

## Praxismodelle

### Bibliografie:

Jana Groß Ophoff,

Robert Pham Xuan und Aysel Kart:

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>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2023>

ISSN 2629-4982

**03**

*Jana Groß Ophoff,  
Robert Pham Xuan und  
Aysel Kart*

Die österreichische  
Sommer­schule  
als Service-Learning.  
Ein Beitrag zur  
Professionalisierung?

## Einleitung

Infolge der durch die COVID-19-Pandemie bedingten Schulschließungen wurden weltweit vermehrt potenzielle Lerneinbußen und die damit verbundenen zunehmenden Bildungsungleichheiten von Schüler\*innen in den Blick genommen. In Österreich wurde als möglicher Lösungssatz durch das Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) im Jahr 2020 eine österreichweite Sommerschule eingeführt mit dem Ziel, über ein zweiwöchiges Sommerferienprogramm, Schüler\*innen individuell und sprachlich zu fördern und so drohenden Bildungsbenachteiligungen entgegenzuwirken (BMBWF, 2020, 2021). Dieser Unterricht wurde v. a. durch Lehramtsstudierende durchgeführt. Der vorliegende Beitrag widmet sich der Frage, inwiefern eine solche Service-Learning-Lerngelegenheit zur Verbesserung professioneller Kompetenzen der Studierenden beigetragen hat.

## Merkmale des Service-Learning

Als Service-Learning werden hochschuldidaktische Angebote bezeichnet, die durch ein gesellschaftliches Engagement von Studierenden (Service) das akademische Lernen von fachlichen und sozialen Kompetenzen (Learning) unterstützen (Resch & Slepcevic-Zach, 2021). Konzeptuell sind an derartigen Projekten stets drei Gruppen beteiligt (Dozent\*innen, Projektpartner im Feld, Studierende). In diesem Kontext zielen Konzepte des Service-Learnings auf den häufig beschworenen Theorie-Praxis-Gap und versuchen hierbei einen professionell begleiteten Wissenstransfer zwischen beiden Sphären zu gewährleisten (Resch & Schritteser, 2021). Ferner sind diese Konzepte auch in die sogenannte *Third Mission* eingebettet, bei der es um eine Verzahnung von zivilgesellschaftlichem Engagement und professioneller Entwicklung geht (Backhaus-Maul & Jahr, 2021). Hiervon wird erwartet, dass Student\*innen z. B. lernen, die Bedürfnisse von Schulen und Gemeinden einzuschätzen und durch ihre Erfahrungen nicht nur akademische, sondern auch überfachliche Kompetenzen aufzubauen (Salam, Awang Iskandar, Ibrahim & Farooq, 2019).

## Sommerschule als Lerngelegenheit

Durch die Kombination von gemeinnütziger Arbeit (Unterrichten von Risiko-Schüler\*innen) und begleitetem akademischen Lernen (Entwicklung professioneller Kompetenzen), kann auch das studentische Engagement im Rahmen der Sommerschule als Service-Learning bezeichnet werden (Harkins, 2013): Um den angesichts der bundesweiten Implementierung hohen Bedarf an Lehrpersonen während der Sommerferien abdecken zu können, wurden dezidiert Lehramtsstudierende angeworben, um im Rahmen der Sommerschule einen diversitätssensiblen und kompensatorischen Unterricht durchzuführen (BMBWF, 2021). Zur Incentivierung wurde den Studierenden die Möglichkeit eingeräumt, ihren freiwilligen Einsatz als Studienleistung anerkennen zu lassen (i. d. R. als Äquivalent zum Schulpraktikum). Hierfür mussten die Studierenden an einer speziell für die Herausforderungen der Sommerschule konzipierten Begleitlehrveranstaltung teilnehmen. So wurden z. B. in dem Begleitseminar für Masterstudierende im Verbund West (Schulpraktikum IV, 7.5 ECT) *vor der Sommerschule* (Juli 2021) im (Online-)Kurssetting organisatorische und rechtliche Rahmenbedingungen besprochen, und Hintergründe und didaktische Anforderungen an einen sprachsensiblen Projektunterricht erarbeitet. Darauf aufbauend entwarfen die Studierenden einen möglichst konkreten Unterrichtsplan (Voraussetzungen Schule/Teilnehmer\*innen, Ziele, Methoden, Organisation), wozu sie kurz vor der Sommerschule durch die Seminarleitung und Mitstudierende Rückmeldung erhielten. Ende August/Anfang September wurde der Sommerschulunterricht von den Studierenden allein oder im Team (i. d. R. Kommiliton\*innen) realisiert. *Während* dieser Zeit wurde eine individuelle Beratung zu tagesaktuellen Problemen sowie kollegiale Fallberatung im Seminarformat angeboten. Typische, in diesem Rahmen identifizierte Problemstellungen wurden *nach der Sommerschule* (Ende September) anhand von Fachliteratur in einem weiteren Block wissenschaftlich aufgearbeitet. Abschließend musste eine schriftliche Reflexion über die Erfahrungen in der Sommerschule verfasst (Auszüge, vgl. Kart et al., 2022) sowie eine Neukonzeption für die Sommerschule 2022 entworfen werden.

