive Facetten der Lesekompetenz zu (Kowoll et al. 2013, S. 166). Die OECD (2012, S. 57 u. S. 98) beschreibt die Verlängerung von Lernzeit durch eine Neuorganisation des Schuljahres, z. B. durch Einführung einer Sommerschule als eine zweckmäßige Möglichkeit für „SchülerInnen mit ungünstigen Lernumfeldern außerhalb der Schule“, welche bereits in vielen Ländern Anwendung findet. Belegt erscheint aus Sicht der OECD (2012, S. 98), dass Sommerschulen „bescheidene, aber positive Auswirkungen auf Schulleistungen haben“, dass teilweise mehrjährige positive Auswirkungen festgestellt werden konnten und dass Schüler\*innen der Primarstufe am meisten davon profitieren (OECD 2012, S. 127). Im Kontext dieser internationalen Befunde und Entwicklungen lässt sich die Entwicklung und Implementierung einer Sommerschule 2020 seitens des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Österreich verorten. Dieses Sommerschulangebot ist als zweiwöchiges Förderprogramm zur individuellen und gezielten Förderung benachteiligter Schüler\*innen konzipiert und soll kostenfrei unterstützend auf den Start in das neue Schuljahr vorbereiten (BMBWF 2020, S. 4f). Im Konzept werden folgende Ziele der Sommerschule 2020 erläutert:

- „1. Bildungsnachteilen entgegenwirken
2. Förderung eines selbstbewussten Umgangs mit der Unterrichtssprache Deutsch
3. Positive Lernerfahrungen stärken das Selbstbewusstsein und die Sozialkompetenz“

(BMBWF 2020, S. 5)

Damit schließt die Ausrichtung der Sommerschule in Österreich in ihrer grundsätzlichen Ziel- und Zielgruppenbestimmung an den internationalen Diskurs an. Diese drei Zielsetzungen bzw. Einschätzungen zu deren Erreichung und Gewichtung in der Umsetzung sind nachfolgend Gegenstand der dargestellten und diskutierten Ergebnisse.

## 2 Studierendenerhebung und Darstellung der Ergebnisse

Das Konzept der Sommerschule sieht vor, dass Lehramtsstudierende als Unterrichtende in der Sommerschule tätig werden können. Anreiz für Lehramtsstudierende bietet die Möglichkeit, diese Tätigkeit für pädagogisch-praktische Studienanteile ihres Lehramtsstudiums anrechnen zu können (BMBWF 2020, S. 6). Im Folgenden werden daher die Ergebnisse einer Befragung von Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Wien dargestellt, die an der „Sommerschule 2020“ teilgenommen haben (N = 173). Die nachfolgend dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf die Antworten der 162 (von 173) befragten Studierenden (= 93,6 %), die diesen Teil der Befragung durchgeführt haben. Studierende wurden zu ihren Einschätzungen hinsichtlich der Erreichung der konzeptiven Ziele, die durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) vorgegeben waren, befragt. Darüber hinaus werden Ergebnisse zu Selbsteinschätzungen der Studierenden hinsichtlich der Umsetzung der pädagogischen Leitlinien gemäß Konzept des BMBWF erläutert. Dabei wird der Frage nachgegangen, wie das Konzept der Sommerschule 2020 aus Studierendensicht entlang ausgewählter Bereiche umgesetzt wurde.

### 2.1 Entgegenwirken von Bildungsnachteilen

Ausgeführt wurde, dass Bildungsbenachteiligungen nicht losgelöst von sozialen Disparitäten u.a. entlang von Diversitätsdimensionen in den Blick genommen werden können. Die Ergebnisse der PISA Studie 2015 zeigen einen engen Zusammenhang „zwischen Herkunft und Kompetenzniveaus bei gleichzeitig niedrigen oder durchschnittlichen Kompetenzmittelwerten“ für Österreich (Müller & Ehmke 2016, S. 311). Auch im Nationalen Bildungsbericht Österreich 2018 zeigen sich Unterschiede bei den Kompetenzen in Lesen und Mathematik sowohl entlang des höchsten Bildungsabschlusses der Eltern, des sozioökonomischen Status als auch entlang des Migrationshintergrundes sowie der Erstsprache (Neubacher et al. 2019, S. 248f).

Wie bereits beschrieben, ist ein Ziel der Sommerschule, Bildungsnachteilen entgegenzuwirken:

„Oberstes Ziel der Sommerschule ist es, Bildungsnachteilen entgegenzuwirken, die aufgrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen bei Schülerinnen und Schülern während der Schulschließungen infolge der COVID-19 Pandemie entstanden sind.“ (BMBWF 2020, S. 5)

Die folgende Grafik stellt dar, inwieweit die Sommerschule aus Studierendensicht Bildungsnachteilen, die während der Schulschließungen infolge der COVID-19 Pandemie entstanden sind, entgegenwirkt.

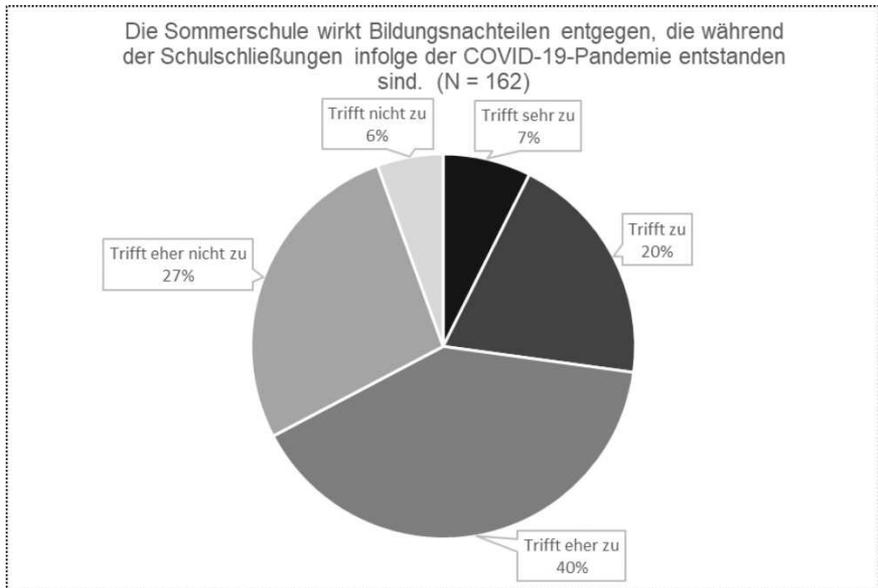


Abb. 1: Entgegenwirken von Bildungsnachteilen durch die Sommerschule

7 % der Studierenden geben an, dass die Sommerschule ihres Erachtens Bildungsnachteilen, die während der Schulschließungen infolge der COVID-19 Pandemie entstanden sind, entgegenwirkt. 6 % finden, dass dies nicht zutrifft. 20 % geben an, dass dies zutrifft, 40 %, dass dies eher zutrifft und 27 %, dass dies eher nicht zutrifft. Somit zeigt sich zu diesem Ziel der Sommerschule eine breite Streuung der Einschätzungen der Studierenden. Insgesamt deuten die Ergebnisse der Studierenden auf mehrheitlich eher

positive Einschätzungen hinsichtlich des Beitrages der Sommerschule zum Entgegenwirken von Bildungsnachteilen hin.

Die Ergebnisse lassen allerdings keinen eindeutigen Schluss zu, dass die als Unterrichtende eingesetzten Studierenden ihr pädagogisches Handeln in der Sommerschule als bedeutsames Element in der Minimierung von Bildungsbenachteiligungen auffassen. Die Breite der Einschätzungen gibt Hinweis darauf, dass die Effektivität der Sommerschule durch eine längerfristige Evaluation begleitet werden sollte. Da kaum Studien über Langzeiteffekte von Sommerschulen sowie insbesondere über kumulative Effekte durch den Besuch von Schüler\*innen über mehrere Jahre hinweg vorliegen (McCombs et. al, 2000, S. 27f), kann hier Handlungsbedarf und Chance gleichzeitig artikuliert werden, auch durch den Umstand gestützt, als die Konzeption der Sommerschule von forschungsbasierten Empfehlungen teilweise abweicht bzw. noch hohe Interpretationsspielräume seitens der Unterrichtenden in der praktischen Umsetzung offenlässt.

## 2.2 Förderung des Sprachbewusstseins in der Unterrichtssprache Deutsch in ausgewählten Bereichen

Sprachbewusstsein wird als „das Wissen und die Reflexion über Sprache“ definiert, das zu „differenzierten Urteilen über Sprache und idealerweise auch zu einem differenzierten und angemessenen Sprachgebrauch“ führt (Behrens 2015, S. 2). Die Fähigkeit Sprache zu reflektieren, wirkt sich förderlich auf die sprachliche Handlungsfähigkeit aus, womit auch ein tieferes Verstehen von Sprachen sowie Sprachvarietäten möglich und in weiterer Folge ein verantwortungsvolles sprachlichen Handeln unterstützt wird. Sprachreflexive Prozesse wirken sich darüber hinaus förderlich auf den Erwerb der Zweit- oder Fremdsprache aus, weshalb ein „Aufbau von sprachlichen Lernprozessen als ein Ziel im sprachlichen Lernen“ im Kontext von Zweit- und Mehrsprachigkeitsdidaktik als wesentlich erachtet wird (Budde 2012, S. 50).

Ein wichtiges Ziel der Sommerschule ist die Förderung eines selbstbewussten Umgangs mit der Unterrichtssprache Deutsch. Als wesentlicher Bestandteil wird dabei „eine Stärkung des Sprachbewusstseins in der Unterrichtssprache Deutsch im Bereich des Lesens, Schreibens, Hörverstehens und Sprechens“ gesehen (BMBWF 2020, S. 5). Studierende wurden daher im Zuge der

Erhebung zu ihren Einschätzungen befragt, in welcher Gewichtung die Sommerschule das Sprachbewusstsein der Schüler\*innen in der Unterrichtssprache Deutsch in den Bereichen, Lesen, Schreiben, Hörverstehen und Sprechen fördert:

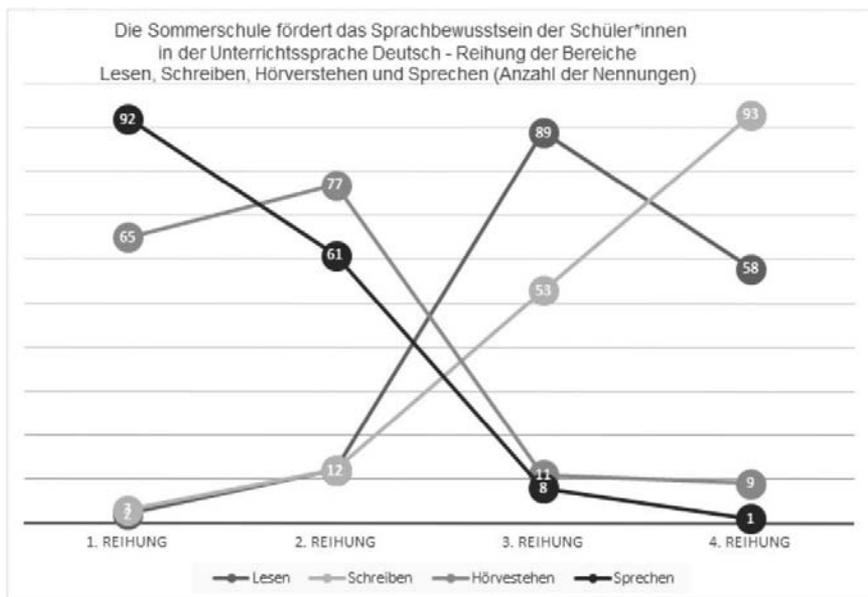


Abb. 2: Reihung der Einschätzung zur Förderung des Sprachbewusstseins der Schüler\*innen in der Unterrichtssprache Deutsch im Rahmen der Sommerschule entlang ausgewählter Bereiche

57 % der Studierenden geben an, dass das Sprachbewusstsein vorwiegend im Bereich Sprechen gefördert wird, 40% schreiben dies dem Hörverstehen zu, 1,2 % der befragten Studierenden geben an, dass das Sprachbewusstsein vorwiegend im Bereich Lesen gefördert wird, 1,8% im Bereich Schreiben. Es zeigt sich daher ein klares Bild zugunsten des Hörverstehens und Sprechens. Lesen und Schreiben scheinen im Rahmen der Sommerschule aus Studierendensicht im Kontext von Sprachbewusstsein die geringste Rolle zu spielen.

Gerade die Steigerung der Lesekompetenz kann aber als besonders relevantes Handlungsfeld zum Ausgleich von Bildungsbenachteiligungen angesehen werden:

„If programs had the explicit purpose of lessening inequities across income groups, then a focus on summer reading instruction for disadvantaged students would be most beneficial.“ (Cooper et al. 1996, S. 7f.)

Wenngleich die Ergebnisse keinen Aufschluss über das zeitliche Ausmaß geben, so zeigen sie dennoch, dass im Bereich Lesen rund 91 % der befragten Studierenden dessen Förderung an dritter oder vierter Stelle reihen. Als Entwicklungsperspektive zeigt sich damit die Bedeutung der Entwicklung und Implementierung eines spezifischen Curriculums für die Sommerschule:

„Although variation in curriculum and experimentation in instructional delivery can benefit both teachers and students, it is important that teachers have a clear understanding of the standards to which they are expected to teach and the time they are expected to spend on instruction.“ (Augustine et al. S. 20)

Das Konzept der Sommerschule 2020 enthält kein ausdifferenziertes Curriculum, was zur Folge hat, dass noch kein klares über die einzelne Sommerschulklasse bzw. den einzelnen Sommerschulstandort hinausreichendes, verbindliches Verständnis über Standards, zeitliche Quantität und zu erreichende Ziele herrscht. Eine mögliche Erklärung für die Ergebnisse der Befragung liegt darin, dass es große konzeptive Offenheit bezüglich der Intensität der Adressierung der unterschiedlichen Bereiche, wie z.B. Lesen gibt. Gleichzeitig wird auf die Bedeutung eines standardisierten Curriculums für die Wirksamkeit sommerschulischer Angebote hingewiesen. Soll der als besonders bedeutsam argumentierte Bereich Lesen verstärkt in zukünftigen Sommerschulangeboten gefördert werden, so erscheint die Einführung eines verbindlichen Curriculums als Entwicklungsperspektive. Ebenso wäre ein entsprechendes Monitoring zukünftig anzudenken, um die Effektivität der Sommerschule zu sichern.

### 2.3 Förderung eines selbstbewussten Umgangs in der Unterrichtssprache Deutsch

Befragt zur Einschätzung, ob die Sommerschule einen selbstbewussten Umgang der Schüler\*innen in der Unterrichtssprache Deutsch fördert geben 17 % an, dass dies sehr zutrifft, 40% dass dies zutrifft und 32%, dass dies eher zutrifft. 10% sind der Meinung, dass dies eher nicht zutrifft, 1% dass dies nicht zutrifft. Insgesamt gibt es mehrheitlich eine positive Einschätzung zum Beitrag der Sommerschule hinsichtlich eines selbstbewussten Umgangs in der

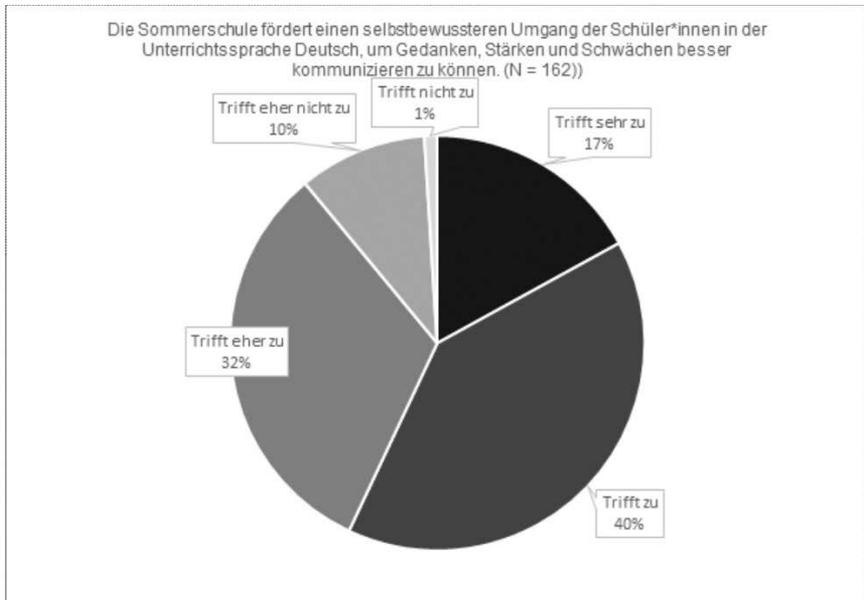


Abb. 3: Förderung eines selbstbewussteren Umgangs der Schüler\*innen in der Unterrichtssprache Deutsch

Unterrichtssprache Deutsch, um Gedanken, Stärken und Schwächen besser kommunizieren zu können.

#### 2.4 Positive Lernerfahrungen bezüglich Anwendung und Verstehen der Unterrichtssprache Deutsch

Auch die Ergebnisse zur Frage der positiven Lernerfahrungen bzgl. der Anwendung und des Verstehens der Unterrichtssprache Deutsch zeigen mehrheitlich positive Einschätzungen der Studierenden zu dieser Fragestellung. So geben 21% an, dass dies sehr zutrifft, 42% dass dies zutrifft, 29% dass dies eher zutrifft. 7% meinen, dass dies eher nicht zutrifft und nur 1% dass dies nicht zutrifft.

