

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Mitarbeit im Deutschunterricht der Sekundarstufe 1

Eine unscharfe Größe im Fokus

verfasst von | submitted by

Nina Hlawka BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 506 529 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Spanisch

Betreut von | Supervisor:

Assoz. Prof. Mag. Dr. Jutta Ransmayr

Danksagung

Meinen Eltern, Renate und Peter, danke ich an dieser Stelle von ganzem Herzen, dass sie mir mein Studium überhaupt erst ermöglicht haben und dafür, dass ich nie an ihrer Unterstützung und ihrer Liebe zweifeln musste. Ich danke euch.

Meinem Bruder danke ich, dass mein inneres Kind bei ihm immer gut aufgehoben ist. Danke für die schönen Erinnerungen, Horst.

Meinem Andrej verdanke ich in den letzten Monaten mein Durchhaltevermögen. Danke, dass du mich immer wieder aufbaust und mir zur Seite stehst. Ich freue mich auf alles, was noch kommt.

Meiner Betreuerin Frau Assoz. Prof. Mag. Dr. Jutta Ransmayr danke ich für ihre engagierte Betreuung und, dass sie mir durch ihre Rückmeldungen half, den Fokus nicht zu verlieren.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	7
2.	Rechtliche Grundlagen der Mitarbeit im Deutschunterricht	11
2.1.	Gesetzestexte in Bezug zur Mitarbeit im Deutschunterricht der Sekundarstufe 1	11
2.1.1.	LBVO – Leistungsbeurteilungsverordnung	12
2.1.2.	SchUG – Schulunterrichtsgesetz	14
2.1.3.	Lehrplan für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe 1	15
2.1.4.	Vergleich der LBVO, SchUG und Lehrplan hinsichtlich der Mitarbeit im Unterricht	17
2.2.	Teilleistungen der Mitarbeit im Deutschunterricht der Sekundarstufe 1	19
2.2.1.	Schriftliche Leistungen der Mitarbeit vs. punktuelle schriftliche Leistungsfeststellungen	22
2.2.2.	Rechtlicher Rahmen für Hausübungen	25
2.2.3.	Bedeutung von Hausübungen	26
2.2.4.	Mündliche Mitarbeit Leistungen im Deutschunterricht	28
2.2.5.	Mündliche Leistungen einschätzen und beurteilen	29
2.2.6.	Dokumentationen über Leistungen der Mitarbeit im Fach Deutsch	34
2.3.	Problematik der Feststellung und Beurteilung der Mitarbeit im Fach Deutsch	35
2.3.1.	Richtlinien in LBVO und SchUG für das Fach Deutsch	35
2.3.2.	Messhürden und Beurteilungsfehler im Kontext von Mitarbeit	37
2.3.3.	Alltägliche Leistungsbeurteilung während des Unterrichts	41
2.3.4.	Unterrichtsstörungen und Unterbrechungen	43
2.3.5.	Unterschiedliches Sozialverhalten von Schüler:innen im Kontext von mündlicher Mitarbeit ..	47
3.	Forschungsdesign	50
3.1.	Forschungsziele	50
3.2.	Methoden	51
3.2.1.	Dokumentenanalyse	51
3.2.2.	Leitfadeninterview	51
3.2.3.	Qualitative Inhaltsanalyse	54
3.2.4.	Pretest	55
3.3.	Kategorienbildung	56
3.3.1.	Kategorie 1: Verständnis von Mitarbeit im Fach Deutsch	57
3.3.2.	Kategorie 2: Schriftliche Leistungen der Mitarbeit im Deutschunterricht	57
3.3.3.	Kategorie 3: Mündliche Leistungen der Mitarbeit im Deutschunterricht	58
3.3.4.	Kategorie 4: Hausübungen im Deutschunterricht	59
3.3.5.	Kategorie 5: Beurteilung und Dokumentationen der Mitarbeit Leistungen im Deutschunterricht	59
3.3.6.	Kategorie 6: Herausforderungen in der Einschätzung und Dokumentation von Mitarbeit	60
3.3.7.	Kategorie 7: Herkunft des Umgangs mit Mitarbeit	62
3.4.	Erhebungssituation & Proband:innen	62
3.5.	Limitationen	64
4.	Darstellung der Ergebnisse der Dokumentenanalyse und der Interviews	65
4.1.	Zwischenresümee der Dokumentenanalyse	65
4.2.	Kategorie 1: Allgemeines Verständnis von Mitarbeit	67
4.3.	Kategorie 2: Schriftliche Leistungen der Mitarbeit im Deutschunterricht	70
4.4.	Kategorie 3: Mündliche Leistungen der Mitarbeit im Deutschunterricht	73
4.5.	Kategorie 4: Hausübungen im Deutschunterricht	76
4.6.	Kategorie 5: Beurteilung und Dokumentation der Mitarbeit Leistungen im Deutschunterricht	79

4.7.	Kategorie 6: Herausforderungen in der Einschätzung und Dokumentation von Mitarbeit	82
4.8.	Kategorie 7: Herkunft des Umgangs mit Mitarbeit	85
5.	Diskussion.....	86
6.	Fazit.....	94
7.	Bibliographie	97
8.	Kurzfassung	101

1. Einleitung

„[...] Mitarbeit, also eigentlich alles, was sie so in den Stunden machen [...]“ (L5: 39)

„Mitarbeit ist ein aktives Verhalten, kein passives.“ (L6: 38)

„[...] eigentlich können sie sich auch um zwei Noten verbessern durch die Mitarbeit.“ (L7: 120)

(Aussagen von Deutschlehrkräften der Sekundarstufe 1)

Aussagen wie diese kommen dem ein oder anderen eventuell bekannt vor und versetzen einen in die eigene Schulzeit zurück. Doch auch als Lehrkraft ertappt man sich unter Umständen dabei, Sätze dieser Art wieder zu verwenden. Wie wird Mitarbeit im Deutschunterricht definiert und auf welcher rechtlichen Grundlage basiert dieses Verständnis? Wie kann sie erfasst und beurteilt werden und wie sieht der Umgang damit in der schulalltäglichen Praxis aus? Diese Masterarbeit möchte jene Fragen beantworten und eine scheinend unscharfe Größe von Unterricht in den Fokus rücken.

Laut Neuweg (2013: 160) ist fundiertes Wissen über schulrechtliche Vorgaben eine grundlegende Voraussetzung für eine professionelle Ausübung des Lehrberufs. Doch Krieger (2003: 84) betont, dass unterschiedliche Lehrkräfte oft auch unterschiedliche Herangehensweisen an das Thema Mitarbeit im Deutschunterricht haben. Das Wissen der Lehrpersonen über rechtliche Vorgaben zur Erfassung und Beurteilung von Mitarbeit wird häufig durch informelle Weitergabe erworben. Dies kann zur Verbreitung veralteter oder ungenauer Informationen führen oder dazu, dass an verschiedenen Schulstandorten Mitarbeit unterschiedlich erfasst und bewertet wird.

Kepplinger (2004) und Neuweg (2013) kritisieren, dass die rechtlichen Vorgaben rund um den Umgang mit Mitarbeit im Unterricht nicht präzise genug festlegen, wie genau mit Mitarbeitsleistungen umgegangen werden soll und dadurch Verunsicherungen der Lehrkräfte bei der Einschätzung und Beurteilung der Mitarbeit auftreten. Die Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO), das Schulunterrichtsgesetz (SchUG) und der Lehrplan für das Fach Deutsch sind jene Texte, auf die sich diese Kritik der mangelnden Präzision bezieht. Durch eine intensive Analyse und Auseinandersetzung mit diesen Dokumenten soll in dieser Masterarbeit herausgefunden werden, was Mitarbeit im

Deutschunterricht der Sekundarstufe 1 beinhalten und wie die Erfassung und Beurteilung davon aussehen soll.

Die begrenzte Menge an Sekundärliteratur zur Mitarbeit im Deutschunterricht lässt sich auch dadurch erklären, dass diesem Thema in der Deutschdidaktik bisher nur wenig Beachtung geschenkt wurde. Neben Schneider (1982), der vor mehr als vierzig Jahren vor allem auf mündliche Mitarbeit einging, und Teml und Mayr (1982), die Vorschläge für Mitarbeitsergebnisse im Deutschunterricht formulierten, finden sich auch noch Neuweg (2013) und Kremser (2017) häufig in dieser Masterarbeit wieder, da sie die schulrechtlichen Gesetzestexte interpretieren und sie in einem praxisnahen Kontext veranschaulichen. Krieger (2003) sowie Langhammer (1997) führten empirische Befragungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden hinsichtlich ihrer Einstellungen gegenüber Mitarbeit im Unterricht durch. Bis dato liegen keine neueren Forschungsergebnisse zu diesem Thema vor.

Doch wie stehen Lehrkräfte im Jahr 2024 der Mitarbeit im Deutschunterricht gegenüber und welche Herausforderungen sehen sie bei der Erfassung und Beurteilung von Mitarbeit? Zur Beantwortung dieser Frage wurde das Leitfadenterview als Methode gewählt, mit dem acht Deutschlehrer:innen befragt wurden. Neben den Formen von Mitarbeitsergebnissen, der Beurteilung dieser Leistungen und der Dokumentation von Mitarbeit ist auch von Interesse, welche Herausforderungen die Lehrkräfte bei Mitarbeit im Fach Deutsch sehen. Die vorliegende Arbeit möchte einen Beitrag dazu leisten, das Thema Mitarbeit im Deutschunterricht näher zu beleuchten und den derzeitigen Umgang damit und das Verständnis davon in Theorie und Praxis darzustellen.

Zum Aufbau dieser Arbeit ist zu sagen, dass sie sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil gliedert. Zunächst werden drei relevante Gesetzestexte auf ihre Vorgaben hinsichtlich Mitarbeit im Unterricht näher betrachtet. Abrundend dazu werden die Überschneidungen und Ähnlichkeiten dieser Texte zusammengetragen. Anschließend daran beginnt jener Abschnitt, der die relevanten rechtlichen Passagen in Relation zu fachdidaktischen Aspekten bezüglich Mitarbeit setzt. Das Kapitel über die Teilleistungen der Mitarbeit, die der Mündlichkeit und Schriftlichkeit zuzuordnen sind, beginnt mit einer allgemeinen Präsentation von Überlegungen, Vorschlägen und Definitionen rund um Mitarbeit im Deutschunterricht. Danach erfolgt die Erläuterung des Unterschiedes zwischen schriftlichen Leistungen der Mitarbeit und den punktuellen schriftlichen Leistungsfeststellungen, den Kremser (2017) sehr ausführlich diskutiert. Darauf folgt der

rechtliche Rahmen für Hausübungen und eine Erörterung über die Bedeutung und die Vor- und Nachteile von Hausaufgaben. Auch die mündlichen Mitarbeit Leistungen und die Einschätzung und Beurteilung davon finden in diesem Abschnitt der Arbeit ihren Platz. Wie die Dokumentation über Mitarbeit Leistungen auszusehen hat und welche Möglichkeiten Schneider (1982) diesbezüglich sieht, steht zum Schluss dieses Kapitels. Ebenso findet sich im theoretischen Teil dieser Arbeit eine Darlegung der möglichen Problematik der Feststellung und Beurteilung der Mitarbeit im Fach Deutsch wieder. Neben Messhürden und Beurteilungsfehlern, die von Birkel (1984) und Sacher und Rademacher (2009) in Bezug auf Mitarbeit näher beschrieben werden, werden auch die Richtlinien in LBVO und SchUG, die besonders von Neuweg (2013) als unscharf und unpräzise bezeichnet werden, als mögliche Quelle von Unsicherheit in der Mitarbeitsfeststellung und -beurteilung erläutert. Dass die alltägliche Leistungsbeurteilung der Mitarbeit während des Unterrichts eine Herausforderung für die diagnostische Kompetenz von Lehrer:innen ist, erklären vor allem Schrader (2013) und Schrader und Helmke (2001), die ebenso ihren Platz in diesem Kapitel haben. Abgeschlossen wird dieser Abschnitt der Arbeit durch zwei Kapitel, die die Heterogenität im Klassenzimmer und die damit einhergehende Herausforderung für die Mitarbeitserfassung abbilden möchten. Einerseits geht es um Unterrichtsstörungen, die im Spannungsfeld zwischen lebhafter Mitarbeit und der Aufrechterhaltung eines effektiven Lernumfelds stehen (Cramer, Friedrich und Merk 2018). Andererseits findet sich auch die Beschreibung von jenen Schüler:innen wieder, die, so Stöckli (2007), aufgrund eines ruhigen Sozialverhaltens im Klassenzimmer in der Unterrichtsstunde von Lehrer:innen im Kontext der Mitarbeit nicht mit Fleiß, Eifer und Engagement in Verbindung gebracht werden. Dies zeichne sich bei der Beurteilung der Mitarbeit dieser Schüler:innen ab.

Im empirischen Teil dieser Masterarbeit wird zunächst das Forschungsdesign näher vorgestellt. Neben der Darlegung der Forschungsfragen umfasst dieser Teil auch die Beschreibung des methodischen Vorgehens. Neben einer Dokumentenanalyse, die im theoretischen Teil dieser Arbeit stattgefunden hat, ist auch auf leitfadengestützte Interviews zurückgegriffen worden, um dem Forschungsvorhaben gerecht zu werden. Die empirischen Untersuchungen folgen einem qualitativen Forschungsansatz. Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2022) werden die Aussagen im Rahmen von Interviews mit acht Deutschlehrkräften einer Mittelschule ausgewertet. Diese Auswertung erfolgt anhand von sieben Hauptkategorien: Verständnis von Mitarbeit, schriftliche Leistungen der Mitarbeit,

mündliche Leistungen der Mitarbeit, Hausübungen, Beurteilung und Dokumentation der Mitarbeit, Herausforderungen in der Einschätzung und Dokumentation von Mitarbeit, Herkunft des Umgangs mit Mitarbeit. Der Interviewleitfaden wurde auf Basis der ausgearbeiteten Theorie entwickelt, um das Forschungsinteresse abzudecken. Im Rahmen der Untersuchung soll erforscht werden, was die einzelnen Lehrkräfte unter Mitarbeit im Fach Deutsch verstehen, welche Leistungsformen sie ihr zuordnen und welche Herausforderungen sie bei Mitarbeit im Deutschunterricht sehen. Auch woher ihr Umgang mit Mitarbeit stammt, wird von Interesse sein. Danach erfolgt die Darstellung des Pretests. Den Abschluss bilden die Diskussion, in der die Ergebnisse der Interviews zusammengetragen und synthetisiert werden, gefolgt von einem Fazit mit Ausblick auf mögliche weitere Forschungsdesiderate.

2. Rechtliche Grundlagen der Mitarbeit im Deutschunterricht

2.1. Gesetzestexte in Bezug zur Mitarbeit im Deutschunterricht der Sekundarstufe 1

Die Beurteilung von schülerseitigen Leistungen in öffentlichen Schulen bedarf rechtlicher Grundlagen. Die Entscheidungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Beurteilungen der Schüler:innen können erhebliche Auswirkungen auf den Werdegang der Kinder und Jugendlichen haben. Die Gesetzgebung im schulischen Kontext zielt auf den Schutz der Schwächeren ab und erzeugt eine Art Vorhersehbarkeit von Handlung im staatlichen Verwaltungswesen (vgl. Neuweg 2014: 2).

Aus wirtschafts- und berufspädagogischer Sicht meint Neuweg (2013: 160) zudem, dass schulrechtliche Grundkenntnisse für die Professionalität von Lehrer:innen unumgänglich sind. Wenn die rechtlichen Vorgaben und die gelebte, praktische Auslegung davon auseinandergehen, sei eine Weiterentwicklung des Schulrechts oder der Schulpraxis notwendig.

Allerdings ist Unterricht auch ein soziales und lebendiges Geschehen und lässt sich nur teilweise durch generelle Regelungen standardisieren oder festlegen, da er stark von individuellen Lernbedürfnissen, Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden sowie aktuellen gesellschaftlichen Kontexten beeinflusst wird (vgl. Neuweg 2014: 2).

Für die Leistungsbeurteilung und -feststellung sind für österreichische Lehrkräfte im Fach Deutsch folgende Texte von Relevanz:

Neben der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) sind auch das Schulunterrichtsgesetz (SchUG) und die allgemeinen Ziele und Grundsätze des Lehrplans sowie die darin formulierten fachspezifischen Aufgaben des Unterrichtsfaches Deutsch notwendig, um eine umfassende und präzise Feststellung und Bewertung der Schülerleistungen im Fach Deutsch vorzunehmen und eine Grundlage für jene Beurteilungen zu schaffen. Die Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) bildet dabei die rechtliche Grundlage und definiert die Rahmenbedingungen für die Beurteilung der Schülerleistungen. Das Schulunterrichtsgesetz (SchUG) legt allgemeine Bestimmungen für den Schulunterricht fest, die der Ordnung von Unterricht und Erziehung in Schulen dienen, während der Lehrplan des Unterrichtsfaches Deutsch als inhaltliche Grundlage für die Ausgestaltung jener Bestimmungen dient. Zusammen bilden diese Texte eine ganzheitliche Grundlage für österreichische Lehrkräfte im Fach Deutsch, um eine

umfassende, rechtlich konforme und pädagogisch fundierte Leistungsbeurteilung- und -feststellung durchzuführen.

Um dem inhaltlichen Schwerpunkt dieser Masterarbeit gerecht zu werden, werden im kommenden Kapitel vor allem jene Abschnitte der genannten Texte im Detail erläutert, die sich auf die Mitarbeit der Schüler:innen im Unterricht beziehen.

2.1.1. LBVO – Leistungsbeurteilungsverordnung

Die Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) gliedert sich in sechs Abschnitte, die Vorgaben enthalten, welche für Pflichtschulen sowie für mittlere und höhere Schulen gültig sind.

Im ersten Abschnitt der LBVO, welche im Jahr 1974 vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst verabschiedet wurde, ist festgehalten, dass die Grundlage der Leistungsbeurteilung Leistungsfeststellungen sind, die sich an die Bestimmungen der LBVO zu halten haben.

Der zweite Abschnitt geht näher auf diese Leistungsfeststellungen und ihre Richtlinien ein. So hält §2 beispielsweise fest, dass Leistungsfeststellungen möglichst gleichmäßig über den Beurteilungszeitraum zu erteilen sind. Außerdem ist die Leistungsfeststellung so in den Unterricht einzubauen, dass die restlichen Schüler:innen der Klasse ebenso aus der Leistungsfeststellung ihren Nutzen ziehen können.

In §3 des zweiten Abschnittes ist zu lesen, welche Formen der Leistungsfeststellungen den Zweck der Leistungsbeurteilung erfüllen. Darunter fällt auch die Feststellung der Mitarbeit der Schüler:innen im Unterricht. Daneben sind auch besondere mündliche Leistungsfeststellungen (z.B. mündliche Prüfungen, mündliche Übungen) und besondere schriftliche Leistungsfeststellungen (z.B. Schularbeiten) als Leistungsfeststellungen aufgezählt.

Gleich darauffolgend findet man in §4 Näheres zur Mitarbeit im Unterricht. Es ist festgehalten, dass die Feststellung der Mitarbeit den Gesamtbereich der Unterrichtsarbeit in den jeweiligen Unterrichtsgegenständen umfasst. Diese schließt nicht nur mündliche, schriftliche, praktische und graphische Leistungen ein, sondern erstreckt sich auch auf Aufgaben im Zusammenhang mit der Sicherung des Unterrichtsertrags (Hausübungen), der Erarbeitung neuer Lehrstoffe, dem Verstehen von unterrichtlichen Sachverhalten und dem Einordnen von bereits Erlerntem. Das folgende Zitat gibt den genauen Wortlaut des Gesetzestextes wieder (LBVO 1974: §4):

§ 4.Paragraph 4. (1) Die Feststellung der Mitarbeit des Schülers im Unterricht umfaßt [sic!] den Gesamtbereich der Unterrichtsarbeit in den einzelnen Unterrichtsgegenständen und erfaßt [sic!]:

in die Unterrichtsarbeit eingebundene mündliche, schriftliche, praktische und graphische Leistungen,
Leistungen im Zusammenhang mit der Sicherung des Unterrichtsertrages einschließlich der Bearbeitung von Hausübungen,
Leistungen bei der Erarbeitung neuer Lehrstoffe,
Leistungen im Zusammenhang mit dem Erfassen und Verstehen von unterrichtlichen Sachverhalten,
Leistungen im Zusammenhang mit der Fähigkeit, Erarbeitetes richtig einzuordnen und anzuwenden.

Besondere Aufmerksamkeit wird in der LBVO den Leistungen bei der Erarbeitung neuer Lehrstoffe gewidmet (vgl. LBVO 1974: §4 Abs. 1 lit c – lit e). Das Verständnis und die Fähigkeit zur Anwendung unterrichtlicher Sachverhalte stehen dabei unter anderem im Fokus. Nicht nur das reine Erfassen, sondern auch die korrekte Einordnung und Anwendung des Gelernten werden als wichtige Kriterien zur Erfassung und Beurteilung von Mitarbeit herangezogen. Hierbei sollen nicht nur individuelle Anstrengungen des Lernenden in Alleinarbeit einfließen, sondern auch die Zusammenarbeit in Gruppen- und Partnerarbeiten, um ein umfassendes Bild von den Fähigkeiten des Kindes bzw. des Jugendlichen zu erhalten. Zur Gewährleistung einer präzisen und aussagekräftigen Leistungsbeurteilung sollen außerdem regelmäßige und detaillierte Aufzeichnungen angefertigt werden, die allerdings keine Leistungen der Mitarbeit gesondert benoten (LBVO 1974: §4 Abs. 2 – 3):

Bei der Mitarbeit sind Leistungen zu berücksichtigen, die der Schüler in Alleinarbeit erbringt und Leistungen des Schülers in der Gruppen- und Partnerarbeit.

(2) Einzelne Leistungen im Rahmen der Mitarbeit sind nicht gesondert zu benoten.

(3) Aufzeichnungen über diese Leistungen sind so oft und so eingehend vorzunehmen, wie dies für die Leistungsbeurteilung erforderlich ist.