## Professionalisierung als Ziel

Auf Grund der genannten Zielsetzung der Sommerschule waren die Lehramtsstudierenden gefordert, diversitätssensibel und situationsgerecht zu unterrichten (BMBWF, 2021). Als hierfür erforderlich identifizieren Fischer, Kopmann, Rott, Veber und Zeinz (2014) aus einer Inklusionsperspektive die sog. adaptive Handlungskompetenz. Dieser Aspekt pädagogischen Wissens befähigt Lehrpersonen, den organisatorischen und individuellen Bedingungen angepasst und damit möglichst lernwirksam zu unterrichten (Brühwiler, 2017; Rey, 2022). Über diese kognitive Facette professioneller Kompetenz (Baumert & Kunter, 2006) hinaus wird auch eine offene und positive Einstellung zu sprachlicher und soziokultureller Diversität als bedeutsame Werthaltung für eine lernwirksame Unterrichtsgestaltung in heterogenen Settings diskutiert (Gebauer & McElvany, 2020). Ebenso bedarf es einer günstigen motivationalen Orientierung, z. B. einer Überzeugung von der eigenen unterrichtlichen Selbstwirksamkeit.

Der Stand der Forschung zu den Effekten von Service-Learning-Angeboten (SLA) ist im Bereich der Lehrer\*innenbildung noch übersichtlich (Salam et al., 2019). Root und Furco (2001) betonen hohe Erwartungen an entsprechende Studienangebote, die sich aber seinerzeit angesichts uneinheitlicher Befunde nicht halten ließen. Aktuellere Studien deuten jedoch darauf hin, dass SLA dazu beitragen können, ein Gefühl der Selbstwirksamkeit zu fördern, adaptive Handlungskompetenz im Unterricht zu vermitteln (Stewart, 2012), oder sogar den Theorie-Praxis-Bruch zu überbrücken (Lasen, Tomas & Hill, 2015). Deutlich mehr Evidenz liegt v. a. im deutschsprachigen Raum zu den Effekten schulpraktischer Studien (Bach, 2020) vor, bei denen es sich anders als bei SLA um ein konstitutives Element in Lehramtsstudiengängen handelt. Demnach erleben Studierende schulpraktische Studien als berufsbiografisch bedeutsam und zeigen Zuwächse in ihrer professionellen Handlungskompetenz, aber auch in ihren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.

Speziell für die österreichische Sommerschule liegen schließlich nur wenige, eher qualitativ-methodische Erkenntnisse für die Sommerschule 2020 vor, wonach Studierende ihre professionelle Entwicklung im Verlauf der Sommerschule als positiv einschätzen (Frick, Kikelj-Schwald & Naphegyi, 2021; Jesacher-Rößler, Kart, Klein & Pham Xuan, 2021) und v. a. den Freiraum sich erproben zu können als positiv und selbstwertstärkend werten. Obwohl die Studierenden auch von posi-

tiven Erfahrungen im Umgang mit Diversität und Mehrsprachigkeit berichten, nehmen sie diesbezüglich weiterhin Wissenslücken wahr (vgl. auch Kaluza et al., 2021).