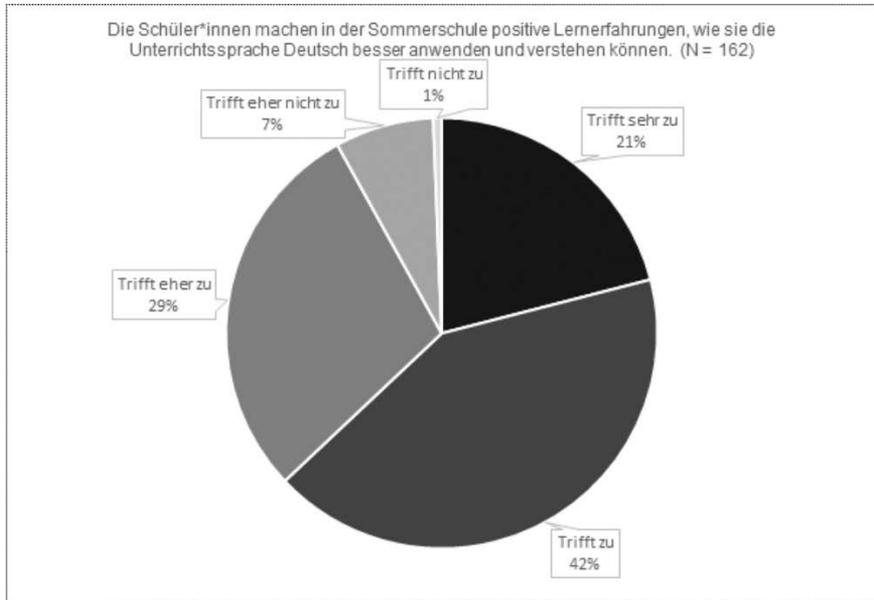


Abb. 4: Positive Lernerfahrungen zur Anwendung und zum Verstehen der Unterrichtssprache Deutsch

## 2.5 Stärkung der Selbstwirksamkeit und Selbstorganisation

Selbstorganisation bzw. Selbstmanagementstrategien sind v.a. hinsichtlich eigenständigem Lernen Schlüsselkompetenzen. Sozial benachteiligte Schüler\*innen haben die dafür auch bedeutsamen metakognitiven Strategien oftmals weniger umfassend und auch weniger sicher erworben. Selbstmanagementstrategien sind darüber hinaus Grundvoraussetzung für komplexere, offener gestaltete Lernsettings. Das Distance Learning scheint ein „hohes Maß an solchen metakognitiven Strategien“ (Bremm & Rachenbäumer 2020, S. 209) zu fordern, v.a. hinsichtlich eigenverantwortlicher Bearbeitung der Aufgaben. Die Zielsetzung der Sommerschule, die Selbstorganisation der Schüler\*innen v. a. hinsichtlich interessens- und stärkenorientierten Sprech-, Schreib- oder Leseanlässe zu stärken, ist demnach auch theoretisch begründet und nachvollziehbar (BMBWF 2020, S. 8).

Der ebenfalls für das Lernen bedeutsame Bereich der Selbstwirksamkeit wird von Jerusalem & Schwarzer wie folgt definiert:

„Selbstwirksamkeitserwartung wird definiert als die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können.“ (Jerusalem & Schwarzer 2002, S. 35)

Selbstwirksamkeitserwartungen sind aufgrund ihrer Auswirkungen auf zukünftige Bildungs- und Lernprozesse für Bildungsinstitutionen von Interesse (Kaluza & Schimek 2017, S. 406f). Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen sind verbunden mit Vertrauen und vor allem auch der Gewissheit, Handlungen mit Erfolg ausführen zu können, wenn Schwierigkeiten auftreten. Ob sich Menschen Ziele setzen und auch dran bleiben, diese zu realisieren, hängt auch mit der Gewissheit um dem Glauben an die eigenen Kompetenzen zusammen (Sliwka 2008, S. 143 f). Darüber hinaus wirken sich positive Selbstwirksamkeitserwartungen auf die intrinsische Motivation aus, komplizierte Aufgaben in Angriff zu nehmen (Lefrançois 2006, S. 302 f). Selbstwirksamkeit hat dem folgend hohe Bedeutung für schulischer Lernprozesse.

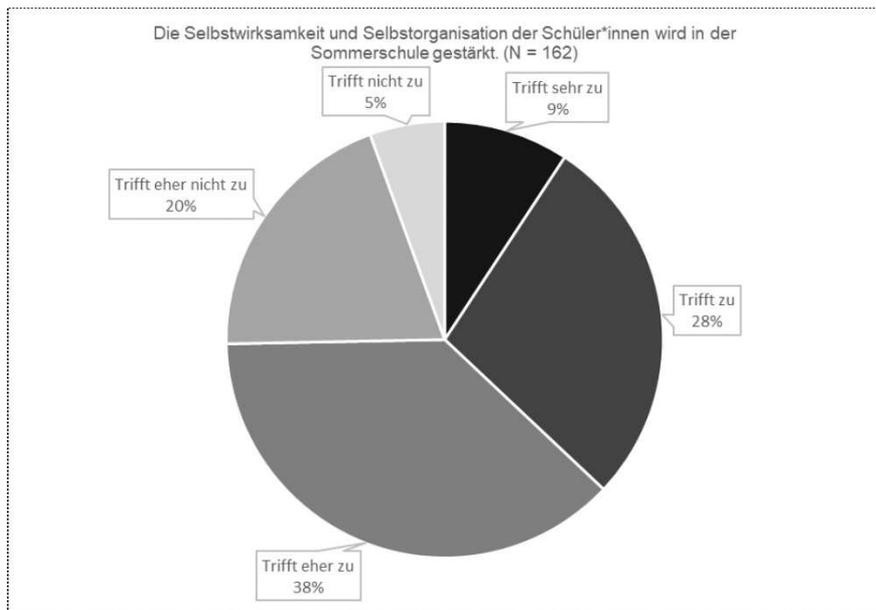


Abb. 5: Selbstwirksamkeit und Selbstorganisation

Befragt zur Einschätzung, ob die Sommerschule die Selbstwirksamkeit und die Selbstorganisation stärkt, geben Studierende mehrheitlich an, dass dies zutrifft. 9% sind der Meinung, dass dies sehr zutrifft, 28%, dass dies zutrifft, 38%, dass dies eher zutrifft. 20% finden, dass dies eher nicht zutrifft, 5 % geben an, dass dies nicht zutrifft. Trotz der überwiegend positiven Einschätzungen, schätzt ein Viertel der Studierenden die Sommerschule als dahingehend weniger unterstützend ein.

## 2.6 Stärkung des Zusammenhalts und der Sozialkompetenz

Ein weiteres Ziel der Sommerschule ist die Stärkung der sozialen Kompetenzen. Dazu gehört, sich mit anderen Schüler\*innen „auszutauschen, zu verständigen, gemeinsam durch diversitätssensible Interaktionen und gruppendedynamische Prozesse zu planen“ (BMBWF 2020, S. 8). Wie in der Grafik veranschaulicht wird, geben 34 % der Studierenden an, dass es sehr zutrifft, dass die Sommerschule den Zusammenhalt und die Sozialkompetenz der Schüler\*innen stärkt. 36% geben an, dass dies zutrifft, 14 % dass dies

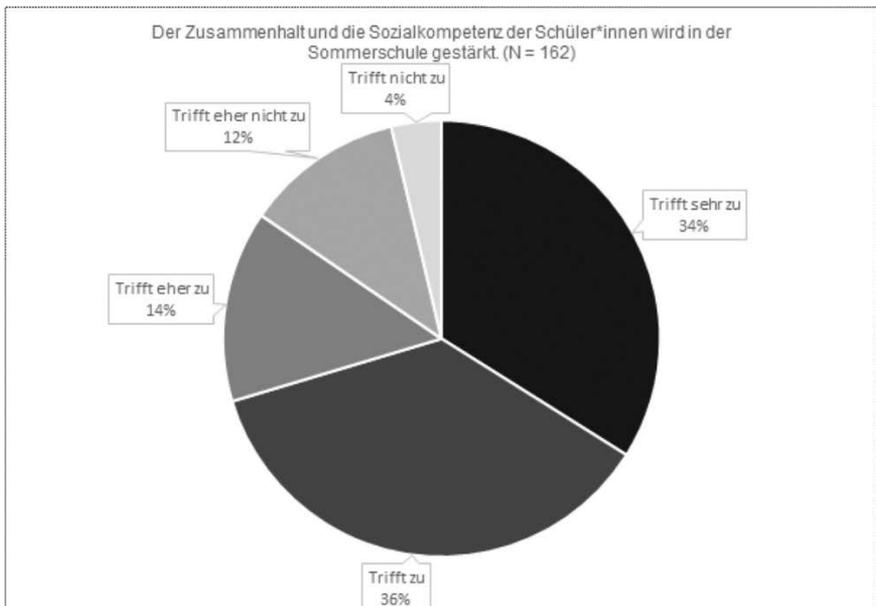


Abb. 6: Zusammenhalt und Sozialkompetenz

eher zutrifft. 12% sind der Meinung, dass dies eher nicht zutrifft, 4 %, dass dies nicht zutrifft. Auch hier zeigt sich ein mehrheitlich positives Bild bezüglich der Wirkung der Sommerschule hinsichtlich des Zusammenhalts und der Sozialkompetenz der Schüler\*innen.

### 3 Umsetzungsintensität und Kompetenzeinschätzung der Studierenden – Zusammenfassung und Ausblick für die Weiterentwicklung der Sommerschule

Die Darstellung aller Bereiche zur Förderung der Sommerschule aus Studierendensicht verdeutlicht eine besonders positive Einschätzung im Bereich „Zusammenhalt und Sozialkompetenz“ sowie im Bereich „positive Lernerfahrungen bezüglich Anwendung und Verstehen der Unterrichtssprache Deutsch“. Drittgereiht wurde der Bereich „Selbstwirksamkeit und Selbstorganisation“. Letztgereiht wurde der Bereich „Förderung eines selbstbewussten Umgangs in der Unterrichtssprache Deutsch“. Studierende wurden entlang der konzeptiven Vorgaben zur Sommerschule außerdem befragt, womit sie die meiste

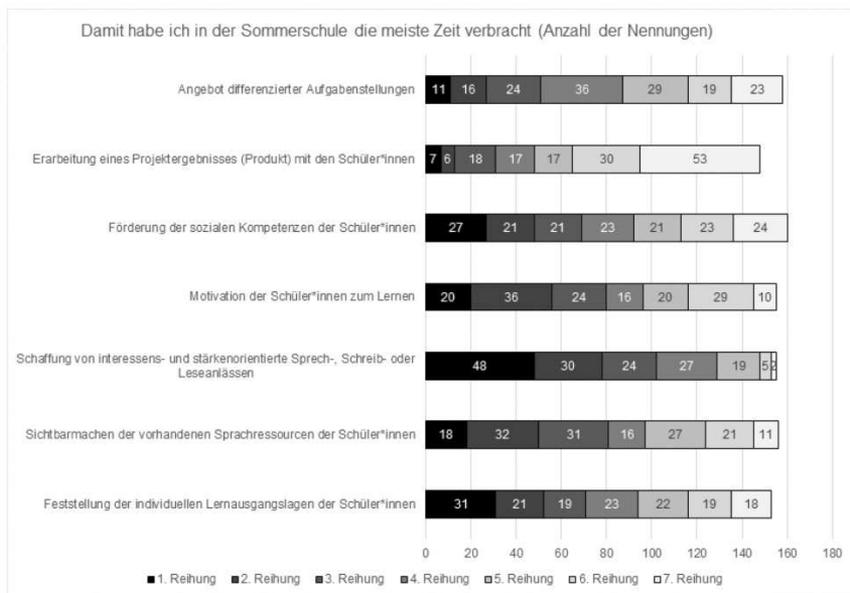


Abb. 7: Zeitintensivität nach ausgewählten Bereichen

Zeit verbracht haben. Dabei bedeutet der Wert 1, dass Sie die meiste Zeit, der Wert 7 dass sie die geringste Zeit mit den ausgewählten Tätigkeiten verbracht haben. Die größte Zahl der Studierenden gibt an, die meiste Zeit mit der „Schaffung von interessens- und stärkenorientierten Sprech-, Schreib- oder Leseanlässen“ verbracht zu haben. Am wenigsten Zeit verbrachten sie mit der „Erarbeitung eines Projektergebnisses (Produkt) mit den Schüler\*innen“ sowie mit dem „Angebot differenzierter Aufgabenstellungen“.

Bezogen auf die Reihung der vier Bereiche Lesen, Schreiben, Hörverstehen und Sprechen konnte aber bereits aufgezeigt werden, dass mit weit überwiegender Mehrheit die Förderung von Lesen und Schreiben an dritte und vierte Stelle gereiht wurde. Befragt zu ihren Kompetenzeinschätzungen bezogen auf die Umsetzung der pädagogischen Leitlinien der Sommerschule lt. Konzept des BMBWF zeigt sich ebenfalls ein differenziertes Bild. So schätzen sich Studierende mehrheitlich in den Bereichen „Schaffung interessens- und stärkenorientierter Sprech-, Schreib- oder Leseanlässe“ sowie hinsichtlich der „Förderung der sozialen Kompetenzen der Schüler\*innen“ kompetent ein. Dies ist vor allem auch vor dem Hintergrund interessant, da mit der „Schaffung von interessens- und stärkenorientierten Sprech-, Schreib- oder Leseanlässen“ die meiste Zeit verbracht wurde und die Förderung „Stärkung des Zusammenhalts und der Sozialkompetenz“ durch die Sommerschule erstgereiht wurde. Die geringsten Kompetenzeinschätzungen verzeichnet der Bereich „differenzierte Aufgabenstellungen anbieten“, mit dem Studierenden nach eigenen Angaben auch im Vergleich zu anderen Bereichen weniger Zeit verbracht haben. Augustine et al. (2013, S 25ff) weisen auf die Bedeutung der Lehrpersonen für das Gelingen sommerschulische Lernangebote hin. Gerade die schüler\*innenzentrierte Differenzierung des Angebots wird als Erfolgsfaktor gesehen. Bedeutsam ist daher besonders, Konzepte bzw. Curricula sowie gezielte Möglichkeiten für deren Umsetzung den Unterrichtenden der Sommerschule zu vermitteln (Augustine et al. 2013, S. 25), insbesondere da in Österreich Lehramtsstudierende mit unterschiedlichem Studienfortschritt und damit ohne gesichertes Basiskompetenzniveau für den Sommerschulunterricht zum Einsatz kommen.



Abb. 8: Kompetenzeinschätzung der Studierenden in Prozent

Dieses Bild ist auch hinsichtlich der Ergebnisse von Schwab & Lindner (2020) interessant, die konstatieren, dass durch „die Schulschließungen während des ersten Lockdowns im Frühling 2020 grundlegende Benachteiligungsprozesse im österreichischen Bildungswesen sowie deren Reproduktion durch bildungspolitische Maßnahmen aufgedeckt werde“ konnten (Schwab & Lindner 2020, S. 61). Schlussgefolgert wird in dem Zusammenhang, dass u.a. die „Umsetzung differenzierter und individualisierter Unterrichtsgestaltung“ Besserung hinsichtlich der Reproduktionsprozesse von sozialer Ungleichheit verspricht (Schwab & Lindner 2020, S. 61). Vor dem Hintergrund, dass Studierende im Rahmen der Sommerschule damit im Vergleich zu anderen Bereichen nach eigenen Angaben wenig Zeit verbringen und sich auch weniger kompetent dahingehend einschätzen, ist dieses Ergebnis besonders beachtenswert hinsichtlich zukünftiger konzeptiver Überlegungen. McCombs (et al. 2011, S. 32f) weisen auf die Bedeutung der Individualisierung und Differenzierung hin, die Verknüpfung des Sommercurriculums mit dem Curriculum des vergangenen bzw. des kommenden Schuljahres erhöht ebenfalls die Effektivität. Das Beachten individueller Lernausgangslagen sowie das Angebot differenzierter Aufgabenstellungen sind damit zentrale Bausteine gelingender Förderung. Im Angesicht der hohen Bedeutung der Kompetenz und des Engagements der Lehrperson für die Realisierung von qualitativ-hochwertigen effektiven Sommerlernprozesse zum Ausgleich von Bildungsbenachteiligungen (McCombs et. al., 2011 S. 33) wäre bei der Konzeption und Durchführung künftiger Sommerschulen verstärktes Augenmerk auf die Auswahl (Sicherstellung spezifischer notwendiger Kompetenzniveaus), inhaltlich-curriculare Vorbereitung (Präzisierung des Curriculums sowie Klärung der damit verbunde-

nen systemischen Zielsetzungen – besondere Fokussierung auf Leseförderung) sowie Begleitung (z.B. durch Coaching) zu legen – insbesondere da als Unterrichtende auch Lehramtsstudierende zum Einsatz kommen.

## Literatur

- Augustine, C. H., McCombs, J. S., Schwartz, H. L. & Zakaras, L. (2013). *Getting to Work on Summer Learning: Recommended Practices for Success*. Rand.
- Behrens, H. (2015). Sprachgebrauch und Sprachbewusstsein: Implikationen der empirischen Linguistik für die Sprachtheorie. In: R. Schmidlin, H. Behrens, H. Bickel (Hrsg.), *Sprachgebrauch und Sprachbewusstsein (S. 1–16)*. Berlin und Boston: de Gruyter.
- BMBWF (2020). *Sommerschule 2020. Informationsbroschüre für Schulleitungen bzw. mit der Durchführung betraute Lehrpersonen und Unterrichtende an der Sommerschule*. Abrufbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/sommerschule/sommerschule2020.html> (2021–04–01).
- Budde, M. (2015). *Über Sprache Reflektieren: Unterricht in Sprachheterogenen Lerngruppen*. kassel university press GmbH, 2012.
- Cooper, H. & Nye, B. & Charlton, K. & Lindsay, J. & Greathouse, S. (1996). The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A Narrative and Meta-analytic Review. In *Review of Educational Research* 66, H. 3, S. 227–268.
- Drossel, K. & Eickelmann, B. & Mario Vennemann, M. (2019). Digitalisierung und Bildungsgerechtigkeit – die schulische Perspektive. In *DDS – Die Deutsche Schule*, 111., Jg., 2019 (4), S. 391–404.
- Giesinger, J. (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? In *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg 2007, 53 (3), S. 362–381.
- Kaluza, C. & Schimek, B. (2017). *Diversity Management in Schulen*. Bochum u. Freiburg: projektverlag.
- Kowoll, M. & Strietholt, R. & Bos, W. (2013). Können Sommercamps Bildungsungleichheit abbauen? In *DDS – Die Deutsche Schule*, 105., Jg., 2013 (2), S. 156–168.
- Müller, K. & Ehmke T. (2016). 8 Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In K. Reiss, Chr. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme, O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation (S. 285–312)*. Münster und New York: Waxmann. Abrufbar unter: <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=3555Volltext.pdf&typ=zusatztext> (2021–04–01)
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, Weinheim und Basel: Beltz, S. 28–53.
- Lefrançois, G.R. (2006). *Psychologie des Lernens*. Heidelberg: Springer.