Im gleichen Abschnitt der LBVO befindet sich auch §8, welcher festlegt, dass aufgrund der im Fach Deutsch stattfindenden Schularbeiten keine schriftlichen Überprüfungen in Form von Tests abgehalten werden dürfen.

Der dritte Abschnitt thematisiert die Beurteilung der Leistungen genauer. Relevant für diese Masterarbeit ist §11 Abs. 2, welcher aussagt, dass Lehrpersonen bei der Leistungsbeurteilung eine größtmögliche Objektivität anstreben sollen. Außerdem ist festgehalten, dass das Verhalten der Schüler:innen in der Schule und in der Öffentlichkeit nicht in die Leistungsbeurteilung einzubeziehen ist. Bestimmungen zur Beurteilung des Verhaltens

finden sich im vierten Abschnitt der LBVO wieder. Der fünfte Abschnitt handelt von der Leistungsbeurteilung für eine Schulstufe bzw. für ein Semester, während der sechste und letzte Abschnitt noch Schlussbestimmungen beinhaltet.

2.1.2. SchUG – Schulunterrichtsgesetz

Das Schulunterrichtsgesetz (SchUG) hält die Ordnung von Unterricht und Erziehung in jenen Schulen fest, die im Schulorganisationsgesetz geregelt sind. Es wurde im gleichen Jahr wie die LBVO verabschiedet und gliedert sich in 17 Abschnitte, wobei angemerkt wird, dass an dieser Stelle nicht alle davon in dieser Masterarbeit von Relevanz sind und näher erläutert werden.

Der fünfte Abschnitt des SchUG handelt von Unterrichtsarbeit und Schülerbeurteilung. In §18 desselben Abschnittes wird in Abs. 1 die Beurteilung von Schülerleistungen besprochen. Gleich zu Beginn des Absatzes wird die Mitarbeit der Schüler:innen genannt. Die Beurteilung der von Schüler:innen erbrachten Leistungen soll demzufolge nämlich durch die Feststellung der Mitarbeit im Unterricht erfolgen. Dazu sollen noch in die Unterrichtsarbeit eingeordnete besondere mündliche, schriftliche und praktische Leistungsfeststellungen dazugezählt werden. Bei der Leistungsbeurteilung werden die Anforderungen des Lehrplans als Richtschnur herangezogen, wobei gleichzeitig der aktuelle Stand des Unterrichts gebührend berücksichtigt werden soll (SchUG 1974: §18 Abs. 1):

§ 18. (1) Die Beurteilung der Leistungen der Schüler in den einzelnen Unterrichtsgegenständen hat der Lehrer durch Feststellung der Mitarbeit der Schüler im Unterricht sowie durch besondere in die Unterrichtsarbeit eingeordnete mündliche, schriftliche und praktische oder nach anderen Arbeitsformen ausgerichtete Leistungsfeststellungen zu gewinnen. Maßstab für die Leistungsbeurteilung sind die Forderungen des Lehrplanes unter Bedachtnahme auf den jeweiligen Stand des Unterrichtes.

Explizit wird Mitarbeit vonseiten der Schüler:innen nochmal im neunten Abschnitt in §43 erwähnt, wobei hier nicht die Leistungsbeurteilung, sondern die Schulordnung und Pflichten der Schüler:innen Thema sind (SchUG 1974: §43 Abs. 1):

§43. (1) Die Schüler sind verpflichtet, durch ihre Mitarbeit und ihre Einordnung in die Gemeinschaft der Klasse und der Schule an der Erfüllung der Aufgabe der österreichischen Schule (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes) mitzuwirken und die Unterrichtsarbeit (§ 17) zu fördern. Sie haben den Unterricht (und den Betreuungsteil an ganztägigen Schulformen, zu dem sie angemeldet sind) regelmäßig und pünktlich zu besuchen, die erforderlichen Unterrichtsmittel mitzubringen und die Schulordnung bzw. die Hausordnung einzuhalten. Sie haben weiters Anordnungen und Aufträgen

im Rahmen der individuellen Lernbegleitung Folge zu leisten und Vereinbarungen, die gemäß § 19 Abs. 3a im Rahmen des Frühwarnsystems getroffen wurden, zu erfüllen.

Hervorgehoben wird an dieser Stelle, dass die Schüler:innen durch das SchUG somit angehalten sind, die Unterrichtsarbeit durch ihre Mitarbeit zu fördern. Den Anordnungen der Lehrkräfte im Rahmen der individuellen Lernbegleitung soll außerdem gefolgt werden. Sie tragen somit eine Mitverantwortung für die Erfüllung der Aufgaben der österreichischen Schule, die in §2 des SchUG festgehalten sind.

2.1.3. Lehrplan für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe 1

Seit dem Schuljahr 2023/24 gilt für die Sekundarstufe 1 in Österreich ein neuer aktualisierter Lehrplan, der vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung verabschiedet wurde. Jener Teil des Lehrplans, der allgemeine Bestimmungen festhält und nicht auf einzelne Unterrichtsgegenstände eingeht, weist für die Mittelschule und allgemeinbildenden höheren Schulen bis auf schulstandortabhängige Besonderheiten keine Unterschiede auf. Beispielsweise ist bei der Festlegung schulautonomer Lehrplanbestimmungen in der Mittelschule zu lesen, dass eine Differenzierung in Deutsch, Mathematik und der Lebenden Fremdsprache ab der 6. Schulstufe nach den zwei Leistungsniveaus Standard und Standard AHS vorzunehmen ist. Die inhaltliche Anforderung des Niveaus Standard AHS entspricht jenem der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule. Des Weiteren finden sich bei einzelnen Unterpunkten Spezifika, die für die Sekundarstufe 2 und somit nicht für die Mittelschule gültig sind. Ansonsten kann der Inhalt beider Lehrpläne zusammenfassend dargestellt werden.

Der Lehrplan gliedert sich in acht Teile. Der erste Teil umfasst das allgemeine Bildungsziel der Unterstufe. Hier wird die Funktion und Gliederung des Lehrplans sowie auch der gesetzliche Auftrag der Mittelschulen und AHS-Unterstufen erläutert. Der Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen beinhaltet in diesem Abschnitt ebenso die Aufgabenbereiche und Bildungsbereiche der Oberstufe.

Der zweite Teil des allgemeinen Lehrplans handelt von Kompetenzorientierung. Diese ist die pädagogische Grundlage des Lehrplans und es wird zwischen fachlichen Kompetenzen, überfachlichen Kompetenzen und fächerübergreifenden Kompetenzen unterschieden. Außerdem finden sich noch Kennzeichen von kompetenzorientiertem Unterricht in diesem

Abschnitt wieder. Bei den allgemeinbildenden höheren Schulen sind hier ebenfalls wieder Merkmale der Sekundarstufe 2 zu lesen.

Im dritten Teil des Lehrplans sind die allgemeinen didaktischen Grundsätze erklärt. Acht Grundsätze, die ein gelungener und kompetenzorientierter Unterricht zu berücksichtigen hat, sind hier festgehalten. Beispielsweise sollen Schüler:innen individuell wahrgenommen werden und individuelle Lernprozesse ermöglicht werden. Lehrer:innen mögen diskriminierungsfreie Lernmöglichkeiten unabhängig von sozioökonomischer Herkunft und Erstsprache schaffen. Außerdem wird von allen am Schulleben Beteiligten ein respektvoller Umgang miteinander erwartet.

Der vierte Teil des Lehrplans behandelt übergreifende Themen von Unterricht, die fächerverbindend vermittelt werden sollen. Diese ausgewählten Themen sollen den Erwerb von Kompetenzen unterstützen, die sicherstellen, dass die Schüler:innen in der heutigen und zukünftigen Lebens- und Arbeitswelt bestehen können. Bemerkenswert ist, dass die didaktischen Grundsätze und Kompetenzbereiche des Faches Deutsch fast alle übergreifenden Themen aufgreifen, die in diesem Abschnitt aufgelistet werden. Lediglich die Verkehrs- und Mobilitätsbildung findet sich im Lehrplan für Deutsch nicht wieder. Der Deutschunterricht eignet sich somit besonders, um viele übergreifende Themen zu behandeln. Diese lauten wie folgt: Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung, Entrepreneurship Education, Gesundheitsförderung, Informatische Bildung, Interkulturelle Bildung, Medienbildung, Politische Bildung, Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung, Sexualpädagogik, Sprachliche Bildung und Lesen, Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung, Wirtschafts-, Finanz- und Verbraucher/innenbildung.

Der fünfte Teil gibt den organisatorischen Rahmen vor. Hier sind unter anderem Vorgaben für schulische Gestaltungsfreiräume, schulautonome Lehrplanbestimmungen, Schularbeiten und Förderunterricht festgehalten. Die Richtlinien für Schularbeiten der Sekundarstufe 1, die im Fach Deutsch vorgesehen sind, geben vor, dass Wörterbücher bei Schularbeiten verwendet werden dürfen. Außerdem ist zu lesen, dass der Zeitrahmen für die Durchführung der Schularbeiten pro Schuljahr insgesamt je vier bis sechs Unterrichtseinheiten umfassen darf und die Anzahl der Schularbeiten bei vier bis sechs liegt.

Der sechste Teil zeigt die Stundentafeln der jeweiligen Schulstufen und für unterschiedliche Schul-Schwerpunkte. Für die Sekundarstufe 1 der AHS sind in Summe von Schulstufe 5 bis 8 mindestens 15 Wochenstunden Deutsch vorgesehen. In der Mittelschule liegt die Anzahl der

verpflichtenden Deutschstunden jedes Schuljahr pro Woche bei vier. Der siebente Teil des Lehrplans umfasst die Lehrpläne für den Religionsunterricht.

Der achte Teil beinhaltet die Lehrpläne für die einzelnen Unterrichtsgegenstände, wobei der erste angeführte Gegenstand das Fach Deutsch ist. Als Erstes wird der Lehrplan der Unterstufe aufgelistet. Die Bildungs- und Lehraufgaben sind für die 1. bis 4. Klasse gleichbleibend. Im Hinblick auf den Forschungsschwerpunkt dieser Masterarbeit ist von Interesse, dass hier festgehalten ist, dass die Schüler:innen durch den Deutschunterricht zu sprachkompetenten, sprachsensiblen und sprachbewusst handelnden Individuen werden sollen, die umfassende Sprachhandlungsfähigkeiten beherrschen.

Ebenso lauten die didaktischen Grundsätze für die 1. bis 4. Klasse gleich. Hierbei ist von Relevanz, dass die Lehrer:innen eine förderliche Lernumgebung bereitstellen sollen, die den Schüler:innen eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht ermöglicht. Dabei soll eine respektvolle, an den Lebensbedingungen der Jugendlichen anknüpfende Aufgabenkultur vorherrschen, die individuell und im Kollektiv erbrachte Leistungen würdigt.

Des Weiteren ist mit Hinblick auf diese Masterarbeit erwähnenswert, dass das in diesem Abschnitt festgehaltene Kompetenzmodell und die darin enthaltenen Kompetenzbereiche, welche für die gesamte Unterstufe gleich lauten, sich in zwei Ebenen gliedert. Die Ebene Sprachbewusstsein und Sprachreflexion basiert auf Ebene zwei, die die Kompetenzen Zuhören und Sprechen, Lesen und Schreiben beinhaltet. Die korrekte Beherrschung von Sprache und das Nachdenken darüber werden als Basiskompetenzen angeführt, die es gilt zu vermitteln. Beim Erwerb dieser Fähigkeit, Sprache bewusst anzuwenden und zu reflektieren, soll auf die sprachliche Ausgangslage (Deutsch als Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache) der Schüler:innen Rücksicht genommen werden. Die Kompetenz Zuhören und Sprechen soll zudem monologische und dialogische Sprechbeiträge beinhalten, die zur Darstellung von Emotionen, Meinungen und Reflexionen dienen sollen. Das Ziel ist eine wertschätzende Gesprächskultur, welche auch das Einander-Zuhören miteinschließt.

2.1.4. Vergleich der LBVO, SchUG und Lehrplan hinsichtlich der Mitarbeit im Unterricht

Nun sollen die Leistungsbeurteilungsverordnung (1974), das Schulunterrichtsgesetz (1974) und der Lehrplan gegenübergestellt werden und ihre Vorgaben hinsichtlich des Umgangs und der Handhabung von Mitarbeit im Unterricht herausgearbeitet werden.

In der Leistungsbeurteilungsverordnung wird angeführt, dass Mitarbeit den Gesamtbereich der Unterrichtsarbeit umfasst und darin mündliche, schriftliche, praktische und graphische Leistungen eingebettet sind. Das Schulunterrichtsgesetz wirkt in diesem Fall als Grundlage für diese Vorgaben, da es in §18 festhält, dass die Beurteilung der Schüler:innen durch die Feststellung der Mitarbeit zu erfolgen hat. Außerdem sollen besondere in die Unterrichtsarbeit eingebundene mündliche, schriftliche und praktische Arbeitsformen miteinbezogen werden, die im vorangegangenen Kapitel erläutert wurden.

Der Lehrplan für das Fach Deutsch sieht die Lehrkräfte in der Pflicht, eine förderliche Lernumgebung zu schaffen, in der die Schüler:innen die Chance haben, erfolgreich am Unterricht teilzunehmen. Die didaktischen Grundsätze des achten Abschnittes des Lehrplans, die für die 1. bis 4. Klasse der Sekundarstufe 1 gleich lauten, beinhalten eine maßgebliche Passage, wenn es um die Feststellung von Mitarbeit geht:

Durch gezielte und reflektierte sprachbezogene Diagnostik und die Bereitstellung einer förderlichen Lernumgebung ermöglichen Lehrerinnen und Lehrer den Schülerinnen und Schülern die erfolgreiche Teilnahme am Unterricht. Damit verbunden ist eine respektvolle, an den Lebensbedingungen der Schülerinnen und Schüler orientierte Aufgabenkultur, die vielfältige und relevante Zugänge zu den Inhalten schafft und individuell und im Kollektiv erbrachte Leistungen würdigt. Der Fokus liegt auf Lernprozessen und deren Begleitung durch die Lehrerinnen und Lehrer sowie auf einer Bewusstwerdung des eigenen Lernverhaltens.

Die unterrichtenden Lehrpersonen sind demnach verantwortlich, einen unterrichtlichen Rahmen zu schaffen, in dem die Schüler:innen die Möglichkeit haben, jene Leistungen zu erbringen, die dann der Mitarbeit zugeordnet werden können. Die LBVO und auch das SchUG knüpfen an diese Anforderung des Lehrplans an, da die jeweiligen Leistungen der Mitarbeit, die in der LBVO näher erläutert werden, nur erbracht werden können, wenn ein Arbeitsumfeld vorhanden ist, das eine Teilnahme am Unterricht überhaupt erst zulässt. Es resultiert daraus, dass die lernförderliche Umgebung, welche durch die Lehrperson geschaffen werden muss, somit die Basis für die Erbringung von Mitarbeitsleistungen bildet.

In diesem Ausschnitt des Deutsch-Lehrplans wird ebenfalls betont, dass vielfältige Zugänge zu Lerninhalten geschaffen werden sollen. Den Schüler:innen sollen im Rahmen einer lernförderlichen Umgebung sowohl Einzel- als auch Gruppenarbeiten angeboten werden. §4 der LBVO sieht dies bei der Beurteilung von Mitarbeit ebenfalls vor und führt an, individuelle Arbeiten und Gemeinschaftsarbeiten in der Mitarbeitserfassung und -beurteilung zu

berücksichtigen. Somit geben die LBVO und der Lehrplan eine gemeinsame Richtung für die Handhabung von Sozialformen im Kontext von Mitarbeit vor.

Des Weiteren wird im SchUG festgehalten, dass die Unterrichtsarbeit, die in der LBVO und im Lehrplan als Basis für das Gelingen von Mitarbeit im Unterricht genannt wird, ein Zusammenspiel von Lehrer:innen und Schüler:innen ist. Ein bedeutender Aspekt dieser Kooperation ist die klare Aufforderung an die Schüler:innen in §43 des SchUG, aktiv zur Gestaltung des Unterrichts beizutragen:

Die Schüler sind verpflichtet, durch ihre Mitarbeit und ihre Einordnung in die Gemeinschaft der Klasse und der Schule an der Erfüllung der Aufgabe der österreichischen Schule (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes) mitzuwirken und die Unterrichtsarbeit (§ 17) zu fördern.

Gemäß §43 des SchUG sind die Lernenden außerdem verpflichtet, den Anweisungen und Aufgaben im Rahmen der Unterrichtsarbeit Folge zu leisten und die notwendigen Unterrichtsmaterialien mitzubringen:

Sie haben den Unterricht (und den Betreuungsteil an ganztägigen Schulformen, zu dem sie angemeldet sind) regelmäßig und pünktlich zu besuchen, die erforderlichen Unterrichtsmittel mitzubringen und die Schulordnung bzw. die Hausordnung einzuhalten.

Diese Verpflichtung unterstreicht die Notwendigkeit einer gemeinsamen Anstrengung von Lehrer:innen und Schüler:innen, um eine förderliche Lernumgebung zu schaffen, in der Mitarbeit überhaupt erst stattfinden kann. Es wird also vom Gesetzgeber nicht alleinig von den Lehrer:innen erwartet, die Bedingungen für eine aktive Teilnahme der Schüler:innen am Deutschunterricht zu schaffen, sondern auch von den Lernenden selbst, aktiv zu dieser Umgebung beizutragen. Diese gesetzliche Grundlage betont somit die gemeinsame Verantwortung von Lehrenden und Lernenden für den reibungslosen Ablauf und den Erfolg des Unterrichts.

2.2. Teilleistungen der Mitarbeit im Deutschunterricht der Sekundarstufe 1

Im folgenden Kapitel wird näher auf jene schulischen Leistungen und deren jeweilige Eigenschaften eingegangen, die in der LBVO explizit als Formen der Mitarbeit im Unterricht genannt werden. Allerdings wird angemerkt, dass die Unterscheidung zwischen Leistungen mündlicher und schriftlicher Natur sein wird. Auch Hausübungen werden Gegenstand des

Kapitels sein. Die in der LBVO Abs. 1 lit c bis lit e genannten Leistungen im Rahmen der Erfassung, Erarbeitung und Wiederholung des Lehrstoffes werden so verstanden, dass sie im Zusammenhang von mündlichen oder schriftlichen Arbeiten ihren Platz finden (vgl. Landesschulrat für Steiermark 2013: 1f.). Mithilfe fachspezifischer Literatur soll ein Einblick in den rechtlichen Rahmen und den fachdidaktischen Hintergrund gegeben werden. Ein besonderes Augenmerk wird auf die jeweiligen Spezifikationen für den Deutschunterricht gelegt.

In den Informationsblättern zum Schulrecht des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2007: 8) werden einige Beispiele für schülerseitige Leistungen im Unterricht genannt, welche zur Mitarbeit gezählt werden sollen. So umfasst die Mitarbeit nicht nur die „Beantwortung von Fragen oder Stoffwiederholungen“, sondern auch das Lesen, die Führung des Schulübungsheftes, die schriftliche Wiedergabe eines Textes und die Lösung eines Arbeitsauftrages im Rahmen einer Gruppenarbeit. Betont wird zudem der Umstand, dass die Mitarbeit nicht nur mündliche Leistungen umfasst, sondern auch schriftliche, graphische und praktische Leistungen in die Beurteilung der Mitarbeit einzubeziehen sind. Hausübungen, die ebenfalls der Mitarbeit zugeordnet werden, sind nicht jedes Mal von der Lehrperson zu korrigieren. Die Verbesserung an der Tafel oder stichprobenartige Überprüfungen sind ebenso ausreichend. Von Relevanz ist außerdem noch die Erwähnung, dass die aktive Teilnahme der Schüler:innen am Unterricht zu fördern ist und falsch gegebene Antworten bei beispielsweise der Präsentation neuer Lernstoffe nicht für die Zeugnisnote herangezogen werden dürfen. Die Passivität der Kinder wird dadurch gefördert.

Allgemein gelte, dass Mitarbeitsleistungen eine Möglichkeit schaffen, innovative Formen von Leistungsfeststellungen in den Deutschunterricht einbauen zu können. Leistungen können im Rahmen der Mitarbeitsfeststellung, so Kremser (2017: 34) aus juristischer Sicht, honoriert und gefördert werden und führen oftmals zu einem höheren Lerneffekt als punktuelle Leistungsfeststellungen.

Die Erziehungswissenschaftler:innen Buschmann und Thonhauser (2000: 182) fassen ihr Verständnis von Mitarbeit, das auf ähnlichen Überlegungen wie denen von Kremser (2017: 34) basiert, wie folgt zusammen. Vor allem die Möglichkeit von Mitarbeit, punktuelle Prüfungen zu vermeiden, wird unterstrichen:

„Es gehe darum, die natürliche Unterrichtsarbeit eines Lehrers/einer Lehrerin auch dazu zu verwenden, den Focus [sic!] auf den Leistungsfortschritt einzelner SchülerInnen zu richten, diese Fortschritte festzuhalten, um sich und den SchülerInnen am Ende des Beurteilungszeitraumes zusätzliche punktuelle Prüfungen, wie Tests und mündliche Prüfungen, zu ersparen.“

Dazu passend knüpft Kremser (2017: 139) an Teml und Mayr an, die bereits 1982 (555f.) aus einem pädagogischen und psychologischen Blickwinkel festhielten, dass Mitarbeit einen Raum schaffe, in dem viele bedeutsame Lernerfahrungen stattfinden können. Obwohl Teml & Mayrs (1982) Ausführungen zur Mitarbeit im Fach Deutsch bereits circa 40 Jahre her sind, werden sie auch in aktuellen Texten zu diesem Thema immer wieder aufgegriffen. Sie zählen einige Beispiele für jene Lernerfahrungen auf, die im Kontext der Mitarbeitsfeststellung im Deutschunterricht eingebaut werden können. Die folgenden Vorschläge können sowohl als schriftliche als auch als mündliche Leistungen verstanden werden (Teml & Mayr 1982: 555f.):

Erarbeiten:

- Kurzreferate zu einem Thema vorbereiten und zusätzlich zur Lehrerdarbietung als Informationsquelle nutzen
- Bilder als Erzählimpulse verwenden
- Informationswände gestalten mit Zeitungsausschnitten, Grafiken & Bildern
- Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung einholen

Beim Erarbeiten von neuem Lehrstoff wird somit vor allem empfohlen, mündliche Aufgaben einzubauen. Neben kurzen Referaten können auch Bilder von der Lehrperson als Erzählanlass gesehen werden, um ein unbekanntes Thema einzuführen. Neben Rechercheaufgaben für die Schüler:innen mithilfe unterschiedlicher Medienquellen können ebenfalls Unterrichtsgespräche über die Gestaltung des Unterrichts sowohl als Mittel der Mitarbeitsfeststellung als auch zur Förderung bedeutsamer Lernerfahrungen dienen.