## Forschungsfragen

Mit der vorliegenden Studie soll über einen Prä-Post-Vergleich untersucht werden, welche professionelle Kompetenz Studierende in dieses SLA einbringen und inwiefern sich diese während des durch die Hochschulen begleiteten Unterrichtens in der Sommerschule verändert, und zwar in den folgenden Aspekten (vgl. Baumert & Kunter, 2006):

1. Adaptive Handlungskompetenz in heterogenen Lerngruppen (AHK)
2. Einstellung zu sprachlicher und soziokultureller Diversität in Schule und Unterricht (EDiv)
3. Unterrichtsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung (USW)

## Methoden

### Studiendesign und Stichprobe

Zur Befragung wurden Studierende im Sommersemester 2021 in begleitenden Lehrveranstaltungen (vgl. oben) bzw. per Mail durch Dozent\*innen oder dem Praktikumsbüro im Verbund West sowie im Verbund Nord-Ost eingeladen. Die Teilnahme war freiwillig und anonym. Für die vorgestellten Ergebnisse liegen für  $t_1$  49 und für  $t_2$  81 Datensätze vor ( $N_{\text{total}} = 109$ ), wovon wiederum 21 Studierende mit Hilfe eines anonymen Personencodes als wiederholt teilnehmend identifiziert werden konnten. 90% der Teilnehmenden waren weiblich. 30% der Studierenden gaben an, einen mehrsprachigen Hintergrund zu haben. Etwa 70% studierten im Verbund West und ca. 60% befanden sich zum Zeitpunkt der Sommerschule noch im Bachelorstudium.

### Instrumente und statistische Analysen

Die Erfassung der AHK erfolgte anhand eines standardisierten Kompetenztests (*Effektive Kompetenzanalyse in der Lehrerbildung* EKoL; Franz, Heyl, Wacker & Dörfler, 2019), der auf Basis einer umfangreichen Stich-

probe normiert wurde ( $N = 706$ , 80.7% weiblich, mittlere Studiendauer 4.82 Semester). Das Testinstrument basiert auf Video- und Textvignetten von Unterrichtssituationen, für die jeweils die Angemessenheit von vier Handlungsalternativen bewertet werden sollen (pro Teilaufgabe max. 2 Punkte). In der vorliegenden Studie wurden pro Erhebungszeitpunkt drei inhaltlich zu der Sommerschule passende Textvignetten ausgewählt, für die bei Franz et al. eine ausreichend hohe Faktorladungen ( $> .3$ ) berichtet wird. Um Testeffekte auszuschließen, konnten für die Teilbereiche Diagnostizieren und Klassenführung zwei unterschiedliche Vignetten für den Prä-Post-Vergleich genutzt werden. Im Bereich Differenzierung konnte nur auf eine Vignette zurückgegriffen werden. Um die unterschiedlichen Schwierigkeiten der eingesetzten Testaufgaben zu kontrollieren, wurden im Folgenden die Differenzen zwischen den erreichten Punktzahlen und den verfügbaren Referenzwerten ermittelt. Diese Erwartungswerte eignen sich besser als „rohe“ Punktwerte, um etwaige Veränderungen in der AHK abzubilden.

Die drei Items zur EDiv (z. B. „Aufgrund der immer stärker werdenden ethnischen Diversität in unseren Klassenzimmern, wird es zunehmend schwieriger, guten Unterricht zu konzipieren.“) wurden eigens für diese Studie entwickelt. Mittels einer vierstufigen Zustimmungsskala wurden konnte die Einstellungen zu Diversität zum Ausdruck gebracht werden. Es konnte hierfür explorativ ein eindimensionales (saturiertes) Modell etabliert werden, das eine zufriedenstellende interne Konsistenz (Cronbach's  $\alpha = .71$ ) mit Faktorladungen von  $\lambda_{ij} \geq .58$  aufweist.

