

Christoph Helm, Jana Groß Ophoff,
Maximilian Sailer (Hg.)
unter Mitwirkung von Tanja Aistleitner

Studien und Perspektiven zur Sommerschule



Austria: Forschung und Wissenschaft –
Erziehungswissenschaft

LIT

Christoph Helm, Jana Groß Ophoff,
Maximilian Sailer (Hg.)
unter Mitwirkung von Tanja Aistleitner

Studien und Perspektiven zur Sommerschule

Austria: Forschung und Wissenschaft
ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Band 26

LIT

Christoph Helm, Jana Groß Ophoff,
Maximilian Sailer (Hg.)
unter Mitwirkung von Tanja Aistleitner

Studien und Perspektiven zur Sommerschule

LIT

Publiziert mit Unterstützung des Publikationsfonds der Johannes Kepler Universität Linz und des Landes Oberösterreich.



LAND
OBERÖSTERREICH

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-643-51175-1 (br.)

ISBN 978-3-643-66175-3 (PDF)

© **LIT VERLAG** GmbH & Co. KG

Wien 2025

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 <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

Für unsere Kollegin Margit Severa, deren fachliche Kompetenz, Sorgfalt und berufliches Engagement das vorliegende Werk in besonderer Weise bereichert haben. Wir erinnern uns mit Dankbarkeit an ihre Mitwirkung und bedauern ihren unerwarteten Verlust zutiefst.

Inhalt

Editorial

Christoph Helm, Jana Groß Ophoff & Maximilian Sailer 11

1. Das Konzept der österreichischen Sommerschule

Sonja Lenz & Robert Pham Xuan 25

Angebot

2. Perspektiven von Lehramtsstudierenden auf sprachbewussten Unterricht und Mehrsprachigkeit im Rahmen der österreichischen Sommerschule

Aysel Kart & Jana Groß Ophoff..... 37

3. Projektorientiertes Unterrichten in der Sommerschule: Erfolgskriterien und Herausforderungen für Lehramtsstudierende der Primarstufe

Margit Severa & Melanie Ecker 65

4. Die Sommerschule in Oberösterreich – Selbst- und Fremdwahrnehmung unbegleiteter Unterrichtstätigkeit

Sonja Lenz, Alexandra Postlbauer & Manuela Gamsjäger..... 85

5. Erprobung des beruflichen Selbst in der Sommerschule

Manuela Gamsjäger & Sonja Lenz 105

6. Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit und Diversität im Kontext der österreichischen Sommerschule. Befunde aus Surveydaten von 2021 und 2022

Robert Pham Xuan & Jana Groß Ophoff..... 125

Nutzung

7. Lesekompetenz von Schüler:innen in der Sommerschule 2021 und 2022. Ergebnisse aus einem Lehrforschungsprojekt im Verbund West

Jana Groß Ophoff & Nele Kampa..... 149

8. Wie wirksam können Sommerschulen sein? – Eine Bestandsaufnahme des Forschungsstands

Thomas Eckert..... 175

9. Sommerschule statt Sommerferien – Ein systematisches Review zur Wirksamkeit von Ferienprogrammen in den deutschsprachigen Ländern

Raphaella Porsch..... 193

Persönliche Bedingungen

10. Die Sommerschule als Baustein Pädagogisch-praktischer Studien aus Sicht der Lehrer:innenbildung in der Primarstufe

Georg Lauss, Bernhard Schimek, Claudia Kaluza & Gabriele Kulhanek-Wehlend 219

11. Lehrer:innenziele und Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehrkräften der Sommerschule – Erste Ergebnisse des Projekts Kompetenzmessung in der Sommerschule (KoMeSos)	
<i>Maximilian Sailer, Andrea Vorderobermeier, Christina Herrmann & Christina Hansen</i>	237

Kontext

12. Lehrer:in-sein im Sommer: Was Studierende motiviert	
<i>Jonas Pfurtscheller</i>	269

13. „Meiner Meinung nach lernt man in der Sommerschule mehr als in einem Praktikum“	
<i>Katharine Rümmele & Elke Kikelj-Schwald</i>	289

14. Teach For Austria-Sommerwochen – wie in den Sommerferien die Förderung von sozioökonomisch benachteiligten Kindern gelingen kann	
<i>Birgit König</i>	307

15. Diskussion	
<i>Christoph Helm, Jana Groß Ophoff & Maximilian Sailer</i>	325

16. Conclusio	
<i>Manuela Gamsjäger, Sonja Lenz, Katharine Rümmele, Robert Pham Xuan & Christoph Helm</i>	335

Autor:innenbeschreibungen	349
--	-----

Editorial

Christoph Helm, Jana Groß Ophoff & Maximilian Sailer

Liebe Leser:innen,

die österreichische Sommerschule wurde initiiert als eine Schlüsselmaßnahme zur Minderung der COVID-19-bedingten Lerneinbußen, Bildungsungleichheit und psychischen Belastungen in Österreich. Seit ihrer Einführung erfuhr die Sommerschule breite mediale und wissenschaftliche Beachtung (z.B. Groß Ophoff et al., 2023; Lenz et al., 2023). Dieser Sammelband vereint fundierte theoretische Analysen, empirische Erkenntnisse und praxisorientierte Perspektiven, um die Sommerschule in ihrer Vielfalt zu beleuchten. Wir freuen uns, Ihnen somit eine vielfältige Sammlung von Beiträgen vorlegen zu können, die sich intensiv mit verschiedenen Aspekten der Sommerschule auseinandersetzt und dabei sowohl die Perspektive der Schüler:innen in den Blick nimmt als auch angehende Lehrkräfte und ihre professionellen Lerngelegenheiten im Rahmen der Sommerschule untersucht. Nachfolgend wird ein umfassender Überblick über die Beiträge des Sammelbands gegeben, die die Sommerschule aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchten.

Angebot und Nutzung: Ein heuristisches Rahmenmodell

Zur Strukturierung des vorliegenden Herausgeber:innenbandes wird Bezug genommen auf die im deutschsprachigen Raum weitverbreiteten Angebots-Nutzungs-Modelle (Fend, 1998; Helmke, 2015; Vieluf et al., 2021). Diese beschreiben Bildungsprozesse und deren Ergebnisse vor dem Hintergrund, dass Lernen sowohl durch das Angebot (Lerngelegenheiten) als auch die eigentliche Nutzung (Lernen) beeinflusst wird. Der Prozess wird durch kontextuelle und organisatorische Rahmenbedingungen sowie die individuellen Merkmale der Unterrichtenden und Lernenden beeinflusst. Eine

wesentliche Erkenntnis dieser Modelle ist dabei, dass das Angebot von Lerngelegenheiten nicht per se zu kumulativem Aufbau von Kompetenzen führt, sondern durch das Zusammenspiel verschiedener Faktoren beeinflusst wird. Darin liegt auch der Charme eben dieser Modelle, weshalb sie speziell im deutschsprachigen Raum als heuristischer Rahmen zur Beschreibung von Studien und Befunden im Bereich der empirischen Bildungsforschung genutzt werden. Während die Arbeiten von Fend (1998) oder Helmke (2004) v.a. das Lernen von Schüler:innen in den Mittelpunkt stellen, finden sich auch Modellierungen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen (Hascher & Kittinger, 2014; König et al., 2018; Lipowsky, 2014). Dass die österreichische Sommerschule auch als schulpraktische Lerngelegenheit bzw. als Service-Learning-Gelegenheit für Lehramtsstudierende angeboten wird, spitzt diese Herausforderung letztlich noch zu, wie es beispielsweise das doppelte Angebots-Nutzungs-Modell (Keller-Schneider & Albisser, 2012) verdeutlicht, welches das Zusammenspiel von Angebot und Nutzung von Lerngelegenheiten für Lehramtsstudierende mit denen für Schüler:innen kombiniert.

Die empirische Abbildung von Wirkungsketten und Interaktionen über verschiedene Bildungsebenen hinweg ist komplex (Terhart, 2012) und stellt eine Herausforderung dar. Dies ist auch ein Grund, warum in der empirischen Bildungsforschung i.d.R. nur ein Ausschnitt untersucht werden kann. Das trifft auch auf die Beiträge dieses Bandes zu, weshalb diese im Folgenden entsprechend dem doppelten Angebots-Nutzungs-Modell sortiert sind und zwar danach, welcher Teilausschnitt im Vordergrund des jeweiligen Kapitels steht. So kann beispielsweise die Sommerschule als (1) Angebot sowohl hinsichtlich der Struktur oder Qualität der praktischen Lerngelegenheiten für Lehramtsstudierende als auch hinsichtlich des Unterrichtsangebots für die teilnehmenden Schüler:innen untersucht werden. Darüber hinaus kann (2) die Nutzung dieser Angebote durch Studierende und Schüler:innen im Fokus der Analysen stehen. In weitergehender Perspektive

wird dieser Prozess außerdem gerahmt durch die individuellen Bedingungen (3) der jeweils Lernenden wie auch die Kontextbedingungen (4).

Die nachfolgenden Beiträge widmen sich dem Angebot der Sommerschule, das Lehrenden und Lernenden gleichermaßen Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet.

Sonja Lenz und *Robert Pham Xuan* (Kapitel 1) führen in ihrem Beitrag in die Konzeption der Sommerschule in Österreich ein, indem sie die Zielgruppen und Ziele der Sommerschule vor dem Hintergrund der historischen Entwicklung darstellen. Ursprünglich als Reaktion auf die COVID-19-Pandemie eingeführt, wurde die Sommerschule seit 2020 weiterentwickelt und umfasst nun verschiedene Fächer sowie Schüler:innen im Übergang zwischen Schularten und mit besonderen Begabungen. Lenz und Pham Xuan beschreiben außerdem die verschiedenen unterrichtenden Akteur:innen der Sommerschule, darunter Lehrkräfte und Studierende, wovon letztere durch spezielle Lehrveranstaltungen an den Hochschulen vorbereitet und begleitet werden. Buddys, freiwillige Schüler:innen ab der 5. Schulstufe, unterstützen ebenfalls.

A. Angebot

Drei Beiträge stützen sich auf die Auskünfte von Lehramtsstudierenden, um mehr über das konkrete Unterrichtsangebot für die Schüler:innen während der Sommerschule zu erfahren:

Aysel Kart und *Jana Groß Ophoff* (Kapitel 2) beleuchten die Bedeutung von sprachbewusstem Unterricht und Mehrsprachigkeit in der Lehrer:innenausbildung. Die Autorinnen betonen die Relevanz einer diversitätsbewussten pädagogischen Haltung und analysieren aus dieser Perspektive Reflexionsberichte von Lehramtsstudierenden über ihre Erfahrungen und spezifischen Herausforderungen, die sie im Rahmen eines Begleitseminars an der Universität Innsbruck bzw. der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg im Sommersemester 2021 aufgezeichnet haben. Die studentischen

Selbstreflexionen verdeutlichen, dass sich die Studierenden ihrer begrenzten Kompetenzen und Erfahrungen im Bereich des sprachbewussten Unterrichts und der Mehrsprachigkeit durchaus bewusst waren, zugleich aber davon überzeugt waren, mit ihrem Unterricht in der Sommerschule zufriedenstellende Ergebnisse erzielt zu haben. Angesichts dieses impliziten Widerspruchs werfen die Autorinnen die Frage auf, wie speziell im Bereich des sprachbewussten und mehrsprachigen Unterrichts zu einer weitergehenden, da gezielten Professionalisierung beigetragen werden kann, denn: In einer globalisierten Welt, in der kulturelle und sprachliche Vielfalt zunimmt, wird es immer wichtiger, Lehrpersonen auf den Umgang mit dieser Vielfalt vorzubereiten.

Abweichend vom regulären Schulbetrieb wird mit der Sommerschule speziell das Ziel verfolgt (BMBWF, 2021, 2022, 2023), während der Ferien nicht nur Lerneinbußen bzw. Bildungsbenachteiligung auszugleichen, sondern auch die Sozialkompetenzen und die Selbstwirksamkeitserwartungen der Schüler:innen zu stärken. Dementsprechend empfiehlt das Bildungsministerium in seinen Vorgaben für die Umsetzung der Sommerschule, einen möglichst schüler:innenorientierten, projektorientierten Unterricht zu realisieren. Dies greifen *Margit Severa* und *Melanie Ecker* (Kapitel 3) auf und kontrastieren proklamierte Gelingensbedingungen – hier in Form von projektorientiertem Unterricht – und berichtete Herausforderungen anhand der Analyse von Blogeinträgen und Prozessportfolios von Primarstufenstudierenden der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich aus den Jahren 2020 bis 2023. Demnach erfordert die erfolgreiche Umsetzung von Projektunterricht im Rahmen der Sommerschule einen konstruktiven Umgang mit ungewissen organisatorischen und inhaltlichen Bedingungen sowie adaptive Handlungskompetenz der Unterrichtenden, um angemessen auf die sozialen, motivationalen und kognitiven Bedürfnisse der Schüler:innen eingehen zu können.

Sonja Lenz, *Alexandra Postlbauer* und *Manuela Gamsjäger* (Kapitel 4) nehmen die realisierte Klassenführung als Schlüsselkomponente der

Qualität des konkreten Unterrichtsangebots in den Blick und kontrastieren die Selbsteinschätzung der Lehramtsstudierenden mit der Fremdwahrnehmung durch Schüler:innen, die an der Sommerschule in Oberösterreich im Jahr 2023 teilgenommen haben. Die von den Autorinnen vorgestellten deskriptiven Befunde deuten darauf hin, dass den Lehramtsstudierenden im Rahmen der Sommerschule eine effektive Klassenführung gelungen ist und ihre diesbezügliche Selbsteinschätzung mit der Wahrnehmung der unterrichteten Schüler:innen durchaus korrespondiert. Die Autorinnen heben vor diesem Hintergrund hervor, dass es sich bei der Sommerschule um eine „einzigartige Lernumgebung“ handelt, da fern von Notengebung und anderen formalen Zwängen während des Schulalltags mit- und voneinander gelernt werden kann.

Nachdem das Angebot der Sommerschule betrachtet wurde, richtet sich der Blick nun auf dessen Nutzung durch die beteiligten Akteur:innen.

B. Nutzung

Manuela Gamsjäger und *Sonja Lenz* (Kapitel 5) untersuchen die Auswirkungen der Sommerschule in Österreich auf die Rollenfindung und die Absolvierung der pädagogisch-praktischen Studien von Lehramtsstudierenden. Im Vergleich zu anderen schulpraktischen Studien stellt die Sommerschule zwangsläufig eine durch Praxislehrpersonen weitgehend unbegleitete Unterrichtstätigkeit dar. Der Beitrag analysiert auf Basis von schriftlichen Reflexionsberichten und Gruppendiskussionen mit Studierenden, die im Rahmen eines Begleitseminars an der PH OÖ 2020 und 2021 entstanden sind, wie die in der Sommerschule gemachten Erfahrungen die Rollenfindung der Studierenden beeinflussten und welche Lerngelegenheiten sich daraus ergaben. Ausgehend davon identifizieren die beiden Autorinnen Herausforderungen, die mit der Sommerschule als Lerngelegenheit für Studierende verbunden sind.

Robert Pham Xuan und *Jana Groß Ophoff* (Kapitel 6) widmen sich den Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und Diversität in Schule und Unterricht im Rahmen der österreichischen Sommerschule. Die Autor:innen argumentieren, dass für die Erreichung der Ziele der Sommerschule eine positive Einstellung zu sprachlicher und soziokultureller Vielfalt von Seiten der angehenden Lehrkräfte bedeutsam ist. Der Beitrag präsentiert Ergebnisse aus einer längsschnittlichen Befragung von Lehramtsstudierenden im österreichischen Verbund West sowie im Verbund Nord-Ost jeweils zu Beginn und am Ende der Sommerschule in den Jahren 2021 und 2022. Die Befürchtung einer gewissen Deprofessionalisierung auf Seiten der Studierenden kann anhand der erhobenen Daten entkräftet werden, da die Praxiserfahrungen im Rahmen der Sommerschule nicht zu einer Verschlechterung auf der Einstellungsebene geführt haben. Gleichzeitig kann nicht vorausgesetzt werden, dass die Teilnahme an der Sommerschule überhaupt auf der Einstellungsebene greift, was vor dem Hintergrund der mehrsprachigen und heterogenen Lerngruppen kritisch reflektiert werden muss. Aus Sicht der Autor:innen ist daher grundsätzlich zu hinterfragen, ob als ungünstig wahrgenommene Einstellungen überhaupt veränderbar sind, und falls ja, welche hochschuldidaktischen Zugänge ein solches Potenzial haben könnten.

Drei weitere Kapitel in diesem Buch wenden sich der nach wie vor zu selten in den Blick genommenen Nutzung von Lerngelegenheiten durch Schüler:innen zu, die an der österreichischen Sommerschule bzw. vergleichbaren remedialen Programmen teilgenommen haben. Da es sich bei den Schüler:innen um die eigentliche Zielgruppe der Sommerschule handelt, ist es überraschend, wie wenig wir nach mittlerweile dem vierten Durchgang der österreichischen Sommerschule zu den tatsächlichen Effekten auf Schüler:innenebene wissen.

Jana Groß Ophoff und *Nele Kampa* (Kapitel 7) sind im Rahmen eines Studienforschungsprojekts, das als Teil der Studienleistung in den sog. Pädagogisch-Praktischen Studien im Verbund West (Vorarlberg/Tirol) durchgeführt wurde, der Frage nach der Kompetenzentwicklung im Schulfach

Deutsch (hier: Lesekompetenz) nachgegangen. Die unterrichtenden Lehramtsstudierenden hatten den Auftrag, die Lesekompetenz der von ihnen unterrichteten Schüler:innen zu Beginn und am Ende der Sommerschule 2021 und 2022 mit Testmaterialien aus der Informellen Kompetenzmessung 2019 und 2021 zu überprüfen. Die Ergebnisse verdeutlichen einerseits, dass trotz einer gewissen Streubreite nicht nur leistungsschwächere Schüler:innen an der Sommerschule teilgenommen haben, aber die Schüler:innen eher aus sozioökonomisch benachteiligten Rahmenbedingungen stammen. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass (mit dem eingesetzten Instrumentarium und der Anlage der Studie) keine Kompetenzzuwächse identifiziert werden konnten. Dies nehmen die Autorinnen zum Anlass, eine systematische Evaluation der Effektivität dieses österreichweiten remedialen Angebots zu fordern, und zwar anhand von veränderungssensitiven Kompetenztests und auf Basis repräsentativer Stichproben.

Thomas Eckert (Kapitel 8) wirft in seinem Beitrag einen Blick auf die Wirksamkeit von Sommerschulen im Allgemeinen. Angesichts der ehrgeizigen Ziele, Schüler:innen in kurzer Zeit auf das kommende Schuljahr vorzubereiten, stellt dieser Beitrag die grundsätzliche Frage, ob solche Ziele realistisch sind. Der Autor analysiert den (internationalen) Forschungsstand und bezieht sich auf Erfahrungen im Bereich von Sonderschulen und kurzzeitigen Fördermaßnahmen und arbeitet heraus, welche Voraussetzungen und Maßnahmen notwendig wären, um die für die österreichische Sommerschule formulierten Ziele zu erreichen.

Raphaela Porsch (Kapitel 9) gibt einen Überblick über Studien zur Wirksamkeit von bestehenden Sommerschulen in Österreich und einigen deutschen Bundesländern. In ihrem Review untersucht Porsch welche Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Sommerschulen im deutschsprachigen Raum überhaupt vorliegen und welche Faktoren den Erfolg von Sommerschulen beeinflussen. Auch Porsch kommt zu dem Schluss, dass die Professionalisierung der Lehrkräfte und die Anpassung der Lernangebote entscheidend für den Erfolg dieser Maßnahmen sind. Auch heben Ulrich et al. (2020) hervor,

dass für Professionalisierungsprozesse in der Lehrer:innenbildung gerade die qualitative Ausgestaltung schulpraktischer Lerngelegenheiten (z.B. Erarbeitung mehrperspektivischer Handlungsspielräumen beim eigenständigen Unterrichten oder Nutzung von Reflexionsinstrumenten zur Identifizierung von Entwicklungspotenzialen oder -bedarfen) von zentraler Bedeutung ist.

Schließlich nehmen *Georg Lauss, Bernhard Schimek, Claudia Kaluza* und *Gabriele Kulhanek-Wehlend* (Kapitel 10) den selbstberichteten Kompetenzzuwachs von Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Hochschule Wien im Rahmen der Sommerschule 2020 in den Blick. Dabei identifizieren die Autor:innen gerade in der doppelten Zielsetzung der Sommerschule (als Kontextbedingung) – nämlich Schüler:innen während der Sommerferien ein remediales Bildungsangebot zu machen und zugleich Lehramtsstudierenden ein Einsatzfeld zur Kompetenzentwicklung zu bieten – ein herausforderndes Spannungsfeld. Denn Lehramtsstudierende fungieren nicht nur als Lehrkräfte fungieren, sondern sollen auch ihre eigene pädagogische Entwicklung vorantreiben sollen. Mögliche Konflikte können Lauss et al. zufolge entstehen, wenn die Anforderungen der Sommerschule nicht mit den Anforderungen der Lehramtsausbildung harmonieren oder wenn Lehramtsstudierende nicht angemessen auf ihre Rolle vorbereitet wurden. Ausgehend davon erarbeiten die Autor:innen Gelingensbedingungen für die Integration der Sommerschule in bestehende Konzeptionen der Pädagogisch-praktischen Studien in Lehramtsstudiengängen.

Um ein vollständiges Bild zu erhalten, werden in weiteren Beiträgen die persönlichen Voraussetzungen und Bedingungen der Akteur:innen der Sommerschule untersucht.

C. Persönliche Bedingungen

Auf die Frage, was die Unterrichtenden in motivationaler Hinsicht kennzeichnet, die sich in der österreichischen Sommerschule engagieren, gehen

Maximilian Sailer, Andrea Vorderobermeier, Christina Herrmann und Christina Hansen (Kapitel 11) ein. Die von den Autor:innen durchgeführte Befragungsstudie in drei ausgewählten österreichischen Bundesländern (Oberösterreich, Wien, Vorarlberg) im Rahmen der Sommerschule 2022 verdeutlicht, dass die unterrichtenden Lehrpersonen – sei es fertig ausgebildet oder noch im Studium befindlich – hohe Motivation und ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartungen zeigen. Die von den Autor:innen auf Basis Fragebogendaten ermittelten Motivationsprofile von Lehrpersonen ermöglichen eine weitergehende Differenzierung, wonach insbesondere Unterrichtende mit langer Berufserfahrung besonders ausgeprägte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufweisen. Die Autor:innen ziehen insgesamt das Fazit, dass in der Sommerschule v.a. hoch engagierte, womöglich idealistische Lehrpersonen unterrichten. Dies wirft wiederum für diesen Sammelband die Frage auf, inwiefern diese Selbstwahrnehmung mit der tatsächlichen, z.B. durch objektive Tests erfassten professionellen Handlungskompetenz oder der eigentlichen Unterrichtsqualität in Zusammenhang steht. Hinweise auf solche theoretisch plausiblen Zusammenhänge sind derzeit noch rar und die berichteten Effekte klein). Auskunft hierzu versprechen die Kapitel in diesem Herausgeber:innenband, die sich insbesondere der Frage nach der Nutzung des Sommerschulangebots widmen, und zwar sowohl mit Blick auf die unterrichtenden Lehramtsstudierenden als auch auf die teilnehmenden Schüler:innen.

Neben Angebot, Nutzung und individuellen Voraussetzungen stehen auch die Kontextbedingungen der Sommerschule im Fokus weiterer Analysen.

D. Kontext

Jonas Pfurtsheller (Kapitel 12) widmet sich zunächst der Frage, was angehende Lehrpersonen zu ihrem Engagement in der Sommerschule motiviert. Denn auch wenn die Entscheidung für den Lehrberuf allgemein von intrinsischen und altruistischen Motiven beeinflusst wird, kann das Engagement im Rahmen der Sommerschule als Studienleistung honoriert

werden, was eher extrinsische Motive anspricht. Daher stellt sich die Frage, was von beidem im Zusammenhang mit der österreichischen Sommerschule zum Tragen kommt. Der Autor präsentiert Ergebnisse aus einer während der Jahre 2020 bis 2022 in Vorarlberg und Tirol wiederholt durchgeführten Online-Fragebogenstudie, in der auch die Motivation für das Engagement in der Sommerschule erfasst wurde. Die Ergebnisse zeigen, dass insbesondere die zusätzliche Unterrichtserfahrung, das Ermöglichen positiver Lernerfahrungen für Schüler:innen und der Erhalt von ECTS-Punkten zentrale Beweggründe der Studierenden sind, während finanzielle Anreize eine geringere Rolle spielen. Ausgehend von den aufgezeigten Unterschieden in Abhängigkeit vom Erhebungsjahr und dem Studienfortschritt wirft auch dieser Beitrag die grundsätzliche Frage auf, wie die Sommerschule als professionell begleitete Lerngelegenheit gestaltet werden sollte.

Katharine Rümmele und *Elke Kikelj-Schwald* (Kapitel 13) untersuchen die Sichtweise von Lehramtsstudierenden auf die Sommerschule im Rahmen ihres Lehramtsstudiums Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Die Sommerschule wird von Lehramtsstudierenden mitgestaltet und bietet die Gelegenheit, eigenständig Unterricht für eine heterogene Schüler:innengruppe zu planen und durchzuführen. Die von den Autorinnen realisierte Befragung unter den Studierenden aus den Jahren 2020 bis 2023 verdeutlicht, dass die Möglichkeit zusätzlicher Unterrichtserfahrung ein entscheidender Anreiz für die Teilnahme an der Sommerschule ist. Dabei geben die Reflexionen der Studierenden nach der Sommerschule 2022 Einblicke in ihre Erfahrungen und Herausforderungen: In dem Beitrag werden Beweggründe, Erfolgsfaktoren und Schwierigkeiten der Sommerschule aus Sicht der Studierenden beleuchtet, was zu einem besseren Verständnis ihrer Bedeutung im Lehramtsstudium beiträgt.

Birgit König (Kapitel 14) stellt mit Teach For Austria eine weitere Sommerschule vor, die in Österreich implementiert wurde. Sie schildert aus Praxissicht, wie die von Teach For Austria organisierte Sommerschule – die nicht mit jener vom BMBWF lancierten zu verwechseln ist – zur

Förderung der Bildungsgerechtigkeit für Kinder und Jugendliche mit bildungsfernem Hintergrund beitragen kann. Der Beitrag geht auf ein 4-Phasen-Konzept ein, das aus Sicht von Teach for Austria zentral für die gezielte Förderung von sozioökonomisch benachteiligten Kindern und ihrer Potenziale ist. Zudem wird gezeigt, wie die Deutschkenntnisse in einem formellen und informellen Setting ausgebaut und gefestigt werden können. Schließlich geht der Beitrag auch auf den Nutzen der Sommerschule für die angehenden Lehrkräfte (Teach for Austria Fellows) ein: In den von den Fellows durchgeführten Sommerschulen sammeln die Lehrenden zahlreiche Leadership- und Unterrichtserfahrungen mit Kindern.

Zusammenfassend bietet dieser Sammelband einen Einblick in die vielfältigen Perspektiven angehender Lehrkräfte auf die Sommerschule und regt zur weiteren Diskussion und Forschung über die österreichische Sommerschule an. Wir danken allen Autor:innen für ihre wertvollen Beiträge und wünschen Ihnen eine anregende Lektüre.

Wir bedanken uns bei den Reviewer:innen für die Begutachtung der Beiträge.

Mit freundlichen Grüßen,
Christoph Helm, Jana Groß Ophoff, Maximilian Sailer

Literatur

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2021). *Workbook Sommerschule 2021*. Abgerufen am 08.01.2025 von https://www.aau.at/wp-content/uploads/2021/05/Workbook_Sommerschule-2021.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2022). *Workbook Sommerschule 2022*.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2023). *Workbook Sommerschule 2023*.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2024). *Workbook Sommerschule 2024*.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Juventa.
- Groß Ophoff, J., Pham Xuan, R., & Kart, A. (2023). Kann die österreichische Sommerschule als Service-Learning zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden beitragen? *Journal für LehrerInnenbildung*, 23(2), 48–61. <https://doi.org/10.25656/01:27487>
- Hascher, T., & Kittinger, C. (2014). Learning processes in student teaching: Analyses from a study using learning diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 221–236). Waxmann.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. überarbeitete Auflage). Klett/Kallmeyer.

- Keller-Schneider, M., & Albisser, S. (2012). Grenzen des Lernbaren? Ergebnisse einer explorativen Studie zum Erwerb adaptiver Unterrichtskompetenz im Studium. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 221–238). LIT Verlag.
- König, J., Darge, K., Kramer, C., Ligtvoet, R., Lünemann, M., Podlecki, A.-M., & Strauß, S. (2018). Das Praxissemester als Lerngelegenheit: Modellierung lernprozessbezogener Tätigkeiten und ihrer Bedingungsfaktoren im Spannungsfeld zwischen Universität und Schulpraxis. In J. König, M. Rothland, & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?: Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 87–114). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_3
- Lenz, S., Gamsjäger, M., Severa, M., Kladnik, C., Prammer Semmler, E., & Plaimauer, C. (2023). „... und dann sagten sie plötzlich Frau Lehrerin zu mir!“ Die Sommerschule als Lernfeld für Lehramtsstudierende. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13(2), 237–257. <https://doi.org/10.1007/s35834-023-00394-6>
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 511–541). Waxmann.
- Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(1), 3–21.

- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S., & Gröschner, A. (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 1–66). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_1
- Vieluf, S., Praetorius, A.-K., Rakoczy, K., Kleinknecht, M., & Pietsch, M. (2020). Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts. Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen, *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*. <https://doi.org/10.25656/01:25864>

1. Das Konzept der österreichischen Sommerschule

Sonja Lenz & Robert Pham Xuan

Die Sommerschule in Österreich

2020 führte Österreich flächendeckend in allen Bundesländern als Reaktion auf die Folgen der COVID-19-Pandemie die Sommerschule ein, um möglichen Bildungsnachteilen durch die international vergleichsweise langen Schulschließungen entgegenzuwirken und eine gezielte Vorbereitung auf das kommende Schuljahr zu unterstützen.¹ Diese kostenlose, freiwillig in Anspruch zu nehmende Fördermöglichkeit, die in den letzten beiden Wochen der Sommerferien stattfindet, zielte zunächst darauf ab, die Schüler:innen individuell zu fördern und ihre Deutschkenntnisse zu festigen (BMBWF, 2020).

Zielgruppe(n) und Ziele der Sommerschule

Die Zielgruppe der Sommerschule hat sich in Österreich seit ihrer Einführung im Jahr 2020 erheblich erweitert und diversifiziert. Ursprünglich zielte dieses Programm vor allem auf Schüler:innen mit mangelnden Deutschkenntnissen ab. Aber auch Schüler:innen der Volksschule, die Aufholbedarf in den Unterrichtsgegenständen Deutsch, Mathematik und Sachunterricht haben, sowie Schüler:innen der Mittelschule und AHS-Unterstufe, die Wissensrückstände in den Unterrichtsgegenständen Deutsch und Mathematik (seit 2022 auch Englisch) aufholen mussten, wurden

¹ In anderen Ländern gab es bereits vor der COVID-19-Pandemie Sommerschulen, die von verschiedenen Organisationen angeboten wurden (Herzog-Punzenberger & Kart, 2021; Groß Ophoff et al., 2023). Besonders in den USA gibt es umfassende Erfahrungen mit solchen außerschulischen Lehr- und Lernsettings (Lynch et al., 2023). In Deutschland dienen Summer Schools häufig der Sprachförderung von Schüler:innen mit nichtdeutscher Muttersprache während der Schulferien (Ballis et al., 2008).

adressiert. Im Jahr 2022 öffnete das BMBWF diese remediale Maßnahme dahingehend, dass nun im Rahmen der Sommerschule auch Schüler:innen, die sich im Übergang zwischen verschiedenen Schulstufen befinden, unterstützt werden. Auch kann die Sommerschule zur Vorbereitung auf abschließende Prüfungen und nationale sowie internationale Wettbewerbe herangezogen werden. Darüber hinaus werden seit 2023 auch Schüler:innen mit besonderen Begabungen explizit als Zielgruppe angeführt, um die Möglichkeit der gezielten Förderung zu erhalten. In Österreich haben sich in den Jahren 2020 bis 2023 zwischen rund 25 000 und 39 000 Schüler:innen zur Teilnahme an der Sommerschule angemeldet (BMBWF, 2023b).

Für die erste Sommerschule 2020 artikulierte das BMBWF (2020, S. 5) drei Ziele:

- Bildungsnachteilen entgegenwirken,
- einen selbstbewussten Umgang mit der Unterrichtssprache Deutsch fördern und
- das Selbstbewusstsein und die Sozialkompetenz durch positive Lernerfahrungen stärken.

Für das Jahr 2021 wurde das Angebot auf die Unterstützung in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht in der Primarstufe sowie Deutsch und Mathematik in der Sekundarstufe erweitert, um bereits Gelerntes zu sichern und den Lernerfolg für das kommende Schuljahr zu gewährleisten. Die Ziele für die Sommerschule 2021 wurden dahingehend adaptiert und erweitert (BMBWF, 2021):

- Vermeidung drohender Bildungsnachteile aufgrund der COVID-19 Pandemie,
- individuelle und gezielte Lernförderung in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht (Primarstufe) bzw. in Deutsch und Mathematik (Sekundarstufe Allgemeinbildung),

Das Konzept der österreichischen Sommerschule

- Festigung der Unterrichtssprache Deutsch,
- Stärkung der Selbstwirksamkeit, Selbstorganisation und Lernmotivation und
- Stärkung der sozialen Kompetenzen.

Seit 2022 führt das BMBWF (2022, 2023a, 2024b) im Workbook zur Sommerschule weitere Ziele an:

- Wiederholung von Lehrinhalten eines oder mehrerer vergangener Schuljahre zur Vorbereitung auf ein kommendes Schuljahr in der unterrichtsfreien Zeit
- Wiederholung von Lehrinhalten eines oder mehrerer vergangener Schuljahre zur Vorbereitung eines Übertritts in eine andere Schulart in der unterrichtsfreien Zeit
- Vertiefung von Lehrinhalten eines oder mehrerer vergangener Schuljahre zur Vorbereitung auf, einen nationalen oder internationalen Wettbewerb in der unterrichtsfreien Zeit
- Vertiefung von Lehrinhalten eines oder mehrerer vergangener Schuljahre zur Vorbereitung eine abschließende Prüfung in der unterrichtsfreien Zeit
- Vorbereitung von Studierenden auf herausfordernde Unterrichtssituationen und ein gesamthafes Unterrichtskonzept durch Vermittlung von Grundlagen der Unterrichts- und Schulorganisation
- Festigung der Unterrichtssprache Deutsch zur aktiven Mitarbeit im Unterricht im kommenden Schuljahr
- Stärkung der Selbstwirksamkeit, Selbstorganisation und Lernmotivation der Kinder und Jugendlichen durch interessens- und stärkenorientierte Sprech-, Schreib- oder Leseanlässe
- Stärkung der sozialen Kompetenzen für den Austausch und die Verständigung mit anderen Schüler:innen auszutauschen und die

gemeinsame Planung diversitätssensibler Interaktionen und gruppendynamischer Prozesse

Diese adaptive Anpassung und Priorisierung der Lernförderung in spezifischen Fächern führte gleichzeitig zu einer Veränderung der pädagogischen Leitlinien. Standen 2020 noch das projektorientierte Arbeiten und das jeweilige Lernprodukt als Projektergebnis im Fokus der pädagogischen Leitlinien der Sommerschule, wird seit 2021 das Lernen in den Kernfächern in Form von Stärkung des Sprachbewusstseins in der Unterrichtssprache Deutsch und der Erwerb von Grundkompetenzen in Mathematik und seit 2022 auch im Unterrichtsfach Englisch betont (BMBWF, 2021, 2022). Dies soll durch eine Kombination aus schüler:innenorientiertem Unterricht mit themenfokussierten, projektorientierten Arbeiten und lehrer:innenzentrierten Phasen erreicht werden. Didaktisch soll dies durch den Einsatz verschiedener Arbeits- und Sozialformen sowie durch den Wechsel zwischen fachspezifischem und fachübergreifendem Lernen ergänzt werden (BMBWF, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024a). Für die Umsetzung dieser Ziele und inhaltlichen und fachspezifischen Vorgaben werden die Teilnehmer:innen in Gruppen von acht bis maximal 15 Schüler:innen (2020 lag die maximale Anzahl noch bei zwölf Schüler:innen) unterrichtet (BMBWF, 2020/2024a).

Akteur:innen der Sommerschule

In der Sommerschule werden neben erfahrenen Lehrkräften v.a. Studierende als Lehrer:innen eingesetzt. Studierende sollen mindestens im 4. Semester und im Sekundarstufen-Lehramt zumindest eines der folgenden Fächer studieren: Deutsch, Mathematik, Englisch oder Inklusive Pädagogik. Für die Tätigkeit in der Sommerschule bekommen Studierende fünf ECTS

Das Konzept der österreichischen Sommerschule

angerechnet² und erhalten seit 2023 auch eine monetäre Abgeltung (2023 € 32,30 bzw. 2024 € 35,10 je gehaltener Einheit) (BMBWF, 2023/2024a). Studierende, die an der Sommerschule unterrichten möchten, registrieren sich für eine Begleitlehrveranstaltung an jener Universität oder Pädagogischen Hochschule, an der sie für ihr Lehramtsstudium eingeschrieben sind. Diese Lehrveranstaltungen, die standortspezifisch von den entsprechenden Hochschulen konzipiert und angeboten werden, sollen auf den Einsatz in der Sommerschule vorbereiten³. Die Anmeldung für einen Einsatz in einer der regionalen Sommerschulstandorte, die durch die jeweilige Bildungsdirektion in sogenannten *Regionalkörben* organisiert werden, beginnt Mitte April mittels eines österreichweiten Tools. Die Zuweisung zu einem konkreten Standort sowie die Einteilung in Lerngruppen erfolgen durch die Bildungsdirektion und die Leitung des jeweiligen Sommerschulstandortes. Die Bildungsdirektionen sind für die Zuweisung der Standorte verantwortlich, während die Leitungen der Sommerschulen die Einteilung der Lerngruppen vornehmen. Im Juni informiert die Standortleitung die Studierenden über ihre Zuteilung und stellt im Rahmen einer Konferenz spezifische Details zum Standort zur Verfügung. Über den Zeitraum von 2020 bis 2023 wurden jährlich etwa 1400 bis 1600 Studierende als Lehrende eingesetzt (BMBWF, 2023b).

Darüber hinaus werden seit der Einführung der Sommerschule 2020 sogenannte Buddys eingesetzt. Das sind freiwillige Schüler:innen ab der fünften Schulstufe (idealerweise aus höheren Jahrgängen), die den Lehrenden und Lernenden unterstützend zur Verfügung stehen. Sie sollen laut dem BMBWF aktiv zur Steigerung des Lernerfolgs der teilnehmenden Schüler:innen beitragen und übernehmen durch ihre Rolle als Vorbilder eine

² Die Entscheidung, für welche Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium diese fünf ECTS angerechnet werden, obliegt den Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen.

³ Informationen zum Angebot für das Sekundarstufenlehramt in Oberösterreich finden Sie hier: <https://lehrerin-werden.at/lehramtsstudien/pps-linz/aktuelles>.

unterstützende Leitungsfunktion innerhalb der Sommerschulgruppen. Das BMBWF intendiert damit auch eine implizite Lernchance für die Buddys hinsichtlich ihrer Vorbild- und Unterstützungsfunktion, die wiederum im Rahmen des sozialen und ggf. auch fachlichen Lernens auf Seiten der Buddys zum Tragen kommt (BMBWF, 2021). Seit 2024 können Buddys ab 14 Jahren Angebote der Pädagogischen Hochschulen nutzen, um in das Lehramtsstudium hineinzuschnuppern und dabei bis zu drei ECTS-Anrechnungspunkte für eine künftige Lehrer:innenausbildung sammeln (BMBWF, 2024b).

Unterrichtsspezifika in der Sommerschule

Die Lehrenden in der Sommerschule stehen vor der Herausforderung einen Unterricht zu planen, welcher die individuellen und gemeinsamen Lernausgangslagen der Schüler:innen berücksichtigt und deren Selbstwirksamkeit, Selbstorganisation und Lernmotivation sowie sozialen Kompetenzen stärkt (BMBWF, 2022). Dies soll durch die Umsetzung folgender fünf Säulen des pädagogischen Handelns ermöglicht werden (BMBWF, 2021):

- Kompensation von Lernrückständen

Aufbauend auf dem individuellen Kompetenzniveau der Schüler:innen sollen Lehrpersonen im Ergänzungsunterricht spezielle Fördermaßnahmen anbieten, um potenzielle Lernrückstände zu minimieren und dadurch den Schüler:innen den Start ins neue Schuljahr zu erleichtern.

- Sprachsensibler Unterricht

Lehrende in der Sommerschule sollen das Erlernen von Fachinhalten bewusst mit sprachlicher Bildung verknüpfen, um sprachliche Hürden abzubauen. Lehrkräfte sind dazu angehalten, die Sprache als Werkzeug zur Vermittlung von Wissen zu nutzen, während Schüler:innen lernen, Fachsprache inhaltlich, zweckbezogen und situativ angemessen zu verwenden.

Das Konzept der österreichischen Sommerschule

- Projektorientierter, themenzentrierter Unterricht

Die Lehrenden der Sommerschule sollen auch auf projektorientiertes Arbeiten setzen. Projektorientiertes Lernen soll der Vielfalt der Schüler:innen Rechnung tragen und gleichzeitig ihre Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz fördern. Die Produkte der Projektarbeiten sollen altersgerecht sein, im Team umgesetzt und anhand von Zwischenzielen verwirklicht werden. Dabei kann der Unterricht entweder auf einem umfangreichen Projekt, das über beide Wochen läuft, oder auf mehreren kleineren Projekten basieren. Zentral ist die Auseinandersetzung mit einem spezifischen Thema oder Problem, das intensive Lese-, Sprech-, Schreib- und Zuhöraktivitäten erfordert.

- Individualisierung und Differenzierung

Die Lehrenden sollen differenzierte didaktische Strategien einsetzen, wie zum Beispiel unterschiedliche Aufgabenstellungen und Arbeitsformen, um den verschiedenen Lernwegen der Schüler:innen gerecht zu werden und eine effektive Differenzierung innerhalb der Gruppe zu gewährleisten.

- Stärkung von Schlüsselqualifikationen

Des Weiteren sollen die Lehrkräfte der Sommerschule auf für die Förderung von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung in alltäglichen, schulischen und beruflichen Kontexten achten, da diese seitens dem BMBWF als Schlüsselfunktion angesehen werden. Im ferien Ergänzungsunterricht sollen Schüler:innen umfassend und nachhaltig in zentralen sozialen Kompetenzbereichen unterstützt werden. Dabei sollen sie insbesondere Soft Skills in den Bereichen der Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz erwerben, um ihre persönliche und soziale Entwicklung effektiv zu stärken.

Organisatorische Gegebenheiten der Sommerschule

Das alljährlich veröffentlichte Workbook zur Sommerschule betont die Autonomie der Schulstandorte und der durchführenden Personen. Der Stundenplan soll zu Beginn der Sommerschule von der Standortleitung autonom festgelegt werden, idealerweise in Zusammenarbeit mit den Lehrenden. Auch die Gestaltung der Pausen soll flexibel sein und den Bedürfnissen der Gruppe angepasst werden. Empfohlen wird, dass jeder Schultag mit einem gemeinsamen Ankommen beginnt und die Tagesstruktur den Kindern durch Bilder, Schrift und gesprochene Sprache klar und verständlich gemacht wird (BMBWF, 2022).

Der Unterricht in der Sommerschule zielt darauf ab, die Freude am Lernen zu fördern und die Sprachkenntnisse im Kontext der Bildungssprache Deutsch zu erweitern. Die Schüler:innen sollen das Lernen als Bereicherung erleben. Es wird jedoch deutlich gemacht, dass die Sommerschule nicht nur eine Betreuungseinrichtung ist, sondern eine Bildungskonzeption mit dem Ziel, die individuellen Sprachkenntnisse weiterzuentwickeln. Der Rahmen soll dabei „lockerer“ als im normalen Schulalltag sein, um eine angenehme Lernumgebung zu schaffen (BMBWF, 2022).

Literatur

- Ballis, A., & Spinner K. H. (2008). *Sommerschule, Sommerkurse, Summer Learning: Deutsch lernen in außerschulischem Kontext*. Schneider-Verlag.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2020). *Sommerschule 2020: Informationsbroschüre für Schulleitungen bzw. mit der Durchführung betraute Lehrpersonen und Unterrichtende an der Sommerschule*.
<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:d16ed197-8d11-444e-a017-43531255a126/sommerschul&ved=2ahUKEwjN45296eO-KAxW977sIHSQyGR8QFnoECBQQAQ&usg=AOvVaw1TzkWgXWitk2Ag1h0WDYW1>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2021). *Workbook Sommerschule 2021*. Abgerufen am 08.01.2025 von https://www.aau.at/wp-content/uploads/2021/05/Workbook_Sommerschule-2021.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2022). *Workbook Sommerschule 2022*.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2023a). *Workbook Sommerschule 2023*.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2023b). *Parlamentarische Anfrage Nr. 15242/j-NR/2023*.
https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/AB/14751/imf-name_1578532.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2024a). *Sommerschule 2024: Buddys*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/sommerschule/sommerschule2024/buddy.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2024b). *Workbook Sommerschule 2024*.

Groß Ophoff, J., Helm, C., Bremm, N., & Reintjes, C. (2023). Aufholen in und nach Krisenzeiten. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13(2), 195-213. <https://doi.org/10.1007/s35834-023-00398-2>

Herzog-Punzenberger, B., & Kart, A. (2021). Sommerschulen und andere Aufholprogramme – internationale Einblicke. *SchulVerwaltung Spezial*, 9(4), 106–109.

Lynch, K., An, L., & Mancenido, Z. (2023). The impact of summer programs on student mathematics achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 93(2), 275-315. <https://doi.org/10.3102/00346543221105543>

Angebot

2. Perspektiven von Lehramtsstudierenden auf sprachbewussten Unterricht und Mehrsprachigkeit im Rahmen der österreichischen Sommerschule

Aysel Kart & Jana Groß Ophoff

Abstract

Der Frage nach der professionellen Kompetenz von Lehrkräften bezüglich des pädagogisch-didaktischen Umgangs mit der sprachlichen Vielfalt von Schüler:innen kommt auch für die unterrichtliche Praxis im Rahmen der Österreichischen Sommerschule eine hohe Brisanz zu. Im vorliegenden Artikel werden aus der subjektiven Perspektive der im Rahmen der Sommerschule unterrichtenden Lehramtsstudierenden deren pädagogisches Handeln sowie Erfahrungen bei der Umsetzung eines sprachbewussten Unterrichts unter Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Blick genommen. Auf Grundlage einer qualitativen Analyse der von den Studierenden verfassten Reflexionsberichte wird diskutiert, inwieweit die Teilnahme an der Sommerschule zur Professionalisierung der Lehramtsstudierenden beitragen kann, vor allem vor dem Hintergrund, dass sie von einer allenfalls konventionellen Implementierung sprachbewussten Unterrichtens berichten.

Schlüsselwörter: Sommerschule, Professionalisierung, Sprachenbewusster Unterricht, Mehrsprachigkeit, Reflexionsfähigkeit

Hinführung

Sprachenbewusster Unterricht sowie die gezielte Förderung von Mehrsprachigkeit werden in wissenschaftlichen Diskursen wie auch in bildungspolitischen Debatten zunehmend als zentrale Bestandteile sowohl der Lehrer:innenbildung als auch einer inklusiven schulischen Bildungspraxis

verhandelt (Herzog-Punzenberger et al., 2023; Wildemann et al., 2023; Becker-Mrotzek & Woerfel, 2020; Hoch & Wildemann, 2019; Prediger & Redder, 2020). Diese Diskurse sind Ausdruck eines wachsenden Bewusstseins für die Notwendigkeit, Lehrkräfte in einer globalisierten Gesellschaft systematisch auf das Unterrichten in Klassen vorzubereiten, die durch sprachliche und kulturelle Vielfalt geprägt sind. Zentrale Zielperspektiven dieser Bestrebungen liegen dabei in der Entwicklung einer diversitätsbewussten, ressourcenorientierten und potenzialschätzenden pädagogischen Haltung sowie einer fundierten methodisch-didaktischen Qualifizierung, die sprachliche Bildung als Querschnittsaufgabe versteht. Insbesondere im Rahmen schulischer Entwicklungsprozesse rücken sprachenbewusste und fächerübergreifende Lehr- und Lernsettings zunehmend in den Fokus, die auf einer Sensibilisierung für sprachliche Vielfalt und einem reflexiven Umgang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit beruhen. Diese sollen dazu beitragen, die individuellen sprachlichen Ressourcen aller Lernenden wertzuschätzen und für Bildungsprozesse fruchtbar zu machen, um deren sprachliche, kognitive und sozio-affektive Entwicklung nachhaltig zu unterstützen – und zwar schulstufen- und schulformübergreifend im Sinne einer inklusiven und chancengerechten Bildung. Empirisch gestützte Studien aus der Bildungs- und Mehrsprachigkeitsforschung belegen in diesem Zusammenhang die Schlüsselrolle der professionellen Handlungskompetenz und pädagogischen Haltung sowie des Professionswissens von Lehrkräften im Kontext von sprachlicher Bildung und Mehrsprachigkeit, mit dem Ziel den Schüler:innen den vollen Zugang zu ihren sprachlichen Ressourcen im Unterricht zu eröffnen und den gezielten sowie kontinuierlichen Einsatz des sprachlichen Repertoires in individuellen Lernkontexten zu fördern. Diese wirken unmittelbar auf die Qualität sprachlicher Lerngelegenheiten und bestimmen maßgeblich, inwieweit Schüler:innen ihr individuelles sprachliches Potenzial im Unterricht entfalten können. Mehrsprachigkeitsorientierte Bildungspraxis, die von professionell qualifizierten Lehrkräften gestaltet wird, fördert nachweislich nicht nur die Entwicklung metasprachlicher und metakognitiver Kompetenzen, sondern auch das sprachliche

Bewusstsein sowie die Motivation und das fachspezifische Lerninteresse der Lernenden. In der gezielten Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires im Unterricht eröffnet sich ein signifikanter Mehrwert für fachliches und sprachliches Lernen, der bildungsbiografisch und schulstrukturell von hoher Relevanz ist (Redder et al., 2022; Allgäuer-Hackl et al., 2021; Cenoz & Gorter, 2020; Gantefort, 2020; Gantefort & Maahs, 2020; Oomen-Welke, 2020; Schädlich, 2020; Kleyn & García, 2019; Dirim & Mecheril, 2018; Poarch & Bialystok, 2017; Wei, 2016; Gogolin, 2013). Insbesondere werden durch die Anerkennung und Wertschätzung aller von den Schüler:innen mitgebrachten Sprachen sowie die Legitimation dynamischer und fluider Sprachenpraktiken – also jener Formen sprachlicher Repertoirenutzung, mit denen mehrsprachige Sprecher:innen ihr gesamtes sprachliches Potenzial situativ für kommunikative und lernbezogene Zwecke aktivieren – nicht nur sprachliche Teilhabe, sondern auch Prozesse der Identitätsbildung und -entwicklung forciert (Krumm, 2020; Gantefort & Maahs, 2020; García, 2020; Cenoz & Gorter, 2017; Creese & Blackledge, 2015; García & Kano, 2014).

Der professionellen Kompetenz von Lehrkräften in Bezug auf einen pädagogisch adäquaten Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt kommt auch in der unterrichtlichen Praxis während der Österreichischen Sommerschule eine zentrale Bedeutung zu (Kart et al., 2022; Majcen & Wöhrer, 2021). Insbesondere in durch mehrsprachige Dynamiken gekennzeichneten Lernkontexten – wie sie auch die Sommerschule repräsentiert – ist die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen, die es ihnen ermöglicht, das sprachliche Repertoire der Schüler:innen differenziert zu erfassen, didaktisch fruchtbar zu machen und gezielt für individuelle Lernprozesse zu nutzen, ein entscheidender Faktor für die Förderung individueller Lernverläufe im Sinne einer gerechten Bildungsteilhabe. Die Sommerschule wurde im Jahr 2020 als eine remediale Maßnahme konzipiert, um die Bildungsnachteile zu bekämpfen, die durch die Schulschließungen infolge der COVID-19-Pandemie entstanden sind (siehe Kapitel 1 in diesem

Band). Ihr vorrangiges Ziel bestand zu diesem Zeitpunkt darin, benachteiligten Schüler:innen, die über unzureichende oder fehlende Sprachkenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch verfügen, gezielte Unterstützung zukommen zu lassen und somit ihre Bildungsvoraussetzungen zu verbessern (BMBWF, 2020, 2021). Die im Rahmen der Sommerschule unterrichtenden Lehramtsstudierenden standen also vor der Aufgabe auf Basis ihres im Studium erworbenen Wissens möglichst geeignete Unterrichtsstrategien für eine multikulturelle und mehrsprachige Schülerschaft zu identifizieren und eigenverantwortlich umzusetzen (Gamsjäger et al., 2022). Dies erfordert nicht nur ein tiefes Verständnis für die individuellen Lernbedürfnisse der Schüler:innen, sondern auch die Fähigkeit, ein inklusives und diversitätsbewusstes Lernumfeld zu schaffen, in dem alle Schüler:innen ihr volles Potenzial entfalten können (Herzog-Punzenberger & Kart, 2021). Ziel dieses Beitrags ist es, aus der subjektiven Perspektive der während der Sommerschule 2021 unterrichtenden Lehramtsstudierenden Einblicke in ihre pädagogischen Handlungen im Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Unterricht zu gewinnen. Zu diesem Zweck wurden 41 Reflexionsberichte mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016; Kuckartz & Rädiker, 2022) ausgewertet. Die Analyse des empirischen Materials zeigt, dass die Lehramtsstudierenden den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterrichtskontext der Sommerschule überwiegend positiv beurteilen. Bei näherer Betrachtung der Reflexionsberichte wird jedoch deutlich, dass methodisch-didaktische Einschränkungen sowie strukturell-organisatorische Rahmenbedingungen die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit in konkreten Lehr- und Lernsituationen erschweren. Diese Herausforderungen spiegeln sich nicht nur in der Unterrichtspraxis, sondern auch in den professionsbezogenen Überzeugungen der Lehramtsstudierenden wider, die mitunter von Unsicherheit, Vorbehalten oder einem defizitorientierten Verständnis von Mehrsprachigkeit geprägt sind. Damit wird die Notwendigkeit einer reflexiven Auseinandersetzung mit individuellen Einstellungen und professionellen Handlungsmustern im Kontext sprachlicher Bildung und Mehrsprachigkeit besonders hervorgehoben, um langfristig eine nachhaltige

Professionalisierung im Sinne eines sprachbewussten und vielfaltswertschätzenden Unterrichts zu ermöglichen. Konkret wird in diesem Beitrag in den Blick genommen, inwiefern die Sommerschule zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden beitragen kann. Dies ist vor dem Hintergrund von besonderem Interesse, da unterrichtende Studierende von einer allenfalls konventionellen Implementierung sprachbewussten Unterrichtens berichten (Kart et al., 2022). Professionalisierung kann im Sinne kompetenzorientierter Zugänge definiert werden als die Entwicklung und Ausprägung kognitiver, motivational-affektiver sowie handlungsbezogener Merkmale von Lehrpersonen, die für die Bewältigung der komplexen und dynamischen Anforderungen des Lehrberufs grundlegend sind (Baumert & Kunter, 2006). Ferner ist das pädagogisch-professionelle Handeln von Lehrpersonen wesentlich durch kontextuelle bzw. organisatorische Rahmenbedingungen beeinflusst, die häufig von spannungsreichen Konstellationen (sog. Antinomien) geprägt sind (Helsper, 2016). Zusätzlich wirken auch berufsbiografische Erfahrungen, die sowohl vor als auch während der Ausbildung sowie im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsprozessen erworben werden, auf die professionelle Entwicklung ein (Fabel-Lamla, 2018). Vor diesem Hintergrund legt dieser Beitrag ein besonderes Augenmerk darauf, ob ein studentisches Engagement in der Sommerschule tatsächlich zur Professionalisierung im Bereich des sprachbewussten, mehrsprachigen und inklusionsorientierten Unterrichtens beitragen kann.

Sprachenbewusster Unterricht und Mehrsprachigkeit

In der heutigen Migrationsgesellschaft stellt eine diversitätsbewusste und diskriminierungskritische pädagogische Professionalität im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht einen wesentlichen und auch notwendigen Bestandteil der Lehrer:innenbildung dar (Huxel, 2018; 2019; Schroedler & Fischer, 2020). Vor dem Hintergrund der sich seit Beginn des 21. Jahrhunderts mehrenden globalen Krisen und der damit einhergehenden Migrationsbewegungen weltweit ist es für Schulen von heute unerlässlich, Ansätze

und Konzepte sprachenbewussten Unterrichts nicht nur punktuell, sondern systematisch und fächerübergreifend zu implementieren. Denn Mehrsprachigkeit wird nicht mehr nur als Begleiterscheinung migrationsbedingter Heterogenität wahrgenommen, sondern als zentraler Faktor der Lernvoraussetzungen der Schüler:innen verstanden. Auch wenn der anhaltende monolinguale Habitus (Gogolin, 1994) im Bildungssystem einen ressourcenorientierten und bewussten Umgang mit Mehrsprachigkeit nach wie vor erschwert, werden im Fachdiskurs, insbesondere im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik, neben der Förderung der Bildungssprache Deutsch und der im Fremdsprachenunterricht vermittelten Sprachen zunehmend die Potenziale und Vorteile lebensweltlicher Mehrsprachigkeit hervorgehoben und ihre kontinuierliche Einbindung in den Regelfächern thematisiert (Tajmel & Hägi-Mead, 2017; Dirim & Heinemann, 2016; Gogolin, 2013; Busch, 2013). In den vergangenen Jahren hat sich der Fokus zunehmend auf die Entwicklung von Konzepten sprachlicher Bildung und sprachenbewussten Fachunterrichts verlagert. Im wissenschaftlichen Diskurs über sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit Sprachenbewusstheit/ Sprachenbewusstsein im unterrichtlichen Kontext werden im deutschsprachigen Raum auch Konstrukte und Ansätze wie sprachsensibler, sprachaufmerksamer, sprachreflexiver, sprachsensitiver Unterricht diskutiert. Diese Konzepte akzentuieren jeweils spezifische methodisch-didaktische Zugänge zur Förderung der Sprachbewusstheit von Lernenden. Im anglophonen Raum hingegen sind Begriffe wie *language consciousness* bzw. *language awareness* sowie *(meta)linguistic awareness* zentral, die zum Teil synonym verwendet werden, insbesondere im Hinblick auf didaktische Strategien zur Reflexion über Sprache und den bewussten Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Unterricht (siehe u.a. Wildemann et al., 2020). Sprachenbewusstheit lässt sich grundlegend als die Fähigkeit beschreiben, Sprache(n) zum Gegenstand bewussten Denkens und kommunikativen Handelns zu machen (Wildemann & Bien-Miller, 2022, S. 153). Sie umfasst ein explizites, metasprachliches Wissen über sprachliche Strukturen, Regeln und Gebrauchskonventionen in sozialen Kontexten,

eine gezielte Reflexion über Sprachvariationen, Mehrsprachigkeiten sowie sprachbezogene Lern- und Aneignungsprozesse ermöglicht (Tajmel & Hägi-Mead, 2017). Im schulischen Zusammenhang ist damit gemeint, „einen kritischen Blick auf die Sprache(n) der Schule zu werfen“ und darauf aufbauend „den Fachunterricht so zu gestalten, dass dabei auch sprachliches Lernen gefördert“ werden kann (Demmig, 2018, S. 112). Jedoch ist Sprachenbewusstheit im Unterricht nicht nur auf (meta-)linguistische und (meta-)kognitive Konstrukte ausgerichtet, sondern berücksichtigt auch motivationale, emotionale, soziale und politische Dimensionen von Sprachen im Kontext des schulischen Lernens. Dazu gehören neben dem expliziten Wissen und reflektierten Denken über Sprachen auch „Interesse, Neugierde und Sensibilität für Sprachen und Sprachenlernen in sozialen und kulturellen Handlungsfeldern“ (Wildemann et al., 2020, S. 120). Für einen sprachbewussten Unterricht bedeutet dies, auf der Grundlage einer metasprachlichen Auseinandersetzung mit Sprachen, deren Funktionen und Gebrauchskontexten, sowohl das Interesse der Schüler:innen an sprachlicher Vielfalt zu fördern und sie für Mehrsprachigkeit zu sensibilisieren, als auch sie gezielt darin zu bestärken und zu ermutigen, ihre vorhandenen sprachlichen Ressourcen strategisch, kontextbezogen und zielgerichtet für individuelle Lernprozesse zu nutzen. Die Umsetzung eines sprachbewussten Unterrichts setzt jedoch nicht nur eine pädagogisch reflektierte Haltung voraus, die (trotz der erforderlichen professionellen Distanz, vgl. Helsper 2016) die sprachliche Vielfalt wertschätzt und als Ressource anerkennt, sondern erfordert darüber hinaus spezifische methodisch-didaktische Kompetenzen im Bereich sprachlicher Bildung, insbesondere unter Berücksichtigung individueller Mehrsprachigkeit. Konkret bedeutet dies, dass Lehrkräfte die von mehrsprachigen Schüler:innen mitgebrachten sprachlichen Ressourcen wahrnehmen und sie systematisch sowie kontinuierlich in den Unterricht integrieren sollten, indem sie aus den etablierten mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzepten und Methoden eine geeignete Auswahl für ihren Unterricht treffen, die den Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen der

Schüler:innen entspricht (Gantefort, 2020; Jessner-Schmid & Allgäuer-Hackl, 2020; Hoch & Wildemann, 2019; Gogolin, 2013).

(Selbst-) Reflexion als Bestandteil der Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte

Ein zentrales Element in der Professionalisierung von Lehrkräften stellt die Fähigkeit zur kontinuierlichen (Selbst-)Reflexion dar, insbesondere im Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Reflexion ermöglicht es, implizite Annahmen sowie subjektive Theorien über Sprachenbewusstheit und Mehrsprachigkeit im Unterricht offenzulegen, pädagogisches Handeln theoriegeleitet zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Die Entwicklung der für einen sprachbewussten und mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht erforderlichen professionellen Kompetenzen setzt eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Haltung sowie die Fähigkeit voraus, die eigene Unterrichtssprache zu hinterfragen, sie didaktisch angemessen zu adaptieren und gezielt zur sprachlichen Unterstützung der Schüler:innen einzusetzen. Diese reflexive Auseinandersetzung umfasst nicht nur sprachdidaktisches Wissen, sondern auch die Analyse individueller Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster im Kontext sprachlicher Bildung und Mehrsprachigkeit (Andrews, 2008) sowie die Reflexion der eigenen Lern- und Erfahrungsprozesse und der unterrichtlicher Praxis, was als konstitutiv für Professionalisierungsprozesse in der Lehrer:innenbildung angesehen wird (Helsper, 2016; Häcker, 2017; Lambrecht & Bosse, 2020). Denn seit einigen Jahren besteht ein breiter fachlicher Konsens darüber, „dass die professionelle Lehrperson in Anbetracht der vielfältigen Aufgaben, die sie im täglichen Berufsleben zu bewältigen hat, ihre eigenen Handlungen konsequent reflektieren sollte, um sich beruflich weiterentwickeln und sich den praktischen Anforderungen anpassen zu können“ (Wyss, 2008, S. 1). Gerade mit Blick auf die Entwicklungschancen der Lehrer:innenprofessionalität liegen Erkenntnisse vor, dass Studierende durch bewusste Auseinandersetzung mit ihren pädagogischen Handlungen

Perspektiven von Lehramtsstudierenden auf sprachbewussten Unterricht

während schulpraktischer Studien ihre analytischen und reflektiven Fertigkeiten weiterentwickeln können (Bach, 2020). Der Ausbau der Analyse- und Reflexionsfähigkeit manifestiert sich in einer Akzentuierung ihrer professionellen Handlungskompetenz sowie in einer Konsolidierung ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Daher sollten besonders in den Praxisphasen angehende Lehrkräfte gezielt zur systematischen Reflexion angeregt werden, um ihr professionelles Handeln überprüfen, überarbeiten und je nach Situation und Kontext sowie Anforderungen anpassen und somit ihre Professionalisierungsprozesse individuell gestalten zu können. Die Förderung der Reflexionsprozesse der angehenden Lehrkräfte kann durch unterschiedliche Maßnahmen und Methoden wie Lerntagebücher, Portfolioarbeit und Reflexionsberichte unterstützt werden (Hartung-Beck & Schlag, 2020). Hinsichtlich der Reflexionstiefe unterscheiden die Autorinnen in Anlehnung an Hatton und Smith (1995) vier Stufen als zunehmende Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven sowie wissenschaftlicher Theorien, nämlich

1. Deskriptive Beschreibung (Keine Reflexion, sondern ausschließlich Beschreibung)
2. Deskriptive Reflexion (Begründungen von Entscheidungen anhand persönlicher Einschätzungen)
3. Dialogische Reflexion (Dialogisches Explorieren unterschiedlicher Perspektiven)
4. Kritische Reflexion (Begründung von Entscheidungen unter Berücksichtigung des breiteren bildungswissenschaftlichen Hintergrunds)

Aus diesem Blickwinkel, dass nämlich Reflexion unterschiedlich elaboriert stattfinden kann, werden die konkreten didaktischen Reflexionsberichte von Lehramtsstudierenden, vertiefend ausgewertet, die im Rahmen eines Begleitseminars zur retrospektiven Analyse der Planung und konkreten Umsetzung des Unterrichts während der Sommerschule von Lehramtsstudierenden dokumentiert wurden.

Methodischer Zugang

Die in diesem Rahmen untersuchten Artefakte umfassen Reflexionsberichte (n= 41), die von Lehramtsstudierenden der Universität Innsbruck und der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg in einem Begleitseminar zur Sommerschule (Schulpraktikum IV) im Sommersemester 2021 verfasst wurden. Im Hinblick auf die konkrete didaktische Umsetzung eines sprachenbewussten Unterrichts wurden die an der Begleitlehrveranstaltung teilnehmenden Lehramtsstudierenden mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen und Konzepten vertraut gemacht, darunter etwa Sprachenportraits (Busch, 2013), Sprachensensibler Unterricht (Leisen 2019), Translanguaging (García & Wei, 2014) sowie weitere methodische Zugänge zur Sichtbarmachung und didaktischen Nutzbarmachung sprachlicher Ressourcen im Klassenzimmer. Dabei erhielten die Studierenden die Möglichkeit, ihre eigenen (sprach)didaktischen Überzeugungen sowie bisherigen Erfahrungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit kritisch zu reflektieren und durch theoriegeleitete Inputs sowie praxisorientierte Erprobung weiterzuentwickeln. Ziel war es insbesondere, durch den Einsatz von didaktischen Methoden sowie Bereitstellung von mehrsprachigen Materialien ein fächerübergreifendes Lernen im Rahmen der Sommerschule zu ermöglichen, das die sprachlichen Ressourcen der Schüler:innen systematisch einbezieht und zur Entwicklung sprachlicher Teilhabe beiträgt. Da eine konkrete Leistungsanforderung der Begleitlehrveranstaltung darin bestand, einen sprachenbewussten Unterricht unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit durchzuführen, enthalten sämtliche Portfolios der Lehramtsstudierenden die detaillierte Planung, Durchführung und Reflexion von selbstständig konzipierten und initiierten Unterrichtseinheiten, die während der Sommerschule mit Fokus auf Sprachenbewusstheit und Mehrsprachigkeit realisiert wurden. Der inhaltliche Schwerpunkt der im vorliegenden Beitrag analysierten Portfolios lag auf der Reflexion der zweiwöchigen eigenverantwortlichen Unterrichtspraxis, wobei nur ein spezifischer Teilaspekt des Gesamtportfolios, die Auseinandersetzung mit dem „Umgang mit sprachlicher

Perspektiven von Lehramtsstudierenden auf sprachbewussten Unterricht

Vielfalt im Unterricht“ näher untersucht wurde. Zu diesem Zweck reflektierten die Studierenden ihre Lehr- und Lernprozesse im Kontext eines sprachenbewussten und mehrsprachigkeitsorientierten Unterrichts anhand folgender Orientierungsfragen und dokumentierten diese Reflexionen in ihren Portfolios.

- *Wie sind Sie mit der Sprachenvielfalt in der Klasse umgegangen?*
- *Welche Sprachen wurden hörbar und wie?*
- *Welche Schriften/Sprachen wurden sichtbar und wie?*
- *Wie haben Sie das Thema der Mehrsprachigkeit als Ressource eingebracht?*
- *Welche Lernressourcen für Schüler:innen (z.B. binogi, etc.) haben Sie verwendet?*

Das Datenmaterial wurde anhand qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) ausgewertet. Für die vertiefende Untersuchung kam die strukturierende Inhaltsanalyse zum Einsatz. Die Erstellung eines Kategoriensystems ist dabei für die systematische Analyse von großer Bedeutung, da anhand des am Material entwickelten Kategoriensystems aus Haupt- und Unterkategorien genau festgelegt wird, welche Aspekte aus dem vorhandenen Material herausgefiltert und ausgewertet werden sollen. Durch die strukturierte Kategorisierung konnte die inhaltliche Komplexität des Datenmaterials reduziert und eine transparente sowie nachvollziehbare Auswertung gewährleistet werden. Die Analyse erfolgte dabei in einem methodisch kontrollierten Wechselspiel aus induktiven und deduktiven Kategorienbildungsschritten (Kuckartz, 2016). Im Folgenden werden die analysierten Inhalte in zusammengefasster Form in drei Hauptkategorien dargestellt und diskutiert, um die Frage, inwieweit die Sommerschule zur Professionalisierung von Lehramtsstudenten im Kontext von sprachenbewusstem Unterricht und Mehrsprachigkeit beitragen kann, beantworten zu können.

- Didaktische Überlegungen der Lehramtsstudierenden zum sprachenbewussten Unterricht unter Einbezug von Mehrsprachigkeit
- Konkrete Lehr- und Lernsettings, in denen die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen in den Unterricht der Sommerschule einbezogen wurde
- Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns und der Gelingensbedingungen für sprachenbewussten und mehrsprachigen Unterricht

Ergebnisse

Die Auswertung des gesamten empirischen Materials zeigt eine grundsätzlich positive Einstellung und wertschätzende Haltung der Studierenden in Bezug auf die Anerkennung und Etablierung von anderen Sprachen der Schüler:innen als Deutsch in der Unterrichtspraxis. Um sowohl die vom BMBWF formulierten Ziele der Sommerschule im Hinblick auf die Förderung der Unterrichtssprache Deutsch als auch die Leistungsanforderungen des Begleitseminars zu erfüllen, wurden alle Studierenden dazu ermutigt und mit der Aufgabe konfrontiert, während der Sommerschule die von den Schüler:innen mitgebrachten Sprachen explizit in den Blick zu nehmen und ihre Unterrichtseinheiten sprachenbewusst unter Einbezug von Mehrsprachigkeit zu gestalten. Die Bemühungen der Lehramtsstudierenden lassen sich insbesondere an der Beschreibung konkreter Situationen und Fallbeispiele erkennen, in denen sie die sprachliche Vielfalt der Schüler:innen in Form von mehrsprachigen Aktivitäten mit geeigneten Materialien in die Lehr- und Lernsettings einbinden.

Didaktische Überlegungen

Den Reflexionen in den Portfolios zufolge erfolgte die Planung und Durchführung einer sprachenbewussten Unterrichtsstunde in der ersten Woche der Sommerschule überwiegend so, dass die meisten Lehramtsstudierenden die vorhandenen Sprachen der Schüler:innen im Klassenzimmer durch von den Schüler:innen gestaltete Plakate und Sprachenporträts visualisierten, um die Lernenden zum Nachdenken und Vergleichen der verschie-

Perspektiven von Lehramtsstudierenden auf sprachbewussten Unterricht

denen Sprachen anzuregen. Mehr als die Hälfte der Studierenden dokumentierte, dass sie besonders durch das Identifizieren und Diskutieren von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Familiensprachen der Schüler:innen und der Unterrichtssprache Deutsch das Sprachenbewusstsein ihrer Schüler:innen gefördert haben.

„Mir war wichtig, dass die Schüler:innen ihre Mehrsprachigkeit als etwas Gutes und Erstrebenswertes auffassen. Deswegen habe ich am ersten Tag mit meiner Gruppe auch ein Sprachenportrait erstellen lassen, damit es auch grafisch sichtbar wird, wie viele Sprachen die jeweiligen Jugendlichen beherrschen bzw. auch verstehen können oder noch lernen möchten.“ (R12, Z. 101-105)

Die didaktischen Überlegungen zum sprachbewussten Unterricht bewegten sich vor allem im Bereich der gezielt ausgesuchten und eingesetzten mehrsprachigen Unterrichtsmaterialien, die darauf ausgerichtet waren, den mehrsprachigen Schüler:innen zusätzliche Hilfestellung beim Erlernen des Lernstoffs im Unterricht zur Verfügung zu stellen. Zu erwähnen ist jedoch, dass sich die Auswahl der Unterrichtsmaterialien sowie der von den Studierenden bevorzugten Konzepte für mehrsprachige Lernaktivitäten überwiegend auf die im Begleitseminar kennengelernten Ansätze und Materialien beschränkte (ausführlich siehe Kart et al., 2022). Hierzu zählen besagte Sprachenporträts sowie weitere, unterschiedliche Arbeits- und Übungsblätter.

„Das Thema Mehrsprachigkeit haben wir dabei kontinuierlich angesprochen, im Zusammenhang mit der Vielfalt sowie mit sprachbiographischen Porträts, die wir oft auch mündlich mittels kreativer spielerischer Zugänge gemacht haben.“ (R4, Z. 192-194)

Im folgenden Ausschnitt wird außerdem ersichtlich, dass die meisten Lehramtsstudierenden weitere Aspekte des schulischen Lernens mit dem Einsatz von Sprachenporträts verknüpften, um die Lernenden in ihrer

Fähigkeit zur selbstständigen Präsentation der Inhalte sowie in ihrer sprachlichen Ausdrucksfähigkeit zu fördern. Durch die reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Sprachbiografien und ihre sprachlichen Lernprozessen ergaben sich zugleich Anlässe für metasprachliches Lernen, interkulturellen Austausch und die Stärkung der sprachlichen Identität der Schüler:innen.

*„Den ersten Tag haben wir in beiden Gruppen ähnlich gestaltet, wir haben die Schüler:innen begrüßt und uns vorgestellt, wofür wir unsere persönlichen Sprachenportraits verwendet haben. Dies sollte zum einen zeigen, wie man diese ausfüllen kann, aber auch darauf hinweisen, dass es mehr als eine Art von Mehrsprachigkeit gibt. (...) Portraits präsentierten wir dann, wir versuchten den Schüler*innen eine möglichst angenehme Atmosphäre zu schaffen, damit sie ohne Angst präsentieren konnten.“ (R1, Z. 45-55)*

Im Hinblick auf mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze, die darauf abzielen, das Potenzial sprachlicher Vielfalt in den zu unterrichtenden Fächern lernförderlich zu nutzen und das gesamte sprachliche Repertoire der Lernenden als Ressource für fächerübergreifendes Lernen einzubeziehen, zeigen sich bei einer deutlichen Mehrheit der Studierenden klare Grenzen und Herausforderungen. Hierzu zählen die durchaus zum Ausdruck gebrachten mangelnden Kenntnisse im Bereich Sprachförderung und Mehrsprachigkeit sowie eine unzureichende praktische Erfahrung mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Methoden, ein eingeschränkter Zugang zu mehrsprachigen Materialien sowie die (fehlende) Erfahrung mit deren konkreter lernbedarfsorientierter Anwendung in der unterrichtlichen Praxis.