Teml & Mayr (1982: 555f.) bieten noch weitere Vorschläge für den Deutschunterricht:

Erfassen, Verstehen, Einordnen, Anwenden, Üben:

- kritische Fragen zu einem Lehrstoffgebiet zusammentragen
- während des Lehrervortrags stichwortartig mitschreiben und danach wiedergeben
- selbstständig einen MerktexT erstellen, der optisch aufbereitet ist
- Zusammenfassungen von Unterrichtsstunden geben
- sinnvolle Wiederholungsfragen zusammenstellen

Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit:

- selbstständig Informationen beschaffen
- einem Mitschüler den Stoff anschaulich erklären

In Unterrichtsphasen, die sich mit dem Verstehen und Üben des Lernstoffes befassen, wird nicht nur geraten, den Stoff durch die Lernenden selbst zusammenfassen zu lassen, sondern sie auch dazu animieren, ihn kritisch zu beleuchten. Ebenso werden Zusammenfassungen von Unterrichtsstunden und die Erstellung sinnvoller Wiederholungsfragen zum Stoffgebiet aufgelistet. Interessant ist, dass bei einigen Punkten nicht angemerkt wird, ob diese mündlich oder schriftlich erfolgen sollen. Auch bei den Pädagogen Teml und Mayr (1982: 555f.) finden sich unterschiedliche Sozialformen bei Mitarbeitsleistungen wieder. In diesem Zusammenhang wird auch das gegenseitige Erklären der Schüler:innen, neben der klassischen Partner- und Gruppenarbeit, aufgezählt.

Um Mitarbeit von Lernenden überhaupt zu erfassen, sei es notwendig, dass ihnen auch die Gelegenheit gegeben wird, mitzuarbeiten. Frontalunterricht, der wenig Gelegenheiten für eine Aktivität der Schüler:innen bietet, würde nur in reduziertem Maße Mitarbeit fördern und feststellen können. Buschmann und Thonhauser (2000: 184) betonen auch, dass die Erfassung der Mitarbeit nur Leistungen beinhalten solle, die zeigen, ob ein Kind eine bestimmte Fähigkeit oder Fertigkeit erworben habe oder nicht. Von Verhaltensweisen der Lernenden auf eventuell noch auftretende Kompetenzen zu schließen, sei nicht Aufgabe der Mitarbeitsfeststellung im Kontext der LBVO.

2.2.1. Schriftliche Leistungen der Mitarbeit vs. punktuelle schriftliche Leistungsfeststellungen

In § 4 der LBVO ist festgelegt, dass die Mitarbeit im Deutschunterricht auf Grundlage der in der Unterrichtsarbeit eingebundenen schriftlichen Leistungen festgestellt werden kann und soll.

Im Lehrplan der Mittelschulen für das Fach Deutsch ist erfasst, dass Lesen und Schreiben, neben dem Zuhören und Sprechen, die Kompetenzen sind, die es gilt im Unterricht zu vermitteln. Außerdem ist zu lesen, dass das Schreiben „kreativ und pragmatisch in unterschiedlicher medialer Form“ erfolgen soll (Lehrplan für Deutsch 2023).

Schriftliche Leistungen der Mitarbeit haben laut Schneider (1982: 402) einige Vorteile. Zum einen hätte die Lehrkraft mehr Zeit für einen Vergleich mit dem Maßstab und ihre Entscheidung bezüglich eines Feedbacks oder einer Beurteilung muss nicht sofort erfolgen. Damit geht auch einher, dass das Ergebnis der Leistungsfeststellung nochmals überprüft werden kann. Zum anderen könne man auf Grundlage von schriftlichen Leistungen eher

pädagogische Maßnahmen planen und ergreifen, als auf der Basis von direkten und spontanen Beurteilungen und Feststellungen im Unterrichtsverlauf, die bei mündlichen Leistungen oftmals notwendig seien.

Die klare Trennung zwischen Leistungen der Mitarbeit und punktuellen schriftlichen Leistungsfeststellungen ist an dieser Stelle zu erörtern. Letztere unterliegen vielzähligen „Schutzbestimmungen zu Gunsten der Schüler“ (Kremser 2017: 52). Beispiele wären hierfür Bestimmungen bezüglich der Dauer der einzelnen Leistungsfeststellungen oder der Umsetzbarkeit der Leistungsfeststellung nach einer bestimmten Anzahl an schulfreien Tagen. Solche genauen Vorgaben und Richtlinien existieren im Kontext der Mitarbeitsfeststellung nicht. Das kann unter Umständen problematisch werden, weil die Abgrenzung zwischen besonderen mündlichen und schriftlichen Leistungsfeststellungen (Schularbeiten, mündliche Prüfungen) und einer mündlichen oder schriftlichen Arbeitsform zur Feststellung der Mitarbeit schwierig sein kann (vgl. Neuweg 2019: 24; Kremser 2017: 52f.).

Im Rahmen der schriftlichen Mitarbeit ist der Begriff der „Lernzielkontrollen“, so Kremser (2017: 50), im Schulwesen weit verbreitet und gleichzusetzen mit einer kurzen schriftlichen Überprüfung der Schüler:innen. Hierbei werden den Jugendlichen schriftliche Aufgaben vorgelegt, die es gilt zu bearbeiten. Anschließend werden diese in der Regel von der Lehrperson abgesammelt, korrigiert und sogar beurteilt. Dabei sei es nicht von Belang, ob Ziffern oder andere diverse Zeichen als Abstufungen gewählt werden. Eine Beurteilung würde dadurch auf jeden Fall stattfinden, weshalb nicht mehr die Rede von Leistungen der Mitarbeit sein könne (vgl. Landesschulrat für Steiermark 2013: 1).

Der Landesschulrat für Steiermark (2013: 1f.) vertritt zudem die Position, dass die Abgrenzung von schriftlichen Mitarbeitsfeststellungen und jenen Leistungen, die das Verständnis des unterrichtlichen Sachverhaltes und die Fähigkeit Erarbeitetes richtig einzuordnen und anzuwenden, nicht klar zu erkennen sei (vgl. LBVO §4 Abs. 1 lit. b, d, e). Das liege daran, dass letztere Leistungen auch in schriftlicher Form erbracht werden können. Eine genaue Zuordnung zu den einzelnen Bereichen der Mitarbeit sei demnach weder notwendig noch immer möglich. Eine eindeutige Trennung der schriftlichen Mitarbeitsfeststellungen sei zudem nicht von Relevanz, da alle Formen der Mitarbeitsfeststellung von Schüler:innen von nichtpunktuellem Art zu sein haben. Zusätzlich hält der Landesschulrat für Steiermark (2013: 1f.) noch fest, dass schriftliche Mitarbeitsfeststellungen sowie auch andere Leistungsformen im Kontext der Mitarbeit einen unterrichtsbegleitenden Charakter aufweisen müssen. Diesen

Wesenszug der Mitarbeit führt auch Neuweg (2013: 157; 2019: 24) an, der die Beiläufigkeit und das unterrichtsbegleitende Feststellen von Mitarbeit vonseiten der Lehrkraft betont. Zu allererst stehe das Lernen im Vordergrund und die Leistung solle nebenbei festgestellt werden.

Kremser (2017: 50), der Landesschulrat für Steiermark (2013: 1f.) und Jonak und Kövesi (2016: 849) empfehlen folgende Leistungen des Unterrichts, die sich auch somit für den Deutschunterricht der Sekundarstufe 1 ergeben, zu den schriftlichen Leistungen der Mitarbeit zu zählen:

- Führung der Hefte
- Leistungen im Zusammenhang mit der Verwendung von Arbeitsbüchern (Ausfüllen von Übungsbeispielen in Schulbüchern)
- Leistungen an der Tafel

Des Weiteren ergänzt der Landesschulrat für Steiermark (2013: 1f.), dass gleichartige Fragestellungen, die an Schüler:innen ausgegeben werden und schriftliche Antworten einfordern und zudem danach noch beurteilt werden und in die Leistungsbeurteilung einfließen, nicht als Mitarbeitersleistung zu sehen sind. Man spreche hierbei von schriftlichen Überprüfungen (Tests), für die Schutzbestimmungen gelten, die in der LBVO unter §8 zu finden sind. Wie zu Beginn des Kapitels bereits erwähnt, führt auch Kremser (2017: 49) diese Argumentation an.

Für das Fach Deutsch ist an dieser Stelle zusätzlich Folgendes zu erwähnen: §8 der LBVO befasst sich mit schriftlichen Überprüfungen, die Tests und Diktate umfassen. §8 Abs. 13 geht näher auf Unterrichtsfächer mit Schularbeiten ein, worunter auch der Deutschunterricht fällt. Hier ist zu lesen, dass schriftliche Überprüfungen in Form von Tests im Deutschunterricht der Sekundarstufe 1 unzulässig sind. Diktate jedoch bilden schriftliche Überprüfungen ab, die im Deutschunterricht zulässig sind.

Fankhauser (1992: 25f.) gibt wiederum an, dass schriftliche Mitarbeitersfeststellungen im Rahmen der Mitarbeit zulässig seien, solange die Bearbeitungszeit davon unter 25 Minuten läge. Auch Zerbs (2006: 15) ist der Meinung, dass schriftliche Überprüfungen, die zur Mitarbeit gezählt werden, in Ordnung seien, wenn sie eine wesentlich kürzere Arbeitszeit als Tests verlangen würden. Außerdem solle hierbei unbedingt berücksichtigt werden, dass Tests ein kleineres abgeschlossenes Stoffgebiet umfassen und dies bei einer schriftlichen Überprüfung im Rahmen der Mitarbeit noch kleiner gehalten werden solle.

2.2.2. Rechtlicher Rahmen für Hausübungen

Während die einzelnen Literae der LBVO bezüglich der Mitarbeit im Unterricht nicht genauer auf Eigenschaften und Spezifikationen der von den Schüler:innen gezeigten Leistungen eingehen, findet sich in §4 Abs. 1 lit b der LBVO jedoch explizit ein Verweis auf Hausübungen. Damit ist zweifelsfrei festgehalten, dass Hausübungen einen festen Bestandteil der Mitarbeit im Deutschunterricht ausmachen. Im Rahmen der Mitarbeit werden diese somit erfasst und bewertet, jedoch können sie keine eigenständige beziehungsweise separat zu beurteilende Leistung darstellen (vgl. Kremser 2017: 56; LBVO §4 Abs. 2).

Das Schulunterrichtsgesetz (SchUG) wirkt im Bereich der Hausübungen ergänzend zur LBVO. Darin wird in §17 Abs. 2 festgehalten, dass Hausübungen ergänzend zur Unterrichtsarbeit aufzugeben sind. Die Schüler:innen sollen im Rahmen des Unterrichts so vorbereitet werden, dass die Hausaufgaben ohne die Hilfe von anderen Personen durchführbar sind. Solch eine Vorbereitung kann nur im Rahmen des Unterrichts stattfinden. Daher ist es nicht vorgesehen, dass Schüler:innen Hausaufgaben erteilt bekommen, bei denen sie sich zuhause erst ein gewisses Stoffkapitel alleine erarbeiten müssen, um die Hausübung lösen zu können (vgl. Neuweg 2014: 29). Solche Hausübungen seien nicht in die Beurteilung der Mitarbeit miteinzubeziehen, da sie rechtswidrig seien (vgl. Kremser 2017: 57).

Das Ausmaß der Hausübungen solle zudem die Belastbarkeit der Schüler:innen nicht überstrapazieren. Die Anzahl der Unterrichtsstunden am jeweiligen Schultag und die in den übrigen Unterrichtsgegenständen erteilte Hausübung sollte ebenfalls bei der Hausaufgabenverteilung berücksichtigt werden. Es ist daher vorgesehen, dass sich die Lehrer:innen untereinander bezüglich des Umfangs der Hausübungen absprechen. Dies wird auch im Kontext einer gesamtheitlichen Bildungswirkung für sinnvoll gehalten (vgl. Kremser 2017: 57). Die Einhaltung dieser Bestimmungen, die zum Schutz der Schüler:innen konzipiert wurden, obliegen dem Klassenvorstand zu kontrollieren. Die Koordinationspflicht dafür ist in §54 Abs. 2 des SchUG angeführt. Außerdem dürfen Hausaufgaben, die während Wochenenden, Feiertagen oder der Weihnachtsferien, Semesterferien, Osterferien, Pfingstferien, Herbstferien oder der Hauptferien erledigt werden müssen, von den Lehrkräften nicht aufgegeben werden. Allerdings äußert sich Kremser (2017: 58f.), dass Hausübungen, die an einem Freitag aufgetragen werden und am darauffolgenden Montag abzugeben sind, nicht rechtswidrig sind, da die Schüler:innen am Freitagnachmittag noch Zeit hätten, die Hausaufgaben zu erledigen. Die Koordination des Klassenvorstands sei in diesen

Fällen von besonderer Wichtigkeit, da bei einem Freitagnachmittagsunterricht ein solches Vorgehen nicht mehr den Schutzbestimmungen des SchUG entspräche und somit rechtswidrig wäre (vgl. Kremser 2017: 58; Neuweg 2014: 29).

2.2.3. Bedeutung von Hausübungen

Hausaufgaben sind seit Jahrzehnten ein fester Bestandteil des Deutschunterrichts in Österreich. Sie dienen als Erweiterung des Unterrichts und sollen von den Schüler:innen außerhalb des Unterrichts in mündlicher, schriftlicher oder praktischer Form bearbeitet werden (vgl. Hascher & Hofmann 2011: 219).

Kohler (2011:205) führt an, dass in den 1960er – und 1970er – Jahren Studien durchgeführt wurden, die eine Diskussion rund um die Effektivität von Hausaufgaben entfachten. Vor allem Wittmanns Untersuchung aus dem Jahr 1964, die den Titel „Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben“ trägt, ist hier als leitgebend für spätere Forschungen in diesem Bereich zu sehen. Durch jene Arbeit wurde herausgefunden, dass Hausübungen keinen signifikanten Effekt auf die Leistungssteigerung der Schüler:innen haben. Die Mehrheit der befragten Eltern, Lehrer:innen und Schüler:innen gab an, dass Hausaufgaben nützlich und notwendig wären und beim Verständnis des Schulstoffes helfen würden. Die wahrgenommene Wirksamkeit von Hausübungen und die tatsächlich festgestellte Auswirkung auf den Lernerfolg gehe weit auseinander (vgl. Kohler 2011: 205f.).

Wittmanns Ergebnisse wurden in den 1980er-Jahren wieder herangezogen, um Hausaufgaben zu kritisieren. Die Kritik bezog sich vor allem auf die psychosozialen Folgen für Kinder, wie das lange Stillsitzen, die Überforderung und die Belastung der Eltern-Kind-Beziehungen. Betont wurde auch, dass Hausaufgaben den Tagesablauf einer ganzen Familie bestimmen und das Lernen durch unbezahlte Arbeit zuhause unterstützt werde. Die Benachteiligung von Schüler:innen mit Migrationshintergrund, Alleinerziehenden und Familien mit schwachem sozioökonomischen Hintergrund wurde ebenfalls in diese Debatte miteinbezogen (vgl. Kohler 2011: 206ff.).

Auch Schneider (1982) schloss sich dieser Diskussion an und zählte Faktoren auf, die das Ergebnis von Hausaufgaben maßgeblich beeinflussen würden. Die Unterstützung und Kontrolle durch Eltern und Nachhilfelehrer sowie die Möglichkeit, zuhause ungestört zu arbeiten, sind nur einige Punkte. Trotzdem existieren, so Schneider (1982: 404), Potentiale in der Bearbeitung von Hausaufgaben, die herauszustreichen sind: Hausübungen entstehen

nicht unter Zeitdruck, bieten die Möglichkeit für die Lösung komplexer Problemstellungen und liefern eine schriftliche Leistung, die von der Lehrkraft mehrmals kontrolliert werden kann. Der Zweck von Hausaufgaben ist, Erlerntes zu festigen. Wenn ein Kind die geforderten Lernziele in der Unterrichtsstunde erreicht, so sei es dennoch wenig sinnvoll, es wegen unzureichender Hausübungen zu maßregeln. Das Gleiche gilt im umgekehrten Fall. Wenn während des Unterrichts keine anderen Leistungen der Mitarbeit erbracht werden, so könne bei einer perfekt erledigten Hausübung keine Belohnung erfolgen. Hier würde Anpassung und nicht Leistung belohnt werden (vgl. Schneider 1982: 404). In den 1990er-Jahren verstummte die intensive Auseinandersetzung mit Hausaufgaben im deutschsprachigen Raum.

30 Jahre später erörtern jedoch Hascher und Hofmann (2011) die Vor- und Nachteile von Hausübungen. Ein Pro-Argument für die Vergabe von Hausaufgaben sei, dass zusätzliche Lernzeit geschaffen werde, die dem Üben und Anwenden des bereits erarbeiteten Lernstoffs diene. Außerdem werde durch die Vergabe von Hausübungen eine Erziehung zur Selbstständigkeit angestrebt. Jedoch sind diesen Vorteilen auch Nachteile gegenüberzustellen. Darunter fällt die Belastung für einen Teil der Schüler:innen, deren Größe von Lehrpersonen vermutlich unterschätzt werde, durch die mögliche Interpretation von Hausaufgaben als Leistungssituation (vgl. Hascher und Hofmann 2011: 223). Im Jahr 2006 führten Hascher und Hofmann eine Untersuchung durch, durch die herausgefunden werden konnte, dass Lehrpersonen, Schüler:innen und Eltern auch hier wieder davon ausgingen, dass Hausübungen die Sicherung und Vertiefung des Lernstoffs ermöglichen würden. Bereits praktizierende Lehrer:innen legten einen besonderen Wert auf nachbereitende Hausübungen, die auf das Üben, Wiederholen und Festigen von Wissen abzielen. Wenn es darum geht, den Zeitaufwand und das Anforderungsniveau der Hausübungen zu erörtern, würden die meisten Lehrer:innen ihre Schüler:innen nach deren Empfinden und Meinung fragen. Neben direkten Auskünften dienen auch oftmals Notizen während des Unterrichts, die sich mit Fragen der Zeit und des Umgangs mit Schwierigkeitsgraden beschäftigen, als Unterstützung bei der Vergabe von Hausübungen (vgl. Hascher und Hofmann 2006: 224f.).

2.2.4. Mündliche Mitarbeit/Leistungen im Deutschunterricht

§4 der LBVO umfasst ebenfalls die Erwähnung der mündlichen Leistungen, die in die Unterrichtsarbeit eingebunden und zur Mitarbeit gerechnet werden sollen. Im Lehrplan für Mittelschulen im Fach Deutsch wird festgehalten, dass die Kompetenzbereiche Zuhören und Sprechen gemeinsam mit den Bereichen Lesen und Schreiben den Kern des Unterrichtsgegenstandes Deutsch ausmachen (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2023).

Für den Deutschunterricht ergebe sich somit, dass Sprechen nicht nur ein Unterrichtsmedium ist, sondern auch aktiv im Lehrplan als zu erwerbende Kompetenz niedergeschrieben ist (vgl. Honnef-Becker und Kühn 2019: 110). Der Kompetenzbereich Zuhören und Lesen wird wie folgt im Lehrplan festgehalten (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: 2023):

Vielfältige, auch multimediale Sprechbeiträge werden erschlossen, verstanden, reflektiert und zunehmend selbstständig produziert. Monologische und dialogische Sprechbeiträge dienen zur Wiedergabe von Sachverhalten sowie zur Darstellung von Emotionen, Meinungen und Reflexionen. Sie werden sowohl sprachlich als auch durch die Nutzung para- und nonverbaler Signale gestaltet. Ziel ist eine wertschätzende Gesprächskultur des Sich-Artikulierens und Einander-Zuhörens.

Die Gesprächsfähigkeit von Schüler:innen solle nicht nur im Deutschunterricht gefördert und geübt werden. Auch andere Fächer sollen, so Krieger (2003: 78), das Zuhören, Begründen und Argumentieren üben.

Honnef-Becker und Kühn (2019: 51f.) machen darauf aufmerksam, dass es keine einheitliche Skizzierung von einer Didaktik der Mündlichkeit gäbe. Unterschiedliche Didaktiken würden sich mit unterschiedlichen Schwerpunkten der Mündlichkeit befassen. Genannt werden von ihnen jene, die sprech- und gesprächsorientiert arbeiten oder sich auf linguistische Zugänge konzentrieren.

Krieger (2003: 78) vertritt den Standpunkt, dass mündliche Mitarbeit und das erarbeitende Gespräch im Deutschunterricht zu den Gepflogenheiten des deutschsprachigen Raumes zählen und jede Stundenplanung in diesem Fach von Schülerbeiträgen ausgehe. Helmers (1970: 134f.) geht davon aus, dass mündliche Mitarbeit durch Gespräche überhaupt erst entstehe. Sie seien das wichtigste Medium, um mündliche Beiträge von Schüler:innen im Unterricht zu erhalten. Gleichzeitig seien Gespräche aber auch Übungsformen für Lernbereiche des Deutschunterrichts und gleichzeitig auch ein selbstständiges Lernziel.