- McCombs, J. S., Chartlon, J., Valentine, J. C., Muhlenbruck, L. & Bormann, G. D. (2011). *Making the most of Summer Schools*. Santa Monica: Rand.
- McCombs, J.S., Augustine, C.H., Schwartz, H.L, Bodilly, S.J., Mcinnis, B., Lichter, D.S. & Cross, A. (2011). *Making Summer Count, How Sommer Programms Can Boost Children's Learning*. Rand.
- Neubacher, Maria & Freunberger, R. & Schreiner, C. & Vogtenhuber, St. & Oberwimmer, K. & Höller, I. & Mayrhofer, L. & Baumegger, D. & Steiger, A. & Gurtner-Reinthal, S. & Toferer, B. & Wallner-Paschon, Chr. (2019). D 5 Chancengerechtigkeit im Kompetenzerwerb. In K. Oberwimmer, St. Vogtenhuber, L. Lassnigg, C. Schneider (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S.248–255). Graz: Leykam. Abrufbar unter: <https://www.iqs.gv.at/downloads/bildungsberichterstattung/nationaler-bildungsbericht-2018> (2021–04–01)
- Oberwimmer, Konrad & Baumegger, David & Vogtenhuber, Stefan (2019). A3 Familiärer Hintergrund der Schüler/innen in der Primarstufe. In K. Oberwimmer, St. Vogtenhuber, L. Lassnigg, C. Schneider (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 38–48). Graz: Leykam. Abrufbar unter: <https://www.iqs.gv.at/downloads/bildungsberichterstattung/nationaler-bildungsbericht-2018> (2021–04–01)
- OECD (2012). *Chancengerechtigkeit und Qualität in der Bildung. Förderung benachteiligter Schüler/innen und Schulen*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Schwab, S. & Lindner, K. Th. (2020). Auswirkungen von Schulschließungen und Homeschooling während des ersten österreichweiten Lockdowns auf Bildungsgleichheit. In *WISO*, 43. Jg., Nr. 4, S. 49–63.
- Sliwka, A. (2008). *Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule*. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag.
- Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wößmann, Ludger et al. (2020). Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen? In *ifo Schnelldienst*, Vol. 73, Iss. 09, S. 25–39. Abrufbar unter: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/225170/1/ifo-sd-2020-09-p25-39.pdf> (2021–04–02)

# „Niki Flok Nach AMERIKA ...“ – Sprachförderung in der Sommerschule 2020

Jutta Majcen, Linda Wöhrer

## Abstract Deutsch

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Sprachförderung im Rahmen der Sommerschule 2020, die erstmals in diesem Jahr von der österreichischen Bundesregierung erlassen wurde. Vorrangiges Ziel war es, die durch die Corona-Pandemie und Homeschooling hervorgerufenen sprachlichen Defizite von Schüler\*innen in der Primar- und Sekundarstufe I auszugleichen. In einem zweiwöchigen Programm am Ende der Sommerferien sollten Lehramtsstudierende und Pädagog\*innen Kindern, die während des knapp 10-wöchigen Distance-Learnings nicht oder nur mangelhaft erreicht wurden, dabei helfen, ihre Lernrückstände, aber auch ihre sprachlichen Defizite aufzuarbeiten und damit zur Bildungsgleichheit beisteuern. Im Fokus stehen dabei das heterogene, mehrsprachige Klassenzimmer, Methoden zur Sprachförderung wie der Sprachbewusste Unterricht und Deutsch als Zweitsprache sowie die praktische Umsetzung der Sprachfördermaßnahmen im Kontext von Mehrsprachigkeit durch Lehramtsstudierende der Pädagogischen Hochschule Wien.

## Schlüsselwörter:

Sommerschule, Sprachförderung, Sprachsensibler Unterricht, DaZ, Unterrichtspraxis, Mehrsprachigkeit

## Abstract English

The article addresses the Austrian governments program for language promotion by initiating a summer school in 2020. Its major goal was to level out the language deficits of primary school and middle school students which had arisen due to the COVID-pandemic and home schooling. In a two-week program at the end of the summer holidays (August 2020) students in teacher training and pedagogues were sent out to help children which had been insufficiently reached within the 10 weeks of distance learning in order to help

them catch up on their accrued gaps in learning as well as on their language deficits. It was intended to counterbalance educational inequalities. This article focuses on heterogenic, multilingual classrooms, methods for language-aware teaching methods, German as second language as well as the practical implementation of language promotion measures in the context of multilingualism.

### Keywords:

summer school, language-support, language awareness approach, German as a second language, teaching practice, multilingualism

### Zu den Autorinnen:

Jutta Majcen, Mag.<sup>a</sup>, BEd: Pädagogische Hochschule Wien

Arbeitsschwerpunkte: Interdisziplinäre Praxisforschung, Heterogenität und Mehrsprachigkeit, Sprachliche Bildung und Sprachbewusster Unterricht

Kontakt: jutta.majcen@phwien.ac.at

Linda Wöhrer, Mag.<sup>a</sup>, BEd MA: Pädagogische Hochschule Wien

Arbeitsschwerpunkte: Deutsch als Zweitsprache, Sprachsensibler Unterricht, Bildungssprache Deutsch, Lesen in der Primarstufe

Kontakt: linda.woehrer@phwien.ac.at

## 1 Einleitung

„Herausfordernd war für mich zunächst die Ermittlung des Lernstandes der Kinder. Dies musste recht schnell geschehen, um die Kinder anschließend entsprechend fördern zu können. Zudem fiel es mir manchmal schwer passende Differenzierungsmöglichkeiten zu finden und diese in den Unterricht einzubauen.“ (Feedback Student\*in C)

„Lirum, larum Löffelstiel, wer nix versteht der lernt nicht viel...“ – so oder ähnlich könnte der ursprüngliche Kinderreim vermutlich auf ein Problem umgelegt werden, von dem aktuell zunehmend mehr Kinder betroffen sind. Sprache als Schlüssel zu Bildung hat in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche nichts an Aktualität verloren. Seit dem Jahr 2020 sind Begriffe wie Home-schooling, Distance Learning, Zoom-Meetings etc. oftmals untrennbar mit Bildungs(un)gerechtigkeit und Chancen(un)gleichheit im Kontext von Schule angesiedelt. Nicht alle Kinder im Pflichtschulbereich konnten gleichermaßen

von den Lehrpersonen erreicht (vgl. BMBWF, 2020, S. 4) und zuhause von ihren Eltern/Erziehungsberechtigten beim Lernen unterstützt werden. „Das Bildungssystem funktioniert noch immer hochgradig reproduktiv, d.h. die gesellschaftliche Position der Eltern vererbt sich zu großen Teilen auf deren Kinder“ (Erler, 2007, S. 7). Um dem entgegenzuwirken wurde in Österreich im August 2020 die Sommerschule als zweiwöchiges Programm zur individuellen, gezielten sprachlichen Förderung von Schüler\*innen der Primar- und Sekundarstufe I etabliert, um sprachliche Defizite auszugleichen und sie auf das Schuljahr 2020/21 vorzubereiten (vgl. BMBWF, 2020, S. 5). Die Wirksamkeit auf das schulische Lernen von solchen Kurzinterventionen wird in einigen deutschsprachigen Studien als durchaus positiv belegt. So zeigen die Ergebnisse der Evaluationsstudie zum dreiwöchigen Bochumer Sommercamp, dass die Lesekompetenz der teilnehmenden Kinder durch intensives Lesetraining signifikant verbessert werden konnte (vgl. Kowoll, Strietholt & Bos, 2013). Aber auch andere Faktoren wie die allgemeine Lernmotivation und -lernfähigkeit, das schulische Selbstkonzept sowie das Aufholen von schulischen und sprachlichen Unsicherheiten durch Sommerferiencamps konnte mit Schüler\*innen der Sekundarstufe I belegt werden (vgl. Scheiring, 2013). Der Erfolg solcher Sommerprogramme ist dabei von mehreren Faktoren abhängig: Um einen Lernzuwachs zu erreichen, sind ein Konzept mit klar definierten Zielen, der Spaß am Lernen, der Real-World Kontext und Hands-on Activities neben hochqualifizierten Lehrpersonen und kleinen Gruppengrößen (10 bis 15 Kinder) (vgl. Terzian, Moore & Hamilton, 2009, S. 17) Bedingungsfaktoren für das Gelingen von solchen additiven Schul- und Lernmaßnahmen.

Im Unterschied zu den beiden genannten Studien, in denen ausgebildete Lehrpersonen und andere Expert\*innen (z.B. Künstler\*innen) in den Sommerschulen unterrichteten, wurde die Unterrichtsarbeit in der Sommerschule in Österreich in Tandems mit Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden durchgeführt. Der vorliegende Beitrag fokussiert auf die Sommerschule, die in der Primarstufe in Wiener Schulen abgehalten wurde, wo zum Unterschied zu den anderen Bundesländern viele der 137 Lehramtsstudierende<sup>1</sup> in Eigen-

---

<sup>1</sup> Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des Beitrages lagen den Autor\*innen keine genauen Zahlen diesbezüglich vor. Das angeführte Wissen speist sich jedoch aus dem Feedback der Kolleg\*innen aus den Coaching-Gruppen der Sommerschule sowie der Fokusgruppendifkussion (vgl. auch Beitrag „Coaching oder nicht coaching das ist die Frage“ von Manfred Fede in diesem Band) sowie den Rückmeldungen der Studierenden in den eigenen beglei-

verantwortung, also ohne Teamteaching mit einer erfahrenen Lehrperson, Unterrichtsarbeit in den Klassen der Sommerschule leisteten, wie aus Rückmeldungen und Unterrichtsbesuchen festzustellen war. Daher richtet sich unser Fokus in diesem Beitrag auf die Beantwortung folgender Forschungsfragen: Wie kann Sprachförderung im Rahmen einer Sommerschule unter Berücksichtigung der heterogenen, mehrsprachigen Zielgruppe gelingen und welche Voraussetzungen müssen dabei erfüllt werden? Wie können Studierende auf diese Aufgabe zielgerichtet und nachhaltig vorbereitet werden?

Nachfolgend wird daher die Umsetzung der Sommerschule durch tertiäre Bildungseinrichtungen – im vorliegenden Fall die Pädagogische Hochschule Wien – beleuchtet, wobei der Fokus auf den Studierenden und deren Planung und Umsetzung von additiven Sprachfördermaßnahmen in der Sommerschule liegt. Schlagworte wie migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache und nachhaltige sprachliche Förderung im heterogenen Schulalltag der Primarstufe werden ebenso beleuchtet wie die (vielfach) erste Unterrichtserfahrung von Lehramtsstudierenden der Primarstufe in diesem Setting, deren Praxiserfahrungen im Kontext Mehrsprachigkeit ebenfalls Raum gegeben wird.

## 2 Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit als Begriff ist in seiner/seinen Definition/en komplex und dementsprechend von verschiedenen Autor\*innen und Denkrichtungen unterschiedlich besetzt. Der vorliegende Beitrag lehnt sich an Krumms Definition an, für den der Begriff Mehrsprachigkeit „[...] immer sowohl die individuelle Mehrsprachigkeit, den Plurilingualismus, als auch die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit“ (Krumm, 2013, S. 2) umfasst.

Die Schule des 21. Jahrhunderts hat sich verändert. Sie definiert sich verstärkt durch eine (mehrsprachige) Heterogenität, in der die Rolle der sprachlichen Vielfalt und der unterschiedlichen kulturellen Identitäten zunehmen. Dabei kommt dem sprachlichen Lernen eine besondere Rolle zu, denn „Sprache ist für das Lehren und Lernen in jedem schulischen Fach unabdingbar. [...] Eingeschränkte Kompetenzen im Bereich Sprache führen zu Bildungsbenachteiligungen.“ (Michalak, Lemke, & Goeke, 2015, S. 10) In welchem

Ausmaß Schüler\*innen mit und ohne Migrationsgeschichte Sprache(n) beherrschen, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab – wesentlichen Einfluss darauf haben jedoch die Familiensprachen der Eltern und die Lebensumgebung der Familie, aber auch die eigenen sprachlichen Fähigkeiten des Kindes. Alle diese Einflüsse bestimmen, welche Sprache wann gesprochen wird, sie lassen dem Kind Wahlfreiheit oder nicht, sind tolerant oder intolerant (vgl. Festmann, 2012, S. 183). „Wir leben in einem Zeitalter, für das Phänomene der Migration konstitutiv sind.“ (Mecheril, 2010, S. 7) Für Lehrkräfte bedeuten diese veränderten Rahmenbedingungen, die (politischen) Diskussionen über Migration, Bildung und Mehrsprachigkeit und die sich daraus ergebenden Zusammenhänge, vielfach neue Herausforderungen, denen sie sich im Schulalltag stellen müssen. Dabei zeigt sich, dass die Sprachenvielfalt bzw. mehrsprachige Kompetenzen gesellschaftspolitisch nach wie vor in „Elitemehrsprachigkeit und Armutsmehrsprachigkeit“ (Krumm, 2013) unterteilt werden und damit die eine Sprachgruppe fördert, die andere jedoch ausgrenzt. So wird sprachliche bzw. mehrsprachige Kompetenz im Bildungsdiskurs oftmals in prestigeträchtige (Englisch, Französisch, Spanisch, etc.) und weniger prestigeträchtige Sprachen, wie Türkisch, Bosnisch, oder Rumänisch schubladisiert (vgl. Jostes, 2017, S. 7).

Wenn daher also von Sprache die Rede ist, geht es um mehr als um das bloße technische Verständnis; es geht um Identitäten und Zugehörigkeiten – um Teilhabe an der Gesellschaft und um die Akzeptanz in ihren Institutionen. Der Bildungsinstitution Schule kommt hier eine besondere Bedeutung zu, da sie „[...] die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen auf differenzierte Weise anspricht, aufnimmt oder auch ignoriert.“ (Dirim & Mecheril, 2010, S. 105) Die Faktoren Bildungserfolg und Migrationshintergrund beeinflussen also nach wie vor den Lebensweg und die (Miss-)Erfolgslaufbahn vieler Kinder in der ethnisch segregativen und ethnisch hierarchischen Bildungslandschaft Österreichs (vgl. Dirim & Furch, 2012, S. 157).

Die „richtige“ Sprache zu sprechen scheint ein Schlüssel zum Erfolg zu sein, ebenso wie die „[...] Anerkennung von und Respekt vor kultureller Diversität als wesentliche Prinzipien pädagogischer Fachlichkeit.“ (Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017, S. 83) Doch wie kann innerhalb einer Bildungsinstitution mit diesen zunehmend komplexeren, unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen und Defiziten der Schüler\*innen umgegangen werden?

### 3 Möglichkeiten der Sprachförderung

Sprachförderung kann als spezielle Form der Sprachbildung definiert werden, deren Zielgruppe Kinder und Jugendliche – mit und ohne Migrationshintergrund, mit speziellen sprachlichen Schwierigkeiten umfasst. Es hat sich gezeigt, „[...] dass geringere schulische Leistungen, die sprachlich bedingt sind, insbesondere soziokulturell begründet sind“ (Jostes, 2017, S. 113) und Sprachförderung nicht nur Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch betrifft. Sprachförderung kann unterrichtsintegriert oder additiv stattfinden und „[...] basiert auf spezifischen sprachdidaktischen Konzepten und Ansätzen, die den besonderen Förderbedarf berücksichtigen.“ (Jostes, 2017, S. 115) Additive Sprachförderung findet außerhalb der Regelklasse in Form von zusätzlichen Angeboten statt und richtet sich an Kinder, die einen bestimmten Sprachförderbedarf aufweisen (vgl. Wildemann & Fornol, 2017, S. 63; Jeuk, 2018, S. 135f). Im Gegensatz dazu sind systematisch alltagsintegrierte Sprachfördermaßnahmen in den Regelgruppenalltag eingebunden und orientieren sich an den individuellen Interessen und Bedürfnissen der Kinder (vgl. Wildemann & Fornol, 2017, S. 70). Die Wirksamkeit von Sprachförderung<sup>2</sup> hängt dabei von unterschiedlichen Faktoren ab: Im Primarbereich zählen insbesondere die Förderung der Basiskompetenzen Lesen und Schreiben, die situative Einbettung sowie motivationale Aspekte dazu (vgl. Schneider, et al., 2013, S. 96f). Darüber hinaus ist auch die Professionalität der Lehrkraft (vgl. Wildemann & Fornol, 2017, S. 82), ihre diagnostische Kompetenz, die Fähigkeit zur Vermittlung von Lese- und Schreibstrategien sowie ihr Wissen um spezifische Fördermaßnahmen von mehrsprachigen Lernenden entscheidend für eine erfolgreiche Sprachförderung (vgl. Schneider et al., 2013, S. 97).

Ein definiertes Ziel der Sommerschule umfasste die individuelle, an die Lernausgangslagen der Schüler\*innen angepasste Sprachförderung, die eine „Stärkung des Sprachbewusstseins in der Unterrichtssprache Deutsch im Bereich des Lesens, Schreibens, Hörverstehens und Sprechens“ (BMBWF, 2020, S. 5) fokussieren sollte „um einerseits dem Unterricht in den unterschiedlichen Unterrichtsfächern besser folgen zu können und andererseits einen selbstbe-

---

<sup>2</sup> Einen Überblick sowie eine zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse von Studien zur Wirksamkeit von additiver bzw. alltagsintegrierender Sprachförderung finden sich in Wildemann & Fornol (vgl. 2017, S. 63–80).

wussteren Umgang mit der Unterrichtssprache zu finden, um Gedanken, Stärken und Schwächen besser kommunizieren zu können.“ (BMBWF, 2020, S. 5)

### 3.1 Sprachsensibler Unterricht

„Sprachliche Bildung ist essentiell. Für manche Kinder, die in die Schule kommen ist Deutsch eine Fremdsprache. Es sollte für alle Kinder ab 5 [sic!] Vorschule geben, so wie in vielen anderen Ländern. Viele 7-jährige haben oft einen sprachlichen Rückstand, den sie nur schwer aufholen können.“ (Feedback Student\*in A)

Sprachlich kompetent zu sein beeinflusst den Bildungsverlauf. Sprachlich kompetent zu sein bedeutet auch, sowohl alltagssprachliche als auch bildungssprachliche Fähigkeiten aufzuweisen. In Anlehnung an Schmölzer-Eibinger (2013) verstehen wir unter dem Begriff Bildungssprache „[...] dass es sich hier um eine Sprache handelt, die nicht nur in der Schule, sondern in jedem Bildungskontext von Bedeutung ist. Bildungssprache ist jene Sprache, die sowohl die sozialen und kulturellen Praktiken der Sprachverwendung als auch die Formen der Vermittlung und des Erwerbs von Wissen in einer Gesellschaft bestimmt.“ (Schmölzer-Eibinger, 2013, S. 25) Wenn Kinder in eine Bildungsinstitution eintreten, sind ihre Sprachkenntnisse aufgrund ihrer sprachlichen Sozialisation zunehmend unterschiedlich. Schule als Bildungsinstitution „[...] ist nicht der einzige, wohl aber der für *alle* zugängliche Ort, an dem bildungssprachliche Kompetenzen erworben werden können.“ (Quehl & Trapp, 2013, S. 13) Sprache ist somit „[...] vielmehr Grundvoraussetzung für das Verstehen und Kommunizieren im Fach.“ (Leisen, 2010, S. 3)

Doch wie lässt sich das unterschiedliche „sprachliche Kapital“ (Bourdieu, 2005) in einer Schulklasse mit dem Unterricht vereinen? Eine Möglichkeit bietet der sprachensible (Fach-) Unterricht. Darunter versteht man den „bewussten Umgang mit Sprache beim Lehren und Lernen“ (Leisen, 2010, S. 3), wobei geeignete didaktisch-methodische Maßnahmen und konkrete Maßnahmen fokussiert auf sprachschwache Schüler\*innen zur Sprachförderung herangezogen werden, mit dem Ziel, sprachliche Förderung mit fachlichen Inhalten zu kombinieren (vgl. Leisen, 2010, S. 41).