„Wenn ich mit den Schüler:innen Aufgabenstellungen besprochen habe, habe ich versucht, zwischen unterschiedlichen Darstellungsformen zu wechseln. Das war natürlich nicht immer möglich, ich habe es aber ständig im Hinterkopf behalten und versucht, regelmäßig umzusetzen. Schwierigkeiten hatte ich damit, dass die Sprachanforderungen knapp über dem individuellen Sprachvermögen liegen sollen. Ich fand es sehr schwierig, nach

Perspektiven von Lehramtsstudierenden auf sprachbewussten Unterricht

dieser kurzen Zeit die Schüler:innen einzuschätzen und ihnen individuell die passenden Aufgaben im angemessenen Niveau der Sprachanforderung zu geben.“ (R3,Z. 357-363)

Konkrete Lehr- und Lernsettings

Wie aus den didaktischen Überlegungen der Lehramtsstudierenden schon hervorgegangen ist, handelt es sich bei dem konkret realisierten Unterrichtssettings vor allem um die Arbeit mit Sprachenporträts, die von den Studierenden als geeignet erachtet wurden, um die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen in den Unterricht zu integrieren. Darüber hinaus wurden beispielsweise Listen mit Begriffen und Wörtern in Arabisch, Englisch und Deutsch erstellt, um den Wortschatz der Lernenden zu erweitern und das Schreiben von Geschichten zu erleichtern. Solche selbst erstellten Wortlisten wurden von den Studierenden als wichtige Unterstützung für den Schreibprozess im Deutschunterricht wahrgenommen und als hilfreiches didaktisches Material bereitgestellt. Des Weiteren wurden geplante Sprachenvergleiche vorwiegend mit dem Ziel durchgeführt, um die Kenntnisse der Schüler:innen in Deutsch zu erweitern. Die Mehrheit der Studierenden dokumentierten jedoch, dass sie bei der konkreten Umsetzung des sprachbewussten Unterrichts auf zusätzliche Herausforderungen stießen, insbesondere wenn die Schüler:innen mit den Besonderheiten und Charakteristika ihrer Familiensprachen wenig oder gar nicht vertraut waren. In diesem Zusammenhang beschrieben viele Studierende, dass die Lernenden Schwierigkeiten hatten, bestimmte Aspekte wie Grammatik und Wortschatz ihrer Familiensprachen mit Deutsch und Englisch zu vergleichen, da vermutet wurde, dass ihnen entsprechende (bildungssprachliche) Kenntnisse in ihren Familiensprachen fehlten.

*„Ich versuchte auch die Schüler*innen zu Sprachvergleichen anzuregen, wenn ich beispielsweise ein Grammatikthema erklärte, fragte ich sie wie das in anderen Sprachen sei, die sie kennen. Allerdings konnten die Schüler*innen darauf nicht immer antworten, da sie dieses metalinguistische*

Wissen in der jeweiligen Erstsprache nicht erlernt hatten.“ (R3, Z. 156-161)

Eine fächerübergreifende Nutzung mehrsprachiger Lernressourcen wurde – neben der Durchführung von Sprachvergleichen im Fach Deutsch – vereinzelt auch im Fach Mathematik erprobt. Ziel war es, zentrale Fachinhalte in den Familiensprachen der Lernenden zugänglich zu machen, um sprachliche Barrieren zu reduzieren, das fachliche Verständnis zu fördern und mehrsprachige Lernprozesse gezielt zu unterstützen.

„Daher bekamen die Schüler:innen den Arbeitsauftrag in ihrer Erstsprache ein Plakat zu den verschiedenen Vierecken zu erstellen. Anschließend war dieses Plakat der Klasse vorzustellen, damit die Sprachen auch hörbar werden.“ (R6, Z. 212-217)

Weitere didaktische Maßnahmen, die im Zusammenhang mit konkreten Lernsituationen dokumentiert wurden, umfassten insbesondere Übersetzungsaufgaben sowie mehrsprachige Recherchearbeiten, die der gezielten Vertiefung fachlicher Inhalte dienen. Diese wurden vor allem als individualisierte Fördermaßnahmen für ein Kind eingesetzt, das über noch nicht ausreichende Deutschkenntnisse verfügte.

„In der Mathematik bekam er von mir hauptsächlich spezielle Aufgaben wie Herausschreiben der Vokabeln aus dem Mathe-Buch, die er nicht kannte und danach Übersetzung dieser Wörter etc.“ (R32, Z. 374-376)

Die gezielt eingesetzten Aktivitäten, wie z.B. die Übersetzung mathematischer Fachbegriffe in konkreten Lehr- und Lernsituationen, können dahingehend interpretiert werden, dass die Studierenden im Rahmen der Sommerschule weitgehend sprachbewusst agierten, um das übergeordnete Ziel zu verfolgen, um sprachliche Barrieren abzubauen und gleichzeitig die Lerninhalte mehrsprachig zugänglich zu machen. Solche Aufgabenformate verdeutlichen das Potenzial adaptiver, mehrsprachigkeitsorientierter

Perspektiven von Lehramtsstudierenden auf sprachbewussten Unterricht

Unterrichtsstrategien, die sprachliche Vielfalt nicht nur anerkennen, sondern gezielt als Ressource für individualisierte Lernprozesse nutzbar machen.

Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns

Aus den Reflexionsberichten der Studierenden lässt sich schließen, dass sie die Gestaltung einer sprachenbewussten Lernumgebung und die Etablierung der Mehrsprachigkeit in den Unterricht im Rahmen der Sommerschule als eine bereichernde und insgesamt erfolgreiche Lehr- und Lernerfahrung bewerten.

„Im Rahmen des Sprachenportraits ist es somit gelungen, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität als Ressource und nicht als Hindernis wahrzunehmen.“ (R17, Z. 459-462)

Insgesamt brachten die Studierenden in ihren Reflexionsberichten zum Ausdruck, dass es ihnen gelungen sei, den betreuten Schüler:innen einen Unterricht zu ermöglichen, der durch einen hohen Anteil an mehrsprachigen Lernaktivitäten gekennzeichnet war. Sie berichteten, dass sie die Lernenden dazu ermutigen konnten, sich mit sprachlich anspruchsvollen Aufgaben auseinanderzusetzen und ihre vorhandenen sprachlichen Ressourcen gezielt als Unterstützung in den Lernprozess einzubringen. Als hemmende Faktoren für eine durchgängig an den Lernbedürfnissen orientierte Unterrichtsgestaltung wurden jedoch die begrenzte Unterrichtszeit von lediglich zwei Wochen sowie ein Mangel an Ressourcen und spezifischen Informationen benannt.

Schlussfolgerungen

Grundsätzlich lässt sich die Bereitschaft und das Engagement der Studierenden, ihren Unterricht sprachenbewusst und mehrsprachigkeitsinklusiv zu gestalten, dahingehend interpretieren, dass sie eine positive Haltung gegenüber sprachlicher und soziokultureller Vielfalt einnehmen. Diese wertschätzende Einstellung gilt als zentrale professionsbezogene Haltung, die

maßgeblich zur Gestaltung effektiver und nachhaltiger Lehr-Lern-Arrangements in sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen beiträgt und im Rahmen professioneller Lehrer:innenbildung gezielt gefördert werden sollte (Gantefort, 2020; Hoch & Wildemann, 2019; Jessner-Schmid & Allgäuer-Hackl, 2020). Die Analyse der Reflexionsberichte verdeutlicht, dass alle Studierenden fast ausschließlich Sprachenporträts (Busch, 2013) als bevorzugte Methode zur sprachenbewussten Unterrichtsplanung einsetzen. Damit sollten die von den Schüler:innen mitgebrachten Sprachen sichtbar gemacht und eine Sensibilisierung für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt erreicht werden. Die Entscheidung für diese konkrete Methode war darüber hinaus auch durch die im Begleitseminar behandelten Themen geprägt – so wurde in den vorbereitenden Terminen auch das Sprachenportrait als konkrete Methode vorgestellt und offensichtlich von den Seminarteilnehmer:innen interessiert aufgenommen. Das hohe Interesse der Lehramtsstudierenden an Sprachenporträts lässt sich vermutlich mit dem eher weniger komplizierten Implementierungsprozess im Unterricht erklären. Grundsätzlich fällt jedoch auf, dass die Studierenden aufgrund ihres offensichtlich begrenzten Methodenrepertoires und der erforderlichen praktischen Erfahrung mit sprachenbewusstem und mehrsprachigem Unterricht kaum dazu tendierten, eine vertiefte Analyse und Reflexion der sprachlichen Kompetenzen der Lernenden und ihre Lernausgangslagen zu führen. So finden sich praktisch keine Beispiele dialogischer oder gar kritischer Reflexion im Sinne von Hartung-Beck und Schlag (2020). Vielmehr verharren die Studierenden auf einer deskriptiven Beschreibung ihrer Erfolgserlebnisse mit den angebotenen Sprachförderangeboten im Zusammenhang mit den Anforderungen der Sommerschule. Diese geringe Reflexionstiefe ist womöglich ein Hinweis darauf, dass die Studierenden zum Zeitpunkt der Sommerschule nicht in der Lage waren, ihre Erfahrungen mit sprachenbewusstem Unterrichten mehrperspektivisch bzw. unter Berücksichtigung von bildungswissenschaftlichem oder fachdidaktischem Wissen zu reflektieren oder gar explizit für die Unterrichtsplanung und -gestaltung zu nutzen – dies ist jedoch auch im Zusammenhang mit sprachenbewussten

Perspektiven von Lehramtsstudierenden auf sprachbewussten Unterricht

Unterricht grundlegend für Professionalisierungsprozesse (Demmig, 2018). Als vielversprechend identifizieren Hartung-Beck und Schlag (2020) Hinweise zu den Schritten des Reflexionsprozesses (angelehnt an Korthagen 2010: 1. Handlungsbeschreibung; 2. Rückblickende Analyse; 3. Erkennen relevanter Aspekte; 4. Identifikation von Handlungsalternativen; 5. Ausprobieren), aber auch eine explizite Vorbereitung auf das Schreiben von Lerntagebüchern und regelmäßiges Feedback zu den Reflexionen. Aus der subjektiven Erlebnisperspektive der Studierenden lässt sich jedoch festhalten, dass sie sich zwar ihrer begrenzten Kompetenzen im Bereich des sprachbewussten Unterrichts und der Mehrsprachigkeit sowie ihrer mangelnden pädagogischen Erfahrung bewusst waren, zugleich aber überzeugt waren, mit ihrem eigenständig gestalteten Unterricht in der Sommerschule zufriedenstellende Ergebnisse erzielt zu haben. Trotz wahrgenommener Herausforderungen erlebten die Studierenden diese Praxiserfahrung (sog. Service Learning, vgl. Groß Ophoff et al., 2023) als eine wertvolle Bereicherung für ihre Bildungsbiographie – was im Zusammenhang von schulpraktischen Studien durchaus eine wichtige Lerngelegenheit für die Weiterentwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen darstellen, aber auch Anlass für Deprofessionalisierungsprozesse sein kann (Bach, 2020). Selbst wenn durchaus Kompetenzzuwächse im adaptiven Unterrichten zu verzeichnen sind, stellt die Sommerschule offensichtlich nur eine suboptimale Lerngelegenheit für die Gestaltung sprachbewusster bzw. mehrsprachigkeitsinklusive Unterrichtssettings dar, zumal die Studierenden nicht über die erforderlichen Qualifikationen zu verfügen bzw. ihr theoretisch vorhandenes Wissen nicht „in die Tat“ umzusetzen scheinen (Kart et al., 2022).

Literaturverzeichnis

- Andrews, S. (2007). Researching and developing Teacher Language Awareness. Developments and future directions. In J. Cummins & C. Davison (Hrsg.), *International Handbook of English Language Teaching* (S. 945-959). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_63
- Allgäuer-Hackl, E., Hofer, B., Malzer-Papp, E., & Jessner-Schmid, U. (2021). Welchen Einfluss haben mehrsprachensensible Ansätze im Unterricht auf das Sprachenlernen? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 26(2), 21-47.
- Bach, A. (2020). Schulpraktika: Tages- und Blockpraktika. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 621-628). Utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-074>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Becker-Mrotzek, M., & Woerfel, T. (2020). Sprachsensibler Unterricht und Deutsch als Zweitsprache als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 98-104). UTB.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463–482. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2020). *Sommerschule 2020*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/sommerschule.html>

Perspektiven von Lehramtsstudierenden auf sprachbewussten Unterricht

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2021). *Workbook. Sommerschule 2021*. Abgerufen am 08.01.2025 von https://www.aau.at/wp-content/uploads/2021/05/Workbook_Sommerschule-2021.pdf
- Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Facultas.
<https://doi.org/10.36198/9783838547893>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901–912.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Pedagogical translanguaging: An introduction. *System*, 92, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102269>
- Creese, A., & Blackledge, A. (2015). Translanguaging and Identity in Educational Settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 20–35.
<https://doi.org/10.1017/S0267190514000233>
- Demmig, S. (2018). CLIL, sprachsensibler Fachunterricht, sprachbewusster Unterricht, Bildungssprache, DaZ, Language Awareness? Welche Konzepte brauchen Lehrkräfte in der Primarstufe in Österreich? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 23(1), 111–120.
- Dirim, I., & Heinemann, A. (2016). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und der Erwerb sprachlich gebundenen Wissens und Könnens. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 99–121). Walter de Gruyter.
- Dirim, I., & Mecheril, P. (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung*. Utb.

- Dirim, İ., Wildemann, A., & Demir, Ö. (2022). Kedi ağaca klettern yapıyor işte! Erfassen sprachlicher Fähigkeiten im Sprachkontakt. *Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik*, 1, 85–106. <https://doi.org/10.25365/mpzd-2022-1-5>
- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-) biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit?! (S. 82–100)*. Klinkhardt.
- Gamsjäger, M., Lenz, S., & Severa, M. (2022). Die Sommerschule als Lerngelegenheit für Studierende. *Herausforderung Lehrer:innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 5(1), 454–467. <https://doi.org/10.11576/hlz-5343>
- Gantefort, C. (2020). Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel „Translanguaging“. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung (S. 201–206)*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_29
- Gantefort, C., & Maahs, I.-M. (2020). *Translanguaging: Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen*. Pro DaZ an der Universität Duisburg-Essen. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>

- García, O., & Kano, N. (2014). Translanguaging as Process and Pedagogy: Developing the English Writing of Japanese Students in the US. In J. Conteh & G. Meier (Hrsg.), *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges* (S. 258–277). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783092246-018>
- García, O. (2020). Singularity, Complexities and Contradictions: A Commentary about Translanguaging, Social Justice, and Education. In J. A. Panagiotopoulou, L. Rosen & J. Strzykala (Hrsg.), *Inklusion und Bildung in Migrationsgesellschaften. Inclusion, Education and Translanguaging* (S. 11–22). Springer Nature.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830970989>
- Gogolin, I. (2013). Mehrsprachigkeit und bildungssprachige Fähigkeiten. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. H. Reich (Hrsg.), *FörMig-Edition: Bd. 9. Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert* (S. 7–19). Waxmann.
- Groß Ophoff, J., Pham Xuan, R., & Kart, A. (2023). Die österreichische Sommerschule als Service-Learning. Ein Beitrag zur Professionalisierung? *journal für lehrerInnenbildung*, 23, 48-61. <https://doi.org/10.25656/01:27487>
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Klinkhardt.

- Hartung-Beck, V., & Schlag, S. (2020). Lerntagebücher als Reflexionsinstrument im Praxissemester. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(2), 75–90. <https://doi.org/10.4119/hlz-2492>
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–125). Waxmann.
- Herzog-Punzenberger, B., & Kart, A. (2021). Sommerschulen und andere Aufholprogramme – internationale Einblicke. *SchulVerwaltung aktuell*, 4, 106–109.
- Herzog-Punzenberger, B., Brown, M., Altrichter, H., & Gardezi, S. (2023). Preparing teachers for diversity: how are teacher education systems responding to cultural diversity – the case of Austria and Ireland. *Teachers and Teaching*, 29(5), 479–496. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062734>
- Hoch, B., & Wildemann, A. (2019). Qualifizierung für den Umgang mit Heterogenität und Mehrsprachigkeit. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2(3), 383–399. <https://doi.org/10.4119/HLZ-2691>
- Huxel, K. (2018). Lehrer:insein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7(1), 109–121. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.07>

- Huxel K. (2019). Der Einbezug von Mehrsprachigkeit als Teil einer diskriminierungskritischen, diversitätssensiblen Schulentwicklung. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 5(1), 68-80.
<https://doi.org/10.3224/zdfm.v4i1-2.06>
- Jessner-Schmid, U., & Allgäuer-Hackl, E. (2020). Eine dynamisch systemtheoretische Sichtweise auf mehrsprachige Entwicklung und Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 81–85). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_11
- Kart, A., Groß Ophoff, J., & Pham Xuan, R. (2022). Pre-service teachers' attitudes about teaching and learning in multilingual classrooms. Insights from the Austrian-wide summer school programme in 2021. *Language, Culture and Curriculum*, 36(3), 276–292.
<https://doi.org/10.1080/07908318.2022.2138426>
- Kleyn, T., & García, O. (2019). Translanguaging as an Act of Transformation. In L. C. Oliveira (Hrsg.), *The Handbook of TESOL in K-12* (Bd. 1, S. 69–82). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119421702.ch6>
- Krumm, H.-J. (2020). Mehrsprachigkeit und Identität. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 131–135). Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_19
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). *Grundlagentexte Methoden*. Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Grundlagentexte Methoden. Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Auflage). Beltz Juventa.

- Lambrecht, J., & Bosse, S. (2020). Lässt sich die Reflexionsfähigkeit von angehenden Lehrkräften verändern? *Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(2), 137–150. <https://doi.org/10.4119/hlz-2497>
- Leisen, J. (2019). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Praxismaterialien* (1. Auflage). Ernst Klett Sprachen.
- Li, W. (2016). New Chinglish and the Post-Multilingualism challenge: Translanguaging ELF in China. *Journal of English as a Lingua Franca*, 5(1), 1–25. <https://doi.org/10.1515/jelf-2016-0001>
- Majcen, J., & Wöhrer, L. (2021). „Niki Flok Nach AMERIKA.“ – Sprachförderung in der Sommerschule 2020. In C. Kaluza, G. Kulhanek-Wehlend, G. Lauss, J. Majcen, R. Petz, B. Schimek, A. Schnider, S. Severin & E. Süß-Stepancik (Hrsg.), *Sommerschule 2020: SUMMERSPLASH – zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule* (S. 173–192). LIT.
- Oomen-Welke, I. (2020). Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 181–188). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_26
- Poarch, G. J., & Bialystok, E. (2017). Assessing the implications of migrant multilingualism for language education. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(2), 175–191. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0739-1>
- Prediger, S., & Redder, A. (2020). Mehrsprachigkeit im Fachunterricht am Beispiel Mathematik. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 189–194). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_27

- Redder, A., Krause, A., Prediger, S., Uribe, Á., & Wagner, J. (2022). Mehrsprachige Ressourcen im Unterricht nutzen – worin bestehen die „Ressourcen“? *DDS – Die Deutsche Schule*, 114(3), 1-15. <https://doi.org/10.31244/dds.2022.03.09>
- Schädlich, B. (2020). *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-61770-0>
- Schroedler, T., & Fischer, N. (2020). The role of beliefs in teacher professionalisation for multilingual classroom settings. *European Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 49-72. <https://doi.org/10.1515/eujal-2019-0040>
- Tajmel, T., & Hägi-Mead, S. (2017). *FörMig Material: Band 9. Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung* (1. Aufl.). Waxmann. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830984498>
- Wei, Li (2016). New Chinglish and the Post-Multilingualism challenge: Translanguaging ELF in China. *Journal of English as a Lingua Franca*, 5(1), 1–25. <https://doi.org/10.1515/jelf-2016-0001>
- Wildemann, A., Bien-Miller, L., & Akbulut, M. (2020). Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit – empirische Befunde und Unterrichtskonzepte. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 119–123). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_1
- Wildemann, A., & Bien-Miller, L. (2022). Warum lebensweltlich deutschsprachige Schülerinnen und Schüler von einem sprachenintegrativen Deutschunterricht profitieren – empirische Erkenntnisse. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15(1), 151–167. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00133-8>

Wildemann, A., Döll, M., & Brizić, K. (2023). Mehrsprachigkeitsreflexive Diagnostik für eine sprachenbewusste Bildungspraxis. In E. Hack-Cengizalp, M. David-Erb & I. Del Corvacho Toro (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten. Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis* (1. Auflage, S. 33–47). wbv Publikation.

Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. *Bildungsforschung*, 5(2). <https://doi.org/10.25656/01:4599>

3. Projektorientiertes Unterrichten in der Sommerschule: Erfolgskriterien und Herausforderungen für Lehramtsstudierende der Primarstufe

Margit Severa & Melanie Ecker

Abstract

Im Ergänzungsunterricht der Sommerschule sollen Schüler:innen nicht nur durch Wiederholung und Kompensation von fehlenden Lerninhalten auf das kommende Schuljahr vorbereitet werden, sondern durch schüler:innenorientierte Unterrichtsmethoden, in Form eines projekt- oder themenorientierten Unterrichts, ihre Sozialkompetenzen, ihre Selbstorganisation und ihre Selbstwirksamkeit stärken und Lernen insgesamt als Bereicherung empfinden (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF], 2023). Die Umsetzung dieser Ziele in Form eines projektorientierten Unterrichts stellt an die Unterrichtenden auch aufgrund der besonderen Rahmenbedingungen in der Sommerschule erhebliche Anforderungen an professionelles unterrichtliches Handeln (Gamsjäger et al., 2022). Dieser Beitrag beschäftigt sich daher mit der Frage, mit welchen Herausforderungen Lehramtsstudierende im projektorientierten Unterricht konfrontiert sind und von welchen Kriterien ein erfolgreicher Unterricht abhängig ist. Dazu werden Daten aus vorliegenden Prozessportfolios von Studierenden der Primarstufe aus den Jahren 2022 und 2023, die im Rahmen der Reflexionen zur Sommerschule verfasst wurden, mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) analysiert. Die Ergebnisse lassen sich in folgende fünf Themenbereiche zusammenfassen: Individualisierung und Differenzierung, Gruppendynamik, Motivation, Rolle der Lehrperson, und Projektplanung. In der Zusammenfassung werden Erfolgskriterien für zukünftige Praxiserfahrungen in der Sommerschule aus den Ergebnissen abgeleitet und basierend auf dem theoretischen Hintergrund dargestellt.

Schlüsselwörter: Sommerschule, Lehramtsstudierende, projektorientierter Unterricht, Herausforderungen, Erfolgskriterien, qualitative Inhaltsanalyse

Einleitung und Fragestellung

Das pädagogische Handeln im Konzept der Sommerschule des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF, 2023) beruht auf fünf unterschiedlichen Säulen, wobei eine der fünf Säulen¹ einen projektorientierten themenzentrierten Unterricht fokussiert. Als Begründung für diese Unterrichtsmethode im Rahmen der Sommerschule wird vor allem die Heterogenität der Schüler:innen sowie eine Steigerung ihrer unterschiedlich ausgeprägten Selbst- und Sozialkompetenz angeführt. Aus organisatorischer Sicht kann diese Unterrichtsform vielfältig umgesetzt werden und von einem größeren zusammenhängenden Projekt bis zu mehreren kleinen Projekten in unterschiedlichen Gruppengrößen und Sozialformen variieren. Zur Bearbeitung des Themas sollen stets alle Sprachfertigkeiten (Zuhören, Sprechen, Lesen und Schreiben), unter Berücksichtigung der individuellen Lernausgangslagen als auch sozial-emotionalen Bedürfnisse, integriert werden. Schüler:innen sollen so weit wie möglich in die Themenfindung eingebunden sein, um dadurch einen Anknüpfungspunkt an ihre Interessen und Lebenswelten herzustellen und die Motivation zum Lernen zu erhöhen. Am Ende dieses gemeinsamen projektorientierten Arbeitens soll für alle Beteiligten ein Ergebnis sichtbar oder auch in Form einer Präsentation erlebbar werden, wobei nicht nur das Produkt selbst, sondern vor allem der Weg zum Produkt von Bedeutung sind (BMBWF, 2023). Im Rahmen der Begleitlehrveranstaltung² *Basisplanung Sommerschule* werden die Studierenden zwar auf die Anforderungen für projektorientiertes Unter-

¹ 1. Säule: Kompensation von möglichen Lernrückständen in den Unterrichtsgegenständen Deutsch, Mathematik und Englisch; 2. Säule: Sprachsensibler Unterricht; 3. Säule: Projektorientierter themenzentrierter Unterricht; 4. Säule: Individualisierung und Differenzierung; 5. Säule: Stärkung von Schlüsselqualifikationen

² [https://www.ph-online.ac.at/ph-oe/pl/ui/\\$ctx/LV.edit?clvnr=417963](https://www.ph-online.ac.at/ph-oe/pl/ui/$ctx/LV.edit?clvnr=417963)

richten im Umfang von vier Einheiten vorbereitet, um konzeptuelle Möglichkeiten zur Planung und zur Durchführung kennenzulernen, in der Planungs- und Durchführungsphase sind die Studierenden jedoch weitgehend in Selbst- bzw. Teamverantwortung. Dieser Beitrag greift daher die Frage auf, wie Lehramtsstudierende der Primarstufe den projektorientierten Unterricht in der Sommerschule erleben, und welche Herausforderungen und Erfolge auf organisatorischer oder unterrichtlicher Ebene von den Studierenden erkannt und als solche von ihnen als Reflexion in den Prozessportfolios beschrieben werden.

Projektorientierter Unterricht

Projektorientierter Unterricht gilt als *Baustein modernen Unterrichts* (Altmann et al., 2010) und stellt eine geeignete Unterrichtsmethode dar, um den gesellschaftlichen An- und Herausforderungen der Zukunft zu entsprechen. In Bezug auf gesellschaftliche An- und Herausforderungen haben die epochaltypischen Schlüsselprobleme³, die Klafki (2007) in seiner kritisch-konstruktiven Didaktik formuliert hat, große Bedeutung. Diese Überlegungen sind eingebunden in eine bildungstheoretische Fundierung von Unterricht, bei der nicht nur die Welt, sondern die Auseinandersetzung der Individuen mit dieser Welt im Fokus steht. Bildung wird bei Klafki (2007, S. 52) als „selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten bestimmt: Der Fähigkeit der Selbstbestimmung des Einzelnen hinsichtlich der Gestaltung seines Lebens, der Fähigkeit zur Mitbestimmung bei der Gestaltung der gemeinsamen Verhältnisse sowie der Fähigkeit zur Solidarität mit denjenigen, die diese beiden Fähigkeiten nicht oder nicht im selben Ausmaß besitzen.“ Diese Fähigkeiten sollen von den

³ Zur Identifikation epochaltypischer Schlüsselprobleme benennt Klafki spezifische Kriterien. Demnach ist ein Themenfeld dann relevant, wenn es sich dabei um „Strukturprobleme von gesamtgesellschaftlicher, meistens sogar übernationaler bzw. weltumspannender Bedeutung handelt, die gleichwohl jeden einzelnen zentral betreffen.“ Es ist zugleich „epochaltypisch“, wenn es sich dabei „um einen in die Zukunft hinein wandelbaren Problemkanon handelt“ (Klafki, 2007, S. 60).

Lernenden in der gemeinsamen Bearbeitung von Aufgaben bzw. Projekten entwickelt werden, die von gesellschaftlicher Bedeutung sind. Die Schüler:innen sollen zu mündigen Menschen erzogen werden, wozu Fähigkeiten notwendig sind, die im traditionellen nach Unterrichtsfächern organisierten Schulunterricht, so nur eingeschränkt erworben werden können (Klafki, 2007, Ulmer-Leahey, 2019).

Im projektorientierten Unterricht liegt nach Jank und Meyer (2011) besonderes Augenmerk auf der Förderung von Teamfähigkeit und der Selbstorganisation des Lernens, indem zwischen der Lehrperson und den Schüler:innen sowohl Ziele als auch die Schritte zur Erreichung dieser Ziele definiert und kontrolliert werden können. Unterricht soll dabei sowohl für Schüler:innen als auch Lehrpersonen „sichtbar“ sein.

„What is most important is that teaching is visible to the student, and that learning is visible to the teacher. The more the student becomes the teacher and the more the teacher becomes the learner, then the more successful are the outcomes.“ (Hattie, 2009, S. 25)

Helmke (2015) als auch Meyer (2013) geben für lernwirksamen Unterricht ähnliche Qualitätsmerkmale an und heben lernförderliches Klima, Passung im Umgang mit Heterogenität, inhaltliche und strukturelle Klarheit und Aktivierung der Schüler:innen hervor. Eine ideale Form von Unterricht, um die von Hattie (2009), Helmke (2015) und Meyer (2013) beschriebenen Qualitätsmerkmale umzusetzen, bietet sich demnach durch die Methode des „projektorientierten Unterrichts“ an. Durch die Einbeziehung realer Probleme und Aufgabenstellungen Bezug nehmend auf die Lebenswelt der Schüler:innen wird der Unterricht unmittelbar „sichtbar“ und gewinnt an Relevanz. Bönsch (2012) beschreibt projektorientierten Unterricht „im Unterschied zum lehrgangs-/ lehrpersonenorientierten Unterricht“ als eine „problemhaltige Sachlage...“, welche „...die Beteiligten dazu führt, die Bearbeitung einer Thematik als wichtig anzusehen.“ Eine klare Definition von

Projektorientiertes Unterrichten: Erfolgskriterien und Herausforderungen

Zielen als auch der konkrete Weg zur Erreichung dieser Relevanz, sind integrale Bestandteile des projektorientierten Unterrichts, während zudem formatives Feedback und Unterstützung während des gesamten Prozesses die Lernentwicklung fördern. Darüber hinaus ermöglicht projektorientierter Unterricht eine ganzheitliche Entwicklung im kognitiven, persönlichen und sozialen Bereich, da Schüler:innen Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen und in einem kooperativen Umfeld arbeiten.

In Anlehnung an den Grundsatzterlass zum Projektunterricht finden sich im projektorientierten Unterricht in der Sommerschule sieben Merkmale, welche an die bereits angeführten Qualitätsmerkmale für guten Unterricht inhaltlich anknüpfen: Orientierung an den Interessen der Beteiligten, Selbstorganisation und Selbstverantwortung, Interdisziplinarität, Zielgerichtete Planung, Erwerb sozialer Kompetenzen, Wirkung nach außen, Rolle der Lehrperson (BMBWF, 2017). Den Ausgangspunkt im projektorientierten Unterricht stellt den Theoriekonzepten folgend im Idealfall eine Problemstellung dar, die thematisch an die Lebensrealität der Schüler:innen anknüpft und diese somit Verbindungen zu ihrem Vorwissen und Alltag herstellen können. Sie übernehmen von Anfang an Eigenverantwortung für sich selbst und auch als Gruppe. Somit sollen sie lernen, dass sie sowohl bei der Planung als auch bei der Ausarbeitung für das Ergebnis verantwortlich sind und die Qualität der Arbeit in ihren Händen liegt. Die Lehrperson nimmt eine assistierende Rolle ein, die bei Fragen, Unsicherheiten und Problemen begleitend zur Seite steht. Ausgehend von der Problemstellung soll mithilfe einer adäquaten Planung, die in den meisten Fällen arbeitsteilig ist, das gewünschte Endprodukt entstehen. Die Lernenden werden gebeten in einem gewissen Zeitraum an ihren Aufgaben zu arbeiten, um im Anschluss ein Ergebnis oder den Arbeitsprozess zu präsentieren. Im Laufe dieser Arbeitsprozesse stehen die Aspekte der Kommunikation, der Kooperation und der Kompromissbereitschaft im Mittelpunkt (Gudjons, 2014).

Aufgrund dieser Anforderungen ist der projektorientierte Unterricht für die Lehrenden mit „organisatorischen und didaktischen Herausforderungen“

verbunden (Schnack, 2011, S. 8). Auf diese Unterteilung wird neben weiteren Anforderungen auch im Grundsatzterlass zum Projektunterricht seitens des BMBWF (2017) hingewiesen.

Die Aufgaben des Lehrers / der Lehrerin liegen neben der fachlichen Kompetenz verstärkt in der Hilfestellung bei der Strukturierung von Planungs- und Entscheidungsprozessen und der dazu notwendigen didaktischen und organisatorischen Bedingungen, bei der Vermittlung arbeitsmethodischer Kompetenzen sowie der Bewusstmachung gruppendynamischer Prozesse und der Unterstützung von Reflexionsprozessen (S. 5).

Sowohl organisatorische als auch didaktische Herausforderungen können die Vorbereitung als auch die Durchführung des projektorientierten Unterrichts betreffen. Die Vorbereitungszeit dient der Themenfindung, der Planung, der Informationsbeschaffung und der Besorgung notwendiger Ressourcen. In der Umsetzung des projektorientierten Unterrichts agieren Lehrende als Berater:innen bzw. Expert:innen, ermöglichen und strukturieren die Zusammenarbeit der Schüler:innen in unterschiedlichen Sozialformen (Herzmann, 2001), wobei bei der Erreichung der inhaltlichen Ziele Selbstständigkeit und Selbstverantwortlichkeit sowie Beteiligungsmöglichkeit der Schüler:innen einen hohen Stellenwert haben (Konrad & Traub, 2009; Peschel, 2002). In den Phasen der Projektreflexion werden die Erfahrungen der Beteiligten und die laufenden Prozesse besprochen. Die begleitende Reflexion ist ein essenzieller Bestandteil des projektorientierten Unterrichts und erfolgt grundsätzlich durch die Beteiligten selbst. Auch Bönsch (2012) betont die Wichtigkeit, in „Metaphasen ständig über den Fortgang in inhaltlicher, methodischer und kommunikativer Sicht“ zu reflektieren. „Durch Reflexion wird die Verbindung zwischen dem Engagement und dem Lernen der SchülerInnen hergestellt.“ (Seifert, o. J., S.140)

Projektorientiertes Unterrichten: Erfolgskriterien und Herausforderungen

Die organisatorischen Bedingungen in der Sommerschule stellen somit nicht nur aufgrund der Rahmenbedingungen⁴ eine Herausforderung an die Lehrenden, sondern Projekte benötigen auch hinsichtlich Vorbereitungs- aufwand, Teamfähigkeit aller Beteiligten und Unterstützung der Schulleitung⁵ besonderes Augenmerk (Meyer, 2013). Die Herstellung eigener didaktisch aufbereiteter Unterrichtsmaterialien ist meist sehr zeitintensiv (Melzer, 2007) und die Zusammenarbeit mit anderen Lehrenden im Team mitunter schwierig, da Absprachen und Unterrichtsdurchführung nach Plan ebenfalls ein Mindestmaß an Koordination im Vorhinein verlangen (Bender et al., 2016). Die Umsetzung notwendiger Absprachen für projektorientierten Unterricht soll seitens der Schulleitung durch eigens dafür geschaffene Zeitfenster organisiert und hinsichtlich notwendiger Lehr-Lernmaterialien unterstützt werden. Methodisch-didaktisch betrachtet ist die Durchführung des projektorientierten Unterrichts in mehrfacher Hinsicht eine Herausforderung für die Lehrenden. Es gilt nicht nur aufgetretene Probleme im Unterrichtsverlauf wahrzunehmen und entsprechende Maßnahmen im Classroom-Management zu setzen, es ist vor allem notwendig, einen produktiven Umgang mit Unterschieden und individuellen kognitiven und sozialen Bedürfnissen der Schüler:innen herzustellen (Herzmann, 2001). Die erhöhte Selbstständigkeit der Schüler:innen, gekoppelt mit einer erhöhten Partizipationsmöglichkeit, verlangt nach einer geänderten Rolle der Lehrenden im Unterricht. Lehrpersonen „verstehen sich stärker als Organisatoren anregender Lernsituationen oder als Moderatoren relativ selbstständiger Erkenntnisprozesse“ (Reinhold & Bündler, 2001, S. 350). Insofern

⁴ Im Gegensatz zu den Pädagogisch Praktischen Studien, wo die Studierenden von einer Lehrperson an der Schule und einer:einem Lehrenden an den Universitäten begleitet bzw. didaktisch vorbereitet werden, überträgt die Sommerschule den Studierenden weitgehend allein die Verantwortung für den Unterricht der gesamten Gruppe. Zusätzliche Herausforderungen stellen die Heterogenität (Alter, Schulstandort, Sprache, Lernrückstände) sowie fehlendes Wissen über individuelle Lernausgangslagen dar (Gamsjäger et al., 2022).

⁵ Standortleitung am Sommerschulstandort

erfordert bereits der Planungsprozess als auch der Durchführungsprozess eines projektorientierten Unterrichts in der Sommerschule oft ungewohnte herausfordernde Handlungen.

Methodisches Design

Über die tatsächliche Durchführung von projektorientiertem Unterricht und den damit verbundenen Planungsprozessen in der Sommerschule ist noch wenig bekannt. Durch die qualitative Analyse der Prozessportfolios der Studierenden, die 2022 und 2023 an der Sommerschule teilnahmen, soll die Frage beantwortet werden, mit welchen Herausforderungen Lehramtsstudierende im projektorientierten Unterricht in der Sommerschule konfrontiert werden und von welchen Kriterien ein erfolgreicher Unterricht abhängig ist. Prozessportfolios sind an der Pädagogischen Hochschule in Oberösterreich in den Pädagogisch Praktischen Studien aller Semester und der Sommerschule als Reflexionsinstrument Bestandteil der Leistungsnachweise und dadurch methodisch allen Studierenden vertraut. Studierende sind darin angehalten, sich aus der Summe an Lernerfahrungen ein bedeutendes Lernereignis auszuwählen und vertiefter in einer fünfteiligen Reflexionsschleife (Beschreiben, Denken, Deuten, Erkennen und Entwickeln) darzustellen und zu reflektieren. Obwohl die Bearbeitung von den Studierenden als Reaktion auf einen universitären Auftrag gesehen werden kann und die Eintragungen der subjektiven Wahrnehmung der Studierenden entsprechen, plädiert Kanter (2020) für diese Formen der schriftlichen Reflexion, da die Personen in ihren Eintragungen nahe am situativen Kontext bleiben und im Gegensatz zu Befragungen die Personen selbst festlegen können, was und wie sie über ihre bedeutenden Lernerfahrungen schreiben.

In einer ersten Materialsichtung wurden in Teamarbeit 19 Prozessportfolios (von insgesamt 66) ausgewählt und anonymisiert, welche sich mit projektorientiertem Unterricht befassen und damit inhaltlich zur Beantwortung der

Projektorientiertes Unterrichten: Erfolgskriterien und Herausforderungen

Forschungsfrage eignen.⁶ Mit Hilfe der Software QCAMap für zusammenfassende Inhaltsanalysen nach Mayring (2022) wurden diese ausgewählten Prozessportfolios auf Basis der Forschungsfrage deduktiv nach den zwei Bereichen *Herausforderungen* und *Erfolgskriterien*, selektiert. Für diese Oberkategorien wurden literaturgestützt Definitionen und Abstraktionsniveaus festgelegt. Als Herausforderungen werden jene Anforderungen an Lehrpersonen bezeichnet, die als meisterbar und bedeutend erscheinen und in Folge behandelt werden (Keller Schneider & Hericks, 2017, S. 308). Als Erfolge werden jene individuellen Reaktionen verstanden, die zum Bewältigen von Herausforderungen im Unterricht verwendet werden (Krause, 2003, S. 257f.). Anschließend wurden die selektierten Textstellen induktiv entlang des Datenmaterials nach Sinneinheiten in Unterkategorien weiter kodiert, subsummiert bzw. diese kontinuierlich am Material weiterentwickelt. Um die Analyse zu validieren, wurde in diesem Prozess zuerst individuell durch das Organisationsteam (zwei Personen) der Sommerschule kodiert, und im Anschluss daran die Kodier-Übereinstimmung überprüft. Im Bedarfsfall wurden Unklarheiten an Unterkategorien mit anderen Lehrenden aus dem Team der Lehrenden der Sommerschule validiert. Zur weiteren Prüfung des Kategoriensystems wurden die Unterkategorien in einem zweiten Durchlauf am Material rücküberprüft und wenn erforderlich angepasst. Dazu wurden die Zuordnungen zur jeweiligen Unterkategorie erneut gelesen, und diese anschließend aufgrund von Häufigkeiten in der Nennung mithilfe des Programms QCAMap identifiziert. Insgesamt wurden in den beiden Oberkategorien 109 unterschiedliche Herausforderungen und Erfolge identifiziert, die in fünf Unterkategorien kodiert wurden und im nächsten Kapitel anhand von ausgewählten Beispielen am Textmaterial

⁶ Angesichts der vielen unterschiedlichen Möglichkeiten, in der Sommerschule bedeutende Lernereignisse auszuwählen, ist die Anzahl von 19 Studierenden, die sich in ihren Prozessportfolios für den Projektunterricht entschieden haben, ein Hinweis darauf, dass diese Form des Unterrichts für Studierende der Primarstufe eine zentrale Lerngelegenheit darstellt.

veranschaulicht werden.⁷ Innerhalb der identifizierten Unterkategorien wurden diese je nach Anzahl der Kodierungen induktiv weiter ausdifferenziert und so einer inhaltlichen Feinstrukturierung unterzogen (Mayring, 2022). Im Ergebnisteil werden für jede Kategorie repräsentative Textstellen zusammenfassend dargestellt.

Ergebnisse

Folgende fünf Oberkategorien können zusammenfassend als Ergebnisse berichtet werden: Individualisierung und Differenzierung, Gruppendynamik, Motivation, Rolle der Lehrperson, und Projektplanung.

Individualisierung und Differenzierung

Diese Kategorie umfasste die meisten Kodierungen (n = 37) und wurde in 18 Prozessportfolios (in Folge als P bezeichnet) identifiziert. Studierende beschreiben die unterschiedlichen Ausprägungen von Heterogenität, insbesondere hinsichtlich Sprache und Verhalten, als Herausforderung im projektorientierten Unterricht. *„Ich habe zwar versucht mein Projekt sprachlich einfach und verständlich zu gestalten, aber ich habe zum Beispiel nicht bedacht, dass in meiner Klasse auch einige Kinder sind die trotz ihres Alters, weder Lesen noch Schreiben können.“* (P16_RQ1-6). *„Da wir viele Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in unserer Gruppe hatten, arbeiteten wir hierfür vermehrt mit Bildkarten und achteten auf eine einfache und klare Wortwahl. Wichtig war uns, dass die Kinder immer aktiv miteinbezogen wurden, damit sie bei der Sache blieben.“* (P11_RQ1-6). Eine zusätzliche Herausforderung für die Studierenden stellte die Informationslücke über die besonderen kognitiven und sozialen Bedürfnisse der Schüler:innen dar. *„Da wir die Kinder im Vorhinein leider nicht kannten und wir nicht*

⁷ Das Kodierungssystem ist unter folgendem Link abrufbar: <https://www.dropbox.com/scl/fo/h1ymfgk0p2b8n1r3djl6w/h?rlkey=8itxbmymqrl98bls6oz830qq&dl=0>

Projektorientiertes Unterrichten: Erfolgskriterien und Herausforderungen

„wussten, was uns erwarten wird, konnten wir das Projekt nicht optimal (vor allem für das verhaltensauffällige Kind), vorbereiten.“ (P2_2RQ1-9). „Außerdem muss ich als Lehrkraft um sprachsensibel zu unterrichten, den Lernstand der Kinder ganz genau kennen und analysieren. Diese Möglichkeit hatte ich in der Sommerschule nicht.“ (P16_RQ1-9). Als weitere Herausforderungen aber auch als Erfolgskriterien gestalteten sich das unterschiedliche Vorwissen und die unterschiedlichen Erfahrungen der Schüler:innen. „Wir sammelten die Erfahrungen der Kinder in Form einer Mindmap auf der Tafel, leider hatten die Kinder wenig bis keine Ahnung von den Kinderrechten.“ (P1_2RQ1-1). „Er wirkte interessiert und forschte aufmerksam in den Büchern. Einige Fragen konnte er sogar, ohne nachzulesen, bereits beantworten.“ (P8_2RQ1-2). Die Kenntnis und die individuelle Berücksichtigung der Lernausgangslagen und Lerninteressen der Schüler:innen kann zum Gelingen des projektorientierten Unterrichts einen wesentlichen Beitrag leisten und ist eine der Möglichkeiten, von Beginn an den Aspekt der Heterogenität zu beachten. „Wenn ich an die Projektarbeit in der Sommerschule denke, als die Kinder am Ende die Steckbriefe präsentiert haben, bestätigt sich für mich nochmals, dass die Schüler:innen durch diese von Anfang an vorliegende Diversität überhaupt kein Konkurrenzdenken hatten, sondern jede einzelne Gruppe einfach nur stolz auf ihr Produkt war.“ (P13_RQ1-8). Der methodisch didaktische Aspekt der Individualisierung und Differenzierung wurde besonders oft (n = 14) im Umgang bei den unterschiedlichen Sprachniveaus für die projektorientierte Unterrichtsplanung als auch im Unterricht als Erfolgsfaktor angeführt. „Ein sprachsensibler Projektunterricht nimmt Rücksicht auf die verschiedenen Sprachkenntnisse und ermöglicht allen eine Teilnahme am Projekt. Zudem orientieren sich die Unterrichtsinhalte und Methoden am Leistungsstand der Schüler:innen.“ (P14_RQ1-8).

Gruppendynamik

Bei den Kodierungen für die zweithäufigste Kategorie entfielen neun der insgesamt 21 Nennungen auf Herausforderungen und zwölf davon auf

Erfolgskriterien im Umgang mit Gruppen. Für Studierende stellen sich aufgrund der besonderen Rahmenbedingungen der Sommerschule diesbezüglich von Beginn an herausfordernde Situationen. *„Weiters haben die Kinder noch nie in dieser Konstellation im Team zusammengearbeitet, da sie aus unterschiedlichen Klassen und Schulen gekommen sind.“* (P15_RQ1-7). Diese Situation stellt auch im Unterricht sowohl an die Studierenden als auch an die Schüler:innen eine Herausforderung dar. *„Die Begeisterung hielt sich in Grenzen und einige Kinder wirkten mit der Einteilung unzufrieden. So auch [...] der sich beschwerte, warum er nicht mit seinem Freund zusammenarbeiten konnte.“* (R9_2RQ1-7). Während der Sommerschule konnten die Studierenden ein sehr umfangreiches Repertoire an Erfahrungen in diesem Bereich sammeln und auch Gelingensbedingungen erkennen. *„Die Gruppenmitglieder lernten, Kompromisse einzugehen und die Stärken jedes Einzelnen zu nutzen.“* ((P18_RQ1-12). *„Abschließend möchte ich sagen, wie wichtig es ist, auf eine heterogene Gruppenbildung zu achten und sich als Lehrperson Zeit dafür zu nehmen.“* (P9_RQ1-12).

Motivation

Der Motivationsaspekt konnte in insgesamt 18 Textstellen als Erfolgsfaktor für projektorientierten Unterricht identifiziert werden. Dieser soll einen Bezug zur Lebenswelt der Lernenden aufweisen und ihnen ausreichend Möglichkeit geben, den Lernprozess selbst gestalten zu können. *„Unter anderem wirken Kinder motivierter, wenn sie frei arbeiten dürfen. Wenn die Lehrperson nicht entscheidet, wie das Endprodukt aussehen soll, sondern die Schüler:innen ihre eigene Kreativität ausleben dürfen.“* (P5_2RQ1-3). *„In der zweiten Projektwoche durften die Schüler:innen in Kleingruppen über einen Planeten, der sie am meisten faszinierte, recherchieren und diesen dann der Gruppe vorstellen.“* (P18_RQ1-5). *„Die Schüler:innen waren immer motiviert dabei und größtenteils war der Projektabschluss von ihrer Seite ausgegangen, die Ideen dazu sammelten sie von selbst, weil wir uns absichtlich heraushielten.“* (P1_2RQ1-3). Für die Möglichkeit, dass

Projektorientiertes Unterrichten: Erfolgskriterien und Herausforderungen

Schüler:innen den Lernprozess selbstbestimmt gestalten können, wurde ein geändertes Rollenverständnis der Lehrenden als Voraussetzung benannt.

Rolle der Lehrperson

Die Rolle der Lehrperson als Lernbegleiter:in im projektorientierten Unterricht wurde von den Studierenden im Unterrichtsverlauf positiv erlebt. *„Hier ist es als Lehrkraft meiner Meinung nach essenziell den Kindern bei Projektarbeiten genügend Zeit zu geben und in diesen Phasen nicht dauernd auszubessern bzw. dazwischen zu funken.“* (P17_RQ1-15). *„Ich als Lehrperson trat dabei völlig in den Hintergrund und schlüpfte in die Rolle der Beobachterin. Das war sehr angenehm für mich, endlich einmal die Kinder tun lassen zu können.“* (P12_RQ1-15). In der Zusammenarbeit mit Eltern und Kolleg:innen erwähnen Studierende unterschiedliche Erfahrungen in ihrer neuen Rolle. *„Teamwork war bei uns großgeschrieben, und mit der Zeit erkannten wir, dass sich die Schüler:innen bei uns sehr gut aufgehoben fühlten.“* (P17_RQ1-18). *„Der Höhepunkt des Projektes wäre die Vorstellung des Rollenspiels für die Eltern im Turnsaal gewesen. Nach Rücksprache mit der Direktorin fiel dieser Gedanke jedoch sehr schnell ins Wasser da sie mir mitteilte, dass die Eltern sehr wenig Interesse an der Sommerschule zeigen.“* (P12_RQ1-16) *„Nichtsdestotrotz veranstaltete ich die Rollenspiele intern in der Klasse und die Kinder hatten großen Spaß dabei, was letztlich die Hauptsache war.“* (P12_RQ1-17)

Projektplanung

Zum Gelingen eines Projekts wurde die Bedeutung der Projektplanung, hinsichtlich Zielorientierung, genauer zeitlicher und inhaltlicher Strukturierung sowie Differenzierung als wichtige Aufgabe für die Lehrpersonen erkannt. *„Dabei muss der Projektunterricht seitens der Lehrperson stets gut geplant sein, und es soll auf die Bedürfnisse der verschiedenen Altersgruppen eingegangen werden. Entsprechendes Material und Unterstützung sind erforderlich.“* (P17_RQ1-14). Andererseits erfordert projektorientierter Unterricht besonders zu Beginn des Lehrberufs einen intensiven Arbeitseinsatz. *„Gemeint ist zum Beispiel der hohe Anfangsaufwand für*

Lehrkräfte. Sobald man es öfter macht, fällt einem die Planung sicher leichter und es sind mit der Zeit nicht mehr so viele Materialeien vorzubereiten.“ (P10_RQ1-14). Dieser Mehraufwand konnte jedoch z.B. durch Kooperation mit Kolleg:innen gut bewältigt werden. „Zum Glück konnte ich die andere Studentin und wir planten vorab gemeinsam. Das fand ich sehr gut, denn das gemeinsame Planen nahm mir die anfängliche Nervosität.“ (P17_RQ1-18).

Schlussfolgerungen und praktische Implikationen

Im vorliegenden Beitrag gingen wir der Frage nach, welchen Herausforderungen Lehramtsstudierende im projektorientierten Unterricht in der Sonderschule begegnen und von welchen Kriterien ein erfolgreicher Unterricht abhängig ist. Die qualitative inhaltsanalytische Auswertung nach Mayring (2022) der Prozessportfolios ermöglicht Einblicke in unterschiedliche Themenbereiche. Die Methode des projektorientierten Unterrichts, insbesondere im Kontext der Sonderschule, wirft zahlreiche organisatorische und didaktische Herausforderungen auf (Bender et al., 2016; BMBWF, 2017; Herzmann, 2001; Konrad & Traub, 2009; Melzer, 2007; Meyer, 2013; Peschel, 2002; Reinhold & Bündler, 2001; Schnack, 2011; Seifert; o. J.).

Organisatorisch betrachtet erfordert die Vorbereitung dieser Form des Unterrichts einen Mehraufwand und genügend Zeit für Themenfindung, Planung, Informationsbeschaffung und Ressourcenbeschaffung. Die Zusammenarbeit im Lehrer:innenteam beziehungsweise in Tandems sowie die Koordination mit der Schulleitung sind für die Studierenden von Bedeutung. Dies kann besonders in der Sonderschule eine Herausforderung darstellen, wo die Rahmenbedingungen im Vergleich zu regulärem Unterricht oft anders sind. Die Schulleitung spielt eine wesentliche Rolle bei der Organisation von Zeitfenstern für Absprachen und bei der Bereitstellung von Lehr- und Lernmaterialien.

Projektorientiertes Unterrichten: Erfolgskriterien und Herausforderungen

Didaktisch betrachtet erfordert der projektorientierte Unterricht also ein Umdenken in der Rolle der Lehrenden hin zu Moderatoren und Organisatoren anregender Lernsituationen. Dies verlangt eine erhöhte Sensibilität für individuelle Bedürfnisse der Schüler:innen sowie die Fähigkeit, auf Probleme im Unterrichtsverlauf zu reagieren und entsprechende Maßnahmen im Classroom Management zu setzen. Die erhöhte Selbstständigkeit und Partizipationsmöglichkeit der Schüler:innen bedarf einer aktiven Begleitung und Unterstützung seitens der Lehrpersonen. Nach Frey wandelt sich die *Rolle als Lehrperson* vom Bild der „Lehrerin“, welche den zu lernenden Inhalt vorgetragen, demonstriert und an die Wandtafel geschrieben...“ (Reichen, 2008) hat, zu einer Rolle, in der der Fokus auf Beratung, wenn gewünscht und Unterstützung, wenn notwendig gelegt wird (Frey, 2012).

Durch eine heterogene Gruppenzusammensetzung in der Sonderschule werden Studierende mit Herausforderungen wie z.B. *geringe deutsche Sprachkenntnisse* der Schüler:innen, *Sensibilisierung und Akzeptanz gegenüber Vielfalt* und Unterschieden konfrontiert und müssen auch hier ihre Rolle und Aufgaben neu definieren (Hausen, 2015). Die Schlüsselkomponente liegt in der Anwendung *differenzierter Unterrichtsformen*, die den *individuellen Bedürfnissen* und Fähigkeiten der Kinder gerecht werden und gleichzeitig ein Umfeld schaffen, in dem sie vielfältige soziale Erfahrungen in der *Gruppe* sammeln können. Dies sollte es ihnen ermöglichen, Fähigkeiten zur Eigenverantwortung und Flexibilität zu entwickeln und mit Neugierde, *Motivation* und *Selbstbestimmung* altersadäquate Inhalte zu entdecken und vielfältige Kompetenzen zu entwickeln (BMBWF, 2017; Deci & Ryan, 1985; Jank & Meyer, 2011). Resümierend zu den Aussagen der Studierenden kann festgehalten werden, dass die *Flexibilität* der Lehrperson, ein *produktiver Umgang mit ungewissen* organisatorischen und inhaltlichen *Bedingungen*, sowie *angemessene Reaktionen* auf die sozialen, motivationalen und kognitiven *Bedürfnisse* der Kinder wichtige Aspekte für

erfolgreiches Handeln im projektorientierten Unterricht in der Sommerschule sind.

Insgesamt verdeutlicht dieser Beitrag, dass der projektorientierte Unterricht nicht nur eine innovative und effektive Lehrmethode im Zuge der Sommerschule sein kann, sondern auch eine Reihe von Herausforderungen für die Studierenden mit sich bringt, die durch eine sorgfältige Vorbereitung, eine effektive Zusammenarbeit im Team und eine flexible und sensibel gestaltete Unterrichtsführung bewältigt werden können. An den Pädagogischen Hochschulen sollte mit den Studierenden in der begleitenden Lehrveranstaltung bereits ein themaaorientiertes offenes Konzept für die Projektplanung erarbeitet werden, welches die kognitive, soziale und emotionale Stärkung der Schüler:innen zum Ziel hat, um die Studierenden so bestmöglich auf ihren Unterricht in der Sommerschule vorzubereiten.

Literatur

- Altmann, T., Faulstich, K., & Heinzeroth, H. (2010). *Moderner Unterricht in den Sekundarstufen I und II. Theorie und Praxis kompetenzfördernden, individualisierten und selbstständigen Lernens*. Prolog.
- Bender U., Krüger, M., & Keller, S. (2016). Fächerübergreifender Unterricht als Kooperation von Lehrpersonen – das Projekt LEENA aus Sicht der Lehrerkooperationsforschung. *Schulpädagogik heute*, 7(13), 1-17.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2022). *Workbook Sommerschule 2022*.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2023). *Workbook Sommerschule 2023*.
- Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2017). *Grundsatzterlass zum Projektunterricht*. Abgerufen am 27.10.2023 von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/projektunterricht.html>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Frey, K. (2012). *Die Projektmethode. „Der Weg zum bildenden Tun“* (12. Aufl.). Beltz.
- Gamsjäger, M., Lenz, S., & Severa, M. (2022). Die Sommerschule als Lerngelegenheit für Studierende. *HLZ – Herausforderung Lehrer:innenbildung*, 5(1), 454-467. <https://doi.org/10.11576/hlz-5343>
- Gudjons, H. (2014). *Erziehen und Unterrichten in der Schule. Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit*. Klinkhardt.

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis Of Over 800 Meta-Analyses Relating To Achievement*. Routledge.
- Hausen, S. (2015). *Jahrgangsgemischte Klassen. Möglichkeiten und Grenzen altersheterogener Lerngruppen in der Grundschule*. Diplomica.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett/Kallmeyer.
- Hericks, U., & Keller-Schneider, M. (2017). Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(2), 301–317.
- Herzmann, P. (2001). *Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung*. Leske + Budrich.
- Jank, W., & Meyer, H. (2011). *Didaktische Modelle*. Cornelsen Scriptor.
- Kanter, H. (2020). Dem eigenen Lernen auf die Spur kommen: das Tagebuch als Erhebungsmethode im Rahmen einer praxeologischen Erforschung von Lehre. *ZQF – Zeitschrift für qualitative Forschung*, 21(1), 121–138. <https://doi.org/10.3224/zqf.v21i1.08>
- Klafki, W. (2007). Grundzüge eines neuen Ausbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In W. Klafki (Hrsg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl., S. 43-81). Beltz.
- Konrad, K., & Traub, S. (2009). *Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps*. Schneider Verlag Hohengehren.

Projektorientiertes Unterrichten: Erfolgskriterien und Herausforderungen

- Krause, A. (2003). Lehrerbelastungsforschung – Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, 254–273.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Beltz.
- Melzer, J. (2007). Neue Lehrpläne – neue Aufgaben für Lehrer – vorhandene Erfahrungen. In M. Melzer (Hrsg.), *Neue Aufgaben für sächsische Gymnasien – fächerverbindender Profilunterricht und Chancen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 5-16). Leipziger Universitätsverlag.
- Meyer, H. (2013). *Was ist guter Unterricht*. Cornelsen.
- Peschel, F. (2002). *Offener Unterricht. Teil I+II* (7. Aufl.) Schneider Verlag.
- Reinhold, P., & Bündler, W. (2001). Stichwort: Fächerübergreifender Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(3), 333-357.
- Schnack, J. (2011). Fächerverbindendes Lernen. Von den Grenzen der Fächer und der Lust sie zu überschreiten. *Pädagogik*, 63(7-8), 6-9.
- Seifert, A. (o. J.). Lernen durch Engagement: Eine Unterrichtsmethode, die soziales und fachliches Lernen kombiniert. *Forum Schulstiftung*, 129-144. https://internet.schulstiftung-freiburg.de/eip/media/forum/pdf_350.pdf
- Ulmer-Leahey, C. (2019). *Schule und Welt – wie kann ein projektorientierter Schulunterricht aussehen und funktionieren?* <https://doi.org/10.25656/01:17034>

4. Die Sommerschule in Oberösterreich – Selbst- und Fremdwahrnehmung unbegleiteter Unterrichtstätigkeit

Sonja Lenz, Alexandra Postlbauer & Manuela Gamsjäger

Abstract

Effektive Klassenführung hat sich als wesentlicher Faktor für schulische Lernleistungen bewährt, wird als grundlegende Komponente für qualitativ hochwertigen Unterricht anerkannt und als entscheidend für den Aufbau von Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden angenommen. Dieser Beitrag erforscht die Selbst- und Fremdwahrnehmung von Lehramtsstudierenden, die in der österreichischen Sommerschule erstmals eigenverantwortlich eine heterogene Lerngruppe leiten. Im Fokus steht dabei der Vergleich zwischen der Selbstwahrnehmung der Studierenden und der Fremdwahrnehmung der Schüler:innen, welche durch den *Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung* erfasst wurden. Die Untersuchung stellt für den Sommerschulstandort Sekundarstufe Oberösterreich eine Vollerhebung dar. Deskriptive Analysen zeigen, dass die Wahrnehmungen in den beiden Gruppen in den Kategorien *Beziehung*, *Kontrolle* und *Unterricht* substanziell übereinstimmen, wobei Studierende ihre Kompetenz in *Beziehung* oft höher und in *Kontrolle* sowie *Unterricht* (eher) niedriger einschätzen als die Schüler:innen. Studierende schätzen ihre eigene Motivation höher und Schüler:innen ihre Lernstrategien höher ein als die jeweils andere Gruppe. Die Wahrnehmung des Problemverhaltens ist zwischen beiden Gruppen ähnlich. Die Ergebnisse heben die Bedeutung der Sommerschule als Lernumgelegenheit für Studierende und Schüler:innen hervor und bieten wichtige Einblicke in die Effektivität der Klassenführung der Studierenden sowie in die Qualität der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung.

Schlüsselwörter: Sommerschule, Klassenführung, Selbstwahrnehmung, Fremdwahrnehmung

Einleitung

In der Sommerschule übernehmen Studierende erstmals für zwei Wochen eigenverantwortlich den Unterricht einer Lerngruppe. Diese Gruppe zeichnet sich, bedingt durch die einzigartige Organisationsstruktur der Sommerschule, durch ihre heterogene Zusammensetzung in Bezug auf Alter, Sprache sowie Lernniveau aus. Die Anforderungen an den Unterricht unterscheiden sich wesentlich von herkömmlichen Schulstunden, da Studierende die Schüler:innen nicht beurteilen und aufgefordert sind, projektorientiert zu unterrichten (BMBWF, 2023). Zudem weicht die Sommerschule in zentralen Punkten von den Formaten der Pädagogisch Praktischen Studien (PPS) ab, in denen Studierende nach Hospitationen einzelne Unterrichtseinheiten in Gegenwart von Praxispädagog:innen durchführen und diese im Anschluss gemeinsam reflektieren (Gamsjäger et al., 2022). Reflexion und Feedback sind nicht nur für Studierende wichtig, die in der Sommerschule beruflichen Herausforderungen gegenüberstehen, denen normalerweise nur Berufseinsteiger:innen begegnen (Lenz et al., 2023), sie tragen auch entscheidend zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften bei (Buhren, 2015). Neben der Entwicklung des beruflichen Selbst (vgl. Gamsjäger & Lenz in diesem Band) stellt vor allem die Klassenführung eine dieser Herausforderungen dar. Sie ist grundlegend für erfolgreiches Lernen (Lenske & Mayr, 2015) sowie den Beziehungsaufbau zwischen Lehrenden und Lernenden und muss daher immer auch aus der Perspektive der Schüler:innen konzipiert werden, um die verfügbare Lernzeit optimal zu nutzen und störungsarmes Lernen zu ermöglichen. Trotz der Bedeutung, die den Wahrnehmungen der Schüler:innen für die Beurteilung der Klassenführung auch im Zuge von remedialen Maßnahmen zukommt, sind uns keine Studien bekannt, die dies gezielt erforschen. Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwieweit es möglich ist, innerhalb kurzer Zeiträume, wie etwa während einer zweiwöchigen Sommerschule, und angesichts fehlender Informationen über das Vorwissen und die Interessen der Schüler:innen, erfolgreiche Klassenführungsstrategien zu etablieren. Unser Beitrag

adressiert diese Lücke, indem er die Selbstwahrnehmung oberösterreichischer Lehramtsstudierender mit der Fremdwahrnehmung von Schüler:innen, erfasst durch den *Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK; Mayr, 2011)*, kontrastiert und analysiert, inwieweit Studierende unter den Bedingungen der Sommerschule eine effektive Klassenführung erreichen können.

Theoretischer Hintergrund

Effektive Klassenführung hat sich in den letzten Jahrzehnten immer wieder als wichtiger Prädiktor von schulischen Lernleistungen erwiesen (vgl. u.a. Helmke & Helmke, 2014; Kiel et al., 2013) und gilt als Basisdimension guten Unterrichts (vgl. u.a. Klieme, 2022; Meyer, 2004). Allerdings ist Klassenführung „kein homogenes Konstrukt“ (Helmke & Helmke, 2014, S. 10), sondern gilt nach Seidel (2020) als ein Zusammenspiel verschiedener Maßnahmen und Unterrichtsstrategien, welches darauf abzielt, für alle Schüler:innen eine möglichst hohe aktive Lernzeit zu gewährleisten und die für den Lernprozess notwendige Aufmerksamkeit zu sichern. Eine effektive Klassenführung basiert maßgeblich auf dem Aufbau positiver Beziehungen zwischen der Lehrkraft und den Schüler:innen. Die Etablierung einer guten Beziehung durch die Lehrperson erleichtert nicht nur die Führung der Klasse, sondern ist auch entscheidend, um Widerständen vorzubeugen (Wubbels, 2011; Rüedi, 2014). Ein wesentliches Merkmal für die Qualität der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung ist das Vorhandensein von gegenseitigem Vertrauen, welches angstmindernd und leistungsförderlich wirkt (Grinke, 2022; Thies, 2002). Der Prozess des Vertrauensaufbaus ist jedoch komplex und in Systemen wie der Schule, in denen Freiwilligkeit und eine gleichmäßige Machtverteilung oft fehlen, durchaus auch herausfordernd (Schweer, 2017). Cocard (2014) unterstreicht in seiner Studie, dass aus Sicht der Jugendlichen die Vertrauenswürdigkeit und der Zeitfaktor hierfür entscheidend sind. Er hebt hervor, dass Vertrauen in der Regel über einen längeren Zeitraum entsteht und oft auf positiven Erfahrungen

mit einer Person basiert, wobei dies nicht nur Lehrpersonen betrifft. Grinke (2022) bekräftigt, dass die Dauer einer Beziehung für den Vertrauensaufbau wesentlich ist. Das organisationale Umfeld, wie die festgelegten Rahmenbedingungen im regulären Unterricht, steht damit ebenfalls in Zusammenhang.

Studien, die Expert:innen und Noviz:innen im Bereich der Klassenführung vergleichen, offenbaren deutliche Unterschiede in den angewandten Strategien zur Klassenführung (Fischer & Leineweber, 2019; Reuker, 2017a, 2017b; Stahnke & Blömeke, 2022; Thiel et al., 2012; Westerman, 1991; Wolff et al., 2021). Expert:innen erkennen im Vergleich zu Noviz:innen Anzeichen nachlassender Aufmerksamkeit frühzeitiger und nutzen vielfältige Strategien und Signale, um den Unterrichtsfluss kontinuierlich zu lenken und die gesamte Klasse aktiv einzubinden. Noviz:innen dagegen neigen dazu, den Unterrichtsfluss häufiger selbst zu unterbrechen, konzentrieren sich in ihren Steuerungsmaßnahmen vornehmlich auf Teilgruppen und lassen sich manchmal zu sehr von der Interaktion mit einzelnen Schüler:innen vereinnahmen, wie Thiel et al. (2012) berichten.

Diese Unterschiede in den Klassenführungsstrategien zwischen Expert:innen und Noviz:innen verdeutlichen die Notwendigkeit von Reflexion vor allem am Beginn der Tätigkeit als Lehrkraft. Diese ist entscheidend, um nicht nur effektivere Unterrichtsmethoden und Strategien der Klassenführung zu etablieren, sondern auch um die von Forscher:innen wie Wettstein et al. (2016), Kunter und Baumert (2007) und Wagner et al. (2016) aufgezeigten Wahrnehmungsunterschiede in Hinblick auf Unterrichtsqualität zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen besser zu verstehen und darauf zu reagieren. Diese Diskrepanz lässt sich teilweise durch die subjektive Natur der Wahrnehmung erklären, die von persönlichen und situativen Faktoren beeinflusst wird. Lehrpersonen und Lernende erleben und interpretieren den Unterricht aufgrund ihrer unterschiedlichen Rollen und Erfahrungen unterschiedlich. Daher ist es für Lehrkräfte wichtig, sich auch in die Perspektive der Schüler:innen hineinzuversetzen und die eigene Rolle zu

reflektieren. Helmke und Lenske (2013, S. 218) betonen in diesem Zusammenhang, dass die Unterrichtsforschung oft divergierende Sichtweisen aufzeigt und jeweils eigene *blinde Flecken* in den Urteilen über den Unterricht zu finden sind. Sie fordern daher „bei der Unterrichtsdiagnostik ausdrücklich unterschiedliche Perspektiven einzubeziehen und verstärkt auf Perspektivenabweichungen zu fokussieren [...]“ (Helmke & Lenske, 2013, S. 218).

Für angehende Lehrpersonen ist Klassenführung daher ein zentrales Thema (Keller-Schneider, 2021; Kaufman & Moss, 2010). Da die Praxisnähe und Konkretheit der Lerngelegenheiten im Studium oftmals als unzureichend empfunden werden, bietet das Konzept der Sommerschule Studierenden eine neue Lernumgebung, in der sie erstmals eigenständig und ohne mentorische Unterstützung eine heterogene Lerngruppe leiten können, bevor sie in den Beruf einsteigen. Diese Lernumgebung beinhaltet nicht nur das Unterrichten selbst, sondern auch darüber hinausgehende Aufgaben wie die Kommunikation mit Eltern und anderen Lehrpersonen sowie administrative Tätigkeiten, beispielsweise die Anwesenheitskontrolle (Gamsjäger et al., 2022). Allerdings bietet die Sommerschule im Gegensatz zum regulären Unterricht in einer Klasse eine andere Dynamik. Zum einen werden die Leistungen nicht benotet und zum anderen können Lehrkräfte und Schüler:innen aufgrund der kurzen Dauer von zwei Wochen in einem weniger formalen Umfeld agieren, was den Vertrauensaufbau begünstigen kann. Erschwerend wirkt, dass Studierende oft nur minimale oder gar keine Vorkenntnisse über die Lerngruppe besitzen, da sie nur selten Informationen von den regulären Lehrkräften erhalten (Lenz et al., 2023). Dieser Mangel an grundlegenden Informationen über das Vorwissen, die individuellen Lernstile und Bedürfnisse der Schüler:innen erschwert es den Studierenden, Beziehungen zu Lernenden aufzubauen (Lenz et al., 2023). Es bleibt wenig Zeit, ein tiefes Verständnis für die Klassendynamik zu entwickeln, konstante Regeln und Erwartungen zu etablieren oder individuell angepasste Unterrichtsmethoden zu gestalten. All diese Faktoren können in der

Sommerschule die Klassenführung erschweren und dadurch die Qualität sowie Effektivität des Lernumfelds beeinträchtigen. Entsprechend untersucht dieser Beitrag explorativ, wie Lehramtsstudierende in einer Sommerschule, wo die Lernzeit komprimiert ist und die Studierenden mit einer heterogenen Schüler:innenschaft konfrontiert sind, Klassenführungsstrategien einsetzen. Die Studierenden stehen vor der Herausforderung, schnell ein effektives Lernumfeld zu schaffen, das sowohl individuelle Förderung ermöglicht als auch eine positive Gruppendynamik fördert, und dies trotz begrenzter Informationen über das Vorwissen und die Interessen der Schüler:innen.

Methodisches Design

Von 28. August bis 08. September 2023 (Oberösterreich) bzw. 21. August bis 01. September 2023 (Niederösterreich) nahmen insgesamt 39 Studierende des Studiums für das Lehramt Sekundarstufe, Standort Oberösterreich und 350 Schüler:innen an der Selbst- bzw. Fremdevaluation teil. Die Stichprobe stellt eine Vollerhebung für den Sommerschulstandort Sekundarstufe Oberösterreich dar. Die Studierenden sind überwiegend weiblich (31 weiblich, sieben männlich, eine Person keine Angabe) und zwischen 20 und 36 Jahre alt ($M = 22,9$ Jahre; $SD = 2,68$). Mehr als drei Viertel (82,1%, 32 Studierende) absolvieren das Bachelorstudium, fünf Studierende das Masterstudium (keine Angabe: zwei Studierende). Die Schüler:innen (49% männlich, 45% weiblich, 3% weder noch, 3% keine Angabe) waren zwischen elf und 15 Jahre alt ($M = 12,2$ Jahre; $SD = 0,97$). Mehr als drei Viertel (79,2%) der Schüler:innen sind in Österreich geboren und 60 Prozent haben eine deutsche Umgangssprache.

Der *Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung* (LDK; Mayr, 2011) ermöglicht es Lehrkräften, ihr Führungsverhalten im Unterricht mittels Selbsteinschätzungen und Rückmeldungen der Schüler:innen, die sich auf verschiedene Aspekte des Unterrichts und dessen Effekte konzentrieren, umfassend zu reflektieren. Im Zentrum stehen dabei drei Kategorien von Klassen-

führung (*Beziehung, Kontrolle und Unterricht*; siehe Tabelle 1), sowie Auswirkungen von Klassenführung, die berufliche Motivation der Lehrkräfte und ihre Einstellungen zu den jeweiligen Klassen (Lenske & Mayr, 2015). Die Erhebung erfolgte mittels Paper-Pencil-Fragebogen. Um die Anonymität zu wahren und eine Zuordnung der Antworten zu ermöglichen, erstellten die teilnehmenden Studierenden individuelle Codes. Diese wurden auch auf den Fragebögen der Schüler:innen vermerkt. Nach Erhalt der ausgefüllten Fragebögen wurden diese von den Autor:innen in ein Online-Umfrage-tool eingepflegt. Zur Gegenüberstellung der Selbstwahrnehmung durch die Studierenden und der Fremdwahrnehmung durch die Schüler:innen wurden die Mittelwerte pro Item (5-stufige Likert Skala: 1 = *stimmt gar nicht* bis 5 = *stimmt genau*) berechnet.

Ergebnisse

Für die Übereinstimmung von Lehrer:innen- und Schüler:innensicht zeigen deskriptive Analysen, dass die Differenz in der Wahrnehmung der Klassenführungskompetenz zwischen Studierenden und Schüler:innen in den Kategorien *Beziehung, Kontrolle und Unterricht* maximal 0.55 beträgt (siehe Tabelle 1). In der Kategorie *Beziehung* neigen Studierende eher dazu, ihre Kompetenz höher einzuschätzen, während sie ihre Fähigkeiten in den Kategorien *Kontrolle* und *Unterricht* tendenziell eher unterschätzen. Nachfolgende Analysen fokussieren die Strategien mit den größten Abweichungen zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung ($>+/-0.40$).

In der Kategorie *Beziehung* zeigt sich für die Strategie *Wertschätzung*, dass sich Schüler:innen wertgeschätzt fühlen (Fremdeinschätzung (FE) = 4.26), jedoch in geringerem Ausmaß als von den Studierenden angenommen (Selbsteinschätzung (SE) = 4.81). In der Strategie *Mitbestimmung* schätzen Schüler:innen (FE = 4.05) das Maß an Partizipation im Unterricht höher ein als Studierende (SE = 3.59). Dies deutet darauf hin, dass die Schüler:innen das Gefühl haben, mehr Entscheidungsfreiheit im Klassenzimmer zu haben, als Lehramtsstudierende annehmen. Für die Kategorie *Unterricht*

zeigt sich, dass Studierende die Häufigkeit, mit der sie den Schüler:innen rückmelden, was sie schon gut können bzw. noch üben müssen, unterschätzen (SE = 3.59, FE = 3.99).

Die darüber hinaus erhobenen Skalen verdeutlichen (siehe Tabelle 2), dass aus Schüler:innensicht die Sommerschule positiv konnotiert ist – die Schüler:innen erkennen die Sommerschule als wertvolle Lerngelegenheit an, in der sie in zwei Wochen Lernfortschritte erzielen (SE = 4.05, FE = 4.14). Die Mehrheit der Befragten ist froh über die Existenz der Sommerschule (FE = 3.90), was die Relevanz dieses Bildungsformats als ergänzende Maßnahme zur Förderung von Lernerfolgen unterstreicht. Während Studierende ihre eigene Motivation höher einstufen, als dies von den Schüler:innen wahrgenommen wird (siehe Tabelle 2: *Lehrer:innenmotivation*), neigen Schüler:innen dazu, ihre eigenen Lernstrategien zu überschätzen (siehe Tabelle 2: *Lernstrategien*). Die Wahrnehmung des Problemverhaltens der Schüler:innen im Laufe der Sommerschule differiert zwischen den beiden Gruppen vor allem hinsichtlich der von den Schüler:innen gezeigten Aggression sowie ihrer Unaufmerksamkeit (siehe Tabelle 2: *Problemverhalten der Schüler:innen*).