Daraus ergeben sich vier Arten von Gesprächen, die in der mündlichen Unterrichtsarbeit zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen vorkommen können (vgl. Helmers 1970: 134f.; Honnef-Becker und Kühn 2019: 106):

- *Frage-Antwort-Gespräch* als ein Wechselspiel zwischen Lehrerfrage und Schülerantwort
- *Erarbeitungsgespräch* als eine Debatte, die nach einem Muster verläuft (z.B.: Erörterung nach Thesen und Gegenthesen)
- *Freies Gespräch*, welches ungeplant verläuft, aber mit einem Ziel; die Lehrperson ist ein Gesprächsteilnehmer unter vielen
- *Impulsgespräch*, bei dem die Lehrkraft Impulse gibt, um auf neue Lerninhalte hinzuführen

2.2.5. Mündliche Leistungen einschätzen und beurteilen

Der alltägliche Usus der Erfassung und Beurteilung von mündlicher Mitarbeit durch Lehrer:innen werde selten thematisiert, so Krieger bereits im Jahr 2003 (80ff.). Er selbst befragte zwischen 1996 und 1998 rund 500 Lehramtsstudierende zu ihren Erfahrungen als Schüler:innen mit mündlicher Mitarbeit. Hierbei kam heraus, dass mündliche Leistungen dann als Mündliches registriert und bewertet wurden, wenn mündliche Lernkontrollen abgehalten wurden. Schriftliche Leistungen wie Hausaufgaben wurden ebenfalls zur mündlichen Mitarbeit gerechnet. Interessant sind in dieser Studie auch die Gedanken der Studierenden über die Potentiale und Herausforderungen einer hohen Gewichtung von mündlicher Mitarbeit. Hierbei gaben 42% an, dass die Beurteilung mündlicher Leistungen subjektiv und somit problematisch sei und 30% waren der Meinung, dass mündliche Mitarbeit einen Nachteil für stille und schüchterne Schüler:innen abbilde. Ein Viertel der Befragten führte an, dass mündliche Mitarbeit allerdings auch eine „Kompensationsmöglichkeit für verpatzte Arbeiten“ darstelle (Krieger 2003: 83). Im Rahmen dieser Untersuchung wurden auch 111 Lehrpersonen zu ihrer aktuellen Praxis der Beurteilung des Mündlichen befragt. Hierbei gaben 75% an, dass sie Rechtsvorschriften zur Beurteilung der mündlichen Mitarbeit kennen. Allerdings gab es daraufhin 71% der Befragten, die die Frage, nach welchen genauen rechtlichen Vorgaben sie sich orientieren würden, nicht beantworteten. Krieger (2003: 84) interpretierte dies so, dass die Kenntnisse über die Beurteilung von Mündlichkeit zwar bekannt sind, aber nicht in Verordnungen und Gesetztestexte verortet werden können. Es herrsche eine informelle Tradierung davon im Kollegenkreis. Erwähnenswert ist zudem, dass

die Qualität der mündlichen Beiträge und eine „eifrige Mitarbeit“ von den Lehrpersonen als vorrangige Bewertungskriterien des Mündlichen angegeben wurden. 39% gaben außerdem an, dass Hausübungen in die Note der mündlichen Mitarbeit einfließen würde. Ein Drittel mache sich darüber hinaus nach jeder Stunde Notizen zu den mündlichen Leistungen der Kinder und Jugendlichen, während 11% sich keine Anmerkungen machen und das Gesamtbild entscheiden würde, welche Beurteilung die mündlichen Leistungen am Ende des Semesters erhalten.

Fast zeitgleich, und zwar 1997, führte Langhammer ebenfalls eine Befragung durch, die sich mit mündlichen Leistungen und deren Beurteilungen im Schulwesen beschäftigte. Es sollte herausgefunden werden, wie Lehrpersonen zu ihrer Beurteilung von mündlichen Leistungen kommen und ob hierbei Unterschiede festzustellen sind oder eine Praxis existiert, die von Lehrergeneration zu Lehrergeneration weitergegeben wurde (vgl. Langhammer 1997: 80). 90% der befragten Lehrkräfte gaben an, dass die Thematik rund um die Beurteilung von mündlichen Leistungen nicht in ihrem Studium vorkam. In der Sekundarstufe 1 stellen die mündlichen Beiträge der Stunde und die erbrachten schriftlichen Leistungen einen nahezu gleich gewichteten Anteil an der Jahresnote dar. Bei mündlichen Beiträgen seien den Lehrpersonen vor allem die inhaltliche Richtigkeit von Bedeutung, während die Körpersprache nebensächlich erscheint. Außerdem sei es Lehrer:innen noch wichtig, dass die Beiträge der Kinder und Jugendlichen das Unterrichtsgespräch weiterführen. Interessant ist hierbei, dass auch Lehramtsstudent:innen befragt wurden und diese ebenfalls die gleichen Kriterien bei der Einschätzung von mündlichen Beiträgen in der Stunde angaben. Langhammer (1997: 92) ging davon aus, dass es hier einen Kreislauf zu geben scheine, bei dem Schüler:innen die Bewertungspraxis von Lehrer:innen internalisieren und diese, wenn sie den Lehrberuf ergreifen, wieder anwenden. Die Universität und andere Ausbildungsstätten für das Lehramt hätten demnach nur wenig Einfluss auf den Umgang mit mündlichen Leistungen von Schüler:innen.

Krieger (2003: 76) vertritt die Position, dass es einen großen Unterschied zwischen schriftlichen und mündlichen Leistungen bezüglich ihrer Beurteilungsmöglichkeiten gebe. Letztere wären nicht wiederholt überprüfbar und können anderen eventuellen Beurteilenden nicht zugänglich gemacht werden. Von mündlichen Beiträgen blieben meist nur Erinnerungen und protokollartige Notizen. Mündliche Mitarbeit zu erfassen und zu beurteilen, stelle für

Lehrer:innen eine Herausforderung dar und könne unter den „Aspekten von Sklaenniveau und Gütekriterien“ für viele Unterrichtende Unbehagen bedeuten (Krieger 2003: 77).

Fragen, die man sich laut Krieger (2003:78) als Lehrperson bei der Beurteilung und Erfassung von mündlicher Mitarbeit stellen solle, lauten wie folgt:

- Wo liegt die Idealnorm?
- Können die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität erfüllt werden?
- Geht es um Quantität oder Qualität von mündlichen Beiträgen?
- Wie kann man seine Beurteilung gegenüber Eltern und Schüler:innen begründen?

Bereits 1982 (403) überlegte sich Schneider Ähnliches diesbezüglich. Er betonte zudem, dass die Einschätzung von mündlichen Leistungen durch die „Lehrer-Schüler-Beziehung“ verzerrt wird. Von einer Lehrkraft zu verlangen gegenüber allen Schüler:innen gleiche Einstellungen zu haben und ihnen gegenüber ein gleiches Verhalten zu zeigen, sei eine „sozialpsychologische Utopie“ (Schneider 1982: 403). Die Mitarbeitsfeststellung und -beurteilung hänge demnach von dieser Beziehung ab und beeinflusse folgende Faktoren: die Hilfestellungen, die gewährt oder versagt werden und die Zeit, die zum Nachdenken zur Verfügung gestellt wird.

Auch Birkel (1984) und Pritz (1981) sind der Meinung, dass die Beurteilung und Bewertung mündlicher Leistungen der Schüler:innen dissonant sein könne. Vorinformationen (z.B.: Noten von Schularbeiten) über das jeweilige Kind würden die Beurteilung der erbrachten mündlichen Leistungen beeinflussen und auch das Sprechtempo und die Flüssigkeit beim Sprechen würden Einfluss darauf nehmen, wie gut eine mündliche Leistung eingeschätzt werde.

Im Gegensatz dazu formulierten Buschmann und Thonhauser im Jahr 2000 (186), dass in der kontinuierlichen Form der Leistungsfeststellung von mündlichen Beiträgen in der Stunde, und in der zeitlichen und räumlichen Nähe einer Rückmeldung durch die Lehrperson, ein Vorteil zu sehen ist. Der Zusammenhang zwischen der Anstrengung der Schüler:innen und ihrem Erfolg könne von Lehrpersonen im Rahmen von mündlicher Mitarbeit kontingent verstärkt werden. So liege zwischen der Leistungssituation und der Rückmeldung wenig Zeit, und der Lernzuwachs der Kinder kann für sie erkennbar von der Lehrperson dokumentiert werden, was bei den Lernenden zu „angenehmen Affekten“ führe (Buschmann und Thonhauser 2000: 187). Die Zeiten zwischen der Anstrengung und dem Erfolg können somit von den Kindern direkt verbunden werden, wodurch ein engagiertes Verhalten im Unterricht öfter gezeigt werde. Anzumerken ist zudem, dass, laut Buschmann und Thonhauser (2000: 188), die Leistungen der mündlichen Mitarbeit kompensatorisch auf Defizite angerechnet

werden sollen, die beispielsweise bei Schularbeiten auftreten. Somit stelle die mündliche Mitarbeit eine Möglichkeit dar, schülerseitige schriftsprachliche Schwierigkeiten auszugleichen.

Sacher und Rademacher (2009: 160) wenden ein, dass mündliche Mitarbeit „in einer entfernten Hinsicht“ unter den Deckmantel der mündlichen Prüfungen fallen würde. Eine Herausforderung von mündlicher Mitarbeit und ihrer Beurteilung liege in der eventuellen geringen Anzahl der Unterrichtsbeiträge der Schüler:innen. Das würde einer mündlichen Prüfungssituation ähneln, bei der ebenfalls eine begrenzte Anzahl an Antworten bei der Endbeurteilung stark gewichtet wird.

Ein Addieren der mündlichen Beiträge über mehrere Stunden hinweg würde zum einen in der Praxis nur selten stattfinden. Zum anderen könne nicht garantiert werden, dass die mündlichen Beiträge aus mehreren Unterrichtseinheiten das gleiche Niveau vorweisen und somit zusammengezählt werden können. Laut Sacher und Rademacher (2009: 161) werde bei der Mitarbeit oft nicht zwischen „richtigen und falschen Beiträgen unterschieden“ und mündliche Mitarbeit mit Aktivität gleichgesetzt. Es sei daher ratsam, Mitarbeit nach einem feststehenden Plan in unterschiedlichen Standardsituationen zu beobachten. Bei Wiederholungen und Zusammenfassungen des Unterrichtsstoffes, in Problemlösungssituationen und bei einfachen und weiterführenden Fragen würde sich dies anbieten. Außerdem solle festgelegt werden, wann welche Kinder in Augenschein genommen werden, um allen Schüler:innen eine gleichmäßige Beobachtung während des Beurteilungszeitraums zu garantieren.

Birkels (1984: 233) Überlegungen rund um die mündliche Mitarbeit müssen an dieser Stelle noch einmal aufgegriffen werden. Die mündliche Mitarbeit im Deutschunterricht sei davon geprägt, dass Lehrkräfte und Lernende miteinander über die Unterrichtsinhalte sprechen. Die Lehrkraft entnimmt den Äußerungen der Schüler:innen, inwiefern ihre Bemühungen, Wissen zu vermitteln, erfolgreich verliefen. Das Ziel sei eine möglichst hohe Beteiligung der Schüler:innen, um eine Rückmeldefunktion darüber zu bekommen, wie der Unterricht adaptiert werden müsse, um allen Kindern die gesetzten Lernziele beizubringen. Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass Lehrer:innen ihren Schüler:innen das Gefühl vermitteln sollen, dass ihre mündlichen Äußerung nicht ständig bewertet werden. So könne ein lebendiger Unterricht nicht auf die Mitarbeit der Lernenden verzichten. Birkel (1984: 233f.)

differenziert jedoch klar zwischen mündlichen Leistungen der Mitarbeit und mündlichen Leistungen zur Wissensprüfung. Letztere würden oftmals zu Beginn der Stunde stattfinden, um den Stoff der vorangegangenen Einheiten zu wiederholen. Hierbei sei es als Lehrperson notwendig, „ein erhebliches Maß an Fingerspitzengefühl“ (Birkel 1984: 234) anzuwenden, um die Kinder keiner psychisch belastenden Stresssituation auszusetzen, und somit mündliche Beiträge zu verringern und dadurch an Unterrichtslebendigkeit einzubüßen.

Die Bewertung der mündlichen Mitarbeit solle den Stand der Fähigkeiten und Kenntnisse der Schüler:innen umfassen und nicht die Häufigkeit des Meldens dazu ziehen (vgl. Birkel 1984: 234). Allerdings würden die Qualität des mündlichen Beitrags und die Frequenz des Meldens zu einer Dimension verschmelzen. Dies sei vor allem der Fall, wenn die mündliche Mitarbeit zu einem späteren Zeitpunkt aus der Erinnerung der Lehrkraft heraus notiert und bewertet werde.

Birkel (1984: 235) macht zudem darauf aufmerksam, dass das Aufrufen oder Befragen bestimmter Schüler:innen im Zuge mündlicher Mitarbeit oftmals als Disziplinierungsmittel angewandt werde und diese bei Nichtbeantwortung der Frage bloßgestellt werden.

Bei mündlicher Mitarbeit und dem Fragenstellen der Lehrperson ergebe sich ein Problem bei Nichtbeantwortung. Im Normalfall werde diese Frage an den nächsten Lernenden weitergegeben, der bessere Beantwortungschancen hätte, da Teilantworten des vorherigen Schülers und etwaige Hinweise der Lehrperson weiterentwickelt werden können. Außerdem hätte der Nächste mehr Zeit für Überlegungen gehabt oder bereits in Büchern oder Heften nach einer Antwort suchen können (vgl. Birkel 1984: 234f.).

Sommer (1983: 8) beschreibt zusammenfassend die Erfassung und Beurteilung mündlicher Leistungen im Unterricht folgendermaßen:

Stichprobenartig werden mehr oder weniger zufällig einzelne Schüler mit spontan und unsystematisch entwickelten Fragen des Lehrers konfrontiert. Zeitdruck, Prüfungsangst, Sprachscheu, Gelächter der Mitschüler und die ungeduldige Miene des Lehrers verschärfen die Situation. Was sagt schon eine unter diesen Bedingungen aufgeschriebene <mündliche> Vier aus?

Krieger (2003: 87f.) sieht den Umgang in der Praxis mit mündlichen Leistungen ebenfalls kritisch und meint, dass Schularbeiten den Hauptbestandteil an der Zeugnisnote ausmachen würden, und die mündlichen Beiträge der Kinder und Jugendlichen genutzt werden, um die Note auf oder abzurunden. Teml (1980) bestätigte diese These durch seine Untersuchung circa 20 Jahre zuvor und fand heraus, dass die meisten Lehrpersonen die mündliche Mitarbeit dann

bei der Beurteilung miteinbeziehen, wenn sich die Kinder und Jugendlichen am Ende des Semesters zwischen zwei Noten befänden.

Außerdem würde das sogenannte Mündliche im Schulalltag nicht nur Leistungen mündlicher Natur umfassen, sondern oft auch Hausaufgaben, Heftführung und Referate miteinschließen. Die konkrete Entstehung und Zusammensetzung von mündlicher Mitarbeit sei schwer nachvollziehbar. Diese Praxis würde somit nicht den schulrechtlichen Vorgaben entsprechen. Lehrpersonen, so Krieger (2003: 87), die die Leitlinien rund um die Mitarbeit im Unterricht jedoch ernsthaft umsetzen, würden die Lernenden stark irritieren.

2.2.6. Dokumentationen über Leistungen der Mitarbeit im Fach Deutsch

Die LBVO hält in §4 Abs. 3 fest, dass Notizen über Mitarbeit Leistungen so oft und eingehend vorzunehmen sind, wie es für die Beurteilung notwendig ist.

Betont wird in diesem Kontext von Buschmann und Thonhauser (2000: 181f.), dass die Leistungen der Mitarbeit, die von der Lehrperson festgehalten werden, ausschließlich positiver Natur sein sollen. Leistungen, die der Mitarbeit zugeschrieben werden, seien nicht sofort zu benoten, allerdings als Basis für die Benotung am Schuljahresende heranzuziehen. Versäumnisse, Fehlleistungen oder unrichtige Antworten sollen nicht aufgezeichnet werden. Die jeweiligen Defizite der Schüler:innen ergeben sich am Ende des Beurteilungszeitraumes von alleine. Diese sein dann eben jene Bereiche, in denen die Lernenden es nicht geschafft haben, im Laufe des Schuljahres Leistungen zu erbringen und nachzuweisen. Der Unterricht dürfe kein Ort sein, der von der Furcht der Schüler:innen, etwas Falsches zu sagen, geprägt ist, oder von dem Stress, sich andauernd in einer Prüfungssituation wiederzufinden.

Schneider (1982: 398) führt zwei Organisationsformen der Beobachtung der Mitarbeit an, die notwendig sind, um einen gut fundierten Eindruck über die Mitarbeit des Kindes zu erhalten. Einerseits gäbe es die „laufende Beobachtung im engeren Sinn“, bei der die Lehrperson eine Beobachtungsnote in ihren Notizen einträgt, die aus „der Gesamtheit aller Beobachtungen im vergangenen Zeitraum resultiert“. Diese werde im besten Fall nach jeder Unterrichtsstunde beziehungsweise täglich eingetragen. Allerdings wird eingeworfen, dass diese Eintragungen in der Realität wöchentlich oder in noch größeren Abständen erfolgen. Schneider (1982: 398) meint dazu, dass eine größtmögliche Objektivität bei der Beurteilung

von Mitarbeit im Deutschunterricht nur dann gegeben wäre, wenn diese Aufzeichnungen täglich erfolgen würden.

Auf der anderen Seite würde es „die laufende Beobachtung im weiteren Sinne geben“, die sofort während des Unterrichts in individueller Form (+, -, ~) eingetragen wird. Man beziehe sich dabei auf punktuelle Beobachtungen, wie zum Beispiel auf Leistungen, die bei Wiederholungen oder Zusammenfassungen des Unterrichtsstoffes gezeigt werden oder auf das Fehlen von Hausübungen. Schneider (1982: 398) betont hierbei deutlich, dass diese Vorgangsweise gegen §4 der LBVO spricht, da hier nicht die Gesamtheit der erbrachten Leistungen in die Erfassung der Mitarbeit einfließen würden, sondern Leistungen gesondert benotet würden (vgl. LBVO §4 Abs. 2).

Kremser (2017: 33) äußert sich beim Thema Notizen über die Mitarbeitsleistungen wiederum anders und meint, dass diese sorgfältig einzeln und separat dokumentiert werden sollten. Die Aufzeichnungen sollten ebenfalls spätestens am Ende jeder Unterrichtseinheit notiert werden. Außerdem wird empfohlen, keine über einen längeren Zeitraum verdichtete „Beobachtungsnoten“ über die Leistungen der Mitarbeit zu machen, da es dadurch zu Verzerrungen der Wahrnehmung kommen könne.

2.3. Problematik der Feststellung und Beurteilung der Mitarbeit im Fach Deutsch

2.3.1. Richtlinien in LBVO und SchUG für das Fach Deutsch

Neuweg (2013: 160) vergleicht die Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) mit einer Geschwindigkeitsbeschränkung, die im Alltag ignoriert werde. Es wäre demnach an der Zeit die Sinnhaftigkeit zu überdenken beziehungsweise die Rechtstexte über die Beurteilung und Erfassung von Mitarbeit im Unterricht in ihrer Formulierung zu schärfen.

Kepplinger (2004: 12) vertritt die Position, dass Mitarbeit als Beurteilungsgrundlage im SchUG §18 Abs. 1 nicht genau ausformuliert werde. Die darin enthaltenen „Unschärfen“ würden auch nicht in der LBVO §4 Abs. 1 lit. a bis lit. e genauer erläutert. Es bliebe daher ungeklärt, wie Mitarbeit im Konkreten festzustellen ist und was genau unter die jeweiligen Literae zu verstehen ist. Zudem fehle eine genaue Angabe über die Gewichtung der gesammelten Leistungen der Kinder, die der Mitarbeit zuzuordnen sind. Es sollte, so Kepplinger (2004: 12), klare Kriterien darüber geben, worauf sich die Mitarbeitsbeurteilung

stütze. Diese Richtlinien sollten den Schüler:innen durch die Lehrperson bekannt gegeben werden, um eine gerechte und offene Beurteilung zu gewährleisten.

§4 Abs. 3 der LBVO enthält eine Präzisierung für Arbeitsleistungen. Die Lehrkräfte seien gesetzlich zur Dokumentation von Aufzeichnungen verpflichtet. Wie oft und in welchem Umfang dies geschehe, sei wiederum der Lehrperson selbst überlassen. Wichtig sei in diesem Kontext, so Kepplinger (2004: 12), sich als Lehrperson alle Leistungen der Mitarbeit, wie auch deren Gewichtung und Anzahl und das Zustandekommen davon, aufzuzeichnen. Im Falle schulbehördlicher Verfahren können die Aufzeichnungen zur Mitarbeit zwar nicht direkt eingesehen werden, jedoch gebiete sich eine Offenlegung aller Vorgänge, wie die Lehrkraft zu ihrem Gesamtbild über die Mitarbeit gekommen wäre.

Deutlich festgehalten ist ebenfalls in der LBVO §4 Abs. 2, dass die Leistungen der Mitarbeit nicht gesondert zu betrachten sind. Kepplinger (2004: 12) sieht allerdings genau in dieser Bestimmung eine mögliche Verunsicherung für Lehrpersonen. Das Verlassen der Notenskala bei der Dokumentation und Einschätzung von Mitarbeit würde im Gegensatz zur Forderung, die summierten unter §4 Abs. 1 lit. a bis lit e. der LBVO getätigten Arbeitserhebungen in ein einheitliches Ganzes zu modellieren, stehen. Denn es müsse am Ende des Semesters eine begründbare Beurteilung auf der Notenskala geben, die in der LBVO §14 festgehalten ist.

Neuweg (2013: 160) hält fest, dass im Schulalltag mit Formen der Arbeitsfeststellung gearbeitet wird, die dem rechtlich geforderten Charakter der Beiläufigkeit nicht gerecht werden. So würde der Unterricht oftmals stillgelegt werden, um beispielsweise Lernzielkontrollen und Bankfragen durchzuführen. Dies lege daran, wie auch schon Kepplinger (2004: 12) meint, dass Arbeitsleistungen zwar nicht gesondert zu benoten seien, aber am Ende des Schuljahres eine Note eingetragen werden muss. Das führe bei vielen Lehrer:innen dazu, dass mit Noten gerechnet werde, um ein sicheres Gefühl bei der Notenvergabe zu haben. Allerdings sei das laut Neuweg (2013: 160) nicht Ziel der LBVO und des SchUG, da hier Noten qualitativ definiert werden und sie nicht errechnet werden sollen und können.