Eine Möglichkeit den sprachbewussten Unterricht zu „*designen*“ bietet das Scaffolding (vgl. u.a. (Gibbons, 2002; Gibbons, 2006; Bruner, 2008; Gogolin & Lange, 2011; Quehl & Trapp, 2013; Beese, et al., 2014). „Das Konzept Scaffolding geht davon aus, dass Lernende mithilfe kompetenter Part-

ner/innen in die Lage versetzt werden, Aufgaben und Anforderungen zu bewältigen, zu denen sie alleine vermutlich nie im Stande wären.“ (Eichner, Kaestner, & von Reeken, 2019, S. 247). Dabei sind „linguistische und lerntheoretische Konzeptionen auf mehreren Ebenen des schulischen Lernens“ (Quehl & Trapp, 2013, S. 26) hilfreich, wie beispielsweise der Wille der Institution Schule jene Sprachbildung zu vermitteln, die einen Bildungserfolg fördert. Dabei gilt es den Fachunterricht so zu planen, dass sowohl auf das sprachliche, als auch auf das fachliche Lernen geachtet wird, Elemente von Alltags-, Fach- und Bildungssprache gezielt und in ihrem sprachlichen Konzept klar erkennbar in den Unterricht einfließen, sowie Schüler\*innen durch *Scaffolds* (Gerüste) zu sprachlichen Interaktionen zu verhelfen, die sie alleine – sprachlich – noch nicht schaffen würden. Dabei soll die Unterrichtssprache nicht vereinfacht, sondern nach und nach Bildungs- bzw. Fachsprache in den Wortschatz der Kinder einfließen, wie sie durch bewusste, sprachlich reichhaltig gestaltete Unterrichtsgepräche erfolgen können (vgl. Quehl & Trapp, 2013, S. 26ff). Das kann in Form von Tabellen mit zur Verfügung gestellten Fachbegriffen, Aufbau von Textwissen, Redemitteln, die Reflexion ermöglichen, Visualisierungen von Sachbegriffen, Mind- oder Conceptmaps, um (Fach-) Wissen zu clustern, etc. (vgl. Vollmer & Thürmann, 2013, S. 52) umgesetzt werden. Wird der Unterricht sprachsensibel geplant, erfolgt auch eine genaue Planung wann alltagssprachliche bzw. wann bildungssprachliche Elemente verwendet werden, bzw. wann „von der konzeptionellen Mündlichkeit in die konzeptionelle Schriftlichkeit“ (Michalak, Lemke, & Goeke, 2015, S. 139) gewechselt wird, um Kinder mit „divergenten Spracherfahrungen“ (Lütke, 2013, S. 99) beim Aufbau von Bildungssprache zu unterstützen. Sprachsensibel zu unterrichten bedeutet somit auch, „[...] dass zu einer ‚Struktur‘ auch die Vermittlung jener sprachlichen Mittel gehört, um die Bedeutungen der Inhalte zu realisieren, um also angemessen darüber zu sprechen, zu schreiben und zu lesen“ (Quehl & Trapp, 2013, S. 52).

### 3.2 Deutsch als Zweitsprache

„Ich bin froh, dass ich in der Sommerschule unterrichtet habe, auch wenn es bisschen stressig und überfordernd für mich war. Ich habe während dieser Zeit viel Erfahrung sammeln können. Ich habe gemerkt, dass wenn man eine Klasse unterrichtet, wo alle Schüler\*innen Deutsch als Zweitsprache haben, es ganz anders ist, als wenn ich in einer Klasse unterrichten würde, wo der Großteil

Deutsch als Erstsprache hat. Ich habe gemerkt, dass es einige Zeit braucht, um herauszufinden, welche Schwierigkeiten das Kind hat, da es auch von der Erstsprache abhängt. Dennoch möchte ich sagen, dass es eigentlich etwas Tolles ist, wenn man einen Zugang zu verschiedenen Sprachen erhält. Da ich selbst mehrsprachig aufgewachsen bin, kann ich mich mit dem Schwerpunkt „Sprachliche Bildung“ besser identifizieren und finde, dass ich einen Vorteil haben werden, wenn ich in der Primarstufe unterrichten werde.“ (Feedback Student\*in D)

Ausgangspunkt für (individuelle) Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) liefern in der Regel Ergebnisse und Erkenntnisse aus diagnosebasierten Erhebungen, die Informationen zum Sprachstand der/des Lernenden geben. Dabei kann zwischen standardisierten bzw. normierten und informellen bzw. nicht normierten Verfahren<sup>3</sup> unterschieden werden (vgl. Jeuk, 2018, S. 85ff; Jeuk, 2016a). Voraussetzungen für das Umsetzen geeigneter Sprachfördermaßnahmen sind einerseits spezifisches Wissen zum Zweitspracherwerb bzw. zur mehrsprachigen Sprachentwicklung sowie mögliche Schwierigkeiten in Bezug auf das Erlernen der deutschen Sprache. Andererseits sind die diagnostischen und pädagogischen Kompetenzen der Lehrperson ausschlaggebend (vgl. Schneider et al., 2013, S. 85), indem sie das jeweilige Verfahren bzw. Instrument anwenden, Sprachförderbedarfe identifizieren und daraus geeignete Sprachfördermaßnahmen ableiten kann.

Die Grundlage für sprachliches Lernen im schulischen Kontext bildet die Lehrperson und ihre Fähigkeiten, eine stabile Beziehung zu den Lernenden aufzubauen (vgl. Jeuk, 2018, S. 138f) und eine Lernatmosphäre zu schaffen, die den Kindern eine sichere Basis bietet, aber gleichzeitig Freiräume lässt, damit eine Sprechfreude in der Zweitsprache entstehen oder vertieft werden kann. Neben zahlreichen anderen Faktoren (vgl. Oomen-Welke, 2016, S. 76ff) zählen das arbeitsbegleitende Sprechen (Lehrperson begleitet ihr Tun und Handeln sprachlich), die klare und deutliche Sprache der Lehrperson (Sprachvorbild) (vgl. Jeuk, 2018, S. 138f.; Jeuk, 2016b, S. 146) sowie das Einbeziehen der Herkunfts- bzw. Familiensprachen (vgl. Jeuk, 2018, S. 140;

---

<sup>3</sup> Übersichtliche Darstellungen zu den verschiedenen normierten bzw. nicht normierten Verfahren der Sprachstandsdiagnostik in der Primarstufe sind als Rasterbeschreibungen bei Jeuk & Lütke (vgl. 2019, S. 171–184) bzw. in Form von narrativen Ausführungen bei Jeuk (vgl. 2016a) zu finden. Ausgewählte Diagnose- und Beobachtungsinstrumente inkl. Beispiele sind bei Sauerborn (vgl. 2017, S. 240–254) nachzulesen.

Oomen-Welke, 2016, S. 77) zu den Maximen für den Unterricht mit DaZ-Lernenden.

Sprachförderung setzt also dann an, wenn es sich um ein zusätzliches Angebot handelt, mit dem Ziel, Benachteiligungen zu kompensieren. In sprachfördernden Lernsituationen mit DaZ-Lernenden können die Kontexte und Organisationsformen vielfältig sein (vgl. Jeuk, 2016b, S. 145). So sind die Gruppengröße (Einzel-, Klein- oder Großgruppen), die Zusammensetzung der Gruppe (z.B. in Bezug auf das Alter oder die Heterogenität bzgl. der Erstsprachen der Lernenden), die Art der Förderung (z.B. gezielte Förderung von DaZ), das Ziel (z.B. Sprachförderung unabhängig vom Unterricht) und didaktische Parameter (implizite oder explizite Sprachförderung) entscheidend für die Art und Weise der Sprachförderung. Um diese möglichst abwechslungsreich und anregend (vgl. Sauerborn, 2017, S. 224) zu gestalten, bildet das Methodenrepertoire der Lehrperson (vgl. Jeuk, 2018, S. 141) die Basis für einen auf Festigung und Erweiterung der Sprachkompetenz ausgelegten Unterricht. Dabei sollten die vier Grundfertigkeiten (vgl. Jeuk, 2018, S. 142f) Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben, die aus der Fremdsprachendidaktik bekannt sind (vgl. dazu z.B. Lundquist-Mog & Widlok, 2015, S. 40–60), in relevanten kommunikativen Unterrichtsettings trainiert und ausgebaut werden. „So kann es durchaus sinnvoll sein, mit einer Kleingruppe eine gewisse Zeit lang an einem Projekt zu arbeiten, oder einen bestimmten Inhalt und damit einen bestimmten Wortschatz ins Zentrum der kindlichen Aufmerksamkeit zu rücken.“ (Jeuk, 2018, S. 137f.) Der Erweiterung des Wortschatzes mit dem Ziel, Sprache für kommunikative Zwecke zu nutzen (vgl. Sauerborn 2017, S. 121f), wird besonders im DaZ-Unterricht eine besondere Bedeutung beigemessen. Im Sinne der Outputorientierung bieten sich daher methodische Settings an, die nicht nur das Wortschatzlernen unterstützen, sondern auch einen aktives Sprachhandeln forcieren. Eingebettet in einen sprachsensiblen Unterricht (siehe Kapitel 3.1) eignen sich insbesondere Lernszenarien dafür, handelnd kommunikativ mit Sprache umzugehen. Die Grundlage zur Erstellung von Lernszenarien bilden entweder Themen aus der Erfahrungs- und Lebenswelt der Kinder, kinderliterarische Textgrundlagen oder Sachthemen<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Ein Beispiel für ein am Sachunterricht orientiertes Lernszenario ist „Der Wasserfall“ (vgl. Wöhrer & Meindl 2020). Weitere Lernszenarien sind auf der Homepage des ÖSZ (Österreichisches-Sprachen-Kompetenz-Zentrum: [http://www.oesz.at/sprachensiblerunterricht/main\\_02.php](http://www.oesz.at/sprachensiblerunterricht/main_02.php)) zu finden.

und -texte (vgl. Jeuk, 2018, S. 154f). In jedem Fall sollte die Mehrsprachigkeit der Lernenden gerade in der auf Sprachförderung fokussierten Sommerschule durch eine Didaktik der Sprachenvielfalt (vgl. Oomen-Welke, 2016, S. 87) gekennzeichnet sein und damit das monolingual ausgerichtete Bildungssystem ein Stück weit öffnen.

## 4 Ein kritischer Blick auf Sprachförderung in der Sommerschule

### 4.1 Die Rolle der PH Wien

Mit der Etablierung der Sommerschule im August 2020 wurden an der Pädagogischen Hochschule Wien vorbereitende und begleitende Lehrveranstaltungen angeboten, durch welche die 192 Studierenden in einem „Intensivkurs“ innerhalb von zwei Tagen auf die Aufgabe „Unterrichten in der Sommerschule“ vorbereitet wurden. Diese Kurzausbildung gliederte sich in die Schwerpunkte „Einführung, Organisatorisches aus Sicht der PH“, „Aktive Bewegungspausen“, „Coaching“, „Lehren und Lernen im Blick auf Diversität“, „Informationen aus Sicht der Bildungsdirektion“; die Autorinnen des vorliegenden Beitrags ergänzten das Angebot um Vorträge zu „Fokus DaZ in der Sommerschule 2020“ sowie „Konzepte und Methoden zur Sprachförderung.“ Im Rahmen dieser beiden vorbereitenden Lehrveranstaltungen wurde auf der Onlineplattform Phoodle ein Kurs mit zahlreichen Materialien, Tools, nützlichen Links etc. angelegt, auf den die Studierenden – bei Interesse – jederzeit zugreifen konnten. Diese aus organisatorischen Gründen notwendige Reduktion auf die Basics verschaffte den Studierenden erste praxisnahe Einblicke und Ideen zur sprachförderlichen Unterrichtsgestaltung, was diese auch positiv kommentierten: „Ich konnte vieles aufgreifen und einbinden. Man hat gemerkt, dass der Fokus auf Praxisnähe liegt.“ (Feedback Student\*in B) „Mir wurde bewusst, dass es von enormer Bedeutung ist, den sprachlichen Unterricht spannend sowie spielerisch zu gestalten sowie die Schüler\*innen selbst ins Handeln zu bringen. Denn der Unterricht mit dem Fokus auf die sprachliche Bildung, wie ich ihn zuvor kannte, war oft langweilig gestaltet und schaffte keinen Bezug zu [sic!] Lebenswelt der Kinder. Zudem wurden die Schüler\*innen oft nicht selbst aktiv. Die sprachliche Bildung bietet jedoch unzählige Möglichkeiten auch auf eine kreative und lustbetonte Art sich mit der Sprache auseinanderzusetzen.“ (Feedback Student\*in C) Dennoch konnten die Lehrveranstaltungen/Vorträge nicht alle Studierenden auf ihre Unterrichtstätigkeit

ausreichend vorbereiten. Der persönliche Kontakt mit den Studierenden, das Erproben von Materialien vor Ort sowie spontane Erkenntnisse in konkreten Übungssituationen, Gruppenarbeiten, Diskussionen, Materialerstellung und Projektideen in einer Art vorbereitendem Learning-Lab waren aufgrund der COVID 19-Bestimmungen und des damit verbundenen Online-Formats durch das Videokonferenztool Zoom nicht möglich. Genau das wäre jedoch für viele Studierende sinnvoll und notwendig gewesen.

#### 4.2 „Niki Flok Nach AMERIKA . . .“ – Sommerschule in der Praxis

„Niki Flok Nach AMERIKA“ ist der dritte Band eines achtjährigen rumänischen Schülers, der im Rahmen der Sommerschule seine Liebe zum Schreiben von Kurzgeschichten entdeckt und diese auch zu Hause – ohne zusätzliche Instruktion durch die Lehrperson – verfasst hat. Die Fotos (siehe Abbildung 1) zeigen wie kreative, sprachliche Förderung Kinder motivieren kann, sich im Rahmen ihrer sprachlichen Möglichkeiten mit Sprache und Text auseinanderzusetzen.

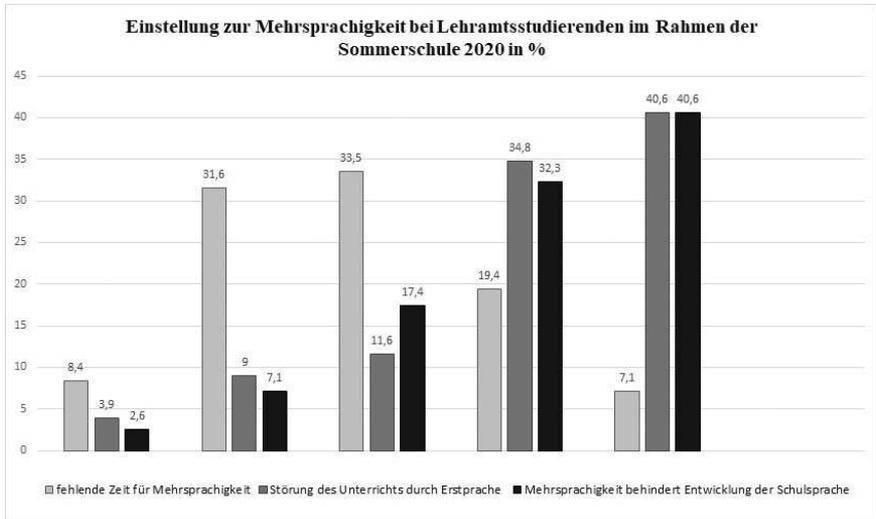


Übersicht 1: Niki Flok Nach AMERIKA (Fotos Jutta Majcen)

Ziel der Sommerschule 2020 war es, Sprachförderung in der Unterrichtssprache Deutsch zu leisten. In den vorangegangenen Kontextkapiteln wurde die Heterogenität im Schulalltag sowie Sprachfördermöglichkeiten durch eine sprachensible Unterrichtsarbeit und Methoden aus dem Bereich DaZ theoretisch abgehandelt. Das aktuelle Kapitel gibt einen Praxiseinblick in das mehrsprachige Klassenzimmer der Sommerschule, wobei unterschiedliche Perspektiven eingenommen werden. Zum einen sind dies Unterrichtsbeobachtungen von Besuchen bei Lehramtsstudierenden im Klassenzimmer der Sommerschule, die andere Perspektive ergibt sich aus den Ergebnissen des begleitenden Fragebogens (vgl. G. Lauß in diesem Band), wobei sich dieser Beitrag explizit der Einstellung der Studierenden zum mehrsprachigen Klassenzimmer widmet. Begleitend dazu wurde Feedback von Studierenden im Rahmen der Coachinggruppen eingeholt, dem an dieser Stelle ebenso Raum gegeben wird.