Für die Frage, ob die Studierenden unter den Bedingungen der Sommerschule eine effektive Klassenführung erreichen können, ziehen wir die von Lenske und Mayr (2015) festgesetzten Ober- und Untergrenzen heran. Sie haben den Versuch unternommen, die Bandbreite erfolgreichen Führungshandelns in den Hauptdimensionen durch die Definition spezifischer Ober- und Untergrenzen für die Mittelwerte von Handlungsstrategien zu bestimmen, die als Indikatoren für effektive Klassenführung gelten. Die Ergebnisse von Lenske und Mayr (2015) zeigen, dass sich die mittleren 90% der Lehrkräfte der Sekundarstufe I, die nach der Einschätzung ihrer Schüler:innen ihre Klassen erfolgreich führen, innerhalb dieser definierten Bandbreite bewegen. Die Mittelwerte der abgefragten Items der Sommerschule liegen nahe der von Lenske und Mayr (2015) definierten Bandbreite, dennoch zeigt sich, dass die Streuung in den Strategien *Kommunikation*,

Selbst- und Fremdwahrnehmung unbegleiteter Unterrichtstätigkeit

Klarheit der Verhaltensregeln, Leistungsforderung, Bestrafung und Positive Verstärkung deutlich größer ($> +0.57$) und in der Strategie *Bedeutsamkeit der Lernziele* kleiner (< -0.53) ist (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Dimensionen der Klassenführung (Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung; Lenske & Mayr, 2015)

Kategorie	Strategie	Item	SE		FE		Bandbreite	
			M (SD)	(SD)	M (SD)	(SD)	min	max
	Authentizität	Ich bin zu den Schüler:innen offen und ehrlich.	4.73 (0.450)	4.37 (0.899)	4.37 (0.899)	4.37 (0.899)	3.63 (3.71)	5.00 (4.94)
	Wertschätzung	Ich mag die Schüler:innen.	4.81 (0.397)	4.26 (0.948)	4.26 (0.948)	4.26 (0.948)	3.25 (3.31)	5.00 (5.00)
	Verstehen	Ich versuche die Schüler:innen auch dann zu verstehen, wenn sie mir einmal Schwierigkeiten machen.	4.39 (0.638)	4.26 (0.894)	4.26 (0.894)	4.26 (0.894)	3.50 (3.28)	5.00 (4.77)
	Kommunikation	Ich rede mit den Schüler:innen auch über den Unterricht.	4.18 (0.926)	4.18 (1.021)	4.18 (1.021)	4.18 (1.021)	2.69 (3.31)	4.83 (4.85)
	Mitbestimmung	Ich lasse die Schüler:innen vieles selbst entscheiden.	3.59 (0.956)	4.05 (1.032)	4.05 (1.032)	4.05 (1.032)	2.80 (2.74)	5.00 (4.50)
	Gemeinschaftsförderung	Ich tue vieles, damit eine gute Klassengemeinschaft entsteht.	4.34 (0.669)	4.25 (0.899)	4.25 (0.899)	4.25 (0.899)	3.13 (2.87)	4.78 (4.91)
	Positive Emotionalität	Ich komme gut gelaunt in die Klasse.	4.71 (0.565)	4.59 (0.766)	4.59 (0.766)	4.59 (0.766)	3.79 (3.51)	5.00 (5.00)
	Humor	Ich habe Humor.	4.32 (0.873)	4.23 (1.036)	4.23 (1.036)	4.23 (1.036)	3.00 (2.99)	5.00 (4.93)

Beziehung ($\alpha_{FE} = 0.83$)

Selbst- und Fremdwahrnehmung unbegleiteter Unterrichtstätigkeit

Kontrolle (α _{FE} = 0,78)	Klarheit der Verhaltensregeln	Bei mir wissen die Schüler:innen genau, welches Verhalten ich von ihnen erwarte.	4,26 (0,644)	4,17 (0,974)	0,09	2,86 (3,46)	4,83 (4,83)
	Allgegenwärtigkeit	Ich bemerke alles, was in der Klasse vor sich geht.	3,66 (0,909)	3,91 (1,086)	- 0,25	3,00 (2,80)	4,78 (4,60)
	Beschäftigung der Schüler:innen	Ich achte darauf, dass die Schüler:innen im Unterricht immer etwas zu tun haben.	4,26 (0,760)	4,46 (0,821)	- 0,20	4,00 (3,71)	5,00 (4,85)
	Leistungsfor-derung	Ich will, dass sich die Schüler:innen im Unterricht anstrengen.	4,58 (0,599)	4,31 (0,811)	0,27	3,25 (4,00)	5,00 (4,91)
	Kontrolle des Arbeitsverhaltens	Ich kontrolliere aufmerksam, wie die Schüler:innen arbeiten.	4,34 (0,669)	4,19 (1,012)	0,15	3,13 (3,30)	5,00 (4,75)
	Eingreifen bei Störungen	Ich greife gleich ein, wenn ein:e Schüler:in zu stören anfängt.	3,84 (0,855)	4,01 (1,064)	- 0,17	3,00 (3,00)	5,00 (4,67)
	Bestrafung	Wenn sich Schüler:innen bei mir falsch verhalten, hat das unangenehme Folgen.	2,57 (0,899)	2,95 (1,329)	- 0,38	1,57 (1,90)	4,60 (3,82)
	Positive Verstärkung	Ich lobe die Schüler:innen, die sich so verhalten, wie ich es möchte.	4,11 (0,798)	3,95 (1,143)	0,16	2,67 (3,00)	5,00 (4,61)

Fachkompetenz	Ich bringe sehr viel Fachwissen mit.	4.16 (0.553)	4.45 (0.726)	-0.29	3.85 (3.83)	5.00 (5.00)
Bedeutsamkeit der Lernziele	Was die Schüler:innen bei mir lernen, können sie später sicher gut brauchen.	4.26 (0.724)	4.27 (0.995)	-0.01	3.47 (2.72)	5.00 (4.78)
Strukturiertheit des Unterrichts	Ich gliedere die Unterrichtsstunde in Abschnitte, die gut aufeinander passen.	4.08 (0.784)	4.19 (1.035)	-0.11	3.43 (3.26)	4.91 (4.90)
Erklärungsqualität	Ich kann gut erklären.	4.26 (0.554)	4.48 (0.804)	-0.22	3.46 (3.26)	5.00 (4.94)
Interessantheit des Unterrichts	Ich unterrichte interessant.	4.08 (0.673)	4.14 (1.012)	-0.06	2.92 (2.86)	4.88 (4.83)
Klarheit der Arbeitsanweisungen	Bei mir wissen die Schüler:innen genau, was sie zu arbeiten haben.	4.45 (0.760)	4.31 (0.915)	0.14	3.50 (3.42)	5.00 (4.88)
Positive Erwartungshaltung	Ich traue den Schüler:innen gute Leistungen zu.	4.68 (0.471)	4.40 (0.815)	0.28	3.50 (3.61)	5.00 (4.84)
Lernstandsrückmeldung	Ich sage jedem: jeder Schüler:in genau, was er:sie schon gut kann und was er:sie noch üben muss.	3.59 (0.896)	3.99 (1.065)	-0.40	2.92 (2.53)	5.00 (4.67)

Unterricht (α_{FE} = 0.86)

Anmerkung: 5-stufige Likert Skala: 1 = *stimmt gar nicht* bis 5 = *stimmt genau*, SE = Selbsteinschätzung der Studierenden, FE = Fremdeinschätzung der Schüler:innen, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, Diff. = Mittelwertdifferenz zwischen SE & FE, Bandbreite in Klammern: Lenske und Mayr (2015)

Selbst- und Fremdwahrnehmung unbegleiteter Unterrichtstätigkeit

Tabelle 2: Weitere Dimensionen aus dem Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK; Lenske & Mayr, 2015)

Kategorie	Item	SE		FE		Bandbreite		
		<i>M</i>	<i>(SD)</i>	<i>M</i>	<i>(SD)</i>	min	max	
Lehrer:innen- motivation	Es macht mir Spaß, in der Sommerschule zu unterrichten.	4.57	(0.689)	4.35	(0.933)	0.22	3.31	5.00
	Ich arbeite gern mit Kindern/Jugendlichen.	4.86	(0.347)	4.45	(0.844)	0.41	3.67	4.91
Lernstrategien	Die Schüler:innen passen gut auf, damit sie sich viel merken.	3.57	(0.647)	4.17	(0.941)	-0.60	3.00	4.78
	Die Schüler:innen versuchen, den Stoff mit eigenen Erfahrungen in Verbindung zu bringen.	3.68	(0.944)	4.08	(0.982)	-0.40	3.00	4.88
	Die Schüler:innen bleiben an einer Aufgabe dran, bis sie gut erledigt ist.	3.54	(1.016)	3.81	(1.089)	-0.27	2.71	4.80
	Die Schüler:innen werden manchmal ärgerlich.	2.76	(1.188)	2.54	(1.436)	0.22	1.50	3.86
Problemver- halten der Schüler:innen	Die Schüler:innen unterhalten sich oft mit ihren Sitznachbar:innen.	3.73	(0.838)	3.69	(1.412)	0.04	2.50	4.63
	Die Schüler:innen sind in Gedanken oft woanders.	2.76	(0.955)	2.98	(1.408)	-0.22	2.00	4.25
Einstellung der Schü- ler:innen zum Fach	Ich habe das Gefühl, dass die Schüler:innen in der Sommerschule viel gelernt haben.	4.05	(0.743)	4.14	(0.984)	-0.09	2.75	4.89
	Was wir in der Sommerschule lernen, ist wichtig für mich.	-	-	4.23	(0.976)	-	3.25	4.83
	Ich bin froh, dass es die Sommerschule gibt.	-	-	3.90	(1.245)	-	2.57	4.60

Anmerkung: 5-stufige Likert Skala: 1 = *stimmt gar nicht* bis 5 = *stimmt genau*, SE = Selbsteinschätzung der Studierenden, FE = Fremdeinschätzung der Schüler:innen, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, Diff. = Mittelwertdifferenz zwischen SE und FE

Diskussion und Fazit

Ein entscheidender Faktor für erfolgreichen Unterricht ist effektive Klassenführung, die bereits seit langem als Schlüsselkomponente gilt (Helmke & Helmke, 2014; Kiel et al., 2013). Pädagogische Konzepte, Strategien und Techniken zielen darauf ab, das positive Lernverhalten der Schüler:innen zu fördern, störungsfreien Unterricht zu ermöglichen und die aktive Lernzeit zu maximieren. Die im Rahmen der Befragung erhobenen Daten weisen darauf hin, dass es die Studierenden in der Sommerschule geschafft haben, Störungen zu minimieren, die aktive Lernzeit zu optimieren und ein positives Lernverhalten zu fördern, wobei sie sich nahe der von Lenske und Mayr (2015) definierten Bandbreite für effektive Klassenführung bewegen. Wenngleich die Daten lediglich eine Momentaufnahme darstellen, zeigen sie, dass Studierende ihre Fähigkeiten in der *Beziehungspflege* tendenziell überschätzen, während sie in den Strategien *Kontrolle* und *Unterricht* vorsichtiger sind.

Diese Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung der Sommerschule als Lernumgebung, die nicht nur für Studierende, sondern auch für Schüler:innen wertvoll ist (siehe Tabelle 2: *Einstellung der Schüler:innen zum Fach*). Die positive Aufnahme der Sommerschule durch die Schüler:innen hebt ihre Wichtigkeit als ergänzendes Bildungsangebot, das den Lernerfolg fördert, hervor. Zudem zeigt sich, dass die Einschätzung des Problemverhaltens der Schüler:innen durch Studierende und Schüler:innen ähnlich ist, was auf ein geteiltes Verständnis der Klassendynamik hindeutet. Dennoch ist anzuerkennen, dass der Sommerschulunterricht nicht immer reibungslos funktioniert, wie auch andere Studien (z.B. Lenz et al., 2023) zeigen.

Die Sommerschule schafft eine Atmosphäre, in der Studierende und Schüler:innen Spaß am Unterrichten haben und gerne mit den Schüler:innen zusammenarbeiten (siehe Tabelle 2: *Lehrer:innenmotivation*). Die Motivation und das Engagement der Studierenden, die sich freiwillig für den Unterricht in der Sommerschule melden, spielen zweifellos eine Schlüsselrolle. Ihr persönliches Interesse an der Tätigkeit und ihr Enthusiasmus können

Selbst- und Fremdwahrnehmung unbegleiteter Unterrichtstätigkeit

das Lernklima verbessern und die Schüler:innen dazu ermutigen, aktiver am Unterricht teilzunehmen. Zudem bietet die Sommerschule den Studierenden, die möglicherweise in diesem Umfeld weniger Druck verspüren als in regulären Praktika oder später im regulären Unterricht, die Möglichkeit, kreativere und interaktivere Unterrichtsmethoden anzuwenden, wie es auch im Rahmenkonzept der Sommerschule empfohlen wird (BMBWF, 2023). Die Fähigkeit der Studierenden, sich in die Lage der Schüler:innen zu versetzen, ihr unvoreingenommener Blick, ermöglicht eine bessere Verbindung und die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und Fragen.

Limitierend ist anzumerken, dass bei einer Studie zur Selbst- und Fremdeinschätzung die Subjektivität der Befragten eine bedeutende Rolle spielen kann: Lehrkräfte und Schüler:innen können die Klassenführung aus unterschiedlichen Perspektiven und mit verschiedenen Erwartungen wahrnehmen, was zu Verzerrungen in den Einschätzungen führen kann. Des Weiteren besteht die Gefahr von Antwortverzerrungen, da die Teilnehmenden möglicherweise dazu neigen, sozial erwünschte Antworten zu geben. Hinzu kommt, dass die Komplexität und Dynamik der Klassenführung schwer in standardisierten Fragebögen oder Interviews einzufangen sind, was zu einer unvollständigen oder vereinfachten Darstellung der tatsächlichen Verhältnisse führen kann. Schließlich kann die Generalisierbarkeit der Ergebnisse durch die spezifische Stichprobenauswahl und das Querschnittsdesign der Studie eingeschränkt sein.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Sommerschule als Bildungsformat das Potenzial hat, sich positiv auf das Lernen der Schüler:innen auszuwirken (siehe Tabelle 2: *Lernstrategien und Einstellung der Schüler:innen zum Fach*). Umfassende (Längsschnitt-)Forschung ist erforderlich, um die spezifischen Faktoren zu identifizieren, die zum Erfolg der Studierenden in der Sommerschule beitragen, um diese ins reguläre Schulsystem zu integrieren, was zur Verbesserung der Unterrichtsqualität und der Lernerfahrung aller Schüler:innen beitragen könnte. Es bleiben jedoch

Lenz, Postlbauer & Gamsjäger

weitere Fragen offen, insbesondere hinsichtlich des tatsächlichen und nachhaltigen Lernerfolgs der Schüler:innen.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2023). *Sommerschule 2023*. Abgerufen am 08.01.2025 von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/sommerschule.html>
- Buhren, C. G. (Hrsg.). (2015). *Pädagogik. Handbuch: Feedback in der Schule*. Beltz.
- Cocard, Y. (2014). Vertrauensbeziehungen Jugendlicher. In S. Bartmann, M. Fabel-Lamla, N. Pfaff & N. Welter (Hrsg.), *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 203–220). Barbara Budrich.
- Fischer, B., & Leineweber, H. (2019). Förderung der Professionellen Unterrichtswahrnehmung als Anforderung an die universitäre Sportlehrkräftebildung. In B. Fischer, D. Mausolf & A. Paul (Hrsg.), *Bildung und Sport: Bd. 18. Lehren und Lernen in und mit digitalen Medien im Sport: Grundlagen, Konzepte und Praxisbeispiele zur Sportlehrerbildung* (S. 91–108). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25524-4_6
- Gamsjäger, M., Lenz, S., & Severa, M. (2022). Die Sommerschule als Lerngelegenheit für Studierende. *Herausforderung Lehrer:innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 5(1), 454-467. <https://doi.org/10.11576/HLZ-5343>
- Grinke, S. (2022). *Vertrauen in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden: Eine Theoretische und Empirische Studie*. Springer Fachmedien.
- Helmke, A., & Helmke, T. (2014). Wie wirksam ist Klassenführung? Effiziente Klassenführung ist nicht alles, aber ohne sie geht alles andere gar nicht. *Lernende Schule*, 65, 9–12.

Helmke, A., & Lenske, G. (2013). Unterrichtsdiagnostik als Voraussetzung für Unterrichtsentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31(2), 214-233. <https://doi.org/10.25656/01:13848>

Kaufman, D., & Moss, D. M. (2010). A new look at preservice teachers' conceptions of classroom management and organization: Uncovering complexity and dissonance. *Teacher Educator*, 45(2), 118–136. <https://doi.org/10.1080/08878731003623669>

Keller-Schneider, M. (2021). Entwicklungsaufgaben aus entwicklungspsychologischer sowie aus stress- und ressourcentheoretischer Perspektive als Zugang zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Kosinár (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung*. „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege schul- und berufspraktischer Studien (S. 73–89). Waxmann.

Kiel, E., Frey, A., & Weiß, S. (2013). *Trainingsbuch Klassenführung*. UTB/ Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838539928>

Klieme, E. (2022). Unterrichtsqualität. In M. Harring, C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 411–426). Waxmann.

Kunter, M., & Baumert, J. (2007). Who is the expert? Construct and criteria validity of student and teacher ratings of instruction. *Learning Environments Research*, 9(3), 231–251. <https://doi.org/10.1007/s10984-006-9015-7>

Lenske, G., & Mayr, J. (2015). Das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK). Grundlagen, Prinzipien und Umsetzung in der Lehrerbildung. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2015: Themen- teil: Klassenmanagement / Klassenführung – Perspektiven, Befunde, Kontroversen* (S. 71–84). Schneider Verlag Hohengehren.

Selbst- und Fremdwahrnehmung unbegleiteter Unterrichtstätigkeit

- Lenz, S., Gamsjäger, M., Severa, M., Kladnik, C., Prammer Semmler, E., & Plaimauer, C. (2023). „... und dann sagten sie plötzlich Frau Lehrerin zu mir!“ Die Sommerschule als Lernfeld für Lehramtsstudierende. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13(2), 237–257.
<https://doi.org/10.1007/s35834-023-00394-6>
- Mayr, J. (2011). Klassen kompetent führen: Der Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung. In W. Endres (Hrsg.), *Pädagogik: Praxis: Bd. 10. Lernklima in der Sekundarstufe: Unterrichtsideen mit Kopiervorlagen* (S. 83–92). Beltz.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht? Studienbuch*. Cornelsen Scriptor.
- Reuker, S. (2017a). The knowledge-based reasoning of physical education teachers. *European Physical Education Review*, 23(1), 3–24.
<https://doi.org/10.1177/1356336X15624245>
- Reuker, S. (2017b). The noticing of physical education teachers: a comparison of groups with different expertise. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), 150–170.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1157574>
- Rüedi, J. (2014). Zur Bedeutung positive Beziehungen für die Klassenführung und den Umgang mit Unterrichtsstörungen. In C. Tillack, J. Fetzer & D. Raufelder (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 2: Soziale Beziehungen im Kontext von Motivation und Leistung* (S. 105–126). Prolog.
- Schweer, M. K. W. (2017). Vertrauen im Klassenzimmer. In M. K. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S. 523–545). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_23
- Seidel, T. (2020). Klassenführung. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 119–131). Springer.

- Stahnke, R., & Blömeke, S. (2022). Wie erfahrene und angehende Lehrkräfte Unterricht wahrnehmen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 22(4), 76–85. <https://doi.org/10.35468/jlb-04-2022-04>
- Thiel, F., Richter, S. G., & Ophardt, D. (2012). Steuerung von Übergängen im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 727–752. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0325-5>
- Thies, B. (2002). *Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*. Waxmann.
- Wagner, W., Göllner, R., Werth, S., Voss, T., Schmitz, B., & Trautwein, U. (2016). Student and teacher ratings of instructional quality: Consistency of ratings over time, agreement, and predictive power. *Journal of Educational Psychology*, 108(5), 705–721. <https://doi.org/10.1037/edu0000075>
- Westerman, D. A. (1991). Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 292–305. <https://doi.org/10.1177/002248719104200407>
- Wettstein, A., Ramseier, E., Scherzinger, M., & Gasser, L. (2016). Unterrichtsstörungen aus Lehrer- und Schülersicht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48(4), 171–183. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000159>
- Wolff, C. E., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. A. (2021). Classroom management scripts: a theoretical model contrasting expert and novice teachers' knowledge and awareness of classroom events. *Educational Psychology Review*, 33(1), 131–148. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09542-0>
- Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: what should prospective teachers learn? *Teaching Education*, 22(2), 113–131. <https://doi.org/10.1080/10476210.2011.567838>

5. Erprobung des beruflichen Selbst in der Sommerschule

Manuela Gamsjäger & Sonja Lenz

Abstract

Mit Einführung der Sommerschule wurde in Österreich ein Praktikumsformat etabliert, welches dem Wunsch der Studierenden nach praktischen Erfahrungen entgegenkommt und umfassendere Erfahrungen als herkömmliche Praktika ermöglicht. Aufgrund der zentralen Unterschiede zu regulären Praktika und der marginalen Befundlage zum Einfluss der Sommerschule auf die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden analysiert die vorliegende qualitative Studie, inwieweit die Entwicklung des beruflichen Selbstverständnisses der Studierenden durch dieses neue Format beeinflusst wird. Die Ergebnisse zeigen, dass die Übernahme der Lehrer:innenrolle von den Studierenden eine intensive Auseinandersetzung mit ihrer Selbstwahrnehmung und ihrem pädagogischen Konzept erfordert. Allerdings gibt es auch Hinweise darauf, dass die Studierenden aufgrund fehlender mentorieller Begleitung eher dazu neigen, persönliche Verhaltensmuster zu reproduzieren, anstatt aktiv an ihrem beruflichen Selbstverständnis zu arbeiten. Die Sommerschule könnte v.a. dann ein wertvolles Instrument der Lehrer:innenbildung sein, sofern begleitende Maßnahmen gewährleistet werden, welche die Reflexion und vertiefte Verarbeitung der Erfahrungen der Studierenden im Sinne einer professionellen Entwicklung fördern.

Schlüsselwörter: Lehrer:innenrolle, Sommerschule, Lehrer:innenbildung, Professionalisierung, berufliches Selbstverständnis

Einleitung

Aus Sicht der Studierenden wird berufspraktisches Können vor allem durch Praktika angebahnt, da sie sich darin im eigenen Lehrer:innenhandeln erleben und die persönliche Eignung überprüfen können (z.B. Hascher, 2012; Leonhard & Herzog, 2018). Allerdings ist in Praktika in der Regel diese „Erprobung des beruflichen Selbst“, verstanden als Erkundung des Berufsfelds der Lehrperson und Bestandteil der Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses (Krappmann, 2005), nicht umfassend möglich. Die in Österreich etablierten Kurzzeitpraktika fokussieren üblicherweise die Hospitation und Planung sowie Durchführung eigenen Unterrichts (Gamsjäger et al., 2022a). Durch die Einführung der Sommerschule wurde ein Format für schulpraktische Studien etabliert, welches die Möglichkeiten klassischer Kurzzeitpraktika erweitert (Gamsjäger et al., 2022b; Lenz et al., 2023) und Studierende zentrale Lerngelegenheiten der Berufsorientierung (Bach, 2013; Topsch, 2004) wie z.B. Classroom Management und Rollenfindung als Lehrkraft (Leonhard & Herzog, 2018) ermöglicht. Erste Erfahrungsberichte gehen daher von einer Erweiterung des Professionsverständnisses und der Berufsidentität durch die Sommerschule aus (Krammer & Zelger, 2021). Allerdings zeigen empirische Befunde zu schulpraktischen Studien, dass eine schlichte Einübung einer Unterrichtspraxis nur wenig Wirkung entfaltet (Kauper, 2023) und diese Lerngelegenheiten eine entsprechende mentorielle (Grasme et al., 2019) und hochschulische Begleitung (Gröschner et al., 2013) benötigen, damit Studierende sich mit den gemachten Erfahrungen kritisch-distanziert auseinandersetzen (Cramer, 2020). Dies wirft die Frage auf, inwieweit die Sommerschule die Erprobung des eigenen Selbst unterstützen kann oder als „ein Zuviel an unreflektierter Praxis“ (Rothland & Boecker, 2015, S. 113) nicht auch ein Hindernis für die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses darstellt. Der vorliegende Beitrag greift dazu die bereits in Lenz et al. (2023) zusammengefassten Ergebnisse für die Entwicklungsaufgabe der identitätsstiftenden Rollenfindung (Keller-Schneider, 2021) auf und geht der

Frage nach, inwieweit die Sommerschule Einfluss auf die Berufswahlorientierung und die Erprobung der eigenen professionellen Rolle nimmt, insbesondere auch im Vergleich zu regulären Praktika. Anschließend werden Implikationen für die hochschulische Begleitung eigenverantwortlichen Unterrichts vor Abschluss der hochschulischen Ausbildung abgeleitet. Dies ist angesichts des aktuellen Lehrer:innenmangels von Bedeutung, da vermehrt Seiten-, Quer- und Früheinsteiger:innen ausgebildet werden, deren Berufseinstieg parallel zur pädagogischen Ausbildung erfolgt und ihre mentorielle Begleitung in der Induktionsphase ebenfalls deutlich weniger intensiv ist als die Begleitung durch Mentor:innen in den pädagogisch-praktischen Studien (Himmelsbach et al., 2023).

Die Erprobung des beruflichen Selbst durch praktische Erfahrungen

Vorrangiges Ziel der Lehrer:innenbildung ist es, angehende Lehrkräfte in der Ausbildung professioneller Handlungskompetenz zu fördern, was mit Baumert und Kunter (2011) verstanden werden kann als eine Bündelung aus Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen, welche durch die Fähigkeit zur Selbstregulation und motivationalen Orientierungen beeinflusst wird, zu fördern. Aus Sicht der Studierenden sind insbesondere die schulpraktischen Studien (Hascher, 2012) dazu in der Lage, berufspraktisches Können durch das Lernen aus Erfahrung (Wolke, 2022) anzubahnen. Das Modellernen als unreflektierte Übernahme bestehender und nicht notwendigerweise professioneller Praktiken ist jedoch kritisch zu betrachten (Rothland & Boecker, 2015; Topsch, 2004). Die Herausforderungen des Lehrberufs, geprägt von teils unsicheren oder widersprüchlichen Erwartungshaltungen an die Rolle der Lehrperson, erfordern vielmehr eine (Selbst-)Positionierung innerhalb verschiedener Praktiken und Paradigmen. Košinár (2014) beschreibt das berufliche Selbstverständnis entsprechend als ein komplexes Konstrukt, das aus einer „Vielzahl von Konzepten und Theorien“ (Košinár, 2014, S. 38) besteht. Dieses berufliche

Selbstverständnis beeinflusst wiederum Handlungsentscheidungen und Situationswahrnehmungen und ist ein wesentlicher Teil der Lehrer:innenprofessionalität. Werden in Praktika oder in der Sommerschule nun die durch die Ausbildung und berufsbiografischen Prozesse erworbenen Selbstentwürfe der Studierenden von anderen Bezugsgruppen oder Situationen herausgefordert, werden durch auftretende Inkonsistenzen (Wolf et al., 2021) auch subjektive Beliefs deutlich. Um diese Beliefs schrittweise zu verändern, müssen Lernprozesse daran anknüpfen (Blömeke, 2004). Entsprechend bearbeiten Studierende in den schulpraktischen Studien ihr berufliches Selbstverständnis, indem sie sich mit den spezifischen Aufgaben und unterschiedlichen Rollenerwartungen, die an Lehrpersonen gestellt werden, in Praktika und begleitenden Lehrveranstaltungen auseinandersetzen (Gamsjäger et al., 2022b).

Studierende sind damit aufgefordert, in der Bearbeitung der für sie neuen beruflichen Anforderungen persönliche Werte und pädagogische Überzeugungen zu integrieren. An dieser Stelle ist das Konzept der Entwicklungsaufgabe der identitätsstiftenden Rollenfindung für Berufsanfänger:innen von Keller-Schneider (2021) anschlussfähig. In diesem stress- und ressourcentheoretischen Modell bearbeiten Individuen die an sie gestellten Anforderungen, wenn sie diese für sich selbst subjektiv als bedeutsam erleben. Zugleich können sie diese nur entlang ihrer vorhandenen Ressourcen bearbeiten. Für die identitätsstiftende Rollenfindung nennt Keller-Schneider (2021) die Herausforderungen des angemessenen Einsatzes eigener Ressourcen, des Austarierens des Verhältnisses von Nähe und Distanz und des Anerkennens eigener Grenzen. Diese Entwicklungsaufgaben konkretisieren sich allerdings berufsphasenspezifisch (Keller-Schneider, 2021), weshalb diese Befunde nicht unmittelbar auf Praktika übertragen werden können. Wie Leineweber et al. (2021, S. 483) für Lehramtsstudierende zeigen, liegt „der Unterschied zur identitätsstiftenden Rollenfindung im Berufseinstieg [...] v. a. im Prozess der Entwicklung eines professionellen Ichs und in einer Auseinandersetzung mit dem eigenen Verständnis von sich als

Lehrperson im (künftigen) Tätigkeitsfeld Schule“. Herausfordernd für Lehramtsstudierende ist dabei das Agieren in einer Rollendifferenz, wenn sie in Praktika zugleich als Studierende und Lehrperson handeln müssen. Zudem erfordert das Handeln entlang berufsethischer Überzeugungen von den Studierenden, die eigenen Überzeugungen mit der vorgefundenen Schulrealität abzugleichen. Darüber hinaus muss der Umgang mit Ungewissheit in Praktika wahrgenommen und akzeptiert werden. Schließlich gilt es, die Berufsrolle als Lehrperson zu erkunden und einen persönlichen Stil zu finden.

Die Sommerschule ist an diese Befunde nur bedingt anschlussfähig, da die Studierenden zwar vor und nach der Tätigkeit in der Sommerschule durch hochschulische Angebote begleitet werden, es jedoch – anders als in regulären Praktika – keine mentorielle Begleitung gibt (vgl. Gamsjäger et al., 2022b). Insofern ähnelt die Tätigkeit in der Sommerschule eher dem Handeln in einem regulären Unterricht, wenngleich auch hier zentrale Unterschiede festzustellen sind (Lenz et al., 2023). Die Studierenden stehen in der Sommerschule daher vor der Herausforderung, die Entwicklungsaufgabe der Rollenfindung in der berufsbiographischen Phasenspezifität des „sich in Ausbildung befindens (sic!)“ (Leineweber et al., 2021) unter Bedingungen bearbeiten zu müssen, die denen von Berufsanfänger:innen ähnlich sind (Lenz et al., 2023). Dies wirft die Frage auf, inwieweit Studierende unter diesen Bedingungen das berufliche Selbstverständnis erkunden und weiterentwickeln können.

Methodisches Design

In dem Beitrag von Lenz et al. (2023) wurden die Ergebnisse der vorliegenden Studie für die vier Entwicklungsfelder nach Keller-Schneider (2021) zusammenfassend dargestellt, weshalb an dieser Stelle das methodische Design nur skizziert wird und wir auf die umfassendere Darstellung in Lenz et al. (2023) verweisen. Als Datenbasis wurden schriftliche Reflexionen von Studierenden der Primar- und Sekundarstufe ($n_{2020} = 73$, $n_{2021} =$

86) und Transkripte von Gruppendiskussionen (2020 mit vier Studierenden der Primar- bzw. Sekundarstufe; 2021 mit jeweils sieben Studierenden der Primar- bzw. Sekundarstufe) herangezogen, die im Rahmen der Durchführung der begleitenden Lehrveranstaltung bzw. des Coachings in den Sommerschulen 2020 und 2021 entstanden sind. Diese Dokumente entstanden mit dem Ziel, Erkenntnisse über die subjektiv bedeutsamen Erfahrungen der Studierenden im Rahmen der Sommerschule zu gewinnen. Durch den sekundäranalytischen Ansatz werden allerdings nur jene Lerngelegenheiten erfasst, die für die Studierenden während der Datengenerierung relevant waren. Andere potenzielle Lerngelegenheiten konnten in der Analyse nicht berücksichtigt werden. Die Transkripte und schriftlichen Reflexionen wurden mittels inhaltlich-strukturierender Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016; Schreier, 2014) ausgewertet, indem inhaltstragende Textstellen zunächst deduktiv den vier Entwicklungsaufgaben zugeordnet und anschließend induktiv entlang des Materials nach Sinneinheiten in Unterkategorien kodiert wurden. Die Kodierregeln und das Kategoriensystem¹ wurden mittels Subsumtion kontinuierlich angepasst. In diesem Beitrag beziehen wir uns auf diese Analyse und stellen die Kategorien der Entwicklungsaufgabe der identitätsstiftenden Rollenfindung im Kontext der Erprobung des Selbst ausführlicher als in Lenz et al. (2023) dar und fokussieren die Bedeutung der unbegleiteten Praxis für die Erprobung des beruflichen Selbst.

Ergebnisse

Für die Bearbeitung des eigenen beruflichen Selbstverständnisses bietet die Tätigkeit in der Sommerschule aus Sicht der Studierenden eine ideale Gelegenheit. Denn im Vergleich zu traditionellen Praktika, in denen Studierende die Differenz ausbalancieren müssen, zugleich Lernende und

¹ Unter <https://tinyurl.com/2p99269c> findet sich das vollständige Kategoriensystem.

Erprobung des beruflichen Selbst in der Sommerschule

Lehrperson zu sein (Leineweber, 2021), tritt für die Studierenden im Format der Sommerschule die Rolle als Lernende in den Hintergrund. Sie können sich als Lehrperson „fühlen“ (RF21AB_P, Pos. 26), da sie für Schüler:innen nicht unmittelbar als Lernende erkennbar sind und ihnen die Schüler:innen die formale Rolle der Lehrkraft von Beginn an zuweisen. Die Studierenden beschreiben dieses „role-assignment“ (Herrmann & Jahnke, 2012) vielfach als explizit wahrgenommene Erfahrung.

„Schön anzusehen war auch, dass der Respekt trotz der lockeren Atmosphäre (im Gegensatz zum ‚normalen‘ Schulalltag) von den Schülerinnen und Schülern uns gegenüber, sowie natürlich auch umgekehrt, von der ersten Minute an vorhanden war, und sie uns mit ‚Frau Lehrer‘ [sic!] angesprochen haben – obwohl wir sie nie darum gebeten haben, wir haben uns anfangs sogar mit unseren Vornamen vorgestellt und auch angeboten, dass sie uns so nennen können.“ (RF20SAQ, Pos. 28-30)

Nicht immer erleben die Studierenden die Rollenübernahme (role-taking) wie im obigen Zitat als Erfahrung mit geringer Irritation. Häufig wird die durch das neue Format erforderliche Rollenübernahme markanter erlebt, teils mit starken körperlichen Empfindungen. *„Und es war einfach ein Hineinspringen ins kalte Wasser. Am Montag, also am Tag davor habe ich ganz schlecht geschlafen, weil ich nicht gewusst habe, wie tue ich jetzt eigentlich, wenn ich jetzt ganz alleine in der Klasse drinstehe?“ (GDS20SF:39-47)* Insgesamt erweist sich die Rollenübernahme damit meist als subjektiv bedeutsam für die Studierenden, eine Voraussetzung für die Bearbeitung der Herausforderung der Erkundung des beruflichen Selbst als Entwicklungsaufgabe für Lehramtsstudierende. Für die Bearbeitung dieser Herausforderung, dem „role-making“ (Herrmann & Jahnke, 2012) zeigen sich allerdings unterschiedliche Bearbeitungen zwischen „Spiel“ und „Realität“. Im nachfolgenden Zitat übernimmt der:die Studierende bspw. die Aufgaben einer Lehrperson und erfüllt damit zwar die Erwartungen an diese Rolle,

zugleich deutet sich in der Aussage aber auch eine Distanzierung zur Rollengestaltung an. Er:sie scheint die Rolle eher zu testen, sich aber nicht selbst als Lehrperson zu erleben. „*Highlights: [...] Selbst in den Alltag als Lehrkraft zu schlüpfen und diese Arbeit zu machen.*“ (Rf20G, Pos. 12-13) Auch im nachfolgenden Zitat wird die Rollengestaltung als „Ausprobieren“ einer individuellen Ausgestaltung bezeichnet. „*Ich konnte mich selbst als Lehrperson ausprobieren und meine eigenen Ideen einbringen. Meiner Meinung nach habe ich einiges an Spontanität und Flexibilität dazugelernt.*“ (RF21BV, Pos. 1-3) Der:die Studierende integriert eigene Rollenerwartungen in die Gestaltung der Lehrer:innenrolle und beschreibt eine Veränderung der eigenen professionellen Handlungskompetenz, was eine Annäherung an die Rolle der Lehrperson vermuten lässt. Allerdings finden diese Bearbeitungen nicht immer im Sinne der Entwicklungsaufgabe statt und die Studierenden erleben, wie sie wider Erwarten auf biografische Handlungsmuster zurückgreifen. „*Weil dann handelst sowieso nur wieder so, wie du tatsächlich innen tickst und das weißt du vielleicht noch gar nicht, weil du es anders glaubst über dich, wenn du im Studium bist und das lernst, das ganze Wissenschaftliche ergänzt, denkst du auch ganz anders, bist in andere Gruppen drinnen.*“ (GD21_P, Pos. 1117-1121) Dieser Intrarollenkonflikt kann aufgrund fehlender Ressourcen auch als überfordernd erlebt werden und dazu führen, dass die Studierenden mitunter kurzfristig aus der Rolle aussteigen. „*Und dann habe ich eben einen Tag gehabt, wo ich selber mal eine Pause gebraucht habe. [...] Und ich bin schaukeln gegangen in dem großen Hof, weil ich habe gesagt, ich will jetzt auch fünf Minuten Kind sein und für mich sein, weil jetzt mag ich gerade nicht.*“ (A: GD21_P, Pos. 267-271)

In regulären Praktika wäre es eine Aufgabe der Mentor:innen, die Bearbeitung und Reflexion dieser Erfahrungen zu unterstützen. Allerdings wird die Erkundung der Berufsrolle aus Sicht einiger Studierender erst durch die Abwesenheit von Mentor:innen im Unterricht möglich. „*Und für mich war es auch so, ich habe mir gedacht, ich möchte gerne, eben mich*

kennenlernen als Lehrperson, weil man ist halt selber ganz anders, eben, dass man einmal laut wird, das wird man halt im Praktikum nie. Und nämlich auch diese Klasse zu managen. Weil im Praktikum wirst du niemals die Klasse managen müssen, weil eh die Praxispädagogin, oder der Praxispädagoge [Anm.: der:die Mentor:in] einfach hinten drinnen sitzt.“ (GD21_S, Pos. 593-598)

Erst durch die Abwesenheit eines:einer Mentor:in wird es für diese Studierenden möglich, sich selbst zu erproben. Allerdings gelingt dabei die Bearbeitung dieser Herausforderung nicht immer im Sinne einer professionellen Entwicklung, wenn, wie im Zitat, die Studierenden „lauter“ werden. In Einzelfällen kann die Rollenübernahme und -ausgestaltung dann auch zu unprofessionellem Verhalten im Unterricht führen. Zudem können Unterschiede zwischen den persönlichen Werten und pädagogischen Überzeugungen der:des Studierenden und den Erwartungen der Schüler:innen an die Rolle einer Lehrperson dazu führen, dass die Rollenübernahme als Zwang zu unprofessionellem Rollenverhalten wahrgenommen wird, dem der:die Studierende wenig entgegensetzen kann.

„Und das war ein ziemlicher Schock, ein Crash [...], weil ich [...] die Position Lehrerin irgendwie rausfinden wollte, einmal eigentlich gleich einmal eine Watsche gekriegt habe von den Kindern [...] Dass sie sich verhalten, als wäre ich das Monster, Lehrerin, und sie müssen jetzt das und das und das tun. [...] Oder sie verlangen direkt von mir, dass ich sie schimpfe teilweise, bei gewissen Szenen, wo ich nichts getan habe, sondern einfach locker geredet mit ihnen. Aber sie haben, aber irgendwie sich nicht ausgekannt, wie ich jetzt auf einmal drauf bin, weil sie eine Lehrerin gewohnt sind, die sie immer anscheinend zurecht richtet, zusammenscheißt oder alles an Verantwortung ihnen abnimmt [...] Dann habe ich einmal mit mir selber spekulieren müssen, okay, was mache ich jetzt? Weil ich will nicht so sein, aber ich bin aber

teilweise in die Rolle hineingezwängt worden teilweise, habe mich nicht ausgekannt, habe nicht wirklich große Erfahrung. [...] Zwei Wochen sind vorbei und meine Reflexion ist halt dementsprechend Secret. Die werde ich nicht so weitergeben und auch nicht so an die PH, an die Blogbeiträge abliefern, weil ich teilweise Sachen da reingeschrieben habe, die halt wirklich mit großen Rufzeichen zu versehen sind, weil man sich da / Also ich habe mir wirklich nicht zu helfen gewusst und ich habe einfach nicht was getan, wo ich mir /.“ (GD21_P, Pos. 495-527)

Der Intrarollenkonflikt zwischen den durch die Hochschule geprägten Erwartungen an die Rolle einer professionell agierenden Lehrperson und den Erwartungen der Schüler:innen, die deren Erfahrungen mit unprofessionellem Lehrer:innenhandeln sichtbar machen, überfordert den:die Studierende in der Bearbeitung des beruflichen Selbstverständnisses. Der:die Studierende ist sich bewusst, dass die eigene Bearbeitung nicht professionell erfolgte und scheint sich für diese Erfahrung zu schämen. Er:sie beabsichtigt aber nicht, diese Erfahrungen im Rahmen der Ausbildung zu bearbeiten. Dies lässt vermuten, dass Überforderungen in Praktika ohne mentorielle Begleitung in der Ausbildung nicht sichtbar werden und infolge unbearbeitet bleiben.

Die Anforderung der Rollenausgestaltung im Rahmen des eigenverantwortlichen Unterrichtens zeigt, dass das Format Sommerschule Studierende dazu auffordert, ihr Handeln entlang berufsethischer und individueller Überzeugungen sowie den Erwartungen der Schüler:innen abzugleichen. Allerdings gelingt die Bearbeitung dieser Herausforderung nicht immer. Die Sommerschule kann potenziell auch eine Deprofessionalisierung begünstigen, wenn Studierende, welche mit dieser Aufgabe überfordert sind, nicht auf die Unterstützung von Mentor:innen zurückgreifen können. Insofern befürworten manche Studierende der Sommerschule aufgrund ihrer Erfahrungen auch den geschützteren Rahmen der regulären Praktika, in denen sie weniger Verantwortung für das Lernen der Schüler:innen

Erprobung des beruflichen Selbst in der Sommerschule

übernehmen müssen. „Also [...] bin ich lieber in dem geschützten Rahmen, da ich die Kinder so und so nicht kenne und mich dann einfach spontan darauf einstellen muss, und die Lehrer dann auch nicht von mir verlangen können, das Kind kann dann am Ende von den zwei Wochen alle Malreihen runterbeten quasi, egal ob spielerisch oder nicht.“ (GD21_P, Pos. 778-785) Durch die intensivere Arbeit mit Kindern, die in einem Praktikum so nicht möglich wäre, gelangen die Studierenden durch die Sommerschule aber zumindest zu einer subjektiven Einschätzung der eigenen professionellen Handlungskompetenz. „Außerdem kann ich meinen ‚Entwicklungsstand‘ als zukünftige Pädagogin jetzt viel besser einschätzen, ob ich schon bereit für diesen Beruf wäre.“ (RF20AA, Pos. 27-29) Wird die Sommerschule als positive Erfahrung erlebt, scheint die Tätigkeit zudem das Selbstbewusstsein zu fördern, die verschiedenen Facetten des Lehrberufs aufzuzeigen und das „Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten“ (RF21AT_S, Pos. 90-91) zu bestärken. Allerdings finden sich in diesen Erzählungen wenig Hinweise, welche eine Bearbeitung der Herausforderung der Erkundung des beruflichen Selbst als Entwicklungsaufgabe erkennen lassen. In nachfolgendem Beispiel zieht ein:e Studierende:r etwa aufgrund der nicht bewältigten Herausforderung mit einer herausfordernden Lerngruppe den Schluss, dass er:sie lieber mit älteren Schüler:innen arbeiten würde, ohne in der Reflexion alternative Handlungsmöglichkeiten in Betracht zu ziehen. „In der zweiten Woche wurden zwei SchülerInnen in anderen Gruppen untergebracht und ich bekam Verstärkung durch einen Kollegen, woraufhin es kurz auch ruhige, produktive Arbeitsphasen gab, ehe sich die Situation wieder verschlechterte. Alles in allem habe ich in diesen zwei Wochen gemerkt, wie maßgeblich die Motivation der SchülerInnen für die Gruppendynamik ist und mir wurde bestätigt, dass mir die Arbeit mit 15-20-jährigen SchülerInnen und Erwachsenen mehr liegt.“ (RF20SBE, Pos. 54-60)

Ähnliches lässt sich auch in der Reflexion der Feedbacks durch die Schüler:innen zeigen. Die Studierenden waren durch die begleitende Lehrveranstaltung dazu angehalten, sich von den Schüler:innen Feedback

einzuholen². Studierende nehmen dieses aber als „Lob“ (RF20BB, Pos. 33) ihres Verhaltens oder ihres Unterrichts wahr und fühlen sich dadurch v.a. als Lehrperson ernst genommen und in ihrer Rolle bestätigt. Als konstruktives Feedback und damit Anregung zur Weiterentwicklung nehmen Studierende diese Hinweise nur vereinzelt, wie im folgenden Zitat, wahr. *„Der Feedbackbogen zeigte mir jedoch, wie sich meine Wahrnehmung von der Wahrnehmung der Kinder unterscheiden kann, und dass ich mich in diesem Bereich verbessern möchte, um noch mehr auf das jeweilige Kind eingehen zu können.“* (RF21BI_S, Pos. 49-51) In den überwiegenden Fällen werden weniger positive Feedbacks nicht weiter thematisiert. *„Das Feedback hat mich sehr erfreut, da ich fast ausschließlich positive Rückmeldung für mich als Lehrperson und für mein Verhalten bekommen habe.“* (RF21F, Pos. 4) In den Daten finden sich somit kaum Hinweise darauf, inwieweit durch das Schüler:innenfeedback Herausforderungen wahrgenommen oder sogar konstruktiv als Entwicklungsaufgaben aufgenommen werden.

Fazit

Keller-Schneider (2021, S. 79) beschreibt „Professionalisierung als aktive[n] Prozess, in welchem die sich professionalisierende (angehende) Lehrperson als aktiv wahrnehmendes und sich auseinandersetzendes Individuum im Zentrum steht“. Studierende werden sich im Rahmen der Sommerschule oft zum ersten Mal ihrer Verantwortung und den damit verbundenen Erwartungen bewusst – besonders dann, wenn diese Erwartungen nicht mit ihren eigenen Vorstellungen übereinstimmen. Die Erfahrung der Rollenübernahme und -ausgestaltung offenbart auch Herausforderungen und Gefühle der Überforderung und Unsicherheit, und die Studierenden stehen vor vielfältigen Herausforderungen, ausgehend von ihren individuellen Erfahrungen, den gegebenen Rahmenbedingungen und dem Verhalten

² Auf Basis dieser Ergebnisse wurde später der Einsatz des Linzer Diagnosebogens zur Klassenführung vorgesehen, siehe dazu Lenz, Postlbauer und Gamsjäger in diesem Band.

der Schüler:innen. Der Rollenwechsel und seine Bewältigung werden daher sehr unterschiedlich erlebt. Häufig bleibt es ein *Spiel*, da sich Studierende aufgrund des Konzepts der Sommerschule nicht immer vollständig mit ihrer zugewiesenen Rolle identifizieren oder auch die Sommerschule selbst als *Spielfeld* betrachten, welches mehr Freiraum als traditionelle Praktika ermöglicht und zugleich einen geschützteren Rahmen als regulärer Unterricht bietet. Vereinzelt gibt es auch Hinweise darauf, dass Studierende den Rollenwechsel als eine Entwicklungsaufgabe ansehen, besonders wenn ihre persönlichen Erwartungen und das an der Hochschule vermittelte Rollenbild im Widerspruch zur Erfahrung in der Sommerschule stehen. Da die Studierenden bzw. ihr Unterricht durch die Schüler:innen zudem überwiegend positiv beurteilt werden, führt das Schüler:innenfeedback häufig zu einer wenig reflektierten *Bestätigung* der eigenen Lehrer:innenpersönlichkeit. Weniger positive Rückmeldungen bleiben demgegenüber unhinterfragt und scheinen keine Irritationen bei den Studierenden auszulösen. Zudem wird die Rolle von Mentor:innen in Praktika überwiegend als einschränkend beschrieben und erst deren Abwesenheit würde es ermöglichen, sich frei und ohne Rechtfertigungsdruck gegenüber einer dritten Person zu entfalten.

In den Reflexionen und Diskussionen wird damit zwar die Erkundung des beruflichen Selbst und der bewusst erlebte Rollenwechsel sowie die Erprobung des späteren Berufsfelds und der persönlichen Eignung als für die Studierenden bedeutend erzählt. Allerdings findet sich selten eine kritisch-distanzierte Reflexion der eigenen professionellen Handlungskompetenz im Sinne einer bearbeiteten Entwicklungsaufgabe. Die Ergebnisse legen damit nahe, dass durch die Sommerschule zwar eine Auseinandersetzung mit der Berufsrolle angeregt wird. Diese erfolgt aber nicht in einer Tiefe, die für die Entwicklung der beruflichen Selbstwahrnehmung entlang der Theorie der Entwicklungsaufgaben erforderlich wäre, wie die fehlenden Hinweise auf eine aktive und theoretisch fundierte Verarbeitung dieser Erfahrungen zeigen. Insbesondere der Abgleich berufsethischer

Überzeugungen mit der Schulrealität scheint nur oberflächlich behandelt zu werden. Stattdessen dient die Sommerschule ähnlich wie Praktika eher der Bestätigung des eigenen Lehrer:innenselbstbildes als einer grundlegenden Reflexion und Weiterentwicklung (Meyer & Kiel, 2014). Für die hochschulische Begleitung der Tätigkeit in der Sommerschule braucht es daher verstärkte Bemühungen, die Erfahrungen im Sinne einer Reflection on Action (Schön, 1983) aufzugreifen. Ziel ist es, den Studierenden differenziertere und alternative Deutungen der Situation sowie ihrer Handlungsoptionen zur Verfügung zu stellen, um einer möglichen Deprofessionalisierung durch eine unbegleitete Praxis entgegenzuwirken. In der Vor- und Nachbereitung eigenverantwortlichen Unterrichtens sollte zudem bei der Bearbeitung von Erfahrungen der Rückfall in unerwünschte Verhaltensmuster explizit thematisiert und durch gezielte Reflexionsaufgaben analysiert werden, um diesen Studierenden einen Reflexionsraum zu bieten. Zusätzlich kann ein intensives, begleitendes Coaching helfen, diese Erfahrungen aufzugreifen sowie die subjektive Selbstbestätigung weiter zu bearbeiten. Zukünftige Studien sollten auch in den Blick nehmen, welche Studierenden aus welchen Beweggründen das Fehlen von Mentoring als Vorteil ansehen, und zudem die Auswirkungen einer möglichen Überforderung durch eine unbegleitete Praxis auf die professionelle Handlungskompetenz untersuchen. Inwiefern die Sommerschule damit der von den Studierenden erhoffte „Probelauf“ sein kann, ist zudem fraglich. Beispielsweise zeigen Dicke et al. (2016) für Deutschland, dass der Vorbereitungsdienst den zweiten Praxisschock des Berufseinstiegs kaum abfedert, weshalb nachfolgende Studien untersuchen sollten, inwieweit die Erfahrungen der Sommerschule die Bewältigung des Berufseinstiegs beeinflussen.

Die Erfahrungen der Sommerschule könnten zudem in die Ausbildung der Seiten-, Früh- und Quereinsteiger:innen einfließen, da auch bei dieser Gruppe davon auszugehen ist, dass die schulischen Erfahrungen eher als Selbstbildbestätigung gedeutet werden (Meyer & Kiel, 2014). Reflexionsaufgaben, ähnlich jenen der Begleitlehrveranstaltung zur Sommerschule,

könnten Quereinsteiger:innen dabei unterstützen, ein realistisches Selbstbild als Lehrkräfte zu entwickeln, indem sie ihre Stärken und Schwächen kritisch hinterfragen. Vice versa könnten die Erfahrungen in der Ausbildung der Quereinsteiger:innen in die Begleitung der Sommerschule einfließen. An der Pädagogischen Hochschule OÖ wurde bspw. ein ergänzendes Betreuungssystem umgesetzt, in dem Quereinsteiger:innen neben den Mentor:innen an den Schulen auch von Coaches an den Hochschulen unterstützt werden. Zudem stehen Hochschullehrende in unterschiedlichen Lernformaten wie z.B. kollegialer Beratung, Intervision oder Lesson Studies den Quereinsteiger:innen bei Herausforderungen im Schulalltag, wie Überforderung oder Problemen im Umgang mit Heterogenität, unterstützend zur Seite.

Acknowledgement

An dieser Stelle bedanken wir uns bei unseren Kolleginnen der Pädagogischen Hochschule OÖ, Margit Severa, Christine Kladnik, Eva Prammer Semmler und Christine Plaimauer, die an der dieser Studie zugrundeliegenden Analyse mitgewirkt haben.

Literatur

- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum*. Waxmann.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- Cramer, C. (2020). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204–214). Klinkhardt.
- Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., & Schulze-Stocker, F. (2016). „Doppelter Praxisschock“ auf dem Weg ins Lehramt? Verlauf und potenzielle Einflussfaktoren emotionaler Erschöpfung während des Vorbereitungsdienstes und nach dem Berufseintritt. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63(4), 244–257. <https://doi.org/10.2378/peu2016.art20d>
- Gamsjäger, M., Himmelsbach, M., & Lenz, S. (2022a). Lerngelegenheiten in der Schulpraxis. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitingner & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege: Professionalisierungsforschung in der Lehrer:innenbildung* (S. 179–198). Waxmann.
- Gamsjäger, M., Lenz, S., & Severa, M. (2022b). Die Sommerschule als Lerngelegenheit für Studierende. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 5(1), 454–467. <https://doi.org/10.11576/HLZ-5343>
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>

- Herrmann, T., & Jahnke, I. (2012). Role-Making and Role-Taking in Learning. In N. M. Seel (Hrsg.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (S. 2890–2893). Springer.
- Kauper, T. (2023). Ist eins besser als das andere? Zur Bedeutung verschiedener Praktikumsmodelle für die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden. In T. Kauper, A. Bernholt, J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *PaLea: Professionelle Kompetenzen und Studienstrukturen im Lehramtsstudium* (S. 109–148). Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2021). Entwicklungsaufgaben aus entwicklungspsychologischer sowie aus stress- und ressourcentheoretischer Perspektive als Zugang zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Kosinár (Hrsg.), „*Grau, theurer Freund, ist alle Theorie*“? *Theorien und Erkenntniswege schul- und berufspraktischer Studien* (S. 73–89). Waxmann.
- Košinár, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung: Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Barbara Budrich.
- Krammer, S., & Zelger, S. (2021). Wenn Kinder und Lehrnovizen im Sommer in die Schule gehen. *Schulverwaltung aktuell Österreich*, 4, 100–102.
- Krappmann, L. (2005). *Soziologische Dimensionen der Identität – strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Klett-Cotta.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarbeitete Aufl.). Beltz.

- Leineweber, S., Billich-Knapp, M., & Košinár, J. (2021). Entwicklungsaufgaben angehender Primarlehrpersonen in Berufspraktischen Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *11*(3), 475–490.
<https://doi.org/10.1007/s35834-021-00323-5>
- Lenz, S., Gamsjäger, M., Severa, M., Kladnik, C., Prammer Semmler, E., & Plaimauer, C. (2023). „... und dann sagten sie plötzlich Frau Lehrerin zu mir!“ Die Sommerschule als Lernfeld für Lehramtsstudierende. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *13*(2), 237–257.
<https://doi.org/10.1007/s35834-023-00394-6>
- Leonhard, T., & Herzog, S. (2018). Was Langzeitpraktika leisten (können) – empirische und konzeptionelle Erkundungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, *11*(1), 5–23.
- Meyer, B. E., & Kiel, E. (2014). Wie Lehramtsstudierende ihr Praktikum erleben – Selbstbildbeschädigung, Selbstbildbestärkung und Entwicklung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *4*(1), 23–41.
<https://doi.org/10.1007/s35834-013-0075-3>
- Rothland, M., & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbe- funde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, *8*(2), 112–134.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum: Qualitative Sozialfor- schung*, *15*(1), Artikel 18. <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043>
- Topsch, W. (2004). Schulpraxis in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. T. Reinhold & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 476–486). Klinkhardt.

Erprobung des beruflichen Selbst in der Sommerschule

- Wolf, E., Schwier, V., Schweitzer, J., Goerigk, P., & Bekemeier, K. (2021). Selbstdeutung, Positionierung & Rollenfindung: Zum Selbst in der universitären Lehrer:innenbildung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3(5), 1–7. <https://doi.org/10.11576/PFLB-4840>
- Wolke, J. (2022). *Lehrer-Selbstwirksamkeit von Studierenden im Praxissemester: Eine quantitative Längsschnittstudie zum Einfluss von Unterrichtserfahrungen und Mentoring*. Klinkhardt.

6. Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit und Diversität im Kontext der österreichischen Sommerschule. Befunde aus Surveydaten von 2021 und 2022

Robert Pham Xuan & Jana Groß Ophoff

Abstract

Für die geforderte Gestaltung des Unterrichts in der Sommerschule im Sinne diversitätssensibler Lehr- und Lernsettings ist es von Vorteil, wenn die angehenden Lehrer:innen eine positive Einstellung zu sprachlicher und soziokultureller Vielfalt haben, da Einstellungen einen entscheidenden Einfluss auf die intentionalen Verhaltensweisen haben. Sie sind ein integraler Bestandteil der professionellen Lehrkompetenz, die den Lehrkräften hilft, ihr eigenes Verhalten zu regulieren und neue Informationen zu verarbeiten. Vor diesem Hintergrund untersucht der vorliegende Beitrag die Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Diversität und Mehrsprachigkeit im Rahmen der österreichischen Sommerschule und präsentiert Ergebnisse aus einer längsschnittlichen Befragung jeweils zu Beginn (t_1) und am Ende der Sommerschule (t_2) der Jahre 2021 bzw. 2022. Mit dem Online Umfragetool Limesurvey wurden drei Fragen zur ethnischen Diversität und Mehrsprachigkeit entwickelt und faktorenanalytisch geprüft. Der Beitrag präsentiert detaillierte Analysen, um den Fragen nachzugehen, ob es im Verlauf der Zeit Unterschiede in den Einstellungen zur Mehrsprachigkeit und Diversität gibt, ob diese mit den Erfahrungen während der Sommerschule zusammenhängen und inwieweit sozio-demografische Hintergrundfaktoren der Studierenden die Einstellungen vorhersagen können. Abschließend wird entsprechend der Ergebnisse diskutiert, was für die Lehrer:innenbildung sowie für die Weiterentwicklung der Sommerschule abgeleitet werden kann.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit, Diversität, Sommerschule, Einstellungen

Einleitung

Die österreichische Sommerschule zeichnet sich, wie in der Einführung des Sammelbandes aufgezeigt, dadurch aus, dass sie 2020 erstmals flächendeckend in Österreich eingeführt wurde und dass Studierenden des Lehramts eine zentrale Rolle bei der Übernahme anspruchsvoller Aufgaben im Rahmen des Sommerschulunterrichts zukommt. Im Folgenden werden Einblicke in eine Längsschnittstudie gegeben, in der Lehramtsstudierende vor und nach der Sommerschule befragt wurden, die im Rahmen der remedialen Maßnahme als Lehrkräfte tätig waren. Dabei stellt sich gerade mit Blick auf die leistungsheterogene Zusammensetzung der Schüler:innen in der Sommerschule und ihren individuellen Bedürfnissen im Rahmen eines Catch-Up- und Vorbereitungsprogramms wie dem der Sommerschule die Frage, welche Einstellungen Lehramtsstudierende zu Mehrsprachigkeit und Diversität in schulischen Settings haben. Gerade im Kontext der Dynamiken moderner Einwanderungsgesellschaften gilt es diesbezüglich zu beachten, dass die Einstellungen von Lehrer:innen zu Mehrsprachigkeit und Diversität zunehmend an Bedeutung gewinnen, was letztlich auch die Lehrer:innenbildung vor vielfältige Herausforderungen stellt (Skintey, 2022). Eine positive Einstellung gegenüber sprachlicher und soziokultureller Diversität wird als zentral für die Gestaltung eines effektiven und lernförderlichen Unterrichts angesehen (McElvany et al., 2018; Gebauer & McElvany, 2020). Einstellungen und motivationale Orientierungen spielen eine Schlüsselrolle für intendiertes Verhalten (Baumert & Kunter, 2013). Sie sind integraler Bestandteil der professionellen Lehrkompetenz, die Lehrpersonen dabei unterstützt, ihr eigenes Verhalten zu regulieren, neue Informationen zu verarbeiten und ihre eigene soziale Identität zu stärken (Skintey, 2022).

Vor diesem Hintergrund richtet der vorliegende Beitrag den Blick auf die Einstellungen der angehenden Lehrer:innen, die in der Sommerschule unterrichtet haben. Hierfür werden die Ergebnisse einer Online-Befragung vorgestellt, die zu Beginn (t_1) und am Ende der Sommerschule (t_2) in den Jahren 2021 und 2022 durchgeführt wurde. Die Surveystudie enthielt drei Fragen zur ethnischen Diversität und Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, die sowohl zu Beginn als auch im Ende der Sommerschule gestellt wurden. Im weiteren Verlauf des Artikels werden detaillierte Analysen vorgestellt, um den Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Einstellungen zu Diversität und Mehrsprachigkeit und den Erfahrungen während der Sommerschule zu untersuchen. Negativere Entwicklungen könnten als Hinweis auf mögliche Deprofessionalisierungsprozesse interpretiert werden, da die herausfordernden Aufgaben, wie beispielsweise die Konzeption und Umsetzung individueller Förder- und Forderkonzepte (ohne eine professionelle Lernstandsdiagnostik), im Rahmen der Sommerschule für angehende Lehrkräfte nicht zwangsläufig förderlich für ihre professionelle Entwicklung sein müssen. Darüber hinaus wird untersucht, ob die soziodemografischen Hintergrundfaktoren der Studierenden (Geschlecht, Muttersprache, Studienfortschritt etc.) eine Vorhersagekraft für die Ergebnisse aufweisen. Abschließend werden auf Basis der Ergebnisse Implikationen für die Professionalisierung innerhalb der Lehrer:innenbildung diskutiert.

Einstellungen und ihre Rolle in der Profession des Lehrberufs

Einstellungen, Motivation, Professionswissen und Selbstregulationsfähigkeit sind wichtige Bestandteile der professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2013; Skintey, 2022). Positive Einstellungen und hohe Motivation gelten als wichtige Faktoren, um erfolgreich den Schulalltag zu bewältigen (Rubie-Davies et al., 2011; McElvany et al., 2018). Dabei beeinflussen Einstellungen das intentionale Handeln und beinhalten umfassende Bewertungen, die auf kognitiven, affektiven und

verhaltensbezogenen Informationen basieren (Maio & Haddock, 2010; Ajzen, 2001). Einstellungen sind somit eine Form der bewertenden Beurteilung eines Evaluationsgegenstandes (Haddock & Maio, 2023). Nach Eagly und Chaiken (1993) können Einstellungen entlang kognitiver und affektiver Dimensionen differenziert werden (siehe auch Haddock & Maio, 2023). Auf kognitiver Ebene können Einstellungen die wahrgenommene Nützlichkeit eines Objekts beinhalten (McElvany et al., 2018). Negative Faktoren wie wahrgenommene Kosten, Zeit- und Aufwand, müssen dabei auch berücksichtigt werden (McElvany et al., 2018). Einstellungen haben somit eine verhaltensregulierende Dimension hinsichtlich jener Handlungen und Verhaltensweisen die wir bereits gezeigt haben oder in der Zukunft zeigen könnten (Haddock & Maio, 2023). Das bedeutet, dass Einstellungen kein singuläres auftretendes Phänomen sind, sondern immer im Zusammenhang mit den in der Vergangenheit gemachten Erfahrungen verstanden werden müssen. Dabei beeinflussen kognitive, affektive und verhaltensbezogene Zuordnungen und Erfahrungen die Einstellung gegenüber einem Evaluationsgegenstandes positiv oder negativ (Gebauer & McElvany, 2020). Im schulischen Kontext betrifft dies besonders die Aufgaben der Lehrkräfte im Hinblick auf Planung, Durchführung und Nachbereitung des Unterrichts, wobei sich negative Emotionen im Umgang mit bestimmten Schüler:innengruppen auch negativ auf Einstellungen auswirken können (McElvany et al., 2018). Dabei ist zu beachten, dass Einstellungen gegenüber verschiedenen Evaluationsgegenständen variieren können (Häcker & Stapf, 2009). Dementsprechend können die Einstellungen der Lehrkräfte zum Umgang mit verschiedenen Gruppen von Schüler:innen auch unterschiedlich sein (Häcker & Stapf, 2009; McElvany et al., 2018). Im Kontext dieses Artikels bezieht sich die hier formulierte Definition auf die Einschätzung, ob das Unterrichten kulturell und ethnisch diverser Schüler:innengruppen als positiv im Sinne von nützlich oder als negativ im Sinne von zusätzlichen Kosten angesehen wird (Gebauer & McElvany, 2020).

Neben dem fachlichen Diskurs über Einstellungen im Lehrberuf sind auch gesellschaftliche Veränderungsprozesse im Zusammenhang mit Diversität und Mehrsprachigkeit relevant. Für Österreich und den deutschsprachigen Raum insgesamt gilt es mit der Tatsache umzugehen, dass die sprachliche Diversität der Schüler:innen und ihre internationalen Migrationsgeschichten ein integraler Bestandteil der schulischen Realität sind und bleiben werden (Krüger-Potratz, 2010; Fuchs & Elspaß, 2019; Gogolin et al., 2020; Oberwimmer et al., 2021). Mit Blick auf diese Herausforderungen konnte im Rahmen der Untersuchung der Sommerschule und der dort tätigen angehenden Lehrer:innen bereits gezeigt werden, dass die Studierenden ihre Teilnahme zwar als positive Erfahrung für ihre professionelle Entwicklung bewerten (Jesacher-Rößler et al., 2021), gleichzeitig aber auch darauf hinweisen, dass ihnen konkrete Kompetenzen und Fähigkeiten im Umgang mit Mehrsprachigkeit und sprachsensiblen Ansätzen fehlen (Kart et al., 2021).

Forschungsfrage und Studiendesign

Grundsätzlich werfen die bisherigen Ausführungen die Frage auf, inwieweit das spezifische Setting der österreichischen Sommerschule nicht nur als Lernchance genutzt wird, sondern möglicherweise auch Überforderungserfahrungen und damit einhergehende Deprofessionalisierungsprozesse mit sich bringt, da die Studierenden oftmals allein für die Organisation und Durchführung von Lehr- und Lernangeboten für eine sehr leistungsheterogene Schüler:innengruppe verantwortlich waren und ihnen eher begrenzte Unterstützung durch Mentor:innen vor Ort oder Dozent:innen in den Begleitseminaren zur Verfügung stand. Um zu klären, ob ein solches Setting (auch da es als Alternative regulärer pädagogisch-praktischer Studienanteile im Lehramt angeboten wird) auch auf der Einstellungsebene – im besten Fall zu positiven Entwicklungen führt oder möglicherweise auch zu einer zunehmend ablehnenden Einstellung, soll in diesem Beitrag untersucht werden. Dazu werden folgende Forschungsfragen bearbeitet:

- *Zeigen sich Unterschiede in den Einstellungen zu Diversität und Mehrsprachigkeit bei Lehramtsstudierenden, die vor bzw. nach der Sommerschule an der Befragung teilgenommen haben?*
- *Sind die etwaigen Unterschiede für beide Durchführungsjahre konsistent?*
- *Inwiefern lassen sich hierfür Einstellungsunterschiede für sozio-demografische Hintergrundinformationen aufzeigen?*

Zur Beantwortung der Forschungsfragen werten wir die Daten einer längsschnittlichen Online-Befragung aus, die sowohl 2021 als auch 2022 mit zwei Erhebungszeitpunkten (t_1 vor und t_2 nach der Sommerschule) mit dem Online-Befragungstool Limesurvey (<https://umfrage.uibk.ac.at/admin>) durchgeführt wurde.

Die Studierenden wurden im Rahmen der begleitenden Lehrveranstaltungen im österreichischen Verbund West sowie im Verbund Nord-Ost zur Teilnahme eingeladen. Die Gesamtstichprobe beträgt für 2021 $N_{\text{total}} = 109$ und für 2022 $N_{\text{total}} = 342$. Die nach dem Teilnahmezeitpunkt aufgeschlüsselten Teilnehmer:innenquoten in Tabelle 1 zeigen, dass in beiden Jahren *nach* der Sommerschule (t_2) mehr Studierende an der Befragung teilgenommen haben als *vor* der Sommerschule. Hiervon konnten anhand eines anonymen Personencodes 19 Prozent (2021) bzw. 17 Prozent (2022) der Befragungsteilnehmer:innen als wiederholt teilnehmend identifiziert werden. In beiden Jahren war die Mehrzahl der Befragungsteilnehmer:innen weiblich (Gesamt: 86.0%) und befand sich noch im Bachelorstudium (Gesamt: 79.0%). 2021 kamen die Teilnehmer:innen zu t_1 großteils aus dem Lehramtsverbund West (Tirol und Vorarlberg = 67.0%) und Nord-Ost (33.0%). 2022 wurden LV-Leiter:innen in ganz Österreich angeschrieben, so dass die Stichprobe breiter verteilt war (West= 24.8%; Nord= 36.9%).

Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Diversität

Tabelle 1: Zusammensetzung der Stichprobe

	2021			2022		
	nur t ₁ : n = 28	t ₁ -t ₂ : n = 21	nur t ₂ : n = 60	nur t ₁ : n = 91	t ₁ -t ₂ : n = 61	nur t ₂ : n = 190
Verbund						
West	64.3%	85.7%	61.7%	18.2%	27.9%	27.3%
Nord	35.7%	14.3%	38.3%	45.5%	45.9%	29.1%
Bachelor	60.7%	42.9%	74.6%	92.0%	78.0%	81.8%
weiblich	96.4%	71.4%	86.7%	83.0%	82.0%	87.7%
überw. Deutsch (nur t ₁)	67.9%	66.7%	–	90.8%	88.5%	–

Anmerkung: t₁: Lehramtsstudierende, die ausschließlich an der ersten Erhebung teilnahmen; t₁-t₂: Studierende, die an beiden Erhebungen (vor und nach der Sommerschule) teilnahmen; t₂: Studierende, die ausschließlich an der zweiten Erhebung teilnahmen. überw. Deutsch: Deutsch überwiegende Alltags- bzw. Familiensprache

Im Fragebogen wurden drei Fragen zur ethnischen Diversität und Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht eigens für diese Untersuchung entwickelt und sowohl vor als auch nach der Sommerschule erfasst (vgl. Tabelle 2). Die Befragten bewerten auf einer sechsstufigen Likertskala (1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 6 = *stimme voll und ganz zu*), inwieweit die jeweilige Aussage auf sie zutrifft. Höhere Werte deuten auf eine kritische Einstellung gegenüber ethnischer Diversität und Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht hin. In der Analyse der Daten aus dem Jahr 2021 (Explorative Faktorenanalyse) erwies sich eine eindimensionale Lösung als am besten zu den Daten passend, welche in der Analyse der 2022-Daten

übernommen wurde. Die interne Konsistenz der Fragen liegt in beiden Untersuchungsjahren in einem für Gruppenvergleiche noch akzeptablen Bereich (Cronbach's $\alpha \geq .64$). Die Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Items und der Gesamtskala für die beiden Durchführungsjahre (2021 vs. 2022) sowie die Erhebungszeitpunkte (vor bzw. nach der Sommerschule) sind in Tabelle 2 zusammengefasst.

Für die inferenzstatistische Analyse wurden die Skalenmittelwerte zwischen t_1 und t_2 verglichen. Da nur für ca. ein Fünftel der Gesamtstichprobe echte Längsschnittdaten vorliegen, wurden zunächst die gesamten Daten von 2021 und 2022 gemeinsam als pseudo-längsschnittlich analysiert. Die vorgenommenen Gruppenvergleiche lassen jedoch keine Aussagen über Veränderungen im Verlauf der Sommerschule zu, sondern geben lediglich Auskunft über die Unterschiede der Befragungsteilnehmer:innen vor und nach der Sommerschule. Zusätzlich werden diese Ergebnisse mit den Ergebnissen für das deutlich kleinere, längsschnittliche Subsample verglichen. Insofern die Ergebnisse zwischen dem Pseudo-Längsschnitt und dem echten Längsschnitt übereinstimmen, kann dies als Hinweis auf Veränderungen in den Einstellungen während der Sommerschule werden. Zusätzlich wurde eine Regressionsanalyse (Methode: Enter) durchgeführt, wobei deskriptive Informationen über das Durchführungsjahr, Geschlecht, Studienfortschritt und sprachlichen Hintergrund verwendet wurden. Auch hier basieren die Analysen für den Beginn der Sommerschule auf dem Gesamtsample, und die am Ende auf dem längsschnittlichen, deutlich kleineren Subsample.

Ergebnisse

Insgesamt erhält die Aussage, dass steigende ethnische Diversität im Klassenzimmer die Konzeptionierung von gutem Unterricht erschwert, die größte Zustimmung (vgl. Tabelle 2). Die Zustimmung zu den beiden anderen Aussagen, dass mehrsprachige Kinder immer weniger erfolgreich sein werden als ihre einsprachigen Klassenkamerad:innen bzw. dass sich die

Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Diversität

soziale Herkunft eines Kindes negativ auf den Unterricht auswirkt, fällt im Vergleich geringer aus. Folgende Tabelle zeigt die Skalenmittelwerte in den Durchführungsjahren sowie die Ergebnisse des Pseudolängsschnitts und des echten Längsschnitts.

Tabelle 2: Einstellung zu Diversität und Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht vor (t_1) und nach (t_2) der Durchführung der Sommerschule 2021 und 2022

	2021		2022	
	M (SD): t_1	M (SD): t_2	M (SD): t_1	M (SD): t_2
Aufgrund der immer stärker werdenden ethnischen Diversität in unseren Klassenzimmern wird es zunehmend schwieriger, guten Unterricht zu konzipieren.	2.80 (1.29)	3.28 (1.47)	3.02 (1.45)	3.28 (1.50)
Die soziale Herkunft meiner Schüler:innen hat negative Auswirkungen auf die Qualität meines Unterrichts.	1.63 (0.78)	2.23 (1.49)	2.14 (1.11)	2.37 (1.34)
Unabhängig davon, wie unterrichtet wird, werden mehrsprachige Schüler:innen weniger erfolgreich als einsprachige Schüler:innen sein.	1.53 (0.77)	1.93 (1.38)	1.72 (0.96)	1.80 (1.01)
.....				
M gesamt (Pseudolängsschnitt)	1.99 (0.65)	2.49 (1.20)	2.29 (0.92)	2.48 (0.99)
.....				
M gesamt, nur Studierende mit wiederholter Teilnahme (echter Längsschnitt)	1.90 (0.64)	2.05 (0.90)	2.28 (0.85)	2.43 (0.98)

Anmerkung: Dieser Skala war folgender Hinweis vorangestellt: Bitte geben Sie bei jeder Aussage an, inwieweit diese auf Sie persönlich zutrifft. Antwortformat: Likert-Skala (1= *Ich stimme überhaupt nicht zu*; bis *ich stimme voll und ganz zu*). Abkürzungen: M (SD) = Skalenmittelwert (Standardabweichung). t_1 : Ergebnisse aus der Befragung *vor* der Sommerschule; t_2 : Ergebnisse aus der Befragung *nach* der Sommerschule.