Undurchsichtig ist für Neuweg (2013: 161) auch, inwieweit das Verhalten in Verbindung zur Mitarbeit im Unterricht stehe. Das Verhalten eines Kindes darf nicht in die Fachnote mitspielen, sondern in der Verhaltensnote seinen Platz finden. Allerdings würde die Grenze verwischen, wenn Schüler:innen ihr Heft vergessen oder mit dem Sitznachbarn tratschen, da dies im Gegensatz zu den geforderten Leistungen der Mitarbeit steht (vgl. LBVO §4). Auch die im Schulalltag öfters angewandten „Arbeitsminus“ (Neuweg 2013: 161) seien nicht im

Sinne der LBVO §4, jedoch sei auch hier in der Praxis Unklarheit über die Handhabung dieses Themas, welche überhaupt erst durch die unscharfen rechtlichen Vorgaben entstehe.

Obwohl die Rechtstexte betreffend Mitarbeit im Unterricht vage erscheinen, appelliert Keppliner (2004: 13f), dass diese Verschwommenheit zum Vorteil für die Schüler:innen interpretiert werden soll. Den Lehrpersonen bleibe es selbst überlassen, so Buschmann und Thonhauser (2000: 182), wann und wie lange sie Schüler:innen genauer beobachten, ob sie die Mitarbeit aller Schüler:innen gleichzeitig während eines Zeitraumes beurteilen oder, ob sie auf freiwillige Meldungen der Kinder und Jugendlichen warten, um ihr Wissen und Können zu sehen.

Buschmann und Thonhauser (2000: 173ff.) sprechen sich dafür aus, dass die unscharfen Bestimmungen über die Feststellung und Beurteilung von Mitarbeit Möglichkeiten darstellen, die es gelte pädagogisch und schülerfreundlich zu nutzen. Demnach könne die Feststellung von Mitarbeit den saisonalen Leistungsdruck von Schüler:innen dezimieren, da eine kontinuierliche Form der Leistungserhebung während des gesamten Semesters geschehe (vgl. Buschmann und Thonhauser 2000: 181). Somit könne eine „Ballung von Prüfungen mit umfangreichem Stoff zum jeweiligen Semesterende“ vermieden werden.

Die Formulierung von §4 der LBVO werde laut Buschmann und Thonhauser (2000: 183) oft missverstanden. Die Feststellung von Leistungen ist demnach der Inhalt dieses Paragraphen, jedoch wird das Engagement der Schüler:innen bei der Mitarbeit auch oft miteinbezogen. Allerdings sollten nur die nachgewiesenen Leistungen im Rahmen der Mitarbeit erfasst und beurteilt werden und nicht die Häufigkeit des Meldens oder Eindrücke bezüglich des Lernverhaltens der Kinder und Jugendlichen.

2.3.2. Messhürden und Beurteilungsfehler im Kontext von Mitarbeit

Die Leistungsfeststellung und -beurteilung von Mitarbeit sollte beiläufig und neben dem Unterrichtsgeschehen passieren, ohne dass die Lernenden in ihren Lerntätigkeiten oder Lernsituationen beeinträchtigt werden (vgl. Neuweg 2019: 24). Allerdings hätte dieses Vorgehen auch eine Kehrseite, so Buschmann und Thonhauser (2000: 185f.). Lehrer:innen würden bei der raschen und beiläufigen Beurteilung von schülerseitigen Leistungen im raschen Unterrichtsverlauf verfälschenden Beurteilungsfehlern unterliegen. Kleber (1992) zählt allein 18 Fehlerkategorien auf, die sich laut Buschmann und Thonhauser (2000: 186) auf drei Ursprünge zurückführen lassen:

- Die beurteilenden Lehrkräfte verfügen nicht über entsprechende und stabile Maßstäbe bzw. Standards.
- Die beurteilenden Lehrkräfte nehmen die Leistungen nicht genau wahr bzw. sind in ihrer Wahrnehmung beeinträchtigt.
- Den beurteilenden Lehrkräften fehlt es an Wissen über Theorien, die ihnen bei der Revision der Beurteilungsergebnisse hilfreich sein können.

Zusammenfassend fehlt es an einheitlichen Bewertungsmaßstäben und theoretischem Wissen, das für eine fundierte Überprüfung der Bewertungsergebnisse notwendig wäre. Die Wahrnehmung der Lehrpersonen sei oft ungenau oder verzerrt.

Auch für Sacher und Rademacher (2009: 48) sind Personen, die in sozialen Zusammenhängen Bewertungen und Urteile abgeben müssen, nie ganz von Verzerrungen oder Verfärbungen ihres Urteils durch ihre persönlichen Eigenarten, Vorlieben und Abneigungen gefeit.

Voreingenommenheiten im Bezug auf schülerseitige Mitarbeitsleistungen können sich durch folgende Urteilsfehler äußern (vgl. Sacher und Rademacher 2009: 51f.; Birkel 1984: 230 ff.):

Reihungsfehler entstehen durch vorangegangene Beurteilungen der Lehrperson. Eine durchschnittliche Leistung werde dann oft besser eingeschätzt, wenn unmittelbar davor eine mäßigere Leistung zu bewerten war. Dasselbe gelte auch umgekehrt, wenn eine besonders gute Leistung voranging und die darauffolgende als schlechter betrachtet wird.

Logische Fehler würden dann auftreten, wenn Schlussfolgerungen voreilig getroffen werden. Hierbei wird von einem bereits gezeigten Leistungsmerkmal auf ein noch zu beurteilendes geschlossen. Beispielsweise werde durch eine gute mündliche Ausdrucksfähigkeit des Lernenden angenommen, dass auch gute schriftliche Leistungen erbracht werden. Um Buschmann und Thonhauser (2000: 184) nochmals aufzugreifen wird angemerkt, dass die LBVO sich dagegen ausspricht Fähigkeiten oder Fertigkeiten der Schüler:innen zu beurteilen und zu werten, die noch nicht gezeigt wurden.

Der *Halo-Effekt* bestimmt den globalen Gesamteindruck des Kindes durch die Wahrnehmung einzelner Merkmale. Das würde bedeuten, dass Schüler:innen, die durch ihr Auftreten, ihre Kleidung oder ihre Sprechweise unordentlich erscheinen, schlechtere Beurteilungen für ihre Leistungen bekommen, als sie eigentlich verdienen. Dazu zählt auch der Ruf des Kindes oder des Jugendlichen, der ihm oft vorausseilt und die Beurteilung von Leistungen beeinflussen kann. Während der „Sitzenbleiber und das Kind aus einer schulbekannten Problemfamilie“ einen Nachteil durch den Halo-Effekt spüren, kann der „Star

der Klasse“ hingegen seine Schwächen durch seinen Ruf überstrahlen (Sacher und Rademacher 2009: 51.).

Schneider (1982: 401) führt ergänzend in diesem Kontext an, dass eine Lehrkraft im Schnitt etwa drei bis fünf Klassen pro Tag unterrichte, was in etwa 90 – 150 Schüler:innen entspreche. Im betriebswirtschaftlichen Kontext, so Schneider (1982: 401), liege die Zahl der Arbeitsplätze, die von einer leitenden Person koordiniert werden kann, bei circa 6 – 15. Von Lehrpersonen werde stündlich mindestens das Doppelte an Koordination verlangt. Die ständige Beobachtung der Schüler:innen im engeren Sinne stelle daher eine „restlose Überforderung“ für die Lehrer:innen dar. Schneider (1982: 399ff.) beruft sich dabei auf die kognitive Psychologie, die die *Hypothesentheorie* (Bruner & Postman 1951), die *Attributionstheorie* (Heider 1958) und die *Theorie der kognitiven Dissonanz* (Festinger 1957) umfasst. Da die Beurteilung der Mitarbeit durch ständige Beobachtung der Schüler:innen im Unterricht resultieren soll (vgl. LBVO §4), ist die Wahrnehmung der Lernenden durch die Lehrperson maßgeblich.

Die *Hypothesentheorie* (Bruner & Postman 1951) besagt, dass Wahrnehmung durch Hypothesen geleitet wird. Beispielsweise gilt, je stärker eine Hypothese ist, desto wahrscheinlicher tritt sie auch ein. Des Weiteren ist die Menge an benötigten Informationen, um diese Hypothese zu untermauern, niedriger, wenn man stärker an die Hypothese glaubt. Um eine starke Hypothese über Schüler:innen zu bestätigen, reichen auch Übereinstimmungen zur Meinung über ein Kind mit anderen Lehrer:innen (vgl. Schneider 1982: 400).

Die *Attributionstheorie* (Heider 1958) sagt aus, dass der Mensch Ereignissen auch immer Ursachen zuschreiben muss. Attributionen dienen dem Zweck, Verhalten zu begründen, voraussagbar zu machen und auch kontrollieren zu können. Wenn eine Lehrkraft überzeugt sei, dass ein Kind aus Faulheit oder Boshaftigkeit keine Leistung in der Mitarbeit erbringt, so wird sie einen großen Teil der Leistungsdefizite darauf zurückführen. Andere mögliche Ursachen dafür, wie sozialer Hintergrund, störende Sitznachbarn oder mangelhafte Lernorganisation, werden nicht mehr in Erwägung gezogen (vgl. Schneider 1982: 400).

Die *Theorie der kognitiven Dissonanz* (1957) geht davon aus, dass Personen ein Gleichgewicht ihres kognitiven Systems wollen. Wenn Kognitionen miteinander unvereinbar sind, so erzeugt dies Dissonanz, die es gilt zu reduzieren. Wenn eine Lehrperson einmal eine

Entscheidung über einen Schüler oder eine Schülerin getroffen habe, so ist sie bestrebt, neue Informationen so auszuwählen, dass eine geringe bis gar keine Dissonanz in ihrem kognitiven System aktiviert wird. Informationen, die die Meinung untermauern, werden aufgenommen, während sogenannte „dissonante Informationen vermieden werden“ (Schneider 1982: 401).

Auch Messeigenschaften hinsichtlich der Feststellung und Beurteilung von Mitarbeit im Deutschunterricht sollen an dieser Stelle erläutert werden. Schneider (1982: 398) meint zur Objektivität der Beurteilung von Mitarbeit, dass diese durch Faktoren wie „soziale Herkunft, Äußeres, Verhalten gegenüber dem Lehrer, Geschlecht, frühere Leistungen des Schülers, Leistungen in anderen Fächern“ verzerrt werden. Birkel (1984: 231) betont, dass zwar oft räumliche und personelle Bedingungen für alle Schüler:innen gleich wären, doch würde nicht sichergestellt sein, dass auch wirklich alle die gleichen Ausgangsbedingungen hätten, um ihre Mitarbeitsleistungen darzubieten. Es wird argumentiert, dass der Schwierigkeitsgrad von Aufgaben schwer einzuschätzen sei und die Fähigkeiten der Lernenden diese zu lösen nicht objektiv erfasst werden können. Auch Sacher und Rademacher (2009: 36) kommen zu dem Schluss, dass Lehrkräfte im Rahmen der Objektivität an die Art der Aufgabenstellung, an die gewährte Bearbeitungszeit, an die gegebenen Erklärungen und Hilfestellungen und an erlaubte Hilfsmittel bei ihrer Beurteilung der Mitarbeitsleistungen denken sollen, um einer halbwegs objektiven Feststellung und Einschätzung der Mitarbeit gerecht zu werden. Birkel (1984: 236) fügt dem hinzu, dass bei schriftlicher Mitarbeit die Bedingungen, unter denen die Leistungen erbracht werde, zwar weitgehend vergleichbar seien, dies aber bei mündlichen Leistungen nicht der Fall sei. Hier würde es zu viele Faktoren geben, die ungleiche Voraussetzungen schaffen würden.

Reliabilität bezeichnet im schulischen Kontext die Frage, ob das Messergebnis den wahren Ausprägungsgrad der Leistung repräsentiert und nicht von Messfehlern verfälscht ist (Sacher und Rademacher 2009: 37). Es gibt zwar Möglichkeiten, um Messergebnisse miteinander zu vergleichen und somit ein verlässlicheres Ergebnis zu erhalten, aber im schulischen Alltag erscheinen diese laut Sacher und Rademacher „unbrauchbar“ (2009: 37). Auch Birkel (1984: 232) kam dreißig Jahre zuvor zu dem Schluss, dass es noch kein ausgereiftes Vorgehen gebe, Reliabilität vor allem bei Leistungen der mündlichen Mitarbeit zu gewährleisten. Allerdings sehe dies bei schriftlichen Leistungen anders aus, da diese bei einer Wiederholung in etwa die gleiche Beurteilung bekommen würden (vgl. Birkel 1984: 236).

Validität im Rahmen von Leistungen der Mitarbeit gibt an, ob wirklich nur die Leistung gemessen wird, die man auch messen möchte, ohne beeinflusst zu werden. Eine isolierte Messung einer einzigen Fachkompetenz sei laut Sacher und Rademacher (2009: 37f.) nicht möglich, da bis zu einem gewissen Grad auch immer sprachliche Kompetenzen, Lebenserfahrungen, Allgemeinwissen und Allgemeinintelligenz mitabgefragt werden. Birkel (1984: 232) formulierte diese Thematik bereits zuvor aus und meint, dass „implizite Inhaltsvalidität“ Faktoren erfasse, die neben der tatsächlich gezeigten Leistung bewusst oder unbewusst ebenfalls beurteilt werden. Darunter würden persönliche Merkmale der Lernenden fallen, wie zum Beispiel, ob Lippenstift oder eine Brille getragen werde. Aber auch individuelle Merkmale der Lehrpersonen sind damit gemeint. Alter und Geschlecht der Lehrkraft können auf den Eindruck der Mitarbeitsleistungen ebenfalls erheblichen Einfluss nehmen (vgl. Birkel 1984: 233).

Objektivität forme „das grundlegende Gütekriterium“, so Sacher und Rademacher (2009: 48). Demnach seien Überlegungen zur Reliabilität und Validität sinnlos, wenn zunächst nicht einmal eine objektive Leistungsmessung gesichert sei. Wenn jedoch größtmögliche Objektivität angestrebt werde, so würden Leistungen und Leistungsaspekte der Schüler:innen, die aus der Beobachtung durch die Lehrkraft herausgehen und individuelle Unterschiede und Eigenheiten aufweisen, wegfallen. Wenn also einigermaßen objektiv Leistungen erhoben und beurteilt werden, so repräsentiere dies die Schülerleistung nur mehr sehr trümmerhaft und unvollständig. Die Personenunabhängigkeit sei im schulischen Kontext und bei pädagogischen Intentionen nur schwer vereinbar.

2.3.3. Alltägliche Leistungsbeurteilung während des Unterrichts

Eine Vielzahl von Informationen strömt auf die Lehrperson während des Unterrichts ein. Vieles geschieht gleichzeitig und es ist nicht oft genau vorhersagbar, was als Nächstes passieren wird. Die Servicestelle für Gesundheitsförderung an Österreichs Schulen (GIVE 2024) zählt als wesentliche Herausforderungen für den Lehrberuf die rasch zu treffenden Entscheidungen im Unterrichtsverlauf und das parallele Einordnen und Einschätzen von schülerseitigen Leistungen während der Stunde auf. Die diagnostische Kompetenz der Lehrer:innen beschreibt die Fähigkeit, die im Lehrberuf anfälligen diagnostischen Anforderungen zu bewältigen und die Qualität dieser Diagnoseleistungen (vgl. Schrader 2013: 154). Die Beiläufigkeit der Mitarbeitsbeurteilung und die anschließende Einordnung dieser Eindrücke

werden häufig unterschätzt (vgl. Schrader und Helmke 2001: 47) und fordern Lehrkräfte besonders. Schrader (2013: 155) ist der Meinung, dass die diagnostische Kompetenz im Schulalltag unverzichtbar, allerdings auch fehleranfällig sei.

Die Beurteilung der schülerseitigen Leistungen ist ein essentieller Teil des Lehrerdaseins. Ein explizites Urteil über die Leistungen der Kinder und Jugendlichen kann getroffen werden, wenn Schularbeiten oder mündliche Prüfungen eigens mit dem Zweck der Beurteilung erhoben werden. Die Diagnostik kommt dadurch zustande, dass man für gewöhnlich drei Bezugsnormen zur Hilfe nimmt: die soziale Norm, die individuelle Norm oder die sachbezogene Norm. Die Beurteilungen erfolgen somit in Situationen, in denen sich die Lehrperson in voller Gänze der Beurteilung widmen kann und die erhobenen Informationen auch außerhalb der Unterrichtssituation reflektiert und eingesehen werden können (vgl. Schrader und Helmke 2001: 45f.).

Wenn man aber über die Beurteilung von Mitarbeit im Deutschunterricht spricht, so weist diese laut Schrader und Helmke (2001: 45) einen impliziten Charakter auf. Der Vorgang des Beurteilens befinde sich im Vordergrund und der Urteilsvorgang verlief im Gegensatz zu einer expliziten Beurteilung stark verkürzt ab. Am Ende der Diagnostik würde keine „sprachlich mittelbare Aussage“ (Schrader und Helmke 2001: 46) stehen, sondern die Leistungen der Schüler:innen würden intuitiv eingeschätzt, um Entscheidungen als Lehrperson während des Unterrichts zu treffen. Diese können Folgendes beinhalten: das Abschließen eines Themas, eine neue Aufgabenstellung einführen, eine bestimmte Frage stellen oder einen bestimmten Lernenden aufrufen. Diese Entscheidungen müssen schnell getroffen werden und würden oftmals unreflektiert bleiben. Lehrer:innen fällen jene Urteile aufgrund von Denkroutinen gepaart mit einem geringen Grad an Aufmerksamkeit und Kontrolle. Diese „Mikrodiagnosen“ (Schrader und Helmke 2001: 46) entstehen dadurch, dass Erwartungen an die Leistung der Schüler:innen mit aktuellen Beobachtungen verknüpft werden. Schrader (2013: 161) bezeichnet diesen Vorgang als „informelle Lehrpersonenurteile“, die notwendig sind, um lern- und unterrichtsbezogene Entscheidungen zu treffen, welche eine Feinabstimmung des Unterrichts ermöglichen. Sie weisen einen unsystematischen, ungezielten und beiläufigen Charakter auf und geschehen neben der Unterrichtstätigkeit.

Bei erfahrenen Lehrpersonen entstehen diese intuitiven und subjektiven Urteile auf der Basis von Handlungsrouninen und bei einem störungsfreien Unterricht gelangen sie auch nicht über die „Bewusstseinsschwelle“ (Schrader und Helmke 2001: 46).

Besonders bei der Arbeitsbeurteilung, die den Gesamtbereich der Unterrichtsarbeit (LBVO §4) umfassen soll, müssen während des Unterrichtens Entscheidungen nacheinander gefällt werden. Schrader und Helmke (2001: 53) zufolge müssen Lehrer:innen während der Stunde auf Beobachtungen und subjektive Einschätzungen zurückgreifen, um Lernvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen abzuschätzen, Lernerfolge einzuschätzen und Lernschwierigkeiten abzuklären. So sei das Unterrichten ein fortlaufendes Fällen von Entscheidungen.

Ergänzend dazu meint Schneider (1982: 405), dass Lehrkräfte sich während des Unterrichts und der beiläufigen Einschätzung und Beurteilung von Leistungen, die darin eingebunden sind, im Zwiespalt befinden. Sie würden einerseits eine fördernde Rolle einnehmen, die Hilfe bereitstelle und individuell diagnostiziere und unterstütze. Andererseits würden Lehrer:innen zur beurteilenden Person werden, der vorgeschrieben wird, nach bestimmten Kriterien „zu beurteilen und auszulesen“ (Schneider 1982: 406). Das würde dazu führen, dass jede schülerseitige Äußerung in vielen Fällen unter dem Leistungsbeurteilungsaspekt gesehen werde. Diese Herausforderung eine Balance zwischen dem Fördern und Beurteilen zu finden und einen Raum zu schaffen, in dem Schüler:innen sich trauen, etwas Falsches zu sagen, ohne Angst vor einer schlechten Beurteilung zu haben, belastet Lehrpersonen bei der Arbeitsfeststellung und -beurteilung ebenfalls.

Um den Anforderungen der Lehrer:innenrolle gerecht zu werden, wird nach Schrader und Helmke (2001: 46) empfohlen, den Unterricht im Voraus effizient zu organisieren und zu strukturieren. Es wurde beobachtet, dass eine effektive Vorbereitung in Zusammenhang mit einer verringerten Belastung beim Umgang mit Mitarbeit und ihrer Beurteilung stehe.

2.3.4. Unterrichtsstörungen und Unterbrechungen

Anzumerken ist zu Beginn dieses Kapitels, dass, so Neuweg (2014: 28), die Einbeziehung des Verhaltens in die Beurteilung der Mitarbeit nicht rechtskonform ist und dieses in der Verhaltensnote zu berücksichtigen ist. Die Arbeitsfeststellungen dürfen somit ausschließlich die Leistungen der Lernenden und nicht ihr Verhalten umfassen. Die Arbeitsbeurteilung stelle keine Disziplinierungsmaßnahme dar und es gelte als Missverständnis, wenn Lehrpersonen über die Arbeitsbeurteilung bewerten, ob ein Kind sich im Unterricht „pflichtgemäß, angepasst und konstruktiv verhalten hat“ (Neuweg 2014:28).

Dennoch stellen Störungen im Unterricht vonseiten der Schüler:innen einen großen Belastungsfaktor für Lehrkräfte dar, wenn es darum geht, lebhafte Mitarbeit zuzulassen und ein effektives Lernumfeld aufrechtzuerhalten (Cramer, Friedrich und Merk 2018: 7f.). Ein Unterricht, der störungsarm ist, sei nicht nur für die Lehrer:innen weniger belastend, sondern verschafft auch den Schüler:innen die Möglichkeit, bessere Lernerfolge zu erzielen. (vgl. Textor 2015: 7). Nageler-Schluga (2015: 26) meint in diesem Kontext, dass der Schulalltag von Unterbrechungen gezeichnet ist, die auch die Kinder und Jugendlichen zu spüren bekommen. Unterbrechungen seien der passende Überbegriff für Unterrichtsstörungen, Ablenkungen und Pausen. Der Begriff der Unterrichtsstörungen würde einen negativen Unterton mitführen, der die Perspektive der Lernenden außer Acht lässt und so verstanden werde, dass die Lehrperson beim Unterrichten gestört werde (vgl. Nageler-Schluga 2015: 26).