Im Rahmen der begleitenden Lehrveranstaltungen seitens der Pädagogischen Hochschule Wien konnten die Lehramtsstudierenden, die sich als Lehrer\*innen für die Sommerschule angemeldet hatten, zwei Coachingtermine wahrnehmen (vgl. Fede M. in diesem Band) bzw. auch punktuelle kollegiale Begleitung durch die Lehrveranstaltungsleiter\*innen in Form von Unterrichtsbesuchen und Feedbackgesprächen in Anspruch nehmen. Bei den Unterrichtsbesuchen durch kollegiale Begleitung war das professionelle Handeln und die intensive Auseinandersetzung mit der Unterrichtsarbeit der Studierenden auffällig positiv, besonders weil es sich dabei vielfach um Lehramtsstudierende handelte, die bislang noch nie, ohne schulpraktische Begleitung, als Lehrpersonen unterrichten konnten. Dabei wurde von 48,4% der Befragten, die in der Sommerschule unterrichteten, Mehrsprachigkeit als positive Herausforderung in der Unterrichtsarbeit wahrgenommen – nur eine Person empfand die Mehrsprachigkeit der Schüler\*innen als negativ. Weiters gaben 41,9% der Studierenden an, dass sie beim Planen und Durchführen zukünftig besondere Aufmerksamkeit auf die Sprachenvielfalt ihrer Schüler\*innen legen würden. Was die Sprachförderung der Unterrichtssprache Deutsch betrifft, gaben 36,8% an, dass sie nicht der Meinung wären, dass mehrsprachige Schüler\*innen das Fortschreiten des Deutschunterrichts behindern würden. Im Vergleich dazu meinten 1,9% der Befragten, dass Mehrsprachigkeit den Deutschunterricht behindere bzw. eher behindere (5,2%). Die Übersicht 2 zeigt die Einstellung der Lehramtsstudierenden zur Mehrsprachigkeit. So waren 31,6% (trifft zu) bzw. 33,5% (trifft eher zu) der Meinung, dass ihnen die Zeit fehlte, Mehrsprachig-

keit in die Unterrichtsarbeit einzubeziehen. Weiters waren rund 27,1% davon überzeugt, dass Mehrsprachigkeit die Entwicklung der Schulsprache behindere – diese Einstellung deckt sich annähernd mit der Überzeugung, dass der Unterricht durch die Erstsprache gestört werde.



Übersicht 2: Einstellung zur Mehrsprachigkeit bei Lehramtsstudierenden im Rahmen der Sommerschule 2020

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Lehramtsstudierenden der Mehrsprachigkeit im heterogenen Klassenzimmer großteils positiv gegenüberstehen.

Einen besonderen Praxiseinblick geben Rückmeldungen von Studierenden, die von den Autorinnen dieses Beitrags nach Ende der Sommerschule um Feedback gebeten wurden. Die Sommerschule wurde demnach sowohl als wertvoll und lehrreich, aber auch als stressig und herausfordernd empfunden. Das lag zum Teil an den komplett unterschiedlichen Lernstandniveaus der Schüler\*innen oder am Unterricht in einer Mehrstufenklasse, der Materialerstellung für den Unterricht und den eigenen Anspruch fachlich fordernden Unterricht zu gestalten und die richtige Methode für den eigenen Unterricht herauszufinden. „Herausfordernd war für mich zunächst die Ermittlung des Lernstandes der Kinder. Dies musste recht schnell geschehen, um die Kinder anschließend entsprechend fördern zu können. Zudem fiel es mir manchmal schwer passende Differenzierungsmöglichkeiten zu finden und diese in den

Unterricht einzubauen.“ (Studierende C) Auch die Unterrichtsplanung wurde von den Studierenden teilweise als belastend empfunden, da im Gegensatz zur Schulpraxis komplette Tage geplant werden mussten. „In den ersten 2–3 Tagen hatte ich mit purer Überforderung und Verzweiflung zu kämpfen: Wie strukturiere ich meinen Tag?“ (Studierende B) Herausfordernd für die Studierenden gestaltete sich bisweilen auch die Organisation an manchen Schulstandorten, wo weder Material für Kreativübungen, Kopierpapier, Scheren etc. zur Verfügung gestellt wurde. Dennoch fiel das Resümee jener Studierenden, die sich zu einem Feedback zur Sommerschule bereit erklärten, positiv aus. „Ich würde jedem empfehlen, in der Sommerschule zu unterrichten, man bekommt die volle Verantwortung für eine Klasse und kann mehr umsetzen als sonst in der Praxis und außerdem lernt man den Schulbetrieb an einem bestimmten Standort genau kennen.“ (Student\*in A) Als positiv wurde auch die Eigenverantwortung, neue Erfahrungen zu sammeln und das „Sich Ausprobieren“ wahrgenommen. „Es ist eine großartige Chance, zu sehen, wie es wirklich ist, in einer Klasse zu stehen und zu unterrichten. Außerdem kann man Vieles ausprobieren.“ (Student\*in B) Gleichzeitig wurde jedoch auch vermerkt, dass „[...] es doch auch abschreckend sein kann, da man komplett auf sich alleine gestellt ist – bzw. war das zumindest an meinem Standort so.“ (Student\*in B)

## 5 Fazit und Perspektiven

In dieser retrospektiven Darstellung der Sommerschule konnte gezeigt werden, dass Sprachförderung hinsichtlich ihrer vielfältigen Parameter, wie sie die Rahmenvorgaben des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung voraussetzen (vgl. BMBWF, 2020), künftig ein noch differenzierteres und vernetzteres Konzept benötigt, um diesem Ziel gerecht werden zu können. Diese erstmalig durchgeführte, additive und freiwillige Sprachfördermaßnahme sollte Lernende der Primar- bzw. Sekundarstufe I dabei unterstützen, Defizite aufgrund des Homeschoolings im Jahr 2020, insbesondere in der Unterrichtssprache Deutsch zu reduzieren bzw. wettzumachen. Dass Sprachförderung professionelle Lehrende voraussetzt, wurde hinlänglich beschrieben. Eine systematische Sprachförderung war allerdings nicht möglich, da die Lehramtsstudierenden weder die Lernenden noch deren Sprachförderbedarfe kannten. Dass die Kinder nicht ihrer Stammschule zugewiesen, sondern auf unterschiedliche Schulen in unterschiedlichsten Zusammensetzungen aufgeteilt

waren, erschwerte die Unterrichtsplanung zusätzlich, u.a. weil keine diagnostischen Informationen zum Sprachstand der Lernenden vor Ort verfügbar waren. Daher mussten sie einen Unterricht planen, der zwar den Lern- und Sprachstand der Kinder berücksichtigte, aufgrund nicht vorhandener Vorinformationen jedoch differenzierte Lernangebote nur teilweise möglich waren. Die zweitägige Vortragsreihe für Lehramtsstudierende an der Pädagogischen Hochschule Wien konnte unter anderem grundlegende Konzept von Sprachfördermaßnahmen und DaZ-Förderung liefern. Ein „Intensivkurs“ kann aber nur Basiskonzepte vermitteln, wünschenswert wären daher weitere Ressourcen, um die Studierenden noch besser und intensiver auf die Sommerschule vorzubereiten, indem beispielsweise Lernszenarien und Materialien kooperativ entwickelt, erprobt und in Kleingruppen diskutiert werden können – idealerweise bereits gegen Ende des Sommersemesters z.B. in Form von Learning-Labs, die die Möglichkeiten einer Unterrichtssimulation in der Sommerschule zulassen.

Fraglich ist generell, ob die defizitkorrigierende Aufgabe der Sprachförderung, so wie sie derzeit in der Sommerschule umgesetzt werden soll, in einen auf Sprachkompetenzaufbau orientierten Ansatz überführt werden kann, bei dem die Freude am und im Umgang mit Sprache im Vordergrund steht.

„Ich würde jedem empfehlen in der Sommerschule zu unterrichten, weil man dadurch einen wahrhaftigen Einblick in das künftige Berufsleben erhalten kann. Die Sommerschule bietet den Studierenden eine Chance, Dinge auszuprobieren, das eigene Selbstbewusstsein zu stärken und somit sicherer im Unterrichten aufzutreten. Im Schulpraktikum habe ich bemerkt, dass ich von der Sommerschule eindeutig profitieren konnte, da ich mich um einiges wohler beim Unterrichten fühlte und die ängstliche Haltung, die ich vorher oft einnahm, ablegen konnte.“ (Student\*in C)

## Literatur

- Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C., & Oleschko, S. (2014). *Sprachbildung in allen Fächern*. München: Klett Verlag.
- BMBWF. (Juli 2020). *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*. (BMBWF, Hrsg.) Abgerufen am 23. Jänner 2021 von [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/sommerschule/sommerschule2020.html](https://www.bmbwf.gv.at: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/sommerschule/sommerschule2020.html)

- Bourdieu, P. (2005). *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Bruner, J. (2008). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.
- Busse, V. (2019). Umgang mit Mehrsprachigkeit und sprachsensibler Unterricht aus pädagogischer Sicht. Ein einführender Überblick. In M. Butler, & J. Goschler, *Sprachsensibler Fachunterricht. Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Sicht* (S. 1–34). Wiesbaden: Springer.
- Chilla, S., & Niebuhr-Siebert, S. (2017). *Mehrsprachigkeit in der KiTa*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dirim, I., & Furch, E. (2012). Lehrerbildung für das Unterrichten in gemischt muttersprachlichen Klassen in Österreich. In E. Winter-Ohle, B. Seipp, & B. Ralle, *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte* (S. 156–163). Münster: Waxmann.
- Dirim, I., & Mecheril, P. (2010). Die Sprachen der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M. do Mar Castro Varela, I. K. Dirim, & C. Melter, *Migrationspädagogik* (S. 99–120). Weinheim und Basel: Beltz.
- Eichner, S., Kaestner, M.-S., & von Reeken, D. (2019). „Ja, das ist auch so ein Begriff“ Zum Potential von Scaffolding als Unterstützungsstrategie zur Begriffsbildung im Geschichtsunterricht. In M. Butler, & J. Goschler, *Sprachsensibler Fachunterricht. Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 239–266). Wiesbaden: Springer.
- Erler, I. (2007). Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. In I. Erler, *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem* (S. 7–19). Wien: Mandelbaum Verlag.
- Festmann, J. (2012). Schüler mit Migrationshintergrund – was bringen sie mit ins Klassenzimmer und was haben alle davon? In E. Ohle-Winters, B. Seipp, & B. Ralle, *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte* (S. 183–191). Münster: Waxmann.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. . . Portsmouth NH: Heinemann.
- Gibbons, P. (2006). Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In P. Mecheril, & T. Quehl, *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. (S. 269–290). Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (2010). Durchgängige Sprachförderung. In C. Bainski, & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Handbuch Sprachförderung* (S. 13–21). Essen: Neue deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau, & M. Gomolla, *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jeuk, S. (2016a). Diagnose und Sprachstandsbeurteilung. In Z. Kalkavan-Ayidin, *Deutsch als Zweitsprache. Didaktik für die Grundschule*. (S. 114–138). Berlin: Cornelsen.

- Jeuk, S. (2016b). Sprachförderung. In Z. Kalkavan-Aydin, *Deutsch als Zweitsprache. Didaktik für die Grundschule* (S. 139–158). Berlin: Cornelsen.
- Jeuk, S. (2018). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jeuk, S., & Lütke, B. (2019). Sprachdiagnostik im Primar- und Sekundarbereich. In S. Jeuk, & J. Settineri, *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache* (S. 163–195). Berlin: De Gruyter.
- Jostes, B. (2017). „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“: Begriffliche Klärungen. In B. Jostes, D. Caspari, & B. (. Lütke, *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (S. 103–126). Münster: Waxmann.
- Kowoll, M. E., Strietholt, R., & Bos, W. (2013). Können Sommercamps Bildungsungleichheit abbauen? *DDD – Die Deutsche Schule, Heft 2*, S. 158–168. Abgerufen am 23. Jänner 2021 von [https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id\\_artikel=ART101275&cuid=frei](https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART101275&cuid=frei)
- Krumm, H.-J. (1. März 2013). Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen. *Abschlussvortrag der Tagung „Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen*. Wien, Österreich. Abgerufen am 23.01.2021. Jänner 2021 von <https://homepage.univie.ac.at: https://homepage.univie.ac.at/hans-juergen.krumm/KrummElitemehrsprachigkeit.pdf>
- Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- Lundquist-Mog, A., & Widlok, B. (2015). *Deutsch Lehren und Lernen 08: DaF für Kinder*. Stuttgart: Klett.
- Lütke, B. (2013). Sprachförderung im Deutschunterricht – fachspezifische und fächerübergreifende Schwerpunkte. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann, & H. J. Vollmer, *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 99–112). Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In P. Mecheril, M. do Mar Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka, & C. Melter, *Migrationspädagogik* (S. 7–22). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Michalak, M., Lemke, V., & Goeke, M. (2015). *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Welke, I. (2016). Zwei- und Mehrsprachigkeit – Lernwege und Potenziale. In Z. Kalkavan-Aydin, *Deutsch als Zweitsprache. Didaktik für die Grundschule* (S. 67–87). Berlin: Cornelsen.
- Quehl, T., & Trapp, U. (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. Münster: Waxmann.

- Sauerborn, H. (2017). *Deutschunterricht im mehrsprachigen Klassenzimmer. Grundlagen und Beispiele zur Förderung von DaZ-Lernenden im Grundschulalter*. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Scheiring, H. (2013). *Sommerschulen 2011 in Baden-Württemberg. Gemeinsam Lernen erleben für einen guten Start in das neue Schuljahr. Evaluationsstudie*. Abgerufen am 18. Jänner 2021 von <http://sommerschulen-bw.de/>: [http://sommerschulen-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents\\_E1395114348/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/sommerschulen-bw/Service/Dokumentationen/2013-07-24-Evaluationsstudie-Sommerschulen-FINAL.pdf](http://sommerschulen-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E1395114348/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/sommerschulen-bw/Service/Dokumentationen/2013-07-24-Evaluationsstudie-Sommerschulen-FINAL.pdf)
- Schmölzer-Eibinger, S. (2013). Sprache als Medium des Lernens im Fach. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann, & H. J. Vollmer, *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 25–40). Münster: Waxmann.
- Schneider, H., Becker-Mrotzek, M., Sturm, A., Jambor-Fahlen, S., Neugebauer, U., Efig, C., & Kernen, N. (o. T. o-M 2013). *Zur Wirksamkeit von Sprachförderung*. Abgerufen am 24. Jänner 2021 von Mercator-Institut: [https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Expertise\\_Sprachfoerderung\\_Web\\_final\\_03.pdf](https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Expertise_Sprachfoerderung_Web_final_03.pdf)
- Terzian, M., Moore, K. A., & Hamilton, K. (2009). *Effective and promising summer learning programs and approaches for economically-disadvantaged children and youth: A white paper for the Wallace Foundation*. Abgerufen am 21. Jänner 2021 von <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/documents/effective-and-promising-summer-learning-programs.pdf>
- Vollmer, J. H., & Thürmann, E. (2013). Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, & E. V. Thürmann, *Sprache im Fach* (S. 41–58). Münster: Waxmann.
- Wildemann, A., & Fornol, S. (2017). *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregung für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht*. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Wöhler, L., & Meindl, B. (2020). *Der Wasserfall. Unterrichtsbeispiel Sprachsensibler Unterricht Grundschule, Fokus DaZ Sachunterricht*. (BMBWF, Hrsg.) Abgerufen am 27. Jänner 2021 von Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum (ÖSZ): [http://www.oesz.at/download/chawid/022b\\_derWasserkreislauf\\_FokusDaz\\_Grundschule\\_Oesz.pdf](http://www.oesz.at/download/chawid/022b_derWasserkreislauf_FokusDaz_Grundschule_Oesz.pdf)



# „Sommerschule – Baustein gelingender Schulpraxis?“ Eine Erhebung zu Kompetenz- und Selbstwirksamkeitseinschätzungen von Studierenden der PH Wien

Claudia Kaluza, Gabriele Kulhanek-Wehlend, Georg Lauss,  
Bernhard Schimek

## Abstract Deutsch

Der folgende Beitrag stellt Ergebnisse einer Befragung von Studierenden an der PH Wien dar, die als Unterrichtende an der „Sommerschule 2020“ teilgenommen haben (n = 173). Dargestellt und diskutiert werden die Ergebnisse zu Kompetenz- und Selbstwirksamkeitseinschätzungen der Studierenden hinsichtlich der Bereiche Klassenführung, methodisch-didaktischer Fähigkeiten sowie Reflexion.

## Schlüsselwörter:

Sommerschule, Schulpraktikum, Kompetenzentwicklung

## Abstract English

The following article presents the results of a survey of students at the Vienna University of Teacher Education who participated as teachers in the „Summer School 2020“ (n = 173). The results are presented and discussed with regard to the students' assessments of competence and self-efficacy in the areas of classroom management, methodological-didactic skills and reflection.

## Keywords:

Summer school, practical studies, competence development

## Zu den Autorinnen und Autoren

Claudia Kaluza, Mag.<sup>a</sup>, Dr.<sup>in</sup> Pädagogische Hochschule Wien  
Arbeitsschwerpunkt: Diversitätspädagogik  
Kontakt: claudia.kaluza@phwien.ac.at

Gabriele Kulhanek-Wehlend, Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> BEd; Pädagogische Hochschule Wien  
Arbeitsschwerpunkte: Hochschuldidaktik, Allgemeine Didaktik, Schulpraktika  
Kontakt: gabriele.kulhanek-wehlend@phwien.ac.at

Georg Lauss, Mag. Dr.; Pädagogische Hochschule Wien  
Arbeitsschwerpunkte: Politische Bildung, empirische Methoden der Sozialwissenschaft  
Kontakt: georg.lauss@phwien.ac.at

Bernhard Schimek, Mag. Dr., Pädagogische Hochschule Wien  
Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Bildungsgerechtigkeit  
Kontakt: bernhard.schimek@phwien.ac.at

## 1 Einleitung

Im Rahmen der Sommerschule 2020 wurde für Lehramtsstudierende die Möglichkeit geschaffen, als Unterrichtende tätig zu werden. Für die Absolvierung dieser Unterrichtstätigkeit wurde von Seiten des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung eine Anerkennung von Prüfungen im Umfang von 5-ECTS-Anrechnungspunkten seitens der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen empfohlen (BMBWF, 2020, S. 6). So wurde z.B. an der Pädagogischen Hochschule Wien jeweils ein (durch die Studierenden frei wählbar zu beantragendes) Modul der Pädagogisch-praktischen Studien (ECTS-AP Anteile für Schulpraktikum sowie Coaching-/Reflexions- und Begleitlehrveranstaltungen) anerkannt. Damit wurde für Studierende die Möglichkeit geschaffen, Unterrichtstätigkeiten im Rahmen der Sommerschule anstelle von im Curriculum vorgesehenen pädagogisch-praktischen Studien (inkl. Schulpraktika mit Schüler\*innen-Direktkontakt) zu absolvieren. Soll die Verwobenheit der Unterrichtstätigkeit im Rahmen der Sommerschule mit der Lehrer\*innen-Ausbildung in der derzeitigen Form beibehalten bzw. durch eine curriculare Einbettung sogar noch weiter intensiviert werden, erscheint es sinnvoll, diese im schulpraktischen Diskurs zu verorten.