Die in der vorliegenden Studie eingesetzten Items zur USW gehen auf Schwarzer und Schmitz (2002) zurück. Von den ursprünglich zehn Items, wurden aus ökonomischen Gründen nur sechs für diese Studie ausgewählt und für den österreichischen Kontext adaptiert. Nach Ausschluss des einzig umgepolt formulierten Items ( $\lambda_5 = -.09$ ,  $p > 0.5$ ) ergaben sich für die theoretisch erwartete eindimensionale Lösung eine zufriedenstellenden Modellpassung (u. a. RMSEA = .080, CFI = .959) sowie eine zufriedenstellende interne Konsistenz ( $\alpha = .71$ ).

Für alle Skalen wurden Mittelwerte gebildet und inferenzstatistisch zwischen  $t_1$  und  $t_2$  verglichen. Da nur für einen kleinen Teil der Gesamtstichprobe ( $n = 21$ ) echte Längsschnittdaten vorliegen, wurden zunächst auf Basis der Gesamtstichprobe ( $N_{\text{total}} = 109$ ) t-Tests für unabhängige Stichproben berechnet, denen zur Absicherung die Ergebnisse aus t-Tests für abhängige Stichproben gegenübergestellt werden. Um ferner die Abweichung von der theoretischen Skalenmitte (USW

bzw. EDiv) die Abweichung von diesen beurteilen zu können, wurden Einstichproben-t-Tests durchgeführt.

## Ergebnisse

Im EKOL-Kompetenztest haben die Studierenden vor der Sommerschule 30% und nach der Sommerschule 60% der Höchstpunktzahl erreicht. Unter Berücksichtigung der von Franz et al. (2019) berichteten Referenzwerte (2. Spalte links, Tab. 4) ergeben sich sowohl für die gesamte Stichprobe ( $t(97.72) = -7.62, p < .05$ ) als auch für das Subsample im echten Längsschnitt ( $t(15) = -7.76, p < .05$ ) signifikante Unterschiede in den Mittelwerten, was als große Effektstärke zu interpretieren ist ( $d > 2.75$ ). Die Abweichungen zum Referenzwert fallen nach der Sommerschule durchweg kleiner aus, was als Hinweis auf einen Zuwachs in der AHK zu werten ist. Die AHK-Punktwerte liegen für die Gesamtstichprobe zu  $t_1$  ( $t(42) = -16.79; p < .05$ ) und  $t_2$  ( $t(55) = -3.10; p < .05$ ) sowie in dem Subsample zu  $t_1$  ( $t(18) = -17.23; p < .05$ ) jeweils signifikant unter den von Franz et al. (2019) berichteten Referenzwerten.

**Tab. 1** Mittlere Punktsomme in dem Vignettentest zur Erfassung AHK in heterogenen Gruppen vor ( $t_1$ ) und nach ( $t_2$ ) der Durchführung der Sommerschule 2021

Mittlere Punktsomme	Referenzwert (vgl. Franz et al., 2019) <sup>1</sup>	M (SD): t1	M (SD): t2
Gesamt (Nt1 = 49; Nt2 = 81)	12.56 (3.03)	6.65 (2.31)	–
	15.55 (2.74)	–	14.12 (3.54)
→ Differenz zum Referenzwert		<b>-5.92 (2.30)</b>	<b>-1.42 (3.54)</b>
Wiederholte Teilnahme (n = 21)	s. o.	6.26 (1.59)	–
	s. o.	–	14.89 (2.93)
→ Differenz		<b>-6.31 (1.59)</b>	<b>-0.66 (2.93)</b>

*Anmerkung:* Abkürzungen: M (SD) = Skalenmittelwert (Standardabweichung). Den Testaufgaben war folgender Hinweis vorangestellt: Wie sollte die Lehrkraft aus pädagogisch-psychologischer Perspektive vorgehen? Höchstpunktzahl: 24 Punkte. Signifikante Mittelwertsunterschiede für den Vergleich von t1 und t2 ( $p < .05$ , zweiseitige Testung) sind fett hervorgehoben.

**1** Wir möchten uns herzlich bei Prof. Dr. Eva Franz (Universität Trier) bedanken für die Bereitstellung des EKOL-Kompetenztests und der hier berichteten Referenzwerte aus der Normierungsstudie (vgl. Franz et al., 2019).