Auch Textor (2015: 7) vertritt die Ansicht, dass der Begriff Unterrichtsstörung bei einer genaueren Betrachtung keine klare Definition biete und die scheinbare Eindeutigkeit des Wortes verloren gehe. So sei bei einer genaueren Verständnisklärung des Wortes nicht mehr eindeutig, wer wen stört oder wer was als Störung festlege. Allerdings definiert Textor (2015: 7f.) zwei Ursachen, die Unterrichtsstörungen, in welchen Schüler:innen dem geplanten Unterrichtsverlauf der Lehrkraft nicht folgen, erklären können.

Als Erstes gebe es den Erziehungsauftrag der Institution Schule. Erziehung bezeichnet Handlungen, mit denen Menschen intendieren, die Persönlichkeit anderer Menschen zu fördern und weiterzuentwickeln (vgl. Brezinka 1990: 95). Somit sei Erziehung der gewollte Versuch einer Beeinflussung. Der Begriff impliziere eine bestimmte Hierarchie: Eine kompetente Person erzieht eine weniger kompetente. Daher sei deutlich, warum Unterrichtsstörungen dahingehend definiert werden, dass Schüler:innen den Unterricht stören, den die Lehrpersonen halten wollen. Die Lehrer:innen haben den Auftrag, die Schüler:innen zu erziehen und nicht andersherum. Dabei stehen vor allem soziale und persönliche Kompetenzen im Vordergrund, die in einer demokratischen Gesellschaft darauf abzielen, selbstbestimmt im Arbeits- und Privatleben teilzunehmen (vgl. Textor 2015: 8). Die meisten Unterrichtsstörungen seien einer nicht erfüllten Erwartung an die Schüler:innen in ihrem Arbeits- und Sozialverhalten zuzuordnen. Folgende Rückschlüsse sind für Erziehung im Unterricht im Kontext von Unterrichtsstörungen möglich (vgl. Textor 2015: 8):

- Die Störungen deuten auf einen Erziehungsbedarf hin, da das notwendige Arbeitsverhalten in der Unterrichtsstunde nicht beherrscht wird.
- Die Unterrichtsstörung verortet sich im Widerspruch verschiedener Erziehungsziele. So sei es in einer demokratischen Gesellschaft erwünscht, selbstbestimmt und emanzipiert zu handeln, wodurch nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Autorität von Lehrer:innen unhinterfragt anerkannt wird.
- Zu guter Letzt kann sich die Unterrichtsstörung in der „impliziten“ Unterlaufung der „expliziten Erziehungsziele“ einordnen. Dies wäre der Fall, wenn Schüler:innen zwar zu einer kritischen Haltung bestärkt werden, aber der Unterricht keinerlei Mitwirkung oder Kritik der Kinder und Jugendlichen zulässt.

An zweiter Stelle komme die Sozialisation der Schüler:innen, die dafür sorgen soll, dass Personen lernen, welche Erwartungen an sie gestellt werden und wie sie damit umgehen können. Diese Vorstellungen können wiederum Teil institutioneller Regeln sein, wie zum Beispiel die Erwartung, dass in der Schule die Lehrkraft den Unterrichtsverlauf vorgibt. Durch diese Erwartungen werden Rollen für eine erfolgreiche Kommunikation gebildet, die Textor (2015: 8) wie folgt definiert:

Sie bilden Rollen, die Personen in jeder Interaktionssituation übernehmen können und müssen: Rollen sind durch die Erwartungen definiert, die an das jeweilige Individuum in einer bestimmten Funktion von unterschiedlicher Seite gestellt werden und von ihm antizipiert werden müssen [...].

Für den Unterricht heißt das, dass die beteiligten Personen am Unterricht verschiedene Rollen erfüllen und somit auch verschiedenen Erwartungen ausgesetzt sind. Lehrer:innen und Schüler:innen haben unterschiedliche Erwartungen, wodurch Konfliktpotential entsteht. Beispielsweise wäre es möglich, dass die Lehrperson von den Schüler:innen im Kontext der Mitarbeit eine sachangemessene Unterrichtsbeteiligung erwartet, während die Kinder und Jugendlichen voneinander erwarten, dass sie Desinteresse zeigen und gute schulische Leistungen gleichzeitig erbringen (vgl. Nageler-Schluga 2015: 24f.; Textor 2015: 8).

Wichtig ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass eine kompetente Erfüllung der Rolle nicht mit der Erfüllung aller Erwartungen einhergeht, sondern mit der Befriedigung der eigenen

Bedürfnisse in der jeweiligen „Interaktionssituation“ und dieses Streben in Einklang mit den Erwartungen von außen gebracht wird, damit Interaktion möglich ist (Textor 2015: 8).

Im Kontext von Mitarbeit im Unterricht und einer Unterrichtsstörung würde dies bedeuten, dass die Akteure im Unterricht, Erwartungen, die für den geplanten Unterrichtsverlauf erfüllt werden müssen, zurückweisen und die Befriedigung ihrer eigenen Bedürfnisse vor alles andere stellen. Ein gelangweilter Schüler, der sich mit seinem Sitznachbar unterhält und somit die Erwartung, dass er aktiv am Unterrichtsgespräch teilnimmt, zurückweist, ist eine Unterrichtsstörung (vgl. Textor 2015: 8).

In der Schule sei es institutionell bedingt, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung von Ungleichheit geprägt ist und eine Asymmetrie vorweist. Die Lehrkraft gibt vor, welche Erwartungen Gültigkeit besitzen und „wer womit den Unterricht stört“ (Textor 2015: 9).

Im Kontext von Sozialisation als Ursache für Unterrichtsstörungen können folgende Gründe genannt werden (vgl. Nageler-Schluga 2015: 25; vgl. Textor 2015: 8):

- 1) Schüler:innen kennen ihre Schülerrolle und die damit verknüpften Erwartungen (noch) nicht und stören damit unwissentlich den Unterricht.
- 2) Die Balance zwischen der Erfüllung der Erwartung und der Befriedigung der eigenen Bedürfnisse wird (noch) nicht gut beherrscht und die Bedürfnisorientierung ist stärker ausgeprägt.
- 3) Ein unnachgiebiges Umfeld zwingt die Schüler:innen geradezu dazu, die Erwartungen an sie außer Acht zu lassen, wenn sie ihre Bedürfnisse gemein kundtun möchten.
- 4) Die Rollenkonflikte der Schülerrolle werden so gelöst, dass man nicht die Erwartungen der Lehrkraft, sondern die der Peers erfüllen möchte und der Beliebtheit bei den Mitschüler:innen mehr Priorität eingeräumt wird.

Allerdings könne das Verhalten und Vorgehen der Lehrperson Unterrichtsstörungen vorbeugen. Eine aufmerksame, aktive und klare Klassenführung und ein flexibler Unterricht verhindern nicht nur Unterrichtsstörungen in hohem Maße, sondern würden auch den Lernerfolg der Schüler:innen erhöhen. Kounin (1976: 85) macht darauf aufmerksam, dass diese genannten Merkmale erfolgreicher Klassenführung auch bei Kindern Erfolge erzielen, die starke Verhaltensauffälligkeiten zeigen würden.

Helmke und Renkl (1993) untersuchten die Mitarbeitsrate in unterschiedlichen Klassen, welche zwischen 57% und 94% betrug. Der Einfluss der Lehrkraft und ihrer Klassenführung auf ein aufgabenorientiertes und mitarbeitendes Verhalten der Schüler:innen sei zwar beachtenswert, jedoch kann ein bestimmtes Maß an Unterrichtsstörungen dennoch auftreten.

Wie zu Beginn des Kapitels bereits erwähnt, sind Unterbrechungen des Unterrichts nicht nur für die Lehrkräfte irritierend, auch Schüler:innen können in ihrem Lernen dadurch gestört werden (vgl. Bietz und Höhmann 2010: 7f.). Nageler-Schluga (2015:28) thematisiert, dass Schüler:innen in didaktisch inszenierten Lernsituationen verschiedene Erfahrungen von Unterbrechungen machen. Einmal käme der Direktor in die Klasse während des Unterrichts, ein anderes Mal bittet der Sitznachbar um Hilfe oder die Lehrperson beendet die Übung vermeintlich zu früh. Die Erfahrung von einer Sache weggerissen zu werden, habe mit der Verbindung zur Sache zu tun. Schüler:innen machen vor allem dort die Erfahrung unterbrochen zu werden, wo sie sich mit einer Sache, einem Lerngegenstand verbunden fühlen. Den Lernenden, die diese Verbundenheit mit einer Sache aufweisen und dann davon weggerissen werden, ist etwas verloren gegangen. Ihr positiver Bezug verwandle sich in einen Entzug, der als leidvoll zu beschreiben sei. Schülerseitige Äußerungen wie ‚Nicht so schnell, bitte!‘, ‚Noch einen Moment!‘ oder ‚Jetzt nicht!‘ können Versuche sein, einer möglichen Unterbrechung der Gedanken oder des Arbeitens zu entkommen (vgl. Nageler-Schluga 2015: 28).

2.3.5. Unterschiedliches Sozialverhalten von Schüler:innen im Kontext von mündlicher Mitarbeit

Die allgemeine Auffassung unter Lehrkräften von mündlicher Mitarbeit sei, dass Schüler:innen dadurch signalisieren, dass sie sich für das Unterrichtsthema interessieren oder dabei sind den Stoff zu verstehen. Dazu zähle eine rege Beteiligung am Unterrichtsgeschehen durch beispielsweise Aufzeigen (vgl. Müller 2022: 124).

Laut Stöckli (2007: 119) interpretieren Lehrpersonen ein Sichbeteiligen der Schüler:innen als ein Zeichen für einen interessanten Unterricht und können den Lernstand der Kinder durch mündliche Mitarbeit besser einschätzen. Allerdings zeichnen sich schüchterne Kinder dadurch aus, dass sie sich selten bis gar nie am Unterricht beteiligen und zeigen viele der Signale nicht,

die für Lehrer:innen mit Fleiß, Eifer, Interesse und Engagement in Verbindung gesetzt werden (vgl. Stöckli 2007: 120).

Die mündliche Mitarbeit würde schüchterne Kinder und Jugendliche aus der Klassengruppe herausheben, was ihnen aufgrund einer sozialen Ängstlichkeit unangenehm sei. Die Angst vor negativen Bewertungen durch ihre Peers oder durch die Unterrichtenden sei zu groß. Ihr Blick wird gesenkt, wenn sie von der Lehrperson aufgerufen werden, oder sie erröten. Schüchterne Kinder und Jugendliche sprechen wenig und leise und vermeiden den Blickkontakt mit ihrem Gegenüber (vgl. Stöckli 1999: 21f.). Aufgrund eines niedrigen Selbstwertgefühls schätzen diese Kinder ihre eigenen Kompetenzen niedriger ein als sie tatsächlich sind. Allerdings tun das nicht nur die Schüler:innen selbst, sondern auch ihre unterrichtenden Lehrer:innen (vgl. Müller 2022: 125). Im Gegensatz dazu stehen Kinder mit erhöhtem Aggressionspotential, die in vielen Fällen ihre Fähigkeiten überschätzen und Unterrichtsunterbrechungen bzw. -störungen herbeiführen (vgl. Stöckli 2007: 120).

Stöckli (2007: 121) weist darauf hin, dass zwischen Schulleistungen, der Beurteilung von Leistungen und Schüchternheit komplexe Zusammenhänge bestehen. Da schüchterne Kinder und Jugendliche ihre Fähigkeiten oft nicht durch mündliche Beiträge während der Unterrichtsstunde zeigen können, werden ihre schulischen Kompetenzen unterschätzt. Oftmals trauen sie sich nicht bei Verständnisproblemen nachzufragen, während Lehrpersonen wiederum von ihren Schüler:innen erwarten, dass sie sich melden, wenn etwas unklar bleibt (vgl. Stöckli 2008: 3f.). Allerdings befinden sich schüchterne Schüler:innen in einem „Annäherungs-Vermeidungs-Konflikt“ und sind nicht in der Lage, eigenständig um Hilfe zu bitten (Müller 2022: 126).

Die mündliche Mitarbeit und auch Beiträge in Gruppenarbeiten sind für schüchterne Kinder und Jugendliche keine schulischen Situationen, in denen sie ihre Fähigkeiten zeigen können (vgl. Müller 2022: 129). Die mündliche Mitarbeit würde, so Kremser (2017: 33), vor allem introvertierte Schüler:innen benachteiligen, da sie nicht im geforderten Ausmaß eine aktive und mündliche Beteiligung am Unterricht erreichen würden.

Da die Verhaltensweisen von schüchternen Kindern und Jugendlichen ihr Umfeld nicht stören, tendieren Lehrpersonen in der Regel dazu, keine Mittel zu ergreifen, um diese Kinder zu unterstützen (vgl. Müller 2022: 125).

Stöckli (1999: 26) rät, dass keine besonderen Interventionen notwendig seien, um mit schüchternen Kindern im Klassenverband umzugehen. Die gezielte und wohlwollende

Aufmerksamkeit reiche in den meisten Fällen aus, um sie trotz ihrer Zurückhaltung besser kennenzulernen. Ein von Wertschätzung getragenes Interesse vonseiten der Lehrperson könne bei schüchternen Kindern und Jugendlichen viel in Bewegung setzen und sie auch dazu animieren, ihre mündliche Mitarbeit oder ihre Anteilnahme bei Gruppenarbeiten zu erhöhen. Müller (2022: 137) meint zur Leistungsbeurteilung schüchterner Kinder, dass durch die mangelnde mündliche Teilnahme am Unterricht eine erschwerte Beurteilungssituation gegeben sei. Unterrichtsgegenstände wie das Fach Deutsch, in denen Sprache im Zentrum stehe, schließen oft auf Grund von Wortmeldungen im Plenumsunterricht auf eine höhere sprachliche Kompetenz. Durch das Fehlen von mündlicher Mitarbeit schüchterner Kinder werde diese oftmals geringer eingeschätzt, was sich wiederum in der Leistungsbeurteilung niederschlägt. Gemeinsam mit den betroffenen Kindern soll nach Alternativen gesucht werden, die ihnen die Möglichkeit geben, ihre sprachlichen Kompetenzen ohne Angst zeigen zu können (vgl. Müller 2022: 137).

Wenn man sich die Leistungsbeurteilung von schüchternen Kindern ansieht, so vertritt Stöckli (2007: 141) klar den Standpunkt, dass die von Lehrpersonen wahrgenommene Sozialkompetenz der Kinder unbedingt von der Leistungsbeurteilung zu trennen sei. Introvertierten und schüchternen Kindern werden geringe soziale Fähigkeiten zugeschrieben. Es fehle an Objektivität und Kinder, deren soziale Kompetenzen höher eingeschätzt werden, erhielten bessere Beurteilungen (vgl. Müller 2022: 137; Stöckli 2007: 157).

3. Forschungsdesign

Im folgenden Kapitel werden die Forschungsfragen detailliert dargelegt. Danach wird die angewandte Methode des Leitfadeninterviews näher beleuchtet. Platz findet hier ebenfalls die Darstellung des Auswertungsverfahrens. Darauf folgt der Kontext der empirischen Forschung, der sowohl den Pretest und die interviewten Lehrpersonen als auch die Erhebungssituation sowie etwaige Limitationen umfasst.

3.1. Forschungsziele

Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist, einen Einblick in den tatsächlichen und alltäglichen Umgang mit Mitarbeit im Deutschunterricht von Lehrkräften zu gewinnen. Zusätzlich soll die rechtliche Grundlage für die Erfassung und Beurteilung von Mitarbeit analysiert und präsentiert werden. Durch den vorangegangenen Theorieteil dieser Arbeit wurden unterschiedliche Facetten des Themas Mitarbeit dargelegt, die in rechtlichen Dokumenten und in der fachdidaktischen Literatur zu finden sind. Durch die Aufarbeitung der handlungsrelevanten Texte konnte bereits ein Teil der Forschungsfragen beantwortet werden. Die wichtigsten Ergebnisse davon befinden sich in Kapitel 4.1.

In der Fachdidaktik besteht eine Forschungslücke im Hinblick auf empirische Studien, die den Deutschunterricht und den Umgang mit Mitarbeit im Schulalltag miteinander verknüpfen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, den Umgang von Deutschlehrkräften mit Mitarbeit im Unterricht näher zu beleuchten und eine Untersuchung durchzuführen.

Daher hat sich diese Masterarbeit folgende Fragestellungen zum Ziel ihrer Untersuchung gemacht:

- Wie sehen die rechtlichen Grundlagen in Bezug auf den Umgang mit der Mitarbeit im Fach Deutsch in der Mittelschule aus?
- Welche Herausforderungen sehen Lehrkräfte bei der Erfassung und Beurteilung von Mitarbeitungsleistungen im Deutschunterricht und variieren die Ansichten und Praktiken der Lehrkräfte bezüglich des Umgangs mit Mitarbeit?

3.2. Methoden

3.2.1. Dokumentenanalyse

Um die Forschungsfrage zu beantworten, die sich mit den rechtlichen Grundlagen von Mitarbeiterfassung und -beurteilung befasst, wird in dieser Masterarbeit auf die Analyse relevanter Dokumente zurückgegriffen.

Mayring (2023: 43) beschreibt die Methode der Dokumentenanalyse als zentrale Methode der Sozialwissenschaften. Sie bezieht sich nicht nur auf bedeutende Urkunden und Schriften, sondern auch auf materielle Belege, die als Quellen zur Erklärung menschlichen Verhaltens herangezogen werden können. Ein Vorteil der Dokumentenanalyse ist zum einen die Erschließung von Datenmaterial, welches bei Test- oder Verhaltensbeobachtungen wegfallen würde. Zum anderen liegt Untersuchungsmaterial bereits fertig vor und muss nicht eigens hervorgebracht, erfragt oder ertestet werden. Mayring (2023: 43f.) empfiehlt überall dort, wo Beobachtungen, Befragungen und Messen keine Möglichkeiten sind, auf die Dokumentenanalyse zurückzugreifen.

3.2.2. Leitfadeninterview

Des Weiteren richtet sich das Forschungsinteresse auf die Lehrkräfte und ihren tatsächlichen Umgang mit Mitarbeit im Deutschunterricht. Das Hauptaugenmerk liegt hierbei auf ihren eigenen Erfahrungen mit der Feststellung, Beurteilung und Dokumentation von Arbeitsleistungen im Fach Deutsch. Daher erscheint ein qualitativer Forschungsansatz am geeignetsten.

Um jene Forschungsfrage zu beantworten, die die Deutschlehrkräfte in den Fokus rückt, soll als Messinstrument das leitfadengestützte Interview herangezogen werden (vgl. Schmidt 2018: 51). Es wird ebenfalls als semistrukturiertes beziehungsweise halbstrukturiertes Interview bezeichnet. Wichtig ist zu erwähnen, dass es sich, so Kruse (2015: 203), beim leitfadengestützten Interview um eine Mischung zwischen einem fokussierten und problemzentrierten Interview handelt, wodurch sich bei der Interviewführung bestimmte Vorgehensweisen der empirischen Sozialforschung ergeben. Die Kommunikation während des Interviews erfolgt durch einen vorbereiteten Leitfaden, der durch „offene und erzählgenerierende Fragen“ gegliedert ist (Schmidt 2018: 51). Daraus ergibt sich ein Pfad, der

dem Interview ein Gerüst zur Strukturierung des Verlaufs bietet. Das Ziel ist die Erhebung der Sichtweisen der Interviewpartner. Der Leitfaden steht somit vor der Herausforderung, das Interview in einem gewissen Maße zu lenken, es aber im Gesprächsfluss nicht einzuengen (vgl. Schmidt 2018: 52). Um den Leitfaden so zu gestalten, dass dadurch qualitative Daten generiert werden, empfiehlt Helfferich (2011: 178ff.) ein Prinzip, welches das Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren von Interviewfragen vorsieht. Zunächst sollen durch ein Brainstorming sämtliche Fragen aufgeschrieben werden, die von Interesse für die Forschung sein könnten. Hier können Fragen aus thematisch verwandten Studien eine weitere Orientierung bieten. Danach soll diese Fragenliste reduziert und geordnet werden. Fragen, die nur Fakten oder vorhandenes Vorwissen erheben, sollen gestrichen werden. Die verbleibenden Fragen sollen nun inhaltlich geordnet und zu einem bis vier Fragenbündel zusammengefasst werden. Für die jeweiligen Themenkomplexe soll zum Schluss eine offene Erzählaufforderung gesucht werden, wodurch den Interviewpartnern die Möglichkeit gegeben wird, die Bereiche aus ihrer Perspektive und mit ihren Schwerpunktsetzungen zu erörtern.

An dieser Stelle ist noch zu erwähnen, dass es drei Interviewverhalten gibt, die von dem Interviewenden angewandt werden können. Von einem weichen Interview wird dann gesprochen, wenn der zu Interviewende eine passive Rolle einnimmt. Hierbei bestimmt der Interviewpartner den Verlauf des Gespräches. Die neutrale Rolle des Interviewenden ist dann gegeben, wenn versucht wird, möglichst neutral zu handeln, indem zum Beispiel vermieden wird, Reaktionen auf Antworten der Befragten zu zeigen. Das harte Interviewverhalten fordert das schnelle Abfragen der Proband:innen und gleicht einem Verhör (vgl. Atteslander 2010: 136ff.). In dieser Masterarbeit wurde auf eine Mischung zwischen dem weichen und neutralen Verhalten zurückgegriffen, da sich die Interviewerin möglichst neutral verhielt und den interviewten Lehrkräften Raum ließ, um ihre Antworten zu formulieren und sie in Denkpausen auch nicht unterbrach.