Schulpraktika nehmen im Rahmen der Pädagog\*innen- bzw. Lehrer\*innenbildung hinsichtlich der pädagogischen Professionalisierung einen hohen Stellenwert ein (Fraefel & Seel 2017, S. 7). Dieser wird u.a. durch Bezeichnungen von Schulpraktika als „Herzstück“ (Hascher 2006, S. 130) oder „Schlüsselement“ (Bach 2020, S. 625) der Lehrer\*innenbildung zum Ausdruck gebracht. Als konstitutives Element der Lehrer\*innenbildung werden Schulpraktika als „integrierte Studienelemente, die in der Regel an einer Schule stattfinden und Studierenden Lerngelegenheiten im künftigen schulischen und unterrichtlichen Berufsfeld ermöglichen“ adressiert (Bach 2020, S. 621). Problematisiert wird in Bezug auf Schulpraktika die „bloße Einübung in Praxis bzw. Praktiken“ (Schrittesser 2014, S. 47). Hervorgehoben wird im Zuge dieser Problematisierung die „systematische und methodisch gerahmte, kasuistisch orientierte Analyse von Reflexion“ für die Entwicklung einer „deliberate practice“ (Schrittesser 2014, S. 47). Aus der empirischen Forschung kann darüber hinaus abgeleitet werden, dass Studierende „Tages- und Blockpraktika als die wichtigste Komponente ihres Studiums“ beschreiben. Praxiserfahrungen werden demnach hohe Bedeutung für die Berufsvorbereitung, für den Erwerb von professionellem Wissen (Smith & Lev-Ari 2005 zit.n. Bach 2020, S. 624) sowie für bedeutsamste Lern- und Entwicklungsgelegenheiten innerhalb des Studiums (Hascher 2006, S. 130ff) zugeschrieben. Lernpotenziale werden im Rahmen von Praktika v.a. mit dem Erwerb und der Entwicklung von Kompetenzen in berufsspezifischen Handlungsbereichen wie z.B. in der Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht verbunden (Bach 2020, S. 623). Der Unterscheidung von Bach (2020, S. 621) folgend, lässt sich die Sommerschule als Äquivalent für pädagogisch-praktische Studien hinsichtlich ihrer temporalen, inhaltlich-konzeptionellen, begleitungsbezogenen und aufgabenbezogenen Dimension differenziert umreißen. Temporal gefasst, ist die Sommerschule mit zwei Wochen Unterrichtstätigkeit, jeweils von 08:00 bis 12:00 Uhr am ehesten einem Blockpraktikum vergleichbar und entspricht damit der „dominierenden zeitlichen Organisationsform“ von Praktika in Deutschland, wobei diese mit einem Durchschnitt von drei bis sechs Wochen eine längere Dauer ausweisen. Wesentlicher Unterschied ist jedenfalls, dass Konzept, Zielsetzungen und Inhalte der Sommerschule derzeit noch nicht mit einem konsekutiven Kompetenzaufbau, wie im Rahmen der Lehrer\*innenbildung und dabei insbesondere bei Praktika üblich, verknüpft ist. Inhaltlich-konzeptiv lässt sich die Sommerschule am ehesten mit einem Unterrichtspraktikum ver-

gleichen, das fachpraktisch die Förderung der Unterrichtssprache Deutsch fokussiert. Diese Ausrichtung wird konzeptiv 2021 um die Förderbereiche Mathematik und Sachunterricht (Volksschule) bzw. Mathematik (Mittelschule, AHS-Unterstufe) erweitert. Hinsichtlich der „begleitungsbezogenen Dimension“ sieht die Sommerschule zwar eine Vor- und Nachbereitung sowie Begleitung durch die Pädagogischen Hochschulen vor. Es liegt dem allerdings kein Curriculum zugrunde und eine inhaltliche Anknüpfung ist nur erschwert möglich, da die Anmeldung an einer Pädagogischen Hochschule unabhängig davon ist, welches Bundesland und damit welcher Schulstandort von den unterrichtenden Studierenden gewählt wird. Da keine Prüfungsleistungen vorgesehen werden können – es handelt sich letztlich nicht um eine dem Lehramt zugeordnete Lehrveranstaltung im Curriculum – unterscheidet sich die Sommerschule in dieser Dimension maßgeblich von Schulpraktika. Aufgabenbezogen liegt für unterrichtende Studierende der Schwerpunkt in der Planung und Durchführung von Unterricht sowie dessen Analyse (vgl. Bach 2020, S. 622).

## 2 Studiendesign und Ergebnisse

Orientiert an der vorgenommenen Charakterisierung werden im Folgenden die Ergebnisse einer Studierenerhebung zu Kompetenz- und Selbstwirksamkeitseinschätzungen von Studierenden der Pädagogischen Hochschule Wien, die als Unterrichtende in der Sommerschule 2020 tätig waren, hinsichtlich der Bereiche Klassenführung, methodisch-didaktischer Fähigkeiten sowie Reflexion dargestellt und diskutiert. Anhand des Vergleichs der Ausprägung der unterschiedlichen Selbstwirksamkeitseinschätzungen soll der Frage nachgegangen werden, welche curricularen und konzeptiven Initiativen zur Weiterentwicklung der Sommerschule im Rahmen der Lehrer\*innenbildung anzudenken wären.

Für das eingesetzte Erhebungsinstrument wurden die Items der Bereiche Erziehung, Methodisch-didaktische Fähigkeiten und Kooperativen vom Fragebogen TEIP (Teacher Efficacy for Inclusive Practices Sharma et al., 2011 zit.n. Feyerer 2014, S. 13) übernommen. Gemessen wird damit, „inwiefern sich die Befragten selbst zutrauen, für inklusiven Unterricht notwendige Kompetenzen umzusetzen“ (Feyerer et al. 2014, S. 13). Verwendet wurde das von Feyerer et al. (2014) aus den englischen Originalskalen ins Deutsche übersetzte Erhebungsinstrument. Für den Bereich Reflexion wurden die Items aus den

curricularen Kompetenzziele sowie aus einem Reflexionsbogen, der Studierenden der PH Wien im Rahmen der Pädagogisch-praktischen Studien zur Verfügung gestellt wird, sowie aus den theoretischen Grundlagen zur Unterrichtsanalyse und -gestaltung (vgl. Kiel 2008) abgeleitet (Kaluza et al. 2020, S. 110). Zu allen Items wurde zusätzlich das Item „Die Sommerschule hat mich bei der Entwicklung dieser Fähigkeit/Kompetenz einen großen Schritt weiter gebracht“ ergänzt. In der folgenden Abbildung werden die Cronbachs Alpha Werte zu den allgemeinen Items sowie jenen für die Sommerschule dargestellt. Eine detaillierte Darstellung des Erhebungsinstruments inklusive Ergebnisse der Reliabilitätsprüfung findet sich im Text von Georg Lauss in diesem Band.

Von besonderem Interesse ist im Rahmen der vorliegenden Studierhebung die Kompetenzeinschätzung der Studierenden. In der folgenden Abbildung wird daher die Kompetenzeinschätzung der Studierenden mit der Einschätzung der Weiterentwicklung entlang der fokussierten beschriebenen Bereiche dargestellt:

			Kompetenzeinschätzung Studierende		
			Klassenführung	Methodisch-didaktische Fähigkeiten	Reflexion
Weiterentwicklung durch Sommerschule	Klassenführung	Korrelation nach Pearson	,400**	,374**	,386**
		Signifikanz (2-seitig)	0,000	0,000	0,000
	Methodisch-didaktische Fähigkeiten	Korrelation nach Pearson	,194*	,506**	,410**
		Signifikanz (2-seitig)	0,016	0,000	0,000
	Reflexion	Korrelation nach Pearson	0,149	,305**	,459**
		Signifikanz (2-seitig)	0,063	0,000	0,000

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Abb. 1: Kompetenzeinschätzung und Einschätzung der Weiterentwicklung durch die Sommerschule

Nach Cohen (1992) korreliert die Kompetenzeinschätzung der Studierenden in allen Bereichen linear mit der Einschätzung der Weiterentwicklung

durch die Sommerschule mit mittlerer bzw. für den Bereich der methodisch-didaktischen Fähigkeiten mit hoher Effektstärke ( $r = .506$ ). Je höher die Kompetenzeinschätzung der Studierenden ist, desto höher ist auch deren Überzeugung, dass sie die Sommerschule bei der Entwicklung ihrer Fähigkeiten/Kompetenzen einen großen Schritt weitergebracht hat bzw. je höher die Überzeugung der Studierenden ist, dass sie die Sommerschule bei der Entwicklung ihrer Fähigkeiten/Kompetenzen einen großen Schritt weitergebracht hat, desto höher ist deren Kompetenzeinschätzung.

Werden nun die einzelnen Items analysiert, so zeigt sich folgendes Bild:

Klassenführung	Ich kann den Schüler*innen meine Erwartungen an ihr Verhalten klar vermitteln.	Weiterentwicklung durch Sommerschule	Ich schaffe es, eine lernförderliche Beziehung zu Schüler*innen herzustellen.	Weiterentwicklung durch Sommerschule	Ich bin zuversichtlich, dass ich die Fähigkeit habe, störendes Verhalten im Unterricht zu verhindern, bevor es auftritt.	Weiterentwicklung durch Sommerschule	Ich kann mit störendem Verhalten im Unterricht gut umgehen.	Weiterentwicklung durch Sommerschule	Ich bin in der Lage, Kinder dazu zu bringen, die ausgemachten Regeln zu befolgen.	Weiterentwicklung durch Sommerschule	Ich kann mit aggressiven Schüler*innen gut umgehen.	Weiterentwicklung durch Sommerschule	Ich bin in der Lage, störende oder laute Schüler*innen zu beruhigen.	Weiterentwicklung durch Sommerschule
Mittelwert	1,542	1,710	1,503	1,794	2,206	1,987	1,968	1,903	1,839	1,955	2,516	2,716	1,897	2,071
Median	1,000	1,000	1,000	1,000	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	3,000	3,000	2,000	2,000
Std.-Abweichung	0,647	0,973	0,638	1,017	0,965	1,000	0,848	1,005	0,915	1,021	0,996	1,242	0,740	0,994

Fragen zur Selbsteinschätzung – Antwortkategorie:

(1) trifft sehr zu (2) trifft zu (3) trifft eher zu (4) trifft eher nicht zu (5) trifft nicht zu

Abb. 2: Klassenführung und Einschätzung der Weiterentwicklung durch die Sommerschule

Insgesamt zeigen die befragten Studierenden eine hohe bis sehr hohe Einschätzung ihrer Kompetenzen im Bereich Klassenführung. Am höchsten schätzen Studierende die Fähigkeit ein, die eigenen Erwartungen klar vermitteln zu können und lernförderliche Beziehungen herzustellen. Die geringste Kompetenzeinschätzung geben Studierende in den Bereichen Umgang mit störendem Verhalten und Aggression an. Auch im Vergleich aller Items ist die Selbstwirksamkeitseinschätzung der Studierenden beim Umgang mit aggressiven Schüler\*innen am geringsten.

Am höchsten schätzen Studierende die Fähigkeit ein, alternative Erklärungen geben zu können und den eigenen Unterricht sorgfältig planen zu können.

Die geringste Kompetenzeinschätzung geben Studierende bezüglich der Evaluierung des Lernfortschritts der Schüler\*innen die Förderung talentierter Schüler\*innen sowie hinsichtlich der Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen an. Da diese Items auf den wichtigen Bereich der Individualisierung abzielen, erscheint dieses Ergebnis von besonderer Relevanz, insbesondere als diese Kompetenz von Unterrichtenden sowohl na-

Methodisch-didaktische Fähigkeiten	Ich schaffe es, eine alternative Erklärung oder ein Beispiel zu finden, wenn Schüler*innen etwas nicht verstanden haben.	Weiterentwicklung durch Sommerschule	Ich schaffe es gut, Schüler*innen zur Partnerarbeit oder zur Arbeit in kleinen Gruppen zu führen.	Weiterentwicklung durch Sommerschule	Ich kann genau abschätzen, was Schüler*innen von dem, was ich gelehrt habe, verstanden haben.	Weiterentwicklung durch Sommerschule	Ich schaffe es, talentierte Schüler*innen angemessen zu fordern.	Weiterentwicklung durch Sommerschule	Ich kann Lernaufgaben so gestalten, dass die individuellen Lernvoraussetzungen von Schüler*innen berücksichtigt werden.	Weiterentwicklung durch Sommerschule	Ich kann meinen eigenen Unterricht sorgfältig planen.	Weiterentwicklung durch Sommerschule
Mittelwert	1,594	1,935	1,735	2,284	2,277	2,381	2,271	2,587	2,206	2,548	1,477	1,961
Median	1,000	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	1,000	2,000
Std.-Abweichung	0,727	1,030	0,748	1,205	0,834	1,083	0,848	1,210	0,881	1,112	0,706	1,139

Fragen zur Selbsteinschätzung – Antwortkategorie:

(1) trifft sehr zu (2) trifft zu (3) trifft eher zu (4) trifft eher nicht zu (5) trifft nicht zu

Abb. 3: Methodisch-didaktische Fähigkeit und Einschätzung der Weiterentwicklung durch die Sommerschule

tional auch als international als besonders zentral für das Gelingen von Sommerschulunterricht angesehen werden kann. So werden in den pädagogischen Leitlinien der Sommerschule seitens des BMBWF bezüglich eines Unterrichtskonzepts für heterogene Lerngruppen<sup>1</sup> didaktische Maßnahmen wie z.B. differenzierte Aufgabenstellungen und unterschiedliche Arbeitsformen sowie eine Differenzierung nach individuellen Möglichkeiten, Ansprüchen und Bedürfnissen der Lernenden vorgegeben (BMBWF 2020, S. 9). Wie im Artikel „Sommerschule 2020 als Beitrag Bildungsbenachteiligungen in Österreich zu reduzieren“ dargestellt, gehen die geringen Kompetenzeinschätzungen im Bereich „differenzierte Aufgabenstellungen anbieten“ auch damit einher, dass Studierende nach eigenen Angaben im Vergleich zu anderen Bereichen im Rahmen der Sommerschule auch weniger Zeit damit verbracht haben (vgl. dazu auch Kaluza & Schimek in diesem Band).

Da gerade die Selbsteinschätzungen der Methodisch-didaktischen Fähigkeiten eine besonders hohe Korrelation mit der Einschätzung der Weiterentwicklung im Rahmen der Sommerschule aufweisen, erscheint dieser Bereich als wesentliches Handlungsfeld. Die methodisch-didaktische Vorbereitung und Betreuung der Studierenden mit Ziel der individualisierten Betreuung von Schüler\*innen entlang der Zielsetzungen der Sommerschule sollte demnach zukünftig noch stärker in den Fokus genommen werden.

In der folgenden Abbildung wird der Bereich Reflexion dargestellt:

<sup>1</sup> Aufgrund der organisatorischen Voraussetzungen ist in der Sommerschule in besonders hohem Ausmaß von heterogenen Lerngruppen auszugehen.

<b>Reflexion</b>	Ich habe ein klares Bild von meinen eigenen Stärken und Schwächen als Lehrperson.	Weiterentwicklung durch Sommerschule	Ich bin in der Lage mit Anregungen und Kritik konstruktiv umzugehen.	Weiterentwicklung durch Sommerschule	Ich kann meine erzieherische und unterrichtliche Arbeit reflektieren.	Weiterentwicklung durch Sommerschule	Ich kann aus der Analyse meines eigenen Unterrichts Handlungsperspektiven entwickeln.	Weiterentwicklung durch Sommerschule	Ich beurteile und bewerte die von mir gehaltenen Unterrichtseinheiten systematisch.	Weiterentwicklung durch Sommerschule
Mittelwert	1,516	1,910	1,413	2,290	1,374	2,065	1,677	2,103	2,284	2,574
Median	1,000	2,000	1,000	2,000	1,000	2,000	2,000	2,000	2,000	3,000
Std.-Abweichung	0,638	1,083	0,643	1,329	0,536	1,097	0,702	1,052	0,979	1,145

Fragen zur Selbsteinschätzung – Antwortkategorie:

(1) trifft sehr zu (2) trifft zu (3) trifft eher zu (4) trifft eher nicht zu (5) trifft nicht zu

Abb. 4: Reflexion und Einschätzung der Weiterentwicklung durch die Sommerschule

Die höchste Selbsteinschätzung über alle Items hinweg und damit auch im Bereich Reflexion geben Studierende hinsichtlich der Reflexion der eigenen erzieherischen und unterrichtlichen Arbeit an. Dies ist insofern zu problematisieren, als zwar ein Konzept zur Sommerschule, aber keine curricular ausdifferenzierten Erwartungshaltungen hinsichtlich der Förderung der Schüler\*innen formuliert sind. Außerdem sind konzeptbedingt die Reflexionsangebote seitens der Pädagogischen Hochschulen nur sehr eingegrenzt im Rahmen der Begleitlehrveranstaltung möglich. Insofern lässt sich u.U. auch die geringe Selbstwirksamkeitserwartung im Bereich der systematischen Beurteilung und Bewertung des eigenen Unterrichts (zweitgeringste Selbstwirksamkeitseinschätzung über alle drei abgefragten Bereiche hinweg) einordnen. Kaum mögliche Praxisbesuche und keine dauernde Begleitung durch Praxislehrer\*innen vor Ort, erschweren die Förderung der Studierenden hin zu einer systematischen Einschätzung des eigenen unterrichtlichen Handelns und damit die Entwicklung einer Basis zur professionsorientierten Weiterentwicklung. Reflexive Lernprozesse und eine lerneffektive Anbindung an hochschulische Ausbildungsinhalte sind jedoch für eine optimale Nutzung von Erfahrungs- und Lernpotenzialen im Rahmen von Praktika bedeutsam (Bach 2020, S. 624).

### 3 Diskussion und Ausblick

Aufgrund der empfohlenen Anrechnung der Unterrichtstätigkeit während der Sommerschule als Bestandteil der Pädagogisch-praktischen Studien in der

Pädagog\*innenbildung Neu seitens des BMBWF kommt der Einschätzung der Wirksamkeit solcher Praktika hochschulpolitisch eine große Bedeutung zu. Auf den ersten Blick sind die Umfragedaten dahingehend durchaus ermutigend. Studierende die im Rahmen der Sommerschule unterrichtet haben, geben in den Bereichen Klassenführung, methodisch-didaktische Fähigkeiten und Reflexion an, sich durch die Teilnahme in ihrer Entwicklung unterstützt gefühlt zu haben. Die dargestellten Ergebnisse sind allerdings auch vor dem Hintergrund zu betrachten, dass sich Studierende in aller Regel direkt nach Ende kompetenter einschätzen und positive Beurteilungen sich in der Retrospektive relativieren können (Bach 2020, S. 624). In der Literatur werden auch (vor allem bei Studierenden aus niedrigeren Semestern) zumeist höhere (anfänglich auch unrealistisch zu optimistisch eingeschätzte) Selbstwirksamkeitserwartungen nach Absolvierung von Praktika beschrieben (Schüle et al. 2017, S. 23 f).