In der EDiv zeigt sich über die Gesamtstichprobe ein signifikanter Unterschied zwischen  $t_1$  und  $t_2$ , was als mittlerer Effekt ( $d = 0.49$ ) einzustufen ist. Vergleichbare (aber nicht signifikante) Tendenzen kleiner Effektstärke ( $d = 0.14$ ) zeigen sich auch bei den wiederholt teilnehmenden Studierenden (unterste Zeile, Tab. 3). Allgemein ist hervorzuheben, dass die Studierenden eine Einstellung zum Ausdruck bringen, die vor der Sommerschule signifikant niedriger als der theoretische Skalenmittelwert (2.5) ausfällt ( $t_1: t(48) = -5.54, p < .05$ ;  $t_1: t(80) = -0.05, p > .05$ ).

Zwischen der selbstberichteten USW vor und nach der Sommerschule konnten sowohl für die gesamte Stichprobe als auch für das Subsample im echten Längsschnitt keine signifikanten Unterschiede beobachtet werden (Tab. 2). Es fällt auf, dass die Studierenden schon vor der Sommerschule ihre Zustimmung im oberen Skalenspektrum zum Ausdruck gebracht haben. Dieser Deckeneffekt wird durch den Einstichproben-t-Test bestätigt, wonach die Selbsteinschätzungen in der Gesamtstichproben signifikant über der Skalenmitte (2.5) liegen ( $t_1: t(46) = 10.33, p < .05$ ;  $t_2: t(79) = 20.52, p < .05$ ).

**Tab. 2** Mittelwerte (SD) in EDiv und USW vor ( $t_1$ ) und nach ( $t_2$ ) der Durchführung der Sommerschule 2021

	M (SD): $t_1$	M (SD): $t_2$	t-Test unabhängige Stichproben ( $N_{t_1} = 47$ ; $N_{t_2} = 80$ )	t-Test für abhängige Stichproben ( $n = 21$ )
EDiv gesamt	<b>1.99 (0.65)</b>	<b>2.49 (1.20)</b>	$t(126.635) = 3.119$	–
wiederholte Teilnahme	1.90 (0.64)	2.05 (0.90)	–	$t(20) = 0.660$
USW gesamt	3.29 (0.52)	3.32 (0.36)	$t(125) = 0.438$	–
wiederholte Teilnahme	3.30 (0.42)	3.34 (0.36)	–	$t(20) = 0.384$

*Anmerkung:* Abkürzungen: EDiv = Einstellung zu sprachlicher und soziokultureller Diversität in Schule und Unterricht; USW = Unterrichtsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen; M (SD) = Skalenmittelwert (Standardabweichung). Beiden Skalen war folgender Hinweis vorangestellt: Bitte geben Sie bei jeder Aussage an, inwieweit diese auf Sie persönlich zutrifft. Antwortformat: Likert-Skala (1 = stimmt nicht; bis 4 = stimmt genau). Signifikante Mittelwertsunterschiede ( $p < .05$ , zweiseitige Testung) sind fett hervorgehoben.

## Diskussion

Wie auch bei Root und Furca (2001) zeigt sich hier ein gemischtes Bild für die Effekte von Service-Learning-Angeboten auf die professionelle Kompetenz von Lehramtsstudierenden: Die deutlichsten Veränderungen finden sich für die adaptive Handlungskompetenz (AHK, *Forschungsfrage 1*), wonach konsistent im Quer- sowie im Längsschnitt ein Zuwachs sichtbar wird. Im Vergleich zwischen der vorliegenden Studie und der Normierungsstudie von Franz et al. (2019) wird auch deutlich, dass sich die Studierenden nach der Sommerschule an das von Franz et al. (2019) berichtete Kompetenzniveau angenäherten. Während bei Franz et al. (2019) Studierende aus dem gesamten Studienverlauf (1.-9. Semester) untersucht wurden und fortgeschrittene Studierende erwartungskonform bessere Leistungen zeigten, befanden sich die hier befragten Studierenden eher in der Mitte ihres Studiums (Ende BA/Anfang MA). Dies hebt nicht nur das vergleichsweise niedrige Ausgangsniveau der österreichischen Studierenden vor der Sommerschule hervor, sondern v. a. auch den statistisch als großen Effekt zu beschreibenden Zuwachs in der adaptiven Handlungskompetenz. Inwiefern dies in Zusammenhang mit den unterschiedlichen Lehramtsstudiengängen in Deutschland und Österreich steht, und ob sich Unterrichten in der österreichischen Sommerschule tatsächlich als eine gewinnbringende Service-Learning-Gelegenheit bewährt, lässt sich dennoch hier nicht abschließend klären. Hierfür sind länder- bzw. lehrangebotsvergleichende Studien notwendig.