Auf Ebene der Skalenmittelwerte ergeben sich für den Pseudo-Längsschnitt (bivariate, zweifaktorielle Varianzanalyse) folgende Ergebnisse:

- Haupteffekt für das Durchführungsjahr (2021 vs. 2022): $F(1, 506) = 1.954$; $p = .163$ (nicht signifikant = n.s.); $\eta^2 = .004$
- Haupteffekt für den Erhebungszeitpunkt (t_1 vs. t_2): $F(1, 506) = 11.645$; $p < .001$; $\eta^2 = .022$ (kleiner Effekt)
- Interaktionseffekt: $F(1, 506) = 2.353$; $p = .126$ (n.s.); $\eta^2 = .005$

Studierende, die vor der Sommerschule befragt wurden, zeigen also eine signifikant positivere Einstellung zu Diversität und Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht als Studierende, die nach der Sommerschule befragt wurden. Im echten Längsschnitt (univariate einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung) sind die Unterschiede insgesamt geringer. Allerdings erweisen sich nur die Unterschiede zwischen den Durchführungsjahren, nicht aber die Veränderungen im Verlauf der Sommerschule als signifikant:

- Haupteffekt (Zwischensubjektfaktor) für das Durchführungsjahr (2021 vs. 2022): $F(1, 80) = 4.00$; $p = .049$; $\eta^2 = .048$ (kleiner Effekt)
- Haupteffekt (Innersubjektfaktor) für den Erhebungszeitpunkt (t_1 vs. t_2): $F(1, 80) = 1.547$; p (n.s) = .217; $\eta^2 = .019$
- Interaktionseffekt: $F(1, 80) = 0.003$; $p = .957$ (n.s); $\eta^2 = .000$

Insgesamt fällt auf, dass in beiden Jahren mehr Studierende am Ende der Sommerschule an der Befragung teilgenommen haben als zu Beginn. Dabei weisen die Befragten zu t_1 eine günstigere Einstellung zu Diversität und Mehrsprachigkeit auf, als nach ihrer Teilnahme an der Sommerschule (Pseudo-Längsschnitt). Dies könnte als Hinweis darauf gewertet werden, dass sich Studierende, die nur zu t_1 teilgenommen haben, systematisch von

Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Diversität

denen unterscheiden, die nur zu t_2 teilgenommen haben. Jedoch lässt sich auf Grundlage der vorliegenden Daten nicht klären, ob bestimmte Erfahrungen (und welche) während der Sommerschule zu der nachlassenden Studienteilnahmebereitschaft bei der ersten Gruppe (nur t_1) geführt hat, bzw. bei der zweiten Gruppe (nur t_2) überhaupt zur Teilnahme angeregt hat.

Tabelle 3: Vorhersage der Einstellung zu Diversität und Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht (Regressionsanalyse)

Prädiktoren	Einstellung zu Diversität und Mehrsprachigkeit (EDiv)			
	β (t_1)	t-Test	β (t_2)	t-Test
EDiv t_1	–	–	.440	$t = 4.197,$ $p < .001$
Durchführungsjahr (1 = 2021)	-.125	$t = -1.593,$ $p = .113$	-.075	$t = -.661,$ $p = .511$
Geschlecht (1 = weiblich)	-.028	$t = -.375,$ $p = .708$.016	$t = .154,$ $p = .878$
Studienfortschritt (1 = Bachelor)	.031	$t = .403,$ $p = .687$	-.018	$t = -.163,$ $p = .871$
Sprachhintergrund (1 = Deutsch Alltags- bzw. Familiensprache)	.056	$t = .735,$ $p = .464$.095	$t = .870,$ $p = .387$

Anmerkung: t_1 : Ergebnisse aus der Befragung *vor* der Sommerschule; t_2 : Ergebnisse aus der Befragung *nach* der Sommerschule.

Für die Regressionsanalyse zur Vorhersage der Einstellung zu Diversität und Mehrsprachigkeit zu Beginn der Sommerschule (t_1 , vgl. Tabelle 3)

erweist sich keines der Hintergrundinformationen als signifikanter Prädiktor ($F(4,189) = 1.333$; $p = .259$) und dementsprechend ergibt sich auch nur eine sehr geringe Varianzaufklärung ($R^2(\text{adj}) = 0.007$). Für die Einstellungen nach der Sommerschule (t_2 , echter Längsschnitt) ergeben sich zwar Hinweise auf signifikante Prädiktoreffekte ($F(5,74) = 4.273$; $p = .002$; $R^2(\text{adj}) = 0.172$), die jedoch v.a. in Zusammenhang damit stehen, welche Einstellung zu Diversität und Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht die Studierenden vor der Sommerschule angegeben haben ($\beta (EDiv_{i,t}) = .440$). Darüber hinaus gibt es keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf das Jahr, in dem die Sommerschule durchgeführt wurde, das Geschlecht der Befragten, den Studienfortschritt oder den sprachlichen Hintergrund.

Diskussion

Für die *erste Forschungsfrage* lässt sich zwar im Pseudo-längsschnittlichen Vergleich zeigen, dass sich die Lehramtsstudierenden, die vor der Sommerschule an der Befragung teilgenommen haben, in ihrer Einstellung zu Diversität und Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht von denjenigen unterscheiden, die nach der Sommerschule an der Befragung teilgenommen haben. Jedoch zeigen sich im echten Längsschnitt nicht die gleichen Ergebnisse: Die anfängliche, etwas positivere Einstellung scheint sich nicht unmittelbar im Zuge der Sommerschule zu verändern, sondern steht insbesondere in Zusammenhang mit der Einstellung, die bereits vor der Sommerschule vorhanden war. Die Einstellungsunterschiede zwischen den beiden Kohorten haben sich ebenfalls nicht als konsistent für die unterschiedlichen Analyseperspektiven erwiesen (*Forschungsfrage 2*). Die vergleichsweise niedrigen Zustimmungswerte der Studierenden in 2021 könnte stattdessen ein Hinweis sein, dass in den jeweiligen Jahren unterschiedliche Gruppen im Rahmen der Sommerschule rekrutiert wurden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Studierenden des Jahrgangs 2022 für ihre Teilnahme nicht nur ECTS-Credits, sondern auch monetäre Leistungen erhalten haben (BMBWF, 2023). Rein hypothetisch könnte dies darauf

hinweisen, dass im Jahrgang 2021 mehr altruistisch motivierte Studierende an der Sommerschule teilgenommen haben. Dies wiederum könnte damit zusammenhängen, dass die Folgen der Coronapandemie 2021 noch eine stärkere Komponente der Legitimation der Sommerschulintervention darstellten. In Bezug auf die *dritte Forschungsfrage* erweisen sich die soziodemographischen Hintergrundinformationen als nicht inkrementell valide.

Mit Blick auf Limitationen ist die Zunahme der Stichprobengröße zum Zeitpunkt t_2 als methodische Einschränkung zu sehen. Darüber hinaus sind die Ergebnisse dadurch eingeschränkt, dass für den relativ großen Datensatz nur ein Pseudo-Längsschnitt verwendet werden konnte, in dem die echten Längsschnittdaten integriert sind. Für künftige Sommerschulforschungsprojekte dürfte ein Mixed Methods-Zugang (z.B. Vertiefungsdesign, vgl. Hagenauer et al., 2023) weiterführende Erkenntnisse ermöglichen. So konnte in weiteren Analysen Zusammenhänge zwischen den berichteten Unterrichtserfahrungen und unterrichtsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und die wahrgenommene Zielerreichung identifiziert werden. Insbesondere, wenn die Studierenden von einem eher strukturierten und differenzierenden Unterricht berichten, steht dies in Zusammenhang mit eher günstigen Einschätzungen (Pham Xuan et al., in Vorbereitung).

Da Einstellungen als zentrale Facette professioneller Handlungskompetenz angesehen werden (Baumer & Kunter, 2013), ist mit Blick auf die vorliegende Untersuchung festzuhalten, dass die Teilnahme an der Sommerschule offensichtlich als relevante Praxiserfahrung erlebt wird (was auch von den Studierenden so kommuniziert wurde, vgl. Lenz et al., 2023). In Bezug auf die Einstellungen zu Diversität und Mehrsprachigkeit kann im Kontext unserer Daten jedoch nicht direkt davon ausgegangen werden, dass die zehntägige Praxiserfahrung in der Sommerschule einen Einfluss auf der Einstellungsebene hatte. Vielmehr zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie, dass Einstellungen als stabil anzusehen sind und dass eine pessimistischere Einstellung zu Diversität und Mehrsprachigkeit nach der

Sommerschule (signifikant im Pseudolängsschnitt, nicht aber im echten Längsschnitt) nicht direkt als Folge der Erfahrungen in der Sommerschule zu werten ist. So erfreulich die dargestellten Ergebnisse im Hinblick auf mögliche (befürchtete) Deprofessionalisierungsprozesse sind, werfen sie doch die grundsätzliche Frage auf, ob und in welcher Form die Lerngelegenheit Sommerschule einen Effekt auf intendierte Professionalisierungsprozesse in der Lehrer:innenbildung haben kann (oder sollte). In diesem Zusammenhang ist zu fragen, ob und wie insbesondere ungünstige Einstellungen verändert werden können und welche Maßnahmen aus Sicht der Ausbildung ein solches Potenzial haben könnten. Diesbezüglich ist nach konkreten hochschuldidaktischen Settings zu suchen, die in der Lage sind, selbstwirksamkeitsfördernde Erfahrungsräume zu schaffen, die nachweislich eine günstige Entwicklung diversitätsbezogener Einstellungen ermöglichen (Junker et al., 2020). Die Notwendigkeit, sich auf positive Einstellungen zu Diversität und Mehrsprachigkeit zu konzentrieren, ergibt sich nicht nur aus den immer vielfältiger werdenden Klassenzimmern (die letztlich schon seit Jahrzehnten vielfältig sind), sondern auch aus der Tatsache, dass Einstellungen eine so wichtige Rolle für die Verhaltensregulation spielen. Konkret bedeutet dies, dass die Frage, welche Einstellungen Studierende mitbringen, nicht erst beim Berufseinstieg gestellt werden muss, sondern auch, welche Einstellungen sie bereits im Kontext ihrer Ausbildung hatten, wie diese adressiert wurden und wie sie sich weiterentwickeln konnten. Darüber hinaus könnte es auch sinnvoll sein, andere professionstheoretische Perspektiven einzunehmen, die Einstellungen und Haltungen von angehenden Lehrer:innen als Teil nicht-expliziter und verbalisierbarer Wissensbestände fassen (Kramer & Pallesen, 2019). Konzeptionell wären diese Einstellungen und Haltungen dann im für den Professionalisierungsprozess relevanten Lehrer:innenhabitus zu suchen, der zwar als Erklärungsansatz für die zuvor thematisierte Stabilität von Einstellungen und Haltungen tragfähig ist, den Anschluss an hochschuldidaktische Fragestellungen aber nicht erleichtert (Dlugosch & Kratz, 2022). Hier sind es vor allem kasuistische Fallarbeitssettings (Cramer, 2020), die im Sinne einer reflexiven

Lehrer:innenbildung versuchen, einen Zugang zu impliziten Wissensbeständen zu ermöglichen. Jedoch sind auch reflexionsbezogene hochschuldidaktische Lehr- und Lernsettings hinsichtlich ihres Erfolges zur Veränderbarkeit bzw. Transformation impliziter Wissensbestände Gegenstand kritischer Auseinandersetzungen (Neuweg, 2021).

Die vorliegende Studie verdeutlicht in diesem Zusammenhang den Bedarf, eine qualitativ hochwertige und realitätsbezogene Lehrer:innenbildung zu gewährleisten, die die komplexen Dynamiken von Diversität und Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht reflektiert. Ziel diesbezüglich ist es, angehende Lehrkräfte nicht nur für die Förderung der deutschen Sprache in sprachlich heterogenen Klassen zu qualifizieren, sondern sie auch auf einen professionellen und sensiblen Umgang mit Mehrsprachigkeit vorzubereiten (Busse, 2020; Skintey, 2022). Angehende Lehrer:innen sind dahingehend zu unterstützen, in herausfordernden Lehr- und Lernsettings proaktiv zu agieren und einen qualitativ hochwertigen Unterricht anzubieten, der Diversität und Mehrsprachigkeit konsequent berücksichtigt (Hinger, 2022).

Mit Blick auf die Herausforderungen der Sommerschule kann neben der inhaltlichen und organisatorischen Weiterentwicklung auch eine Stärkung der begleitenden Lehrveranstaltungen während der Sommerschule sinnvoll sein, in denen die von der Bildungsadministration kommunizierten Ziele der Sommerschule genuiner Gegenstand der Seminare sind (Pham Xuan & Groß Ophoff, 2025). Vor dem Hintergrund der bestehenden Forschungslücken im Kontext der österreichischen Sommerschulen gilt es, neben dem Fokus auf die Studierenden und deren professionelle Entwicklung, insbesondere die zentrale Zielgruppe der Sommerschulen, die Kinder und Jugendlichen, genauer in den Blick zu nehmen (siehe hierzu eine erste qualitative Studie: Pham Xuan & Groß Ophoff, 2025). Im Vordergrund sollten daher Fragen nach den konkreten Effekten für die teilnehmenden Schüler:innen stehen (vgl. Beiträge von Groß Ophoff & Kampa oder Sailer et

al. in diesem Band) und diesbezüglich auch eine systematische Erforschung mittels repräsentativer Stichproben dieser Effekte im Rahmen der Sommer-schulintervention angestrebt werden.

Literatur

- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 27–58.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H. H. Krüger & J. Baumert, (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 277–337). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2021). *Workbook. Sommerschule 2021*. Abgerufen am 08.01.2025 von https://www.aau.at/wp-content/uploads/2021/05/Workbook_Sommerschule-2021.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2023). *Sommerschule 2023*. Abgerufen am 02.05.2023 von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/sommerschule.html>
- Brühwiler, C. (2017). Diagnostische und didaktische Kompetenz als Kern adaptiver Lehrkompetenz. In A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen* (S. 123–134). Waxmann.
- Busse, V. (2020). Qualifizierung von Lehramtsstudierenden zum Umgang mit Mehrsprachigkeit. Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 287–292). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_42
- Cramer, C. (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, P. Thomas & U. Küchler (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 111–128). Tübingen University Press. <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45602>

- Dlugosch, A., & Kratz, M. (2022). Ein reflexiver Habitus als Fluchtpunkt der universitären Lehrerbildung? Transformationspotenziale im Dienst pädagogischer Professionalisierungsprozesse. *Pädagogische Rundschau*, 76(5), 501-513. <https://doi.org/10.3726/PR052022.0049>
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Fuchs, E. N., & Elspaß, S. (2019). *Innere und äußere Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen: Ein Projektbericht zu Wahrnehmungen und Einstellungen*. Wbv.
- Gebauer, M. M., & McElvany, N. (2020). Einstellungen und Motivation bezogen auf kulturell-ethnisch heterogene Schülerinnen- und Schülergruppen und ihre Bedeutung für differenzielle Instruktion im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(4), 685-708. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00956-8>
- Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S., & Rauch, D. (2020). Mehrsprachigkeit und Bildung – zur Konzeption des Handbuchs. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 1-10). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_1
- Groß Ophoff, J., Pham Xuan, R., & Kart, A. (2023). Die österreichische Sommerschule als Service-Learning. Ein Beitrag zur Professionalisierung? *Journal für LehrerInnenbildung*, 23(2), 48-61. <https://doi.org/10.35468/jlb-02-2023-03>
- Häcker, H. O., & Stapf, K.-H. (Hrsg.) (2009). *Psychologisches Wörterbuch*. Hans Huber.
- Haddock, G., & Maio, G. R. (2023). Einstellungen. In J. Ullrich, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (S. 193–226). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-65297-8_6

- Hagenauer, G., Gegenfurtner, A., & Gläser-Zikuda, M. (2023). *Grundlagen und Anwendung von Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31148-3>
- Hinger, B. (2022). Mehrsprachigkeit im Kontext von Schule und Pädagog:innenbildung. In N. Brocca, A.-K. Dittrich & J. Kolb (Hrsg.), *Grenzgänge und Grenzziehungen* (S. 103-129). Innsbruck university press.
- Kart, A., Groß Ophoff, J., & Pham Xuan, R. (2022). Pre-service teachers' attitudes about teaching and learning in multilingual classrooms. Insights from the Austrian-wide summer school programme in 2021. *Language, Culture and Curriculum*, 36(3), 276-292. <https://doi.org/10.1080/07908318.2022.2138426>
- Kramer, R. T., & Pallesen, H. (2019). *Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Klinkhardt.
- Krüger-Potratz, M. (2010). Editorial zum Schwerpunktthema: Schule in der Einwanderungsgesellschaft. *Die Deutsche Schule*, 102(4), 286–288.
- Junker, R., Zeuch, N., Rott, D., Henke, I., Bartsch, C., & Kürten, R. (2020). Zur Veränderbarkeit von Heterogenitäts-Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden durch diversitätssensible hochschuldidaktische Lehrmodule. *Empirische Sonderpädagogik*, 12(1), 45-63.
- Lenz, S., Gamsjäger, M., Severa, M., Kladnik, C., Prammer Semmler, E., & Plaimauer, C. (2023). „... und dann sagten sie plötzlich Frau Lehrerin zu mir!“ Die Sommerschule als Lernfeld für Lehramtsstudierende. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13(2), 237-257. <https://doi.org/10.1007/s35834-023-00394-6>

- Maio, G. R., Haddock, G., Spears, R., & Manstead, A. S. R. (2010). Attitudes and intergroup relations. In J. F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick & V. M. Esses (Hrsg.), *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination* (S. 261–275). Sage.
- McElvany, N., Schwabe, F., Hartwig, S. J., & Iglar, J. (2018). Inklusive Lehr-Lern-Settings. Einstellungen und Motivation von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(6), 831-851.
- Neuweg, G. H. (2021). Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungsdidaktischen Leitbilds. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11, 459–474. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00320-8>
- Oberwimmer, K., Zintl, R., Juen I., & Vogtenhuber, S. (2021). Indikatoren A: Kontext des Schul- und Bildungswesens. In Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2021* (S. 158-194). <http://doi.org/10.17888/nbb2021-2>
- Pham Xuan, R., & Groß Ophoff, J. (2025). „Was wir gelernt haben, hat sie uns auch wieder beigebracht – wie eine Wiederholung“. Die Österreichische Sommerschule aus der Perspektive der Schüler:innen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*. <https://doi.org/10.1007/s35834-025-00484-7>
- Pham Xuan, R. & Groß Ophoff, J. (in Vorbereitung). How did pre-service teachers teach in the Austrian summer school? A latent class analysis of self-reports from 2020-2022.
- Rubie-Davies, C. M., Flint, A., & McDonald, L. G. (2011). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 270 –288.

Skintey, L. (2022). „Ich will aber, dass du mit mir Deutsch redest und ich verstehe, was du sagst oder was ihr untereinander sagt, weil es einfach unfair ist“ – Einstellungen angehender Lehrpersonen gegenüber Mehrsprachigkeit. *ÖDaF-Mitteilungen*, 38(1–2), 99-125.

Nutzung

7. Lesekompetenz von Schüler:innen in der Sommerschule 2021 und 2022. Ergebnisse aus einem Lehrforschungsprojekt im Verbund West

Jana Groß Ophoff & Nele Kampa

Abstract

Eine Besonderheit der österreichischen Sommerschule ist, dass dezidiert Lehramtsstudierende der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen angeworben werden, Unterricht selbständig zu planen und durchzuführen. Evidenz dafür, dass diese vom BMBWF als Erfolgsprojekt proklamierte Innovation tatsächlich die intendierten Effekte auf z.B. die Lesekompetenz von Schüler:innen erzielt, steht jedoch noch aus. In der vorliegenden Studie erhielten Lehramtsstudierende im Verbund West (Vorarlberg/Tirol) den Forschungsauftrag, die Lesekompetenz der von Ihnen unterrichteten Schüler:innen zu Beginn ($N_{2021} = 107$; $N_{2022} = 63$) und am Ende der Sommerschule mit Testmaterialien aus der Informellen Kompetenzmessung (IKM 2019 bzw. 2021) zu erfassen. Den Ergebnissen zufolge nehmen nicht nur leistungsschwächere Schüler:innen an der Sommerschule teil; sie stammen aber eher aus sozioökonomisch benachteiligten Rahmenbedingungen. Insgesamt konnten im Vergleich zu den Referenzwerten aus den IKM-Pilotierungen keine Verbesserungen in der Lesekompetenz verzeichnet werden. Da es sich bei der österreichischen Sommerschule um ein flächendeckendes Projekt handelt, sollte vor diesem Hintergrund kritisch geprüft werden, inwiefern die Lernbedarfe der Schüler:innen unter den gegebenen Bedingungen nachhaltig adressiert werden können.

Schlüsselwörter: Sommerschule; Schüler:innen; Lesekompetenz; Selbstkonzept; Informelle Kompetenzmessung

Einleitung

Förderprogramme wie Sommerschulen sind eine strukturierte Form der pädagogischen Unterstützung mit einem schulspezifischen Schwerpunkt für Schüler:innen während der Sommerferien. Sie werden von verschiedenen Organisationen in vielen Ländern unabhängig von der Corona-Pandemie durchgeführt (Herzog-Punzenberger & Kart 2021). Im Zuge der COVID-19-Pandemie wurden Sommerschulprogramme zunehmend genutzt, um Schüler:innen dabei zu unterstützen, die entstandenen Lern- und Wissenslücken aufzuholen. Solche Förderprogramme haben jedoch je nach Dauer und Zielsetzung unterschiedliche Auswirkungen. So zeigen Metaanalysen, dass Sommerschulprogramme positive Auswirkungen auf die Lese- oder Mathematikfähigkeiten und das Selbstvertrauen oder Selbstmanagement der Schüler:innen haben (Cooper et al., 2000; Kim & Quinn, 2013; Lauer et al., 2006). Die Befundlage ist jedoch uneindeutig, ob Schüler:innen mit mittlerem sozioökonomischem Status (SES) oder solche mit niedrigem SES mehr von Sommerschulprogrammen profitieren.

Förderung sprachlicher Kompetenzen

In Österreich wurde Ende des Sommers 2020 erstmals eine zweiwöchige Sommerschule für Schüler:innen der Primar- und Sekundarstufe I eingeführt. Ursprünglich war das Hauptziel dieses Programms, drohenden Bildungsbenachteiligungen entgegenzuwirken und Lücken auszugleichen, die während der Schulschließungen entstanden sind (Herzog-Punzenberger & Kart, 2021). Daher bot das Sommerschulprogramm im ersten Jahr ausschließlich Deutschunterricht für Schüler:innen mit schlechteren Noten oder mit besonderem Lernbedarf an. Die Förderung von Deutsch als Unterrichtssprache hatte insbesondere zum Ziel, sprachliche Kompetenzen wie z.B. Lesen grundlegend zu verbessern, so dass die teilnehmenden Schüler:innen unterstützt werden, sich mit anderen auszutauschen und selbstbewusst zu kommunizieren, und so im kommenden Schuljahr in allen Fächern erfolgreicher teilzunehmen. Im Jahr 2021 wurde das Programm

unabhängig von Lernniveau und -bedarf allen interessierten Schüler:innen zugänglich gemacht (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung = BMBWF, u.a. 2021). Weiters wurde das Angebot um Mathematik und Naturwissenschaften (Primarstufe) und 2022 um Englisch (Sekundarstufe) erweitert. Unverändert geblieben ist in den drei Jahren, dass Lehramtsstudierende für den Unterricht akquiriert werden. Zur Incentivierung wird den Studierenden die Möglichkeit eingeräumt, ihren Einsatz als Studienleistung anerkennen zu lassen, meistens als Äquivalent zu einem mehrwöchigen Schulpraktikum, das im Masterstudium im Verbund West durch eine bildungswissenschaftliche, speziell für die Herausforderungen der Sommerschule konzipierten Lehrveranstaltung begleitet wird (Groß Ophoff et al., 2023). In der Zusammenschau der Forschung zur österreichischen Sommerschule lag der Fokus bislang v.a. auf den Erfahrungen und dem Lernen der unterrichtenden Lehramtsstudierenden (z.B. Groß Ophoff et al., 2023; Kaluza et al., 2021), was auch in diesem Herausgeber:innenband deutlich wird. Über das Lernen der eigentlichen Zielgruppe der Sommerschule, nämlich den teilnehmenden Schüler:innen, ist dagegen nach wie vor nur wenig bekannt.

Dieser Forschungslücke möchte dieser Beitrag begegnen: Das Hauptaugenmerk des Beitrags liegt daher auf einer als zentral identifizierten Facette sprachlicher Kompetenz (im Fach Deutsch), nämlich der Lesekompetenz von Schüler:innen aus dem Sekundarbereich, die 2021 bzw. 2022 an der Sommerschule teilgenommen haben. Denn Lesekompetenz, insbesondere die Fähigkeit sinnerfassend zu lesen, gilt als wichtige Voraussetzung für Bildungschancen, berufliche Entwicklung und, darüber vermittelt, für gesellschaftliche Teilhabe (u.a. Artelt et al., 2001; Bachinger et al., 2021). Diese Kompetenz ist insbesondere in literalen Gesellschaften grundlegend für den Erwerb von Wissen und die Entwicklung weiterer Kompetenzen. Aus diesem Grund ist die Untersuchung von Lesekompetenz in Österreich fester Bestandteil sowohl nationaler (BIFIE, z.B. 2016) als auch internationaler Bildungsmonitoringstudien wie dem Programme for International

Student Assessment (PISA; z.B. Suchań et al., 2019) oder der Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS, z.B. Wallner-Paschon & Itzlinger-Bruneforth, 2019). Insbesondere in Folge des sogenannten PISA-Schocks und der konstant abnehmenden Lesekompetenz österreichischer Schüler:innen war und ist es ausdrückliches Ziel des österreichischen Bildungswesens, durch gezielte Lesefördermaßnahmen den Anteil an Schüler:innen zu reduzieren, deren unzureichende Lesekompetenz „ein Risiko für ihre spätere schulische, berufliche und private Entwicklung darstellt“ (Bachinger et al., 2021, S. 472). Im Kontext des österreichischen standardbasierten Bildungsmonitorings (u.a. BIFIE, 2016) wird Lesekompetenz als die Fähigkeit beschrieben, verschiedene Textsorten auf Wort- und Satzebene inhaltlich, strukturell und sprachlich zu verstehen, indem Informationen in Sachtexten und literarischen Texten erkannt, wiedergeben, vergleichen und mit Vorwissen verknüpft werden können.

In dem entsprechenden etablierten Kompetenzstufenmodell, das den österreichischen Bildungsmonitoring-Instrumenten (z.B. bis 2019: Informelle Kompetenzmessung = IKM) zugrunde liegt, werden drei Kompetenzstufen unterschieden. Knapp über die Hälfte, nämlich 56% der österreichischen Volksschüler:innen, erreichte in den Bildungsstandard-Überprüfungen (BiSt-Ü) 2015 Kompetenzstufe 2 (Bildungsstandards erreicht), wonach sie über ein sicheres Leseverständnis verfügten und „altersadäquate lineare und nichtlineare Texte unterschiedlicher Länge und unterschiedlicher inhaltlicher, struktureller und sprachlicher Komplexität“ verstehen konnten (Breit et al., 2016, S. 35). Weitere 25% der Volksschüler:innen erreichten dagegen die Bildungsstandards nur teilweise (Kompetenzstufe 1); weitere 13% erreichten diese nicht einmal teilweise. Noch größer fiel der Anteil an Schüler:innen in der BiSt-Ü 2016 aus, die in der Sekundarstufe im Lesen Kompetenzstufe 2 nicht erreichten: Insgesamt 45% der österreichischen Achtklässler:innen erreichten am Ende der Sekundarstufe 1 die Bildungsstandards nur teilweise (Verständnis kurzer Texte geringer inhaltlicher, struktureller und sprachlicher Komplexität) oder gar nicht. Auf

individueller Ebene werden neben biografischen Merkmalen (z.B. kulturelles Kapital, Geschlecht, Alter usw.) individuelle Einstellungen als Einflussfaktoren auf die Ausprägung bzw. Entwicklung von schulischen Leistungen wie der Lesekompetenz diskutiert. Insbesondere für das fachspezifische Selbstkonzept finden sich zahlreiche Belege, dass akademische Fähigkeiten und domänenspezifische Selbstkonzepte sich gegenseitig verstärken (u.a. Retelsdorf et al., 2014; Valentine et al., 2004). Des Weiteren wird die Effektivität von Bildungsangeboten von emotionalen Prozessen beeinflusst (Hascher & Brandenberger, 2018) – beispielsweise berichten Guill et al. (2017), dass die Zufriedenheit mit einer remedialen Maßnahme (in diesem Fall Nachhilfe) in Zusammenhang mit der durch Schüler:innen selbst eingeschätzten Unterrichtsqualität steht. Daher nimmt dieser Beitrag in den Blick,

1. wie lesekompetent Schüler:innen im Lesen waren, die in den Jahren 2021 und 2022 an der Sommerschule teilgenommen haben, und ob die angestrebten Verbesserungen in der Lesekompetenz beobachtet werden können, (Forschungsfrage = FF1) und
2. inwiefern dies durch biografische Merkmale (Geschlecht, Alter, Sprache, kulturelles Kapital) und Einstellungen (schulisches Selbstkonzept, Zufriedenheit mit der Sommerschule) vorhergesagt werden kann (FF2).

Methoden

Studiendesign und Konzeption des Begleitseminars

Die vorliegende Studie wurde als Lehrforschungsprojekt im Rahmen von Seminaren realisiert, die begleitend zur Sommerschule im Verbund WEST im Lehramtsstudium Sekundarstufe Allgemeinbildung (Master) in dem Bereich *Bildungswissenschaftliche Grundlagen* angeboten wurden und als sog. Schulpraktikum IV angerechnet werden konnten. Der Fokus des Seminars lag v.a. auf Themen wie sprachsensiblen Unterrichten und Mehrsprachigkeit (Kart et al., 2023; Kart & Groß Ophoff, in diesem Band) sowie

kompetenzorientierter Unterrichtsplanung und projektorientiertem Unterricht (vgl. Severa & Ecker, in diesem Band). Mit dem Einsatz von IKM-Tests zu Beginn und am Ende der Sommerschule war das Lehrziel verbunden, die Studierenden mit etablierten Bildungsmonitoring-Instrumenten und -prozeduren vertraut zu machen (als Anlass für datenbasierte Unterrichtsentwicklung, vgl. Groß Ophoff, Kemethofer & Pant, in Druck) sowie deren Nützlichkeit als Informationsquelle (Lernkontrolle) zur Verbesserung von Lehren und Lernen zu vermitteln. Fachdidaktische Themen (wie z.B. Förderung von Lesekompetenz) waren für das hier vorgestellte Seminar nicht als eigener Tagesordnungspunkt vorgesehen.

Abweichend von den regulären Bedingungen schulpraktischer Lerngelegenheiten (mehrere Wochen bis ganzes Semester, vgl. Groß Ophoff et al., in Druck) ist das Zeitfenster während der österreichischen Sommerschule kürzer als regulär (zehn Tage in den Sommerferien). Außerdem sind die Lehramtsstudierenden während dieser Zeit hauptsächlich mit Unterrichten beschäftigt, haben also nur begrenzt Zeit, ein vollständiges Forschungsprojekt durchzuführen. Da die Studierenden z.T. nur eingeschränkt Zugriff auf Informationen über die Sprachkenntnisse oder den fachspezifischen Bedarf der von ihnen unterrichteten Schüler:innen hatten, erhielten sie die Forschungsaufgabe, die Kompetenz der Schüler:innen im Lesen mit standardisierten IKM-Testmaterialien zu Beginn und am Ende der Sommerschule zu überprüfen. Die Datenerhebung erfolgte online (anonym und freiwillig) und wurde von den Studierenden an der ihnen zugewiesenen Schule durchgeführt. Schüler:innen, die zweimal teilnahmen, wurden über Personen-codes identifiziert. Die Ergebnisse wurden in der Regel am Tag nach der Dateneingabe als Prozentsatz der richtigen Lösungen für jede:n Schüler:in und jede Testaufgabe an die Studierenden zurückgemeldet.

Lesekompetenz von Schüler:innen in der Sommerschule

Tabelle 1: Erfasste Variablen

	Variable	MZP	Operationalisierung	Quelle
Kriterium	Lesekompetenz, 3./4. Klasse (Volksschule)	t ₁	<ul style="list-style-type: none"> IKM 2019: 20 Aufgaben 	Testmaterial bereitgestellt durch das Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Bildungswesen (IQS)
		t ₂	<ul style="list-style-type: none"> IKM 2021: 20 Aufgaben 	
Prädiktoren	Akademisches Selbstkonzept im Fach Deutsch	t ₁	6 von 8 Items (1-dimensional, $\alpha = .82$)	BiSt-Ü-Fragebogen, 4. Klasse (u.a. BI-FIE, 2019)
		t ₂		
	Zufriedenheit mit der Sommerschule	t ₂	4 Items (1-dimensional, $\alpha = .75$)	Eigenentwicklung
	Geschlecht	t ₁	–	–
	Alter	t ₁	–	–
	Zuhause gesprochene Sprachen	t ₁	–	–
	Kulturelles Kapital	t ₁	Single Item-Messung	BiSt-Ü-Fragebogen, 4. Klasse (u.a. BI-FIE, 2019)

Anmerkung: MZP = Messzeitpunkt

Instrumente

Da zu erwarten war, dass leistungsschwächere Schüler:innen an der Sommerschule teilnehmen, wurden zur Erfassung der Lesekompetenz (Tabelle 1) IKM-Tests für den Primarbereich (Ende der 3./Anfang der 4. Klasse, vgl. Gugerell et al., 2020) eingesetzt. Dies sollte eine Differenzierung im unteren Leistungsbereich ermöglichen. Um ferner Retest-Effekte zu vermeiden, die aufgrund des geringen zeitlichen Abstands zwischen den Erhebungszeitpunkten zu erwarten waren, wurden IKM-Hefte aus zwei verschiedenen Durchgängen (2019 bzw. 2021) eingesetzt, die jeweils aus 20 kurzen, nach Schwierigkeitsgrad sortierten Leseaufgaben bestanden. Die vorliegenden Auswertungsinformationen ermöglichten jedoch keine Zuordnung zu Kompetenzstufen oder eine Verankerung mit standardisierten Kennwerten aus z.B. den BiSt-Ü. Daher wurden die Ergebnisse als Lösungshäufigkeiten auf Individual- und Lerngruppenebene ermittelt und zurückgemeldet und mit den Referenzwerten aus den jährlichen österreichweiten Pilotstudien verglichen.

Das für das Schulfach Deutsch spezifische Selbstkonzept (Tabelle 1) wurde zum Zeitpunkt t_1 mittels Selbsteinschätzungitems (u.a. BIFIE, 2019) erhoben. Die Schüler:innen wurden beispielsweise gebeten, ihre Zustimmung anzugeben zu Aussagen wie „Ich lerne gern Deutsch.“ auf einer 4-stufigen Likert-Skala (1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 4 = *stimme voll und ganz zu*). Zur Beurteilung des kulturellen Kapitals wurden die Schüler:innen gebeten, die Anzahl der Bücher zu Hause einzuschätzen, und zwar anhand der Kategorien *keine oder nur sehr wenige* (= 1), *genug, um ein Bücherregal zu füllen* (= 2), *genug, um einen Bücherschrank zu füllen* (= 3), *genug, um zwei Bücherschränke zu füllen* (= 4) und *genug, um drei oder mehr Bücherschränke zu füllen* (5). Darüber hinaus wurden weitere biografische Informationen wie Geschlecht, Alter und die zu Hause gesprochene(n) Sprache(n) erhoben. Am Ende der Sommerschule konnten die Schüler:innen zudem ihre Zufriedenheit mit dem Programm (Tabelle 1)

anhand von Aussagen wie „Ich bin zufrieden mit dem, was ich während der Sommerschule gelernt habe“ (4-stufig) ausdrücken.

Analyse

Die Antworten der Schüler:innen auf die IKM-Items wurden entweder als falsch (= 0) oder richtig (= 1) gewertet, ausgelassene Antworten als fehlende Werte. Die Prozentsätze der richtigen Antworten pro Item wurden den Prozentsätzen der richtigen Antworten der IKM-Pilotstudie (BIFIE, 2019; IQS, 2021) gegenübergestellt und deren Differenz jeweils verglichen. Die Differenzwerte sind ein Indikator dafür, wie sehr die Testhefte voneinander abweichen. Sie können verwendet werden, um die durchschnittliche Abweichung in der Lesekompetenz zu zeigen, nachdem Unterschiede in der Schwierigkeit der Testhefte berücksichtigt wurden. Das ermöglicht einen Vergleich zwischen den Teilnehmer:innen der Sommerschule und österreichischen Viertklässler:innen im Rahmen der den BiSt-Ü. Die inferenzstatistisch abgesicherten Vergleiche (F -Tests, χ^2 -Tests) wurden für alle weiteren Variablen (Tabelle 1) mit dem letzten Bundesergebnisbericht für die BiSt-Ü 2018 in Mathematik in der 4. Schulstufe (BIFIE, 2019) verglichen. Die Dimensionalität der Befragungsimens für das schulische Selbstkonzept bzw. die Zufriedenheit mit der Gesamtschule wurde mittels explorativer Faktorenanalyse überprüft. Für das Selbstkonzept wurden anhand aller acht Items zunächst zwei Faktoren identifiziert. Da zwei Items (z.B. „Normalerweise bin ich gut in [dem Fach] Deutsch.“) hoch auf beiden Faktoren luden (über .30), wurden sie aus den weiteren Analysen ausgeschlossen. Für die Modellierung mit nur sechs Items erwies sich ein einfaktorielles Modell als beste Lösung. Dasselbe Verfahren wurde auf die Items zur Zufriedenheit mit der Sommerschule angewandt, für die ebenfalls eine einfaktorielles Lösung als am besten passend identifiziert wurde. Daraufhin wurden die Skalenmittelwerte inferenzstatistisch mit der Mitte der Antwortskala (z.B. 4-stufige Likert-Skala: 2.5) mit einem Einstichproben-t-Test ($\alpha = .05$, zweiseitige Testung) verglichen.

Abschließend wurden lineare Regressionsmodelle analysiert, wofür fehlende Werte listenweise ausgeschlossen wurden. Sowohl die Lesekompetenz zu Beginn der Sommerschule als auch am Ende der Sommerschule wurde als Kriterium in separate Modelle aufgenommen (t_1 : Modelle A & B; t_2 : Modelle A–C, vgl. Tabelle 3). In einem ersten Schritt wurden die Testergebnisse von t_1 als Prädiktor für die Lesefähigkeit zu t_2 eingesetzt. Im zweiten Schritt wurden die Variablen Selbstkonzept und Zufriedenheit (nur t_2) als Prädiktoren einbezogen. In den endgültigen Modellen wurden Geschlecht, Erstsprache, kulturelles Kapital und Alter hinzugefügt.

Stichprobe

Obwohl die Durchführung der IKM-Tests Teil der Studienleistung war, sahen sich v.a. 2021 einige Studierende mit zeitlichen und organisatorischen Problemen sowie Widerständen an den Schulen konfrontiert. Gerade am Ende der Sommerschule fiel es den Studierenden angesichts der Fülle an Aufgaben (Abschlussveranstaltung, weitere Aufgabenstellungen im Begleitseminar) und des organisatorischen Aufwandes schwer, eine weitere Datenerhebung zu organisieren. Dies hatte zur Folge, dass von den 107 Schüler:innen, die am ersten Messzeitpunkt im Jahr 2021 den Lesekompetenztest absolvierten (acht Lerngruppen mit durchschnittlich zwölf Schüler:innen), nur noch 16 am Ende der Sommerschule wieder teilnahmen (Rücklaufquote: 15%). 2022 war die wiederholte Durchführung der standardisierten Kompetenztests für das erfolgreiche Absolvieren des Seminars obligatorisch und der Umfang weiterer Aufgabenstellungen reduziert, so dass der Rücklauf deutlich besser als noch im Vorjahr ausfiel: Von 63 Schüler:innen aus acht Lerngruppen (zehn Schüler:innen im Durchschnitt) konnten zu t_2 59 Schüler:innen erneut erfasst werden – das entspricht einer Rücklaufquote von 94 Prozent.

Die Gesamtstichprobe bestand zu 61% aus männlichen Schülern. Verglichen mit dem Geschlechterverhältnis im Bundesergebnisbericht der BiSt-Ü für die vierte Klasse (BIFIE, 2019), wären nur rund 51% Prozent männliche Schüler zu erwarten gewesen. Das bedeutet, dass in den Jahren 2021 und

2022 mehr Burschen als erwartet die Sommerschule besuchten ($\chi^2(1) = 8.699$; $p < .05$), während sich kein Unterschied im Geschlechterverhältnis zwischen 2021 und 2022 zeigt ($\chi^2(1) = 1.08$; n.s. = nicht signifikant). Das Durchschnittsalter der Teilnehmer:innen betrug 12.6 Jahre ($SD = 1.2$), was in der Altersspanne von zehn bis 14 Jahren österreichischer Schüler:innen der 5. bis 8. Klasse liegt. Zwischen 2021 und 2022 besteht kein Unterschied in der Alterszusammensetzung der Schüler:innen ($F(1) = 1.07$; n.s.). Ferner ergaben sich für den sprachlichen Hintergrund signifikante Unterschiede ($\chi^2(1) = 99.15$; $p < .05$): Während 77% der österreichischen Schüler:innen Deutsch als Erstsprache angaben, waren es bei den Sommerschuleteilnehmer:innen nur 45% (unabhängig vom Jahrgang). Hinsichtlich des kulturellen Kapitals der Schüler:innen (selbstberichtete Menge an Büchern zu Hause) ergab sich ein ähnliches Bild. Die Schüler:innen in der Sommerschule gaben an, signifikant weniger Bücher zu Hause zu haben als bei der Schüler:innenbefragung von BiSt-Ü 2018 (BIFIE; 2019: $\chi^2(4) = 38.10$; $p < .05$). Wie in Abbildung 1 ersichtlich, gaben 21% der Schüler:innen an, keine oder nur sehr wenige Bücher zu Hause zu haben, was dreimal so viel ist, wie nach den Ergebnissen in der BiSt-Ü 2018 zu erwarten wäre. Am oberen Ende der Skala gaben 23% der Teilnehmer:innen der Sommerschule an, dass sie genug Bücher haben, um mindestens zwei Bücherregale zu füllen. Das ist deutlich weniger als die 35% der österreichischen Schüler:innen im Rahmen der BiSt-Ü 2018.

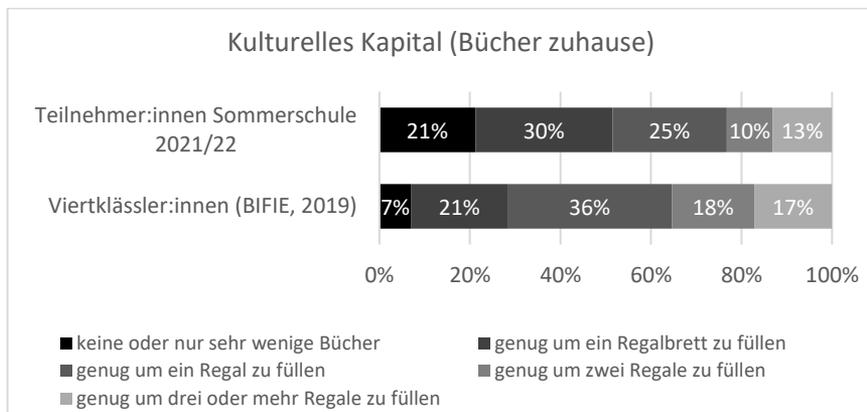


Abbildung 1: Anzahl der Bücher zu Hause, der Schüler:innen der Sommerschulen 2021 und 2022 im Vergleich zu den österreichischen Viertklässler:innen insgesamt (BIFIE, 2019)

Die Schüler:innen der Sommerschule zeigten außerdem im Durchschnitt ein mittleres fachspezifisches Selbstkonzept ($M = 2.60$; $SD = 0.71$; $t(168) = 1.81$; n.s.). Es ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen der Stichprobe im Jahr 2021 und 2022. Schließlich berichteten die Sommerschuleteilnehmer:innen am Ende der Sommerschule über eine hohe Zufriedenheit mit dem Sommerschulprogramm ($M = 3.17$, $SD = 0.62$; $t(74) = 9.536$; $p < .05$). Die Schüler:innen des Jahres 2022 berichteten jedoch über eine signifikant geringere Zufriedenheit ($M = 3.10$, $SD = 0.65$) als jene des Jahres 2021 ($M = 3.45$, $SD = 0.65$; $F(1) = 4.28$; $p < .05$).

Tabelle 2: Lösungshäufigkeiten in den IKM- Testaufgaben zu t₁ und t₂ im Vergleich zu den Referenzhäufigkeiten der IKM-Pilotstudie

t ₁		t ₂		Differenz				
Aufgabe	AS	% IKM	% SoSchu	Aufgabe	AS	% IKM	% SoSchu	Differenz
1	E	.87	.83	1	E	.90	.49	-.41
2	E	.75	.76	2	E	.83	.82	-.01
3	E	.72	.78	3	E	.82	.81	-.01
4	E	.68	.79	4	E	.77	.86	.09
5	M	.62	.71	5	E	.68	.63	-.05
6	M	.54	.77	6	M	.59	.48	-.11
7	M	.46	.61	7	M	.50	.36	-.14
8	M	.42	.53	8	M	.45	.59	.14
9	M	.40	.45	9	M	.48	.59	.11
10	S	.23	.42	10	M	.39	.46	.07
11	S	.18	.21	11	S	.29	.45	.16
12	S	.29	.41	12	S	.27	.29	.02
13	M	.40	.75	13	M	.34	.29	-.05
14	M	.45	.58	14	M	.43	.51	.08
15	M	.52	.61	15	M	.47	.39	-.08
16	M	.62	.68	16	M	.49	.47	-.02
17	M	.64	.67	17	M	.60	.74	.14
18	E	.71	.64	18	M	.52	.57	.05
19	E	.72	.86	19	E	.68	.60	-.08
20	E	.78	.73	20	E	.79	.60	-.19
Gesamt (M (SD))		.55 (0.19)	.63 (0.17)			.56 (0.19)	.55 (0.17)	-0.01 (0.14)

Anmerkung: AS = Aufgabenschwierigkeit, % IKM = % IKM Pilotstudie, %SoSch = % Sommerschule

Lesekompetenz – Veränderungen und Prädiktoren

Zu Beginn der Sommerschule konnten die Schüler:innen im Durchschnitt 12.1 Aufgaben (SD = 5.0), also 60% in dem ihnen vorgelegten Testheft lösen (siehe Tabelle 2). Dies entspricht einem insgesamt erwarteten Kompetenzzuwachs von etwa zwei Schuljahren seit der vierten Klasse (ca. 0.3 SD, vgl. Lehmann et al., 2002), folgt man dem Referenzwert von 55% (also ca. 11) gelösten Aufgaben aus der IKM-Pilotierung 2019. Am Ende der Sommerschule konnten die Schüler:innen 10.3 Aufgaben lösen (SD = 5.0), was etwa 50% in dem vorgelegten Testheft ausmacht. Mit anderen Worten lag also die Testleistung am Ende der Sommerschule näher an dem IKM-Referenzwerten von 56% für Schüler:innen in der vierten Volksschulklasse. Mit Blick auf den Drop-Out am Ende der Sommerschule deuten weiterführende Analysen weiters darauf hin, dass vor allem Schüler:innen mit geringerer Lesekompetenz das zweite IKM-Testheft nicht am Ende der Sommerschule vorgelegt wurde (nur t1: $M(SD) = 11.4$ richtige Antworten (5.07); t2: $M(SD) = 13.6$ richtige Antworten (4.45); $t(168) = 2.787$; $p < .05$). Insgesamt lässt sich für die erste Forschungsfrage (FF1) also festhalten, dass die Schüler:innen in dem Lesekompetenztest zu Beginn der Sommerschule ein Leistungsniveau zeigten, das mit der Sekundarstufe bzw. dem Alter durchaus korrespondiert. Jedoch wurde dieser Vorsprung am Ende der Sommerschule nicht weiter ausgebaut, sondern konnte stattdessen nicht einmal mehr repliziert werden.

Prädiktoren der Lesekompetenz

Bezogen auf unsere zweite Forschungsfrage zeigt sich, dass die Lesekompetenz der Schüler:innen zu Beginn der Sommerschule (t1, Tabelle 3) durch den sprachlichen Hintergrund vorhergesagt werden kann. Wenn zu Hause nicht nur Deutsch, sondern auch andere Sprachen gesprochen werden, geht dies mit geringerer Lesekompetenz einher. Darüber hinaus erweist sich das kulturelle Kapital, operationalisiert durch die angegebene Anzahl von

Lesekompetenz von Schüler:innen in der Sommerschule

Büchern im Elternhaus, von inkrementeller Bedeutung für die Testergebnisse bei t_1 . Je höher das kulturelle Kapital der Schüler:innen, desto besser schneiden sie im IKM-Lesekompetenztest ab. Ein anderes Bild ergibt sich für die Ergebnisse am Ende der Sommerschule. Nur die Leistung zu t_1 erweist sich als inkrementell valider Prädiktor für die Leistung im abschließenden Lesekompetenztest ($R^2 = .47$).

Während sich also zur Vorhersage der Lesekompetenz zu Beginn der Sommerschule familiär bedingte Rahmenbedingungen wie Mehrsprachigkeit oder die zuhause vorhandenen Bücher als inkrementell valide erweisen, kann die Lesekompetenz am Ende der Sommerschule nur noch durch die frühere Testleistung vorhergesagt werden. Erwähnenswert ist hier, dass, sich für das fachspezifische Selbstkonzept ein signifikanter negativer Effekt auf die Testleistung ergibt, wenn die Testleistung zu t_1 nicht in dem Modell berücksichtigt wird (Modell C: $\beta = -.345$; $t = -2.446$; $p < .05$).

Schlussfolgerungen

Im Vordergrund dieses Beitrags stand die Lesekompetenz der Schüler:innen, die an der österreichischen Sommerschule 2021 bzw. 2022 in Vorarlberg bzw. Tirol teilgenommen haben. Als Studienleistung im Rahmen schulpraktischer Begleitveranstaltungen wurden die unterrichtenden Lehramtsstudierenden damit beauftragt, die Kompetenzen ihrer Schüler:innen zu Beginn und am Ende der Sommerschule über standardisierte Tests zu erfassen. Damit verbunden war wie gesagt das Ziel, die Studierenden mit Bildungsmonitoring-Instrumenten vertraut zu machen und zu verdeutlichen, dass eine Informelle Kompetenzmessung z.B. im Fach Deutsch als datenbasiertes Feedback für die Unterrichtsplanung und -gestaltung nützlich sein kann (Groß Ophoff & Pant, 2020).

Für Forschungsfrage 1 lässt sich aus der vorgestellten Studie die Erkenntnis ableiten, dass – gemäß den Ergebnissen in dem anfänglich durchgeführten Lesekompetenztest aus der IKM 2019 (vgl. Gugerell et al., 2020) – die Schüler:innen in die Sommerschule mit einer Lesekompetenz gestartet haben, die dem erwarteten Kompetenzzuwachs seit der Volksschule von zwei Schuljahren (entsprechend den Referenzwerten aus der IKM-Pilotierung 2021) entspricht (Lehmann et al., 2002). Jedoch konnte dieser Vorsprung am Ende der Sommerschule nicht repliziert werden. Ebenso wenig konnte eine Kompetenzentwicklung nach zehn Tagen Sommerschule aufgezeigt werden. Inwiefern es sich hierbei um einen tatsächlichen Rückgang der

Lesekompetenz handelt, lässt sich – in Ermangelung der Möglichkeit der Verankerung unterschiedlicher Testhefte – nicht abschließend beurteilen. Eine mögliche Erklärung für das Ergebnis am Ende der Sommerschule könnte aber sein, dass die Anstrengungsbereitschaft der Schüler:innen zu diesem Zeitpunkt nicht mehr ausreichend vorhanden war, da angesichts des baldigen Endes der Sommerschule womöglich kein Leistungsdruck mehr wahrgenommen wurde¹. Die Ergebnisse der Regressionsanalyse für den Beginn der Sommerschule, wonach die Lesefähigkeit durch den soziokulturellen Hintergrund der Schüler:innen beeinflusst wird (Forschungsfrage 2), stehen im Einklang mit Ergebnissen bisheriger Studien (u.a. BIFIE, 2016; Suchań et al., 2019; Wallner-Paschon & Itzlinger-Bruneforth, 2019), auch wenn dies ebenfalls nicht für das Ende der Sommerschule repliziert werden konnte. Jedoch sind z.B. Kim et al. (2013) zufolge selbst für Sommerschulprogramme, die sich auf die Leseförderung konzentrieren, allenfalls kleine Effekte zu erwarten, und zwar unabhängig von der Intensität bzw. des Umfangs des Leseförderunterrichts.

Mit Blick auf die Zusammensetzung der hier untersuchten Lerngruppen ist ferner hervorzuheben, dass mehr Buben als erwartet an der Sommerschule 2021 und 2022 teilgenommen haben. Dass sie in dieser Studie dennoch keine geringeren Lesefähigkeiten aufwiesen als Mädchen, ist im Vergleich zu internationalen und nationalen Schülerleistungsstudien eher ungewöhnlich (z.B. österreichische Standardüberprüfung: BIFIE, 2016; PISA: Suchań et al., 2019). Schüler:innen der Sommerschule geben zudem im Vergleich häufiger einen mehrsprachigen Hintergrund an und verfügen über ein deutlich geringeres kulturelles Kapital als die Gesamtheit der österreichischen Schüler:innen. Allein diese Ergebnisse unterstreichen, dass

¹ Diese Annahme wird dadurch gestützt, dass die Schüler:innen der Sommerschule auf einer 5-Punkte-Likert-Skala angaben, sich zu Beginn der Sommerschule signifikant mehr in dem Lesekompetenztest angestrengt zu haben als am Ende ($t_1: M = 3.25, SD = 1.03, 95\text{-Konfidenzintervall (CI)} = 3.09/3.41; t_2: M = 2.82, SD = 1.03, 95\text{-CI} = 2.58/3.06$).

zumindest noch in den Jahren 2021 und 2022 die meisten Teilnehmer:innen der österreichischen Sommerschule aus soziokulturell benachteiligten Verhältnissen kamen. Umso erfreulicher ist die angegebene Zufriedenheit der Schüler:innen mit dem Sommerschulprogramm (vgl. auch Pham Xuan & Groß Ophoff, in Druck).

Natürlich muss eine Reihe von Einschränkungen für diese Feldstudie erwähnt werden. Bei den Sommerschulteilnehmer:innen handelt es sich offensichtlich um eine selektive Gruppe von Schüler:innen, die vermutlich einen gezielten Förderunterricht benötigten. Auch wenn dies den offiziellen Zielen der österreichischen Sommerschule v.a. noch bei ihrer Einführung entsprochen hat, wurde das Angebot seit 2022 zunehmend geöffnet. Dennoch bleibt zu klären, ob die derzeitige Form des Unterrichts während der Sommerschule den Bedürfnissen der Schüler:innen gerecht wird. Der Großteil des Unterrichts wird von Lehramtsstudierenden durchgeführt (und ist z.T. durch Störungen und nur gering ausgeprägte Differenzierung geprägt, vgl. Pham Xuan & Groß Ophoff, in Druck). Auch wenn die Eltern darauf vertrauen, dass die Studierenden auf die Bedürfnisse der Schüler:innen eingehen können (Postlbauer et al., 2022), gibt es Hinweise darauf, dass insbesondere eine abgeschlossene Qualifikation der Unterrichtenden und eine gezielte Förderung wichtig für die Wirksamkeit von remedialen Maßnahmen sind (Mulcahy et al., 2020). Weitere Einschränkungen der Generalisierbarkeit stehen in Zusammenhang mit den schwierigen Durchführungsbedingungen unserer Studie als Teil eines bildungswissenschaftlichen Lehrforschungsprojekts im Verbund WEST. Diese Bedingungen führten zu einer vergleichsweise kleinen Stichprobe, insbesondere im ersten Durchführungsjahr zum zweiten Messzeitpunkt (15% Rücklauf). Da insbesondere 2021 nicht einzelne Schüler:innen, sondern ganze Lerngruppen nicht wiederholt teilgenommen haben, scheint die Entscheidung gegen eine Teilnahme von den Unterrichtenden getroffen worden zu sein, u.a. auf Grund der begrenzten Zeit am Ende der Sommerschule oder der Fokussierung auf die IKM-Testung als Einstiegsdiagnostik in dem Begleitseminar. Die

entsprechende Lehrveranstaltung war in den bildungswissenschaftlichen Grundlagen (Master) verortet und nicht in der Deutschdidaktik, so dass beispielsweise konkrete Maßnahmen zur Förderung der Lesekompetenz zur Vorbereitung der Sommerschule nicht behandelt wurden. Die Kenntnis entsprechender Maßnahmen wurde stattdessen angesichts im Curriculum verankerter fachdidaktischer Lerngelegenheiten vorausgesetzt. Vertiefende Einblicke, wie Lesen im Deutschunterricht im Rahmen der Sommerschule gefördert wurde, ermöglichen die konkreten Unterrichtsplanungen der Seminarteilnehmer:innen, die jedoch für den vorliegenden Beitrag (auch aus Platzgründen) nicht in den Blick genommen wurden, aber durchaus das Potenzial für vertiefende Einblicke in die Unterrichtsplanung haben. Weitere methodische Einschränkungen ergeben sich durch das Fehlen einer Kontrollgruppe, so dass die Prä-Post-Vergleiche nur auf Basis der Ausgangswerte zu Beginn der Sommerschule interpretiert werden können. Zukünftige Studien im Rahmen der österreichischen Sommerschule sollten entsprechend größere Schüler:innenstichproben und Lerneffekte in anderen Schulfächern untersuchen sowie andere, bestenfalls veränderungssensitivere Instrumente verwenden (vgl. Polikoff, 2010). Denn bei den IKM-Tests handelt es sich v.a. um ein summativ angelegtes Evaluationsinstrument.

Abschließend gilt es festzuhalten, dass trotz der Einschränkungen die vorliegenden Ergebnisse zum Anlass genommen werden können, die konkrete Umsetzung des ambitionierten Projekts Sommerschule im Hinblick auf die besonderen Bedürfnisse seiner sich noch in der Ausbildung befindlichen Zielgruppen, also der Schüler:innen und der Lehramtsstudierenden kritisch zu hinterfragen – einerseits angesichts der zunehmenden Ausweitung und Diversifizierung des Programms, sowie andererseits vor dem Hintergrund bereits existierender Studien zu remedialen Programmen: Wichtig für den Erfolg solcher Programme sind demnach der Einsatz von qualifizierten Lehrkräften, individualisierter Unterricht in Kleingruppen, ausreichend Zeit zur Vorbereitung, ein Monitoring der Umsetzung des Programms sowie der Einsatz von aussagekräftigen, formativen Assessmentprozeduren

Lesekompetenz von Schüler:innen in der Sommerschule

(Cooper et al., 2000; Herzog-Punzenberger & Kart, 2021; Lauer et al., 2006; Nicholson & Tiru, 2019). Vor diesem Hintergrund bietet es sich an, bisherige Konzeptionen von bildungswissenschaftlichen Begleitveranstaltungen fachdidaktisch zu erweitern, die an die spezielle Zielgruppe und besonderen Rahmenbedingungen angepasst sind. Dies dürfte nicht nur zur weiteren Professionalisierung der Sommerschule, sondern auch zur Kohärenzbildung im Lehramtsstudium allgemein beitragen (z.B. Cramer, 2020).

Literatur

- Artelt, C., Schiefele, U., & Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education, 16*(3), 363–383.
- Bachinger, A., Bruneforth, M., & Schmich, J. (2021). Lesekompetenz und Leseunterricht in Österreich – Ergebnisse, Entwicklungen und Forschungsinteressen aus fachdidaktischer und aus bildungspolitischer Perspektive. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht. Teil 3: Ausgewählte Entwicklungsfelder* (S. 471–531). <http://doi.org/10.17888/nbb2021-3>
- Breit, S., Bruneforth, M., & Schreiner, C. (Hrsg.). (2016). *Bundesergebnisbericht Standardüberprüfung 2015 Deutsch, 4. Schulstufe*. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens, Department Bildungsstandards & Internationale Assessments. https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/0d879bba1b6fb81469e09bc99aab7e4916f88bef/BiSt_UE_D4_2015_Bundesergebnisbericht.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2021). *Workbook. Sommerschule 2021*. Abgerufen am 08.01.2025 von https://www.aau.at/wp-content/uploads/2021/05/Workbook_Sommerschule-2021.pdf
- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung (BIFIE). (2019a). *Aufgabenbezogener Kommentar. Deutsch 3 – Lesen, 2019*.

- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung (BIFIE). (2019b). *Almanach zur Standardüberprüfung 2018. Mathematik, 4. Schulstufe. Schülerebene, M418I. Nicht-imputierter Datensatz, v1.0-E. (Almanach No. M418I)*. BIFIE-Forschungsdatenbank (FDB). https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persisentent/0a802a9c0ac6f38820cd61a3974ffe1ecbd61443/M418I_EXTERN_1_0_Almanach.pdf
- Cramer, C. (2020). Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 269–279). Klinkhardt/UTB.
- Cooper, H., Charlton, K., Valentine, J. C., Muhlenbruck, L., & Borman, G. D. (2000). Making the most of summer school: A meta-analytic and narrative review. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 260(65), i–127.
- Groß Ophoff, J., & Pant, H. A. (2020). Umgang mit Forschungsergebnissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 661–666). Klinkhardt/UTB.
- Groß Ophoff, J., Pham Xuan, R., & Kart, A. (2023). Kann die österreichische Sommerschule als Service-Learning zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden beitragen? *Journal für LehrerInnenbildung*, 23(2), 48–61. <https://doi.org/10.25656/01:27487>
- Gugerell, S., Kriechmayr, C., Pacher, K., Breit, S., & Wiesner, C. (2020). IKM: Überblick, intendierte und tatsächliche Nutzung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Band 7. Bildungsstandards – Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 102–123). Waxmann.

- Guill, K., Lüdtke, O., & Köller, O. (2017). Qualität von Nachhilfeunterricht und ihre Korrelate. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(1), 87–93. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000188>
- Hascher, T., & Brandenberger, C. C. (2018). Emotionen und Lernen im Unterricht. In M. Huber und S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 289–310). Springer.
- Herzog-Punzenberger, B., & Kart, A. (2021). Sommerschulen und andere Aufholprogramme – internationale Einblicke. *SchulVerwaltung spezial*, 9(4), 106–109.
- Institut des Bundes zur Qualitätssicherung im österreichischen Bildungswesen (IQS). (2021). *Aufgabenbezogener Kommentar. Deutsch 3 – Lesen, 2021*.
- Kaluza, C., Kulhanek-Wehlend, G., Lauss, G., Majcen, J., Petz, R., Schimek, B., Schnider, A., Severin, S., & Süss-Stepancik, S. (Hrsg.). (2021). *Sommerschule 2020: SUMMERSPLASH – zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule*. LIT.
- Kart, A., Groß Ophoff, J., & Pham Xuan, R. (2023). Pre-service teachers' attitudes about teaching and learning in multilingual classrooms. Insights from the Austrian-wide summer school programme in 2021. *Language, Culture and Curriculum*, 36(3), 276–292. <https://doi.org/10.1080/07908318.2022.2138426>
- Kim, J. S., & Quinn, D. M. (2013). The effects of summer reading on low-income children's literacy achievement from kindergarten to grade 8: A meta-analysis of classroom and home interventions. *Review of Educational Research*, 83(3), 386–431. <https://doi.org/10.3102/0034654313483906>

- Lauer, P. A., Akiba, M., Wilkerson, S. B., Apthorp, H. S., Snow, D., & Martin-Glenn, M. L. (2006). Out-of-school-time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students. *Review of Educational Research, 76*(2), 275–313. <https://doi.org/10.3102/00346543076002275>
- Lehmann, R., Peek, R., Gänsfuss, R., & Husveldt, V. (2002). *LAU 9. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9*. <https://bildungsserver.hamburg.de/resource/blob/306316/4532ba8b4aed1265de69c8ec8f1151da/pdf-schuleistungstest-lau-9-data.pdf>
- Mulcahy, E., Menzies, L., & Shaw, B. (2020). *Can summer schools help disadvantaged pupils bounce back from lockdown?* The Centre for Education & Youth (CFEY). <https://cfey.org/wp-content/uploads/2020/05/Can-summer-schools-help-pupils-bounce-back-from-lock-down-Mulcahy-et-al-2020.pdf>
- Nicholson, T., & Tiru, S. (2019). Preventing a summer slide in reading – the effects of a summer school. *Australian Journal of Learning Difficulties, 24*(2), 109–130. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1635499>
- Polikoff, M. S. (2010). Instructional sensitivity as a psychometric property of assessments. *Educational Measurement: Issues and Practice, 29*(4), 3–14. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2010.00189.x>
- Postlbauer, A., Helm, C., & Große, C. S. (2022). Educational inequality and COVID-19: Who takes advantage of summer schools and other remedial measures? *Zeitschrift für Bildungsforschung, 12*(2), 407–436. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00356-4>
- Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept – Testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction, 29*, 21–30. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.004>

- Suchań, B., Höller, I., & Wallner-Paschon, C. (2019). *PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Leykam.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist, 39*(2), 111–133.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3
- Wallner-Paschon, C., & Itzlinger-Bruneforth, U. (Hrsg.). (2019). *Lesekompetenz der 10-Jährigen im Trend. Vertiefende Analysen zu PIRLS*. Leykam.

8. Wie wirksam können Sommerschulen sein? – Eine Bestandsaufnahme des Forschungsstands

Thomas Eckert

Abstract

Die Installation von Sommerschulen in Österreich erfolgte als Reaktion auf die Umstände, die der Beginn der COVID-19 Pandemie mit sich brachte. Sie war verbunden mit Zielsetzungen auf der Seite förderbedürftiger Schüler:innen sowie Studierenden des Lehramts. Außerdem sollten ältere Schüler:innen Einblick in den Beruf der Lehrperson erhalten können. Angesichts dieser programmatischen Vielfalt stellt sich die Frage danach, welche Erfahrungen sich aus ähnlichen Programmen, die bereits stattgefunden haben gewinnbringend für die Konzeption und Durchführung der Sommerschulen nutzen lassen. Insbesondere auch deswegen, weil dieses Programm seitdem fortgesetzt und weiter ausgearbeitet wurde.

Ziel dieses Beitrags ist es, einen Überblick zu geben über die Ergebnisse der Evaluationen von Sommerschulen für Kinder und Jugendliche bzw. entsprechender remedialer Programme. Dabei zeigte sich generell eine überzeugende Zielerreichung auf der Seite der förderungsbedürftigen Schüler:innen, insbesondere durch die Verbindung von explizitem und implizitem Lehren und Lernen. Zu den Zielsetzungen bezogen auf die anderen Personengruppen liegen keine Erfahrungen aus anderen Maßnahmen vor. In der Verbindung der Zielsetzungen für alle Zielgruppen und deren gleichwertige Erreichung besteht eine der größten Herausforderungen des Vorhabens. Darüber hinaus in der Sicherstellung seiner Nachhaltigkeit, auch bezogen auf die Verhältnisse im Elternhaus und der Bezugsgruppen.

Schlüsselwörter: Sommerschule, Bestandsaufnahme, Wirksamkeit, Nachhaltigkeit

Einleitung

Kurz nach der COVID-19 Pandemie wurde im Sommer 2020 in Österreich eine Sommerschule als Pilotprojekt eingeführt, das in den Folgejahren systematisch verstetigt wurde. Die Sommerschule soll laut Beschluss des Nationalrats jährlich in den letzten beiden Wochen der Sommerferien durchgeführt werden. Schüler:innen sollen darin Lerninhalte eines oder mehrerer Schuljahre wiederholen und vertiefen, um sich auf das kommende Schuljahr, auf Prüfungen oder auf Übertritte vorzubereiten. Lehramtsstudierende erhalten die Möglichkeit, sich auf herausfordernde Unterrichtssituationen einzulassen. Älteren Schüler:innen – sogenannte Buddys – soll die Chance gegeben werden, einen Einblick in den Beruf der Lehrperson zu bekommen (BMBWF, 2023). Der Unterricht findet in Gruppen von sechs bis maximal 15 Schüler:innen statt. Dabei haben maximal drei Kinder einen sonderpädagogischen Förderbedarf. Der Unterricht ist projektorientiert, sprachsensibel und kann klassen- oder schulübergreifend stattfinden.

Die Zielsetzungen beziehen sich gleichzeitig auf drei unterschiedliche Personengruppen, was im Vergleich zu anderen Konzepten von Sommerschulen als Alleinstellungsmerkmal dieser Initiative angesehen werden kann (vgl. z.B. die Meta-Analyse von Cooper et al., 2000). Vor allem Lehramtsstudierende, aber auch die Buddys, befinden sich in einer Doppelrolle als Lernende und als Lehrende: Bei Lehramtsstudierenden soll die Sommerschule in ihre Ausbildung integriert werden, indem der Erwerb von fünf ECTS-Punkten möglich wird (Kraker et al., 2021). Gleichzeitig sollen die Studierenden bei den teilnehmenden Schüler:innen Kenntnisse vertiefen oder erweitern; bei zu erwartenden heterogenen Lernvoraussetzungen. Dafür werden die Studierenden gezielt vorbereitet, sowie von erfahrenen Pädagog:innen begleitet und unterstützt. Hinzu kommen die sog. Buddies (s.o.), die sowohl assistieren sollen als auch (ermunternde) Einblicke in den Beruf der Lehrperson erhalten sollen.

Angesichts der vielfältigen Programmatik und der im Vergleich zum Schuljahr kurzen Dauer der Maßnahme können die Ziele durchaus als ambitioniert bezeichnet werden, zumal sich – wie weiter unten gezeigt wird – Sommerschulen im deutschsprachigen Raum bisher ausschließlich auf die Förderung von Schüler:innen konzentrierten. Daher stellt sich die Frage nach Erfahrungen aus diesen Programmen und aus den Ergebnissen, die deren Evaluationen erbracht haben. Darauf wird im Folgenden näher eingegangen. Dazu soll zunächst erörtert werden, wie die vom Ministerium sehr allgemein formulierten Zielsetzungen des österreichischen Programms konkretisiert wurden bzw. werden können. Danach wird auf relevante Befunde von Evaluationen von Sommerschulen für Kinder und Jugendliche bzw. entsprechende remediale Programme eingegangen und daraus Konsequenzen für das österreichische Programm gezogen.

Konkretisierung der Zielsetzungen

Für das Jahr 2023 wurden vom BMBWF festgelegt, dass die Unterrichtsgestaltung im Rahmen der Sommerschule projektorientiert und sprachsensibel stattfinden solle. Unterrichtsfächer sind dabei für alle Jahrgangsstufen Deutsch und Mathematik. Hinzu kommt Sachunterricht für die Primarstufe und Englisch bzw. allgemein: Fremdsprachen für die Sekundarstufe I bzw. II (<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/sommerschule.html>). Exemplarisch kann eine Konkretisierung des Vorhabens für die Begleitveranstaltungen anhand des Bundeslands Niederösterreich vorgenommen werden (Dohms et al., 2020). Dort liegt der Schwerpunkt der Förderung auf der Unterrichtssprache, da deren Beherrschung auch eine wichtige Voraussetzung für den Kenntniserwerb in anderen Domänen darstellt. Dabei geht es um die Bereiche des Lesens, Schreibens, Hörverstehens und Sprechens (Dohms et al., 2020, S. 2). Über den Kenntniserwerb hinaus soll bei den Schüler:innen die Selbstwirksamkeitserwartung verbessert und das Selbstvertrauen in die eigenen sprachlichen Fähigkeiten erhöht werden (Kraker et al., 2021).

Theoretisch basieren diese Konzepte auf etablierten Theorien des Instruktionsdesigns (Seel, 2016). Explizit auf der Theorie des Modell-Lernens (Bandura, 1979) und dem Motivationsmodell von Keller (2010), das sich an einem Lernenden-zentrierten Modell der Gestaltung von Lernumgebungen orientiert. Im Mittelpunkt des sog. ARCS-Modells stehen Aufmerksamkeit (Attention), Bedeutung (Relevance), Zuversicht (Confidence) und Zufriedenheit (Satisfaction). Das Modell ist seit Längerem etabliert und erprobt und es harmoniert sehr gut mit Banduras Lerntheorie. Die theoretische Basis für die Gestaltung der Begleitkurse bildet das Konzept des transformativen Lernens (Singer-Brodowski, 2016), die aus dem Bereich der Erwachsenenbildung stammt. Die theoretische Fundierung in anderen Bundesländern kann davon abweichen.

Die Zielsetzungen und die theoretischen Grundlagen der Sommerschulen sind offen formuliert, so dass die konkret verfolgten Ziele und die Vorgehensweisen an die jeweils vor Ort herrschenden Verhältnisse adaptiert werden. Damit bieten diese Konzepte lediglich eine Orientierung dafür, formelles und informelles Lernen für die teilnehmenden Schüler:innen zu verbinden. So wurden z.B. im Jacobs-Sommercamp, einem Ferienprogramm zur Förderung deutscher Sprachkompetenzen, davon gesprochen, eine implizite Förderkomponente (Theaterprogramm) mit einer expliziten Komponente (Unterricht, der sich an einem sprachsystematischen Ansatz für das Fach Deutsch als Zweitsprache orientiert) zu verbinden (Stanat et al., 2005, S. 862), d.h. es wurde informelles Lernen mit formellem Lernen kombiniert. Diese Verbindung steht auch im Vordergrund der Evaluation des Sommercamps (Stanat et al., 2012).

Zur Wirksamkeit von Sommerschulen

Studien, die die Wirksamkeit von Sommerschulen untersuchen, liegen vor allem aus Amerika vor (Kaluza et al., 2021). Eine allgemeine vergleichende Untersuchung zur Wirkung remedialer Programme legte Bronfenbrenner bereits in den 1970er Jahren vor (Bronfenbrenner, 1974). Vor dem

Hintergrund seiner sozial-ökologischen Sozialisationstheorie (Bronfenbrenner, 1981) erarbeitete er eine kritische Zusammenschau vorliegender Befunde. Deutlich verweist er darauf, dass die Wirkung remedialer Programme nicht unabhängig vom familiären Hintergrund und den Lebensverhältnissen der Kinder gesehen werden kann. Darauf verweist bereits der Befund, dass die Hauptunterschiede zwischen den Kindern nicht im Rahmen der Programme entstehen, sondern während der Sommerferien (Bronfenbrenner, 1974, S. 66): Während Kinder aus sozial begünstigteren Elternhäusern in den Ferien weiterhin Fortschritte machen, kommt es bei Kindern aus sozial benachteiligten Elternhäusern zu einem flacheren Kompetenzanstieg, wenn nicht gar zu einem Kompetenzverlust. Dabei gibt es Hinweise darauf, dass dieser Effekt stärker ist, wenn der vorausgegangene Unterricht sehr strukturiert und direktiv stattfand (Bronfenbrenner, 1974, S. 63). Der erwähnte Ferieneffekt wird in einer Meta-Analyse von Cooper et al. (1996) generell bestätigt. Es wird aber auch gezeigt, dass es bei Teilkompetenzen des Lesens und der Mathematik durchaus zu einem Fähigkeitsanstieg kommen kann, der allerdings im Vergleich zu den Verlusten in anderen Teilkompetenzen geringer ist (S. 254). Angesichts der deutlich längeren Sommerferien in Amerika im Vergleich zu Deutschland oder Österreich ist dieser Befund in seiner Höhe allerdings nicht ohne weiteres auf die hiesigen Verhältnisse übertragbar. Darauf verweist auch eine weitere Meta-Analyse von Cooper et al. (2003), die zumindest kleine Effekte einer Modifizierung des Ferienkalenders belegen (S. 43). Es zeigt sich auch, dass die Dauer der Förderung und das Alter der Kinder zu Beginn der Förderung wenig Einfluss auf den Zuwachs von Kompetenzen hatten (Cooper et al., 2003, S. 41ff). Strukturierte Programme, d.h. Programme mit stärkerer Curriculumfokussierung, führten zu besseren Anfangserfolgen; dagegen stellte sich eine kumulative Programmwirkung eher bei weniger strukturierten Programmen ein (Bronfenbrenner, 1974, S. 62). Abschließend sollte an dieser Stelle noch darauf verwiesen werden, dass es wichtig ist, zunächst die Probleme der Eltern zu verstehen, wenn man Kinder aus

benachteiligten Verhältnissen fördern will, wie schon durch Bronfenbrenner (1974, S. 133 ff) betont wurde.

In ihrer Meta-Analyse von Studien zur Wirkung von Sommerschulen zeigen Cooper et al. (2000), dass diejenigen Schüler:innen, die eine Sommerschule über den gesamten Zeitraum ihrer Dauer besuchten, eine Kompetenzsteigerung zeigen konnten, die zwischen einem Siebtel und einem Viertel einer Standardabweichung besser war als die der Schüler:innen aus der Kontrollgruppe. Insgesamt nahm der erfasste Kompetenzgewinn ab, je mehr Zeit zwischen der Sommerschule und dem Zeitpunkt der Kompetenzmessung vergangen war. Ferner waren die erfassten Kompetenzgewinne bei Schüler:innen aus benachteiligten Familienverhältnissen im Vergleich zu solchen aus mittleren sozialen Schichten weniger stark. Darüber hinaus waren Programme, die sich auf wenige Schulen oder Klassen konzentrierten, effektiver als größere Programme. Dasselbe gilt für Konzepte, die sich auf die individuelle, adaptive Förderung der teilnehmenden Schüler:innen konzentrierten (Cooper et al., 2000, S. 89 ff).