Wirft man einen differenzierten Blick auf die Befragungsergebnisse, fällt auf, dass Studierende, die sich selbst als überdurchschnittlich kompetent einschätzen auch häufiger angeben, besonders durch die Sommerschule in ihrem Studienfortschritt unterstützt worden zu sein.

Besonders sicher fühlen sich die Befragten dort, wo es um die Vermittlung von Inhalten und die Herstellung einer lernförderlichen Umgebung geht. Weniger gut entwickelt scheint die Fähigkeit zum Umgang mit aggressivem Verhalten von Schüler\*innen zu sein. Besondere Beachtung sollte ein zukünftiges Vorbereitungskonzept auf den Teil der methodisch-didaktischen Fähigkeiten legen, der sich mit Individualisierungs- und Differenzierungskonzepten befasst. Wo es um Lernstandsdiagnose und Evaluierung von Lernfortschritten geht, bleiben die Ergebnisse hinter anderen Bereichen zurück. In diesem Bereich wurde auch verhältnismäßig wenig Unterrichtszeit investiert, obwohl es zentraler Bestandteil des Sommerschulkonzeptes und der Leitlinien war. Gerade in diesem Bereich sollte demnach ein Schlüssel für die Steigerung der Effizienz zukünftiger Sommerschulkonzepte liegen. Gezielte Vorbereitung und möglicherweise auch eine institutionalisierte Begleitung sollte auch für den Bereich der Reflexion des eigenen Handelns im Unterricht angedacht werden. In diesem Bereich lassen die überaus optimistische Selbsteinschätzungen vieler Studierender, die nur über wenig Lehrerfahrung verfügen, paradoxerweise eher Zweifel darüber aufkommen, wie es um die Reflexionskompetenz bestellt ist.

Insgesamt muss die Anbindung dieser Praxisphase an die curricular verankerten Studieninhalte noch intensiviert werden. Denn für die Wirksamkeit von Praktika wird „die adäquate (hoch-)schulische Begleitung der Lernprozesse von Studierenden und die Einbindung der Praxisphasen in das wissenschaftliche Studium“ (Bach 2020, S. 626) als bedeutsam beschrieben, d.h. „Qualitätssteigerung durch eine stärkere Lernbegleitung sowie Kooperation und Kolaboration verschiedener Akteurinnen und Akteure und Institutionen“ (Bach 2020, S. 626). Die Unterrichtstätigkeit in der Sommerschule ist kein Meister-Lehrlings-Modell. Unterrichtende sind alleine voll verantwortlich, weshalb das Modelllernen von „Unterrichtstechniken“ der Praxismentor\*innen, wie es beispielsweise in Tages- und Blockpraktika der Fall ist, keine Rolle einnimmt. Ein unreflektiertes Adaptieren von traditionellen Unterrichtsmustern fällt daher weg (vgl. dazu auch Bach 2020, S. 626). Dies ist einerseits Chance, da die Umsetzung von Schulpraktika als Meister-Lehrlingsmodell problematisch sein kann, gleichzeitig aber auch Risiko, wenn der adäquaten (hoch-)schulischen Begleitung der Lernprozesse und die Einbindung der Praxisphasen in das wissenschaftliche Studium nicht ausreichend Raum gegeben wird. Auch wenn das Konzept der Sommerschule inhaltliche Orientierungspunkte vorgibt, so müssten vor allem hinsichtlich der erwünschten Kompetenzen der Unterrichtenden noch Ausdifferenzierungen vorgenommen werden. Letztlich ist auch die begleitungsbezogene Dimension durch Mentor\*innen nicht vorgesehen, die für differenzierte Kompetenz- und Selbstwirksamkeitseinschätzungen förderlich sein könnte.

Vor dem Hintergrund einer Weiterführung der Sommerschule 2021 bzw. hinsichtlich der Frage einer dauerhaften Implementierung in (Bachelor-) Curricula der Lehrer\*innenbildung, zeigt sich somit zusammenfassend, dass die Sommerschule in Österreich aus Sicht der Lehrer\*innenbildung mit einem zweiwöchigen geblockten Unterrichtspraktikum, mit Fokussierung auf die Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht zur Förderung der Unterrichtssprache Deutsch und in Folge auch Mathematik (und Sachunterricht – je nach Schulstufe) vergleichbar ist. Das Konzept der Sommerschule enthält aber bislang keine ausdifferenzierten curricularen Inhalte auf Schüler\*innen-Seite und auch keine konkretisierten Leistungserwartungen auf Seite der Unterrichtenden. Dies führt dazu, dass Studierende sich oftmals gerade in Schwerpunktbereichen des Programms als weniger kompetent einschät-

zen, in diese Bereiche weniger Zeit investieren und seltener angeben hier zu profitieren.

## Literatur

- Bach, A. (2020). 74 Tages- und Blockpraktika. In C. Cramer, I.R. König, M. Rothland, S. Blömecke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 621–628). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Feyerer, E., Dlugosch, A., Prammer-Semmler, E., Reibnegger, H., Niedermair, C., & Hecht, P. (2014). Einstellungen und Kompetenzen von LehramtstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung. Forschungsprojekt BMUKK-20.040/0011-I/7/2011. Endbericht. Abrufbar unter: [http://www.ph-ooe.at/fileadmin/Daten\\_PHOOE/Inklusive\\_Paedagogik\\_neu/Sammelmappe1.pdf](http://www.ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/Sammelmappe1.pdf) [16042021]
- Fraefel, U. & Seel, A. (2017). Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien eine Einführung. In U. Fraefel & A. Seel, *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 7–10). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2006). Veränderung im Praktikum – Veränderung durch das Praktikum. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, S. 130–148)
- Kaluza, C. & Schimek, B. & Lauss, G. & Kulhanek-Wehlend, G. (2020). Schlüsselrolle Schulpraktika. Vergleich der Studierendenselbstwirksamkeit und der Wirksamkeitseinschätzung in den Pädagogisch-praktischen Studien im Kontext der Einführung der Pädagog\*innenbildung Neu an der PH Wien. In *Pädagogische Horizonte*, 4 (2), (S. 105–120)
- Kiel, E. (Hrsg.) (2008). Unterricht sehen, analysieren, gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrittesser, I. (2014). Was wissen wir über die Wirksamkeit von Praktika im Lehramtsstudium? Versuch einer Bestandaufnahme. In I. Schrittesser, I. Malmberg, R. Mateus-Berr & M. Steger (Hrsg.), *Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung* (S. 36–50). Wien: nap.
- Schüle, Chr. & Besa, K.-St. & Schriek, J. & Arnold, K.-H. (2017). Die Veränderung der Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugungen in Schulpraktika. In *Zeitschrift für Bildungsforschung* (3), S. 23–40.



# Sommerschule 2020 – Entwicklungsbeobachtung und Evaluation

Manfred Danter, Oliver Wagner

## Abstract Deutsch

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Lehrveranstaltung Online-Coaching-Begleitung zu der Sommerschule 2020 an der Pädagogischen Hochschule Wien. Für eine erste Evaluation wurden Hochschullehrende im Rahmen einer Fokusgruppe hinsichtlich der Eindrücke zu Organisation und Kooperation an den Schulstandorten, Studierenden, Schülerinnen und Schülern und zu dem Format Coaching befragt. Das Transkript der Fokusgruppendifkussion wurde zu den einzelnen Themenbereichen mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet, in einem Fazit zusammengefasst und abschließend wird ein Ausblick für die Sommerschule 2021 gegeben.

## Schlüsselwörter:

Sommerschule, Coaching, Fokusgruppe

## Abstract English

The present paper deals with the seminar course „Online-Coaching“- an accompanying course for the summer school 2020 project at the PH Wien. In a first round of evaluation university college teachers were asked about their impressions on the form of organisation and cooperation at the participating schools, and about students, pupils and the teaching format „Online-coaching“ in general. The transcript of this discussion was evaluated by means of a qualitative content analysis by Mayring and summed up. The present paper finally gives an outlook for the upcoming summer school project 2021.

## Keywords:

summer school, coaching, focus group

## Zu den Autoren

Manfred Danter, BEd MA, Pädagogische Hochschule Wien

Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung im Schulpraktikum, Coaching, Qualitätsmanagement

Kontakt: manfred.danter@phwien.ac.at

Oliver Wagner, MA, Pädagogische Hochschule Wien

Arbeitsschwerpunkte: Lernen im Schulpraktikum, Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre

Kontakt: oliver.wagner@phwien.ac.at

## 1 Einleitung

Fast 200 Lehramtsstudierende des Bachelor- und Masterstudiums Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien waren im Sommer 2020 im Rahmen der Sommerschule österreichweit an Schulstandorten für die Gestaltung und Durchführung des zweiwöchigen Unterrichts zur gezielten Förderung von Schülerinnen und Schülern im Einsatz. Hochschullehrende begleiteten und unterstützten die Studierende bei ihrem pädagogischen Handeln sowohl als Online-Coaches als auch als Coaches direkt an den Schulstandorten, sofern es die COVID bedingten Umstände zuließen. Sie leiteten Reflexionsgespräche zu den gemachten Lernerfahrungen und regten Diskussionen zu methodisch-didaktische Fragestellungen an.

Das (Online)-Coaching und die gesammelten Eindrücke und Erfahrungen der Hochschullehrenden (n = 9) wurden im Rahmen einer Fokusgruppe analysiert und evaluiert, um sowohl ein Fazit zur Sommerschule 2020 ziehen zu können als auch Überlegungen zur Weiterentwicklung anzustellen. Aufgrund der geltenden COVID-Maßnahmen wurde die Fokusgruppe als Video-Konferenz abgehalten.

## 2 Methodische Vorgehensweise

Döring, Bortz und Pöschl (2016, S. 380) definieren eine Fokusgruppe als „*eine halbstrukturierte Gruppendiskussion zu einem konkreten Thema oder Produkt*“, und weiters, dass es sich um eine eigene, aus dem fokussierten Interview entwickelte Technik der Gruppenbefragung handelt.

„Es wird einerseits eine Selbstläufigkeit der Gruppendiskussion angestrebt, gleichzeitig sorgt eine Moderatorin bzw. ein Moderator („moderator“, „facilitator“) dafür, dass die Gruppe beim Thema bleibt und vorher festgelegte Leitfragen (Diskussionsleitfaden) bearbeitet werden“ (ebd., S. 380).

Robinson (1999, S. 906) beschreibt die Methode der Fokusgruppe ähnlich:

„Focus group methodology employs an interviewing technique; it is not a discussion, a problem solving session nor a decision making group. It is an interview. The participants are typically a homogeneous group of people who are asked to reflect on a series of questions posed by the interviewer. As a result, participants hear other peoples' responses and are allowed to make additional comments as they go along. It is not necessary for the group to reach any kind of consensus or to disagree. The prime objective is to obtain accurate data on a limited range of specific issues and within a social context where people consider their own views in relation to others.“

Die zentralen Arbeitsphasen einer Fokusgruppe lassen sich nach Döring, Bortz und Pöschl (2016, S. 380f.) in vier zentralen Schritten beschreiben:

1. Planung: Auswahl eines geeigneten Grundreizes, Erstellung eines stimmigen Diskussionsleitfadens, geeignete Auswahl der Diskussionspartnerinnen und Diskussionspartner. Hier wurde ein Leitfaden des Moderators mit dem Fokus auf das Coaching und die Schulbesuche erstellt und alle neun Lehrenden der Lehrveranstaltung als Diskussionsteilnehmerinnen und Diskussionsteilnehmer ausgewählt.
2. Durchführung: Beginnend mit einer Einführung (z.B. Vorstellung der Studie) und dem eigentlichen Einstieg (Grundreiz z.B. provokante Frage, Video, . . .) ist das Ziel eine Selbstläufigkeit der Diskussion. Sie ergänzen, dass wenn notwendig, noch weitere Reizargumente gegeben werden bzw. Nachfrage Phasen folgen können. Als allgemein gehaltene Einstiegsfrage wurde bei dieser Fokusgruppe die Frage nach den ersten Eindrücken der Lehrenden gewählt.

3. Dokumentation der Diskussion: Audio- und/oder Videoaufnahme mit anschließender Transkription. Die Diskussion wurde mittels ZOOM aufgezeichnet.

4. Auswertung: Qualitative Analyse der Transkripte

Die Auswertung der Fokusgruppe erfolgte in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2016). Der Ablauf der Inhaltsanalyse ist in der Abbildung 1 schematisch dargestellt.

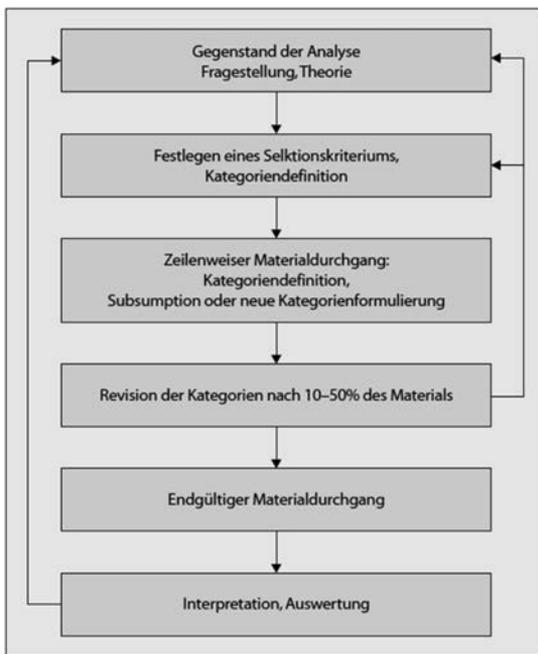


Abb. 1: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring, 2016, S. 116)

Auf Basis des Datenmaterials und der Themenbereiche des Diskussionsleitfadens wurden die Kategorien festgelegt, dann inhaltsreiche Textpassagen diesen Kategorien zugeordnet und nicht relevante Segmente aussortiert. Nach dieser ersten Kodierungsphase erfolgten die induktive Ergänzung nötiger Unterkategorien und eine weitere Überarbeitung des Kategoriensystems. Abschließend wurde das gesamte Textmaterial anhand des erstellten Kategoriensystems kodiert und für die Auswertung aufbereitet. Um das Interviewmaterial für die Auswertung anhand der qualitativen Inhaltsanalyse angemessen aufzu-

bereiten, wurde die wörtliche Transkription nach Mayring (2016, S. 89–91) gewählt.

### 3 Darstellung ausgewählter Ergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse auf Basis der ausgewerteten Daten in der Logik der Kategorien zusammenfassend dargestellt und analysiert. Abschließend folgen ein Fazit und ein Ausblick aus der Sicht der Teilnehmer\*innen.

#### 3.1 Kategorie „Eindrücke allgemein“

Die ersten Eindrücke aller teilnehmenden Lehrenden fallen positiv bis sehr positiv aus. Trotz knapp bemessener Vorbereitungs- und Organisationszeit, die Studierende, Schulen und die Pädagogische Hochschule zur Verfügung hatten, werden die nicht allzu hohen Erwartungen anfangs übertroffen. Besonders die hohe Motivation der Studierenden in Bezug auf eine gute und professionelle Durchführung des Projekts ist für Hochschullehrende deutlich erkennbar.

Der zweite Eindruck ergibt ein differenzierteres Bild. Vorrangig werden Mängel in der Organisation beschrieben, sowohl der Gesamtorganisation durch die Schulbehörde, bedingt durch die Kurzfristigkeit mit der das Projekt starten musste, als auch an den einzelnen Schulstandorten. Hinsichtlich unterstützender Maßnahmen für die Studierenden (Materialbereitstellung, Buddy-System, Schulstandortzuweisungen) ist das Feedback sehr unterschiedlich, tendenziell negativ und für Studierende ist die Umsetzung der Ziele der Sommerschule daher schwierig. Beispiele hierfür werden im Fazit angeführt.

#### 3.2 Kategorie „Situation in der Schule/am Schulstandort“

Die Situation an den einzelnen Schulstandorten ergibt mehrheitlich für die Hochschullehrenden einen schlechten Eindruck. Alle sind der Meinung, dass Verbesserungen unabdingbar sind. Hier werden Beispiele genannt wie die Organisation der Sommerschule an den jeweiligen Schulstandorten durchgeführt wurde, und gleichzeitig aufgezeigt, welche unterschiedlichen Zugänge es seitens der Direktionen der Schulen gegeben hat. Hauptkritikpunkte der Studierenden waren vor allem die Zuordnung der Kinder in heterogene Gruppen und auch das System dahinter (Menschenansammlungen vor und in Schulen – Anmeldungen vorher).

### 3.3 Kategorie „Eindrücke zu den Studierenden“

Die Eindrücke zu den Studierenden sind mehrheitlich positiv, vor allem in Bezug auf das selbstständige Arbeiten am Schulstandort werden viele Kommentare abgegeben. So fällt unter anderem auf, dass den Studierenden die zeitlichen Abläufe der Sommerschule als Simulation des gewöhnlichen Schulalltages dienen und sie eine realistische Einschätzung der zeitlichen Abfolgen (Pausen, Unterbrechungen, usw.) erhalten konnten. Dahingehend ist anzuführen, dass sich die Studierenden freier und kreativer in ihren vorbereiteten Einheiten bewegen konnten und sie ein hohes Maß an Eigenständigkeit an den Tag legen mussten. Das Ausprobieren vieler unterschiedlicher Unterrichtsformate und -inhalte führt daher zu einer Beschleunigung dieses Entwicklungsprozesses.

Allerdings wird auch mehrfach angemerkt, dass die ursprünglich intendierte Sprachförderung nur in einem sehr begrenzten Rahmen stattgefunden hat und sich nur Studierende im Schwerpunkt „Sprachliche Bildung“ rasch in diesem Setting der Sommerschule orientieren konnten, vor allem in Bezug auf die Sprachvielfalt in den jeweiligen Gruppen. Das Bemühen der übrigen Studierenden wird zwar betont, allerdings auch deren fehlende fachliche Qualifikation, gerade im sprachsensiblen Bereich. So konnte nur in sehr wenigen Gruppen fundierte Sprachförderung stattfinden.