Ein etwas anderes Bild zeigt sich für die Einstellung zu sprachlicher und soziokultureller Diversität in Schule und Unterricht (*Forschungsfrage 2*): Die in der Sommerschule unterrichtenden Studierenden zeigen eher günstige Einstellungen zu sprachlicher und soziokultureller Diversität im Vergleich zu anderen Mitstudierenden, die nicht an der Sommerschule teilnahmen (eigene Ergänzungsstudie:  $N = 61$  MA-Studierende, Verbund WEST, WS2021/2022:  $M (SD) = 2.57 (0.87)$ ; 95%-Konfidenzintervall = 2.36/2.79). Auch wenn sich in der vorgestellten Studie im querschnittlichen Vergleich eine zunehmend ablehnende Einstellung gegenüber Diversität zeigte, konnte dies nicht beim echten Längsschnitt repliziert werden. Dies steht in Verbindung damit, dass die 60 Studierenden, die nur an der zweiten Erhebung teilgenommen haben, eine deutlich ablehnendere Einstellung haben ( $M (SD) = 2.65 (1.26)$ ). Anhand der vorliegenden Befunde kann also keine finale

Aussage darüber getroffen werden, inwiefern (ggf. als problematisch zu wertende) Veränderungen in der Einstellung zu Diversität im Rahmen dieses Service-Learning-Angebots zu erwarten sind.

Keine Veränderung konnte dagegen im Verlauf der Sommerschule in der USW (*Forschungsfrage 3*) aufgezeigt werden. Dies steht vermutlich in Verbindung mit den bereits vor der Sommerschule hoch ausgeprägten Überzeugungen. Trotz nicht-signifikanter Unterschiede kann dieser Deckeneffekt grundsätzlich als erfreulich interpretiert werden, da eine entsprechend ausgeprägte (hier beruflich-individuelle) Überzeugung als eine bedeutsame personale und gesundheitsförderliche Ressource angesehen wird (Frick, 2021).

Die Limitationen dieser Studie bestehen v. a. darin, dass von den insgesamt 109 befragten Studierenden, 26 Prozent ausschließlich vor bzw. 55 Prozent nach der Sommerschule an der Befragung teilgenommen haben, während nur für etwa 19 Prozent längsschnittliche Analysen möglich waren. Insofern sind generalisierbare Aussagen bezüglich der Veränderungen im Rahmen der Sommerschule nur dann sinnvoll, wenn vergleichbare Ergebnisse in den quer- und längsschnittlichen Analysen aufgezeigt werden können (hier für Zugewinne in der AHK und unveränderte USW). Jedoch ist der Umfang der hier analysierten Stichprobe selbst für längsschnittliche Analysen als klein zu bewerten. Daher sollte in künftigen, möglichst längsschnittlichen Studien zur professionellen Entwicklung von Lehramtsstudierenden im Rahmen der österreichischen Sommerschule größere Stichproben anvisiert werden. Mögliche Maßnahmen zur Incentivierung der Teilnahme an diesem Service-Learning-Angebot (z. B. strukturell, unterstützend/entwickelnd, politisch, symbolisch, vgl. O'Meara, 2003) lassen sich auch mit begleitender Forschung verbinden. Weiterführend sollten die Gründe für die in dieser Studie zum zweiten Erhebungszeitpunkt erhöhte Teilnahme- und damit Mitteilungsbereitschaft untersucht werden – denkbar wären etwaige Überforderungserfahrungen oder eine Unzufriedenheit mit der Organisation und Durchführung der Sommerschule (Frick et al., 2021). Die Stärke der vorliegenden Studie liegt umgekehrt darin, dass nicht nur Selbsteinschätzungen erfasst wurden, sondern diese durch ein standardisiertes Kompetenzmaß komplementiert wurden. Insbesondere anhand von Letzterem konnten Unterschiede vor und nach der Sommerschule 2021 aufgezeigt werden – selbst wenn zur Vermeidung von Testeffekten unterschiedlich (schwere) Testaufgaben vor und nach der Sommerschule eingesetzt wurden. Für Folgestudien empfiehlt sich,