Ganz im Sinne der Argumentation Bronfenbrenners zeigte die Studie, dass Programme, die die Eltern mit einbezogen, größere Effekte hatten als solche, die das nicht taten. Auch waren die Effekte auf mathematische Kompetenzen größer als die Effekte auf sprachliche Kompetenzen. Insgesamt zeigten die Sommerschulen bei allen Schüler:innen positive Effekte auf den Kompetenzgewinn, allerdings waren diese an Primarschulen oder in den frühen Jahren der Sekundarschulen am größten. Programme, bei denen ein Monitoring während der Durchführung stattfand, zeigten größere Effekte als Programme ohne Monitoring. Zwischen Programmen, bei denen die Teilnahme verpflichtend war und solchen mit freiwilliger Teilnahme gab es keine Unterschiede und wenn, dann eher zugunsten der Programme mit verpflichtender Teilnahme.

Die hier schlaglichtartig zusammengefassten Befunde zeigen, dass Sommerschulen bei allen Teilnehmenden zu einer Kompetenzsteigerung

führen. Fraglich ist dabei allerdings, ob die Wirkungen als Veränderung im Vergleich zum Ausgangswert zu Beginn der Maßnahme gemessen werden sollen oder vor dem Hintergrund eines im Laufe der schulfreien Zeit zu erwartenden Kompetenzverlustes bewertet werden sollen. Da dieser Kompetenzverlust bei Kindern aus sozial benachteiligten Milieus größer ist als bei Kindern anderer Herkunft, würde der letztgenannte Maßstab den Befund, dass Schüler:innen aus sog. benachteiligten Milieus weniger von Sommerschulen profitieren als andere Kinder, in ein anders Licht rücken. Hinzu kommt, dass der gemessene Kompetenzzuwachs schwächer wird, je mehr Zeit zwischen dem Ende der Sommerschule und dem Erhebungszeitpunkt liegt. Auch dieser Effekt dürfte milieuspezifisch sein und davon abhängen, welche Unterstützung die Kinder durch ihre Eltern erfahren. Daher stellt sich auch die Frage, ob Eltern in die pädagogische Konzeption von Sommerschulen einbezogen werden sollen, um ihre Kinder zu unterstützen. Möglicherweise ist dies auch im Rahmen kleinerer Programme leichter möglich, die sich insgesamt als effektiver erwiesen haben. Weiterhin zeigte die Meta-Analyse, dass der Kompetenzgewinn auf dem Gebiet der Mathematik größer ist als im sprachlichen Bereich. Allerdings ist gerade mit Blick auf Kinder mit Migrationsgeschichte die sprachliche Förderung wichtiger, da so der Grundstein für das Verständnis anderer Fachinhalte gelegt wird. Im Folgenden wird auf die Befunde der Evaluationen von Sommerschulen im deutschsprachigen Raum eingegangen, die nach der Erstellung der Meta-Analyse von Cooper et al. (2000) stattgefunden haben.

Sommerschulen im deutschsprachigen Raum

Eine Internet-Recherche nach aktuelleren Sommerschulen, die im deutschsprachigen Raum durchgeführt wurden, führt zu vielfältigen Beispielen, nicht nur bei Kindern und Jugendlichen (vgl. z.B. Ballis, 2008; Neumann et al., 2013; Sommer et al.; 2011, Walther, 2012). Zu den meisten dieser Projekte existiert aber keine öffentlich zugängliche Evaluation. Für diesen

Beitrag wurde eine Suche im Fachportal Pädagogik (<https://www.fachportal-paedagogik.de/>) durchgeführt. Unter dem Schlagwort *Sommerschule* wurden Evaluationen zu drei Projekten gefunden: Dem Jacobs-Sommer Camp (2004), dem Bochumer Sommercamp (2009), und der Sommerschule Baden-Württemberg (seit 2010). Die Ergebnisse der Evaluationen werden im Folgenden zusammengefasst.

Das *Jacobs-Sommercamp* fand im Jahr 2004 statt und dauerte insgesamt fünf Wochen (Stanat et al., 2005). Es verfolgte die Zielsetzung, implizites und explizites Sprachenlernen gleichzeitig anzuwenden und zu untersuchen, welche Art von Sprachenlernen unter welchen Bedingungen wirkungsvoller ist. Angelegt war das Camp im Sinne einer experimentellen Evaluation (Giel, 2013), bei der neben der Experimentalgruppe eine Kontrollgruppe existierte. Die Zuweisung zu einer der beiden Gruppen erfolgte zufällig (Stanat et al., 2005, S. 863). Es wurde davon ausgegangen, dass das Sommercamp einen generellen und nachhaltigen Effekt auf die Zweitsprachenkompetenz hat. D.h. dass sowohl die Schüler:innen mit explizitem Kompetenzerwerb als auch die mit implizitem besser sind als die der Kontrollgruppe (1). Weiterhin wurde angenommen, dass impliziter Spracherwerb, der mit explizitem kombiniert ist, wegen der Strukturierung vor allem im Bereich der Grammatik zu höheren Kompetenzen führt als impliziter Spracherwerb alleine. Dieser allerdings führt zu höheren Kompetenzen als die in der Kontrollgruppe (2). Im Bereich des Wortschatzes und des Lesens wurden keine Kompetenzunterschiede zwischen implizitem und explizitem Lernen vermutet, wohl aber zur Kontrollgruppe (3) (Stanat et al., 2012). Bei der Auswertung wurden die Ergebnisse im Prätest als Kovariate definiert, so dass die berichteten Unterschiede im Posttest unabhängig sind von den Eingangsleistungen. Ohne auf weitere Details der komplexen Datenanalyse einzugehen, kam die Studie zu folgenden Ergebnissen (Stanat et al., 2012, S. 166f.):

- (1) Schüler:innen der beiden Experimentalgruppen erreichten im Posttest signifikant höhere Kompetenzergebnisse als die der Kontrollgruppe.

Wie wirksam können Sommerschulen sein?

Die Effektstärke betrug $\eta^2 = 0.18$. Zwischen den beiden Experimentalgruppen (impliziter vs. expliziter Spracherwerb) wurden keine statistisch signifikanten Unterschiede festgestellt.

- (2) Im Bereich der Grammatik gab es signifikante Kompetenzunterschiede zwischen der Gruppe mit explizitem Spracherwerb und der Kontrollgruppe ($\eta^2 = 0.16$) und der Gruppe mit implizitem Spracherwerb ($\eta^2 = 0.06$). Zwischen der Gruppe mit implizitem Spracherwerb und der Kontrollgruppe waren die Unterschiede allerdings nicht signifikant.
- (3) Im Bereich Lesen war ausschließlich der Unterschied zwischen der Gruppe mit explizitem Spracherwerb und der Kontrollgruppe statistisch bedeutsam ($\eta^2 = 0.06$). Im Bereich des Wortschatzes gab es keinerlei bedeutsamen Unterschiede zwischen den Gruppen.

In einem weiteren Test, der etwa zwei Monate nach dem Posttest durchgeführt wurde, konnten keine signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen gefunden werden. Allerdings wiesen die Gruppenmittelwerte selbst in die erwartete Richtung (Stanat, 2012, S. 167). Die Autor:innen schlagen vor, zur Förderung der Zweitsprachkompetenzen von Kindern mit Migrationsgeschichte auf eine Kombination von impliziten und expliziten Fördermaßnahmen zurückzugreifen.

Die Evaluationen des *Bochumer Sommercamps* (Kowoll et al., 2013) und der Sommerschule in Baden-Württemberg (Brucksch-Vieth & Scheiring, 2014; Scheiring et al., 2021) waren weniger aufwendig konzipiert. Sie bestanden aus einem Ein-Gruppen-Plan mit Vor- und Nachtest. Das Bochumer Sommercamp lehnte sich konzeptuell an das Jacobs Sommer Camp an (Kowoll et al., 2013). Auch hier wurden implizite und explizite Lernarrangements geplant. Implizites Lernen kam mit Hilfe professioneller Personen aus Tanz, Musik, Rhythmik oder auch Schauspiel zustande. Am Ende des Sommercamps stand eine Theatervorführung. Die Lesekompetenz der Kinder im Sommercamp lag im Vortest 58 Punkte und damit

1,5 Standardabweichungen unter dem Mittelwert der IGLU-Studie. Im Nachtest nach 15 Tagen erzielten die Kinder einen mittleren Kompetenzgewinn von 23 Punkten, was in etwa einem Unterschied von einem halben Schuljahr ausmacht (Kowoll et al., 2013, S. 165). Darüber hinaus konnten Zuwächse im Leseselbstkonzept und in der Lesemotivation beobachtet werden. In der Bewertung des Sommercamps vergaben 60% der befragten Kinder die Höchstnote. Lediglich jedes zehnte Kind äußerte sich kritisch. In ihrer Zusammenschau bezeichnen es die Autor:innen als erstaunlich, dass „ein dreiwöchiges Sommercamp zu Leistungsverbesserungen in messbarem Ausmaß“ geführt hat (Kowoll et al., 2013, S. 166). Wichtig finden sie es auch gezeigt zu haben, dass es gelingen kann, besonders förderbedürftige Kinder mit einem Instrument wie dem Sommercamp zu erreichen.

Auch die *Sommerschule in Baden-Württemberg* verbindet explizites mit implizitem Lernen und spricht davon, dass einerseits schulisches Lernen in den Kernfächern stattfindet, das andererseits durch erlebnispädagogische Elemente ergänzt wird, wobei Verknüpfungen zu fachlichen Elementen hergestellt werden (Brucksch-Vieth & Scheiring, 2014, S. 220f.). Die erlebnispädagogischen Elemente werden in Verbindung mit unterschiedlichen Kooperationspartner:innen gestaltet und verfolgen daher an den jeweiligen Standorten verschiedene Zielsetzungen und Methoden. Die erlebnisorientierten Elemente sollen Lerninhalte aufgreifen, sie vertiefen und ergänzen. Durch die Kooperation zwischen Schulen und Vereinen, Verbänden oder auch Eltern soll die Nachhaltigkeit der Sommerschule unterstützt werden, was allerdings in der Evaluation nicht weiter aufgegriffen wird. In ihrer Publikation von 2014 berichten Brucksch-Vieth und Scheiring lediglich deskriptive Befunde, die eine sehr positive Bewertung der Sommerschule nahelegen (91% der Befragten würden die Sommerschule weiterempfehlen). Auch das schulische Selbstkonzept hatte sich verbessert. In einer jüngeren Publikation legen Scheiring et al. (2021) testbasierte Ergebnisse vor. Es zeigte sich, dass sich die Anzahl korrekt bearbeiteter

Aufgaben im Lesetest signifikant verbessert hatte. Die Effektstärke lag im mittleren Bereich ($d = 0.6$). Bei der Lesegeschwindigkeit war der Effekt noch etwas deutlicher ausgeprägt ($d = 0.8$). Der größte Zuwachs war bei denjenigen Kindern zu beobachten, die zu Hause kein Deutsch sprechen. Die Befunde hinsichtlich der Teilnahmemotivation und der Akzeptanz des Programms waren ähnlich wie die der vorausgegangenen Evaluation.

Diskussion und Fazit

Wie eingangs ausgeführt, sollten hier Erfahrungen aus bereits durchgeführten und evaluierten Sommerprogrammen zusammengestellt werden, um daraus Konsequenzen für die Programmatik der Sommerschulen in Österreich abzuleiten. Dabei ist festzustellen, dass sich die referierten Studien ausschließlich auf die teilnehmenden Schüler:innen konzentrieren. Es zeigte sich in den zusammenfassenden Analysen von Bronfenbrenner (1974), Cooper et al. (2000) und vor allem im Rahmen des Jacobs-Sommerscamps (Stanat et al., 2012), dass eine Verbindung von implizitem und explizitem Lehren und Lernen den größten Gewinn beim Erwerb von Kompetenzen in der Unterrichtssprache bietet. Die Konzeption der österreichischen Sommerschulen schließt eine solche Verbindung nicht aus, stellt sie aber auch nicht explizit in den Vordergrund ihrer Planungen (s.a. Zechner, 2021). Da die konkrete Umsetzung des Vorhabens von den Verhältnissen vor Ort abhängt, dürfte es hier zu deutlichen Unterschieden in der jeweiligen Vorgehensweise kommen.

Zu den darüberhinausgehenden Zielsetzungen bezogen auf die Studierenden des Lehramts und die Buddys liegen keinerlei Studien aus der Vergangenheit vor. Studierende des Lehramts bilden den Schwerpunkt der Evaluationsstudien zu den Sommerschulen in Österreich (Groß Ophoff et al., 2023; Jesacher-Roessler et al., 2021, Kart et al., 2022, Lenz et al., 2023 und weitere Beiträge in diesem Band). Die Buddys werden in den Evaluationsstudien allenfalls randständig erwähnt. Es zeigt sich, dass sowohl in den Studienphasen (Kart et al., 2022) als auch in den Praxisphasen (Lenz

et al., 2023) vielfältige Lerngelegenheiten zum sprachsensiblen Unterrichten geboten werden. Lenz et al. (2023) weisen allerdings darauf hin, dass die Sommerschulen in ihrer Komplexität und in ihren Anforderungen eher dem Berufseinstieg ähneln als einem Praktikum. Somit stellt sich die Frage, wie die Lerngelegenheiten, die Sommerschulen bieten (können), in die Lehramtsausbildung an Hochschulen sinnvoll integriert und auf eine theoretische wie empirische Grundlage gestellt werden können. Insbesondere dann, wenn auch Elemente des impliziten Lehrens und Lernens in die Ausbildung integriert werden sollen. Dabei fragt sich auch, wie sich die auf den Kompetenzzugewinn von Schüler:innen ausgerichtete Konzeption der Sommerschule mit einer auf Kompetenzzugewinn der Studierenden ausgerichteten universitären Ausbildung konzeptuell sinnvoll verbinden lässt. Hier kann es leicht zu Interessenkollisionen der involvierten Personen aus Politik, Schule und Ausbildung kommen. Aus dem Blickwinkel einer Evaluation des Vorhabens wäre es daher wünschenswert, wenn die Zielsetzungen gewichtet werden würden und in ihrem Zusammenhang untereinander untersucht werden würden. Angesichts der Möglichkeit, das Programm der Sommerschule an die jeweiligen Verhältnisse vor Ort anzupassen, dürfte dies lediglich standortgebunden möglich sein.

Des Weiteren stellt sich die Frage nach der Nachhaltigkeit eines solchen Programms. Die referierten Befunde verweisen darauf, dass die Effekte mit der Zeit nachlassen, insbesondere dann, wenn wenig Unterstützung der Schüler:innen durch ihre Elternhäuser oder ihre persönlichen Verbindungen zu erwarten ist. Damit stellt sich nicht nur die Frage, wie Schule verändert werden kann und sollte, um die Lernerfolge von Sommerschulen zu unterstützen und weiterzuführen, sondern auch, wie Schule verändert werden kann und muss, wenn sich bestimmte Lehrstrategien (wie z.B. das implizite Lehren und Lernen) im Rahmen von Sommerschulen als effektiv(er) und effizient(er) herausstellen. Gerade die im Zuge der Digitalisierung im Schulbereich in den Blick genommenen Open Educational Resources (OER) oder Open Educational Practices (OEP) bieten hier neue

Wie wirksam können Sommerschulen sein?

und erweiternde Möglichkeiten (vgl. für Österreich: <https://www.openeducation.at/>; für Deutschland: <https://open-educational-resources.de/> oder international: <https://www.unesco.org/en/open-educational-resources>).

Literatur

- Ballis, A. (Hrsg.). (2008). *Sommerschule – Sommerkurse – Summer Learning*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, U. (1974). *Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung?* Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Klett-Cotta.
- Brucksch-Vieth, H., & Scheiring, H. (2014). Sommerschulen in Baden-Württemberg. Individuelle Förderung durch motivierende Lernangebote in den Sommerferien. In V. Schönherr & V. Tiberius (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen* (S. 217-239). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-06344-3_16
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2023). *Sommerschule 2023*. Abgerufen am 24.11.2023 von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/sommerschule.html>
- Cooper, H., Charlton, K., Valentine, J., Muhlenbruck, L., & Borman, G. (2000). Making the most of summer school: A meta-analytic and narrative review. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 260(65), i-127. <https://www.jstor.org/stable/3181549>
- 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. *Review of Educational Research*, 66(3), 227-268. <https://doi.org/10.3102/00346543066003227>

- Cooper, H., Valentine, J., Charlton, K., & Melson, A. (2003). The effects of modified school calendars on student achievement and on school and community attitudes. *Review of Educational Research*, 73(1), 1-52. <https://doi.org/10.3102/00346543073001001>
- Doms, M., Stieger, L., & Zechner, K. (2020). Sommerschule 2020 – Pädagogische Konzeption der Begleitlehrveranstaltung an der PH NOE. *R&E-Source*, 14, 1-13. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/source/article/view/929>
- Giel, S. (2013). *Theoriebasierte Evaluation: Konzepte und methodische Umsetzungen*. Waxmann.
- Groß Ophoff, J., Pham Xuan, R., & Kart, A. (2023). Die österreichische Sommerschule als Service-Learning. Ein Beitrag zur Professionalisierung? *journal für lehrerInnenbildung*, 23(2), 48-61. <https://doi.org/10.35468/jlb-02-2023-03>
- Jesacher-Roessler, L., Pham Xuan, R., Kart, A., & Klein, E. (2021). Die Sommerschule als bildungspartnerschaftliches Unterfangen. *Schulverwaltung aktuell*, 9(4), 110-113.
- Kaluza, C., Kulhanek-Wehlend, G., Lauss, G., Majcen, J., Petz, R., Schimek, B., Schnider, A., Severin, S., & Süß-Stepancik, E. (Hrsg.). (2021). *Sommerschule 2020: SUMMERSPLASH – zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule*. LIT.
- Kart, A., Groß Ophoff, J., & Pham Xuan, R. (2022). Pre-service teachers' attitudes about teaching and learning in multilingual classrooms. *Language, Culture and Curriculum*, 36(3), 1-17. <https://doi.org/10.1080/07908318.2022.2138426>
- Keller, J. M. (2010). The Arcs Model of Motivational Design. In J. M. Keller (Hrsg.), *Motivational Design for Learning and Performance* (S. 43-74). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1250-3_3

- Kowoll, M., Strietholt, R., & Bos, W. (2013). Können Sommercamps Bildungsungleichheit abbauen? *Die Deutsche Schule*, 105(2), 158-168. <https://doi.org/10.25656/01:2575>
- Kraker, N., Doms, M., Stieger, L., & Zechner, K. (2001). Die Entwicklung der Sommerschule und deren Umsetzung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. In C. Kaluza, G. Kulhanek-Wehlend, G. Lauss, J. Majcen, R. Petz, B. Schimek, A. Schnider, S. Severin & E. Süss-Stepancik (Hrsg.), *Sommerschule 2020: SUMMERSPLASH – zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule* (S. 45-59). LIT.
- Lenz, S., Gamsjäger, M., Severa, M., Kladnik, C. Prammer-Semmler, E., & Plaimauer, C. (2023). „... und dann sagten sie plötzlich Frau Lehrerin zu mir!“ Die Sommerschule als Lernfeld für Lehramtsstudierende. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13, 237-257. <https://doi.org/10.1007/s35834-023-00394-6>
- Neumann, U., Priebe, B., Sting, W., Ruf, I., & Kutsch, U. (2013). *Theorie und Praxis im TheaterSprachCamp Hamburg*. <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/neumann/files/konzept-tsc-2013.pdf>
- Scheiring, H., Legner, S., Krummenauer, J., & Rysavy, J. (2021). Förderung der Leseleistung von Grundschulkindern im Rahmen der Sommerschulen in Baden-Württemberg. Zentrale Befunde der Evaluationsstudie. *Lehren & Lernen*, 47(5), 28-32.
- Seel, N. (2016). *Psychologie des Lernens: Ein Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen*. UTB.
- Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39, 13-17. <https://doi.org/10.25656/01:15443>

- Sommer, K., Lorke, J., Russek, A., Eisenacher, E., Schleutker, B., Grote-meyer, B., & Herges, C. (2011). Forscher Ferien. Eine naturwissen-schaftliche Sommerschule für Grundschul Kinder aus sozial benachtei-ligten Umgebungen. *Naturwissenschaft im Unterricht: Chemie*, 22, 22-29.
- Stanat, P., Baumert, J., & Müller, A. (2005). Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial be-nachteiligten Familien. Evaluationskonzeption für das Jacobs-Som-mercamp. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(6), 856-875.
<https://doi.org/10.25656/01:4786>
- Stanat, P., Becker, M., Baumert, J., Lüdtke, O., & Eckhardt, A. (2012). Improving second language skills of immigrant students: A field trial study evaluating the effects of a summer learning program. *Learning and Instruction*, 22(3), 159-170. <https://doi.org/10.1016/j.learnin-struc.2011.10.002>
- Walther, C. (2012). Lernangebote in den Ferien. *Lernchancen*, 15, 24-27.
- Wilke, G. (2011). Schwerelos in die Sommerferien. *Journal für Begab-tenförderung*, 11, 50-56.
- Zechner, K. (2021). Sommer macht Schule. Bildung für alle? *schulever-antworten*, 1(1), 142-151. <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a76>

9. Sommerschule statt Sommerferien – Ein systematisches Review zur Wirksamkeit von Ferienprogrammen in den deutschsprachigen Ländern

Raphaela Porsch

Abstract

Im Beitrag werden Ergebnisse eines systematischen Literaturreviews zu wissenschaftlich begleiteten Ferienschulen in den deutschsprachigen Ländern dargelegt. Insgesamt konnten zwölf Studien für die Auswertung herangezogen werden, die in Deutschland und Österreich durchgeführt wurden. Die empirischen Befunde zeigen, dass mehrheitlich die Zielvariable *Produkt* in den Studien berücksichtigt wurde, d. h. welche Wirksamkeit die Programme auf die nonkognitiven oder kognitiven Merkmale der Schüler:innen besitzen. Kurzfristige Effekte können in der Mehrheit der Arbeiten nachgewiesen werden. Die Ergebnisse werden mit der Frage nach der Ausgestaltung von Begleituntersuchungen von zukünftigen Ferienschulen diskutiert sowie Grenzen des Beitrags aufgezeigt.

Schlüsselwörter: Sommerschule, deutschsprachiger Raum, Wirksamkeit

Einführung

Sommerschulen stellen zusätzliche Lerngelegenheiten in den Ferien sowohl für Schüler:innen als auch angehende Lehrkräfte (z.B. Lenz et al., 2023) dar. Arbeiten, die eine wissenschaftliche Begleitforschung dokumentieren, liegen für Sommerschulen aus den deutschsprachigen Ländern (z.B. Trempler et al., 2012) sowie aus internationalen Arbeiten (z.B. Nicholson & Tiru, 2019) vor. Adressiert werden mit Sommerschulen i. d. R. Schüler:innen, die aufgrund anderer Herkunftssprachen Deutsch bzw. die Sprache des Landes lernen sollen (z.B. Ballis & Spinner, 2008) sowie solche mit Lerndefiziten in verschiedenen Schulfächern und geringer familiärer

Unterstützung (z.B. Kowoll et al., 2013). Die Entwicklung solcher Programme wird insbesondere durch die Situation eines (Sommer-)Ferieneffekts begründet:

Als Ferieneffekt in der Bildungsforschung bezeichnen wir den Kompetenzverlust (negativer Ferieneffekt) bzw. -zuwachs (positiver Ferieneffekt) bei Schüler(inne)n in schultypischen Leistungsdomänen (Lesen, Rechtschreiben, Mathematik etc.) während der unterrichtsfreien Zeit. Unterscheidet sich der Ferieneffekt in Abhängigkeit von Merkmalen des außerschulischen Umfelds einzelner Teilgruppen der Schüler(innen)schaft (z. B. sozioökonomischer Status, Bildungsniveau, soziales Milieu, Migrationshintergrund, Intelligenz), dann spricht man von einem (z. B. schicht-, milieu-, migrations-, bzw. intelligenz-)spezifischen Ferieneffekt. (Siewert & Coelen, 2020, S. 756)

Siewert und Coelen (2020, S. 759) verweisen darauf, dass in Deutschland „bislang nur in zwei Studien explizit die Kompetenzentwicklungen von Schüler(inne)n während der Ferien in den Blick genommen“ wurden und lediglich eine der beiden Studien einen herkunftsspezifischen Ferieneffekt aufzeigt (ausführlich vgl. Siewert & Coelen, 2020, S. 760–761). Eine Annahme der Ferieneffektforschung sei: Umso weniger anregungsreich die Ferienfreizeit ist und umso länger diese dauern, umso höher ist der Kompetenzverlust oder zumindest die Stagnation der Kompetenzen. Entsprechend wird an Ferienprogramme der Anspruch gestellt, den Erwerb von Kompetenzen der Schüler:innen fortzuführen oder zumindest *Vergessen* zu verhindern. In Bezug auf die Wirksamkeit bzw. die Realisierung intendierter Ziele von Ferienschulen lässt sich vermuten, dass diese eher im Rahmen längerer Programme gegeben ist, so dass die untersuchten Ferienprogramme aufgrund der längeren Schließzeiten von Schulen weltweit eher im Sommer stattfinden. Neben dem Versuch, Lernverluste *aufzuhalten*, können Sommerschulen auch weitere bzw. andere Ziele verfolgen. Das können Angebote sein, die nicht Teil des Fachcurriculums oder nicht an Schulen

verfügbar sind, bspw. kunst- oder theaterpädagogische Angebote. Schließlich werden Sommerschulen zur zusätzlichen Förderung im Sinne eines Enrichments (hoch-)begabter Schüler:innen entwickelt (z.B. Lee et al., 2015).

Aufgrund von Studienbefunden zu den Konsequenzen von temporären Schulschließungen und von Wechselunterricht während der Corona-Pandemie 2020 und 2021 wurden in Österreich und einigen Bundesländern in Deutschland (Überblick vgl. Helbig et al., 2022) Sommerschulen als remediale Maßnahmen für Schüler:innen mit Lerneinbußen realisiert. Inwieweit diese Programme tatsächlich zu den erwünschten Veränderungen führen, lässt sich durch die Rezeption früherer Arbeiten zur Begleitung von Sommerschulen prognostizieren. Für den deutschsprachigen Raum sollen daher Beiträge recherchiert und in Bezug auf die Wirksamkeit im Sinne der Erreichung der intendierten Ziele der Programme ausgewertet werden. Folgende Frage soll beantwortet werden: *Welche empirischen Befunde zur Wirksamkeit von Sommerschulen aus dem deutschsprachigen Raum liegen vor?* Dazu wird ein systematisches Literaturreview durchgeführt, dessen Vorgehen nachfolgend erläutert wird.

Methodisches Vorgehen

Selektion der Studien

Mithilfe eines systematischen Reviews werden alle verfügbaren Studien zu einem spezifischen Forschungsgegenstand recherchiert. Der Prozess der Recherche sowie die Auswahl wird dokumentiert, so dass Reproduzierbarkeit möglich ist (vgl. Cooper et al., 2017; Wetterich & Plänitz, 2021). Schwerpunkt dieses Reviews liegt auf Befunden von deutsch- und englischsprachigen Beiträgen, welche Interventionsstudien zu *Sommerschulen* darstellen und über die Wirksamkeit in Bezug auf die Ziele für die Schüler:innen berichten. Dazu wurde nach allen verfügbaren Studien, die als Buch- oder Zeitschriftenbeiträge erschienen sind, mithilfe der Datenbanken *Fachportal Pädagogik*, *EBSCO Host*, *JSTOR*, *FIS Bildung*, *Google*

Scholar sowie den deutschen Bibliotheksverbundkatalogen recherchiert. Die folgenden Suchbegriffe wurden (einzeln oder systematisch kombiniert) genutzt: *Sommerschule/summer school + Sommerprogramm/Ferienprogramm/summer program/holiday program + Deutschland/Germany + Österreich/Austria + Schweiz/Switzerland + Schüler/students/pupils*. Arbeiten auf Deutsch oder Englisch, die den Besuch einer Sommerschule in Deutschland, Österreich oder der Schweiz dokumentieren, wurden aufgenommen. Allerdings konnten keine Studien aus der Schweiz recherchiert werden.

Zudem wurden explizit keine Arbeiten aufgenommen, die Sommerschulen in Deutschland, Österreich oder der Schweiz für Schüler:innen aus dem Ausland wissenschaftlich begleiteten, bspw. zum Erwerb von Sprachkompetenzen (z.B. Badstübner & Ecke, 2009). Berücksichtigt wurden ausschließlich Arbeiten, die empirische Befunde zur Evaluation enthalten, es wurden entsprechend quantitative und qualitative Studien sowie Mixed-Methods-Studien berücksichtigt. Entsprechend wurden Beiträge, die lediglich die Konzepte oder die Planung einer Evaluation enthalten, nicht in den Datenkorpus aufgenommen (z.B. Stanat et al., 2005). Aufgrund der insgesamt kleinen Anzahl an Arbeiten wurden auch ausschließlich online veröffentlichte Beiträge berücksichtigt, sofern Expertise in der Evaluation von Interventionsstudien aufgrund der institutionellen Herkunft (bspw. Autor:innen sind an einem Landesinstitut tätig) anzunehmen ist (May et al., 2009; Streese, 2020). Eine zeitliche Einschränkung wurde nicht vorgenommen. Nicht vollständig auszuschließen ist, dass thematisch einschlägige Studien, die keine oder nicht die thematisch passenden Schlagworte enthalten, nicht ermittelt werden konnten. Die voneinander unabhängige Suche durch zwei Personen sowie die Prüfung der Literaturlisten der verwendeten Studien diente der Optimierung der Recherche.

Zusammenfassung der aufgenommenen Studien

Mithilfe des beschriebenen Vorgehens konnten insgesamt elf Einzelbeiträge und zwei Sammelbände recherchiert werden. Im Sammelband von

Systematisches Review zur Wirksamkeit von Ferienprogrammen

Ballis und Spinner (2008) ist kein Beitrag enthalten, der aussagekräftige Evaluationsergebnisse enthält. Im Band von Kaluza et al. (2021) ist ein Beitrag mit empirischen Befunden zur Frage der Wirksamkeit auf Seiten der Schüler:innen enthalten, so dass insgesamt zwölf Beiträge zur Verfügung stehen (siehe Tabelle 1). Die Recherche zeigt, dass Begleitstudien zu Ferienprogrammen mit Schüler:innen ausschließlich für Deutschland und Österreich vorliegen.

Tabelle 1: Zusammenfassung der Studien und Ferienprogramme

Quelle & Programmbezeichnung	Land/Bundesland	Stichprobe(n) der Evaluation	Dauer des Programms	Design: Instrumente zur Feststellung der Wirksamkeit	Ziele des Ferienprogramms
Brucksch-Vieth & Hermann Scheiring (2014): <i>Gemeinsames Lernen und Erleben</i>	D/Baden-Württemberg	~480 Schüler:innen in Klasse 7 mit Förderbedarf [Hinweis: Anzahl der Teilnehmenden, ggf. Anzahl der Daten kleiner], Befragung von Eltern, Lehrenden der Sommerschule und der Schüler:innen	eine Woche (Sommerferien)	Vor-Nachtest-Follow-up-Plan: u.a. Gesamtevaluation, Lernmotivation, Selbstkonzept, Selbstwert, Selbstwirksamkeit (durch Schüler:innen, Lehrkräfte, Eltern)	Fachliche Kompetenzen fördern (Deutsch, Englisch, Mathematik)
Demuth et al. (2008): <i>Forscher Ferien</i>	D/Schleswig-Holstein	26 Schüler:innen in Klasse 3 mit Teilnahme am Programm	drei Wochen (Sommerferien) + eine Woche (Herbstferien)	Vor-Nachtest-Plan: Teilnahmequote im Zeitverlauf, Dokumentationsbögen, Gruppeninterviews, Wissenstests	Förderung naturwissenschaftlicher Kompetenzen

Systematisches Review zur Wirksamkeit von Ferienprogrammen

<p>Hany & Grosch (2007): <i>Deutsche Schüler-Akademie</i></p>	<p>D</p>	<p>546 Teilnehmer:innen 10-12 J. nach Besuch des Ferienprogramms + 248 ohne damalige Teilnahme</p>	<p>16 Tage (Sommerferien)</p>	<p>Querschnittsbefragung (mit Kontrollgruppe): u.a. Abschlüsse, Auszeichnungen, Doktoratstudium, Anzahl Veröffentlichungen</p>	<p>Förderung hochbegabter Schüler:innen (s. Neber & Heller, 2002)</p>
<p>Kinze (2012): <i>TheaterSprach-Camp 2010</i></p>	<p>D/Hamburg</p>	<p>Klasse 3 und 4: 183 Schüler:innen mit Teilnahme + 183 Kinder in Kontrollgruppe</p>	<p>drei Wochen (Sommerferien)</p>	<p>Vor-Nachtest-Follow-up-Plan (mit Kontrollgruppe): C-Tests, Tests im Leseverstehen, Rechtschreiben, Wortschatz, Grammatik; Selbsteinschätzung (durch Lehrkräfte + Schüler:innen) Sprachkompetenz; Hintergrund + Durchführung durch Campbetreuer:innen</p>	<p>Sprachbildung von mehrsprachigen Kindern und solchen mit Förderbedarf individuell unterstützen</p>

Quelle & Programmbezeichnung	Land/Bundesland	Stichprobe(n) der Evaluation	Dauer des Programms	Design: Instrumente zur Feststellung der Wirksamkeit	Ziele des Ferienprogramms
Knisel et al. (2020): <i>Magdeburger Feriencamp (MAC)</i>	D/Sachsen-Anhalt	137 Schüler:innen im Alter von 6-12 J. (Ø 8.2 J.)	5 Tage der Osterferien o. Sommerferien o. Herbstferien	Vor-Nachtest-Plan: Selbstschätzung der Gesundheitskompetenz nach versch. Inhaltsbereichen und Teilkompetenzen	Verbesserung der Gesundheitskompetenz bei Schüler:innen
Kowoll et al. (2013): <i>Bochumer Sommercamp</i>	D/Nordrhein-Westfalen	80 Schüler:innen der 3.-5. Klasse (61 beide Messzeitpunkte)	3 Wochen (Sommerferien)	Vor-Nachtest-Plan: Leseverstehens-test, Lesemotivation, Leseselbstkonzept, Programmmzufriedenheit	Sprachliche Förderung durch Verknüpfung impliziter und expliziter Lerngelegenheiten
May et al. (2009): <i>Theater-Sprach Camp 2007</i>	D/Hamburg	Klasse 3 und 4: 172 Schüler:innen mit Teilnahme + 193 Kinder in Kontrollgruppe	3 Wochen (Sommerferien)	Vor-Nachtest-Follow-up-Plan (mit Kontrollgruppe): C-Tests, Tests im Leseverstehen, Rechtschreiben, Wortschatz, Grammatik; Selbstschätzung (durch Lehrkräfte + Schüler:innen) Sprachkompetenz; Hintergrund + Durchführung durch Campbetreuer:innen	Sprachbildung von mehrsprachigen Kindern und solchen mit Förderbedarf individuell unterstützen

Systematisches Review zur Wirksamkeit von Ferienprogrammen

<p>Neber & Heller (2002): <i>Deutsche Schüler-Akademie</i></p>	<p>D</p>	<p>Sekundarstufe (16-18 J.): 252 Schüler:innen mit Teilnahme am Programm, 70 abgelehnte Bewerber:innen</p>	<p>16 Tage (Sommerferien)</p>	<p>Vor-Nachtest-Plan: u.a. Lernstrategien, Lernpräferenzen, Selbstwirksamkeit</p>	<p>Förderung hochbegabter Schüler:innen</p>
<p>Schimek & Kaluza (2021): <i>Sommerschule 2020</i></p>	<p>Ö/Wien</p>	<p>173 Studierende (= Lehrende im Programm für Schüler:innen von 6-14 J.)</p>	<p>2 Wochen (Sommerferien)</p>	<p>Querschnittsbefragung der Studierenden: u.a. Einschätzungen zu Wirksamkeit des Programms, Kompetenzeinschätzungen</p>	<p>„Bildungsnachteilen, die während der Schulschließungen infolge der COVID-19 Pandemie entstanden sind, [entgegenwirken]“ (S. 160).</p>

Quelle & Programmbezeichnung	Land/Bundesland	Stichprobe(n) der Evaluation	Dauer des Programms	Design: Instrumente zur Feststellung der Wirksamkeit	Ziele des Ferienprogramms
Stanat et al. (2012): <i>Jacobs-Sommercamp Projekt</i>	D/Bremen	Klasse 3: 149 Schüler:innen mit Teilnahme an Sommerschule (DaZ, Ø 9.8.J.) → 2 Gruppen (implizite Sprachförderung o. implizit + explizit); Kontrollgruppe: 83 Schüler:innen ohne Teilnahme	4.5 Wochen (Sommerferien)	Vor-Nachtest-Follow-up-Plan (mit Kontrollgruppe): Grammatik-, Leseverstehens-, Vokabeltest	Förderung der sprachlichen Kompetenzen in Deutsch (als Zweitsprache) für Kinder mit Migrationshintergrund mithilfe impliziter und expliziter Verfahren
Streese (2020): <i>Alle Kinder mitnehmen</i> „Ferienschule“ ein Element des Projekts]	D/Nordrhein-Westfalen	14 Schulen [Anzahl der befragten Schüler:innen nicht eindeutig]	Oster-, Herbst- und Sommerferien (Teilnahmedauer: 1-2 Wochen)	Querschnittsbefragung: u.a. Art des Programms, Bewertung der Ferienschule	„Beförderung von Bildungsgerechtigkeit für Bielefelder Schülerinnen und Schüler“ (S. 9)

Systematisches Review zur Wirksamkeit von Ferienprogrammen

<p>Trempler et al. (2012): <i>Forscher Ferien</i></p>	<p>D/Nordrhein-Westfalen + Schleswig-Holstein</p>	<p>Klasse 3: 92 Schüler:innen mit Teilnahme an Sommerschule, 49 Teilnahme alternative Ferienfreizeit, 263 keine Ferienfreizeit, 66 ohne Angabe</p>	<p>2 Wochen (Sommerferien)</p>	<p>Vor-Nachtest-Follow-up-Plan: Selbsteinschätzung der sozialen Kompetenz (Interaktion & Hilfestellung bzw. Bereitschaft zur Unterstützung anderer) + Einzelinterviews mit 19 Schüler:innen ein Jahr nach Teilnahme am Programm</p>	<p>Soziale Kompetenzen fördern</p>
---	---	--	--------------------------------	---	------------------------------------

Ergebnisse

Zur Darlegung der Wirksamkeit in den Studien werden die berichteten Evaluationsergebnisse auf das Evaluationsmodell von Stufflebeam (1983) bezogen, welches vier Aspekte unterscheidet, wobei lediglich *Input*, *Prozess* und *Produkt* berücksichtigt wurden (vgl. Neber & Heller, 2002, S. 216). Die Indikatoren für die Wirksamkeit der pädagogischen Programme lassen sich dahingehend wie folgt zuordnen: a) Teilnahmequote und erreichte Zielgruppe (*Input*), b) Programmqualität (*Prozess*), c) Selbsteinschätzung motivational-affektiver Merkmale (*Produkt*), d) Selbsteinschätzung von Kompetenzen (*Produkt*) und d) Befunde zu Wissens-/Kompetenztests (*Produkt*). Input bezieht sich entsprechend auf die Frage, inwieweit die ursprünglich adressierten Teilnehmenden tatsächlich erreichten wurden und wie hoch ihr Anteil über den Verlauf des Ferienprogramms bzw. der Intervention ist. Der Prozess bezieht sich auf Angaben zur Art und Instruktionsqualität. Ein Produkt bzw. Ergebnis einer Intervention kann anhand von Selbsteinschätzungen oder gemessenen Fähigkeiten aufgezeigt werden.

Teilnahmequote und erreichte Zielgruppe

Demuth et al. (2008) berichten die Teilnahmequote im Zeitverlauf, d.h. an den jeweils vier Wochen des Ferienprogramms. Die insgesamt stabile Teilnahme werten sie als Indikator für den Erfolg. Kowoll et al. (2013) evaluierten zudem, inwieweit die gewünschte Zielgruppe – Kinder mit Förderbedarf im Bereich Lesen (Deutsch) – erreicht wurde. Auch Neber und Heller (2002) haben Merkmale der Teilnehmenden und abgelehnten Bewerber:innen verglichen, wobei beide Gruppen die Voraussetzung (Hochbegabung) erfüllten.

Programmqualität

Das Evaluationskonzept zum Sommerschulprogramm *Gemeinsames Lernen und Erleben* (Bruksch-Vieth & Scheiring, 2014) ist komplex angelegt, u.a. durch eine mehrperspektive Erfassung, es werden jedoch ausschließlich deskriptive Ergebnisse für Einzelitems berichtet. Seitens der

Schüler:innen, Eltern und Lehrkräften der Sommerschule sowie der Regelschulen wird das Programm positiv bewertet. Neber und Heller (2002) untersuchten differenziert aus Sicht der Schüler:innen sowie der Lehrkräfte die Prozessqualität wie die Realisierung des entdeckenden Lernens, wobei im Vergleich der Perspektiven Differenzen deutlich werden. Die österreichische Sommerschule 2020 erfüllt aus Studierendensicht mehrheitlich das Ziel, Bildungsnachteilen entgegenzuwirken (Schimek & Kalunza, 2021).

Selbsteinschätzung motivational-affektiver Merkmale

Die Lernmotivation der Schüler:innen steigt im Verlauf des Programms (Bruksch-Vieth & Scheiring, 2014) deutlich an und die Schüler:innen konnten laut eigenen Aussagen „gut in der Gruppe lernen“ (S. 229). Das Selbstkonzept in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik ist im Prä-Post-Vergleich gestiegen, dagegen sind die Einschätzung in der Follow-up-Befragung wieder gesunken. In der Studie von Kowoll et al. (2013) zeigten sich ebenfalls positive und statistisch signifikante Veränderungen des Leseselbstkonzepts sowie der Lesemotivation.

Selbsteinschätzung von Kompetenzen

Knisel et al. (2020) haben das Erreichen des Zieles des Programms – die Förderung der Gesundheitskompetenz bei Kindern – mit Hilfe von Selbsteinschätzungen zu zwei Messzeitpunkten überprüft. Es zeigen sich in allen Inhaltsbereichen sowie in drei von vier Teilkompetenzen statistisch signifikante Veränderungen im Sinne der Bestätigung der Wirksamkeit der Teilnahme am Programm. Ein Vergleich mit einer Kontrollgruppe liegt allerdings nicht vor. Die Ergebnisse von Neber und Heller (2002) zeigen, dass die Teilnahme an einem Ferienprogramm für hochbegabte Schüler:innen die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen günstig verändert hat, die Kooperationsbereitschaft beim Lernen gestiegen ist und Strategien zum selbstregulativen Lernen angeeignet bzw. erweitert wurden. Ein Teil der Teilnehmenden sowie im Vergleich eine Gruppe aus abgelehnten Bewerber:innen wurde von Hany und Grosch (2007) nach zehn bis zwölf Jahren noch einmal befragt, um zu prüfen, ob die Erfahrung im Ferienprogramm die

Leistungen und Motivation langfristig beeinflusst hat. Diese Annahme konnte allerdings nicht bestätigt werden: Unterschiede in den Gruppen zeigen sich nicht, alle befragten Personen lassen sich durch erfolgreiches Handeln im weiteren Lebenslauf charakterisieren. May et al. (2009) sowie Kinze (2012) haben das TheaterSprachCamp in Hamburg evaluiert. Neben verschiedenen Tests wurden Einschätzungen durch die Kinder und Lehrkräfte bzw. Eltern vorgenommen. In der Auswertung von Kinze (2012) zeigte sich, dass die Kinder nach der Teilnahme am Ferienprogramm ihre Sprachkompetenz schlechter einschätzen als am Beginn, in der Follow-up-Untersuchung liegen sie wieder auf dem Ausgangsniveau. Kinze (2012) vermutet eine Adaption des vorherigen – eher unrealistischen – Selbstbildes. In der Mixed-Methods-Studie von Trempler et al. (2012) wurden die Entwicklung sozialer Kompetenzen untersucht. Im Vergleich zwischen den Messzeitpunkten und mit zwei Kontrollgruppen zeigen sich allerdings keine Veränderungen. Veränderungen werden jedoch deutlich, wenn der sozio-ökonomische Hintergrund unterschieden wird. Die Kinder, die am Ferienprogramm teilnahmen und über einen niedrigen sozio-ökonomischen Hintergrund verfügten, zeigen die positivste Entwicklung auf. Die ein Jahr nach Abschluss des Sommerferienprogramms durchgeführten Einzelinterviews verweisen ebenfalls darauf, dass soziale Kompetenzen bei den Schüler:innen in vielfältiger Weise gefördert werden konnten. Anders als die bislang aufgeführten Programme wurde die Sommerschule 2020 in Österreich ausschließlich durch die Lehrenden (Studierende) evaluiert und u.a. eruiert, inwieweit Kompetenzen in Deutsch gefördert wurden (Schimek & Kalunza, 2021), wobei vor allem Sprechen und Hörverstehen aus ihrer Sicht eine Rolle spielten.

Befunde zu Wissens-/Kompetenztests

Demuth et al. (2008) berichteten Pilotierungsergebnisse der *Forscher Ferien*. In dessen Rahmen wurden vor und nach der Ferienschule Wissenstests durchgeführt, wobei zu beiden Messzeitpunkten die gleichen Aufgaben präsentiert wurden. Veränderungen in der Antwortqualität konnten nicht

festgestellt werden. Das Evaluationsdesign von Kinze (2012) berücksichtigt nicht nur drei Messzeitpunkte und eine Kontrollgruppe, sondern angegeben ist auch, dass zum ersten Zeitpunkt keine Unterschiede in den Ausgangsleistungen bestehen. Vor diesem Hintergrund verwundern allerdings teilweise die Befunde für den zweiten Messzeitpunkt: u.a. zeigen sich schlechtere Leistungen der Teilnehmer:innen am Ferienprogramm im Bereich Rechtschreibung und im C-Test. Vorteile haben die Teilnehmenden im Besonderen im Bereich Wortschatz. Der Follow-up-Test zeigt zudem keine langfristigen Effekte auf die sprachlichen Leistungen. Dieses Ergebnis zeigte sich bereits in der Evaluation der gleichen Ferienschule 2007 (May et al., 2009). Kowoll et al. (2013) haben die Leseverstehensleistungen mithilfe von Tests der IGLU-Studie gemessen. Sie haben zwar kein Kontrollgruppendesign verwendet, jedoch konnte durch die Anbindung an die repräsentative Stichprobe aus IGLU 2006 die Wirkung des Programms quantifiziert werden. Eine Steigerung von 23 Punkten bedeutet laut den Autor:innen einen Zuwachs von etwa einem halben Schuljahr (S. 165). Die Ergebnisse von Stanat et al. (2014) zeigen, dass alle Kinder von der Förderung in der Ferienschule profitieren und statistisch signifikant bessere Ergebnisse nach der Teilnahme im Grammatik- und Leseverstehenstest zeigen als die Vergleichsgruppe. Die Kombination von impliziter und expliziter Sprachförderung führt zu höheren Effekten als lediglich eine implizite Förderung. Allerdings zeigen sich bis auf die Leseverstehensleistungen der implizit-explizit-Gruppe keine statistisch signifikanten Unterschiede im Follow-up-Test, wenn auch die Ergebnisse der Interventionsgruppen höher sind.

Diskussion

Die systematische Recherche der wissenschaftlich begleiteten Ferienprogramme im deutschsprachigen Raum zeigt einerseits auf, dass die Anzahl sehr beschränkt ist und bislang vor allem Arbeiten aus Deutschland vorliegen. Andererseits zeigt sie, dass die Qualität der Evaluationen stark differiert,

so dass generalisierbare Aussagen über die Wirksamkeit solcher Programme lediglich eingeschränkt möglich sind. Die Mehrheit der Programme fokussiert die Förderung von Kindern mit besonderen Bedarfen in einzelnen Kompetenzbereichen, aber vor allem in der Förderung von Deutschkenntnissen. Zur Beantwortung der Frage nach der Wirksamkeit, für die die drei Bereiche *Input*, *Prozess* und *Output* unterschieden wurden, lässt sich feststellen, dass vor allem Indikatoren zur Bewertung von Ergebnissen vorliegen. Der *Input* – das Erreichen der intendierten Teilnehmer:innen ergänzt um die Teilnahmequote im Zeitverlauf als ein Erfolgsmerkmal – wurde lediglich von zwei Studien explizit fokussiert. Auch der *Prozess* – die Bewertung der Kursqualität und die Durchführung – ist kaum untersucht worden. Eine globale Einschätzung des Programms bietet jedoch wenig pädagogisch nutzbare Erkenntnisse. Dagegen kann die Sicht der Teilnehmenden, inwieweit bestimmte Methoden der Vermittlung angewendet wurden (vgl. Neber & Heller, 2002) aufzeigen, in welchem Ausmaß diese tatsächlich realisiert wurden. In keiner Arbeit untersucht wurde die Programmqualität in Anbindung an Merkmale von Unterrichtsqualität. Dies erscheint jedoch ebenso für zukünftige Evaluationen ein aussagekräftiges Evaluationsmerkmal zu bieten. Am häufigsten wurde der Aspekt *Produkt* in den Studien berücksichtigt, d. h. welche Wirksamkeit die Programme (im Sinne einer Intervention) auf die nonkognitiven oder kognitiven Merkmale der Schüler:innen besitzen. Für die kognitiven Merkmale wurden sowohl Ergebnisse aus Selbsteinschätzungen als auch aus Testinstrumenten gewonnen. Die Anforderung an Evaluation, dass eine längsschnittliche Ausrichtung erfolgen sollte (vgl. Köller, 2009, S. 339) wird mehrheitlich erfüllt ($n = 9$), so dass zu zwei oder drei Messzeitpunkten Werte zu selbsteingeschätzten oder gemessenen Kompetenzen vorliegen. Dagegen greifen nur vier der Studien auf eine Kontrollgruppe zurück. Köller (2009) sieht diese als wünschenswerte Voraussetzung an, erkennt jedoch auch die Schwierigkeit an, im Kontext Schule immer adäquate Vergleichsgruppen zu finden (S. 338). Die fünf Studien, die eine Nachhaltigkeit ihrer Programme überprüft haben, zeigen mehrheitlich keine Langzeiteffekte. Die

Mehrheit der Arbeiten zeigen in Bezug auf den Aspekt *Produkt* eine kurzfristige Wirksamkeit der Interventionen auf. Vor diesem Hintergrund lässt sich unter Berücksichtigung der geringen Stichprobe festhalten, dass die Evaluationen zu Ferienprogrammen tendenziell zeigen, dass diese erfolgreich sind. Einschränkend muss angemerkt werden, dass sowohl die Designs als auch die dargelegten statistischen Analysen nicht immer ausreichend den Qualitätsanforderungen an Interventionsstudien entsprechen. Zudem werden methodische Limitationen oder Herausforderungen, die bei Evaluationen von Interventionen auftreten können (ausführlich vgl. Köller, 2009, S. 342–344), häufig nicht oder nicht hinreichend diskutiert. Elf der Programme haben die Schüler:innen selbst befragt, teilweise ergänzend auch Lehrende oder Eltern. Die Untersuchung zur Sommerschule 2020 in Österreich (Schimek & Kaluza, 2021) wurde ausschließlich durch die Lehrenden evaluiert, eine Perspektive, die bedeutsam ist. Wünschenswert ist es jedoch, für Aussagen zur Wirksamkeit von Ferienschulen Einschätzungen und Testverfahren durch die Teilnehmenden selbst einzusetzen. Befragungen weiterer Akteur:innen können im Sinne einer Multiperspektivität ergänzend wertvolle Erkenntnisse liefern.

Eine Limitation des Beitrags liegt in der Beschränkung auf deutschsprachige Arbeiten und der geringen Anzahl für die Auswertung. Bekannt ist, dass international eine Reihe von Studien zu Sommerschulen vorliegen. So legten Cooper et al. (2000) vor mehr als zwanzig Jahren ein narratives Review zu Sommerschulen vor, die in den USA stattfanden und zeigten die Wirksamkeit von Ferienprogrammen auf. Dahingehend stellt ein (aktualisiertes) Review internationaler Arbeit ein Desiderat dar. Begründet wird die Fokussierung auf deutschsprachige Arbeiten mit der eingeschränkten Vergleichbarkeit aufgrund der Unterschiede im Schulsystem und den strukturellen Voraussetzungen zur Organisation von Sommerschulen und damit der Frage der Einflussfaktoren und Gelingensbedingungen.

Der Beitrag fokussiert im Schwerpunkt die Frage der Wirksamkeit von Sommerschulen im Sinne des Erreichens der Ziele des Programms für die

teilnehmenden Kinder und Jugendlichen. Mehrere Beiträge zu Ferien- bzw. Sommerschulen bspw. im Band von Ballis und Spinner (2008) berichten differenziert über ihre didaktische Konzeption, der „Erfolg“ ihrer Programme wird jedoch vor allem in Form von Erfahrungsberichten dargelegt. Ohne eine wissenschaftliche Begleitung mithilfe qualitativer und/oder quantitativer Instrumente fehlt jedoch die Möglichkeit systematisch Gelingenbedingungen von Sommerschulen identifizieren zu können. Neben dem Fokus auf die teilnehmenden Schüler:innen bietet sich an, mögliche oder intendierte Veränderungen seitens der Lehrenden, bspw. ihrer Einstellungen oder Kompetenzen, zu erfassen. Da der Erfolg eines Ferienprogramms wesentlich von den Voraussetzungen der Lehrenden abhängt (Kunter et al., 2011), sollte in weiteren Programmen nicht nur auf einen adäquaten Auswahlprozess geachtet werden, sondern auch differenziert in Studien über deren Qualifikation und (sofern vorhanden) den Prozess ihrer Qualifizierung bzw. Professionalisierung berichtet werden. Die zur Verfügung liegenden Studien liefern lediglich begrenzt diese Informationen.

Das Review zeigt zudem auf, dass die Anzahl an evaluierten Ferienschulen klein ist und geringer als mindestens vierzig Studien, die von Paul et al. (2021) als ausreichend für die Erstellung eines systematischen Reviews angesehen werden. Begründung der Autor:innen: „A domain with less than 40 articles for review may signify that the domain is either at an infancy stage (e.g., less than 2 years old) or at a juncture of little interest among researchers“ (S. 4). Auch vor diesem Hintergrund ist es wünschenswert, dass grundsätzlich *alle* Ferienprogramme, die auf die Professionalisierung der Lehrenden und/oder den Erwerb bzw. die Erweiterung von Kompetenzen der Teilnehmenden zielen, in Zukunft evaluiert werden. Tatsächlich sollen einige der nach der Corona-Pandemie etablierten Ferienprogramme wie das Programm *Lernferien* in Hamburg verstetigt werden und für Hamburger Schulen mit einem niedrigen Sozialindex weiterhin angeboten werden. Die durch Begleitevaluationen gewonnenen Erkenntnisse können einerseits im Sinne eines Design-Based-Research Ansatzes (z.B. Reimann,

Systematisches Review zur Wirksamkeit von Ferienprogrammen

2011) zur Anpassung der Programme genutzt werden und erlauben andererseits belastbare Aussagen für einen Transfer und für die Entwicklung weiterer Programme.

Literatur

- Badstübner, T., & Ecke, P. (2009). Student expectations, motivations, target language use, and perceived learning progress in a summer study abroad program in Germany. *Die Unterrichtspraxis*, 42, 41–49. <https://doi.org/10.1111/j.1756-1221.2009.00034.x>
- Ballis, A., & Spinner, K. H. (Hrsg.). (2008). *Sommerschule, Sommerkurse, Summer Learning. Deutsch lernen im außerschulischen Kontext*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Brucksch-Vieth, H., & Scheiring, H. (2014). Sommerschulen in Baden-Württemberg. Individuelle Förderung durch motivierende Lernangebote in den Sommerferien. In K. W. Schönherr & V. Tiberius (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen. Wissen und Können als Wohlfandfaktoren* (S. 217–239). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06344-3_16
- Cooper, H., Charlton, K., Valentine, J. C., Muhlenbruck, L., & Borman, G. D. (2000). Making the most of summer school: A meta-analytic and narrative review. *Monograph Series for the Society for Research in Child Development*, 65(1), 1–127.
- Cooper, H., Hedges, L. V., & Valentine, J. C. (Hrsg.). (2017). *The Handbook of Research Synthesis and Meta-Analysis*. Russell Sage Foundation.
- Demuth, R., Efler-Mikat, D., & Kleinert, K. (2008). Das Projekt Forscher Ferien. *CHEMKON*, 15(2), 63–68. <https://doi.org/10.1002/ckon.200810071>
- Hany, E. A., & Grosch, C. (2007). Long-term effects of enrichment summer courses on the academic performance of gifted adolescents. *Educational Research and Evaluation*. 13(6), 521–537. <https://doi.org/10.1080/13803610701785972>

Systematisches Review zur Wirksamkeit von Ferienprogrammen

- Helbig, M., Edelstein, B., Fickermann, D., & Zink, C. (2022). *Die Deutsche Schule: Beiheft 19. Aufholen nach Corona? Maßnahmen der Länder im Kontext des Aktionsprogramms von Bund und Ländern*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996033>
- Kaluza, C., Kulhanek-Wehlend, G., Lauss, G., Majcen, J., Petz, R., Schimek, B., Schnider, A., Severin, S., & Süß-Spancik, E. (Hrsg.). (2021). *Sommerschule 2020: SUMMERSPLASH – zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule*. LIT.
- Kinze, J. (2012) Das Hamburger TheaterSprachCamp – Methoden und Ergebnisse der Evaluation. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, VI(1), 87–103. <https://doi.org/10.33178/scenario.6.1.6>
- Knisel, E., Rupprich, H., Wunram, A., Bremer, M., & Desai, C. (2020). Promotion of elementary school students' health literacy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9560. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249560>
- Köller, O. (2009). Evaluation pädagogisch-psychologischer Maßnahmen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 333–352). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_14
- Kowoll, M. E., Strietholt, R., & Bos, W. (2013). Können Sommercamps Bildungsungleichheit abbauen? *Die Deutsche Schule*, 105(2), 158–168. <https://doi.org/10.25656/01:25750>
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Waxmann.

- Lenz, S., Gamsjäger, M., Severa, M., Kladnik, C., Prammer Semmler, E., & Plaimauer, C. (2023). „... und dann sagten sie plötzlich Frau Lehrerin zu mir!“ Die Sommerschule als Lernfeld für Lehramtsstudierende. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13, 237–257. <https://doi.org/10.1007/s35834-023-00394-6>
- May, P., Hunger, S., & Kinze, J. (2009). *TheaterSprachCamp Sommer 2007. Ergebnisse der Evaluation mit Ergänzungen zur Nachtstung 2008*. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. <https://www.schulenfoerdern.de/schulportal/download.php?ident=212>
- Neber, H., & Heller, K. A. (2002). Evaluation of a summer-school program for highly gifted secondary-school students: The German Pupils Academy. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 214–228. <https://doi.org/10.1027//1015-5759.18.3.214>
- Nicholson, T., & Tiru, S. (2019). Preventing a summer slide in reading – the effects of a summer school. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(2), 109–130. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1635499>
- Paul, J., Lim, W. M., O’Cass, A., Wei Hao, A., & Bresciani, S. (2021). Scientific procedures and rationales for systematic literature reviews (SPAR-4-SLR). *International Journal of Consumer Studies*, 45(4), 1–16. <https://doi.org/10.1111/ijcs.12695>
- Reimann, O. (2011). Design-Based Research. In L. Markauskaite, P. Freebody & J. Irwin (Hrsg.), *Methodological Choice and Design. Scholarship, Policy and Practice in Social and Educational Research* (S. 37–50). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-8933-5_3

- Scheiring, H. (2013). *Sommerschulen in Baden-Württemberg. Ein Leitfa-*
den. https://km.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-km/intern/PDF/Dateien/Jugend/Sommerschulen/Sommerschulen_in_BW.pdf
- Schimek, B., & Kaluza, C. (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. In C. Kaluza, G. Kulhanek-Wehlend, G. Lauss, J. Majcen, R. Petz, B. Schimek, A. Schnider, S. Severin & E. Süß-Spancik (Hrsg.), *Sommerschule 2020: SUMMERS-PLASH – zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule* (S. 153–172). LIT.
- Siewert, J., & Hendrik, C. (2020). Ferien und Ferieneffekte. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 753–765). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_56
- 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. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(6), 856–875. <https://doi.org/10.25656/01:4786>
- Stanat, P., Becker, M., Baumert, J., Lüdtke, O., & Eckhardt, A. G. (2012). Improving second language skills of immigrant students: A field trial study evaluating the effects of a summer learning program. *Learning and Instruction*, 22(3), 159–170. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.10.002>

- Streese, B. (2020). *Fortbildung, Individuelle Lernbegleitung und Ferienangebote im Kontext inklusiver Unterrichts- und Schulentwicklung. Ein Evaluationsbericht zum Bielefelder Netzwerkprojekt „Alle Kinder mitnehmen“ im Projektzeitraum 2018 – 2020*. Universität Bielefeld. <https://doi.org/10.4119/unibi/2951273>
- Stufflebeam, D. (1983). The CIPP model for program evaluation. In G. F. Madaus, M. Scriven & D. Stufflebeam (Hrsg.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services education* (S. 117–142). Kluwer.
- Trempler, K., Schellenbach-Zell, J., & Gräsel, C. (2012). Das Programm Forscher Ferien. Können Ferienprogramme die soziale Kompetenz von Grundschulkindern fördern und die soziale Benachteiligung kompensieren? In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 91–106). Waxmann.
- Wetterich, C., & Plänitz, E. (2021). *Systematische Literaturanalysen in den Sozialwissenschaften. Eine praxisorientierte Einführung*. Barbara Budrich.

Persönliche Bedingungen

10. Die Sommerschule als Baustein Pädagogisch-praktischer Studien aus Sicht der Lehrer:innenbildung in der Primarstufe

Spannungsfelder, hochschulische Gelingensbedingungen und Entwicklungsperspektiven

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

Abstract

Das Forschungsprojekt *SUMMERSPLASH – zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule* der Pädagogischen Hochschule Wien – nimmt die Wirksamkeit der Sommerschule 2020, die Selbsteinschätzung professioneller Kompetenzen sowie die Effektivität des Formats als Teil Pädagogisch-praktischer Studien im Rahmen der Pädagog:innenbildung in den Blick. Allgemein zeigen die Ergebnisse, dass die Sommerschule aus Sicht der befragten Lehramtsstudierenden einen Beitrag zur Förderung pädagogischer Fähigkeiten leistet. Dies trifft jedoch nicht auf alle befragten Bereiche gleichermaßen zu. Darüber hinaus ergeben sich Spannungsfelder zwischen den beiden Zielsetzungen der Sommerschule als curricular verankerter Baustein Pädagogisch-praktischer Studien und als Fördermaßnahme für Schüler:innen. Im Beitrag werden entlang der Ergebnisse Ansatzpunkte für zukünftige konzeptionelle Weiterentwicklungen der Sommerschule als möglicher Teil der Pädagogisch-praktischen Studien auch hinsichtlich studienrelevanter und professionsorientierter Erfordernisse diskutiert. Adressiert werden konzeptive Grundlagen hinsichtlich der curricularen Integration der Sommerschule auch unter Einbezug pädagogischer Zielsetzungen und organisatorischer Notwendigkeiten.

Schlüsselwörter: Sommerschule, Pädagogisch-praktische Studien, Lehrer:innenbildung

Einleitung

Die Sommerschule wurde nicht nur als zusätzliches Bildungsangebot für Schüler:innen, sondern auch als Einsatzfeld für Lehramtsstudierende eingeführt. Die vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) ausgegebene Zielsetzung der Sommerschule legt den Fokus auf Bildungsprozesse von Schüler:innen, die angestoßen und unterstützt werden sollen. Für die Pädagogischen Hochschulen ist gleichzeitig von entscheidender Bedeutung, dass es bei Lehramtsstudierenden, die im Rahmen der Sommerschule unterrichten und dabei Teile ihrer Pädagogisch-praktischen Studien (PPS) absolvieren, zu einem Kompetenzzuwachs kommt. Dieser Artikel geht der Frage nach, welche Spannungsfelder sich durch diese doppelte Zielsetzung auftun. Weiters werden Gelingensbedingungen für die Integration der Sommerschule in bestehende Konzeptionen der Pädagogisch-praktischen Studien beleuchtet und Ansatzpunkte für eine konzeptionelle Weiterentwicklung diskutiert. Grafisch lässt sich das nachstehend ausdifferenziert dargestellte Beziehungs-/Spannungs- und Entwicklungsfeld von Sommerschule und Pädagogisch-praktischen Studien wie folgt aufschlüsseln (Abbildung 1).

Sommerschule als Baustein Pädagogisch-praktischer Studien

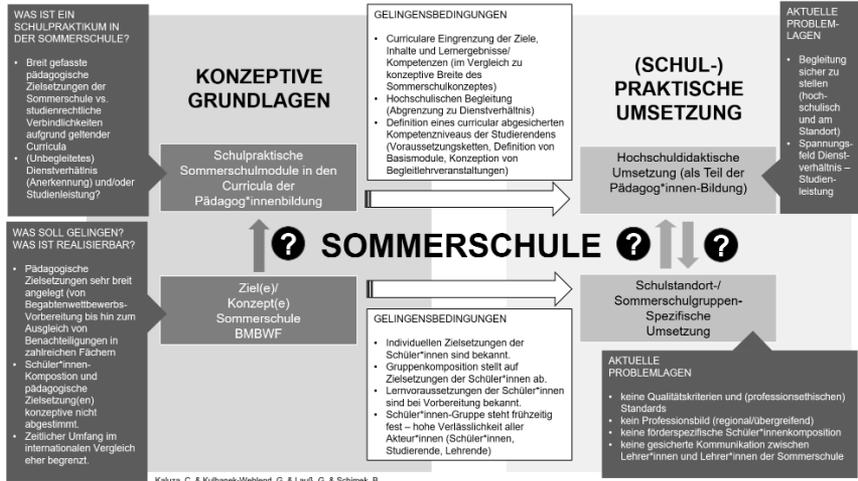


Abbildung 1: Konzeptive Grundlagen und (Schul-)praktische Umsetzung im Kontext der Sommerschule (eigener Entwurf)

Ausgangspunkt sind wesentliche empirische Ergebnisse des Forschungsprojektes „SUMMERSPLASH – zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule“ (Kaluza et al., 2021a). Das Projekt evaluierte die Wirksamkeit der Sommerschule 2020 an der Pädagogischen Hochschule Wien (PHW). Ziel war die Einschätzung, inwiefern 2020 die konzeptionellen Ziele und pädagogischen Leitlinien des BMBWF im Unterricht adressiert und umgesetzt wurden. Zudem wurde der Frage nachgegangen, in welchen professionsspezifischen Handlungsbereichen die Sommerschule einen Beitrag zur Umsetzung hochschulcurricularer Ziele leistet. Nachfolgend werden das Studiendesign und zentrale Ergebnisse vorgestellt.

Studiendesign

Um die Effektivität des Formats Sommerschule – sowohl im Sinne der pädagogischen Zielsetzungen für die Schüler:innen als auch jene der Lehramtsstudierenden im Rahmen ihrer Ausbildung – beurteilen zu können,

wurden teilnehmende Lehramtsstudierende (n = 173) nach der Absolvierung mittels Onlinefragebogen zu ihren Erfahrungen und ihrer selbsteingeschätzten Kompetenzentwicklung befragt. 15% waren zum Zeitpunkt der Sommerschule bereits im Masterstudium. Der Rest verteilte sich zu annähernd gleichen Teilen auf das zweite, das dritte und das vierte Studienjahr (vgl. Lauss, 2021, S. 132 f.).

Der Fragebogen zum Beitrag der Sommerschule zum professionellen Kompetenzaufbau orientierte sich am Modell professioneller Kompetenzen von Lehrer:innen 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. Operationalisiert wurden die Kompetenzeinschätzungen entlang vier maßgeblicher Dimensionen professioneller Kompetenz: 1) Klassenführung 2) Methodisch-Didaktische Fähigkeiten 3) Reflexion 4) Erziehung zur Mündigkeit. Die Skalen umfassten zwischen fünf und neun Items. Das eingesetzte Erhebungsinstrument orientierte sich am Fragebogen *TEIP* und curricularen Kompetenzziele (*Teacher Efficacy for Inclusive Practices*, Sharma et al., 2011 zit. n. Feyerer, 2014, S. 13; Kaluza et al., 2020, S. 110; Kiel, 2008). Die Lehramtsstudierenden sollten für jede Fähigkeit zunächst ihr Kompetenzniveau einschätzen und im Anschluss darüber Auskunft geben, in welchem Ausmaß sie im Rahmen der Sommerschule Möglichkeiten hatten, diese spezifische Kompetenz weiterzuentwickeln (Lauss, 2021, S. 135 ff.).

Auch wenn Selbsteinschätzungsbögen kein tragfähiges Maß für objektive Kompetenzmessung sind (König et al., 2012), geben sie doch Auskunft über die subjektive Vertrautheit mit einem Tätigkeits- oder Fertigungsbe-
reich (Lauss, 2021, S. 117). 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 Vorbereitungs-konzepten der Sommerschule verstärkt zu adressieren (Cramer, 2010). Die dargestellten Ergebnisse sind weiters auch vor dem Hintergrund zu betrachten, dass sich Lehramtsstudierende 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 Lehramtsstudierenden aus niedrigeren Semestern) zumeist höhere (anfänglich auch unrealistisch zu optimistisch eingeschätzte) Selbstwirksamkeitserwartungen nach Absolvierung von Praktika beschrieben (Schüle et al., 2017, S. 23 f). Im folgenden Kapitel werden unter Einbezug aktueller Entwicklungen die Ergebnisse des Forschungsprojektes für die Schüler:innen-Ebene und die Studierenden-Ebene dargestellt.

Sommerschule als Förderangebot in der Primarstufe

Das BMBWF veröffentlichte detaillierte Zielsetzungen für die Sommerschule, die an anderer Stelle übersichtlich zusammengefasst wurden und Grundlage für die Projektevaluation waren (Lauss, 2021, S. 135). Zentrales Ziel und Ausgangspunkt der Sommerschule war, Bildungsungleichheiten zu reduzieren, da geschlossene Schulen tendenziell Bildungsungleichheiten vergrößern. Der Effekt ergibt sich aus einem “kumulativen Zusammenspiel ungünstiger Faktoren”, wobei augenscheinlich ist, dass die Relevanz der nicht-schulischen Faktoren während Schulschließungen für Lernerfolg und Lerntempo steigt, wenn kein schulisches Lernen stattfindet (Cooper et al., 1996, S. 260). Ein großer Teil der befragten Lehramtsstudierenden sah hier positive Effekte. Der Aussage, dass die Sommerschule Bildungsbenachteiligungen entgegenwirkt, stimmte der Großteil der Befragten zu. Nur 6% stimmten dem überhaupt nicht zu und weitere 27% meinten, dass hier *eher* keine Effekte wahrnehmbar waren (Schimek & Kaluza, 2021, S. 160).

Ein Fokus des Projekts war zu erheben, auf welche Zielvorgaben des BMBWF Lehramtsstudierende die meisten Zeitressourcen verwendet haben. Der größte Anteil entfiel auf Schaffung von interessens- und

stärkenorientierten Sprech-, Schreib- oder Leseanlässen. Relativ viele Zeitressourcen wurden auch in die Förderung von Sozialkompetenzen der Schüler:innen, die Steigerung ihrer Lernmotivation und in die Feststellung individueller Lernausgangslagen und Sichtbarmachung vorhandener Sprachressourcen investiert. Die Förderung des Sprachbewusstseins war somit nicht nur ein deklariertes Ziel der Sommerschule 2020, sondern auch eine zentrale Priorität der befragten Lehramtsstudierenden. Relativ wenig Zeit fanden die Lehramtsstudierenden jedoch für die Vorbereitung differenzierter Aufgabenstellungen und die Planung projektorientierten Unterrichts. Dafür war die Zeit augenscheinlich zu kurz, bedeutet es doch sich nicht nur ein differenziertes Bild über die unterschiedlichen Lernausgangslagen zu machen, sondern in der Folge auch die Unterrichtskonzepte entsprechend anzupassen. Der Aussage, dass Schüler:innen in der Sommerschule lernen, wie sie die Unterrichtssprache besser verstehen und anwenden können, stimmen mehr als 90% der Lehramtsstudierenden nach der Sommerschule zu. 89% konstatierten der Sommerschule einen Effekt bei der Förderung des selbstbewussten Umgangs der Schüler:innen in der Unterrichtssprache *Deutsch*. Gearbeitet wurde allerdings überwiegend in den Bereichen *Sprechen* und *Hörverstehen*, wohingegen *Lesen* und *Schreiben* in der Einschätzung der meisten Lehramtsstudierenden weitaus weniger Raum im Unterricht bekamen (Schimek & Kaluza, 2021, S. 169). Mehr als zwei Drittel der Befragten gab an, dass Zusammenhalt und Sozialkompetenz im Rahmen der Sommerschule *sehr gestärkt* oder *gestärkt* wurden. Weitere 14% sahen diesen Punkt eher erfüllt. Die sehr positive Einschätzung auf diesem Gebiet ergibt sich wahrscheinlich aus den Schwierigkeiten, die sich zu Beginn aus den mehr oder weniger zufällig zusammengestellten Gruppen ergaben. Dadurch musste verhältnismäßig viel Unterrichtszeit darauf verwendet werden, den Gruppenzusammenhalt zu stärken (Schimek & Kaluza, 2021, S. 168).

Auch die Selbstwirksamkeit und Selbstorganisation von Schüler:innen konnte im Rahmen der Sommerschule gestärkt werden. Allerdings etwas

weniger stark als in anderen Bereichen. Ein Viertel der Befragten Lehrenden sah hier keine oder kaum Entwicklung. Andererseits stimmten der Aussage, dass Selbstwirksamkeit und Selbstorganisation gestärkt wurden auch 37 % zu. Für weitere 38 % wurde das Ziel zumindest teilweise erreicht (Schimek & Kaluza, 2021, S. 166).

Die Kenntnis der individuellen Lernvoraussetzungen der teilnehmenden Schüler:innen am Sommerschulstandort erscheint als zentrale Gelingensbedingung, insbesondere als der zeitliche Umfang der Sommerschule beschränkt ist. Nur wenn die zu fördernde Schüler:innen-Gruppe frühzeitig feststeht, ist eine hohe Verlässlichkeit und damit auch Planbarkeit für alle pädagogischen Akteur:innen gewährleistet (Leitung des Sommerschulstandortes, eingesetzte Lehrer:innen und Lehramtsstudierende). Weiters gilt zu beachten, dass schon bei einer konzeptiven Fokussierung auf Sprachförderung die (innerhalb des zeitlich begrenzten Rahmens) zentralen Förderbereiche wie 2020 z.B. *Lesen* weniger intensiv aufgegriffen werden als andere. Durch Ausweitung des Sommerschulkonzeptes auf die Gegenstände Mathematik und Sachunterricht wird bei Beibehaltung der Rahmenbedingungen (zeitlicher Rahmen, schulstufen- und schulstandortübergreifende Komposition der Sommerschulgruppen) die Erhebung von Lernausgangslagen und damit einhergehend die fokussierte individuelle Förderung weiter erschwert. Gleichzeitig wird durch das sehr breit auslegbare (und im Rahmen der Umsetzung mittlerweile noch erweiterte) Sommerschulkonzept sowie fehlende curriculare Verbindlichkeiten erschwert, allgemeine Qualitätsstandards von Sommerschulunterricht und damit ein spezifisches, eingegrenztes Professionsbild der Sommerschullehrperson abzuleiten (z.B. hinsichtlich der notwendigen Voraussetzung spezifischer Sprachförderkompetenzen, der Durchführung von Projektunterricht, ...).

Sommerschule als hochschuldidaktische Lerngelegenheit für Studierende des Lehramtes Primarstufe an der PHW

Die Ausbildung der Primarstufenlehrer:innen wurde durch die Einführung der Sommerschule herausgefordert. Breit gefasste pädagogische Zielsetzungen der Sommerschule standen dem studienrechtlichen Rahmen geltender Curricula gegenüber. Zur Beförderung des Projektes wurden Lehramtsstudierenden Möglichkeiten der Anerkennungen von Studienleistungen (gem. § 56 HG) in Aussicht gestellt. Mit der Absolvierung der Sommerschule (inkl. zugehöriger Begleitlehrveranstaltungen) kann seit ihrer Einführung an der PHW ein gesamtes Modul der Pädagogisch-praktischen Studien (PPS) (fünf ECTS-AP) aus dem fünften, sechsten, siebten oder achten Semester des Bachelorstudiums oder aus dem Masterstudium absolviert werden (Kulhanek & Petz, 2021, S. 124f).