Der Interviewleitfaden für die vorliegende Forschung wurde mit einem Prinzip, wie es Helfferich (2011: 178ff.) vorschlägt, entwickelt. Die offen gestellten Fragen sollen möglichst viele Informationen von den Lehrkräften bezüglich ihrer Feststellung- und Beurteilungspraxis der Mitarbeit von Schüler:innen einholen. Der Leitfaden soll gewährleisten, dass auch alle wichtigen Aspekte für die Untersuchung angesprochen werden. In allen Interviews werden möglichst dieselben Fragen gestellt, um eine Vergleichbarkeit zu erreichen.

Der Leitfaden für diese Masterarbeit umfasst vier große Themenbereiche. Zuerst wurde den Proband:innen erläutert, worüber das Interview handelt und als Auflockerung und Gesprächsbeginn wurden die Lehrkräfte nach ihren Dienstjahren und ihrer Ausbildung gefragt.

Der erste Fragenkomplex zielte auf das Verständnis von Mitarbeit ab und darauf, wie und ob Mitarbeit in der Zeugnisnote berücksichtigt wird. Ziel der Frage war es, eine eigene Definition der Lehrkräfte von Mitarbeit im Fach Deutsch zu hören. Von Interesse war hier vor allem, ob die Lehrpersonen ein ähnliches Verständnis von Mitarbeit beschrieben und ob ihr Verständnis von Mitarbeit sich mit den rechtlichen Vorgaben überschneidet.

Danach kam jener Themenbereich an die Reihe, der sich mit den unterschiedlichen Kategorien von Mitarbeitsleistungen befasste. Neben den schriftlichen Leistungen und den Herangehensweisen, wie die Lehrkräfte diese in ihren Unterricht einbauen, wurde auch nach dem Verständnis und dem Umgang mit mündlichen Leistungen der Mitarbeit gefragt. Hierbei wurden die Lehrpersonen auch gebeten, mögliche Schwierigkeiten oder Möglichkeiten der mündlichen Mitarbeit zu nennen. Als letzter Teil dieses Blocks befanden sich zwei Fragen zum Thema Hausübungen. Einerseits wurde nach der allgemeinen Einstellung und Meinung gegenüber Hausaufgaben gefragt, andererseits sollten auch die Verbesserungen und Korrekturen dieser thematisiert werden.

Der dritte Themenpool umfasste die Dokumentation über die Leistungen der Mitarbeit. Hierbei sollte erläutert werden, wie oft, wohin und auf welche Art und Weise diese vorgenommen werden. Um die Frage nach der Berücksichtigung der Mitarbeit bei der Jahresnote nochmals aufzugreifen, und thematisch an der Frage nach der schriftlichen Dokumentation anzuschließen, wurde an dieser Stelle der Interviews nach dem Zustandekommen der Mitarbeitsbeurteilung am Ende des Semesters nachgefragt. Ob ein ganzjähriger Eindruck oder ein Zusammenzählen der einzelnen Leistungen vorgenommen wird, sollte hier erörtert werden.

Der vierte Themenblock konzentrierte sich auf die wahrgenommenen Herausforderungen und Möglichkeiten bei der Dokumentation und Beurteilung von Mitarbeitsleistungen im Deutschunterricht und thematisierte ebenfalls, woher der Umgang der Lehrkräfte mit Mitarbeit stammt. Hier sollte erfragt werden, ob Gesetztestexte, die Ausbildung der Lehrer:innen oder persönliche Erfahrungen in der Schule prägend auf die Wahrnehmung und Handhabung von Mitarbeit im Unterricht einwirken. Zum Abschluss wurde noch gefragt, ob während des Interviews noch etwas unerwähnt blieb und noch angesprochen werden sollte.

3.2.3. Qualitative Inhaltsanalyse

Um das durch die Leitfadeninterviews generierte Datenmaterial zu ordnen, zu strukturieren und anschließend auszuwerten, werden die zusammengetragenen Aussagen der befragten Lehrkräfte dieser Masterarbeit einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen.

Die qualitative Inhaltsanalyse wird von Dresing und Pehl (2018: 35) als ein Verfahren beschrieben, das Datenmaterial systematisch zusammenfasst und relevante Einheiten in Kategorien zuordnet. Mayring (2022: 49) hält fest, dass die Inhaltsanalyse kein standardisiertes Instrument sei und immer an den konkreten Forschungsgegenstand angepasst werden müsse. Allerdings sollten die einzelnen Analyseschritte definiert werden, um eine „freie Interpretation“ zu vermeiden (Mayring 2022: 50).

Einer dieser Schritte, so Kuckartz und Rädiker (2022: 61f.), umfasst die Bildung eines Systems an Kategorien, wodurch der Inhalt der Interviews organisiert werden kann. Auch Mayring (2022: 50f.) stellt klar, dass das Kategoriensystem einen zentralen Punkt in der Analyse bildet. Dadurch ist die Analyse für andere nachvollziehbar und eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse sowie eine Abschätzung der Reliabilität sei gegeben.

Das Kategoriensystem einer qualitativen Inhaltsanalyse ist fast immer hierarchisch aufgebaut (vgl. Kuckartz und Rädiker 2022: 62). Dies ist auch bei dieser Masterarbeit der Fall. Durch die hierarchische Strukturierung von Oberkategorien und Unterkategorien ist es möglich, übersichtlicher zu arbeiten und nach Zusammenhängen auf verschiedenen Ebenen zu suchen. Oberkategorien weisen fast immer Unterkategorien auf, da die spezifizierenden Merkmale und Dimensionen der Oberkategorie durch die Unterkategorien definiert werden (vgl. Kuckartz und Rädiker 2022: 62).

Ein zu verfolgendes Ziel bei der Formulierung der Kategorien ist es, eine enge Beziehung zu den Forschungsfragen zu schaffen. Bei der Bildung der Kategorien sei es daher wichtig, das Ziel der Studie im Blick zu haben. Außerdem ist von Relevanz, dass die Kategorien trennscharf sind. Das bedeutet, dass die Zuordnung der Aussagen in Kategorien immer eindeutig ist und es nicht möglich ist, zwischen zwei Kategorien zu schwanken. Die Unterkategorien sollen Dimensionen oder Ausprägungen der Oberkategorien abbilden. Kuckartz und Rädiker (2022: 70ff.) unterscheiden bei der Kategorienbildung zwischen einer deduktiven und induktiven Herangehensweise. Ein induktives Kategoriensystem wird aus dem gewonnenen Textmaterial selbst abgeleitet und hergestellt, während ein deduktives Kategoriensystem auf der Theorie aufbaut, die an das Textmaterial herangetragen wurde. In dieser Masterarbeit wäre das der

Interviewleitfaden, der als Quelle „für die Entwicklung deduktiver Kategorien“ (Kuckartz und Rädiker 2022: 72) herangezogen werden kann. Da in der Entwicklung des Interviewleitfadens bereits Vorüberlegungen einfließen und sich dieser auf forschungsrelevanter Literatur begründet, können die entstandenen Themenblöcke als Kategorien übernommen werden. Auch soll der aktuelle Forschungsstand in die Kategorienbildung mitaufgenommen werden.

Der genaue Vorgang bei der Analyse der Interviews dieser Masterarbeit wurde von Dresing und Pehl (2018: 38ff.) angeleitet. Nach dem Fertigstellen der Transkripte wurden diese sorgfältig durchgelesen. Mit der Forschungsfrage im Hinterkopf wurden interessante und auffällige Textpassagen markiert. Dies wird als „initiiierende Textarbeit“ (Dresing und Pehl 2018: 38) bezeichnet. Der nächste Schritt umfasste das Zusammenfassen und das miteinander in Beziehung setzen der markierten Textstellen. Zunächst wurden die Zitate in folgende grobe Kategorien eingeordnet: Verständnis von Mitarbeit, schriftliche Mitarbeitsergebnisse, mündliche Mitarbeitsergebnisse, Hausübungen, Dokumentationen über Mitarbeitsergebnisse, Beurteilung von Mitarbeit. In einigen dieser Kategorien ergab sich die Notwendigkeit in eine weitere Unterteilung der zugeordneten Textstellen in Unterkategorien. Beispielsweise wurden die schriftlichen Mitarbeitsergebnisse in Arbeiten im Heft & Buch und schriftliche Überprüfungen eingeteilt. Auch bei den Hausübungen wurde zwischen Meinung zu Hausübungen und Verbesserungen von Hausübungen unterschieden. Ebenso wurde das Verständnis von Mitarbeit in gute und schlechte Mitarbeit gegliedert. Eine genauere Auflistung aller Kategorien folgt im Kapitel 3.3.

3.2.4. Pretest

Vor der eigentlichen Durchführung der Interviews fanden am 15. März 2024 zwei Probeinterviews statt. Diese dienten dazu, den Interviewleitfaden einem Pretest zu unterziehen (vgl. Dresing & Pehl 2018: 12; Häder 2019: 387). Durch diese Voruntersuchung wurde die Qualität des Erhebungsinstruments beurteilt und der Interviewleitfaden an die Rückmeldungen der beiden Probandinnen angepasst. Häder (2019: 387) beschreibt folgende Ziele, die bei der Durchführung eines Pretests verfolgt werden:

- Die Verständlichkeit der Fragen werden überprüft.
- Die auftretende Varianz bei den Antworten wird ermittelt.
- Die Übersichtlichkeit des Fragebogens wird ermittelt.
- Eventuelle Schwierigkeiten, die Zielpersonen bei der Beantwortung der Fragen haben, werden ermittelt.
- Die theoretische Aussagekraft des Fragebogens wird geprüft.

Der Pretest fand in einem Konferenzzimmer in einer Mittelschule statt, in welchem dann auch die späteren Interviews geführt wurden. Es wurde ein Standard-Pretest gewählt, um die Reaktionen der Zielpersonen bei der Beantwortung der Interviewfragen zu beobachten (vgl. Häder 2019: 388).

Nach dem Interview wurden die beiden Probandinnen gebeten, Rückmeldungen zu dem Interview zu geben. Von einer Probandin wurde angemerkt, dass die Frage über die mündlichen Arbeitsleistungen nach den schriftlichen kommen sollte, da sie die Frage als komplexer und umfangreicher empfand. Die Probandin empfahl, die Fragen in einer sequentiellen Anordnung von leicht zu schwierig zu strukturieren, um den Interviewfluss zu optimieren und um umfangreichere Antworten zu erhalten.

Die zweite Probandin des Pretests empfand das Interview als flüssig und auch die Anordnung der Fragen als passend. Da aber ein Standard-Pretest gewählt wurde, wurden die Probandinnen auch beobachtet. Hierbei stellte sich heraus, dass die Frage nach der schriftlichen Mitarbeit bei beiden eine kürzere Antwort hervorrief als bei der Nachfrage nach mündlicher Mitarbeit. Um den Umfang der möglichen Antworten graduell zu steigern und den Verlauf des Interviews harmonischer zu gestalten, wurde der Interviewleitfaden leicht adaptiert. Die Frage nach Leistungen mündlicher Mitarbeit wurden nach der Frage der schriftlichen Mitarbeit platziert.

3.3. Kategorienbildung

Wie bereits angeschnitten wurden neben den Oberkategorien, die sich aus der Literatur und dem Leitfaden des Interviews ergeben, auch Unterkategorien gebildet, die nun allesamt dargestellt werden. Mayring (2022: 99f.) zufolge soll im Kodierleitfaden neben der Bezeichnung der Kategorie auch eine kurze Definition derselben zu finden sein, um eine einfachere Zuordnung zu ermöglichen. Außerdem sollen „Ankerbeispiele“ (Mayring 2022: 100) eingefügt werden, die zur Präzisierung und Schärfung der unterschiedlichen Kategorien beitragen sollen.

3.3.1. Kategorie 1: Verständnis von Mitarbeit im Fach Deutsch

In dieser Kategorie werden alle Erfahrungswerte der Lehrkräfte rund um ihr Verständnis von Mitarbeit gesammelt. Hierbei handelt es sich um allgemeine Aussagen zur Auffassung von Mitarbeit im Deutschunterricht, ohne genau auf Arten von Leistungen einzugehen.

L6 (17): „Nun ja, zunächst einmal verstehe ich darunter, die Aufmerksamkeit und den Willen der Schülerinnen und Schüler.“

Dieser Kategorie werden zwei Unterkategorien zugeordnet:

Kategorie 1a: Gute Mitarbeit

In dieser Unterkategorie werden Aussagen über die Ansichten zusammengefasst, die sich mit dem Verständnis von guter Mitarbeit befassen.

Ankerbeispiel L7: „Also gute Mitarbeit wäre, wenn sie aufzeigen und den Stoff mit mir erarbeiten und Fragen beantworten.“

Kategorie 1b: Schlechte Mitarbeit

Die Lehrpersonen wurden hier gefragt, was für sie schlechte Mitarbeit umfassen würde.

Ankerbeispiel L1: „Schlechte Mitarbeit ist, wenn der sitzt und aus dem Fenster schaut und sich nicht dafür interessiert.“

3.3.2. Kategorie 2: Schriftliche Leistungen der Mitarbeit im Deutschunterricht

Diese Kategorie beschäftigt sich nun näher mit den jeweilig genannten Formen von Leistungen, die die Lehrkräfte zur schriftlichen Mitarbeit in ihrem Unterricht zählen.

Für diese Kategorie wurden folgende Unterkategorien gebildet:

Kategorie 2a: Arbeiten im Heft und Buch

Diese Unterkategorie beschäftigt sich mit schriftlichen Leistungen der Mitarbeit, die in Heften und Büchern festgehalten oder anderweitig verschriftlicht werden.

Ankerbeispiel L5 (67-68): „Also bei mir fällt unter schriftliche Mitarbeit ihr Schulübungsheft und alles, was da drinnen stehen sollte. Dann noch die Sachen im Schulbuch und auf Zetteln.“

Kategorie 2b: Schriftliche Überprüfungen

Hierbei werden die unterschiedlichen Zugänge zu schriftlichen Überprüfungen im Rahmen der Mitarbeit dargelegt.

Ankerbeispiel L6 (52-53): „Wir haben regelmäßige Lernzielkontrollen, die schriftlich sind und wir machen auch Leseüberprüfungen.“

3.3.3. Kategorie 3: Mündliche Leistungen der Mitarbeit im Deutschunterricht

An dieser Stelle finden sich jene Aussagen der befragten Lehrpersonen wieder, die sich mit ihrem Zugang zu mündlichen Leistungen der Mitarbeit befassen. Auch hier wurden wieder Unterkategorien formuliert, um die Gesamtheit der Aussagen besser abbilden zu können:

Kategorie 3a: Formen von mündlichen Leistungen

In dieser Unterkategorie finden sich jene Ausschnitte der Interviews wieder, welche die genannten Formen von Leistungen präsentieren, die die befragten Lehrpersonen zur mündlichen Mitarbeit zählen.

Ankerbeispiel L1 (68-69): „Also es müssen nicht immer alle aufzeigen. Manchmal bietet es sich an, dass jemand spontan eine Antwort gibt.“

Ankerbeispiel L5 (83-84): „So spezielle Sachen außer Aufzeigen (...) ich mache schon so mündliche Stundenwiederholungen.“

Kategorie 3b: Herausforderungen von mündlicher Mitarbeit

Hier werden die wahrgenommenen Herausforderungen von mündlicher Mitarbeit im Deutschunterricht dargelegt.

Ankerbeispiel L4 (81): „Ja, also die Kinder, die nicht so Aufzeiger sind.“

Ankerbeispiel L6 (84-85): „Wir haben hier viele Migrationskinder, für die das Reden viel schwieriger ist als für die anderen.“

Kategorie 3c: Potential von mündlicher Mitarbeit

Auch das wahrgenommene Potential bzw. die Chancen von mündlicher Mitarbeit sollen in dieser Unterkategorie ihren Platz finden.

Ankerbeispiel L4 (96-97): „Beim Mündlichen können sie halt viel freier formulieren [...].“

Ankerbeispiel L8 (85): „Sie können sich das Schriftliche verbessern.“

3.3.4. Kategorie 4: Hausübungen im Deutschunterricht

Die vierte Kategorie befasst sich mit dem Thema Hausübungen. Hierbei bilden die Unterkategorien die Haltungen der Lehrkräfte gegenüber Hausaufgaben und ihrem Umgang mit Verbesserung und Korrekturen ab.

Kategorie 4a: Einstellung gegenüber Hausübungen

Die persönlichen Meinungen und Einstellungen der Lehrpersonen zur Bedeutung und Rolle von Hausaufgaben im Deutschunterricht sind das Thema dieser Unterkategorie.

Ankerbeispiel L8 (101-102): „Ich habe schon viel ausprobiert in den Jahren und Hausübungen finde ich nach wie vor passend und notwendig.“

Kategorie 4b: Verbesserungen von Hausübungen

An dieser Stelle befinden sich die Äußerungen der Lehrpersonen, die sich um ihre Einstellung gegenüber Verbesserungen von Hausübungen drehen.

Ankerbeispiel L2 (117-118): „Ich schreibe ihnen oft darunter, sie sollen verbessern, ABER ich kontrolliere nicht jetzt unbedingt die Verbesserung.“

3.3.5. Kategorie 5: Beurteilung und Dokumentationen der Mitarbeitsleistungen im Deutschunterricht

Die fünfte Kategorie umfasst sowohl die Dokumentationen über die Mitarbeitsleistungen sowie auch die Beurteilung der Mitarbeit. Durch die Interviews ist hervorgegangen, dass die beiden Aspekte eng miteinander verbunden sind und es daher sinnvoll ist, diese in eine gemeinsame Kategorie zu packen. Hierbei sollen drei Unterkategorien helfen, einen facettenreichen Blickwinkel zu erreichen.

Kategorie 5a: Dokumentationen der Mitarbeitsleistungen

Wie oft, wohin und wie die Dokumentationen über die Leistungen der Mitarbeit genauer aussehen, wird in dieser Unterkategorie dargestellt.

Ankerbeispiel L3 (149-150): „Also ich versuche schon jede Stunde mir meine Notizen zu machen / vergesse aber immer wieder darauf.“

Ankerbeispiel L6 (110): „Ich schreibe mir auf, wer im Unterricht Interesse zeigt und wer nicht.“

Kategorie 5b: Beurteilungspraxis

Neben der Gewichtung der Note und den Dokumentationen über Leistungen ist auch die Beurteilungspraxis am Ende des Semesters von Interesse. Hier ist vorrangig, ob Leistungen zusammengezählt werden, ob ein ganzjähriger Eindruck die Beurteilung lenkt oder ob andere Zugänge erwähnt werden.

Ankerbeispiel L4 (133-136): „Also ich zähle das nicht zusammen, was ich aufgeschrieben habe zur Mitarbeit. Ich schaue mir an, wer ist da im oberen Bereich, der sich immer meldet und alles machen kann. Das kombiniere ich dann mit dem Gefühl, wie das Kind so ist. Also schüchterne oder lautere Kinder behandle ich da schon anders.“

Kategorie 5c: Gewichtung der Mitarbeit in der Zeugnisnote

Die Gewichtung der Mitarbeit bei der Endbeurteilung im Zeugnis soll hier dargestellt werden.

Ankerbeispiel L4 (33-34): „Bei uns ist es so, ich will jetzt keine Prozentzahlen sagen, aber die Mitarbeit / das Ausschlaggebende für die Note ist.“

3.3.6. Kategorie 6: Herausforderungen in der Einschätzung und Dokumentation von Mitarbeit

Die vorletzte Kategorie thematisiert die wahrgenommenen Herausforderungen der Lehrpersonen bei der Einschätzung und Dokumentation von Mitarbeit. Hier werden drei Unterkategorien die Thematik genauer beleuchten.

Kategorie 6a: Zeitmangel während des Schultages

Dass die Zeit während der Schulstunde bzw. des Schultages fehle, um eine gewissenhafte Dokumentation und Feststellung der Mitarbeit zu garantieren, merkten einige Lehrkräfte während des Interviews an.

Ankerbeispiel L2 (155-157): „Ich muss in der Stunde tausend Sachen machen und Fragen beantworten und dann sollte ich mir am Ende der Stunde, in der Zeit, in der ich eigentlich auf

das Klo müsste, auch noch aufschreiben, wer hatte heute seine Hand oben und wer nicht. Das, muss ich zugeben, überfordert mich schon.“

Kategorie 6b: Subjektivität der Einschätzung der Mitarbeit

Als Herausforderung bei der Einschätzung und Beurteilung von Mitarbeit wurde unter anderem auch vermehrt erwähnt, dass die Einschätzung der Mitarbeitsleistungen für die Lehrpersonen mit Subjektivität verbunden ist und dies zu Verunsicherungen führt.

Ankerbeispiel L2 (150-153): „Ja, du, im Gegensatz zur Schularbeit ist das viel schwieriger. Bei der Schularbeit kann ich mir ganz klar einen Notenschlüssel für mich selbst überlegen und für alle verwenden. Den gibt es bei der mündlichen Mitarbeit nicht und somit wird das immer / also Mitarbeit wird immer mehr subjektiv sein als objektiv.“

Ankerbeispiel L5 (196): „Und diese subjektiven Eindrücke verfälschen schon halt auch meine Beurteilung.“

Kategorie 6c: Unklarheit über Vorgaben zur Mitarbeit im Fach Deutsch

Diese Unterkategorie fasst jene Aussagen zusammen, die sich damit beschäftigen, dass Unsicherheit vonseiten der Lehrkräfte beim Umgang mit Mitarbeit im Deutschunterricht herrscht, da es laut ihnen keine klaren Vorgaben diesbezüglich gibt.

Ankerbeispiel L7 (134-135): „Und man bräuchte klare Regeln zum Unterrichten und Benoten und die haben wir nicht. Keiner weiß so genau, was jetzt Mitarbeit ist und jeder macht es irgendwie anders.“

Kategorie 6d: Klassengröße

Auch die Klassengröße finden die befragten Lehrpersonen als herausfordernd, wenn es um die Thematik Mitarbeit geht.