entweder die gleichen Items wiederholt einzusetzen bzw. bei unterschiedlichen Aufgaben eine gemeinsame probabilistische Skalierung zugrunde zu legen, was wiederum größere Stichproben erfordert. Sowohl im Zusammenhang mit SLA (z. B. Root & Furca, 2001) als auch schulpraktischen Studien (z. B. Bach, 2020) werden eine hochwertige qualitative Lernbegleitung an den Hochschulen, eine enge Kooperation mit Schulen sowie konstruktives Feedback durch z. B. Mentor\*innen als maßgeblich dafür erachtet, dass die intendierte Entwicklung der professionellen Kompetenzen angehender Lehrpersonen unterstützen werden kann. Jedoch konnte aus vermutlich administrativ-organisatorischen Gründen laut 40 Prozent der Befragten nicht mit Lehrpersonen vor Ort zusammengearbeitet werden. Inwiefern dies „Fluch oder Segen“ ist, bleibt ein Desiderat – beispielsweise berichtet Bach (2020) von Hinweisen auf „deprofessionalisierende Effekte“ von durch Mentor\*innen begleiteten Schulpraktika wie z. B. ungünstige Veränderungen von Einstellungen bzw. Überzeugungen. Dies verdeutlicht einmal mehr den Bedarf an weiterführender und begleitender Forschung der Sommerschule als SLA.

## Literatur

- Bach, A. (2020). Schulpraktika: Tages- und Blockpraktika. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 621-628). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bach, A. & Hagenauer, G. (2021). Emotionen im Praktikum als Quelle der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden. In M. Carmignola & D. Martinek. (Hrsg.), *Persönlichkeit-Motivation-Entwicklung. Festschrift für Franz Hofmann* (S. 227-244). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Backhaus-Maul, H. & Jahr, D. (2021). Service Learning. In T. Schmoll & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 289-299). Bielefeld: transcript.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- BMBWF (2020). *Sommerschule 2020. Informationsbroschüre zur Sommerschule für Schulleitungen bzw. mit der Durchführung betraute Lehrpersonen und Unterrichtende an der Sommerschule*. Wien. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:d16ed197-8d11-444e-a017-43531255a126/sommerschul> [18.04.2023].
- BMBWF (2021). *Workbook. Sommerschule 2021*. Verfügbar unter [https://www.aau.at/wp-content/uploads/2021/05/Workbook\\_Sommerschule-2021.pdf](https://www.aau.at/wp-content/uploads/2021/05/Workbook_Sommerschule-2021.pdf) [18.04.2023].
- 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). Münster u. a.: Waxmann.