Mittlerweile absolvieren Lehramtsstudierende die Sommerschule im Rahmen eines Lehrpersonendienstverhältnisses (§ 47d Abs. 1 VBG i.g.d.F.). Unterricht, Bewegungseinheiten und fächerübergreifende Einheiten können neben Lehrpersonen auch Lehramtsstudierende unter Betreuung durch die Schulleitung oder die mit der Leitung der Sommerschule betrauten Lehrperson durchgeführt werden (§ 12 Abs. 11 SchUG). Für teilnehmende Lehramtsstudierende ist der Unterricht in der Sommerschule einerseits eine Studienleistung andererseits eine dienstvertragliche Pflichterfüllung.

Die dadurch entstehende Abgrenzungsproblematik wird noch verschärft, da die Sommerschule seitens der Lehramtsstudierenden seit 2020 mehrmals absolviert werden kann und daher auch mehrmals anerkannt werden muss. Dadurch haben Maßnahmen, die sicherstellen, dass im Zuge des Unterrichts während der Sommerschule im Hochschulcurriculum festgelegte Ziele aus dem Bereich der PPS auch erreicht werden, besondere Relevanz. Seit dem Sommer 2020 waren bisher insgesamt rd. 785 Lehramtsstudierende der Primarstufe der PHW als Unterrichtende in der Sommerschule tätig (BMBWF, 2023). Dazu absolvieren Lehramtsstudierende ver-

Sommerschule als Baustein Pädagogisch-praktischer Studien

pflichtende vorbereitende und begleitende Lehrveranstaltungen mit dem Fokus auf fachwissenschaftlich-fachdidaktische und pädagogische Inhalte sowie Coaching und Begleitung (zur Reflexion im Professionalisierungsprozess) im Ausmaß von insgesamt einer Semesterwochenstunde.

Eingesetzte Lehramtsstudierende sind zwei Wochen täglich von 08:00 bis 12:00 Uhr an einem zugewiesenen Schulstandort entweder allein oder im Tandem für die Gestaltung und Durchführung des Unterrichts, der Gestaltung des Stundenplans und des organisatorischen Rahmens und zur Beaufsichtigung der Schüler:innen vor dem Unterricht, im Unterricht und in den Pausen verpflichtet (BMBWF, 2020, S. 6ff). Hinsichtlich ihrer temporalen, inhaltlich-konzeptionellen, begleitungsbezogenen und aufgabenbezogenen Dimension kann die Sommerschule allenfalls als Äquivalent für Pädagogisch-praktische Studien (Bach, 2020, S. 621) gesehen werden. Die temporale Dimension erlaubt einen Vergleich mit einem Blockpraktikum, eine der zeitlichen Organisationsformen von Praktika. Inhaltlich-konzeptiv lässt sich die Sommerschule mit einem Unterrichts-Fachpraktikum vergleichen. Hinsichtlich der begleitungsbezogenen Dimension sieht das Konzept der Sommerschule eine Vor- und Nachbereitung sowie Begleitung durch die Pädagogischen Hochschulen vor, dem liegt allerdings kein Curriculum zugrunde. Ein weiterer maßgeblicher Unterschied der Sommerschule gegenüber Schulpraktika ist die fehlende durchgehende Betreuung und Unterstützung durch Lehrpersonen am Standort im Sinne eines Mentor:innen-systems. Aufgabenbezogen liegt für unterrichtende Lehramtsstudierende der Schwerpunkt in der Planung und Durchführung von Unterricht sowie dessen Analyse (vgl. Bach, 2020, S. 622). Wesentlicher Unterschied zwischen den Pädagogisch-praktischen Studien und Sommerschule ist jedenfalls, dass Konzept, Zielsetzungen und Inhalte der Sommerschule derzeit noch nicht mit einem konsekutiven Kompetenzaufbau der Lehramtsstudierenden verknüpft sind.

Die Ergebnisse des Forschungsprojektes zeigen, dass die befragten Lehramtsstudierenden ihre Unterrichtsfähigkeiten generell als sehr zufrieden-

stellend einschätzen, aber auch dass der spezifische Teil der *Sprachdidaktik* mit 2,9 etwas abfällt (vgl. Abb. 1). Hingegen lag auf fünf möglichen Kompetenzniveaus das gerundete arithmetische Mittel im Bereich *Reflexion* bei 1,6. Die Fähigkeit ihre erzieherische und unterrichtliche Tätigkeit eingehend zu reflektieren, erachtet der überwiegende Teil der Befragten als sehr gut entwickelt. 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 PHW 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 Mentor:innen vor Ort, erschweren die Förderung der Lehramtsstudierenden hin zu einer systematischen Einschätzung des eigenen unterrichtlichen Handelns und damit die Entwicklung einer Basis zur professionsorientierten Weiterentwicklung (Majcen & Wöhler, 2021).

Sommerschule als Baustein Pädagogisch-praktischer Studien

Tabelle 1: Selbsteinschätzung von Fähigkeiten und Kompetenzzuwachs nach Kompetenzbereichen (Lauss, 2021, S. 146 f.)

	Einschätzung der Unterrichtsfähigkeit	Einschätzung des Kompetenzzuwachs durch Sommerschule
Sprachdidaktik	2,9	2,9
Klassenführung	1,9	1,9
methodisch-didaktische Fähigkeiten	1,8	2,2
Reflexion	1,6	2,0
Erziehung zur Mündigkeit	1,7	2,2

Allgemeine *methodisch-didaktische Fähigkeiten* lagen bei 1,8. Besonders geringe Kompetenzeinschätzungen zeigten sich bei der Fähigkeit, talentierte Schüler:innen angemessen zu fördern und Lernaufgaben so zu gestalten, dass die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen berücksichtigt werden. Da hier der wichtige Bereich der Individualisierung betroffen ist, erscheint dieses Ergebnis von besonderer Relevanz, insbesondere als diese Kompetenz von Unterrichtenden sowohl national als auch international als besonders zentral für das Gelingen von Sommerschulunterricht angesehen werden kann (Kaluza et al., 2021b, S. 199). So werden in den pädagogischen Leitlinien der Sommerschule seitens des BMBWF bezüglich eines Unterrichtskonzepts für heterogene Lerngruppen 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). Aufgrund der organisatorischen Voraussetzungen ist in der Sommerschule in besonders hohem Ausmaß von heterogenen Lerngruppen auszugehen.

Im Bereich *Klassenführung* schätzen Lehramtsstudierende ihre Kompetenz mit 1,9 gut ein, obwohl es in diesem Bereich im Vergleich zu anderen Unsicherheiten zu geben scheint. Am höchsten wird die Fähigkeit eingeschätzt, die eigenen Erwartungen klar vermitteln zu können und lernförderliche Beziehungen herzustellen, am geringsten die Fähigkeit zum Umgang mit störendem Verhalten und Aggression (Kaluza et al., 2021b, S. 198).

Den stärksten Kompetenzzuwachs sehen die Befragten im Bereich *Klassenführung* (1,9), gefolgt von *Reflexion* (2), *methodisch-didaktischen Fähigkeiten und Erziehung zur Mündigkeit* (jeweils 2,2). Am Ende einer Reihung der Kompetenzbereiche liegt wieder der spezifische Bereich *Sprachdidaktik* (2,9). Die Lehramtsstudierenden fühlten sich auf diesen – für das Konzept der Sommerschule zentralen – Bereich am wenigsten gut vorbereitet und es scheint, dass das Setting der Sommerschule in der gegenwärtigen Form auch nur eingeschränkt tauglich ist, die didaktischen Kompetenzen in diesem Bereich zufriedenstellend zu erweitern bzw. zu vertiefen. Generell zeigt sich, dass im Rahmen der Lernsituation *Sommerschule* Lehramtsstudierende vor allem in Bereichen einen Kompetenzzuwachs erkennen, auf dem sie sich vorher verhältnismäßig kompetent fühlten (vgl. Tabelle 1). Wo pädagogische Fähigkeiten vor der Praxisphase nicht ausreichend entwickelt sind, fallen ohne engmaschige Begleitung und Reflexionsangebote auch die Lernfortschritte von Lehramtsstudierenden geringer aus (Lauss, 2021, S. 147 f.).

Ein weiteres interessantes Ergebnis ist, dass die Kompetenzentwicklung bei Lehramtsstudierenden ab der zweiten Studienhälfte des Bachelorstudiums insbesondere in den Bereichen *Klassenführung* und *methodisch-didaktische Fähigkeiten* signifikant höher angegeben wird als bei jenen der ersten Studienhälfte. Allerdings profitieren letztere auch signifikant stärker, wenn es um den Kompetenzzuwachs im Rahmen ihrer eigenen Ausbildung geht. Die Ziele der Sommerschule – schulische Bildung und hochschuldidaktische Lerngelegenheit – geraten hier teilweise in Widerspruch, weil das Bildungsinstrument Sommerschule besser funktioniert, wenn

Lehramtsstudierende aus höheren Semestern rekrutiert werden, wohingegen die Sommerschule als Ausbildungsinstrument im Sinne der Hochschulcurricula effektiver ist, wenn die Teilnehmer:innen aus unteren Semestern stammen (Lauss, 2021, S. 148).

Hochschulische Gelingensbedingungen und Entwicklungsperspektiven

Schulpraktika haben für Lehramtsstudierende hohe Bedeutung für die Vorbereitung auf den Beruf und für den Erwerb von Professionswissen (Smith & Lev-Ari, 2005 zit. n. Bach, 2020, S. 624). Meist steigt Selbsterwartung und Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen (Bach, 2013), trotz Herausforderungen überwiegen positive Erlebnisse (Hascher & Hagenauer, 2016), was sich auch im Rahmen dieses Forschungsprojektes bestätigt. Pädagogisch-praktischen Studien kommt im Rahmen der pädagogischen Professionalisierung für die Entwicklung professionellen pädagogischen Handelns von Lehramtsstudierenden eine Schlüsselrolle zu (Fraefel & Seel, 2017, S. 7 f.). Praxiseinheiten mit Schüler:innendirektkontakt werden auch als „Kernstück“ (Fraefel & Seel, 2017, S. 7) oder als „Holy Grail“ (Darling-Hammond, 2014, S. 548) bezeichnet. Bach bezeichnet Schulpraktika als „integrierte Studienelemente, die in der Regel an einer Schule stattfinden und Lehramtsstudierenden Lerngelegenheiten im künftigen schulischen und unterrichtlichen Berufsfeld ermöglichen“ (Bach, 2020, S. 621).

Umso dringlicher ist die Sicherstellung der Begleitung am Sommerschulstandort (sowohl durch Lehrpersonen als auch von Hochschuleseite). Damit eröffnet sich aber auch das angesprochene Spannungsfeld zwischen Dienstverhältnis und Studienleistung (insbesondere bei drohender negativer Beurteilung). Da die Sommerschule derzeit keine verbindlichen Qualitätskriterien hat, lässt sich auch kein spezifisches, eingegrenztes Professionsbild der Lehrpersonen ableiten (z.B. hinsichtlich der vorauszusetzenden Sprachförderkompetenzen der Sommerschullehrperson). Eine hochschulcurriculare Eingrenzung der Ziele, Inhalte und Lernergebnisse/Kompe-

tenzen ist in Abgrenzung zur konzeptiven Breite des Sommerschulkonzeptes daher dringend erforderlich, insbesondere da damit auch das vorausgesetzte Qualifikationsniveau der Lehramtsstudierenden festgelegt werden muss, z.B. im Feld der Sprachförderung. Die Komposition der Sommerschulgruppen erfolgt nach regionalen Erfordernissen und Ressourcen und nicht nach Förderbedürfnissen der Schüler:innen. Dies bedingt ein höchstes Maß an Heterogenität und damit für Lehramtsstudierende sowohl in Bezug auf die Breite des Sommerschulkonzeptes als auch hinsichtlich der Sicherstellung personalisierten Lernens übersteigerte Anforderungen im Hinblick auf die eigene Professionsentwicklung im Rahmen des Studiums. Es bedarf folglich der Definition eines curricular abgesicherten Kompetenzniveaus, eines Kompetenzentwicklungsmodells, welches inhaltliche und formale Voraussetzungen definiert und eine darauf aufbauende Konzeption von Begleitveranstaltungen und weiteren Formaten (z.B. Betreuungskonzept vor Ort während der Sommerschule). Gelingensbedingungen sind auf didaktischer Ebene hinsichtlich heterogener Lerngruppen ein verstärktes Verständnis für individuelle Ausgangslagen, Gruppenkompositionen und Lernvoraussetzungen seitens der Lehramtsstudierenden. Aus hochschuldidaktischer Sicht ist es erforderlich, die spezifisch methodisch-didaktischen Anforderungen in Begleitformaten weiterhin zu bearbeiten. Die Struktur(en), Problemlagen und Gelingensbedingungen stehen somit in einem komplexen Bedingungsverhältnis (siehe Abb. 1).

Literatur

- Bach, A. (2020). Schulpraktika: Tages- und Blockpraktika. In C. Cramer, I. R. König, M. Rothland & S. Blömecke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 621-628). Klinkhardt.
- Bach, A. (2013). *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie: Bd. 87. Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum: Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen (1. Aufl.)*. Waxmann.
- 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>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2025). *Sommerschule 2025*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/sommerschule.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2020). *Sommerschule 2020 Informationsbroschüre für Schulleitungen bzw. mit der Durchführung betraute Lehrpersonen und Unterrichtende an der Sommerschule*. https://www.aau.at/wp-content/uploads/2020/06/Sommerschule-2020_Brosch%C3%BCre.pdf
- 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. *Review of Educational Research*, 66(3), 227-268. <https://doi.org/10.3102/00346543066003227>
- Cramer, C. (2010). Kompetenzerwartungen Lehramtsstudierender: Grenzen und Perspektiven selbsteingeschätzter Kompetenzen in der Lehrerbildungsforschung. In A. Gehrman, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle: Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 85–97). Klinkhardt.

- Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening clinical preparation: The holy grail of teacher education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547-561. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2014.939009>
- 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*. https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SOZ/PDFs/inklusive_Bildung_Projekt.pdf
- Fraefel, U., & Seel, A. (2017). Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien – eine Einführung. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 7-10). Waxmann.
- 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. (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. *Pädagogische Horizonte*, 4(2), 105-120.
- Kaluza, C., Kulhanek-Wehlend, G., Lauss, G., Majcen, J., Petz, R., Schimek, B., Schnider, A., Severin, S., & Süß-Stepancik, E. (Hrsg.). (2021a). *Sommerschule 2020: SUMMERSPLASH – zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule*. LIT.

- Kaluza, C., Schimek, B., Lauss, G., & Kulhanek-Wehlend, G. (2021b). Sommerschule – Baustein gelingender Schulpraxis? Eine Erhebung zu Kompetenz- und Selbstwirksamkeitseinschätzung von Studierenden der PH Wien. In C. Kaluza, G. Kulhanek-Wehlend, G. Lauss, J. Majcen, R. Petz, B. Schimek, A. Schnider, S. Severin & E. Süß-Stepancik (Hrsg.), *Sommerschule 2020: SUMMERSPLASH – zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule* (S. 193-203). LIT.
- Kiel, E. (Hrsg.). (2008). *Unterricht sehen, analysieren, gestalten*. Klinkhardt.
- 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.
- Kulhanek, G., & Petz, R. (2021). Organisatorische und pädagogische Konzeption der Sommerschule 2020 an der Pädagogischen Hochschule Wien. In C. Kaluza, G. Kulhanek-Wehlend, G. Lauss, J. Majcen, R. Petz, B. Schimek, A. Schnider, S. Severin & E. Süß-Stepancik (Hrsg.), *Sommerschule 2020: Summersplash – zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule* (S. 121-127). LIT.
- Lauss, G. (2021). Sommerschule 2020 – eine Studierendenevaluation der PH Wien. Methodischer Zugang und vergleichende Analyse. In C. Kaluza, G. Kulhanek-Wehlend, G. Lauss, J. Majcen, R. Petz, B. Schimek, A. Schnider, S. Severin & E. Süß-Stepancik (Hrsg.), *Sommerschule 2020: SUMMERSPLASH – zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule* (S. 129-152). LIT.
- Majcen, J., & Wöhrer L. (2021). Niki Flok Nach AMERIKA. In C. Kaluza, G. Kulhanek-Wehlend, G. Lauss, J. Majcen, R. Petz, B. Schimek, A. Schnider, S. Severin & E. Süß-Stepancik (Hrsg.), *Sommerschule 2020: SUMMERSPLASH – zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule* (S. 173-192).LIT.

PH Wien. (2023). *Leitfaden Pädagogisch-praktische Studien*.

https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2023/10/Leitfaden%2023_24-651d452cd7f44.pdf

Schimek, B., & Kaluza, C. (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. In C. Kaluza, G. Kulhanek-Wehlend, G. Lauss, J. Majcen, R. Petz, B. Schimek, A. Schnider, S. Severin & E. Süß-Stepancik (Hrsg.), *Sommerschule 2020: SUMMERS-PLASH – zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule* (S. 153-172). LIT.

Schüle, C., Besa, K. S., Schriek, J., & Arnold, K. H. (2017). Die Veränderung der Lehrerelbstwirksamkeitsüberzeugungen in Schulpraktika. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3, 23-40.

Schwab, S., & Lindner, K. T. (2020). Auswirkungen von Schulschließungen und Homeschooling während des ersten österreichweiten Lock-downs auf Bildungsungleichheit. *WISO*, 43(4), 49-63.

11. Lehrer:innenziele und Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehrkräften der Sommerschule – Erste Ergebnisse des Projekts Kompetenzmessung in der Sommerschule (KoMeSos)

Maximilian Sailer, Andrea Vorderobermeier, Christina Herrmann & Christina Hansen

Abstract

Die Sommerschule als zweiwöchiges Förderprogramm des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) der Republik Österreich wurde mit der Intention eingeführt, den unmittelbaren Bildungsnachteilen, die im Zuge der COVID-19 Pandemie entstanden sind, entgegenzuwirken (BMBWF, 2022). In diesem Beitrag wird die Perspektive der lehrenden Personen (Lehrkräfte und Lehramtsstudierende, n=515), die den Unterricht der Sommerschule 2022 in drei ausgewählten Bundesländern (Oberösterreich, Wien, Vorarlberg) übernommen haben, beleuchtet. Die motivationale Orientierung der Lehrkräfte, die an der Sommerschule teilgenommen haben, steht hier im Mittelpunkt des wissenschaftlichen Interesses. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass es sich bei der Sommerschule um ein außerschulisches Lernsetting mit heterogener Klassenzusammensetzung handelt, ist es wichtig, Daten zu den Akteur:innen des Unterrichtsgeschehens zu erheben. Hierzu wurden die Lehrkräfte gegen Ende der Lehrtätigkeit an der Sommerschule mit Items standardisierter Skalen und Subskalen reliabler Inventare, u.a. zu Selbstwirksamkeitserwartungen (STSE), Kompetenzeinschätzungen (KliP) und Lehrer:innenzielen (FELZ), befragt. Auffallend ist, dass in der österreichischen Sommerschule 2022 Lehrpersonen tätig waren, die hoch motiviert sind. Als zentrales Ergebnis kann man festhalten, dass die Selbstwirksamkeit in dieser Stichprobe stark ausgeprägt ist. Unterschiede in Bezug auf Lehrendengruppen,

Berufserfahrung und Schulart sind dennoch festzustellen. Beispielsweise ist Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften signifikant höher als bei Lehramtsstudierenden. Auch weisen Lehrkräfte der Volksschule signifikant höhere Werte auf als Lehrer:innen der Sekundarstufe I. Aufgrund der ausgeprägt hohen Werte über alle Variablen hinweg wurde eine k-means Cluster Analyse durchgeführt, um mögliche Gruppen hinsichtlich Lehrer:innenzielen und Selbstwirksamkeit innerhalb der Stichprobe zu identifizieren. Dabei konnten unter Einbezug aller drei oben genannten Skalen zwei Gruppen ausgemacht werden. Diese unterscheiden sich v.a. durch ihre Lehrerfahrung und die Schulart ihrer regulären Beschäftigung.

Schlüsselwörter: Sommerschule, Lehrendenmotivation, Selbstwirksamkeitserwartung, Lehrer:innenziele

Ausgangslage Sommerschule

Die Sommerschule ist ein zweiwöchiges Förderprogramm des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) der Republik Österreich. Sie wurde mit der Intention eingeführt, den unmittelbaren Bildungsnachteilen, die im Zuge der COVID-19 Pandemie entstanden sind, entgegenzuwirken (BMBWF, 2022). In einem klassen- und schulstufenübergreifenden Unterricht in Kleingruppen soll Schüler:innen ermöglicht werden, positive Lernerfahrungen zu machen, so dass es zur Steigerung des Selbstbewusstseins und der Sozialkompetenz kommen kann (BMBWF, 2022). Unterrichtet werden sie von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden. Die letztere Gruppe profitiert selbst auch von der Sommerschule, da innerhalb der zweiwöchigen „Schulpraxis“ eine Lerngelegenheit u.a. im Bereich der Klassenführungskompetenz zur Vorbereitung auf den Lehrberuf ermöglicht wird (BMBWF, 2022).

Kompetenzmessung in der Sommerschule (KoMeSos) – Zielsetzung des Projekts

Um den Unterricht an der Sommerschule auf seine Wirkung zu untersuchen, müssen geeignete Qualitätskriterien festgelegt werden, die nicht nur die unmittelbare Lernwirkung, sondern neben den kontextualen Rahmenbedingungen auch die Eingangsvoraussetzungen von Schüler:innen und Lehrer:innen berücksichtigen. Dies ist insoweit wichtig, da die Sommerschule nicht dem reinen Leistungswettbewerb verschrieben ist, sondern den teilnehmenden Schüler:innen die Möglichkeit des Schließens von Lücken im Lernstoff und Partizipierens an den Inhalten des Regelunterricht ermöglichen möchte (BMBWF, 2022).

Schwerpunkte des Projekts „KoMeSos“ liegen deshalb zum einen auf schüler:innenbezogenen affektiv-motivationalen Merkmalen zum anderen auf Lehrer:innenzielen und Selbstwirksamkeit der lehrenden Personen in der Sommerschule. Dieser Beitrag fokussiert die Eingangsvoraussetzungen der Lehrenden, da sie erkennbaren Einfluss auf Lernergebnisse haben können. Sind diese Faktoren Gegenstand der Forschung, dann rücken Lehrer:innenprofessionalität und Lehrer:innenziele in den Vordergrund (Rüprich & Urhahne, 2015). So beeinflussen Selbstwirksamkeitserwartungen direkt das Verhalten, haben aber auch Einfluss auf Ziele, affektive Veranlagungen oder Wahrnehmungen des sozialen Umfelds (Bandura, 2006; Bandura, 1997). Die Frage nach der Bestimmung relevanter Wirk- und Qualitätskriterien, die für die Sommerschule bedeutsam sein können, wird je nach Forschungstradition unterschiedlich beantwortet werden. Zur Veranschaulichung der komplexen Wirkweise von Unterricht wird gerne auf das in der Unterrichtsforschung verbreitete Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts (z. B. Weinert & Helmke, 1997) zurückgegriffen. In diesem Rahmenmodell wird Unterricht als ein Angebot an die Schüler:innen verstanden, die dann Lernerfolge erzielen werden, wenn sie dieses Angebot annehmen. Jedoch sind der Grad und die Qualität der Beteiligung an den angebotenen

Lernaktivitäten des Unterrichts für den individuellen Lernerfolg entscheidend. Das Modell weist zudem zahlreiche Faktoren auf, welche die Wirksamkeit der Lernaktivitäten beeinflussen. Unter anderem spielen auf Seiten von Lehrpersonen Erwartungen und Ziele, neben beispielsweise Professionswissen oder pädagogischer Orientierung, eine zentrale Rolle für den Unterricht (Angebot) (Helmke, 2012). Der COACTIV-Studie folgend wirkt sich professionelle Kompetenz der Lehrkräfte generell auf den Unterricht und Schüler:innen aus (Löwen et al., 2011). Es konnte festgestellt werden, dass das Zusammenspiel von verschiedenen motivationalen Orientierungen und Überzeugungen/Werthaltungen/Zielen seitens der Lehrperson Einfluss auf die Unterrichtsqualität haben (Baumert & Kunter, 2011). Dabei ist die Gestaltung der Unterrichtssituation und die verwendete Methode jedoch auch beeinflusst durch kontextuelle Gegebenheiten sowie durch Schüler:innen und deren Potenziale (Kunter & Voss, 2011). Gerade im Hinblick auf das Setting der Sommerschule – klassen- und schulstufenübergreifender und auf individuelle Bedürfnisse ausgerichteter Unterricht – ist die heterogene Schüler:innenschaft und die damit einhergehende Herausforderung für lehrende Personen mit zu berücksichtigen.

Die Eingangsvoraussetzungen von Lehrenden und Schüler:innen erscheinen in Abhängigkeit der Zielsetzungen der Sommerschule von einem besonderen Interesse zu sein. Auf Schüler:innenebene hat die Forschung gezeigt, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrenden positiv mit der Leistung und Motivation der Schüler:innen zusammenhängt. Auf Lehrer:innenebene hat sich herausgestellt, dass eben diese Selbstwirksamkeitserwartung das eigene Engagement für die Arbeit und Ziele, die sich Lehrende selbst setzen sowie das Maß an Arbeitszufriedenheit, das erfahren wird, positiv beeinflusst (Pfitzner-Eden et al., 2014).

Hier möchte das Projekt KoMeSos ansetzen. Im Rahmen einer über drei Schuljahre andauernden Querschnittstudie mit drei Teilnehmenden-Kohorten werden Schüler:innen, die an der Sommerschule teilnehmen, auf affektiv-motivationale Merkmale untersucht. Der Fokus bei den begleitenden

Lehrer:innenziele und Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehrkräften

Lehrkräften liegt auf deren motivationaler Orientierung. Ziel ist außerdem, die subjektiven Einschätzungen von Lernenden und Lehrenden in Bezug auf das Unterrichtsgeschehen zu dokumentieren und miteinander in Beziehung zu setzen. Der Beitrag von Lenz, Postlbauer & Gamsjäger (Kapitel 4) in diesem Sammelband stellt ebenfalls Einschätzungen von Lernenden und Lehrenden in den Fokus, indem Selbst- und Fremdwahrnehmungen in Bezug auf effektive Klassenführung im von Studierenden geleiteten Unterricht der Sonderschule untersucht werden.

Lehrer:innenselbstwirksamkeit und Lehrer:innenziele bei österreichischen Lehrkräften

Die Überzeugung der Lehrperson von ihren pädagogischen Fähigkeiten wird als Teacher Self-Efficacy (TSE), also Lehrer:innenselbstwirksamkeit bezeichnet. Die Überzeugung der eigenen Fähigkeiten, Handlungsabläufe zu organisieren und auszuführen, die erforderlich sind, um bestimmte Ziele zu erreichen (Bandura, 1997), hat sich als zuverlässiger Prädiktor für zahlreiche schulische Phänomene erwiesen, die Lehrende und sogar Schüler:innen betreffen (Pfitzner-Eden, 2016). Selbstwirksamkeit als wichtiger Faktor für Lehren und Lernen ist nicht in allen Ländern gleich ausgeprägt. Laut der TALIS-Studie 2018 entsprechen die Ergebnisse österreichischer Lehrkräfte im Klassenraummanagement und der Schüler:innenmotivation weitgehend dem EU-Durchschnitt. Einzig die wahrgenommene Selbstwirksamkeit in Bezug auf Instruktionsstrategien wird in Österreich etwas niedriger eingeschätzt (Schmich & Itzlinger-Bruneforth, 2019).

Bestimmte Faktoren können Einfluss auf die Selbstwirksamkeit von Lehrenden haben, wie beispielsweise Merkmale der ausgeübten Lehrtätigkeit. Hinsichtlich der Differenzierung zwischen dem Primar- und Sekundarbereich (wie sie auch im Projekt KoMeSos vorgenommen wird) konnten in der internationalen Forschung Unterschiede – zumindest in Teilbereichen der Selbstwirksamkeit (Instrukionsstrategie, Classroom Management,

Schüler:innenmotivierung) – festgestellt werden. Primarstufenlehrende weisen dabei höhere Selbstwirksamkeitswerte auf (Durksen et al., 2017; Klassen & Durksen, 2014; George et al., 2018). Auch die Dauer der Lehrtätigkeit (Dienstjahre) wird in der TALIS-Studie 2018 als Einflussfaktor zur Einschätzung der Selbstwirksamkeit herangezogen. In den Bereichen Classroom Management und Schüler:innenmotivierung weisen Lehrpersonen, die länger als zwei Jahre im Dienst sind, signifikant höhere Werte auf. Für den Bereich Selbstwirksamkeit im Unterricht (Instruktionsstrategie) war dies nicht festzustellen (Schmich & Itzlinger-Bruneforth, 2019). Bach (2022) konnte Unterschiede im Vergleich zwischen Lehramtsstudierenden und sich bereits im Dienst befindenden Lehrpersonen in Österreich festmachen. Lehrpersonen verschiedener Schulformen erzielten in den Teilbereichen der Selbstwirksamkeit folgende Mittelwerte: Instruktionsstrategien $M = 3.93$ ($SD = 0.58$), Classroom Management $M = 3.78$ ($SD = 0.75$), Schüler:innenmotivierung $M = 3.66$ ($SD = 0.56$). Gemessen wurde mit der 5-stufigen *Scale for Teacher Self-Efficacy* (STSE). Bei Studierenden lag der Wert allgemeiner Selbstwirksamkeit – ebenfalls mit STSE gemessen – nach einer schulpraktischen Erfahrung bei $M = 4.05$ ($SD = 0.46$). Interessanterweise liegt die Selbstwirksamkeitserwartung bei Studierenden nach einer lehrpraktischen Erfahrung also etwas höher als bei bereits erfahrenen Lehrpersonen.

Lehrer:innenselbstwirksamkeit wurde durch Kast et al. (2021) auch in Bezug auf spezielle Voraussetzungen und Bedürfnisse von Lernenden untersucht. Dabei können beispielsweise Unterscheidungen hinsichtlich Lernender mit Förderbedarf, einem niedrigen sozio-ökonomischen Hintergrund oder geringer Sprachfähigkeiten festgemacht werden. In ihrer Studie mit 3.467 Lehrenden aus Österreich wurden nach den coronabedingten Schulschließungen die Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen (4-stufig) während der Homeschooling-Phase bezüglich „at-risk students“ – Lernende, bei denen die Gefahr besteht, dass sie nicht Schritt halten können – mittels einer adaptierten Form der *Teachers' Sense of Efficacy Scale* un-

Lehrer:innenziele und Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehrkräften

tersucht. Die niedrigste Selbstwirksamkeitserwartung bei Lehrkräften mit $M = 2.50$ ($SD = 0.67$) wurde in Bezug auf Lernende mit geringen Sprachfähigkeiten gemessen. Auch ist diese bei Lernenden mit Förderbedarf ($M = 2.57$, $SD = 0.69$) geringer gegenüber solchen, die nicht als *at-risk students* eingestuft werden ($M = 3.16$, $SD = 0.56$), sodass festgehalten werden kann, dass die Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften, wenn sie Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten unterrichten, sinkt. Wenn man das – zumindest zu Beginn des Projektes Sommerschule 2020 – oberste Ziel des Entgegenwirkens drohender Bildungsnachteile infolge der COVID-19 Pandemie berücksichtigt, erscheint ein Vergleich zwischen den gerade genannten Selbstwirksamkeitswerten und den gemessenen Werten in der Sommerschule sinnvoll.

Die Ergebnisse aus bisherigen Studien zur Selbstwirksamkeit sind im Kontext der Sommerschule als lernpraktische Gelegenheit für Lehramtsstudierende und unter dem Gesichtspunkt heterogener Klassengefüge sehr interessant. Im Ergebnis- und Diskussionsteil sollen diese Befunde deshalb mit den Ergebnissen dieses Forschungsprojekts verglichen werden.

Selbstwirksamkeit kann auch mit Lehrer:innenzielen in Verbindung gebracht werden, sodass hier auf die Ergebnisse von Rüprich und Urhahne (2015) eingegangen werden soll, die mittels der deutschsprachigen *teacher self-efficacy scale* und ihrem eigens entwickelten *Questionnaire for the assessment of teacher goals* (5-stufig) unter anderem die Korrelationen zwischen den Skalen der Lehrer:innenzielen und Selbstwirksamkeit gemessen haben. Dabei weisen die Subskalen Teacher strategies ($r = .55$), Student engagement ($r = .54$) und Teacher engagement ($r = .53$) starke Korrelationen, Individual differences ($r = .48$), Relationship with students ($r = .38$) und Learning impact ($r = .34$) mittlere Korrelationen mit der Selbstwirksamkeit auf.

Der spezifischen Situation Sommerschule – Freiwilligkeit der Teilnahme von Lehrpersonen, heterogene Klassengefüge, verstärkte individuelle

Förderung – Rechnung tragend sollen die Besonderheiten der Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Einstellungen (Selbstwirksamkeit, Lehrer:innenziele, Kompetenzeinschätzungen) analysiert werden. Ausgehend von den berichteten Studienergebnissen haben sich folgende Forschungsfragen ergeben, die einer Klärung bedürfen.

Forschungsfragen

FF1: Welche Besonderheiten lassen sich an den untersuchten Lehrkräften in Bezug auf Selbstwirksamkeit und Lehrer:innenziele feststellen?

H1: Lehrkräfte und Lehramtsstudierende unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeitserfahrung.

H2: Lehrkräfte mit zehn und mehr Jahren Berufserfahrung besitzen eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung als Lehrkräfte, die weniger als zehn Jahre Berufserfahrung haben.

H3: Lehrkräfte des Primarbereichs (Volksschule) besitzen eine signifikant höhere Selbstwirksamkeitserwartung als Lehrkräfte der anderen (Sekundarbereich I) Schularten.

H4: Selbstwirksamkeit und Lehrer:innenziele korrelieren positiv.

FF2: Nach welchen Merkmalen lassen sich die untersuchten Lehrkräfte der Sonderschule gruppieren?

Sample und Design

In diesem Beitrag soll ein kleiner Ausschnitt des gesamten Projekts KoMe-Sos beleuchtet werden. Dabei werden die Ergebnisse der ersten Erhebung, die im Spätsommer 2022 (August bis September) stattfand, herangezogen. Im Analysefokus stehen die Einstellungen einer Stichprobe von 515 Lehrkräften und Lehramtsstudierenden aus drei österreichischen Bundesländern (Wien, Vorarlberg und Oberösterreich), die den Unterricht der Sommer-

Lehrer:innenziele und Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehrkräften

schule gehalten haben. Da sich die Gruppe der Lehrenden der Sommerschule aus Lehrkräften österreichischer Regelschulen und Lehramtsstudierenden zusammensetzt, scheint ein Vergleich dieser Personengruppen eine erste Analyseoption zu sein.

Die Stichprobe der Lehrpersonen setzte sich dabei wie folgt zusammen: Insgesamt beteiligten sich 362 Lehrer:innen (70%) und 153 Lehramtsstudierende (30%) an der Umfrage. Von den befragten Lehrkräften sind 70 Prozent ($n = 245$) weniger als zehn Jahre im Schuldienst. 24 Prozent der Lehrkräfte ($n = 89$) sind zwischen zehn bis 29 Jahre im Schuldienst. Knapp 50 Prozent unterrichten an einer Volksschule ($n = 190$), weitere 33 Prozent an einer Mittelschule ($n = 127$) und zehn Prozent an Allgemeinbildenden Höheren Schulen ($n = 40$). Kaum beteiligt waren Lehrkräfte von Polytechnischen Schulen (2%), Sonderschulen (4%) sowie Berufsbildenden Schulen (2%). Teilnehmende Lehramtsstudierende haben mit 62% ($n = 96$) die Sommerschule als Praktikum für ihr Studium genutzt. Die Lehrpersonen wurden am Ende der Sommerschule elektronisch über die Plattform SoSci-Survey befragt.

Zur Umsetzung der Projektziele wurden verschiedene Fragebogeninstrumente entwickelt, die sich aus reliablen, standardisierten Skalen und Subskalen zusammensetzen. Insgesamt umfasst die Untersuchung drei unterschiedliche Instrumente: zwei Schüler:innenfragebogen (Anfang und Ende der Sommerschule) sowie einen Lehrkräftefragebogen. Da für diesen Beitrag lediglich der Lehrkräftefragebogen von Relevanz ist, wird auch nur dieser genauer vorgestellt.

Der Lehrkräftefragebogen misst mit 63 Items in neun Skalen und Subskalen die Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte zum Ende der Sommerschule. Sieben Skalen sind hierbei aus dem Fragebogen zur *Erfassung von Lehrerzielen (FELZ)* basierend auf den Arbeiten von Rüprich und Urhahne (2015) entnommen. Dem Konzept (FELZ) liegt zugrunde, dass neben anderen Faktoren vor allem die Unterrichtsziele der Lehrenden auf den

Lernerfolg Einfluss nehmen. Nach Rüprich (2018) sind Lehrziele „mentale Repräsentationen von erwünschten berufsspezifischen Zuständen [...], die Lehrkräfte in der Zukunft verbindlich anstreben“ (S. 4). Ziel des Fragebogens ist es, eine aussagekräftige Darstellung der inhaltlichen Lehrer:innenziele zu ermöglichen und diese mit dem Erleben und Verhalten der Lehrkräfte in Beziehung zu setzen (Rüprich, 2018). FELZ weist eine drei-faktorielle Struktur bestehend aus den Hauptkategorien sozio-emotionale, aufgabenbezogene und selbstbezogene Lehrer:innenziele auf. Folgende Skalen wurden in den Fragebogen integriert: *Freude am Lehrerberuf* (vier Items), *Lehrstrategien* (vier Items), *Individuelle Unterschiede* (vier Items), *Schüler:innenmotivierung* (vier Items), *Beziehung zu Schüler:innen* (vier Items), *Lerneinfluss* (vier Items) und *Steuerung des Schüler:innenverhaltens* (vier Items). Gemessen wurde auf einer 5-stufigen Likert Skala (*trifft überhaupt nicht zu – trifft voll und ganz zu*). Beispielfrage: „In meinem Beruf als (zukünftige) Lehrkraft strebe ich danach...Spaß am Unterricht zu haben“. Die anderen fünf Skalen zu den Lehrer:innenzielen z.B. *Karriere*, konnten keine Verwendung finden, da sich die Einschätzungen auf einen größeren Zeitraum als die zwei Wochen Sommerschule beziehen. Weitere Items des Lehrkräftefragebogens stammen aus dem Inventar *Kompetenzentwicklung bei schulpraktischen Lerngelegenheiten* (KliP) (Gröschner & Schmitt, 2012), welches die Einschätzung der eigenen pädagogischen Kompetenzen thematisiert. Das Instrument basiert inhaltlich auf Kompetenzbeschreibungen, die von einer Arbeitsgruppe bestehend aus Erziehungswissenschaftler:innen, Fachdidaktiker:innen, Fachleiter:innen und erfahrenen Lehrpersonen für praxisbezogene Lernerfahrungen erarbeitet wurden, sowie auf den „KMK Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (Gröschner & Schmitt, 2009; Gröschner & Schmitt, 2012). Praktika sind in diesem Ansatz als Beitrag zur Kompetenzentwicklung von Studierenden zu verstehen (Gröschner & Schmitt, 2012). Die Skalen lassen sich aber auch auf die „normale“ praxisbezogene Lernerfahrung, die Lehrkräfte machen, übertragen. Gröschner und Müller (2013) betonen jedoch, dass anhand der Kompetenz-Selbsteinschätzungen nicht ver-

allgemeinernd auf das Kompetenzniveau einer Person geschlossen werden kann, sondern sie geben lediglich deren Einschätzung über die subjektiv empfundene Verfügbarkeit von Kompetenzen wieder. Dabei kann die Kompetenz-Selbsteinschätzung als Teil eines eigenen individuellen Kompetenzprofils (Selbstwirksamkeitserleben) angesehen werden (Gröschner & Müller, 2013). Das Inventar besteht aus insgesamt 33 Items und unterteilt in die Skalen *Unterrichten* (elf Items), *Erziehen* (neun Items), *Beurteilen* (sieben Items) und *Innovieren* (sechs Items). Die ursprünglich 7-stufige Likert Skala (*gar nicht kompetent – voll kompetent*) wurde auf eine 5-stufige Likert Skala (*trifft überhaupt nicht zu – trifft voll und ganz zu*) reduziert, da der gesamte Lehrkräftefragebogen eine einheitliche Anzahl von Antwortmöglichkeiten haben sollte. Beispiel bzgl. der Skala *Erziehen*: „Die Lehrperson kann... auf Regelverstöße von Schülerinnen und Schüler angemessen reagieren“. Da manche Items, z.B. „Die Lehrperson kann... mit Eltern über das Lernen und das Verhalten ihrer Kinder sprechen“, nicht von der Lehrkraft der Sommerschule beantwortet werden hätten können, wurden 23 Items in das Instrument integriert. Sechs Items der Kategorie *Innovieren* wurden gänzlich unberücksichtigt gelassen. Zudem wurden alle zwölf Items der *Scale for Teacher Self-Efficacy (STSE)*; Pfitzner-Eden, 2016) in das Instrument integriert. Der *STSE* misst anhand der Subskalen *Instruktionsstrategien*, *Classroom Management* und *Schüler:innenmotivierung* die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrenden. Die Einschätzungen wurden nicht auf einer 9-stufigen Likert Skala, sondern wie bereits beschrieben auf einer 5-stufigen Likert Skala (*trifft überhaupt nicht zu – trifft voll und ganz zu*) gemessen. Bsp.: „Ich bin davon überzeugt, dass ich... eine alternative Erklärung oder ein anderes Beispiel finden kann, wenn Schüler:innen etwas nicht verstehen.“ Insgesamt weist der Fragebogen vier Zusatzfragen, davon drei Filterfragen, für die unterschiedlichen Gruppen (Lehrkräfte / Lehramtsstudierende) auf. Cronbachs Alpha (α) liefert für die Teilskalen *FELZ* ($\alpha = .92$), *KLiP* ($\alpha = .95$) und *STSE* ($\alpha = .90$) gute Werte.

Ergebnisse

Im Folgenden werden die deskriptiven, inferenzstatistischen und explorativen Ergebnisse der Studie vorgestellt. Zur Beantwortung der Forschungsfrage 1 und der Hypothesen 1 bis 3 wurden t-Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt, während für Hypothese 4 eine Pearson-Korrelationsanalyse Anwendung fand. Zur Beantwortung der Forschungsfrage 2 wurden sowohl hierarchische als auch k-means Clusteranalysen durchgeführt. Alle Berechnungen erfolgten mit SPSS 26.

Selbstwirksamkeit und Lehrer:innenziele der Lehrpersonen in der Sommerschule 2022

Zunächst soll ein deskriptiver Überblick über alle Skalen (*FELZ*, *KliP*, *STSE*) und Subskalen hinweg gegeben werden (Tabelle 1).

Lehrer:innenziele und Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehrkräften

Tabelle 1: Deskriptive Statistik (Mittelwert, *SD*) der verwendeten Skalen (FELZ, KliP, STSE) und deren Subskalen

Skalen und Subskalen (N = 515)	<i>M</i>	<i>SD</i>
FELZ Gesamtskala	4.48	.38
FELZ: Freude am Lehrerberuf	4.68	.43
FELZ: Lehrstrategien	4.43	.59
FELZ: individuelle Unterschiede	4.37	.63
FELZ: Schüler:innenmotivierung	4.56	.48
FELZ: Beziehung zu Schüler:innen	4.61	.45
FELZ: Lerneinfluss	4.39	.59
FELZ: Steuerung Schüler:innenverhalten	4.31	.60
KliP Gesamtskala	4.20	.53
KliP: Unterrichten	4.25	.53
KliP: Erziehen	4.23	.55
KliP: Beurteilen	4.14	.64
STSE Gesamtskala	4.13	.54
STSE: Instruktionsstrategien	4.23	.58
STSE: Klassenmanagement	4.10	.65
STSE: Schüler:innenmotivierung	4.06	.63

Insgesamt liegen die Skalenmittelwerte der Befragten im Vergleich zu anderen genannten Untersuchungen in einem hohen Bereich. Die Standardabweichungen sind als klein bis mittel einzustufen. Da sich in bisherigen Studien Unterschiede zwischen bereits im Dienst befindlichen Lehrpersonen und Studierenden gezeigt haben, wird nachfolgend (Tabelle 2) zwischen diesen Gruppen unterschieden.

Tabelle 2: Deskriptive Statistik der Lehramtsstudierenden und Lehrkräfte

	Lehrer:in (n=362)		Student:in (n=153)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
FELZ Gesamtskala	4.45	.39	4.54	.36
FELZ: Freude am Lehrerberuf	4.65	.43	4.74	.41
FELZ: Lehrstrategien	4.41	.60	4.46	.57
FELZ: individuelle Unterschiede	4.34	.65	4.41	.56
FELZ: Schüler:innenmotivierung	4.54	.49	4.60	.45
FELZ: Beziehung zu Schüler:innen	4.58	.46	4.68	.42
FELZ: Lerneinfluss	4.34	.61	4.50	.55
FELZ: Steuerung Schüler:innenverhalten	4.27	.62	4.40	.52
KliP Gesamtskala	4.19	.53	4.21	.51
KliP: Unterrichten	4.25	.54	4.23	.50
KliP: Erziehen	4.21	.56	4.24	.53
KliP: Beurteilen	4.12	.64	4.17	.61
STSE Gesamtskala	4.16	.53	4.06	.54
STSE: Instruktionsstrategien	4.25	.59	4.14	.57
STSE: Klassenmanagement	4.13	.65	4.00	.68
STSE: Schüler:innenmotivierung	4.06	.65	4.03	.63

Insgesamt fallen die Skalenmittelwerte für beide Personengruppen sehr hoch aus. Die Standardabweichungen bewegen sich in einem Bereich von .36 bis .68. Sowohl bei den *Lehrerzielen* (FELZ) als auch bei den Skalen des KLiP weisen Lehramtsstudierende leicht höhere Werte auf. Beim Inventar STSE wurden dagegen höhere Werte bei den Lehrkräften gemessen. Dies deckt sich nicht mit den Ergebnissen von Bach (2022), welcher höhere Werte für Studierende nach lernpraktischen Gelegenheiten gemessen hat

Lehrer:innenziele und Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehrkräften

($M = 4.05$) im Vergleich zu Lehrpersonen. Es ist jedoch anzumerken, dass die Werte auch bei sich bereits im Dienst befindlichen Lehrkräften in der Sommerschule deutlich höher liegen als bei Bach (2022). Wir sprechen hier im Vergleich zu Bach (2022) von folgenden Differenzen: Instruktionsstrategien: 0.32, Klassenmanagement: 0.35, Schüler:innenmotivierung: 0.40. Auch ein Vergleich zur TALIS-Studie 2018 zeigt, dass die in der Sommerschule unterrichtenden Lehrpersonen höhere Zustimmungswerte gegenüber der in der TALIS-Stichprobe enthaltenen Lehrpersonen weiterführender Schulen aufweisen.

Tabelle 3: Lehrer:innenselbstwirksamkeit der Lehramtsstudierenden und Lehrkräfte

	Lehrer:in (n = 362)		Student:in (n = 153)		p-Wert	Cohen's d
	M	SD	M	SD		
STSE Gesamtskala	4.16	.53	4.06	.54	.040	.19
STSE: Instruktionsstrategien	4.25	.59	4.14	.57	.023	.19
STSE: Klassenmanagement	4.13	.65	4.00	.68	.021	.20
STSE: Schüler:innenmotivierung	4.06	.65	4.03	.63	.288	.05

Nach Durchführung eines t-Tests konnte Hypothese 1 bestätigt werden. Die beiden Gruppen unterscheiden sich signifikant voneinander (Tabelle 3). Dabei weisen Lehrkräfte ($M = 4.16$, $SD = 0.53$, $n = 362$) signifikant höhere Werte der Selbstwirksamkeit auf als Lehramtsstudierende ($M = 4.06$, $SD = 0.54$, $n = 153$, $t(513) = 1.969$, $p = .025$). Die Effektstärke nach Cohen (1992) liegt bei $d = .19$ und entspricht damit einem sich andeutenden kleinen Effekt. Lediglich in der Subskala *Schüler:innenmotivierung* haben sich keine signifikanten Unterschiede gezeigt.

Tabelle 4: Berufserfahrung der Lehrkräfte

	0-9 Jahre (n = 245)		10-49 Jahre (n = 110)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
FELZ Gesamtskala	4.43	.43	4.45	.38
KliP Gesamtskala	4.15	.54	4.25	.53
STSE Gesamtskala	4.09	.56	4.27	.49

Differenziert man nun weiter und nimmt die Skalen unter Berücksichtigung der Berufserfahrung in den Blick, wird evident, dass Lehrkräfte, die zehn und mehr Jahre unterrichten, durchschnittlich leicht höhere Werte aufweisen als die Gruppe der Berufsanfänger:innen, die weniger als zehn Jahren Praxiserfahrung haben (Tabelle 4). Auffallend ist auch, dass einzelne Skalen, z.B. *Freude am Lehrerberuf* (bis 0-9 Jahre $M = 4.67$, $SD = .49$; 10-49 Jahre $M = 4.58$, $SD = .44$), in beiden Gruppen sehr hohe Werte zeigen. Dies ist auch bei der Skala *Beziehung zu den Schülern:innen* (bis 0-9 Jahre $M = 4.60$, $SD = .47$; 10-49 Jahre $M = 4.55$, $SD = .45$) festzustellen.

Tabelle 5: Lehrer:innenselbstwirksamkeit nach Berufserfahrung

	0-9 Jahre (n = 245)		10-49 Jahre (n = 110)		<i>p</i> -Wert	Cohen's <i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
STSE Gesamtskala	4.09	.56	4.27	.49	.002	.33
STSE: Instruktionsstrategien	4.18	.62	4.39	.50	<.001	.35
STSE: Klassenmanagement	4.06	.67	4.30	.55	<.001	.38
STSE: Schüler:innenmotivierung	4.03	.65	4.12	.63	.118	.14

Lehrer:innenziele und Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehrkräften

Inferenzstatistisch konnte Hypothese 2 bestätigt werden. Lehrer:innen mit zehn und mehr Jahren Berufserfahrung ($M = 4.27$, $SD = 0.49$, $n = 110$) weisen signifikant höhere Werte der Selbstwirksamkeit auf als Lehrer:innen unter zehn Jahren Berufspraxis ($M = 4.09$, $SD = .56$, $n = 245$), $t(353) = -2.891$, $p = .002$ (siehe Tabelle 5). Die Effektstärke nach Cohen (1992) liegt bei $d = .33$ und entspricht damit einem kleinen Effekt. Auch die Subskalen *Instruktionsstrategie* und *Klassenmanagement* erreichen kleine Effektstärken. Lediglich in der Subskala *Schüler:innenmotivierung* zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Dieses Ergebnis deckt sich mit bisherigen Ergebnissen österreichischer Lehrpersonen.

Tabelle 6: Lehrkräfte der Volksschule und Sekundarstufe I

	Volksschule (n = 167)		Sekundarstufe I (n = 172)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
FELZ Gesamtskala	4.52	.35	4.36	.46
KliP Gesamtskala	4.24	.50	4.12	.57
STSE Gesamtskala	4.21	.51	4.09	.57

Aufzuführen ist zudem, dass die Durchschnittswerte unabhängig von der Schulform sehr hoch ausfallen im Vergleich zu ähnlichen Studien (Tabelle 6). Zu erkennen ist aber auch, dass auf der Skala *Schüler:innenmotivierung* (STSE) (Volksschule $M = 4.16$, $SD = .59$; Sekundarstufe I $M = 3.97$, $SD = .69$) für beide Schularten die niedrigsten STSE-Werte gemessen werden. Im Vergleich der Schularten lässt sich deskriptiv erkennen, dass bei Lehrkräften des Primarbereichs (Volksschule) durchschnittlich höhere Werte festzustellen sind als bei Lehrkräften, die an Schulen im Sekundarbereich I unterrichten.

Tabelle 7: Lehrer:innenselbstwirksamkeit nach Schulstufe (Volksschule und Sekundarstufe I)

	Volksschule (n=167)		Sekundarstufe I (n=172)		<i>p</i> -Wert	Cohen's <i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
	STSE Gesamtskala	4.21	.51	4.09		
STSE: Instruktionsstrategien	4.27	.55	4.22	.63	.210	.08
STSE: Klassenmanagement	4.19	.64	4.08	.66	.053	.18
STSE: Schüler:innenmotivierung	4.16	.59	3.97	.69	.003	.30

Dies lässt sich inferenzstatistisch bestätigen (H3). Lehrer:innen an Volksschulen ($M = 4.21$, $SD = 0.51$, $n = 167$) weisen signifikant höhere Werte der Selbstwirksamkeit auf als Lehrer:innen der Sekundarstufe I ($M = 4.09$, $SD = 0.57$, $n = 172$), $t(337) = 2.034$, $p = .021$. Die Effektstärke nach Cohen (1992) liegt bei $d = .22$ und entspricht damit einem kleinen Effekt. In den Subskalen *Instruktionsstrategie* und *Klassenmanagement* zeigen sich keine signifikanten Unterschiede (Tabelle 7). Damit können die Ergebnisse internationaler Forschung bestätigt werden.

Da Lehrer:innenziele und die Lehrer:innenselbstwirksamkeit theoretisch eng miteinander verknüpft sind, wurde mittels einer Korrelationsanalyse überprüft, ob dieser Zusammenhang auch in der vorliegenden Stichprobe vorzufinden ist (H4).

Lehrer:innenziele und Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehrkräften

Tabelle 8: Korrelation Lehrer:innenselbstwirksamkeit und Lehrer:innenziele

	STSE Gesamtskala
Freude am Lehrerberuf (FELZ)	.333**
Lehrstrategien (FELZ)	.431**
individuelle Unterschiede (FELZ)	.429**
Schüler:innenmotivierung (FELZ)	.481**
Beziehung zu Schüler:innen (FELZ)	.409**
Lerneinfluss (FELZ)	.427**
Steuerung Schüler:innenverhalten (FELZ)	.346**

Anmerkung: ** $p < 0.01$

Über alle Subskalen der Lehrer:innenziele (*FELZ*) hinweg sind mittlere Zusammenhänge mit der Lehrer:innenselbstwirksamkeit (*STSE*) für die vorliegende Stichprobe ($n = 515$; Lehrkräfte und Lehramtsstudierende) festzustellen (Tabelle 8). Damit lässt sich auch Hypothese 4 einer positiven Korrelation von Lehrer:innenzielen und Lehrer:innenselbstwirksamkeit bestätigen. Die Werte sind vergleichbar mit den Werten der Studie von Rüprich und Urhahne (2015), welche mit Referendar:innen und Lehrkräften in Deutschland durchgeführt wurde. In den Subskalen *Freude am Lehrerberuf*, *Lehrstrategien*, *individuelle Unterschiede* und *Schüler:innenmotivierung* wurden im Vergleich zur Untersuchung von Rüprich und Urhahne leicht niedrigere Werte gemessen. Hingegen ergaben sich in der *Beziehung zu Schüler:innen*, im *Lerneinfluss* und der *Steuerung des Schüler:innenverhaltens* höhere Korrelationen.

Clusteranalyse – Identifizierung möglicher Gruppen von Lehrpersonen der Sommerschule 2022

Die Ergebnisse zur Selbstwirksamkeit und zu den Lehrer:innenzielen haben gezeigt, dass die Skalenmittelwerte insgesamt hoch bis sehr hoch sind und nur in Einzelfällen signifikante Unterschiede zu finden sind. Die subjektive Einschätzung der Lehrkräfte weist auf ein hohes Maß an Motivation und Selbstwirksamkeit hin. Auch wenn dieses Ergebnis für sich genommen signifikant ist, sagt es nichts über mögliche Unterschiede in der vergleichsweise homogenen Gesamtgruppe aus. Mit Hilfe von Clusteranalysen soll untersucht werden, ob die drei Skalen (*FELZ*, *KliP* und *STSE*) genutzt werden können, um die große Gruppe der Lehrkräfte in verschiedene Untergruppen aufzuteilen?

Um die bestmögliche Anzahl an Clustern zu erfassen, wurde zuerst eine Hierarchische Clusteranalyse durchgeführt. Diese verwies auf zwei mögliche Cluster, welche mittels der K-means Verfahren bestimmt wurden. Aufgrund der erkennbaren Unterschiede, auf welche nachfolgend noch genauer eingegangen wird, wurden folgende Clusterbezeichnungen eingeführt, welche der Erkenntnis allgemein sehr hoher Zustimmungswerte bei Lehrpersonen der Sommerschule Rechnung tragen sollen: die Musterpädagog:innen und die Ambitionierten. In beiden Clustern befinden sich annähernd gleich viele Proband:innen ($n_{\text{Musterpädagog:innen}} = 235$, $n_{\text{Ambitionierte}} = 282$). Auffällig sind die durchgängig höheren Mittelwerte, die beim Cluster der Musterpädagog:innen festzustellen sind. Dieses zeigt sich sowohl bei den Lehrer:innenzielen als auch bei der Selbstwirksamkeitserwartung (Abbildung 1).

Lehrer:innenziele und Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehrkräften

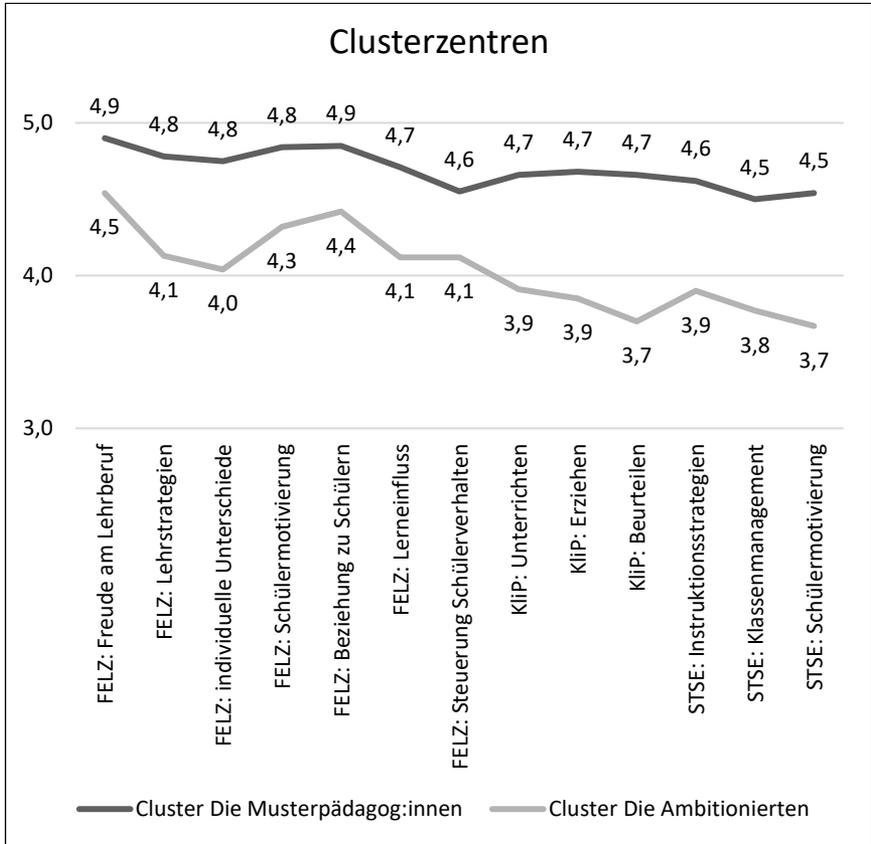


Abbildung 1: Clusterzentren

Bezüglich der Lehrer:innenziele (*FELZ*) weisen die Musterpädagog:innen zwischen $\Delta\text{Diff} = 0.31$ und $\Delta\text{Diff} = 0.71$ höhere Werte auf als die Ambitionierten. Noch stärker zeigt sich der Unterschied bei der Selbstwirksamkeitserwartung (*STSE* und *KLiP*) mit einer Differenz von fast einer Antwortstufe ($\Delta\text{Diff} = 0.72$ bis $\Delta\text{Diff} = 0.96$). Der geringste Unterschied ist bei der *Freude am Lehrberuf* zu finden, der größte bei der Selbsteinschätzung, wie gut eine Lehrkraft im Beurteilen der Schüler:innen ist. Betrachtet man

die Variable Lehrendengruppe (Lehrer:innen; Studierende), zeigt sich kein Unterschied in den Clustern. Die Verteilung innerhalb beider Cluster weicht nur minimal (< 1 Prozentpunkt) von der Gesamtverteilung ab (70% Lehrer:innen, 30% Student:innen). Allerdings unterscheiden sich die Cluster nach (1) der Lehrerfahrung und (2) Schulart der regulären Beschäftigung der Lehrer:innen (3) sowie nach der Freiwilligkeit des Engagements der Studierenden.

In Bezug auf die Lehrerfahrung lässt sich sagen, dass sich bei den Musterpädagog:innen diejenigen Lehrer:innen überproportional wiederfinden, welche auf eine längere Lehrerfahrung zurückblicken können (20 bis 39 Jahre, $n = 37$, 23%). Das Cluster der Ambitionierten beinhaltet Lehrpersonen, welche vergleichsweise wenig Berufspraxis haben (0 bis 19 Jahre; $n = 176$, 88%), $\chi^2(2, n = 364) = 9.790, p = .007$. Außerdem unterrichten im Cluster der Musterpädagog:innen überproportional viele Lehrkräfte, die an Volksschulen beschäftigt sind ($n = 93$, 53%). Etwas unterrepräsentiert sind Lehrer:innen aus Mittelschulen ($n = 48$, 28%). Lehrkräfte aus den Allgemeinbildenden Höheren Schulen sind in etwa gleichverteilt in beiden Clustern vorzufinden. Ein Chi-Quadrat-Test über alle Schularten hinweg ergab ein nicht signifikantes Ergebnis, $\chi^2(5, n = 385) = 5.160, p = .397$. Der Großteil der Studierenden ($n = 188$, 88%) ist auf freiwilliger Basis in der Sommerschule tätig. Jede:r neunte Studierende nutzt die Sommerschule als Pflichtpraktikum ($n = 25$, 12%). Betrachtet man die Verteilung in den beiden Clustern, zeigen sich lediglich marginale, nicht signifikante, Unterschiede. Die Pflichtpraktikant:innen sind bei den Ambitionierten leicht überrepräsentiert ($n = 15$, 13%), die Freiwilligen bei den Musterpädagog:innen ($n = 85$, 90%), $\chi^2(1, n = 213) = 0.243, p = .622$.

Diskussion

Übergeordnet ist festzuhalten, dass die in der Sommerschule unterrichtenden Lehrpersonen und Studierenden sehr positive Einstellungen und damit sehr gute Eingangsvoraussetzungen (Selbstwirksamkeit, Lehrer:innen-

Lehrer:innenziele und Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehrkräften

ziele, Kompetenzeinschätzungen) aufweisen. Forschungsfrage 1 konnte Erkenntnisse zu Besonderheiten der Stichprobe liefern. Es ist festzustellen, dass Lehrkräfte der Sommerschule mit zehn und mehr Jahren Berufserfahrung besonders hohe Selbstwirksamkeitserwartungen besitzen, Lehrkräfte insgesamt leicht höhere Selbstwirksamkeitserwartungen im Vergleich zu Lehramtsstudierenden aufweisen und Volksschullehrer:innen sich signifikant von den Lehrkräften der anderen Schularten (Sekundarstufe I) unterscheiden. Sie besitzen durchschnittlich höhere Werte in Selbstwirksamkeit, Kompetenzeinschätzung und Lehrer:innenzielen. Im Vergleich zu anderen Studien, speziell der Studie von Kast et al. (2021), zeigt sich, dass die untersuchte Stichprobe durchgängig hohe Werte der Selbstwirksamkeit aufweist, und zwar obwohl die Teilnehmenden der Sommerschule auch einer intensiven Betreuung bedürfen und als *at-risk students* aufgefasst werden können. Auch scheint sich der Faktor Sprachfähigkeit (45% der in der Umfrage teilnehmenden Schüler:innen der Sommerschule gaben an, dass Deutsch nicht ihre Erstsprache ist) nicht negativ auf die Selbstwirksamkeitserwartung des Lehrpersonals der Sommerschule auszuwirken.

Mehr Informationen zur Binnenstruktur der Stichprobe liefert uns Forschungsfrage 2. Festzuhalten ist, dass beide identifizierten Gruppen hohe Überzeugungen in Bezug auf ihre pädagogischen Aufgaben haben. Im Vergleich zu den bereits sehr hohen Werten der Gesamtstichprobe weist die Gruppe der Musterpädagog:innen insgesamt sogar noch höhere Werte auf – auch in Relation zu denen der Ambitionierten. Die Unterschiede beziehen sich insbesondere auf die Selbstwirksamkeitserwartung. Die Lehrkräfte, welche als Musterpädagog:innen klassifiziert werden können, verfügen über durchschnittlich mehr Lehrerfahrung als diejenigen der Ambitionierten und arbeiten zu einem großen Teil an der Volksschule. Die Lehrkräfte der Ambitionierten sind vergleichsweise überdurchschnittlich häufig an der Mittelschule tätig. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass beide Gruppen – so lassen die Daten vermuten – keinen „Dienst nach Vorschrift“ machen, sondern mit Engagement und Tatkraft versuchen, pädagogisch Sinnvolles

zu leisten. Die Musterpädagog:innen sind dabei höchst wahrscheinlich erfahrene Idealisten, die die Sommerschule als sehr wichtige Aufgabe auffassen.

Die Ergebnisse der knapp 30% Studierenden der Gesamtstichprobe sind unter dem Gesichtspunkt schulpraktischer Lerngelegenheiten zu betrachten. Schulpraktika geben die Möglichkeit zur Handlungserfahrung, werden gleichzeitig aber auch als herausfordernd von Studierenden wahrgenommen (Chaplain, 2008; Klassen & Durksen, 2014). In diesem Kontext sind die in der Stichprobe vorherrschenden hohen Zustimmungswerten über alle drei Skalen besonders hervorzuheben. Es lässt sich daraus ableiten, dass die Sommerschule einen passenden Rahmen für schulpraktische Lerngelegenheiten darstellt und die Studierenden – zumindest hinsichtlich ihrer Einstellungen – nicht frustriert oder demotiviert zurücklässt. Den Erkenntnissen folgend wäre von besonderem Interesse, ob und wie sich die Einstellung der Studierenden durch das Praktikum verändert hat oder ob sich für diese „besondere“ Art von Praktikum bereits nur Studierende mit positiven Einstellungen gemeldet haben. Ergebnissen von Groß Ophoff et al. (2023) zu Folge haben Studierende bereits vor der Sommerschule hohe Zustimmungswerte hinsichtlich unterrichtsbezogener Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.

Trotz der anzunehmenden Herausforderungen (Individualisierung / Differenzierung, unbekannte Klasse, hoher Anteil an Schüler:innen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist usw.) haben sich sehr hohe Zustimmungswerte sowohl bei bereits im Dienst befindlichen Lehrkräften als auch bei Studierenden gezeigt.

Limitationen

Trotz der vielversprechenden Ergebnisse müssen an dieser Stelle einige Einschränkungen im Zusammenhang mit dem Forschungsdesign und Daten angesprochen werden. Da die Studie ausschließlich auf Selbsteinschät-

Lehrer:innenziele und Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehrkräften

zungen beruht, müssen auch Effekte der sozialen Erwünschtheit etc. einkalkuliert werden. Erstrebenswert wäre es auch in Zukunft objektive Erfolgsparameter (z.B. Notenentwicklung der einzelnen Schüler:innen) einzubeziehen. Aufgrund des Querschnittsdesigns ist es zudem nicht möglich unmittelbare und längerfristige Entwicklungen bzw. Effekte der Sommerschule abzubilden. Es wäre von besonderem Interesse zu wissen, wie Schüler:innen und Lehrer:innen mit den Erfahrungen der Sommerschule umgehen und wie sich diese Personengruppen von anderen unterscheiden, die nicht an der Sommerschule teilgenommen haben. Insbesondere die Daten zu Forschungsfrage 2 deuten auch darauf hin, dass eine sehr homogene Gruppe untersucht wurde. Dies zeigt sich insbesondere an der geringen Varianz der Skalenmittelwerte. Die Ergebnisse der Forschungsfrage 2 stützen die Vermutung, dass sowohl bei den Schüler:innen als auch bei den Lehrer:innen eine Selbstselektion stattgefunden hat. Aufgrund der Freiwilligkeit der Übernahme einer Sommerschulklasse scheinen sich Studierende und Lehrer:innen, die bereits im Vorfeld eine sehr positive Einstellung in den Bereichen Selbstwirksamkeit, Lehrer:innenziele und Kompetenzeinschätzung hatten, für diese Maßnahme gemeldet zu haben. Aufgrund der Erhebung in lediglich drei der neun Bundesländern sind die Ergebnisse dieser Studie nicht repräsentativ. Zukünftige Forschungen zum Thema Sommerschule sollten vor allem versuchen, Längsschnittdaten zu erheben und die Auswirkungen der pädagogischen Maßnahme im Schulalltag untersuchen. Nur so ist es möglich, mit höherer Wahrscheinlichkeit vom „guten Ziel“ auf die „gute Wirkung“ zu schließen.

Literatur

- Bach, A. (2022). *Selbstwirksamkeit im Lehrberuf. Entstehung und Veränderung sowie Effekte auf Gesundheit und Unterricht*. Waxmann.
<https://doi.org/10.25656/01:24604>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. M. Pajares & T. Urdan (Hrsg.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (S. 307–337). Information Age Publishing.
- Baumert, J., Roeder, P. M., Gruehn, S., Heyn, S., Koller, O., Rimmele, R., Schnabel, K., & Seipp, B. (1996). Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU). In K.-P. Treumann, G. Neubauer, R. Moller & J. Abel (Hrsg.), *Methoden und Anwendungen empirischer pädagogischer Forschung* (S. 170–180). Waxmann.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 47-53). Waxmann.
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2022). *Sommerschule*. Abgerufen am 08.01.2025 von
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/sommerschule.html>
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *International Journal of Experimental Educational Psychology*, 28, 195-209.
<https://doi.org/10.1080/01443410701491858>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
<https://doi.org/10.1037//0033-2909.112.1.155>

- Durksen, T. L., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 67, 53-66. <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.011>
- George, S. V., Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2018). Early career teachers' self-efficacy: A longitudinal study from Australia. *Australian Journal of Education*, 62(2), 217-233. <https://doi.org/10.1177/0004944118779601>
- Groß Ophoff, J., Pham Xuan, R., & Kart, A. (2023). Die österreichische Sommerschule als Service-Learning. Ein Beitrag zur Professionalisierung? *journal für lehrerInnenbildung*, 2, 48-61. <https://doi.org/10.35468/jlb-02-2023-03>
- Gröschner, A., & Müller, K. (2013). Bewertung praktischer Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende – Betrachtungen zur Abbildbarkeit unterschiedlich dauernder Praxisphasen in Kompetenzselbsteinschätzungen. In A. Gehrman, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S.119-133). Klinkhardt.
- Gröschner, A., & Schmitt, C. (2009). *Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerausbildung. Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die KMK „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (2004)“*. Universität Jena.
- Gröschner, A., & Schmitt, C. (2012). Kompetenzentwicklung im Praktikum? Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Kompetenzeinschätzungen und Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden im betreuten Blockpraktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5(2), 112–128. <https://doi.org/10.25656/01:14733>

- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Klett Kallmeyer.
- Kast, J., Lindner, K-T., Gutschik, A., & Schwab, S. (2021). Austrian teachers' attitudes and self-efficacy beliefs regarding at-risk students during home learning due to COVID-19. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 114-126, <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872849>
- Klassen, R. M., & Durksen, T. L. (2014). Weekly self-efficacy and work stress during the final teaching practicum: A mixed method study. *Learning and Instruction*, 33, 158-169. <https://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.05.003>
- Kunter, M., & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 85-113). Waxmann.
- Löwen, K., Baumert, J., Kunter, M., Krauss, S., & Brunner, M. (2011). Methodische Grundlagen des Forschungsprogramms. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 69–84). Waxmann.
- Pfitzner-Eden, F., Thiel, F., & Horsley, J. (2014). An adapted measure of teacher self-efficacy for preservice teachers: Exploring its validity across two countries. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28(3), 83–92. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000125>
- Pfitzner-Eden, F. (2016). *STSE – Scale for Teacher Self-Efficacy – deutsche adaptierte Fassung*. Leibniz-Institut für Psychologie (ZPID). <https://doi.org/10.23668/PSYCHARCHIVES.451>

Lehrer:innenziele und Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehrkräften

- Rüprich, C. (2018). *Ziele und Handlungen von Lehrkräften – Eine Untersuchung zu Lehrerzielen, ihrer Struktur und den Zusammenhängen zu subjektivem Wohlbefinden, Unterrichtsqualität und der wahrgenommenen Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden*. [Inauguraldissertation]. Universität Passau.
- Rüprich, C., & Urhahne, D. (2015). Development of a questionnaire for the assessment of teacher goals from a content perspective. *International Journal of Educational Research*, 72, 173–184.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.06.005>
- Schmich, J., & Itzlinger-Bruneforth, U. (Hrsg.). (2019). *TALIS 2018: Band 1. Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich*. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung.
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C., & Dickhäuser, O. (2012). *Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO)* (2. Aufl.). Hogrefe.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2010). Konstruktion und erste Validierung einer Skala zur Erfassung subjektiver schulischer Werte (SESSW). *Diagnostica*, 56(4), 195–211. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000023>
- Weinert, F. E., & Helmke, A. (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Beltz Psychologie.

Kontext

12. Lehrer:in-sein im Sommer: Was Studierende motiviert

Jonas Pfurtscheller

Abstract

Ziel dieses Beitrages ist es, die Teilnahmemotive an der Sommerschule von Lehramtsstudierenden aus der Sekundarstufe Allgemeinbildung zu beleuchten. Dabei werden auch mögliche Unterschiede in Bezug auf den Studienfortschritt untersucht. Die Untersuchung stützt sich auf Daten aus Online-Fragebogenstudien an Lehramtsstudierenden (N = 214), welche jeweils vor der bundesweiten Durchführung der österreichischen Sommerschule 2020 bis 2022 erhoben wurden.

Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende vor allem an der Sommerschule teilnehmen, um praktische Unterrichtserfahrungen zu sammeln, ihren Studienfortschritt zu fördern und zum Teil altruistische Beweggründe verfolgen. Die Bedeutung monetärer Anreize fällt dabei vergleichsweise gering aus.

Schlüsselwörter: Sommerschule, Lehramtsstudierende, Motivation, Teilnahmemotive

Theoretischer Hintergrund

Die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen beinhaltet, gemäß dem etablierten Ansatz von Baumert und Kunter (2006), nicht nur das Professionswissen als zentrale Komponente, sondern umfasst auch Überzeugungen, Fähigkeiten zur professionellen Selbstregulation und motivationale Orientierungen als wesentliche Elemente der Lehrer:innenprofessionalität. Die Motivation von Lehrpersonen zeigt dabei vielfältige Bezüge zu anderen berufsrelevanten Merkmalen, wie den pädagogischen Kompetenzen (Kunter et al., 2011) und dem Beanspruchungserleben (Lipowsky, 2003).

Motivation kann nach Rheinberg und Vollmeyer als eine „aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand bzw. auf das Vermeiden eines negativ bewerteten Zustandes“ (2019, S. 17) definiert werden. Motivation wird dabei als ein mehrdimensionales psychologisches Konstrukt verstanden, welches die Beweggründe für Verhalten, die Art der Durchführung und die Dauer des Verhaltens erfasst (Kunter, 2014). Von dieser hängt maßgeblich das berufliche Engagement von Lehrpersonen in der Schule ab (Firestone & Pennell, 1993).

Dabei wird meist zwischen intrinsischen (handeln aus innerem Anreiz, z.B. Neugierde), extrinsischen (handeln aus äußerem Anreiz, z.B. Belohnung) (Ryan & Deci, 2000) sowie auch altruistischen (sozial-gesellschaftlichen, z.B. anderen Gutes tun) Motiven (Brookhart & Freeman, 1992) unterschieden. Nach Heckhausen und Heckhausen (2018) werden Motive als relativ konstante Personeneigenschaften angesehen, die zwangsläufig auch Einfluss auf die Auswahl von Lerngelegenheiten haben.