### 3.4 Kategorie „Zusammenarbeit/Kooperation der Studierenden mit anderen am Schulstandort“

Ein sehr unterschiedliches Bild wird im Bereich der Kooperation am Schulstandort gezeichnet. So kam es vor, dass Studierende vor Ort mit der infrastrukturellen Situation völlig allein gelassen wurden und in den zugeteilten Klassenräumen keinerlei Utensilien vorhanden waren. Besonders im Hinblick auf den Einsatz von Lern-Buddys wird mehrmals und eindringlich darauf hingewiesen, dass dieses System der Bereitstellung von erfahrenen Lehrkräften zur Unterstützung nur in Ausnahmefällen so funktioniert hat, wie im Vorfeld kommuniziert. Von einigen wenigen Standorten werden jedoch auch bestens organisierte Abläufe betreffend Organisation, Einteilung der Studierenden und Bereitstellung von Lern-Buddys und Lehrmaterial berichtet.

### 3.5 Kategorie „Wahrnehmungen zu Schülerinnen und Schülern“

Ein sehr ausführlich diskutierter Punkt dieser Fokusgruppe ist jener zur Wahrnehmung bezüglich der Schülerinnen und Schüler. So kristallisieren sich im Lauf des Gesprächs zwei Kategorien hinsichtlich der Wahrnehmung zu den Schülerinnen und Schülern heraus: Zum einen ist dies der zeitliche Faktor zum anderen der sprachliche. Mehrmals wird darauf verwiesen, dass die Einteilung an den Schulstandorten sehr viel Zeit und Energie in Anspruch genommen hat. Gruppen wurden mehrfach noch umgetauscht und die Studierenden konnten sich auch nach Tagen noch nicht sicher sein, ob diese Gruppen in dieser Form bestehen bleiben würden. Ebenso wurden im Vorfeld keinerlei Angaben zu den individuellen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler gemacht, was wiederum zu sehr heterogenen Gruppen, in Bezug auf die jeweiligen Sprachkenntnisse, geführt hat. Demnach wurden Kinder ohne erhebliche sprachliche Defizite zum Teil nur zur temporären Betreuung für die Sommerschule angemeldet, während auch Kinder mit großen sprachlichen Problemen in den gleichen Gruppen die Sommerschule absolvierten. Die aufgetretene Divergenz in den jeweiligen Kohorten führte bei den Studierenden zu Überforderungen in den Vorbereitungen und auch in der Durchführung des Unterrichts. Ein systematisches Vorantreiben des Wissens und Könnens hinsichtlich der Sprachentwicklung hat somit bei einer großen Mehrheit der Kinder nicht stattgefunden. Da die Lernausgangslagen der Kinder nicht bekannt waren, konnte nach der Abhaltung der Sommerschule auch keine evidenzbasierte Verbesserung des Wissens festgestellt werden.

### 3.6 Kategorie „Inanspruchnahme des Formats Coaching“

Das Coaching wurde von vielen Lehrenden weniger als Coaching per se, sondern als Reflexion des Ist-Standes definiert. Besonders die Terminlegung ließ hier aus Sicht der Lehrenden der PH Wien kein anderes Format zu. Die Studierenden waren zu Beginn der ersten Coaching-Einheit schon sehr stark in den jeweiligen Gruppen an den Standorten eingebunden und etwaige Verbesserungsmöglichkeiten waren aus den Coachingterminen nicht mehr umsetzbar. Eine frühere Ansetzung der Coaching-Termine bietet sich hinsichtlich einer guten Vorbereitung der Beteiligten an. Auch das ZOOM-Format, welches aufgrund der damals aktuellen COVID-Situation als Standard gewählt wurde,

war, in Bezug auf die Erreichung einer Beziehungsebene zu den Studierenden, hinderlich.

### 3.7 Kategorie „Herausforderungen für Studierende“

Als größte Herausforderung für die Studierenden hat sich der Unterrichtstart an den Standorten erwiesen. Die Unkenntnis über die aktuellen Lernausgangslagen der einzelnen Kinder und deren Auswirkung auf die Ausarbeitung einer differenzierten und individualisierten Vorbereitung auf den Unterricht, führte zu einer mehrtägigen Evaluationsphase, in der sich die Studierenden über die bestehenden sprachlichen Niveauunterschiede der Kinder erst ein Bild machen mussten. Ebenso wurde auf die Wichtigkeit einer spezifischen Ausbildung/Schulung der Studierenden im Hinblick auf die sprachliche Förderung von Kindern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch hingewiesen. Das selbstständige Arbeiten in der Klasse, womöglich mit wenig Hilfe von außen, stellte für viele Studierende eine große Herausforderung dar. Ein betreuter Einstieg wurde als Hilfestellung angeregt. Neben der unterrichtsspezifischen stellte auch die infrastrukturelle Komponente eine große Hürde für die Studierenden dar. Da sie aus organisatorischen Gründen im Vorfeld keine Kenntnisse über die von ihnen zu betreuenden Gruppen hatten, konnten die Studierenden auch noch keine angepassten Unterrichtsvorbereitungen machen. Dies geschah erst nach dem Kennenlernen und der Einteilung am Standort und führte zu einem erheblichen Zeitverlust. Von einigen Studierenden wurde auf das Fehlen von essenziellen Utensilien, wie zum Beispiel Kreide und Tafeltuch, hingewiesen. Auch das classroom management und die damit einhergehende Implementierung und Stabilisierung eines sozialen Gefüges innerhalb der Gruppe über den Zeitraum der Sommerschule stellte für die Studierenden eine große Herausforderung dar.

## 4 Fazit und Ausblick

Der erste Eindruck an den Schulstandorten wurde sehr unterschiedlich wahrgenommen. Die dezentrale Organisationsform in Bezug auf die Umsetzung ließ viel Handlungsspielraum für die einzelnen Standorte offen und dies wurde auch so wahrgenommen. So waren manche Schulen äußerst gut vorbereitet und haben die Rahmenbedingungen für ein gutes Gelingen schon im Vorfeld geschaffen und es gab auch Standorte, wo die Organisation eher als verbes-

serungswürdig wahrgenommen wurde. Besonders positiv aufgefallen ist die motivierte Herangehensweise der Studierenden, die sich hier ebenfalls in einem neuen Handlungsfeld wiederfanden und keinerlei Vorkenntnisse hatten. Um eine noch größere Durchdringung hinsichtlich einer guten Umsetzung an den Schulstandorten zu erlangen, wurde ein einheitliches Marketingkonzept zum Thema Sommerschule empfohlen. Ebenso nachdrücklich wurde angeraten, die Gesamtorganisation einer effizienteren Umsetzung in Bezug auf die sprachliche Vielfalt und die damit einhergehende Diversität zu unterziehen. Vor allem die zeitliche Komponente wurde hier mehrfach angesprochen. In der Praxis stellte sich heraus, dass Gruppeneinteilungen nicht nach den Lernausgangslagen der Kinder vorgenommen wurden, sondern teilweise sehr heterogene Gruppen, besonders die sprachlichen Entwicklungsstände betreffend, gebildet wurden. Diese Tatsache erschwerte die praktische Umsetzung eines zielgerichteten Unterrichts für die Studierenden. Ausgenommen waren hier tendenziell nur die Studierenden aus dem Schwerpunkt „Sprachliche Bildung“, die mit ihren curricularen Vorkenntnissen bereits Lösungsansätze mitbrachten. Eine Miteinbeziehung der jeweiligen Lernausgangslage der Kinder und eine dementsprechend im Vorfeld organisierte Einteilung nach dem jeweiligen sprachlichen Niveau, führte unweigerlich zu einem Zeitgewinn und einer effektiveren Ausgestaltung und Umsetzung der Unterrichtseinheiten in der Sommerschule. Empfohlen wird daher, bereits im Vorfeld eine Evaluierung des Sprachniveaus (in Kategorien) mit Hilfe der jeweiligen Klassenlehrkräfte durchzuführen, zum einen als Starthilfe für die Gruppen in der Sommerschule und zum anderen zur Heranziehung als Indikator für die individuelle Lernentwicklung der Kinder nach der Sommerschule. Ohne die Kenntnis der Lernausgangslage im Vorfeld ist eine Überprüfung des Lernerfolges nach der Abhaltung der Sommerschule nicht möglich. Ebenso angeraten wurde, die zeitliche Abfolge des Coachings für die Studierenden zu ändern, da auch hier bereits im Vorfeld Informationen in Bezug auf die Durchführung und die Organisation weitergegeben werden müssen und zumindest eine Coaching-Einheit als abgeänderte Informationsveranstaltung vor der Sommerschule stattfinden sollte, damit die Studierenden erfahren, mit welchen Hindernissen und Problemen sie zu rechnen haben und welche Erfahrungswerte es aus dem Vorjahr gibt.

Für Studierende ergab sich in der Sommerschule, abgesehen von den organisatorischen Themen, eine Möglichkeit, den Schulalltag nach für sie neuen zeitlichen Rahmenbedingungen zu organisieren und zu erleben. Hinsichtlich

eines Vergleichs mit den Pädagogisch Praktischen Studien an der PH Wien kann angeführt werden, dass aus dieser „Schulalltagssimulation“ in der Sommerschule ein freieres Arbeiten für die Studierenden möglich ist, die Entwicklungsschritte jedoch nicht unter Beobachtung stattfinden und daher etwaige Problemfelder möglicherweise nicht zum Vorschein kommen. Als Übungsfeld für Studierende bietet sich, nach Meinung aller beteiligten Personen, die Sommerschule gut an, da hier neben unterrichtsspezifischen Aspekten auch interpersonelle Gesichtspunkte, wie das Kennenlernen von Gruppenbildungen und

Gruppenfindungsprozessen, in Betracht gezogen werden müssen. Allerdings, so der einheitliche Tenor, sollte im Vorfeld der Sommerschule bereits die Organisation in Bezug auf die Kinder, deren Anmeldung und deren Leistungsvoraussetzungen besser mit den zuständigen Standorten abgestimmt werden, damit nicht mehrere Tage vergehen, bis mit dem eigentlichen Arbeiten und Lernen begonnen werden kann.

## Literatur

- Döring, N., Bortz, J. & Pöschl, S. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5., vollst. überarb., aktualisierte und erw. Aufl. Berlin: Springer (Springer-Lehrbuch).
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativen Denken*. 6., überarbeitete Auflage, Weinheim: Beltz.
- Robinson, N. (1999). The use of focus group methodology-with selected examples from sexual health research. In *Journal of Advanced Nursing*, 1999, 29 (4), Methodological issues in nursing research (905–913). Blackwell Science Ltd.

## PH Wien: Forschungsperspektiven

Christian Fridrich; Harald Knecht; Ruth Petz; Renate Potzmann; Peter Riegler;  
Evelyn Süss-Stepancik (Hg.)

### **Forschungsperspektiven 13**

Bd. 13, 2021, 224 S., 19,90 €, br., ISBN-AT 978-3-643-51044-0

Christian Fridrich; Gabriele Frühwirth; Ruth Petz; Renate Potzmann; Peter Riegler;  
Evelyn Süss-Stepancik (Hg.)

### **Forschungsperspektiven 12**

Dass Entwicklungsprozesse in Bildungskontexten differenziell, vielschichtig und kontroversiell sind, kommt in 13 Beiträgen von 24 Autorinnen und Autoren zum Ausdruck. Band 12 der Forschungsperspektiven wird durch folgende übergeordnete thematische Abschnitte strukturiert: fachdidaktische Themen, inklusive Settings, pädagogisch-praktische Studien, pädagogische Praxis und Methodenatlant.

Bd. 12, 2020, 250 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50967-3

Christian Fridrich; Gabriele Frühwirth; Renate Potzmann; Wolfgang Greller;  
Ruth Petz (Hg.)

### **Forschungsperspektiven 11**

27 Autorinnen und Autoren greifen in 15 Beiträgen dieses Themenbandes hoch aktuelle Aspekte der Bildung von Jugendlichen in der Sekundarstufe auf. Der thematische Bogen spannt sich von Diskursen, alternativen Rahmungen und Professionalisierungsprozessen im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung über spannende fachdidaktische Fragestellungen bis hin zu spezifischen Studien über Lehramtsstudierende.

Bd. 11, 2019, 252 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50924-6

Christian Fridrich; Gabriele Mayer-Frühwirth; Renate Potzmann; Wolfgang Greller;  
Ruth Petz (Hg.)

### **Forschungsperspektiven 10**

Die 17 Beiträge des von 39 Autorinnen und Autoren mitgestalteten Bandes der Forschungsperspektiven greifen Diskurse aus unterschiedlichen Disziplinen und Perspektiven der Professionalisierungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern auf. Diese umfassen sowohl Herausforderungen in der Gestaltung von Hochschullehre – am Beispiel der Lehramtsstudien der Primar- und Sekundarstufe – als auch konkrete Beispiele aus dem Praxisfeld Schule und Unterricht.

Bd. 10, 2018, 300 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50873-7

Christian Fridrich; Gabriele Mayer-Frühwirth; Renate Potzmann; Wolfgang Greller;  
Ruth Petz (Hg.)

### **Forschungsperspektiven 9**

Im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an österreichischen Hochschulen widmet sich dieser Band schwerpunktmäßig den Pädagogisch-Praktischen Studien bzw. Schulpraktischen Studien, die sich an der Schnittstelle von akademischer und beruflicher Welt verorten lassen. Der erste Abschnitt thematisiert konzeptionelle Rahmungen, der zweite dokumentiert Ergebnisse empirischer Studien über Praxis- und Begleitformate.

Bd. 9, 2017, 264 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50822-5

Christian Fridrich; Reingard Klingler; Renate Potzmann; Wolfgang Greller;  
Ruth Petz (Hg.)

### **Forschungsperspektiven 8**

Der vorliegende Band der Reihe „Forschungsperspektiven“ ist dem thematischen Schwerpunkt „Perspektive Lehrerbildner/innen“ gewidmet. So vielfältig die Beiträge inhaltlich, in der methodischen Fundierung oder der institutionellen Entstehungsgeschichte nach auch sind, so deutlich wird die Fokussierung der Autorinnen und Autoren auf das Thema „Lehrer/innenbildung“ aus unterschiedlichsten Perspektiven.

23 Autorinnen und Autoren von österreichischen Pädagogischen Hochschulen, Universitäten und Bildungsforschungsinstitutionen geben mit insgesamt 16 Beiträgen spannende Einblicke in aktuelle Projekte, Prozesse und Strukturen der österreichischen Bildungslandschaft.

Bd. 8, 2016, 248 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50765-5

**LIT** Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London

Anlieferung Deutschland / Österreich / Schweiz: siehe Impressumseite

Christian Fridrich; Reingard Klingler; Renate Potzmann; Wolfgang Greller;  
Ruth Petz (Hg.)

**Forschungsperspektiven 7**

Bd. 7, 2016, 224 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50698-6

Christian Fridrich; Helga Grössing; Walter Swoboda (Hg.)

**Forschungsperspektiven 6**

Bd. 6, 2015, 172 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50662-7

Christian Fridrich; Helga Grössing; Walter Swoboda (Hg.)

**Forschungsperspektiven 5**

Bd. 5, 2013, 216 S., 24,90 €, br., ISBN 978-3-643-50537-8

Christian Fridrich; Helga Grössing; Margit Heissenberger (Hg.)

**Forschungsperspektiven 4**

Bd. 4, 2012, 184 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50430-2

Christian Fridrich; Helga Grössing; Margit Heissenberger (Hg.)

**Forschungsperspektiven 3**

Bd. 3, 2011, 264 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50355-8

Christian Fridrich; Margit Heissenberger; Angelika Paseka (Hg.)

**Forschungsperspektiven 2**

Bd. 2, 2010, 176 S., 31,90 €, br., ISBN 978-3-643-50243-8

Christian Fridrich; Margit Heissenberger; Angelika Paseka (Hg.)

**Forschungsperspektiven 1**

Bd. 1, 2009, 200 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50101-1

Renate Potzmann; Sybille Roszner; Harald Knecht; Gabriele Kulhanek-Wehlend;  
Ruth Petz (Hg.)

**Hochschuldidaktische Perspektiven**

Didaktische Reflexion und Coaching in der schulpraktischen Ausbildung

Die hochschuldidaktische Begleitung der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrer\_innen ist eine der zentralen Aufgaben im Feld der schulpraktischen Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien. Im vorliegenden Themenband geben 25 Autorinnen und Autoren hochschuldidaktische Einblicke in konzeptionelle Rahmungen und praxisorientierte Ansätze und Konzepte zu den schulpraktischen Begleitformaten „Didaktische Reflexion“ und „Coaching“. Damit richtet sich dieser Themenband nicht nur an Hochschullehrpersonen und Lehrpersonen an Schulen, sondern auch an eine am Bildungssystem interessierte Leser\_innenschaft.

Bd. Sonderband 2, 2020, 324 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-50974-1

Sabine Hofmann-Reiter; Gabriele Kulhanek-Wehlend; Peter Riegler (Hg.)

**Forschungsperspektiven – Fokus Unterrichtspraxis**

Der Band „Fokus Unterrichtspraxis: Projekte, Modelle und Konzepte“ widmet sich der pädagogischen Arbeit an der Praxisvolksschule und Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Wien. Pädagoginnen und Pädagogen veröffentlichen ihre Projekte, Modelle und Konzepte und dokumentieren damit den aktuellen Entwicklungsstand von Praxis, Forschung und Expertisen der Lehrpersonen der beiden Praxisschulen. Die Beiträge im Sinne des „Aus-der-Praxis-für-die-Praxis Ansatzes“ sollen zur Professionalisierung eines Berufes, der mehr denn je zur Gesellschaftsentwicklung beiträgt, anregen.

Bd. Sonderband 1, 2018, 244 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-50821-8

**LIT** Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London

Auslieferung Deutschland / Österreich / Schweiz: siehe Impressumseite

Der vorliegende Sonderband der Reihe Forschungsperspektiven der Pädagogischen Hochschule Wien fokussiert das Thema Sommerschule, die erstmalig im August und September 2020 an Schulen in Österreich stattfand. Zum einen wird ein theoretischer Bezugsrahmen gespannt, der vom österreichischen Konzept der Sommerschule ausgehend über die Grenzen hinaus Sommerschulkonzepte benachbarter Länder darstellt und analysiert. Das österreichische Modell wird in vielerlei Hinsicht genauer betrachtet, und zwar aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler sowie aus Perspektive der Studierenden. Fragen hinsichtlich des komplexen Themas der Diversität werden aufgeworfen und Grundsatzfragen zur Bildungsaufgabe von Schule gestellt. Zum anderen kommt der Evaluation der Sommerschule 2020 am Beispiel der Primarstufe der PH Wien ein maßgeblicher Beitrag zu.



LIT  
[www.lit-verlag.at](http://www.lit-verlag.at)

978-3-643-51070-9



9 783643 510709