- Fischer, C., Kopmann, H., Rott, D., Veber, M. & Zeinz, H. (2014). Adaptive Lehrkompetenz und pädagogische Haltung. In K. Zierer & E. Kiel (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik* (S. 16-34). Baltmannsweiler: Schneider.
- Franz, E.-K., Heyl, V., Wacker, A. & Dörfler, T. (2019). Konstruktvalidierung eines Tests zur Erfassung von adaptiver Handlungskompetenz in heterogenen Gruppen. *Journal for Educational Research Online*, 11 (2), 116-146.
- Frick, J. (2021). Resilienz und Salutogenese im Lehrberuf: Förderung und Aufrechterhaltung der Lehrer\*innen-Gesundheit. In K. Fröhlich-Gildhoff & M. Rönna-Böse (Hrsg.), *Menschen stärken: Resilienzförderung in verschiedenen Lebensbereichen* (S. 109-155). Wiesbaden: Springer.
- Frick, E., Kikelj-Schwald, E. & Naphegyi, S. (2022). 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.
- 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.
- Harkins, D. (2013). *Beyond the campus: Building a sustainable university-community partnership*. Charlotte, NC: IAP.
- Jesacher-Rößler, L., Kart, A., Klein, D. & Pham Xuan, R. (2021). Die Sommerschule als bildungspartnerschaftliches Unterfangen. *Schulverwaltung Aktuell*, 4, 110-113.
- Kaluza, C., Schimek, B., Lauss, G. & Kulhanek-Wehlend, G. (2020). Schlüsselrolle Schulpraktika – Vergleich der Studierendenselbstwirksamkeit und der Wirksamkeits einschätzung in den Pädagogisch-praktische Studien im Kontext der Einführung der Pädagog\*innenbildung Neu an der PH Wien. *Pädagogische Horizonte*, 4 (2), 105-120.
- 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*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/07908318.2022.2138426>
- Lasen, M., Tomas, L. & Hill, A. (2015). Potential of service-learning to promote sustainability competencies in pre-service teachers: A case study. *Teaching Education*, 26 (4), 341-365.
- 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.
- O'Meara, K. (2003). Reframing incentives and rewards for community service-learning and academic outreach. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 8 (2), 201-220.
- Resch, K. & Schrittmesser, I. (2021). Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education in Austria. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882053>
- Resch, K. & Slepcevic-Zach, P. (2021). Service-Learning als Methode des hochschulischen Wissenstransfers. In G. Moll & J. Schütze (Hrsg.), *Wissenstransfer – Komplexitätsreduktion – Design* (S. 149-167). Bielefeld: wbv Verlag.
- Rey, T. (2022). *Entwicklung einer adaptiven Lehrkompetenz im Umgang mit Heterogenität in der Zweiten Phase der Lehrerbildung* (Dissertation, Pädagogische Hoch-

- schule Heidelberg). Heidelberg. Verfügbar unter [https://opus.ph-heidelberg.de/files/440/Dissertation\\_Thomas\\_Rey.pdf](https://opus.ph-heidelberg.de/files/440/Dissertation_Thomas_Rey.pdf) [18.04.2023].
- Root, S. & Furco, A. (2001). A review of research on service-learning in pre-service teacher education. In J. Anderson, K. Swick & J. Yff (Eds.), *Service-learning in teacher education: Enhancing the growth of new teachers, their students, and communities* (pp. 86-101). New York: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A. & Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20 (4), 573-593.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G.S. (2002). WirkLehr. Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit (Verfahrensdokumentation, Autorenbeschreibung und Fragebogen). In Leibniz-Institut für Psychologie (ZPID) (Hrsg.), *Open Test Archive*. Trier: ZPID. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.4600>
- Stewart, T. (2012). Classroom teacher leadership: Service-learning for teacher sense of efficacy and servant leadership development. *School Leadership & Management*, 32 (3), 233-259.

Jana Groß Ophoff, Prof. Dr.,  
Hochschulprofessur für Bildungswissenschaften  
am Institut für Sekundarstufenbildung,  
Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Feldkirch.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Lehrer\*innenbildungs- und Professionsforschung



[jana.grossophoff@ph-vorarlberg.ac.at](mailto:jana.grossophoff@ph-vorarlberg.ac.at)

Robert Pham Xuan, Mag., Ph. D., Postdoc  
am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung,  
Universität Innsbruck.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Schulentwicklungsforschung,  
Inklusion und Phänomene von Ungleichheit



[robert.pham-xuan@uibk.ac.at](mailto:robert.pham-xuan@uibk.ac.at)

Aysel Kart, MMag.a, Universitätsassistentin (prae-doc)  
am Institut für Erziehungswissenschaft,  
Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Migrations- und Bildungsforschung



[aysel.kart@uibk.ac.at](mailto:aysel.kart@uibk.ac.at)