Bei der Entscheidung für ein Lehramtsstudium scheinen meist primär intrinsische (König et al., 2013) sowie altruistische Motive von Bedeutung zu sein (Brookhart & Freeman, 1992; Dörrenbächer-Ulrich et al., 2019), welche mit Aspekten des professionellen Handelns in Zusammenhang stehen (Helmke, 2007; Kunter et al., 2011). Als Hauptmotiv findet sich bei Lehrpersonen der Wunsch mit Kindern und Jugendlichen arbeiten zu wollen (Cramer & Neugebauer, 2016). König et al. (2013) konnten in einer Erhebung für den gesamten deutschsprachigen Raum zeigen, dass dies für Schweiz, Deutschland und Österreich gilt. Aber auch extrinsische Motive, wie berufliche Sicherheit sowie private Vereinbarkeitsziele, sind von Bedeutung, wenn auch in geringerem Maße, wie von Renger et al. (2024) in drei Studien mit deutschen Schüler:innen gezeigt wurde. Affolter et al. (2015) konnten anhand einer internationalen Stichprobe nachweisen, dass die Berufswahlmotive sowohl für Studierende der Primarstufe sowie für

jene der Sekundarstufe I im Verlauf der Lehramtsausbildung weitestgehend stabil bleiben und sich nur wenige Unterschiede finden.

Die Sommerschule des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) kann als eine Form des Service-Learning (Groß Ophoff et al., 2023) verstanden werden, sich zu engagieren, ist dabei nach wie vor freiwillig, kann aber zum Teil als Studienleistung (im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung) angerechnet werden, und wird seit 2022 auch vergütet (Bundesgesetz für die Republik Österreich, 2022). Damit eröffnen sich eine Vielzahl an Gründen für Studierende, sich an dieser zu beteiligen. Die Sommerschule kann als Lerngelegenheit von Studierenden wahrgenommen werden, in der sie, intrinsisch motiviert, (Unterrichts-)Erfahrungen sammeln können. Zur Incentivierung wurde Lehramtsstudierenden neben einer Vergütung auch die Möglichkeit geschaffen sich ihren Einsatz als Studienleistung anerkennen zu lassen und auch der Erhalt eines speziellen Teilnahmezertifikats wird beworben. Damit werden zum Teil extrinsische Anreize zur Teilnahme geschaffen. Durch die Adressierung der Sommerschule an primär bildungsbenachteiligte Schüler:innen (außerordentliche Schüler:innen und jene mit einem besonderen Aufholbedarf) in den Jahren 2020 und 2021 (BMBWF, 2020, 2021a) – mit 2022 wird der Blick auch stärker auf Übertritte und Nahtstellen im Bildungswegen sowie (inter)nationale Wettbewerbe geweitet (BMBWF, 2022) – spricht diese auch altruistische Motive an.

Das BMBWF strebt an, dass zumindest im Pflichtschulbereich der Sommerschulunterricht möglichst ausschließlich von Lehramtsstudierenden erbracht werden soll (BMBWF, 2021b). Vor diesem Hintergrund und angesichts dessen, dass die Sommerschule über die Verankerung im Schulorganisations- und Schulunterrichtsgesetz (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 2021) „gekommen ist, um zu bleiben“, sollten den Beweggründen für die Teilnahme an diesem Programm besondere Aufmerksamkeit zuteilwerden.

Forschungsfragen

Angesichts der festen Verankerung der Sommerschule im österreichischen Bildungssystem und dem Plan vermehrt Lehramtsstudierende in dieser einzusetzen zu wollen, soll in diesem Beitrag untersucht werden,

- (1) aus welchen Motiven heraus sich Lehramtsstudierende aus der Sekundarstufe Allgemeinbildung bisher für ein Engagement in der Sommerschule entschieden haben,
- (2) und inwieweit die Motivlage dieser über das Studium hinweg konstant bleibt.

Methodisches Vorgehen

Erhebungsinstrument

Zur bundesweiten Einführung der österreichischen Sommerschule 2020 wurde in Zusammenarbeit zwischen der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg (Prof.ⁱⁿ Dr. Jana Groß Ophoff) und der Universität Innsbruck (Prof.ⁱⁿ Dr. Barbara Herzog-Punzenberger, Aysel Kart MA MA, Robert Pham PhD, Prof.ⁱⁿ Dr. E. Dominique Klein und Livia Jesacher-Roessler, PhD) ein Fragebogen entwickelt, welcher in den Folgejahren (2021, 2022) weiterentwickelt wurde.

Bezugnehmend auf die Ziele sowie auf den Rahmen der Sommerschule (BMBWF, 2020) wurden neun Items formuliert, welche auf die Motive, weshalb sich Lehramtsstudierende für ein Engagement an der Sommerschule entschieden haben, abzielten (z.B. „[da] ich mit meinem Engagement in der Sommerschule Bildungsbenachteiligung entgegenwirken möchte“). Den Items liegt dabei ein vierstufige Likert-Skalierung (1 = *gar nicht wichtig* - 4 = *sehr wichtig*) zugrunde.

Untersuchungsdesign und Stichprobe

Im Rahmen begleitender Lehrveranstaltungen bzw. per Mail durch Dozent:innen wurden die Teilnehmer:innen mittels einem eigens entwickelten

Fragebogen vor der Sommerschule befragt, unter anderem warum sie sich in der Sommerschule engagieren wollen. Die Teilnahme war dabei freiwillig und anonym. Diese Untersuchung stützt sich auf eine Stichprobe von 205 Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe Allgemeinbildung. Tabelle 1 gibt die Geschlechterverteilung, die Studien- sowie die Verbundzugehörigkeit der Stichprobe für die vorgestellten Items für alle drei Jahre wieder. Dabei ist auffallend, dass der Anteil der weiblichen Teilnehmerinnen mit 83,9% deutlich über jenen im Lehramtsstudium Sekundarstufe Allgemeinbildung (Statistik Austria, 2023) liegt. Während 2020 und 2021 primär Daten von Lehramtsstudierenden aus dem Verbund West vorliegen, sind 2022 eine Vielzahl an Studierenden aus dem Verbund Mitte und Nord-Ost vertreten.

Tabelle 1: Anteil der analysierten Datensätze der Jahre 2020, 2021 und 2022

	2020 (N = 39)	2021 (N = 46)	2022 (N = 120)	Gesamt (N = 205)
Weiblich [%]	94,9	84,8	80,0	83,9
Bachelor [%]	79,5	50,0	85,0	76,1
Verbund West [%]	100	78,3	25,0	51,2

Analysevorgehen

Es wurde versucht über eine explorative Faktorenanalyse aus den angegebenen Motiven mögliche intrinsische, extrinsische und altruistische Faktoren bezugnehmend auf das Modell der Motivationstheorien von Ryan und Deci (2000) sowie Brookhart und Freeman (1992) herauszuarbeiten. Sowohl der Bartlett-Test auf Sphärizität ($\text{Chi-Quadrat}(28) = 285,96, p < 0,001$) als auch das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium ($\text{KMO} = 0,721$) wiesen darauf hin, dass sich die Variablen für eine Faktoranalyse eignen würden. Dabei konnte aber kein zufriedenstellendes Modell gebildet

werden, weshalb in weiterer Folge die Ergebnisse anhand der Mittelwerte und Standardabweichung der Einzelitems interpretiert werden. Zusätzlich erfolgt eine rein theoriegeleitete Klassifizierung der Einzelitems entlang der motivationalen Konstrukte: intrinsisch, extrinsisch und altruistisch.

Um der (2) Forschungsfrage nachzugehen, wurden Unterschiedstestungen zwischen Studierenden unterschiedlichen Studienfortschritts (Bachelor / Master) sowie zwischen den Erhebungsjahren angestellt. Trotz der ordinalen Ausprägung der Items wurde aufgrund der Stichprobengröße auf ein metrisches Unterscheidungsverfahren mit Mittelwertvergleichen (ANOVA) zurückgegriffen. Hierfür wurde vorerst eine Testung auf Varianzhomogenität (Levene Test) durchgeführt, die bei allen untersuchten Items positiv (nicht signifikant) ausfiel.

Um die Bedeutsamkeit etwaiger als signifikant identifizierter Unterschiede beurteilen zu können, werden die Ergebnisse der inferenzstatistischen Auswertungen unter Berücksichtigung der Effektstärke in Form des partiellen Eta-Quadrats (η_p^2) (Cohen, 1992) dargelegt.

Ergebnisse

Da die explorative Faktorenanalyse kein passendes Modell lieferte, werden die Ergebnisse auf Einzelitem-Ebene (siehe Tabelle 2) herangezogen und zusätzlich theoriegeleitet den drei zuvor vorgestellten Motivationstypen zugeordnet.

Tabelle 2: Mittelwerte (Standardabweichung) der Items zu den Teilnahmemotiven

Nr.	Item verkürzt	<i>M (SD)</i>	Motive
1	praktische Erfahrungen sammeln	3,69 (0,66)	i
2	positive Lernerfahrungen ermöglichen und Selbstbewusstsein von Schüler:innen stärken	3,40 (0,78)	a
3	ECTS erhalten	3,27 (0,98)	e
4	Sozialkompetenz der Schüler:innen verbessern	3,14 (0,86)	a
5	Bildungsbenachteiligung entgegenwirken	2,95 (0,85)	a
6	selbstbewussten Umgang mit der Unterrichtssprache Deutsch für Schüler:innen fördern	2,88 (0,91)	a
7	Schulstandort in Heimatregion kennenlernen	2,58 (1,15)	i
8	Bezahlung erhalten	2,58 (1,06)	e
9	Teilnahmezertifikat erhalten	2,00 (0,98)	e

Anmerkungen. Items verkürzt dargestellt, Antwortformat: Likert-Skala mit Polbeschriftung (1 = gar nicht wichtig; 4 = sehr wichtig). Absteigend sortiert. N = 205; N_i = 120. *M (SD)* = Mittelwert (Standardabweichung), i = intrinsisch, a = altruistisch, e = extrinsisch.

Die Ergebnisse zeigen, dass das Sammeln praktischer (Unterrichts)Erfahrungen (1) und die Stärkung des Selbstbewusstseins von Schüler:innen sowie das Ermöglichen von positiven Lernerfahrungen für diese (2) von den Studierenden als am wichtigsten bewertet wurden. Die Teilnahme aus dem Motiv ECTS-Punkte für den Studienfortschritt zu erhalten (3) und die Sozialkompetenz der Schüler:innen zu verbessern (4), liegen ebenfalls im

oberen Mittelfeld. Hingegen scheinen die Motive, die sich auf den Erhalt eines Teilnahmezertifikats (9) oder Bezahlung (8) sowie das Kennenlernen eines Schulstandorts (7) beziehen, für Studierende weniger wichtig zu sein. Dies könnte darauf hinweisen, dass monetäre Anreize für die Teilnehmenden weniger bedeutend sind als pädagogische und soziale Aspekte.

Studierende bewerten altruistische Items mit Mittelwerten von 3.40 bis 2.88, intrinsische Motive mit Bewertungen von 3.69 bis 2.58 und extrinsische Motive mit Werten von 3.27 bis 2.00. Auffällig ist, dass die abgefragten Items, die altruistische Aspekte darstellen, größtenteils als wichtig wahrgenommen werden, während zwei der drei abgefragten extrinsischen Items niedrig bewertet wurden.

Im Folgenden wird ein metrisches Unterscheidungsverfahren mit Mittelwertvergleichen (ANOVA) zwischen den Jahren (siehe Tabelle 3) angewendet, um festzustellen, ob die Teilnahmegründe der Studierenden trotz der sich veränderten Rahmenbedingungen und Ausrichtung der Sommerschule über die Jahre hinweg stabil geblieben sind oder ob signifikante Veränderungen vorliegen.

Tabelle 3: Unterschiedstestung nach Erhebungsjahren

Item Nr.	<i>M (SD)</i>			Teststatistik		
	2020	2021	2022	<i>F</i> (<i>df</i> _{Zähler} / <i>df</i> _{Nenner})	<i>p</i>	η_p^2
1	3,69 (0,61)	3,67 (0,67)	3,69 (0,68)	<i>F</i> (2, 202) = 0,01	0,987	0,00
2	3,59 (0,59)	3,35 (0,85)	3,37 (0,81)	<i>F</i> (2, 202) = 1,30	0,261	0,01
3	3,28 (0,92)	3,43 (0,96)	3,20 (1,00)	<i>F</i> (2, 202) = 0,97	0,382	0,01
4	3,28 (0,69)	3,22 (0,81)	3,07 (0,92)	<i>F</i> (2, 202) = 1,16	0,317	0,01
5	3,18 (0,82)	2,98 (0,77)	2,87 (0,89)	<i>F</i> (2, 202) = 2,01	0,136	0,02
6	3,38 (0,71)	3,07 (0,85)	2,65 (0,91)	<i>F</i> (2, 202) = 11,92	< ,001	0,11
8	–	–	2,56 (1,05)	–	–	–
7	2,67 (1,15)	2,72 (1,22)	2,49 (1,13)	<i>F</i> (2, 202) = 0,78	0,458	0,01
9	1,92 (0,87)	1,83 (0,95)	2,08 (1,02)	<i>F</i> (2, 202) = 1,27	0,282	0,01

Anmerkungen. ANOVA. Statistisch signifikante Unterschiede ($p \leq 0,05$) sind fett hervorgehoben. *M (SD)* = Mittelwert (Standardabweichung), η_p^2 = partielles Eta Quadrat.

Über die einzelnen Jahre hinweg, beginnend 2020, sind die Einschätzungen der Studierenden zu ihren verfolgten Motiven in der Sommerschule überaus stabil geblieben. Eine Ausnahme stellt das Motiv dar, den selbstbewussten Umgang mit der Unterrichtssprache Deutsch (6) bei Schüler:innen zu fördern (siehe Tab. 3). Hier zeigt sich ein statistisch signifikanter Rückgang der Priorität über die Jahre ($p < .001$), wobei der Mittelwert im Jahr 2022 ($M = 2.65$) im Vergleich zu 2020 ($M = 3.38$) deutlich abgenommen hat. Mit einer partiellen Effektstärke von 0.11 handelt es sich dabei um einen Unterschied mit mittlerem Effekt (Cohen, 1988). Dies könnte auf die veränderte Ausrichtung der Sommerschul-Zielgruppe im Jahr 2022 zurückzuführen sein.

Das Item Bezahlung erhalten (8) wurde erstmals im Jahr 2022 eingeführt, weshalb keine Vergleichsdaten aus den Vorjahren zu diesem vorliegen.

In Bezug auf die Studienzugehörigkeit (siehe Tabelle 4) zeigen sich statistisch signifikante Unterschiede zwischen Bachelor- und Masterstudierenden in ihren Teilnahmemotiven, wenn auch nur mit kleinen Effekten (Cohen, 1988). So stellt der Erhalt von ECTS-Punkten (3) für das Studium bei Masterstudierenden ein etwas wichtigeres Motiv dar, als es bei Studierenden im Bachelor der Fall ist. Bachelorstudierende legen einen etwas größeren Wert auf den Erhalt eines Teilnahmezertifikates (9) sowie auf das Kennenlernen eines Schulstandortes (7) im Vergleich zu Masterstudierenden. Abschließend ist jedoch festzuhalten, dass es sich bei den hier genannten Unterschieden allenfalls um kleine Effekte handelt.

Unabhängig von ihrem Studienfortschritt bewerten Studierende das Interesse daran in der Sommerschule Bildungsbenachteiligung entgegenzuwirken (5), die Sozialkompetenz der Schüler:innen zu fördern (4), Bezahlung zu erhalten (8) und eigene Unterrichtserfahrungen sammeln (1) zu wollen, ähnlich.

Hervorzuheben ist, dass Masterstudierende den Erhalt von ECTS-Punkte für Ihren Studienfortschritt (3) gemeinsam mit dem Sammeln von Unterrichtserfahrung (1) als wichtigstes Motiv für die Teilnahme an der Sommerschule angeben.

Tabelle 4: Unterschiedstestung nach Studienzugehörigkeit

Nr.	<i>M (SD)</i>		Teststatistik		
	BA	MA	$F(df_{Zähler}/df_{Nenner})$	<i>p</i>	η_p^2
1	3.72 (0.63)	3.59 (0.76)	$F(1, 203) = 1.35$	0.247	0.01
2	3.49 (0.72)	3.12 (0.90)	$F(1, 203) = 8.67$	0.004	0.04
3	3.17 (0.98)	3.59 (0.89)	$F(1, 203) = 7.30$	0.007	0.04
4	3.20 (0.83)	2.96 (0.93)	$F(1, 203) = 2.92$	0.089	0.01
5	2.97 (0.87)	2.90 (0.82)	$F(1, 203) = 0.25$	0.619	0.00
6	2.96 (0.91)	2.65 (0.88)	$F(1, 203) = 4.17$	0.043	0.02
7	2.67 (1.14)	2.27 (1.17)	$F(1, 203) = 4.73$	0.031	0.02
8	2.56 (1.05)	2.56 (1.10)	$F(1, 118) = 0.00$	0.933	0.00
9	2.10 (0.98)	1.67 (0.92)	$F(1, 203) = 7.11$	0.008	0.03

Anmerkungen. ANOVA. Statistisch signifikante Unterschiede ($p \leq .05$) sind fett hervorgehoben. *M (SD)* = Mittelwert (Standardabweichung), η_p^2 = partielles Eta Quadrat, BA = Bachelor, MA = Master.

Diskussion

Die vorliegende Studie hatte zum Ziel, Teilnahmemotive von Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe Allgemeinbildung an der Sommerschule zu untersuchen. Dabei zeigt sich, dass die zusätzliche Unterrichtserfahrung sowie Schüler:innen positive Lernerfahrungen zu ermöglichen als auch der

Erhalt von ECTS-Punkten ein starkes Motiv sind. Bei ersterem handelt es sich um den im Lehramtsstudium häufig dokumentierten Wunsch nach mehr Unterrichtspraxis (Hascher, 2006, 2012; Rümmele & Kikelj-Schwald, Kapitel 13). Es spielen somit intrinsische, altruistische sowie extrinsische Motive eine Rolle. Auffallend ist, dass die Bedeutung monetärer Anreize, wie die Vergütung der Teilnahme, im Vergleich als gering eingeschätzt wird (Frage 1).

Dabei konnten, wenn auch nur kleine, Unterschiede, in den Einschätzungen von Bachelor- und Masterstudierenden bezüglich ihrer Teilnahmemotive festgestellt werden, welche sich mit der Datenlage aus früheren Untersuchungen (Brühwiler, 2001; Keller-Schneider, 2011) größtenteils decken. Die Analyse aller drei Erhebungszeitpunkte (2020-2022) offenbart eine Rückläufigkeit hinsichtlich der Priorität, Schüler:innen den selbstbewussten Umgang mit der Unterrichtssprache Deutsch zu vermitteln. Dies wird unter anderem auf den veränderten Fokus der Sommerschul-Zielgruppe zurückgeführt. Während 2020 noch vor allem Schüler:innen mit einem Aufholbedarf in Deutsch angesprochen wurden, hat sich das Angebot der Sommerschule in den Folgejahren auf andere Schüler:innengruppen erweitert (Frage 2). Diese Erkenntnisse können für die Ausgestaltung des Begleitangebotes zur Sommerschule und für die Adressierung der Lehramtsstudierenden aus unterschiedlichen Studienphasen von Bedeutung sein.

Obwohl bei dieser Untersuchung keine Berufswahlmotive abgefragt worden sind, ähneln die Ergebnisse jenen aus der Berufswahlmotivforschung an Lehrpersonen. Intrinsische und altruistische Aspekte spielen bei beiden eine entscheidende Rolle, während extrinsische Motive etwas weniger stark ausgeprägt sind. Eine Verbindung zwischen Berufswahl- und Entscheidungsmotiven für die Sommerschule erscheint dabei nicht abwegig. Eine weiterführende Untersuchung mittels einer FEMOLA (Pohlmann & Möller, 2010) oder FIT-Choice Testung (Watt & Richardson, 2007) könnte Zusammenhänge zwischen den Teilnahmemotiven von Studierenden und ihren Berufswahlmotiven aufzeigen. Aufgrund der Bedeutung von

Berufswahlmotiven für das professionellen Handelns von Lehrpersonen (Kunter et al., 2011) könnten über diese auch Aussagen über die Studierenden in der Sommerschule getroffen werden.

Die für diesen Fragebogen eigens entwickelten Items orientieren sich sehr stark an den vom BMBWF (2020) formulierten Zielen der Sommerschule und lassen sich, wie gezeigt, psychometrisch nicht zusammenfassen, obwohl theoriegeleitet sehr wohl latente Konstrukte zu vermuten wären. Dies verdeutlicht zum einen, dass Instrumente nicht bildungsadministrativ sondern theoriegeleitet entwickelt werden sollten und zum anderen, dass in der Bildungsforschung beim Einsatz ungeprüfter Items entweder eine Pilotisierung notwendig ist oder alternativ auf bewährte Instrumente zurückgegriffen werden sollte. Die Nutzung ungeprüfter Skalen in dieser Studie birgt aufgrund mangelnder Zuverlässigkeit, Validität und Generalisierbarkeit Einschränkungen in der Aussagekraft der Ergebnisse (Moosbrugger & Kelava, 2007).

Kritisch anzumerken ist, dass die vorgenommene theoretische Clusterung der Items zu den drei Motiven im Nachhinein erfolgte. Vor diesem Hintergrund und da die Itemzahl sowie die Qualität und Tiefe der Item Formulierungen stark variiert, lassen sich keine aussagekräftigen Schlüsse aus den verschiedenen Clustern ziehen.

Die Befunde dieser Untersuchung stehen im Kontrast zum Stereotyp von Lehrpersonen (Köller et al., 2019), welche als wenig motivierte Person ihren Beruf (nur) als Verlegenheitslösung aufgrund der angenommenen Freizeit unter dem Schuljahr im Allgemeinen und in den Sommerferien im Speziellen gewählt hätten. Vielmehr finden sich motivierte Lehramtsstudierende, welche sich aus sozial-gesellschaftlichen Gründen, wie der Bekämpfung von Bildungsungleichheit oder der Stärkung des Selbstbewusstseins von Schüler:innen, in der vorlesungsfreien Zeit an der Sommerschule engagieren. Gleichzeitig möchten sie ihre eigenen Unterrichtserfahrungen (vgl. Rümmele & Kikelj-Schwald, Kapitel 13) sowie ihre pädagogischen

Kompetenzen weiterentwickeln. Dass Studierende die Sommerschule aber auch als eine Gelegenheit sehen Studienleistungen zu erwerben, darf in dieser Betrachtung nicht vergessen werden. Gerade bei den Masterstudierende lag dieses Motiv auf dem ersten Platz gleichauf mit dem Wunsch praktische Erfahrungen zu sammeln. Die Beschreibung der Sommerschule als Service Learning Angebot bietet sich dabei an und hätte das Potenzial den viel beschworenen Theorie-Praxis-Gap zu überbrücken (Groß Ophoff et al., 2023).

Ob und inwiefern sich aber auch in Zukunft Lehramtsstudierende an der Sommerschule engagieren und ob damit auch die nötigen Stellen besetzt werden können, kann damit nicht beantwortet werden. Fest steht aber, dass die Sommerschule, durch die im Rahmen der Dienstrechtsnovelle eingeführte Entlohnung eine Entwicklung vom Praktikum hin zu einem Sommerjob erfahren hat. Bei der Werbung für die Sommerschule sollte mit Blick auf die Motive von Lehramtsstudierenden intrinsische sowie altruistische Interessen adressiert werden. Aus einer Anfragebeantwortung zur Sommerschule von Bundesminister Polaschek geht hervor, dass das Verhältnis von in der Sommerschule eingesetzten Lehramtsstudierenden zu den angemeldeten Schüler:innen in den letzten Jahren rückläufig war (Polaschek, 2023). Auch in Bezug auf den Lehrkräftemangel in Österreich ist es noch nicht absehbar, ob und wie die Sommerschule im Allgemeinbildenden Pflichtschulbereich in naher Zukunft ausschließlich mit Lehramtsstudierenden abgedeckt werden kann.

Studierende verfolgen mit der Teilnahme an der Sommerschule verschiedenste Ziele, inwieweit diese aber auch von ihnen erreicht werden können, kann mit dieser Untersuchung nicht beantwortet werden. Da es in der Sommerschule laut dem BMBWF vor allem darum geht drohenden Bildungsnachteilen entgegenzuwirken, wäre gerade hierbei auch der Blick darauf, ob die Sommerschule das Lernen der Schüler:innen tatsächlich unterstützen kann, wie es auch Kart et al. (2022) fordern, für die (Neu-)Ausgestaltung der Sommerschule relevant.

Literatur

- Affolter, B., Hollenstein, L., & Brühwiler, C. (2015). Unsere zukünftigen Lehrpersonen: Idealistisch, realistisch oder selbstbewusst pragmatisch. *Beiträge Zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(1), 69–91. <https://doi.org/10.25656/01:13897>
- 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>
- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37–60. https://doi.org/10.3102/0034_6543062001037
- Brühwiler, C. (2001). Die Bedeutung von Motivation in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 343–397). Rüegger. <https://doi.org/10.24452/sjer.24.2.5389>
- Bundesgesetz für die Republik Österreich (2022). *Dienstrechts-Novelle 2022 BGBl I 137/2022, Pub. L. No. GP XXVII IA 2658/A AB 1576 S. 169., 137. Bundesgesetz*. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2022_I_137/BGBLA_2022_I_137.html
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2021). *BGBl. I Nr. 232/2021, Änderung des Schulorganisationsgesetzes, des Schulunterrichtsgesetzes, Schulunterrichtsgesetzes für Berufstätige, Kollegs und Vorbereitungslehrgänge, Schulzeitgesetzes 1985, Pflichtschülerhaltungs-Grundsatzgesetzes, Land- und forstwirtschaftlichen Bundes-schulgesetzes, des Schulpflichtgesetzes 1985, Hochschulgesetzes 2005 und 2. COVID-19-Hochschulgesetzes*. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2021/232/20211230>

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2020). *Sommerschule 2020. Informationsbroschüre zur Sommerschule für Schulleitungen bzw. mit der Durchführung betraute Lehrpersonen und Unterrichtende an der Sommerschule.*
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2021a). *Sommerschule 2021. Ein Konzept für eine erfolgreiche Umsetzung.*
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2021b). *Ministerialentwurf—Wirkungsorientierte Folgenabschätzung, 146/ME XXVII. GP.* https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/ME/146/fname_1003731.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2022). *Workbook Sommerschule 2022.*
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Cramer, C. (2016). Berufswahl Lehramt: Wer entscheidet sich warum? In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 261–276). Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838586809>
- Dörrenbächer-Ulrich, L., Biermann, A., Brünken, R., & Perels, F. (2019). Studienwahlmotivation von Lehramtsstudierenden und Aspekte ihrer professionellen Kompetenz: Eine profilanalytische Untersuchung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 51(1), 45–61. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000208>

- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489–525.
<https://doi.org/10.3102/00346543063004489>
- Groß Ophoff, J., Pham Xuan, R., & Kart, A. (2023). Die Österreichische Sommerschule als Service-Learning. Ein Beitrag zur Professionalisierung? *journal für lehrerInnenbildung*, 2, 48–61.
<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2023-03>
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 130-148). Beltz.
<https://doi.org/10.25656/01:7374>
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (Hrsg.). (2018). *Motivation und Handeln* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage). Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-662-53927-9>
- Helmke, A. (2007). *Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung*. o.V.
- Kart, A., Groß Ophoff, J., & Pham Xuan, R. (2022). Pre-service teachers' attitudes about teaching and learning in multilingual classrooms. Insights from the Austrian-wide summer school programme in 2021. *Language, Culture and Curriculum*, 36(3), 276–292.
<https://doi.org/10.1080/07908318.2022.2138426>

- Keller-Schneider, M. (2011). Die Bedeutung von Berufswahlmotiven von Lehrpersonen in der Bewältigung beruflicher Anforderungen in der Berufseingangsphase. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 157–185. <https://doi.org/10.25656/01:14719>
- Köller, M., Stuckert, M., & Möller, J. (2019). Das Lehrerbild in den Printmedien: Keine „Faulen Säcke“ mehr! *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 373–387. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0856-5>
- König, J., Rothland, M., Darge, K., Lünemann, M., & Tachtsoglou, S. (2013). Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 553–577. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0373-5>
- Kunter, M. (2014). Forschung zur Lehrermotivation. In E. Terhart & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 698–711). Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
- Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf: Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Klinkhardt.
- Moosbrugger, H., & Kelava, A. (2007). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Springer Medizin. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-71635-8>
- Pohlmann, B., & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 73–84. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000005>

Polaschek, M. (2023). *14751/AB, Antwort auf die schriftliche parlamentarische Anfrage Nr. 15242/J-NR/2023 betreffend „Sommerschule“, von Petra Tanzler, vom 1. Juni 2023*. BMBWF. https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/AB/14751/imfname_1578532.pdf

Renger, S., Köller, M. M., & Möller, J. (2024). Was motiviert Schülerinnen und Schüler für das Lehramt? Fragebogen zur Erfassung der Motivationen für die Berufswahl Lehramt bei Schülerinnen und Schülern (FEMOLA-S). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *38*(4), 245–259. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000338>

Rheinberg, F., & Vollmeyer, R. (2019). *Motivation*. Kohlhammer.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Statistik Austria. (2023). *Bildung in Zahlen 2021/22 Schlüsselindikatoren und Analysen*. https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/BiZ-2021-22_Schlüsselindikatoren.pdf

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, *75*(3), 167–202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-20>

13. „Meiner Meinung nach lernt man in der Sommerschule mehr als in einem Praktikum“

Studierendenperspektiven auf die Praktikumserfahrung Sommerschule

Katharine Rümmele & Elke Kikelj-Schwald

Abstract

Eine Befragung von Primarstufen-Studierenden (n = 52) zur Erhebung möglicher Beweggründe für bzw. gegen eine Teilnahme an der Sommerschule zeigte, dass die Studierenden vor allem die zusätzliche Praxis als besonders motivierend für eine Teilnahme ansehen. Um einen tieferen Einblick in diese spezielle Unterrichtserfahrung zu bekommen, insbesondere im Vergleich zu den regulären Pflichtpraktika, wurde schließlich eine qualitative Analyse der Studierenden-Reflexionen (n = 38) entlang der von Leineweber et al. (2021) formulierten Entwicklungsaufgaben für berufspraktische Studien vorgenommen. Trotz aufgeführter organisatorischer Mängel offenbarten die Reflexionen dennoch eine hohe Akzeptanz der Sommerschule, vor allem in Bezug auf den Wert der dort erlebten Unterrichtserfahrung. Abschließend werden die Ergebnisse im Hinblick auf mögliche Handlungsempfehlungen präsentiert und diskutiert.

Schlüsselwörter: Sommerschule, Unterrichtserfahrung, Studierendenreflexion

Ausgangslage

Seit ihrer Einführung im Jahr 2020 beteiligen sich Studierende der Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg (PHV) jährlich als Lehrkräfte in der Sommerschule. Ursprünglich an höhere Semester gerichtet, blieb das Interesse an einer Teilnahme bei dieser Studierendengruppe gering. Die anfängliche Teilnehmer:innenzahl von elf Studierenden konnte in

den Folgejahren durch Anpassungen zur Attraktivitätssteigerung auf bis zu 20 gesteigert werden (Frick et al., 2021). Im Jahr 2023 meldeten sich, trotz intensiver Bemühungen, nur fünf Studierende zur Teilnahme an.

Eine Umfrage im Mai 2023 unter Bachelor-Studierenden der Primarstufe (n = 52) zielte darauf ab, ein besseres Verständnis für die Teilnahmemotivation zu gewinnen, um diese in die Studierenden-Rekrutierung zu integrieren. Neben dem Anreiz, sich die Sommerschule in ECTS-Punkten abgelten zu lassen, wurde der in Lehramtsstudien häufige Wunsch nach zusätzlicher Unterrichtserfahrung (Hascher, 2006, 2014; Rümmele, 2022) als Hauptgrund für die Teilnahme identifiziert. Dieses zentrale Ergebnis führte schließlich zu einer qualitativen Analyse der Studierendenreflexionen aus den Jahren 2020 bis 2023. Ziel war es, die spezifischen Merkmale der *Unterrichtserfahrung Sommerschule* zu ergründen sowie die professionelle Entwicklung der Studierenden zu beleuchten. Dabei lag ein besonderer Fokus auf den von Leineweber et al. (2021) identifizierten Entwicklungsaufgaben für berufspraktische Studien.

Der Kern des Beitrags widmet sich den Resultaten dieser qualitativen Studie. Zur theoretischen Rahmung werden jedoch zunächst der Praxiswunsch der Studierenden sowie die Besonderheiten der Sommerschule als Praxisort thematisiert. Ein anschließender Überblick über Organisation und Durchführung der Sommerschule an der PHV dient in erster Linie dem besseren Verständnis der Studienergebnisse. Abschließend werden die zuvor präsentierten Ergebnisse diskutiert, um aufzuzeigen, wie die Sommerschule effektiver für die professionelle Entwicklung genutzt und so die Teilnahmebereitschaft der Studierenden erhöht werden könnte.

Theoretische Rahmung

Zusätzliche Praxiserfahrung als Motivation für eine Sommerschulteilnahme

Schumacher und Lind (2000) interpretieren den Wunsch der Studierenden nach mehr Praxiserfahrung als eine Reaktion auf die Befürchtung, den Anforderungen des Lehrberufs nicht gewachsen zu sein. Sie hoffen, durch mehr Praxis besser auf berufliche Herausforderungen vorbereitet zu sein und das Risiko von Praxisschock (Hascher, 2006) und Burnout zu minimieren. Hascher (2005) warnt jedoch vor der „Erfahrungsfalle“ und den damit verbundenen überhöhten Erwartungen:

„So positiv das Sammeln von Erfahrungen auch sein mag, der Glaube an die Wirksamkeit von Erfahrungen kann uns durchaus auch Fallen stellen, weil er uns vortäuscht, dass Erfahrungen stets zu Expertise führen; weil er uns zu der Überzeugung verleitet, dass sie Lernen garantieren; weil er uns zu einer unreflektierten Haltung gegenüber Erfahrungswissen und den Kontexten, in denen Erfahrungen stattfinden, verführt.“ (Hascher, 2005, S. 41)

Damit Praktika zur Professionalisierung beitragen, ist es essenziell, dass die Lernprozesse der Studierenden bewusst gesteuert und nicht dem Zufall überlassen werden (Hascher, 2006). Nachhaltiges Lernen aus Erfahrung setzt voraus, dass vorhandenes Wissen erweitert, neues Verständnis erzeugt oder neue Fähigkeiten entwickelt werden – unterstützt durch gezieltes Feedback und Reflexion (Hascher, 2005). Die Praktikumsanforderungen an Lehramtsstudierende sind vielschichtig. Leineweber et al. (2021) definieren fünf Entwicklungsaufgaben, die Studierende während ihrer Praktika bewältigen müssen (Tabelle 1):

Tabelle 1: Entwicklungsaufgaben im Praktikum (Leineweber et al., 2021)

Entwicklungsaufgabe	Beschreibung
Berufliches Selbstverständnis	Entwicklung der Professionalität; Einnehmen der Lehrer:innenrolle; Handeln nach berufsethischen Überzeugungen; Umgang mit Unsicherheit
Adressatengerechte Vermittlung	Lern- und Entwicklungsstand der Schüler:innen einschätzen; Zielorientierte, methodisch-didaktisch strukturierte, differenzierte Unterrichtsplanung; Herstellung von Klarheit und Verständlichkeit über adäquate Kommunikation
Anerkennende Klassenführung	Führung der Klasse als Gruppe; Umgang mit herausforderndem Verhalten; Allgegenwärtigkeit; Entwicklung einer Beziehung zu den Schüler:innen
Positive Zusammenarbeit	Zusammenarbeit mit Praxislehrperson, Tandempartner:in, Kollegium und Eltern
Sich in Ausbildung befinden	Orientierung am Praktikumsplatz; Zurechtkommen mit der asymmetrischen Beziehung zur Praxislehrperson; dem Anspruch von PH/Universität gerecht werden; Auseinandersetzung mit den Grenzen des eigenen Könnens

Die Sommerschule als Lernort für Studierende kommt dem „Praxiswunsch der Studierenden entgegen“ und „eröffnet [...] durch deren spezifische Anlage und Konzeption ein in Österreich bislang einzigartiges Lernfeld für Studierende“ (Lenz et al., 2023, S. 241). Sie unterscheidet sich jedoch in mehrerlei Hinsicht von den regulären Praktika innerhalb des Studiums (Gamsjäger et al., 2022; Lenz et al., 2023). In der Sommerschule unter-

Studierendenperspektiven auf die Praktikumserfahrung Sommerschule

richten die Studierenden weitgehend eigenständig und ohne unmittelbare professionelle Begleitung (Gamsjäger et al., 2022), während reguläre Praktika typischerweise eine intensive Betreuung durch qualifizierte Lehrkräfte und Dozent:innen vorsehen und begleitende Lehrveranstaltungen die Studierenden unterstützen, ihre Praxiserfahrungen theoriegeleitet zu analysieren und zu reflektieren (Lauss, 2021). Auch wenn die fehlende Begleitung kritisch gesehen werden muss, stellt die Sommerschule für die Studierenden ein zusätzliches Lernfeld dar (Gamsjäger et al., 2022; Lenz et al., 2023), das sie selbst als wertvolle Ergänzung zu den Pflichtpraktika innerhalb des Studiums betrachten (Huemer & Ponath, 2021; Lauss, 2021) – eine Einschätzung, die mit der in diesem Beitrag präsentierten Studie bestätigt werden kann.

Implementierung der Sommerschule an der PHV

Die Verantwortung für die operative Leitung und Durchführung der Sommerschule sowie die Konzeption der Begleitlehrveranstaltung an der PHV obliegt seit 2020 den Lehrenden des Fachbereichs Deutsch. Diese Entscheidung basiert auf den Zielen des BMBWF (2020), die eine Fokussierung auf Deutsch als Bildungssprache, Deutsch als Zweitsprache sowie einen sprachbewussten Fachunterricht vorsehen. Diese strategische Ausrichtung nutzt die spezifische Fachkompetenz des Deutschbereichs, um den Anforderungen einer effektiven Sprachförderung gerecht zu werden. Die Einbindung von Expertise aus den anderen Fachbereichen (BIWI, MINT, ME und SU) in die Begleitlehrveranstaltung sichert zudem einen interdisziplinären Austausch und bereichert die Lehrinhalte um vielfältige fachliche Ansätze.

Anfangs orientierte man sich bei den Begleitlehrveranstaltungen eng an den Leitlinien des BMBWF (2020). Über die Jahre hinweg wurde dieses Konzept jedoch kontinuierlich den sich wandelnden Rahmenbedingungen und den spezifischen Anforderungen der Studierenden angepasst und deckt derzeit folgende Themengebiete ab (Tabelle 2):

Tabelle 2: Inhalte der Begleitlehrveranstaltung an der PHV

Themenbereich	Beschreibung
Allgemeines	Ziele, Richtlinien, organisatorische Rahmenbedingungen
Sprachsensibler Unterricht und DAZ	Deutsch als Zweitsprache; Sprachsensibler Unterricht in allen Fächer
Differenzierung und Projektunterricht	Methodik/Didaktik für heterogene Lerngruppen, Planung von Projektunterricht
Klassenführung	z.B. Umgang mit herausforderndem Verhalten
Schulrecht und Lehrplan	Aufsicht, Haftung, Erste Hilfe, Erziehungsmaßnahmen, Überblick über spezifische Lehrplaninhalte für verschiedene Schulstufen

Im ersten Jahr der Sommerschule fanden alle begleitenden Lehrveranstaltungen in Präsenz statt. Die Phase der Vorbereitung für das Unterrichtspraktikum erstreckte sich von Juni bis August 2020 über drei ganztägige Termine und umfasste neben Präsenzanteilen auch Arbeitsaufträge im Selbststudium. Im Laufe der Zeit wurde jedoch ein nachlassendes Interesse seitens der Studierenden beobachtet. Der Umfang der Lehrveranstaltung sowie der Workload wurden (wie die Abschlussreflexionen zeigten) als überfordernd empfunden. Zur Steigerung der Studierendenmotivation wurde die Struktur der Lehrveranstaltung in den folgenden Jahren kontinuierlich optimiert (Frick et al., 2021). Die gegenwärtige Form umfasst eine Kombination aus reduzierter Präsenzlehre und Online-Elementen, um den (zeitlichen) Bedürfnissen und Präferenzen der Studierenden besser gerecht zu werden.

Hesse und Lütgert (2020, S. 9) stellen fest, dass eine fehlende unmittelbare Begleitung in Praktika kritisch gesehen werden muss und es „auf die Lern-

Studierendenperspektiven auf die Praktikumserfahrung Sommerschule

begleitung ankommt“. Hascher (2012) bekräftigt diesen Standpunkt und betont, dass eine qualitativ hochwertige Praxisbegleitung entscheidend für deren Wirksamkeit ist. Deshalb wurde ein spezieller Fokus auch auf ein umfassendes Betreuungskonzept während der Unterrichtspraxis in der Sommerschule gelegt. Die Studierenden erhalten sowohl im Vorfeld als auch während der Sommerschule Unterstützung durch Praxisbetreuer:innen. Diese Begleitung zielt darauf ab, eine enge Zusammenarbeit mit den Studierenden zu fördern. Dabei liegt der Schwerpunkt auf methodischer, didaktischer und organisatorischer Unterstützung. Ein besonderes Augenmerk wird auch auf die emotionale Begleitung in Krisensituationen gelegt. Geplant sind ein bis zwei Unterrichtsbesuche, um den Studierenden direkte Rückmeldung und Anleitung im praktischen Unterrichtsumfeld zu bieten. Ziel ist es, den Studierenden durch dieses umfassende Betreuungskonzept eine optimale Teilnahme und die erfolgreiche Umsetzung ihrer Aufgaben in der Sommerschule zu ermöglichen.

Neben der kontinuierlichen, persönlichen Reflexion ihrer Unterrichtstätigkeit findet im Anschluss eine gemeinsame Reflexionseinheit an der PHV statt, in der die Studierenden ihre Praxiserfahrungen analysieren und wichtige Erkenntnisse reflektieren. Diese werden in einem abschließenden Portfolio dokumentiert, woraus Auszüge analysiert und die entsprechenden Ergebnisse in diesem Beitrag vorgestellt werden.

Studierendenperspektiven auf den Praktikumsort Sommerschule

Forschungsdesign

Als Datengrundlage für die vorliegende qualitative Studie wurden die schriftlichen Reflexionen von 38 Sommerschul-Absolvierenden (davon 35 weiblich) des Bachelorstudiums Primarstufe an der PHV herangezogen. Analysiert wurden Portfolio-Reflexionen und Antworten auf offene Reflexionsfragen aus den Jahren 2020 bis 2023 (z.B. Entwicklungsbereich Unterrichtstätigkeit: Was gelang Ihnen gut, was weniger?). Die Daten wurden

mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2022) ausgewertet. Unter Einsatz von MAXQDA 2022 erfolgte zunächst eine Sichtung von 20 Prozent der Daten, basierend auf deduktiv festgelegten Kategorien in Anlehnung an die von Leineweber et al. (2021) formulierten Entwicklungsaufgaben. Der Kodierleitfaden wurde schließlich durch induktiv gewonnene Kategorien und Subkategorien erweitert und diente als Grundlage für die weitere Kodierung und Analyse des gesamten Datenmaterials.

Ergebnisse

Nachfolgend werden ausgewählte Ergebnisse entlang folgender Leitfragen präsentiert: Welche unterstützenden bzw. hinderlichen Rahmenbedingungen identifizieren die Studierenden? Welche Entwicklungsaufgaben bewältigen sie im Rahmen der Sommerschule?

Organisatorische Rahmenbedingungen

Insbesondere die Organisation durch BMBWF und Bildungsdirektion wird von mehr als der Hälfte der Studierenden sehr kritisch gesehen. Im Zentrum der Kritik steht die häufig zu spät erfolgte Standort-Zuteilung, was ein rechtzeitiges Onboarding der Studierenden verhindert. Weiters wird auf Schwierigkeiten bei der Einteilung der Gruppen und Studierenden-Tandems am Standort hingewiesen, die in einigen Fällen die vorherige Unterrichtsplanung obsolet werden ließen:

„Somit war es nicht möglich mit meiner geplanten Tandempartnerin, mit der ich im Vorfeld die ganze Planung und Projektumsetzung für die Klassenstufe 1 und 2 bereits ausgearbeitet hatte, zusammenzuarbeiten. [...] mir wurde zwei Tage vor dem Start sowohl eine neue Tandempartnerin als auch eine neue Klassenstufe zugeteilt.“ (321P, Pos. 5)

Zudem bemängeln die Studierenden übereinstimmend das Fehlen von Informationen zum Leistungsstand der Schüler:innen, was die Planung differenzierter Lernangebote erschwert und gleichzeitig eine hohe Anpassungs-

leistung der Studierenden erfordert. In Bezug auf die Organisation durch die PH erkennen die Studierenden – trotz einzelner Bedenken bezüglich des Arbeitsaufwands – durchwegs den Nutzen der Begleitlehrveranstaltung und beschreiben sie als sinnvoll, hilfreich und interessant. Besonders positiv erwähnt wird die Bereitstellung eines umfangreichen Repertoires an Materialien, das Eingehen auf die Studierenden-Bedürfnisse sowie die responsive Unterstützung durch die PHV.

Entwicklungsaufgabe „Berufliches Selbstverständnis“

Die Studierenden berichten mehrheitlich von einem wahrgenommenen Fortschritt in ihrer professionellen Entwicklung: *„Ich konnte meine Lehrerinnen-Fähigkeiten ausbauen und wachsen.“* (1021P, Pos. 26) Dazu zählen verbesserte Fähigkeiten in Schlüsselbereichen wie Unterrichtsorganisation, Diagnosekompetenz und Unterrichtsplanung sowie in überfachlichen Fähigkeiten wie Spontanität und Flexibilität. Besonders betont wird die Entwicklung der Lehrer:innenrolle und der Klassenführung, insbesondere hinsichtlich Unterrichtsstörungen und Disziplin. Eine besondere Entwicklungschance bietet die Sommerschule hinsichtlich der Anpassungsfähigkeit an unerwartete Situationen, die in regulären Praktika so nicht auftreten, was von den Studierenden jedoch als wichtige Lehrer:innen-Fähigkeit erkannt wird: *„Das spontane Reagieren gehört zum Lehrerdasein dazu und dementsprechend sehe ich dies als eigenen Lernzuwachs.“* (1021P, Pos. 28)

Entwicklungsaufgabe „Adressatengerechte Vermittlung“

Die Mehrheit der Studierenden empfindet das Fehlen von Informationen über den Leistungsstand der Schüler:innen als kritische Hürde, da diese Lücke eine angemessene Planung und Differenzierung erheblich erschwert. Die Reflexionen verdeutlichen, dass die Studierenden die Dringlichkeit einer initialen Erfassung des Lernstands erkennen, um der Gruppenheterogenität adäquat begegnen zu können. Sie schildern die Situation als besonders anspruchsvoll und zum Teil überfordernd, insbesondere wenn vorangegangene Unterrichts- und Projektplanungen in der Praxis nicht realisiert werden konnten und folglich eine Neuplanung oder Anpassung erforderlich

wurde: „Anfang der ersten Woche, als wir merkten, dass unsere Vorstellungen mit dieser Gruppe so nicht umsetzbar sind und wir alles umstrukturieren müssen, war ich total überfordert. Ich fühlte mich nicht vorbereitet und ins kalte Wasser geworfen.“ (1221P, Pos. 5)

In Bezug auf adressatengerechte Kommunikation reflektiert die Mehrheit der Studierenden den Einsatz nonverbaler Signale, die Bedeutung klarer verbaler Kommunikation und die Notwendigkeit, ihren Kommunikationsstil situativ anzupassen, was auf ein wachsendes Bewusstsein und einen Entwicklungszuwachs kommunikativer Fähigkeiten durch die Sommerschule hinweist.

Entwicklungsaufgabe „Anerkennende Klassenführung“

Dieser Entwicklungsbereich präsentierte sich als zentrales Thema innerhalb der Reflexionen. Die Studierenden sehen die Führung einer Gruppe ohne Praxislehrperson mehrheitlich als Chance, ihren eigenen Unterrichts- und Führungsstil zu entwickeln, insbesondere durch das Etablieren und Durchsetzen eigener Regeln und Rituale:

„Es ist mir bereits gut gelungen, strenger zu sein und Konsequenzen anzukündigen und durchzusetzen. Dies kann aber sicherlich noch weiter verbessert werden. Der Grund dafür war, dass ich mich in diesem Rahmen sehr wohl gefühlt habe und ich es keiner Lehrperson recht machen musste, weil ich dort die Lehrperson war.“ (0623F, Pos. 80)

Die Reflexionen offenbaren vielfältige Herausforderungen, von kleineren Vorkommnissen bis zu spezifischen Konflikten und herausfordernden Verhaltensweisen, die von Studierenden häufig als belastend und verunsichernd beschrieben werden: „Es gab einen Vorfall, bei dem ich merkte, dass ich bei dem wilden Flohhaufen im Turnsaal nicht mehr durchdrang und ich diesen allein nicht mehr zähmen konnte. An diesem Tag ‚zerbrach‘ meine Vorstellung, ich sei eine strenge Lehrerin“ (1221P, Pos. 5). Neben der Begleitung durch die Praxisbetreuung wird hier vor allem die kollegiale Unterstützung vor Ort als hilfreich und entlastend wahrgenommen.

Studierendenperspektiven auf die Praktikumserfahrung Sommerschule

Entwicklungsaufgabe „Positive Zusammenarbeit“

Die Sommerschule unterscheidet sich von regulären Praktika darin, dass Studierende weitgehend selbstständig ohne direkte Begleitung unterrichten. Die Praxisbetreuung durch die PH – als einzige Begleitung – erweist sich demnach als essenziell, was von den Studierenden mehrheitlich erkannt und als besonders positiv und bereichernd wahrgenommen wird. Sie benennen dabei vor allem die Unterstützung bei der Reflexion ihrer Lehrtätigkeit, die Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien und die emotionale Unterstützung:

„Man ist auf sich allein gestellt, muss Probleme selbst lösen und kann endlich ohne das Gefühl der Beobachtung unterrichten. Trotzdem war es von unfassbarem Wert, dass [Praxisbetreuerin] vorbeigekommen ist.... Hier war es weniger das Gefühl der Beobachtung und der Kritisierung, hier war es das Gefühl, auf Augenhöhe mit einer erfahrenen Lehrperson sprechen zu können.“ (1021P, Pos. 26)

Die Reflexionen unterstreichen zudem durchwegs den hohen Wert der gemeinsamen Arbeit im Studierendentandem. Hervorgehoben wird hierbei die effektivere Bewältigung der Heterogenität sowie der intensive gegenseitige Lernprozess.

Entwicklungsaufgabe „Sich in Ausbildung befinden“

Die Studierenden beschreiben die regulären Praktika als „*künstliche Situation*“, die nicht der Realität entspricht. Im Kontrast dazu bietet die Sommerschule eine Gelegenheit, die Rolle der Lehrperson authentischer und selbstbestimmter wahrzunehmen. So zeigen die Reflexionen durchwegs, dass die Studierenden die Selbstständigkeit in der Sommerschule im Vergleich zu den regulären Praktika sehr schätzen. Sie empfinden es als Vorteil, ohne die ständige Beobachtung durch Praxislehrperson/Dozent:in zu unterrichten, was ihnen die Freiheit gibt, ihren eigenen Unterrichts- und Führungsstil zu entwickeln:

„Die Anwesenheit eines Betreuers macht mich immer sehr nervös Dies führt dazu, dass ich meine Planungen sowie meinen Unterrichtsstil darauf anpasse, den Erwartungen der Betreuer zu entsprechen. In der Sommerschule hatte ich die Freiheit, meinen eigenen Unterrichtsstil zu entwickeln und Regeln und Strukturen zu etablieren.“ (223P, Pos. 34)

Diese Unabhängigkeit wird als angenehmer, entspannter und frei von Bewertungsdruck beschrieben, während die Anwesenheit der Betreuung in den Pflichtpraktika oft Unsicherheit, Anpassungs- und Leistungsdruck erzeugt. Mehrere Studierende geben an, in der Sommerschule zum ersten Mal Dinge ausprobiert zu haben, die ihnen im regulären Praktikum schwergefallen wären:

„Ich bin froh, dass ich dies in einem Umfeld ausprobieren konnte, wo ich keinen Leistungsdruck hatte.“ (221P, Pos. 3)

Diskussion und Fazit

Die präsentierten Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Sommerschule den Studierenden eine einzigartige Gelegenheit bietet, praktische Erfahrungen in einem besonderen Lernumfeld, auch im Sinne des Service-Learning (Groß Ophoff et al., 2023), zu sammeln und Entwicklungsaufgaben im Sinne von Leineweber et al. (2021) zu bewältigen.

Der von den Studierenden beschriebene Fortschritt hin zu einem „*Beruflichen Selbstverständnis*“ zeigt sich in ähnlicher Form auch in einer vergleichbaren Studie der PH Wien, in der gerade unerfahrene Studierende einen besonders hohen Kompetenzzuwachs wahrnehmen (Lauss, 2021). Doch wie Studien zur Wirksamkeit von Praktika zeigen, sollte der wahrgenommene Kompetenzzuwachs kritisch betrachtet werden. Praktische Erfahrungen können zwar einen Entwicklungszuwachs fördern, Erfahrung wird jedoch fälschlicherweise häufig mit Lernen gleichgesetzt (Hascher, 2006). Studierende neigen dazu, ihre Fähigkeiten nach einem Praktikum zu überschätzen, ohne signifikante Fortschritte in ihrer Rolle als Lehrperson

Studierendenperspektiven auf die Praktikumserfahrung Sommerschule

zu machen (Hascher, 2012). Ein Zuviel an Praxis kann schlimmstenfalls sogar zu Deprofessionalisierung führen (Hascher, 2014).

Die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „*Adressatengerechte Vermittlung*“ wird, wie bereits in anderen Studien (Fede, 2021; Festman & Maldonado, 2022) betont, durch das Fehlen wichtiger Informationen über den Leistungsstand der Schüler:innen stark beeinträchtigt. Daher sollten Maßnahmen zur Optimierung ergriffen werden, um ein rechtzeitiges Onboarding der Studierenden am Standort zu gewährleisten und durch vorgeschaltete Lernstandserhebungen eine gezielte und differenzierte Unterrichtsplanung zu ermöglichen und gleichzeitig die aktive Lernzeit der Schüler:innen in der Sommerschule zu erhöhen.

Hascher (2012) stellt in Bezug auf unbegleitete Praktika fest, dass diese eigenständigen Erfahrungen vor allem Kompetenzen in der Klassenführung fördern, während begleitete Praktika primär methodisch-didaktische Fähigkeiten stärken. Dies kann mit der vorliegenden Studie bestätigt werden, da „*Anerkennende Klassenführung*“ als Schlüsselthema in den Reflexionen hervortritt. Die Bedeutung kollegialer Unterstützung bei disziplinareren Herausforderungen als direkte Hilfe und Entlastung wird auch in anderen Studien unterstrichen (Huemer & Ponath, 2021). Lenz et al. (2023) weisen auf das Risiko hin, bei disziplinareren Problemen auf autoritäre Pädagogik zurückzugreifen, was die Notwendigkeit intensiver Begleitung zur Vermeidung von Deprofessionalisierung unterstreicht.

Neben Praxisbetreuung und Kolleg:innen vor Ort betonen die Studierenden besonders den Wert der Arbeit im Tandem. Hascher (2012) hebt den Mehrwert der Tandempartnerschaft durch flache Hierarchien und wechselseitigen Austausch im Sinne einer Lernbegleitung hervor, was im Hinblick auf die ansonsten fehlende Praxisbegleitung vor Ort ein nicht zu unterschätzender Faktor für Reflexion und Professionalisierung sein könnte. Der systematische Einsatz Studierender in Tandems könnte daher für die Sommerschule, insbesondere für die Entwicklungsaufgabe „*Positive Zusammen-*

arbeit“, vorteilhaft sein. Die Arbeit im Tandem bietet eine zusätzliche, niederschwellige Form der Begleitung sowie eine Quelle für Feedback und gemeinsame Reflexion, was sie zu einem wertvollen Instrument für die Entwicklung der Studierenden machen kann.

In Bezug auf die Entwicklungsaufgabe „*Sich in Ausbildung befinden*“ zeigen die Ergebnisse, dass die Sommerschule den Studierenden ein ergänzendes Lernfeld zu den regulären Pflichtpraktika bietet. Hier können sie eigenständig unterrichten und Verantwortung für eine Schüler:innengruppe übernehmen. Die Freiheit in der Gestaltung des Unterrichts und die Entwicklung eines eigenen Unterrichts- und Führungsstils ohne direkte Beobachtung und Bewertung durch Praxislehrpersonen werden besonders geschätzt. Mitbestimmung und Handlungsspielräume sind für die Motivation von Studierenden wesentlich und befähigen sie zu eigenverantwortlichem, flexiblem Handeln (Grüning et al., 2022) – eine vom ersten Tag an im Lehrberuf essenzielle Kompetenz, die durch den selbstständigen Einsatz in der Sommerschule gefördert werden kann.

Obwohl das Fehlen einer unmittelbaren Begleitung kritisch betrachtet werden muss, erkennt auch Hascher (2012, S. 117) den Wert dieser autonomen Praxiserfahrungen „*in Echtzeitqualität*“. So könnte ein positiver Aspekt darin bestehen, dass ohne anwesende Lehrperson eine unreflektierte Übernahme von Mustern im Sinne der Meister:innenlehre verhindert wird – ein Punkt, der als Schwachstelle regulärer Praktika gilt (Hascher, 2012). Im Gegensatz zu den Pflichtpraktika, wo Anpassung oft vor individueller Entwicklung steht (Schumacher & Lind, 2000), bietet die Sommerschule einen Raum, in dem Studierende ihren eigenen Unterrichtsstil erproben und sich in ihrer Lehrer:innenrolle selbstwirksam erleben können (Lenz et al., 2023).

Die vorliegenden Erkenntnisse legen einerseits nahe, dass darüber nachgedacht werden muss, wie auch in den regulären Praktika sichergestellt werden kann, dass die Studierenden Handlungsfreiräume erhalten, die eine

Studierendenperspektiven auf die Praktikumserfahrung Sommerschule

individuelle Entwicklung ohne übermäßigen Anpassungsdruck ermöglichen. Andererseits ist das Fehlen einer unmittelbaren Begleitung durch erfahrene Lehrkräfte in jedem Fall kritisch zu sehen. Auch wenn die Unterstützung durch Praxisbetreuende und die Arbeit im Studierendentandem positiv bewertet werden, mangelt es dennoch an kontinuierlichem, praxisnahem Feedback und Anleitung. Ein intensiver Austausch zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten über Lehrveranstaltungsformate und verstärkte Begleitung, z.B. durch professionelle Lerngemeinschaften, könnte die Qualität der Praxiserfahrung Sommerschule im Hinblick auf die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben verbessern und so eine zielgerichtete Professionalisierung der Studierenden fördern. Dennoch bleibt zu klären, ob die Sommerschule über die Anrechnung von ECTS-Punkten tatsächlich ein Praktikum ersetzen kann.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (Hrsg.). (2020). *Sommerschule 2020: Informationsbroschüre für Schulleitungen bzw. mit der Durchführung betraute Lehrpersonen und Unterrichtende in der Sommerschule.*
- Fede, M. (2021). Coaching oder nicht Coaching, das ist die Frage. In C. Kaluza, G. Kulhanek-Wehlend, G. Lauss, J. Majcen, R. Petz, B. Schimek, A. Schnider, S. Severin & E. Süß-Stepancik (Hrsg.), *Sommerschule 2020: SUMMERSPLASH – zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule* (S. 103–120). LIT.
- Festman, J., & Maldonado, L. (2022). Die Sommerschule des BMBWF als neues Lehr/Lern-Format in der COVID-19-Pandemie: Ein Blick in Tiroler Volksschulen. In G. Rathgeb, T. Stornig, C. Vollmer & A. Wurzrainer (Hrsg.), *Transfer Forschung – Schule: Heft 8. Bildung in der Krise* (S. 110–132). Klinkhardt.
- Frick, P., Kikelj-Schwald, E., & Naphegyi, S. (2021). Sommerzeit wird Sprach(en)lernzeit: Sichtweisen von Lehramtsstudierenden der Primarstufenausbildung auf das Konzept der Sommerschule sowie praktische Implikationen für die Didaktik. *F&E Edition*, 27, 189–201.
- Gamsjäger, M., Lenz, S., & Severa, M. (2022). Die Sommerschule als Lerngelegenheit für Studierende. *Herausforderung Lehrer:innenbildung – Zeitschrift Zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 5(1), 454–467. <https://doi.org/10.11576/hlz-5343>
- Groß Ophoff, J., Pham Xuan, R., & Kart, A. (2023). Die österreichische Sommerschule als Service-Learning. Ein Beitrag zur Professionalisierung? *journal für lehrerInnenbildung*, 23(2), 48–61.

Studierendenperspektiven auf die Praktikumserfahrung Sommerschule

- Grüning, M., Winkler, A., & Hascher, T. (2022). Mitbestimmungsmöglichkeiten Lehramtsstudierender in schulpraktischen Phasen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 15(1), 5–24.
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *Journal für LehrerInnenbildung*, 5(1), 39–45.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft 51. Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 130–148). Beltz.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum. Evidenzbasierte Entwicklungen in der LehrerInnenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 109–129.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 542–571). Waxmann.
- Hesse, F., & Lütgert, W. (Hrsg.). (2020). *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Klinkhardt.
- Huemer, B., & Ponath, B. (2021). Evaluationsergebnisse zur österreichweiten Sommerschule 2020. In C. Kaluza, G. Kulhanek-Wehlend, G. Lauss, J. Majcen, R. Petz, B. Schimek, A. Schnider, S. Severin & E. Süß-Stepancik (Hrsg.), *Sommerschule 2020: SUMMERSPLASH – zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule* (S. 61–70). LIT.
- Kuckartz, U. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.

- Lauss, G. (2021). Sommerschule 2020 – eine Studierendenevaluation der PH Wien: Methodischer Zugang und vergleichende Analyse. In C. Kaluza, G. Kulhanek-Wehlend, G. Lauss, J. Majcen, R. Petz, B. Schimek, A. Schnider, S. Severin & E. Süß-Stepancik (Hrsg.), *Sommerschule 2020: SUMMERSPLASH – zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule* (S. 129–152). LIT.
- Leineweber, S., Billich-Knapp, M., & Kosinar, J. (2021). Entwicklungsaufgaben angehender Primarlehrpersonen in Berufspraktischen Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *11*, 475–490.
- Lenz, S., Gamsjäger, M., Severa, M., Kladnik, C., Prammer-Semmler, E., & Plaimauer, C. (2023). „und dann sagten sie plötzlich Frau Lehrerin zu mir!“ Die Sommerschule als Lernfeld für Lehramtsstudierende. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *13*, 237–257.
- Rümmele, K. (2022). Grau, teurer Freund ist alle Theorie. Praxis als goldener Baum im Lehramtsstudium? In K. Felder, C. Kühne & T. Schroffenegger (Hrsg.), *Transfer und Vernetzung zwischen Theorie und Praxis* (S. 109–131). Pädagogische Hochschule Vorarlberg.
- Schumacher, K., & Lind, G. (2000). *Praxisbezug im Lehramtsstudium. Bericht einer Befragung von Konstanzer LehrerInnen und Lehramtsstudierenden*. Universität Konstanz.

14. Teach For Austria-Sommerwochen – wie in den Sommerferien die Förderung von sozioökonomisch benachteiligten Kindern gelingen kann

Birgit König

Abstract

Teach For Austria fördert die Bildungsgerechtigkeit für Kinder und Jugendliche mit bildungsfernem Hintergrund. Im Rahmen des zweijährigen Programms unterrichten Hochschulabsolvent:innen aller Studienrichtungen (außer Lehramt) als vollwertige Lehrkräfte an herausfordernden Mittelschulen im urbanen Umfeld (ca. 85% der Kinder, die unterrichtet werden, haben Migrationshintergrund). In den Teach For Austria (TFA)-Sommerwochen sammeln die angehenden Teach For Austria-Lehrkräfte (=Fellows) für zwei Wochen in den Sommerferien zahlreiche Leadership- und Unterrichtserfahrungen mit Kindern. Die Förderung von sozioökonomisch benachteiligten Kindern (meist zw. zehn und 16 Jahren) erfolgt in den Sommerwochen in vier Phasen, um deren Potenziale gezielt zu fördern. Zudem wird versucht, die Deutschkenntnisse in einem formellen und informellen Setting auszubauen und zu festigen. Die Teilnehmer:innen der Teach For Austria-Sommerwochen erhalten ein umfassendes Lernangebot mit einer intensiven Begleitung, das im Sommer 2021 während der Corona-Krise besonders wichtig war. Neben dem Zeitpunkt und anderen zahlreichen gelingenden Faktoren ist das 4-Phasen-Konzept für die erfolgreiche Umsetzung der Sommerwochen maßgebend.

Schlüsselwörter: Sommerschule, Bildungsgerechtigkeit, Teach For Austria

Was bringt das? Die Teach For Austria-Sommerwochen

„Kann ich nächstes Jahr wieder zur Sommerschule kommen? Ich hab hier so viel gelernt!“, so die begeisterte Rückmeldung eines teilnehmenden Kindes der Teach For Austria (TFA)-Sommerwoche. Die Werte „GEMEINSAM – BEGEISTERN – WACHSEN – MÖGLICH MACHEN“ der Organisation Teach For Austria verdeutlichen neben dem Leadership-Gedanken den Anspruch eines qualitativ hochwertigen Unterrichts, wo die Bedürfnisse des Kindes in den Mittelpunkt rücken. Ist jemand begeistert, dann treten eine starke positive Motivation und ein leuchtendes Interesse in den Vordergrund und genau hier setzt Lernen an. John Hattie (2015) betont in seinem Buch „What Works Best in Education: The Politics of Collaborative Expertise“, dass motivierte und begeisternde Lehrer:innen und Schulleiter:innen den größten Einfluss auf den Lernerfolg eines Kindes haben.

Lernbereitschaft, Kooperation, Potenzialfokussierung und Zutrauen sind die vier wesentlichen Grundhaltungen, die das Kernstück von Teach For Austria beschreiben. Dabei stehen neben den Kindern die Bildungsgerechtigkeit und Chancenfairness im Mittelpunkt. Die Teach For Austria Vision für das Jahr 2050¹ beschreibt ein gutes Leben für jedes Kind, unabhängig von seinen unterschiedlichen Startbedingungen.

Aus dem nationalen Bildungsbericht (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2021) geht hervor, dass Kinder aus bildungsfernen Familien bereits im Alter von zehn Jahren einen Bildungsrückstand von bis zu drei Schuljahren gegenüber Kindern von Akademiker:innen haben. Zudem sind in Österreich 353.000 Kinder und Jugendliche (22%)

¹ Die Vision 2050 „Jedes Kind hat die Chance auf ein gutes Leben. Egal wie viel Geld und Bildung seine Eltern haben.“ wurde 2016/17 in einem mehrmonatigen Prozess und unter Einbindung zahlreicher Stakeholder neu entwickelt. Gesteuert wurde der Prozess von einer Gruppe Fellows, Alumni und Mitarbeiter:innen.

armuts- und ausgrenzungsgefährdet: das ist jedes 5. Kind, in Ein-Eltern-Haushalten oder in Haushalten ohne österreichische Staatsbürger:innen-schaft. Nachhilfeunterricht, Förderkurse und Unterstützung bei Legasthenie können sich fast die Hälfte aller armutsgefährdeten Haushalte nicht leisten. All das wird von Kindern und Jugendlichen erlebt und gefühlt – es hat Auswirkungen auf ihre Zukunft! Jedem Kind und Jugendlichen die besten Entwicklungschancen zu bieten, ist eine gesellschaftspolitische Aufgabe.

Die intensive Betreuung in den TFA-Sommerwochen und weitere wertvolle Faktoren, die die Bedürfnisse der Kinder in das Zentrum rücken, tragen ein Stück zur Zielvision bei. Dieser Artikel beschäftigt sich mit der komplexen Frage: „Wie kann es gelingen, sozioökonomisch benachteiligte Kinder entsprechend ihrem Leistungsniveau adäquat zu fördern, um nachhaltig einen Unterschied zu machen?“ Dabei sind verschiedene Faktoren auf unterschiedlichen Ebenen maßgebend beteiligt, die im folgenden Beitrag näher angeführt werden.

Die TFA-Sommerwochen bieten angehenden Teach For Austria-Lehrer:innen (=Fellows)² die Möglichkeit, neben der Aneignung diverser Leadershipskills in pädagogisch-didaktische Unterrichtskonzepte einzutauschen und diese mit Kindern, von denen der Großteil einen Migrationshintergrund hat, auszuprobieren. Diese Zielgruppe (meist zwischen zehn und 16 Jahren) erhält dadurch eine – ansonsten oft fehlende – spezielle Betreuung und Förderung in den Ferien.

Die Kurse richten sich an Kinder, die keine Betreuungsmöglichkeit haben, sowie auch an diejenigen Kinder, die in den Schularbeitsfächern (Deutsch, Mathematik, Englisch) mit *genügend* oder *nicht genügend* beurteilt worden

² Die Bezeichnung „Fellows“ beschreibt in diesem Zusammenhang alle TFA Lehrer:innen im Sekundarbereich (GO Track) im Ausbildungsprogramm. Teach For Austria bietet seit 2019 auch einen READY Track an, der die Ausbildung von Fellows im Elementarbereich umfasst.

waren, bzw. in diesen Fächern nicht beurteilt wurden. Die Teilnehmer:innen der Sommerwochen erhalten somit ein zusätzliches Lernangebot – und gleichzeitig werden die angehenden Lehrkräfte im Zuge der Sommerwochen gezielt auf ihren zukünftigen Unterrichtseinsatz in städtischen Mittelschulen in Wien, Niederösterreich und Oberösterreich und die weitere Arbeit mit der Zielgruppe vorbereitet. Sie sammeln dabei wertvolle Praxiserfahrung und werden durch Tutor:innen und Trainer:innen sehr intensiv begleitet.

Im Jahr 2021 sollten ursprünglich ca. 240 Kinder an den angebotenen Kursen teilnehmen.

Die Corona-Situation führte dazu, dass die angestrebte Zahl von Teilnehmer:innen nicht vollständig erreicht werden konnte. Letztendlich nahmen damals 199 Kinder am Programm teil und 54 Fellows in Wien und Linz unterrichteten die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik. Sie wurden von erfahrenen Trainer:innen und speziell dafür vorbereiteten Tutor:innen täglich im Unterricht begleitet, die mit ihnen im Anschluss Analysegespräche (1:1 Instructional Coachings) für rasche Professionalisierung im Bereich Klassenführung, Didaktik und Stundenplanung führten.

Trainer:innen, Tutor:innen und Fellows wurden umfassend und mit verschiedenen, auf die Zielgruppe ausgerichteten Formaten und Methoden intensiv auf die bevorstehenden Aufgaben der Sommerwochen vorbereitet. Dies geschah 2021 im Rahmen des TFA COVID-19 Konzeptes auch auf virtueller Ebene. Eine nähere Erklärung, wie konkret diese Ausbildung erfolgt, wird im Artikel verdeutlicht.

Aus der jährlichen Fellow-Umfrage am Ende der TFA-Sommerwochen geht hervor, wie gut sich die Fellows nach den zwei Wochen auf den Unterricht vorbereitet fühlten und wie relevant Flexibilität und Spontaneität in der Unterrichtsgestaltung waren. Zudem zeigen sich viele Teach For Austria-Absolvent:innen der Sommerwochen überrascht, wie viel sich sowohl

bei den Kindern als auch bei den Fellows im Zeitraum von zwei Wochen tun könne. Die steile Lernkurve und das Entwicklungspotenzial vom ersten bis zum letzten Tag werden in den Feedbackbögen immer wieder betont. Ebenso werden neben dem Trial & Error Prinzip der allumfassende Blick sowie das klare Rollenbild von sich als Lehrkraft („Wer will ich sein?“) und die Bestätigung („Das will ich wirklich machen“) gewonnen. Wie die erfolgreiche Umsetzung gelingt und welche Aspekte hier zum Tragen kommen, wird im anschließenden Kapitel erläutert.

Vier Phasen für die erfolgreiche Umsetzung

Das Projekt Teach For Austria-Sommerwochen lässt sich über ein Projektjahr hinweg in vier Phasen unterteilen, innerhalb derer unterschiedliche Maßnahmen für die erfolgreiche, wirkungsvolle und nachhaltige Umsetzung der Sommerwochen gesetzt werden.

Vorbereitung der Sommerwochen

Im Zeitraum Jänner bis Mitte Juli des Kalenderjahres erfolgen die umfassenden Vorbereitungen der Teach For Austria-Sommerwochen des jeweiligen Jahres. Die ersten sechs Monate des Projekts sind somit durch eine umfassende pädagogische Konzeption und Planung und eine detaillierte, organisatorische Vorbereitung geprägt. Diese Aktivitäten passieren auf allen personellen Ebenen von Teach For Austria, beginnend mit der Geschäftsführung. Im Folgenden werden hier verschiedene Faktoren aufgezeigt, die vor der Durchführung, also im Vorfeld, zu berücksichtigen sind und zum Gelingen der Sommerwochen maßgebend beitragen:

- Strategische Einordnung der Sommerwochen in das Gesamtprogramm von Teach For Austria.
- Vollständige inhaltliche Konzipierung, Planung und Vorbereitung der Sommerwochen unter Miteinbeziehung der Learnings aus den letzten Vorjahren.

- Koordination, Abstimmung und Beziehungsaufbau und -management mit relevanten Akteur:innen und Kooperationspartner:innen wie z.B. Interface, Volkshochschulen Wien und Vienna Hobby Lobby zur direkten Umsetzung der Sommerwochen an den verschiedenen Standorten. Eine wesentliche Rolle spielen dabei auch Meetings mit diesen Akteur:innen. 2021 wurden im Rahmen der COVID-19 Maßnahmen diese Meetings hauptsächlich virtuell durchgeführt (siehe Abschnitt 3).
- Bei der Betreuung der Teach For Austria-Sommerwochen werden Tutor:innen eingesetzt. Das sind neben aktiven Fellows des 2. Jahres auch Teach For Austria-Fellows früherer Jahrgänge. Diese wurden vorab auf Bewerbungsbasis ausgewählt und im Rahmen der *Trainer:innenakademie* intensiv auf ihre Rolle bei den Sommerwochen vorbereitet (siehe Abschnitt 2).
- Die logistische und organisatorische Planung ist sehr breit gefächert und reicht von der Bewerbung der Sommerwochen über die Aktualisierung der Materialien bis hin zur Zuteilung der Teilnehmer:innengruppen sowie der Platzierung der Trainer:innen, der Fellows und der Tutor:innen.
- Beim Kick Off des Fellowjahrgangs wird den Fellows das Konzept der TFA-Sommerwochen im Detail vorgestellt. Dabei werden die Haltungen und Erwartungen an die Fellows klar übermittelt, was erfahrungsgemäß ein wesentlicher Baustein für den Erfolg der Sommerwochen ist.

Vorbereitung der Tutor:innen und Fellows auf die Sommerwochen

Teach For Austria wendet beim Training von Fellows für die Arbeit an besonders herausfordernden Schulen ein für die Zielgruppe speziell konzipiertes Techniktraining an. Diese Trainings werden direkt von Teach For Austria-Trainer:innen durchgeführt und die Fellows erhalten ein kompaktes Workbook mit wertvollen Unterrichtstechniken für einen gelingenden Unterricht. Zusätzlich werden bei der Betreuung der Teach For Austria-Sommerwochen Tutor:innen eingesetzt – also ehemalige Teach For Austria

Fellows früherer Jahrgänge (TFA Alumni) – sodass diese besonders engmaschig erfolgen kann.

Die im Ausbildungsprogramm aktiven Fellows werden für ihre Arbeit mit den Kindern während der Sommerwochen mehrere Wochen intensiv vorbereitet. Diese Vorbereitung der Fellows erfolgt im Vorfeld der Sommerwochen während der Teach For Austria-Sommerakademie, die aktuell aus vier Wochen Onlinekursen und drei Wochen Präsenzkursen besteht. Im Rahmen der Trainer:innenakademie (TRAK) besuchen ca. 22 Fellows sechs verschiedene dreistündige Workshops, bei denen sie sich Wissen und Skills in folgenden Themenbereichen aneignen: Kommunikation, Grundlagen des Coachings, Aktives Zuhören, Motivationstechniken, Zielsetzung, Kompetenzorientierung & Trainingsgestaltung, Moderation, Feedback und Fragetechniken. Zusätzlich werden Supervision, Teambesprechungen und Übungseinheiten absolviert. Die TRAK-Teilnehmer:innen bekommen dazu ein umfangreiches Tutor:innenhandbuch, welches die wichtigsten Grundlagen für ihren Einsatz kompakt zusammenfasst. Sie arbeiten damit intensiv während der TRAK und benutzen es laufend während den Sommerwochen, um höchste Qualität und ständige Weiterentwicklung zu garantieren. Neben den Bereichen Zeit- und Aufgabenmanagement und den Zielvorgaben für den Unterricht, stehen der präsenze Auftritt, konsequentes Intervenieren, klare Arbeitsanweisungen, Struktur durch Regeln, Rituale und Routinen im Vordergrund der Hospitation durch die Tutor:innen. Im Folgenden ein Auszug aus dem Tutor:innen Handbuch 2023 anhand des Hospitationsfokus im Bereich *Überprüfung und Evaluation*:

- *Überprüft die Lehrkraft den Fortschritt der Kinder, während sie arbeiten?*
- *Gibt es ein entwicklungsorientiertes Feedback von der Lehrkraft?*
- *Überprüft die Lehrkraft an strategischen Punkten das Verständnis?*
- *Reflektieren die Kinder regelmäßig ihren Lernprozess?*

König

- *Wird zu Beginn der Stunde das Vorwissen aktiviert und abgefragt und am Ende der Stunde der Lernzuwachs festgestellt (vgl. Assessment for Learning)?*

Bei der Trainer:innenakademie wird die Methode des Blended Learnings angewendet. Onlineinhalte und Präsenzveranstaltungen münden in ein integriertes Training mit einer großen methodischen Vielfalt. Trainer:innen und Tutor:innen bereiten die Fellows in unterschiedlichsten Settings auf die Sommerwochen vor und begleiten die Fellows während der Sommerwochen intensiv durch 1:1 Coachings, Reflexionsgespräche und Peergroup-Formate.

Umsetzung und Durchführung

Um die Zielgruppe möglichst umfassend zu erreichen, wird mit regionalen Partner:innen kooperiert. Im Jahr 2023 wurden die TFA-Sommerwochen erstmals zur Gänze in Wien angeboten und die *Vienna Hobby Lobby* (VHL) seit dem Jahr 2021 als Kooperationspartner gewonnen. Fellows des Jahrgangs 2023 wurden dazu für zwei Wochen an drei VHL-Standorten platziert, um qualitativen und effektiven Unterricht für die Kinder zu ermöglichen. Im Rahmen dieser Kooperation unterstützen Fellows zusätzlich zum Unterricht einmal pro Woche ein Freizeitprogramm der VHL am Nachmittag (z.B. Tischtennis, Capoeira, Tanzen uvm.), gemeinsam mit einem:r VHL-Kursleiter:in. Dadurch leisten die Teach For Austria-Lehrer:innen wertvolle Integrations- und Bildungsarbeit im Bereich des informellen Lernens und werden zielgerichtet auf ihren Unterrichtseinsatz in städtischen Mittelschulen in Wien, Niederösterreich und Oberösterreich ab Herbst vorbereitet. Berichte von Fellows beschreiben, dass im Zeitfenster der Nachmittagsbetreuung ein empathischer und gewinnbringender Beziehungsaufbau zu den Kindern möglich ist und sie sich auch auf größere Klassengrößen von 25+ besser einstellen lernen.

Wie konkret gelingt die Umsetzung der TFA-Sommerschule?

Vor Beginn der Sommerschule, d.h. zum Zeitpunkt der Sommerakademie, werden die Fellows des ersten Jahres in Gruppen von drei bis vier Personen eingeteilt (sogenannte Fellowteams). Sie arbeiten die gesamten Sommerwochen durchgehend in der gleichen Konstellation und jede:r Fellow legt dazu für jede Unterrichtseinheit eine Stundenplanung bei dem/der jeweils betreuenden Tutor:in vor. Die Kinder werden in Gruppen zu maximal 15 Sommerschüler:innen eingeteilt. Diese Teilnehmer:innen bleiben die komplette Dauer der Sommerwochen in der jeweiligen Gruppe. Jede:r Fellow unterrichtet in den beiden Sommerwochen mehrmals alleine und mehrmals im Team. Zusätzlich hospitulieren die Fellows auch jeweils bei ihren Kolleg:innen im Rahmen sogenannter Peer-Hospitalationen. Einen gelingenden Moment beschreibt ein Fellow im Feedbackbogen der ersten Woche anhand eines überraschenden Standing Ovation Ereignisses der Kinder folgendermaßen: *„Die Sommerschüler:innen standen auf und klatschten, als ich ihnen in Mathe eine Geschichte zur Klammer-vor-Punkt-vor-Strich-Regel vorgelesen habe, in der ihre Namen vorgekommen sind.“*

Wie die täglichen Entwicklungs- und Reflexionsgespräche ablaufen, um das Feedback gleich in der nächsten Unterrichtsstunde einzubauen und so die Lerneffektivität und die Freude am Lernen noch weiter zu steigern, wird im anschließenden Abschnitt beschrieben.

Nachbereitung

Für die Zielerreichung ist auch die entsprechende Nachbereitung und Dokumentation des Projekts zentraler Bestandteil, inklusive des laufenden inhaltlichen und finanziellen Controllings und der Erstellung der entsprechenden Berichte für den Fördergeber. Auch die Fellows erhalten nach der Unterrichtssequenz die Möglichkeit zur Nachbereitung und Reflexion und führen in der zweiten Woche Elternkontakte mittels Elternanrufen durch. Der Fokus liegt dabei auf potenzialfokussierten Rückmeldungen wie etwa *„Brillante Momente, Highlights beim Lernen, Gelingendes und Stärken-*

des". Potenziale zu erkennen und den erziehungsberechtigten Elternteilen rückzumelden, stärkt das Selbstvertrauen des Kindes und fördert den Beziehungsaufbau zu den Eltern. Zudem können im Gespräch Förderansätze oder weiterführende Fördermöglichkeiten über die Sommerwochen hinaus aufgezeigt werden, um das persönliche Wachstum zu fördern.

Damit ein guter Start in den Nachmittag gewährleistet wird, findet nach dem Unterricht im Fellowteam ein selbst geleitetes Daily Stand-up statt, wobei die Moderation des Stand-ups jeden Tag untereinander abwechselt. Im Mittelpunkt stehen gegenseitiges Mutmachen und Inspirieren. Beispielsweise reflektiert jede:r Fellow für sich folgende drei Fragen und teilt diese mit der Gruppe:

- *Was sind drei Dinge, die mir heute gut gelungen sind?*
- *Was bewegt mich heute besonders? Wo möchte ich weiterkommen?*
- *Was brauche ich, damit ich in dieser Sache gut weiterkomme?*

Fokusfragen für die Gruppe werden ebenso mittels One Pager bereitgestellt. Auch ein neu konzipiertes TFA-Workbook wird zusätzlich für Reflexionsprozesse herangezogen.

Abschlusspräsentationen und Ausklang

Eines der Highlights der TFA-Sommerschule, die von Fellows immer wieder in den jährlichen Feedbackumfragen genannt werden, sind die Abschlusspräsentationen (z.B. Video inkl. Drehbuch, Personenbeschreibungen der Fellows durch die Schüler:innen...) mit kreativen und humorvoll gestalteten Inhalten der zwei Sommerwochen. Beim anschließenden traditionellen Abschluss-Picknick hat jedes Kind die Gelegenheit, die Sommerwochen für sich zu reflektieren, ein Abschlussfeedback zu geben und die zwei Wochen in vertrauter Atmosphäre ausklingen zu lassen. In der abschließenden Fellow-Umfrage aus dem Jahr 2021 ist folgendes Statement zu lesen: *„Ich hätte mir nie gedacht, dass man so viel in so kurzer Zeit*

lernen, aufsaugen, wachsen kann. Ich bin überrascht, wie gut man innerhalb dieser zwei Wochen vorbereitet wurde.” Inwiefern die Unterrichtsqualität gesichert werden kann und welche Merkmale zum Gelingen und zur Prozessoptimierung beitragen, wird im nächsten Abschnitt dargestellt.

Qualitätssicherung und Nachhaltigkeit

TFA setzt auf ein zukunftsweisendes Leadership Konzept. Beispielsweise werden die Inhalte des Adaptive und Conscious Leadership Ansatzes im Ausbildungsprogramm aufgegriffen. Sie richten sich vorwiegend an Pionier:innen, die sich selbst, ihre Organisationen und die Welt mitnehmen und die Gemeinschaft zu neuen Erfolgshöhen bewegen. Diese bewusste Führungskultur leben wir bei Teach For Austria und setzen dabei auf ein bedeutungsvolles Paradigma, das bereichert und Bewegung und Lebendigkeit möglich macht.

„Es war eine lehrreiche, einmalige und intensive Erfahrung, die ich nicht missen möchte. Ich habe das Gefühl, es bereitet einen gut vor auf das, was im September auf uns zukommt.”, so das Feedback eines Fellows des Jahrgangs 2021. Zur direkten Qualitätssicherung des Unterrichts durch die Teach For Austria-Fellows bei den Sommerwochen werden Unterrichtseinheiten der Fellows von Teach For Austria-Trainer:innen bzw. Tutor:innen hospitiert und gemeinsam analysiert. Die Trainer:innen und Tutor:innen wurden umfangreich auf ihren Einsatz bei den Teach For Austria-Sommerwochen vorbereitet (z.B. durch die Teach For Austria-Trainer:innenakademie etc.). Ein Feedback unterstreicht die Wichtigkeit der Tutor:innenbetreuung folgendermaßen: *„Vieles hängt von den Tutoren ab und die waren in meiner Gruppe einfach weltklasse!”* oder *„Jemand hört mir zu und konzentriert sich auf meine Entwicklung.”* Fellows betonen neben der steilen Lernkurve und der Selbstreflexion ebenso die nachvollziehbare und hilfreiche Rückmeldung im Einzelgespräch (den sogenannten Analysegesprächen) von Tutor:innen.

Zur Qualitätssicherung erstellt jede:r Fellow für seine/ihre Sommerschüler:innen eine individuelle Ein- und Ausgangsdiagnose im unterrichteten Fach. Die Diagnose dient zur direkten Kommunikation mit den Kindern innerhalb eines potenzialfokussierten Gesprächs- und Unterrichtsansatzes auf dessen Grundlage der Unterricht individualisiert und differenziert durchgeführt wird. Inhaltliche Details zur Diagnose werden im Anschluss noch erklärt. Aus einem zusätzlichen Fellowfeedback geht hervor, wie bedeutsam die umfassende Trainer:innen-Betreuung für die weitere pädagogische Arbeit ist: *„Ich habe mich über die gesamte Zeit hindurch sehr gut begleitet gefühlt! Ich betone das, weil ich es nicht für selbstverständlich halte. Auch das zeitliche Entgegenkommen (Abgabe-Deadlines, Fragen beantworten) war sehr verständnisvoll und flexibel. Es war insgesamt eine großartige Erfahrung!“*

Das Projekt zeichnet sich somit durch echte Nachhaltigkeit und starke Multiplikator:inneneffekte aus, da auf mehreren Ebenen auf das Projekt aufgebaut wird:

- Die Fellows, die während der Sommerwochen unterrichten, nehmen im darauffolgenden Schuljahr in Mittelschulen und Polytechnischen Schulen im urbanen Bereich ihre Tätigkeit als vollwertige Lehrpersonen auf und unterrichten dabei in der Regel Klassen, in denen durchschnittlich über 85% der Schüler:innen Migrationshintergrund haben. Die Kenntnisse, die sie sich beim Unterricht der Teilnehmer:innen der Sommerwochen angeeignet haben, sind für sie unabdingbar für die erfolgreiche Arbeit an Schulen mit besonders hoher sozialer Belastung.
- Die an den Sommerwochen teilnehmenden Kinder starten im September durch den Unterricht in der Sommerschule gestärkt und motiviert in das darauffolgende Schuljahr. Durch die Sommerwochen haben sie die Möglichkeit, ihre Kenntnisse in den Schularbeitsfächern auch in den Sommerferien zu verbessern und auszubauen. Die Sommerwochen geben vielen von ihnen die einzige Chance, auch während der neunwöchigen

gen Sommerferien über eine längere Zeit hinweg durchgehend Deutsch zu sprechen.

- Fellows sammeln dabei wichtige Erfahrungswerte bzgl. des Unterrichts von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache. Neben der Erkenntnis, wie ausdrucksstark viele Kinder nonverbal kommunizieren und mehr zu den Hintergründen über Herkunft und Sprachen der Kinder zu erfahren, schreibt ein Fellow 2021 im Feedbacksurvey: *„Mein Highlight war eindeutig jedes einzelne Kind und deren Sichtweisen auf die Welt.“*

Inwiefern Teach For Austria als wirkungsorientierte Organisation bewirkt, dass sich etwas zum Positiven verändert, wird im Folgenden näher erklärt.

Wirkung ist Veränderung

Im Jahr 2021 kam es innerhalb der Zielgruppe sozioökonomisch benachteiligter Kinder, zumeist mit Migrationshintergrund, aufgrund von COVID-19 zu massiven Lernrückständen und Motivationsschwierigkeiten. Die Teach For Austria-Sommerwochen konnten in dieser Situation einen besonders wichtigen Beitrag dazu leisten, dass die teilnehmenden Kinder Lernrückstände zumindest teilweise kompensieren konnten. Zudem konnte die Motivation der Kinder merklich angehoben und auf die weitere Schul- und Bildungslaufbahn fokussiert werden. Neben lieben Briefen der Kinder an die angehenden Lehrkräfte verdeutlichen folgende Rückmeldungen ein ungefähres Stimmungsbild der gemeinsamen produktiven Zeit: *„Zu erleben, wie offen und interessiert die Kinder sind. Jedes einzelne Freudestrahlen ist wie Balsam für die Seele.“* *„...,dass ein Kind zu mir gesagt hat, dass es sich auf Mathe am nächsten Tag freue.“*, *„Das Glitzern in den Augen der Kinder und ihre Wissbegierde.“*

Wie lässt sich erkennen, ob mit der TFA-Sommerschule tatsächlich Impact erzeugt wurde? Unter Impact versteht man gemäß dem Wirkungsmodell von Teach For Austria die Auswirkungen auf gesellschaftlicher Ebene und

somit einen Beitrag zur Realisierung der Vision 2050. Da versucht wird, die Teilnehmer:innen der Sommerschule individuell und bedarfsorientiert vorzubereiten und kompetenter ins neue Schuljahr starten zu lassen, ist es relevant, diese Wirkung zu messen und zu garantieren. Dabei arbeiten die Fellows mit sogenannten (qualitativen) Eingangs- und Ausgangsdiagnosen. Hierfür wird ein Vergleich der Leistungen der Kinder zu Beginn und am Ende der Sommerwochen hergestellt. Am Anfang der jeweiligen Sommerwoche wird eine Eingangsdiagnose in Form eines „Karussells“ durchgeführt, bei dem die Kinder mittels Stationenbetrieb spielerisch ihr Wissen unter Beweis stellen können und so ihr Förderbedarf insbesondere in den Fächern Deutsch (Lesen, Schreiben und Sprechen, Wortschatz usw.), Englisch und Mathematik (Grundrechnungsarten) eruiert wird. Basierend auf dem erhobenen Förderbedarf planen die einzelnen Fellowteams den Unterricht. Als Basis dafür definieren sie für ihre jeweilige Klasse gemeinsame und differenzierte Ziele in Bezug auf akademische Kompetenzen mit einem Fokus auf die Hauptfächer. Hierbei wird ebenso die sozial-emotionale Ebene mitberücksichtigt, die in weiterer Folge für einen Übertritt ins Berufsleben und in der künftigen Zusammenarbeit im Team relevant ist. Maßgebend ist dabei die Frage: *Was brauchen Menschen, um aufblühen zu können?* Darauf gibt das PERMA-Programm der Positiven Psychologie, der Lehre für ein gelingendes und sinnerfüllendes Leben, Antwort. Um dazu ein permanentes Lehr- Lern- und Haltungsprinzip zu etablieren, liegt der Fokus im Teach For Austria-Ausbildungsprogramm neben dem Adaptive und Conscious Leadership Modell auch auf PERMA.teach und der Positiven Psychologie. Die Stärkung von sozialen und persönlichen Kompetenzen der Kinder, aber auch der selbstverantwortliche Umgang mit Wohlbefinden, sowie die Förderung der Selbstständigkeit, die Stärkung des Selbstvertrauens, sich hohe Ziele setzen, an sich selbst zu glauben und die eigenen Stärken zu erkennen und darauf zu vertrauen, sind nur einige Kompetenzen, die hier genannt werden. Dies wird sichergestellt, indem alle Kinder in ihrer jeweiligen Gruppe an der Abschlusspräsentation teilnehmen und jeweils selbst einen Teil beitragen. Für viele Kinder sind die Sozial-

kompetenz und die Emotionsregulation neben der Festigung des akademischen Wissens wichtige Komponenten, die die Kinder dabei unterstützen, ihren Platz in der Gruppe zu finden und die Lernmotivation, den Spaß sowie die Freude am Lernen zurückzugewinnen.

Zusammenfassende Faktoren des Gelingens

Ein maßgebender Faktor des Gelingens der Sommerschule, die in der letzten Juliwoche und ersten Augustwoche stattfindet, ist der Zeitpunkt der Durchführung. Mit Sommerferien von neun Wochen Länge liegt Österreich im europäischen Mittelfeld. Dem Auftreten eines sogenannten *Ferienefekts* vorzubeugen, ist es entscheidend, inwiefern die Kinder in der schulfreien Zeit zu kognitiven Beschäftigungen angeregt werden. Im Hinblick auf den Durchführungszeitraum der TFA-Sommerwochen bedeutet das, dass die Teilnehmer:innen im Anschluss an die Sommerschule ihre Ferienzeit zur Erholung noch nutzen können. Der Wissenserwerb wird durch diese Lernpause (siehe Spacing-Effekt) bis zum Schulbeginn unterbrochen, damit das Gehirn Zeit hat, den Lernstoff zu verarbeiten oder mit neuen Erfahrungswerten zu verknüpfen. Auch Eltern begrüßen es, wenn die Kinder nach den Sommerwochen die Ferienzeit noch nutzen können.

Ein weiterer Faktor sind die abweichenden Rahmenbedingungen zum regulären Schulkontext, wie etwa eine freiwillige Teilnahme der Kinder am Angebot, die Gruppengröße von ca. neun bis 15 Kinder und der Betreuungsschlüssel von jeweils drei bis vier auszubildende Pädagog:innen pro Gruppe. Somit gelingt es in der Sommerschule durch eine individuelle Betreuung eine positive Beziehungskultur zum Lernen herzustellen, wo Fehler sogenannte *Sprungbretter des Gelingens* sind. Ein Fellow betont dazu die stetig wachsende Sicherheit im Unterrichtskontext und das „Hineingleiten von der Non-Comfort Zone in die Comfort Zone“. Es ist wichtig, dass sich die Lehrkräfte bewusst in der Rolle der aktiven Beziehungsgestalter:innen erleben und einen sicheren Ordnungsrahmen, den sogenannten *Safe Space* für die Kinder schaffen. Denn wesentliche Merkmale guter

König

Beziehungen an Schulen im Hinblick auf die psychische Gesundheitsförderung sind eine empathische, beziehungsorientierte und wertschätzende Grundhaltung, Respekt, gegenseitige Akzeptanz, Vertrauen sowie Gerechtigkeit und Fairness. Lehrkräfte geben als zuverlässige Vertrauenspersonen Halt und Sicherheit und wirken somit resilienzfördernd auf die Kinder und Jugendlichen.

In einer Sommerschule ist ein Großteil der Beziehungen zwischen den Kindern nicht freiwillig entstanden und Probleme im Umgang miteinander daher nichts Ungewöhnliches. Hier können die Teach For Austria- Sommerschulen ansetzen, indem Möglichkeitsräume eröffnet werden, um proaktiv Beziehungen zu stärken (z.B. indem positives und gelingendes Verhalten verstärkt wird oder Lehrpersonen Interesse an der Welt der Schüler:innen zeigen). Beispielsweise durch partizipative Zieleplakate inkl. Unterstützungssysteme, Klassenverträge, gruppenfördernde Übungen und vieles mehr.

Aufgrund einer daraus resultierenden Win-Win-Situation zwischen den Fellows und den Teilnehmenden starten diese mit neuen Erfahrungen und sozial-emotional gestärkt ins neue Schuljahr. Die im Rahmen der Sommerschule gesammelten Unterrichtserfahrungen bilden für die Fellows gemeinsam mit den (in weiteren Ausbildungsteilen) erlernten Fähigkeiten eine wichtige Basis für den Start als vollwertige Lehrkräfte. In der Fellow-Abschlussumfrage wurden folgende Aspekte, die in die Rolle als Lehrkraft hineinzuwachsen am meisten geholfen haben, genannt: Teamteaching, Feedback von Kolleg:innen, Hospitationen bei Kolleg:innen, konsequentes Auftreten, tägliches Reflektieren und Feedbackschleifen und die Möglichkeit, den Unterricht sehr frei zu gestalten. Weitere Rückmeldungen dieser Fellow-Befragung verdeutlichen, welche Lernfortschritte und Erfahrungswerte in der Durchführung der TFA-Sommerschule gesammelt wurden: *„Fortschritte in der Klasse erkennen, in Bezug auf die Mini-Vision (Growth Mindset, sich etwas zutrauen, Teamwork).“*, *„Kinder zu sehen, die enorme Fähigkeiten entwickeln, wenn man sie fördert und gut behandelt.“*, *„Von*

Tag zu Tag Fortschritte im Unterricht zu machen und immer wieder Neues zu lernen.”, „Ein Gefühl für das Niveau der Klasse zu bekommen und ein Zeitmanagement für bestimmte Lerninhalte zu entwickeln.”

Eine Fellow-Stimme zu den TFA-Sommerwochen 2023 bringt es abschließend auf den Punkt und betont neben der wertvollen Option, sich auszuprobieren, die Notwendigkeit der Sommerschule folgendermaßen: *„Ich glaube nicht, dass es eine Organisation gibt, die einen innerhalb so kurzer Zeit, so gut für die Arbeit an Schulen vorbereiten kann. Ich freue mich schon sehr auf September und dass ich endlich mit den Kindern arbeiten kann.”* Walter Emberger, der Gründer von Teach For Austria, schreibt im Buch *“Erfolgsfaktor Quereinstieg”*, dass die Geschichte von Teach For Austria ohne die Lernbereitschaft aller Beteiligten nicht möglich gewesen wäre. So konnte daraus eine Erfolgsgeschichte werden, denn *„Bildung ist nicht nur ein Mittel, um die Zukunft einzelner Personen positiv zu beeinflussen, sondern trägt auch dazu bei, die ganze Gesellschaft weiterzuentwickeln.”*

Literatur

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2021). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021. <http://doi.org/10.17888/nbb2021>
- Chapman, D., Dethmer, J., & Warner Klemp, K. (2014). *The 15 Commitments of Conscious Leadership. A new paradigm for sustainable success*. o.V.
- Hansen, C., & Gusterer, W. (2020). *Erfolgsfaktor Quereinstieg. Auf dem Weg zur multiprofessionellen Schule*. Peter Lang.
- Hattie, J. (2015). *What Works Best in Education: The Politics of Collaborative Expertise*. Pearson.
- Lueger, G. (2014). *Potenzialfokussierte Schule*. Dr. Lueger – Solution Management Center.
- Luttenberger, S., Macher, D., & Paechter, M. (2015). The effects of nine-week summer vacation: Losses in mathematics and gains in reading. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(6), 1339-1413.
- Teufel, I. (2019). *Jugend Stärken. Band 1*. Initiative for Teaching Entrepreneurship.

15. Diskussion

Christoph Helm, Jana Groß Ophoff & Maximilian Sailer

Die Beiträge in diesem Band lassen sich in größere Gliederungslinien sortieren. Die Anzahl der Beiträge, die sich den verschiedenen Linien zuordnen lassen, variiert, zeigt aber auch die Komplexität, mit der das Thema Sommerschule wissenschaftlich angegangen werden kann.

1. *Lehrer:innenbildung und Professionalisierung*

Diese Kategorie legt den Fokus auf den Beitrag von Sommerschulen zur Lehrer:innenbildung und Förderung der Professionalisierung angehender Lehrkräfte. Die Beiträge innerhalb dieser Kategorie untersuchen die breite Palette an Erfahrungen, die Lehramtsstudierende während Sommerschulen sammeln können. Dabei werden sie entweder als angehende Lehrkräfte eingestuft, die praktische Erfahrungen sammeln, oder als Lernende, die von spezifischen pädagogischen Ansätzen und Lehrmethoden profitieren. Diese Beiträge konzentrieren sich darauf, wie Sommerschulen zur Entwicklung eines fundierten pädagogischen Verständnisses, zur Stärkung von pädagogischen Fähigkeiten und zur Förderung von professioneller Reflexion beitragen können. Sie untersuchen auch die Auswirkungen, welche das Unterrichten im Rahmen von Sommerschulen auf die berufliche Identitätsbildung und die Einstellungen zu Diversität und Inklusion hat. Durch die Erforschung dieser Aspekte tragen die Abhandlungen dazu bei, zu verstehen, wie Sommerschulen als ergänzende und bereichernde Komponente der traditionellen Lehrer:innenausbildung fungieren können und welchen Einfluss sie auf die zukünftige berufliche Praxis haben.

- *Lenz, Postlbauer & Gamsjäger* (Kapitel 4)
- *Gamsjäger & Lenz* (Kapitel 5)
- *Lauss, Schimek, Kaluza & Kulhanek-Wehlend* (Kapitel 10)
- *Pham Xuan & Groß Ophoff* (Kapitel 6)

- *Rümmele & Kikelj-Schwald* (Kapitel 13)
- *Pfurtscheller* (Kapitel 12)
- *Severa & Ecker* (Kapitel 3)

2. *Wirksamkeit und Evaluation von Sommerschulen*

Diese Kategorie befasst sich mit der Bewertung der Wirksamkeit von Sommerschulen als pädagogische Intervention. Die Beiträge in dieser Kategorie nutzen unterschiedliche Forschungsmethoden, sowohl quantitative als auch qualitative, um die vielfältigen Wirkungen der Sommerschule zu evaluieren. Sie untersuchen die verschiedenen Bildungsziele, die durch die Sommerschule erreicht werden sollen, und bewerten den Grad des Lernerfolgs auf Studierenden- wie auch Schüler:inenebene sowie die Auswirkungen auf die Einstellungen, Fähigkeiten und das Wissen der Teilnehmenden. Darüber hinaus analysieren sie auch mögliche Langzeiteffekte von Sommerschulprogrammen auf die akademische und schulische Leistung, die Motivation zum Lernen und das soziale Verhalten der Teilnehmenden. Die Beiträge tragen dazu bei, ein differenziertes Bild davon zu zeichnen, welche pädagogischen Ansätze und Methoden in den Sommerschulprogrammen zum Erfolg dieser Programme beitragen können, und liefern so wichtige Erkenntnisse für die Entwicklung zukünftiger Sommerschulprogramme und deren Optimierung.

- *Groß Ophoff & Kampa* (Kapitel 7)
- *Sailer, Vorderobermeier, Herrmann & Hansen* (Kapitel 11)
- *Eckert* (Kapitel 8)
- *Porsch* (Kapitel 9)

3. *Bildungspolitische Kontexte und Rahmenbedingungen*

In dieser Kategorie werden die bildungspolitischen Rahmenbedingungen beleuchtet, die die Einführung und Umsetzung von Sommerschulen beeinflussen. Diese Kategorie ist nur mit einem Beitrag vertreten

und kann daher als Forschungsdesiderat betrachtet werden. Diese Rubrik würde Beiträge umfassen, in denen untersucht wird, wie politische Entscheidungen, gesellschaftliche Entwicklungen und rechtliche Anforderungen den Bedarf an Sommerschulen beeinflussen und wie die Bildungssysteme auf die neuen Anforderungen reagieren. Die Beiträge würden zudem die Rolle staatlicher Institutionen, die Finanzierung von Sommerschulprogrammen, die organisatorische Integration in das Bildungssystem und die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Durchführung solcher Programme untersuchen. Diese Kategorie trägt dazu bei, die strukturellen und institutionellen Herausforderungen zu verstehen, denen Sommerschulprogramme gegenüberstehen, und bietet Empfehlungen für eine erfolgreiche Implementierung und Integration in Bildungssysteme.

- *Kart & Groß Ophoff* (Kapitel 2)

Insgesamt lässt sich festhalten, dass es in diesem Sammelband eine erfreuliche Vielfalt an Beiträgen gibt, die sich aber überwiegend den Themen 1 und 2 widmen. Dies ist insofern verständlich, als sowohl im öffentlichen als auch im wissenschaftlichen Diskurs Fragen nach der Wirksamkeit der Sommerschule sowohl für die Schüler:innen als auch die unterrichtenden Studierenden besonders interessieren.

Responsible Science

Eine Diskussion der vorliegenden Arbeiten zur Sommerschule muss auch die zentrale Verantwortung der Bildungsforschung gegenüber der Gesellschaft hervorheben und kritisch beleuchten. Die Aufgabe der Bildungsforschung ist nicht nur, die Auswirkungen der Sommerschule auf verschiedene betroffene Akteur:innen zu erforschen, sondern auch zu gewährleisten, dass diese Forschung ethischen Grundsätzen folgt und sozial gerecht ist. Damit ist das Konzept der Responsible Science gemeint: Responsible Science, oder verantwortungsvolle, ethische Wissenschaft, ist laut ein-

schlägiger Literatur (Maasen, 2020; Huber & Helm, 2020; Kahlert, 2005; Drenth, 2006; Bernard, 2022; Agazzi, 1987; Löw, 2021) u.a. dadurch gekennzeichnet, dass Forschung bzw. die Forschungskultur ...

- *ethisch* ist, d.h. den ethischen Standards der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin folgt.
- *reaktionsfähig* ist, d.h. rasch auf gesellschaftliche Entwicklungen reagiert.
- *partizipativ* ist, d.h. die betroffenen Akteur:innen miteinbindet sowie deren verschiedene Erwartungen berücksichtigt und die Verflechtung von Wissenschaft und Gesellschaft anerkennt.
- *sozial* ist, d.h. die gesellschaftlichen Auswirkungen von Interventionen in den Blick nimmt.
- *reflexiv* ist, d.h. die Gültigkeit und Folgen der eigenen Forschung kritisch reflektiert.

Mit Huber und Helm (2020) kann Responsible Educational Science die Aufgabe zugeschrieben werden, gesellschaftliche Herausforderungen, die durch z.B. die coronabedingten Schulschließungen und die Umstellung auf das Distance Learning entstanden sind, in Forschungsfragen zu übersetzen und Forschungsergebnisse als Evidenzgrundlage für politische und praktische Handlungen zeitnah aufzubereiten. Insbesondere in Krisenzeiten kann und soll Bildungsforschung dazu beitragen, die Manifestation dieser im Bildungsbereich zu beschreiben, deren Konsequenzen für Schulen und Bildung zu analysieren und Handlungsempfehlungen für verschiedene Akteur:innen zu entwickeln (Helm & Huber, 2020). Dabei ist es in Krisenzeiten besonders wichtig, dass Wissenschaft schnell auf die Bedürfnisse reagiert, gleichzeitig aber wissenschaftliche Qualität bewahrt und sich bewusst ist, dass schnelle Umfragen auf der einen Seite und fundierte Forschung auf der anderen zwangsläufig in einem Spannungsverhältnis stehen (Helm & Huber, 2023).

Im Kontext der Erforschung der Sommerschule ist der Anspruch verantwortungsvoller Wissenschaft insofern bedeutsam, als sie auf anpassungsfähige und ethisch verantwortungsvolle Forschungsansätze zur Unterstützung und Bewertung der Sommerschule zurückgreifen muss, um evidenzbasierte Entscheidungsgrundlagen zur Weiterentwicklung dieser remedialen Maßnahme bereitzustellen. So ist es ein Fakt, dass seitens der Bildungspolitik die Sommerschule konstant weiterentwickelt wurde, ohne dass öffentlich-medial nachvollziehbar ist, auf welcher Grundlage diese Entscheidungen getroffen wurden. Dies bedeutet, dass die empirische Bildungsforschung im Rahmen ihrer Untersuchungen zur Sommerschule Daten und Erkenntnisse sammeln muss, die bspw. zeigen, welche didaktischen Interventionen am effektivsten dabei helfen, die ggf. vorhandenen Lernrückstände aufzuholen. Um insbesondere auch bildungspolitischen Entscheidungsträgern aussagekräftige Evidenz bereitzustellen, ist es essentiell, dass die realisierten Forschungsmethoden methodologische Strenge und Transparenz zeigen, um das Vertrauen der Öffentlichkeit und der politischen Entscheidungsträger:innen zu erhalten – was per se auf einem langsamen Prozess basiert. Zugleich ist in diesem Zusammenhang Wissenschaft gefordert, Evidenz so bereitzustellen, dass sie bei der kontinuierlichen Weiterentwicklung Berücksichtigung finden kann, was angesichts der jährlichen Zyklen und Anpassungen der Maßnahme extrem herausfordernd ist. Die in diesem Sammelband vorgestellten Ergebnisse verdeutlichen insbesondere, dass Responsible Science im Kontext der Sommerschule den folgenden Kriterien gerecht wird:

1. *Evidenzbasierte Entscheidungsfindung*: Verantwortungsvolle Wissenschaft kann (und muss) dazu beitragen, dass die Weiterentwicklung der Sommerschule bzw. ihrer Merkmale auf validen wissenschaftlichen Erkenntnissen basiert. Die Erforschung der Sommerschule sollte helfen zu verstehen, welche Aspekte der Intervention besonders effektiv sind, um Disparitäten gezielt kompensieren zu können. Der vorliegende Band tut dies u.a. mit Blick auf die Unterrichtsqualität der Sommerschule (Lenz,

Postlbauer & Gamsjäger, Kapitel 4) und die Lerngelegenheiten, die Lehrkräfte und Lehramtsstudierende (z.B. Gamsjäger & Lenz, Kapitel 5) in der Sommerschule vorfinden.

2. *Anpassungsfähigkeit*: Die Erforschung der Sommerschule stellt die Bildungsforschung vor neue Herausforderungen, die geeignete wissenschaftliche Methoden und Ansätze erfordern, welche es erlauben, schnell auf Veränderungen in der Bildungslandschaft einzugehen. Der herausfordernde Feldzugang, die vergleichsweise kurze Dauer der Intervention (= Sommerschule), die zunehmende Heterogenität der Interventionen mit Blick auf Lernziele, Inhalte, Methoden und Zusammensetzung der Schüler:innen-schaft stellen klassische Forschungszugänge (insbesondere quantitative Befragungsstudien) vor große Herausforderungen. Obwohl die in diesem Band präsentierten Studien bemüht waren, diese Herausforderungen zu bewältigen, bleiben innovative und passgenaue Forschungsdesigns ein Desiderat – und damit eine zentrale Aufgabe zukünftiger Evaluationsforschung.

3. *Inklusion und Gerechtigkeit*: Responsible Science betont die Bedeutung von Gerechtigkeit und Inklusion. Forschung, die sich mit Aufholprogrammen wie der Sommerschule beschäftigt, sollte sicherstellen, dass benachteiligte und vulnerable Gruppen besonders berücksichtigt werden. Dies schließt ein, dass Untersuchungen darüber angestellt werden, wie solche Programme am besten gestaltet werden können, um keine Gruppe zu benachteiligen. Zwar kann argumentiert werden, dass die Sommerschule per se eine systematisch vom Bildungssystem benachteiligte Schüler:innen-gruppe fokussiert, jedoch findet sich eine explizit auf derartige Schüler:innen-gruppen ausgerichtete, z.B. veränderungssensitive Forschung in diesem Sammelband nicht. Hier besteht weiterhin Forschungsbedarf, der von künftigen Studien aufgegriffen werden sollte.

4. *Stakeholder-Einbindung*: Es ist wichtig, dass alle relevanten Stakeholder in den Forschungsprozess zur Sommerschule einbezogen werden. Dazu zählen Lehrkräfte, Schulleitungen, Eltern und die Schüler:innen selbst. Wie

jedoch schon weiter vorne hervorgehoben wurde, ist es ein weiteres desiderat, eine governanceanalytische Perspektive aufzunehmen, um die Rahmenbedingungen der jeweiligen Durchgänge besser einordnen zu können. Erst durch die Integration all dieser Perspektiven kann die Forschung verschiedene perspektivische Validitäten einholen und, vermittelt über adäquate, durch Evidenz informierte Entscheidungen, die Wirksamkeit der Sommerschule erhöhen. Der vorliegende Band tut dies, indem nicht nur die Effekte der Sommerschule auf das Schüler:innenlernen (Groß Ophoff & Kampa, Kapitel 7) in den Blick genommen werden, sondern insbesondere auch mit Blick auf die Wahrnehmung von Unterrichtsqualität in der Sommerschule, die in Kapitel 4 (Lenz, Postlbauer & Gamsjäger, in diesem Band) aus Sicht der Lernenden und Lehrenden eingeholt wird.

5. Transparenz und Verantwortlichkeit: Verantwortungsvolle Wissenschaft erfordert Transparenz in Methoden und Ergebnissen sowie eine eindeutige und dennoch verständliche Kommunikation der Forschungsergebnisse an die Öffentlichkeit und politische Entscheidungsträger:innen. Dies ist die Grundlage für das Vertrauen in die Wissenschaft und ermöglicht eine fundierte öffentliche Diskussion über die (differenziellen) Effekte der Sommerschule (bspw. für Schüler:innen, aber auch für Lehrkräfte und unterrichtende Studierende). Alle Autor:innen der im Band veröffentlichten Studien haben sich verpflichtet, ihre Forschung nach dem aktuellen Stand wissenschaftlicher Qualitätskriterien transparent und nachvollziehbar darzustellen. Das Review der Beiträge sollte zudem eine interpersonale Verständlichkeit der Befunde auch für die breitere Allgemeinheit gewährleisten.

6. Langfristige Bewertung und Monitoring: Verantwortungsvolle Wissenschaft beinhaltet auch, dass langfristig untersucht wird, welche Auswirkungen Aufholprogramme wie die Sommerschule auf die Bildungsergebnisse haben. Dies hilft, die Nachhaltigkeit der Sommerschule zu beurteilen und gegebenenfalls Anpassungen vorzunehmen. Vor diesem Hintergrund ist der vorliegende Band einerseits als Fortsetzung der bisherigen Publikationen

zur Sommerschule (Groß Ophoff et al., 2023) und andererseits als Anstoß für weitere Studien zu verstehen.

Im Kontext der Sommerschule in Österreich ist es Aufgabe einer Responsible Science sicherzustellen, dass Forschung und Anwendung ethisch verantwortungsvoll, sozial gerecht und wissenschaftlich fundiert erfolgen, um zeitnah aussagekräftige Ergebnisse für alle Betroffenen zu erzielen.

Literatur

- Agazzi, E. (1987). A systems-theoretic approach to the problem of the responsibility of science. *Zeitschrift Für Allgemeine Wissenschaftstheorie*, 18(1-2), 30–49. <https://doi.org/10.1007/BF01801076>
- Bernard, C. (2022). Doing socially responsible science in the age of selfies and immediacy. *Eneuro*, 9(2), ENEURO.0114-22.2022. <https://doi.org/10.1523/ENEURO.0114-22.2022>
- Drenth, P. J. D. (2006). Responsible conduct in research. *Science and Engineering Ethics*, 12(1), 13–21. <https://doi.org/10.1007/s11948-006-0003-1>
- Groß Ophoff, J., Helm, C., Bremm, N. & Reintjes, C. (2023). Aufholen in und nach Krisenzeiten. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13(2), 195–213. <https://doi.org/10.1007/s35834-023-00398-2>
- Helm, C., & Huber, S. G. (2023). COVID-19 und die Konsequenzen für die empirische Schulforschung – Erfahrungen, Befunde und Thesen. In S. G. Huber, C. Helm, & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung – Studien und Perspektiven* (S. 65–96). Waxmann.
- Huber, S. G., & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: Evaluation, assessment and accountability in times of crises – Reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(2), 237–270. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y>
- Kahlert, J. (2005). Zwischen den Stühlen zweier Referenzsysteme. Zum Umgang mit heterogenen Erwartungen bei der Evaluation schulnaher Disziplinen in Lehramtsstudiengängen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 840-855. <https://doi.org/10.25656/01:4785>

- Löw, P. (2021). Science, ethics, responsibility and COVID-19. *Biologia Futura*, 72(2), 101–102. <https://doi.org/10.1007/s42977-020-00057-x>
- Maasen, S. (2020). Innovation und Relevanz: Forschung im Gerangel widerstreitender Anforderungen. In A. M. Horatschek (Hrsg.), *Competing Knowledges – Wissen im Widerstreit* (S. 123–140). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110659658-007>
- Stanat, P., Becker, M., Baumert, J., Lüdtke, O., & Eckhardt, A. (2012). Improving second language skills of immigrant students: A field trial study evaluating the effects of a summer learning program. *Learning and instruction*, 22(3), 159-170. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.10.002>

16. Conclusio

Manuela Gamsjäger, Sonja Lenz, Katharine Rümmele, Robert Pham Xuan & Christoph Helm

Sommerschule – Implikationen für eine konstruktive Weiterentwicklung

Die Einrichtung einer Sommerschule, die Schüler:innen die Gelegenheit bietet, Lernrückstände aufzuholen, sowie Studierenden ermöglicht, wertvolle Praxiserfahrungen zu sammeln, stellt aus Sicht der Autor:innen in diesem Sammelband eine sinnvolle, zu unterstützende Initiative dar. Da aufgrund der gesetzlichen Verankerung (Schulorganisationsgesetz § 8, BGBl. Nr. 242/1962) davon auszugehen ist, dass die Sommerschule weiterhin als Bestandteil der österreichischen Bildungslandschaft tatsächlich „gekommen ist, um zu bleiben“ (Bildungsdirektion Niederösterreich, 2023), lassen sich aus den Erkenntnissen dieses Sammelbandes Implikationen und Felder für eine Weiterentwicklung der ferrialen Bildungsintervention mit Blick auf (1) das Lernen der Schüler:innen und (2) das Lernen der Studierenden, die in der Sommerschule unterrichten, festmachen. Der Abgleich von Zielen und Rahmenbedingungen zeigt notwendige Begleitmaßnahmen und Anpassungen zur besseren Unterstützung der Schüler:innen.

Zur Sicherung des Lernerfolgs der Schüler:innen empfehlen die Autor:innen folgende Maßnahmen:

- *Ausbau der Sommerschule*: Evaluierungen vergleichbarer Programme (Cooper et al., 1996) lassen vermuten, dass aufgrund der geringen Dauer von zweimal fünf Tagen (à 4h) kein nachhaltiger Lernerfolg zu erwarten ist. Insofern wäre ein Ausbau der Sommerschule auf zumindest *ganztägigen, verschränkten Unterricht* sinnvoll. Des Weiteren sollte berücksichtigt werden, dass sich effektive Sommerschulprogramme dadurch auszeichnen, dass der Unterricht hauptsächlich von

fertig ausgebildeten Lehrer:innen abgehalten wird und diesen Lehrpersonen eine fundierte *Lernstandsdiagnostik* zur Verfügung steht, sodass gezielte *individuelle Förder- und Forderkonzepte* darauf aufgebaut werden können (Hattie et al., 2015; Förster et al., 2024; Hattie, 2020; Zierer, 2021).

- *Fokussierung auf agiles Lernen*: Ein wesentliches Merkmal der Sommerschule ist, dass sie sich „vom ganzjährigen Schulalltag abheben“ darf (BMBWF, 2024). Die pädagogischen Leitlinien des BMBWF fördern agile Lernmethoden (Burow, 2022) sowie projektorientiertes Arbeiten und individuelle Betreuung, um das Selbstbewusstsein der Schüler:innen zu stärken und positive Lernerfahrungen zu ermöglichen. Während allerdings zu Beginn der Sommerschule v. a. das projektorientierte Arbeiten und das Präsentieren der Ergebnisse als zentrale pädagogische Leitlinie betont wurden, steht mittlerweile das Aufholen von (pandemieunabhängigen) Lernrückständen in den Kernfächern im Zentrum der Leitlinien (vgl. Workbook 2020 & 2024). Schüler:innen und Studierende bewerten den projektorientierten Unterricht als Erfolg (Lenz et al., 2023). Eine Interviewstudie (n=18) zeigt jedoch, dass dieser selten umgesetzt wurde und stattdessen Nachhilfeunterricht dominierte (Pham Xuan & Groß Ophoff, in Druck). Um den Einsatz von agilen Lernmethoden zu fördern, sollte das BMBWF den *projektorientierten Unterricht* und das prozessorientierte Arbeiten in den *pädagogischen Leitlinien* wieder in den Vordergrund stellen. Zudem wären Studien erforderlich, die untersuchen, inwieweit die pädagogischen Leitlinien und die vorgegebenen Rahmenrichtlinien (bspw. Projektunterricht) der Sommerschule tatsächlich *zur Umsetzung gelangen*. Um in einer verschränkten „Ganztags-Sommerschule“ (siehe oben) fachliches Lernen mit Projektunterricht sinnvoll zu verbinden, wäre für die Sekundarstufe zudem *fächerverbindendes Unterrichten im Team-teaching* essenziell. Daher ist der Fokus auf die Kernfächer bzw. dass in der Sekundarstufe ausschließlich Studierende der Kernfächer in der Sommerschule unterrichten dürfen, nur bedingt nachvollziehbar.

Darüber hinaus könnte die *(Wieder-)Einführung von disloziertem Unterricht* die Flexibilität des Lernortes erhöhen, was die Motivation und das Engagement der Schüler:innen fördern und ein praxisnahes Lernen ermöglichen könnte.

- *Kooperation zwischen Schule und Sommerschule:* Das Kollegium und die Sommerschulstandortleitung erfahren sehr kurzfristig, welche Schüler:innen an der Sommerschule teilnehmen, und haben nur geringfügige Informationen über die Bedarfe dieser Schüler:innen. Hier bräuchte es eine *verstärkte Kooperation der entsendenden Schulen/Lehrpersonen mit den Sommerschulstandorten*, um möglichst differenzierte Informationen über den Lernstand und die Lernbedarfe der Schüler:innen zu übermitteln bzw. in Absprache miteinander zu erheben. Ausgehend von Befunden zum Übergang zwischen verschiedenen Schulen kann auch der Übergang von der regulären Schule in die Sommerschule als „Nahtstelle“ betrachtet werden. Die neuen Anforderungen, Mitschüler:innen und Schulstandorte stellen die Schüler:innen, aber auch die Lehrpersonen vor Herausforderungen. Eine *gezielte und frühe Vorbereitung des Übergangs* von der Schule in die Sommerschule und wieder zurück würde einerseits eine bessere Vorbereitung der Sommerschullehrenden ermöglichen und damit eine effektivere Nutzung der begrenzten Lernzeit unterstützen. Andererseits könnte dies eine kontinuierliche Lernbegleitung der Schüler:innen und einen *Abgleich der Erwartungen und Lernziele* mit den regulären Lehrpersonen gewährleisten und so den Transfer zwischen Schule und Sommerschule sichern. Bislang fehlen Erkenntnisse zu den Lernfortschritten der Schüler:innen und dem Einfluss der Sommerschule auf den Schuljahresbeginn. Es ist zu vermuten, dass die Schüler:innen durch die positiven Lernerfahrungen in der Sommerschule motivierter in das neue Schuljahr starten und auch schneller ins Lernen kommen.
- *Kooperation zwischen Schulträger und Sommerschule:* Während zu Beginn der Sommerschule die Schulträger das ergänzende Bildungsangebot noch wenig unterstützten, werden mittlerweile Räumlichkeiten

und Schulmaterialien von vielen Schulerhaltern ausreichend zur Verfügung gestellt. Dennoch bedarf es hier noch *weiterer Bemühungen*, um einen reibungslosen Ablauf der Sommerschule zu gewährleisten (z.B. keine Grundreinigungsarbeiten von Turnsälen während des Sommer-schulbetriebes, Bereitstellen von Kopierern u. Ä.).

- *Fokussierung auf benachteiligte Schüler:innen*: 2020 lag der Fokus der Sommerschule auf leistungsschwächeren Schüler:innen, die laut internationalen Studien (z.B. Helm et al., 2021; Engzell et al., 2021; Betthäuser et al., 2023; Uğraş et al., 2023) besonders stark von Lerneinbußen betroffen waren. Im Laufe der Jahre wurde die Sommerschule für alle Kinder und Jugendlichen geöffnet. Auch wurden die ursprünglich intendierten Ziele (Aufholen von Lernrückständen) erweitert, z.B. um Begabungsförderung, Vorbereitung auf kommende Schulübertritte, Wettbewerbe oder abschließende Prüfungen. Dabei ist die Intention, Lernrückstände in der Sommerschule aufzuholen, gerade für benachteiligte Kinder und Jugendliche als zentral anzusehen, da diese aufgrund der langen Ferien besonders von fehlenden Bildungschancen bzw. Lerngelegenheiten betroffen sind, was in der Fachliteratur als *Faucet-Theorie* bezeichnet wird (fehlende staatliche Betreuung durch formale Bildungssettings wirkt negativ wie ein abgestellter Wasserhahn (= Faucet); siehe Entwistle et al., 2018). So gilt es zum einen, einen *niederschweligen und attraktiven Zugang* zu kommunizieren und zu ermöglichen, und zum anderen, die *inhaltliche und pädagogische Ausrichtung für diese Zielgruppe* noch einmal vor dem Hintergrund zu überprüfen, dass vor allem Kinder aus privilegierten Milieus stärker von Sommerschulprogrammen profitieren als ihre Klassenkamerad:innen mit niedrigerem sozioökonomischem Status (Stamm, 2010; Hattie et al., 2015).

Wie oben bereits festgehalten, ist für ein Gelingen der Sommerschule der Einsatz von pädagogisch, didaktisch und fachlich kompetenten Lehrenden

erforderlich. Durch einen dezidierten Einsatz von noch in der Ausbildung befindlichen Studierenden des Lehramts besteht das Risiko einer Diskrepanz zu diesem Anspruch, v. a. da die Voraussetzungen für die Teilnahme an der Sommerschule eher gering angesetzt sind (Empfehlung des BMBWF für einen Einsatz ab dem 4. Semester, Anrechnung der Sommerschule insgesamt mit fünf ECTS-Arbeitspunkten; BMBWF, 2020 & 2021). Dennoch zeigen bisherige Studien zur Sommerschule, dass die Sommerschule den Studierenden ein zusätzliches und besonderes Lernfeld zu den Pflichtpraktika innerhalb des Lehramtsstudiums bietet (Gamsjäger et al., 2022; Huemer & Ponath, 2021; Lauss, 2021; Lenz et al., 2023), da sie sich in der Sommerschule ohne Bewertungs- und Anpassungsdruck erproben und als selbstwirksam erleben können (Rümmele & Kikelj-Schwald in diesem Band). Allerdings besteht durch eine „blinde Einsozialisation in vorfindliche Praxis“ (Neuweg, 2007, S. 240) auch das Risiko einer Deprofessionalisierung.

Um das *Lernen der Studierenden* zu fördern, gilt es v. a. nachfolgende Punkte zu bedenken:

- *Intensivierung der hochschulischen Begleitung*: Die Begleitlehrveranstaltung dient sowohl der Vermittlung von Inhalten in Hinblick auf die umfangreichen Ziele der Sommerschule als auch der Vor- und Nachbereitung der Unterrichtstätigkeit. Aufgrund der Heterogenität der Studierenden hinsichtlich Vorwissen und Erfahrung und der ebenso heterogenen Schüler:innengruppe ist eine fundierte Auseinandersetzung mit Methoden und Medien zur Unterrichtsgestaltung unter dem Aspekt der *Differenzierung und Individualisierung* erforderlich, vor allem im Hinblick auf eine *sprachsensible und prozessorientierte Gestaltung* des Unterrichts (Gamsjäger et al., 2022). Außerdem ist eine *Reflexion von subjektiven Lerngelegenheiten* erforderlich, um die Unterrichtstätigkeit in der Sommerschule entsprechend zu begleiten. Da die Begleitlehrveranstaltung mit lediglich ein bis zwei ECTS-Arbeitspunkten anerkannt wird, ist dies jedoch nicht im notwendigen Ausmaß möglich. Erste

empirische Studien zeigen daher wenig überraschend, dass die Sommerschule von Studierenden nur bedingt für einen nachhaltigeren Professionalisierungsprozess genutzt werden konnte (Lenz et al., 2023). Studien zur Wirksamkeit von Praktika im Lehramtsstudium (Caruso & Goller, 2021; Führer & Cramer, 2021; Hascher, 2005) zeigen, dass es „auf die Qualität der Praxisanteile (...) und nicht auf die Quantität ankommt, um Wirkungseffektivität zu erzielen“ (Windl, 2020, S. 5). Damit „aus Praxiserfahrungen Lernprozesse werden“ (Hascher, 2012, S. 122) und die Professionalisierung der Studierenden nicht dem Zufall überlassen bleibt, spielt die *Lernbegleitung* eine *entscheidende Rolle* (Festner et al., 2020). Um die Umsetzung qualitätsvoller Lehr- und Begleitkonzepte im Rahmen der Sommerschule weiterhin gewährleisten zu können, ist eine *Ressourcenbereitstellung für die Universitäten und Hochschulen von besonderer Bedeutung*, um zielgerichtete und effektive Angebote zu schaffen. In Verbindung mit einer Intensivierung der Begleitung sowohl durch Lehrende der Hochschule (Vorbereitung in der Begleitlehrveranstaltung UND Praxisbetreuung während der Sommerschule) als auch unmittelbar am Standort (siehe unten) wäre in jedem Fall eine *Erhöhung der ECTS-AP* erforderlich.

- *Intensivierung der Begleitung am Sommerschulstandort*: Die Begleitung der Studierenden durch die Universitäten und Hochschulen dient vor allem der Aufarbeitung und Reflexion von Lernanlässen im Rahmen der Tätigkeit in den Sommerschulen. An den Sommerschulstandorten selbst ist bislang strukturell keine professionelle Begleitung der Studierenden vorgesehen, da sie im Ergänzungsunterricht als Lehrpersonen angestellt werden. Dadurch fungieren die Sommerschulstandortleitungen und das Kollegium als Lehrer:innenbildner:innen zweiter Ordnung (Cochran-Smith, 2003). Erste empirische Befunde (Lenz et al., 2023, Gamsjäger & Lenz in diesem Band; Kart et al., 2023) verweisen hier auch auf die Übernahme von „Rezepten“, die nicht immer im Sinne einer Professionalisierung gedeutet werden können. Ähnlich

zur Induktionsphase sollten die *Sommerschulstandortleitungen* daher eine *Qualifizierung zum:zur Mentor:in* aufweisen und das *Kollegium für die Arbeit mit Studierenden sensibilisiert* werden. Sommerschulstandortleitungen könnten dann, neben der verpflichtenden Eröffnungskonferenz, mittels unterschiedlicher Formate (z.B. Fallbesprechungen innerhalb einer professionellen Lerngemeinschaft; Theurl et al., 2023) die Reflexion von Lernanlässen durch Studierende und Lehrpersonen unterstützen. Eine Einbeziehung von Hochschullehrenden würde zusätzlich die Kohärenz zwischen Hochschule und Schule fördern. Neben Standortleitung und Kollegium wurde, wie die qualitativen Ergebnisse von Rümmele & Kikelj-Schwald (in diesem Band) zeigen, vor allem die Arbeit im Tandem von den Studierenden als besonders wertvoll und unterstützend wahrgenommen. Eine verpflichtende Einteilung von Studierenden mit geringerem Vorwissen in Tandems, entweder mit anderen Studierenden oder mit ausgebildeten Lehrpersonen, könnte eine weitere niederschwellige Form der Begleitung darstellen, die ein fortlaufendes gegenseitiges Feedback und eine kontinuierliche gemeinsame Reflexion ermöglichen würde (Hoferichter & Volkert, 2020).

- *Frühzeitigere Planung der Sommerschule*: Um die curriculare Einbindung in die Ausbildung der Studierenden nachhaltiger zu gewährleisten, steht die Organisation der Sommerschule vor der Herausforderung, den Studierenden *Planungssicherheit* zu ermöglichen. Studierende erfahren erst im Juni, ob und an welchen Standorten sie eingesetzt werden. Neben der späten Standort- und Gruppenzuteilung, die ein rechtzeitiges Onboarding der Studierenden erschwert, hat sich das *Fehlen von Informationen über den Lern- und Leistungsstand der Schüler:innen* in mehreren Studien (Fede, 2021; Festman & Madonado, 2022; Rümmele & Kikelj-Schwald in diesem Band) wiederholt als große Herausforderung für die Studierenden im Hinblick auf eine gezielte und differenzierte Unterrichtsplanung erwiesen (siehe dazu auch

oben). Erfahrungsberichte von Studierenden lassen zudem vermuten, dass sich die Durchführung der Sommerschule am Standort durch *große Heterogenität* in Hinblick auf die organisatorische Umsetzung als auch in der Qualität der Unterrichtsvorbereitung auszeichnet. Es muss davon ausgegangen werden, dass gerade Studierende aus den unteren Semestern noch nicht über die notwendige Qualifikation verfügen, um in den ersten Tagen der Sommerschule eine gezielte Lernstandserhebung in ihrer Gruppe durchzuführen, die zudem zusätzliche wertvolle Lernzeit in Anspruch nimmt. Außerdem führt dieser Umstand zu notwendigen kurzfristigen Um- und Neuplanungen des Unterrichts, was von den Studierenden als frustrierend und überfordernd erlebt wird (Rümmele & Kikelj-Schwald in diesem Band). Neben den oben genannten Punkten wäre daher eine *frühere Planung der Sommerschule* sowie eine *vorgeschaltete Lernstandserhebung* notwendig, um den Studierenden (aber auch den anderen Lehrpersonen) eine gezielte Unterrichtsplanung zu ermöglichen, Planungssicherheit zu gewährleisten und gleichzeitig die aktive Lernzeit der Schüler:innen in der Sommerschule zu erhöhen.

Die Sommerschule könnte ihr Potenzial für die Professionalisierung Studierender besser entfalten, wenn die Praxisbegleitung intensiviert und die Planung früher angesetzt wird.

Literatur

- Bethhäuser, B. A., Bach-Mortensen A. M., & Engzell P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nature human behaviour*, 7(3), 375-385. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4>
- Bildungsdirektion Niederösterreich. (2023). *Über 6600 Schülerinnen und Schüler besuchen die Sommerschule*. <https://www.bildung-noe.gv.at/service/news/2023/2023/Pressemeldung-17.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2020). *Sommerschule 2020. Informationsbroschüre für Schulleitungen bzw. mit der Durchführung betraute Lehrpersonen und Unterrichtende an der Sommerschule*.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2021). *Workbook Sommerschule 2021*. Abgerufen am 08.01.2025 von https://www.aau.at/wp-content/uploads/2021/05/Workbook_Sommerschule-2021.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2024). *Workbook Sommerschule 2024*.
- Burow, O.-A. (2022). *Pädagogik. #Schule der Zukunft: Sieben Handlungsoptionen* (1. Auflage). Beltz.
- Caruso, C., & Goller, M. (2021). Aufgaben, Ziele und Betreuungsstrategien von am Praxissemester beteiligten Lehrkräften. *PraxisForschung-Lehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 3(1), 104–113. <https://doi.org/10.11576/pflb-4541>
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning. The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19, 5-28.

- 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. *Review of Educational Research*, 66(3), 227-268.
- Cooper, H., Charlton, K., Valentine, J. C., Muhlenbruck, L., & Borman, G. D. (2000). Making the most of summer school: A meta-analytic and narrative review. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 65(1), i–127. <http://www.jstor.org/stable/3181549>
- Entwisle, D., Alexander, K., & Olsen, S., L. (2018). *Children, schools, and inequality*. Routledge.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17), e2022376118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Fede, M. (2021). Coaching oder nicht Coaching, das ist die Frage. In C. Kaluza, G. Kulhanek-Wehlend, G. Lauss, J. Majcen, R. Petz, B. Schimek, A. Schnider, S. Severin & E. Süß-Spancik (Hrsg.), *Sommerschule 2020: SUMMERSPLASH – zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule* (S. 103–120). LIT.
- Festman, J., & Maldonado, L. (2022). Die Sommerschule des BMBWF als neues Lehr/Lern-Format in der COVID-19-Pandemie: Ein Blick in Tiroler Volksschulen. In G. Rathgeb, T. Stornig, C. Vollmer & A. Wurzlainer (Hrsg.), *transfer Forschung – Schule: Band 8. Bildung in der Krise* (S. 110–132). Klinkhardt.

- Festner, D., Gröschner, A., Goller, M., & Hascher, T. (2020). Lernen zu Unterrichten – Veränderungen in den Einstellungsmustern von Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters im Zusammenhang mit mentorierter Lernbegleitung und Kompetenzeinschätzung. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen und Effekte auf Studierende* (S. 209–241). Springer VS.
- Förster, N., Weber, C., Forthmann, B., Helm, C., & Kemethofer, D. (2023). Kompensation von pandemiebedingten Lernlücken: Welche Rolle sollte die Diagnostik spielen? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13(2), 285–296. <https://doi.org/10.1007/s35834-023-00395-5>
- Führer, F.-M., & Cramer, C. (2021). Mentoring und Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Ein Überblick zu Definitionen, Konzeptionen und Forschungsbefunden. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit: Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung* (S. 113-126). Waxmann.
- Hattie, J., Beywl, W. (Hrsg.), & Zierer, K. (Hrsg.). (2015). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Mit Index und Glossar* (3., erw. Aufl.). Schneider Verlag.
- Helm, C., Huber, S. G. & Postlbauer, A. (2021). Lerneinbußen und Bildungsbenachteiligung durch Schulschließungen während der Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020. Eine Übersicht zur aktuellen Befundlage. In D. Fickermann, B. Edelstein, J. Gerick & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt?* (S. 59-81). Waxmann.
<https://doi.org/10.31244/9783830994589.03>

Gamsjäger, Lenz, Rümmele, Pham Xuan & Helm

- Gamsjäger, M., Lenz, S. & Severa, M. (2022). Die Sommerschule als Lerngelegenheit für Studierende. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 5(1), 454-467. <https://doi.org/10.11576/HLZ-5343>
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *Journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 1, 40–46. https://www.researchgate.net/profile/tina-hascher/publication/281546671_die_erfahrungsfalle/links/55ed36ad08ae3e121847fb5b/die-erfahrungsfalle.pdf
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum. Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109-129.
- Hattie, J. (2020). Lernen sichtbar machen. In J. Hattie, W. Beywl & K. Zierer (Hrsg.), *Lernen sichtbar machen. Erweiterte Auflage mit Index und Glossar. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Schneider Verlag.
- Hoferichter, F., & Volkert, U. (2020). Das Tandem im ersten Schulpraktikum – Chancen einer Lernbegleitung. In F. Hesse & W. Lütgert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5821>
- Huemer, B., & Ponath, B. (2021). Evaluationsergebnisse zur österreichweiten Sommerschule 2020. In C. Kaluza, G. Kulhanek-Wehlend, G. Lauss, J. Majcen, R. Petz, B. Schimek, A. Schnider, S. Severin & E. Süss-Spancik (Hrsg.), *Sommerschule 2020: SUMMERSPLASH – zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule* (S. 61–70). LIT.

- Kart, A., Groß Ophoff, J., & Pham Xuan, R. (2023). Pre-service teachers' attitudes about teaching and learning in multilingual classrooms. Insights from the Austrian-wide summer school programme in 2021. *Language, Culture and Curriculum*, 36(3), 276–292.
<https://doi.org/10.1080/07908318.2022.2138426>
- Lauss, G. (2021). Sommerschule 2020 – eine Studierendenevaluation der PH Wien: Methodischer Zugang und vergleichende Analyse. In C. Kaluza, G. Kulhanek-Wehlend, G. Lauss, J. Majcen, R. Petz, B. Schimek, A. Schnider, S. Severin & E. Süß-Spencik (Hrsg.), *Sommerschule 2020: SUMMERSPLASH – zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule* (S. 129–152). LIT.
- Lenz, S., Gamsjäger, M., Severa, M., Kladnik, C., Prammer Semmler, E., & Plaimauer, C. (2023). „... und dann sagten sie plötzlich Frau Lehrerin zu mir!“ Die Sommerschule als Lernfeld für Lehramts-studierende. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13(2), 237–257.
<https://doi.org/10.1007/s35834-023-00394-6>
- Neuweg, G. H. (2007). Ist das Technologie-Modell am Ende? Zu den Möglichkeiten und Grenzen der Förderung der Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern durch erziehungswissenschaftlich-technologisches Wissen. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf* (S. 227-245). LIT.
- Pham Xuan, R., & Groß Ophoff, J. (in Druck). „Was wir gelernt haben, hat sie uns auch wieder beigebracht – wie eine Wiederholung“. Die Österreichische Sommerschule aus der Perspektive der Schüler:innen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*.
- Stamm, M. (2010). Wer hat, dem wird gegeben? Zur Problematik von Matthäuseffekten in Förderprogrammen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 32(3), 511-532.

Gamsjäger, Lenz, Rümmele, Pham Xuan & Helm

Theurl, P., Frey, A., Frick, E., Kikelj-Schwald, E., Pichler, S., & Rümmele, K. (2023). Professionelle Lerngemeinschaften im Bachelorstudium „Lehramt Primarstufe“. *F&E Edition*, 28, 93-107.

Uğraş, M., Zengin, E., Papadakis, S., & Kalogiannakis, M. (2023). Early childhood learning losses during COVID-19: Systematic review. *Sustainability*, 15(7), 6199. <https://doi.org/10.3390/su15076199>

Windl, E. (2020). *Unterrichten lernt man durch Unterrichten: – oder doch nicht?* *R&E-SOURCE*, 14. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/956> \h

Zierer, K. (2021). *Ein Jahr zum Vergessen: Wie wir die Bildungskatastrophe nach Corona verhindern*. Verlag Herder.

Autor:innenbeschreibungen

Melanie Ecker, Prof.ⁱⁿ BEd, Institut Elementar- und Primarstufenpädagogik, Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Linz, Österreich

Thomas Eckert, Prof. Dr., Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik, Erziehungs- und Sozialisationsforschung, Ludwig-Maximilians Universität München, München, Deutschland

Manuela Gamsjäger, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Institut für Sekundarstufenpädagogik, Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Linz, Österreich

Jana Groß Ophoff, HSProf.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ habil Dipl.-Psych.ⁱⁿ, Institut für Sekundarstufenbildung, Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Feldkirch, Österreich

Christina Hansen, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diversitätsforschung und Bildungsräume der Mittleren Kindheit, Universität Passau, Passau, Deutschland

Christoph Helm, Univ.-Prof. Dr., Linz School of Education, Johannes Kepler Universität, Linz, Österreich

Christina Herrmann, M.A., Professur für Soziologie und empirische Sozialforschung, Universität Augsburg, Augsburg, Deutschland

Claudia Kaluza, Mag.^a Dr.ⁱⁿ BEd, Institut Primarstufenbildung, Pädagogische Hochschule Wien, Wien, Österreich

Nele Kampa, Prof.ⁱⁿ, Zentrum für Lehrer*innenbildung und Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft, Universität Wien, Wien, Österreich

Aysel Kart, PhD, Institut für Sprache und Kommunikation, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich, Schweiz

Elke Kikelj-Schwald, Mag.^a, Institut für Primarstufenbildung und Lernentwicklung, Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Feldkirch, Österreich

Birgit König, Mag.^a, ehemals Trainerin bei Teach For Austria, Wien, Österreich

Gabriele Kulhanek-Wehlend, Mag.^a Dr.ⁱⁿ BEd, HS-Prof.ⁱⁿ i.R., Pädagogische Hochschule Wien, Wien, Österreich

Georg Lauss, HS-Prof. Dr., Institut Urban Diversity Education, Pädagogische Hochschule Wien, Wien, Österreich

Sonja Lenz, Mag.^a MEd MA, Linz School of Education, Johannes Kepler Universität Linz, Linz, Österreich

Jonas Pfurtscheller, MEd, Institut für Sekundarbildung und Fachdidaktik, Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Feldkirch, Österreich

Robert Pham Xuan, PhD Mag., Zentrum für Lernsystemgestaltung und -transformation, Universität für Weiterbildung Krems, Krems, Österreich

Raphaela Porsch, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professur für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Universität Vechta, Vechta, Deutschland

Alexandra Postlbauer, Mag.^a, Linz School of Education, Johannes Kepler Universität Linz, Linz, Österreich

Katharine Rümmele, Mag.^a BEd, Institut für Primarstufenbildung und Lernentwicklung, Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Feldkirch, Österreich

Maximilian Sailer, Prof. Dr., Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft, Universität Passau, Passau, Deutschland

Bernhard Schimek, Mag. Dr., Institut für Ausbildung, Private Pädagogische Hochschule Burgenland, Eisenstadt, Österreich

Margit Severa, Prof.ⁱⁿ BEd MA, Institut Elementar- und Primarstufenpädagogik, Pädagogische Hochschule OÖ, Linz, Österreich

Andrea Vorderobermeier, Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft, Universität Passau, Passau, Deutschland

Austria: Forschung und Wissenschaft – Erziehungswissenschaft

Rotraud A. Perner

Friedenserziehung in der Elementarpädagogik

Frieden wird meist nur als Gegenteil von Krieg verstanden. Frieden ist aber eine Mentalität. Sie umfasst die Fähigkeit, Konflikte anders als mit Gewalt zu lösen. Um das zu lernen, erfordert es kompetente Vorbilder, live tagtäglich und ebenso in den Medien.

Mit drohendem Zeigefinger Verbote oder Strafen auszusprechen, bietet keinerlei Lernerlebnis, außer jenes, wie man droht und straft – anderen zuzusehen, wie sie Frieden herstellen, schon.

In der vorliegenden vom UN NGO Committee on Peace Vienna angeregten Studie finden sich dazu psychotherapeutisch fundierte Anregungen und Erklärungen.

Bd. 24, 2021, 238 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-51082-2

Oskar Achs

Zwischen Gestern und Morgen

Carl und Aline Furtmüllers Kampf um die Schulreform

Carl Furtmüller (1880–1951) war Mitbegründer der Individualpsychologie Alfred Adlers und maßgeblicher Mitorganisator der Schulreform Otto Glöckels.

Vom Austrofaschismus und Nationalsozialismus aus dem Beruf und dann aus dem Land vertrieben, flüchtete er mit seiner Frau Aline Furtmüller-Klatschko (1883–1941) über Frankreich in die USA, wo er den Kampf gegen den Faschismus fortsetzte und das Schulprogramm der österreichischen Sozialdemokratie für die Zeit nach Hitlers Sturz verfasste. Nach dem Zweiten Weltkrieg wieder zurückgekehrt, versuchte er die neue Schulentwicklung mit dem Erbe des Austromarxismus zu verbinden. Durch Carl Furtmüllers Denken und Handeln wurden in Österreich die Grundlagen für eine demokratische, soziale und kindgemäße Schule geschaffen.

Bd. 23, 2. Aufl. 2017, 280 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-50716-7

Otakar Fleischmann; Renate Seebauer; Herbert Zoglowek;

Maria Aleksandrovich (Eds./Hg.)

The Teaching Profession. Profession Lehrer/in

New Challenges – New Identities? Neue Herausforderungen – neue Identitäten?

This volume presents 27 empirical studies, reflections and essays on current issues in the teaching profession. Some of the articles have their focus on successful teaching and learning, others follow a critical approach questioning concepts of teacher education.

35 authors from eight European countries representing different disciplines contributed to this stimulating book.

Der vorliegende Band präsentiert 27 empirische Untersuchungen, Reflexionen und Essays zu aktuellen Themen den Lehrberuf betreffend. Einige der Beiträge behandeln erfolgreiches Lehren und Lernen, andere stellen Konzepte der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern kritisch in Frage.

35 Autoren aus acht europäischen Ländern sowie aus unterschiedlichen Fachbereichen leisteten einen Beitrag zu diesem stimulierendem Buch.

Bd. 22, 2015, 276 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-90681-6

LIT Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London

Auslieferung Deutschland / Österreich / Schweiz: siehe Impressumseite

Maria Aleksandrovich; Renate Seebauer; Herbert Zoglowek (Eds./Hg.)

Diversity in Education in Europe – Insights from Pedagogy and Psychology

Vielfalt in Bildung und Erziehung – Pädagogische und psychologische Einblicke
The volume presents reflections and essays on the concept of diversity.

32 authors from a wide range of disciplines contribute to a stimulating book. The book presents didactic concepts and contains research reports as well as philosophical reflexions on reports of everyday practice in school.

Der vorliegende Band zeigt, wie vielfältig Vielfalt sein kann.

32 Autorinnen und Autoren aus 11 europäischen Ländern haben dazu beigetragen: Vielfalt in Inhalt und Substanz. Der Bogen der Beiträge spannt sich von Forschungsberichten, didaktischen Konzepten und philosophischen Reflexionen zu Berichten aus der alltäglichen Schulpraxis.

Bd. 21, 2014, 376 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-12728-0

Gabriele Beer; Isabella Benischek; Oskar Dangl; Christine Plaimauer(Hg.)

Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung

Erkenntnisse eines Entwicklungsprojekts

Bd. 20, 2014, 304 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-50566-8

Alfred Weinberger (Hg.)

Reflexion im pädagogischen Kontext

Forschungsberichte der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz

Bd. 19, 2013, 160 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50534-7

Isabella Benischek; Angela Forstner-Ebhart; Hubert Schaupp; Herbert Schwetz; Birgit Swoboda (Hg.)

Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern

Ergebnisse der ARGE Bildungsforschung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich – Band 3

Bd. 18, 2013, 344 S., 29,90 €, br., ISBN-AT 978-3-643-50528-6

Věra Janíková; Renate Seebauer (Hg./Eds.)

Bildung und Sprachen in Europa

Education and Languages in Europe

Bd. 17, 2013, 488 S., 44,90 €, br., ISBN 978-3-643-50505-7

Norbert Kutalek

Spuren und Positionen linker Bildung

Herausgegeben von Oskar Achs

Bd. 16, 2013, 184 S., 24,90 €, br., ISBN 978-3-643-50488-3

Isabella Benischek; Angela Forstner-Ebhart; Hubert Schaupp; Herbert Schwetz (Hg.)

Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern

Ergebnisse der ARGE Bildungsforschung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich. Band 2

Bd. 15, 2012, 392 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-50442-5

Peter Schlögl; Martin Mayerl

Neue Wege beruflicher Bildung zur Sicherung lebensbegleitender Beschäftigungsfähigkeit

Ein österreichisches Berufsbildungsdelphi

Bd. 14, 2012, 136 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50439-5

LIT Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London

Auslieferung Deutschland / Österreich / Schweiz: siehe Impressumseite

Austria: Forschung und Wissenschaft – Erziehungswissenschaft

Die Sommerschule wurde 2020 als bildungspolitische Maßnahme gestartet, um pandemiebedingte Lernrückstände auszugleichen und Bildungsungleichheiten zu verringern. Doch welche Ziele werden tatsächlich erreicht? Welche Rolle spielt sie als schulpraktische Lerngelegenheit für Lehramtsstudierende? Und wie lassen sich Erkenntnisse aus Österreich und anderen Ländern für evidenzbasierte Bildungspolitik nutzen?

Der Sammelband bietet erstmals eine systematische Bestandsaufnahme theoretischer, empirischer und praxisbezogener Erkenntnisse zur österreichischen Sommerschule und darüber hinaus. Aus vier Perspektiven werden Angebot, Nutzung durch Schüler:innen und Studierende, individuelle Merkmale sowie Rahmenbedingungen beleuchtet. Neben theoretischen Analysen und empirischen Studien finden sich Praxisberichte und systematische Reviews.

Der Band ordnet die Sommerschule in aktuelle Debatten um Bildungsförderung und Praxiserfahrungen von Lehramtsstudierenden ein und liefert fundierte Impulse für ihre Weiterentwicklung.

Christoph Helm, Thomas Groß Ophoff und Maximilian Sailer lehren und forschen zu Bildungsprozessen und -institutionen an Universitäten in Österreich und Deutschland mit Schwerpunkten auf Empirischer Bildungsforschung und Digitalisierung.

LIT
www.lit-verlag.at

978-3-643-51175-1



9 783643 511751