Ankerbeispiel L6 (141): „Also die Klassengröße ist eine Herausforderung. Wenn ich eine Klasse mit 22 Kindern habe, dann kann ich es sich rein zeitlich nicht ausgehen, dass jeder etwas sagt.“

3.3.7. Kategorie 7: Herkunft des Umgangs mit Mitarbeit

Woher der Umgang der Lehrpersonen mit Mitarbeit im Fach Deutsch stammt und ob Mitarbeit im Deutschunterricht Thema der jeweiligen Ausbildung war, widmet sich diese letzte Kategorie.

L4 (153-154): „Das muss sich jeder Lehrer selbst erziehen. Das kommt auch aus der Erfahrung raus.“

3.4. Erhebungssituation & Proband:innen

Nach Mayring (2022: 54) soll nun die Entstehungssituation der Interviews genau beschrieben werden. Die Interviews wurden nach dem Unterricht oder in den Freistunden der jeweiligen Lehrkräfte unter der Woche durchgeführt. Alle acht Interviews fanden zwischen dem 18.04.2024 und dem 22.04.2024 statt. Als Erhebungsort wurde der Konferenzraum der Schule gewählt, der Ruhe bietet und auch für die Befragten vertraut ist (vgl. Schmidt 2018a: 26). Somit entstanden für keine der Proband:innen zusätzliche Anfahrtszeiten. Die Interviews wurden auf dem Smartphone der Interviewerin aufgenommen. Einige Proband:innen tranken während des Interviews einen Kaffee oder aßen eine Jause. Die Stimmung während der Interviews lässt sich als locker beschreiben.

Insgesamt wurden acht Deutschlehrkräfte an einer Mittelschule in Niederösterreich zum Thema Mitarbeit im Unterricht interviewt. Da es sich bei den befragten Lehrpersonen um Kolleg:innen handelte, gestaltete sich die Kontaktaufnahme unkompliziert. Von insgesamt neun Lehrpersonen erklärten sich acht dazu bereit, ein Interview zu führen. Alle waren damit einverstanden, dass die Interviews anonymisiert und aufgezeichnet werden. Die Interviews fanden in einem Konferenzzimmer im Schulgebäude statt. Anzumerken ist, dass während des Interviews nur die zu befragende Lehrperson und die Interviewerin alleine im Raum waren. Die Interviews dauerten, wie erwartet, zwischen 19 und 30 Minuten. Von den acht Lehrpersonen waren sechs Lehrerinnen und zwei Lehrer. Das liegt daran, dass an dieser Mittelschule nicht mehr männliche Deutschlehrer tätig sind.

Es wurden Lehrpersonen mit unterschiedlichen Erfahrungen in der Unterrichtsarbeit befragt. Neben Junglehrer:innen im zweiten oder dritten Dienstjahr und erfahrenen Lehrkräften im 25. oder 40. Dienstjahr konnten auch Quereinsteiger:innen und eine

Lehrperson, die ihren Deutschunterricht in einer Klasse mit 100% AO-Kindern (= außerordentlicher Status) abhält, interviewt werden.

An dieser Stelle sollen nun die wichtigsten Informationen zu den jeweiligen Lehrpersonen erläutert werden. Die Interviewpartner:innen werden mit der Abkürzung L (=Lehrperson) bezeichnet und durchnummeriert.

L1 arbeitet seit 10 Jahren als Mittelschullehrerin, ist 34 Jahre alt und hat ihre Ausbildung an der PH in Baden absolviert. Ihre Fächer sind Deutsch und Technisches Werken. Die ersten vier Jahre hat L1 an einer Mittelschule in Wien gearbeitet. Die Lehrkraft ist gerade Klassenvorstand einer dritten Klasse. Sie unterrichtet derzeit eine erste, zweite und dritte Klasse in Deutsch, die alle dem Niveau Standard zugeordnet sind.

L2 ist seit zwei Jahren als Lehrkraft tätig und absolvierte das Lehramt-Diplomstudium der Universität Wien in den Fächern Deutsch und Geschichte. L2 ist außerdem Co-Klassenvorstand einer zweiten Klasse und unterrichtet drei Deutschgruppen mit dem Niveau Standard.

L3 arbeitete vor der Tätigkeit als Lehrkraft in der Pharmaforschung und studierte Biotechnologie. Mittels des Ausbildungsprogramms „Teach for Austria“ machte sie den Umstieg in den Lehrberuf. Seit vier Jahren arbeitet sie an der Mittelschule. Derzeit ist L3 Klassenvorstand in einer vierten Klasse und unterrichtet neben Deutsch auch Physik und Chemie. Deutsch unterrichtete L3 zum Zeitpunkt des Interviews in einer vierten Klasse des Niveaus AHS-Standard.

L4 ist seit sechs Jahren als Lehrkraft tätig und unterrichtet in diesem Schuljahr ausschließlich eine Klasse, die aus 14 AO-Kindern besteht. L4 begann ebenfalls im Zuge des Quereinstiegs mit dem Programm „Teach for Austria“ an einer Schule zu arbeiten und war zuvor in einer Bank angestellt. Die Fächer, die von ihr unterrichtet werden, sind Deutsch, Englisch und Geographie.

L5 arbeitet seit drei Jahren als Lehrkraft an der Mittelschule. Ihre studierten Fächer an der Universität Wien sind Deutsch und Spanisch. L5 ist Co-Klassenvorstand einer zweiten Klasse und unterrichtet in diesem Schuljahr eine erste Klasse mit dem Niveau Standard und eine zweite Klasse AHS-Standard in Deutsch.

L6 unterrichtet seit 15 Jahren und absolvierte ihre Ausbildung an der PH Baden. Die studierten Fächer sind Deutsch und Geschichte. Die Lehrkraft ist Klassenvorstand einer vierten Klasse und unterrichtet vier Deutschgruppen von der ersten bis zur vierten Klasse.

L7 ist seit 39 Jahren im Lehrberuf tätig und hat ebenfalls an der PH Baden die Ausbildung für das Lehramt abgeschlossen. Die Fächer von L7 sind Deutsch und Bewegung und Sport. Neben der Tätigkeit als Klassenvorstand einer ersten Klasse unterrichtet L7 eine erste und zweite Klasse in Deutsch.

L8 arbeitet seit 25 Jahren als Deutschlehrkraft und ist Klassenvorstand einer dritten Klasse. Auch sie absolvierte die Lehrerausbildung an der Pädagogischen Hochschule. Neben Deutsch unterrichtet L8 auch noch Biologie. L8 unterrichtet zwei Gruppen in Deutsch, die sich jeweils aus Standard- und AHS-Standard-Kindern zusammensetzen. Eine dritte und eine vierte Klasse werden derzeit von L8 in Deutsch unterrichtet.

Zum besseren Überblick werden die Informationen über die befragten Lehrkräften nochmals in einer Tabelle zusammengefasst:

Bezeichnung	Dienstjahre	Ausbildung	Anzahl der Deutschgruppen
L1	10	PH Baden	3
L2	2	Universität Wien	3
L3	4	Teach for Austria	1
L4	6	Teach for Austria	14 AO-Kinder
L5	3	Universität Wien	2
L6	15	PH Baden	4
L7	39	PH Baden	2
L8	25	PH Baden	2

3.5. Limitationen

Nach Schmidt (2018: 56) bieten sich Leitfadeninterviews vor allem dann an, wenn Wissensbestände zu Themen in möglichst offener Form erhoben werden möchten und simultan jedoch Themen und Fragen, die für das Forschungsinteresse von Relevanz sind, vorkommen sollen. Die Absicherung, dass zentrale Aspekte für die Forschung in allen Interviews angesprochen werden, ist ein Vorteil des Leitfadeninterviews.

Aufgrund meiner fehlenden Praxis in der qualitativen Forschung und darin, Menschen mithilfe eines Leitfadens zu interviewen, kann es sein, dass oft nicht ausreichend eingeschätzt wurde, ob die Interviewfrage bereits diskutiert wurde und somit weggelassen werden konnte.

Wann vom Leitfaden abgewichen werden hätte können und an welchen Stellen vertiefendes Nachfragen noch gepasst hätten, wären ebenso Punkte, die aufgrund der mangelnden Praxis meinerseits eine mögliche Limitation der potentiellen Forschungsergebnisse bedeuten (vgl. Schmidt 2018: 57). Das könnte dazu führen, dass etwaige Chancen, mehr Wissen von den Interviewpartnern zu generieren, verpasst wurden. Ganz allgemein lässt sich auch sagen, dass die Leitfragen auch eine Grenze für die Untersuchung setzen, da sie aus dem Vorverständnis über den Untersuchungsgegenstand der Interviewerin entstanden sind (vgl. Schmidt 2018: 58), wodurch mögliche Bereiche des Gegenstandes ausgeblendet wurden (vgl. Friebertshäuser und Langer 2010: 439).

Dazu ergänzend ist zu sagen, dass eine Erweiterung der Methoden um eine Unterrichtsbeobachtung von Interesse gewesen wäre, um umfassendere Aussagen aus mehreren Perspektiven treffen zu können.

4. Darstellung der Ergebnisse der Dokumentenanalyse und der Interviews

Dieses Kapitel widmet sich der Präsentation der Ergebnisse der Interviewanalyse und der Dokumentenanalyse.

Alle acht Interviews wurden mithilfe eines Kodierleitfadens einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Inhaltlich passende und relevante Passagen wurden den jeweiligen Kategorien zugeordnet. Wie schon in einem vorangegangenen Kapitel beschrieben, wurden Ober- und Unterkategorien gebildet, denen forschungsrelevante Aussagen der Interviews zugeordnet wurden. Diese werden nach der Präsentation der wichtigsten Ergebnisse der Dokumentenanalyse kapitelweise dargestellt und die dazugehörigen Ergebnisse präsentiert.

4.1. Zwischenresümee der Dokumentenanalyse

An dieser Stelle werden die wichtigsten Ergebnisse der vorangegangenen Analyse der relevanten Dokumente (siehe Kapitel 2) zusammengetragen. In einem ersten Untersuchungsschritt konnte gezeigt werden, dass die rechtlichen Grundlagen (LBVO, SchUG und Lehrplan) für die Erfassung und Beurteilung von Mitarbeit ineinandergreifen und aufeinander aufbauen. Das Schulunterrichtsgesetz (1974) hält nämlich in §18 fest, dass die

Feststellung der Mitarbeit die Grundlage der Leistungsbeurteilung ist. Die LBVO (1974) erläutert ergänzend dazu in §4 näher, woraus die Mitarbeit zu bestehen hat: in die Unterrichtsarbeit eingebettete mündliche, schriftliche, praktische und graphische Leistungen. Bei diesen einzelnen Kategorien ist jedoch nicht eindeutig festgehalten, wie genau jene Leistungen auszusehen haben.

In den Informationsblättern zum Schulrecht des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2007: 8) werden nur wenige konkrete Beispiele für Mitarbeitsleistungen aufgeführt. Kremser (2017: 34) sieht in dieser knappen Auflistung jedoch eine Chance, Mitarbeit als Möglichkeit zu begreifen, innovative Formen der Leistungsfeststellung im Deutschunterricht zu integrieren. Die rechtlichen Vorgaben ermöglichen Lehrkräften somit, kreative und neue Lernerfahrungen zu fördern, stellen jedoch gleichzeitig eine Herausforderung dar, da sie den Umgang mit der Bewertung von Mitarbeit erschweren können (vgl. Buschmann und Thonhauser 2000; Neuweg 2013; Kepplinger 2004). An dieser Stelle ist auch zu erwähnen, dass Frontalunterricht keine Unterrichtsmethode ist, welche Mitarbeit im Unterricht zulässt (vgl. Buschmann und Thonhauser 2000: 184). Dies wäre jedoch eine verpflichtende Aufgabe der Lehrkraft: die Bereitstellung einer Lernumgebung, welche Mitarbeit ermöglicht und fördert (vgl. Lehrplan für das Fach Deutsch 2023).

Auch die rechtliche Forderung der Beiläufigkeit der Mitarbeit, die alltägliche Beurteilungspraxis mitsamt ihren Herausforderungen, die von Unterrichtsunterbrechungen und unterschiedlichen Sozialverhalten der Kinder bis hin zu Zeitmangel während des Schultages reichen, tragen dazu bei, dass Mitarbeit laut Neuweg (2013: 160) im Schulalltag oft nicht rechtskonform gehandhabt wird. Am Ende jedes Semesters müssen die Leistungen der Schüler:innen in einer Ziffernnote von 1 bis 5 festgehalten werden. Gleichzeitig verlangen die rechtlichen Vorgaben, dass Mitarbeitsleistungen nicht gesondert zu benoten sind. Dieses Spannungsverhältnis ist laut Kepplinger (2004) und Neuweg (2013) der Grund, warum das Abweichen von der üblichen Notenskala bei der Dokumentation und Bewertung der Mitarbeit zu Unsicherheit bei den Lehrkräften führt. Die verschiedenen Mitarbeitsleistungen müssen letztlich zu einer Gesamtnote zusammengeführt und im Zeugnis vermerkt werden.

Buschmann und Thonhauser (2000: 183) weisen außerdem auf eine häufig falsche Interpretationen von §4 der LBVO hin. Die Mitarbeitsleistungen jedes einzelnen Kindes sollen erfasst und in die Leistungsbeurteilung einbezogen werden, während die Häufigkeit des

Aufzeigens oder das Engagement während des Unterrichts dabei unberücksichtigt bleiben sollen.

Ein weiteres zentrales Ergebnis der Dokumentenanalyse zeigt, dass der Lehrplan für das Fach Deutsch explizit die Vermittlung der Kompetenzen Zuhören und Sprechen vorschreibt. Dabei sollen sowohl monologische als auch dialogische Sprechbeiträge im Unterricht geübt werden, mit dem Ziel, eine wertschätzende Gesprächskultur zu fördern. Für Krieger (2003: 78) und Helmers (1970: 34f.) besteht mündliche Mitarbeit im Wesentlichen aus Gesprächen, die im Deutschunterricht sowohl Medium als auch Lerninhalt darstellen. Interessant ist, dass eine respektvolle Gesprächskultur nicht nur ein eigenständiges Lernziel des Deutschunterrichts ist, sondern gleichzeitig das wichtigste Medium, um mündliche Mitarbeit zu bewerten.

4.2. Kategorie 1: Allgemeines Verständnis von Mitarbeit

Bei der Frage nach dem allgemeinen Verständnis von Mitarbeit im Deutschunterricht formulierten alle der befragten Lehrkräfte ähnliche Definitionen und Erklärungen. So werde Mitarbeit allgemein als ein Arbeiten während der Deutschstunde vonseiten der Schüler:innen verstanden, welches für den Unterrichtsverlauf förderlich und dem Erarbeiten und Festigen des Unterrichtsstoffes dienlich sein soll. Aber nicht nur die Erfüllung von Aufgaben, sondern auch, ob an „grundlegende Dinge wie Stifte“ (L2: 19) von den Kindern und Jugendlichen gedacht wurde, bedeutete für die Hälfte der Lehrer:innen Mitarbeit.

Ein Drittel der Lehrpersonen war der Meinung, dass zur Mitarbeit „prinzipiell alles“ (L4: 16) zähle, was die Schüler:innen während der Unterrichtsstunde leisten. Für L3 (39) umfasse Mitarbeit die gesamte Dauer der Deutschstunde und die darin inkludierten erbrachten Leistungen. Laut L5 (28) würde Mitarbeit sehr viel umfassen, das auch über Gruppenarbeiten und selbstständiges Arbeiten hinausgehe.

L3 (19-20) zeigte sich auf die Frage nach dem Verständnis von Mitarbeit hin und hergerissen, da sie meinte, dass die letzten Jahre Mitarbeit für sie nur „aufzeigen und aktiv mitmachen“ umfasste. Allerdings hätte sich das im letzten Schuljahr geändert (L3: 21-23):

Sitzen und schreiben und Dinge tun, die sie tun sollen, ist ja genauso Mitarbeit. [...] Es wandelt sich gerade, weil da gehört einfach so viel mehr dazu, das man aber oft gar nicht so aktiv wahrnimmt.

Diese Lehrkraft ging zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews nochmal auf dieses Thema ein und meinte, dass Mitarbeit von Lehrpersonen einfach vorausgesetzt werde und diese

„erkennen Mitarbeit vielleicht gar nicht so an, aber für die Kinder ist das dann doch / also einige Dinge mit Aufwand verbunden, die für uns selbstverständlich sind“ (L3: 193-196). L8 (128-132) betonte ebenfalls ihre Unsicherheit beim Verständnis von Mitarbeit und meinte, dass ein Bemühen der Schüler:innen, ebenfalls anzuerkennen und mitzuzählen sei. „Individualität“ sei allerdings bei der Mitarbeitserfassung von großer Bedeutung, so L7 (72). Damit sei gemeint, dass alle Schüler:innen unterschiedlich sein und somit auch unterschiedlich mitarbeiten würden. Dies sei zu erkennen und bei der Erfassung von Mitarbeit zu werten. Darüber waren sich mit Ausnahme von zwei Lehrpersonen alle einig.

Gute Mitarbeit

Eng mit dem Verständnis von Mitarbeit verknüpft ist auch die Erwartung an die Schüler:innen, wie konkret jene Mitarbeit auszusehen habe, die von den Lehrkräften in der Deutschstunde als gut und wünschenswert gesehen wird.

In sämtlichen Interviews wurde wiederholt betont, dass Schüler:innen aktiv am Unterricht beteiligt sein sollen. Alle Lehrkräfte gaben auf unterschiedliche Weise an, dass gute Mitarbeit für sie eine lebendige Teilnahme am Unterricht sei. Dass die Schüler:innen „einfach mittun“ (L7: 16) sollen, war ebenfalls für L8 (35) von Bedeutung, die meinte, dass die Schüler:innen während der Deutschstunde „fleißig mitmachen“ sollen. Die Kinder sollen dem Unterrichtsverlauf folgen, mitmachen und bei der Sache sein. Das würde nicht nur das „Aufzeigen“ (L6: 39) umfassen, sondern auch „sich aktiv am Unterricht beteiligen, zumindest im Kopf“ (L2: 15-16). Generell wird dem Aufzeigen eine besondere Rolle bei der Mitarbeit zugeschrieben. Das Hauptaugenmerk der befragten Lehrpersonen lag dabei auf dem „Aufzeigen und etwas zum Thema beitragen“ (L3: 774), welches als zentrales Merkmal guter Mitarbeit beschrieben wurde. Durch das Aufzeigen würden die Schüler:innen Interesse am Stoff zeigen, was von den Lehrpersonen als Indikator für gute Mitarbeit gewertet werde. Anzumerken ist hierbei, dass die Hälfte der Lehrkräfte angab, dass die Antworten der Schüler:innen, nachdem sie aufgezeigt haben, „nicht unbedingt richtig sein“ (L2: 42-43) müssen. Das entscheidende Kriterium sei allein, ob die Antwort mit Mühe und Überlegung gegeben wurde und ob die gegebene Antwort dadurch zur Mitarbeit gezählt werde.

Darüber hinaus betonten alle Befragten, dass die Aufmerksamkeit der Kinder und Jugendlichen während des Unterrichts ein weiterer wichtiger Indikator für gute Mitarbeit sei.

Die Lehrpersonen waren der Meinung, dass gute Mitarbeit nicht nur aus der aktiven mündlichen Beteiligung am Unterricht bestehen kann, sondern sich auch durch stilles Mitarbeiten und konzentriertes Arbeiten zusammensetzt. Auffallend beim Aspekt der Aufmerksamkeit und dem „Dabeisein im Unterricht“ (L5: 47) war, dass alle befragten Lehrpersonen ihre Einschätzungen auf Beobachtungen während der Unterrichtsstunden stützen. L7 (32) schilderte, dass man deutlich wahrnehmen könne, wer aktiv am Unterrichtsgeschehen „teilnimmt und wer nicht“. Ähnlich äußerten sich L5 (48) und L1 (83-84), die erklärten, dass erkennbar sei, welche Schüler:innen konzentriert arbeiten und welche nicht. L2 (95) ging ebenso darauf ein und nannte diese Art der Mitarbeit „passiv“ und würde diese ebenfalls zur guten Mitarbeit während der Deutschstunde rechnen.

Neben der Aufmerksamkeit und der aktiven Arbeitsweise, erwarte man sich im Bereich der Mitarbeit von den Schüler:innen ebenfalls, dass „sie ihre sieben Sachen zusammenhaben und ihre Hefte, Bücher und ihr Jö-Heft immer mithaben“ (L5: 50-51). Das Bereitstellen der Arbeitsmaterialien für den Deutschunterricht bedeute für die klare Mehrheit der Lehrpersonen gute Mitarbeit. Ebenso sei die gewissenhafte Erledigung der Arbeitsaufträge in Einzel- und Gruppenarbeiten während der Stunde ein Zeichen guter Mitarbeit. Hausübungen würden ebenfalls dazugezählt werden, die oftmals „zur Vorbereitung auf die nächste Stunde“ (L4: 104) dienen.

Schlechte Mitarbeit

Im Rahmen der Interviews wurden die Lehrpersonen auch dazu befragt, was sie unter schlechter Mitarbeit verstehen. Dabei herrschte allgemein der Konsens, dass „schlechte Mitarbeit das Gegenteil“ (L8: 41) von guter Mitarbeit sei. Konkret äußere sich dies darin, dass Schüler:innen dem Unterrichtsverlauf nicht folgen und Arbeitsanweisungen erst nach mehrmaliger Aufforderung erledigen. L4 (42) nannte dies: „[...] reine Anwesenheit und Zeit absitzen“. Auch die Qualität der Aufgabenerledigung wurde bei der Frage nach schlechter Mitarbeit mehrfach thematisiert. Es werde als negativ angesehen, wenn die Lernenden „schlampig arbeiten“ (L5: 53) und ihre Arbeitsaufträge nicht fristgerecht abgeben. Zur schlechten Mitarbeit zähle außerdem das unaufgeforderte Reden während der Deutschstunde und das nicht Bereitstellen der notwendigen Arbeitsunterlagen für die Stunde.

Ein weiterer Punkt, der von den Lehrkräften angesprochen wurde, ist die Verknüpfung von schlechtem Verhalten während der Stunde mit schlechter Mitarbeit. Zwei Lehrpersonen räumten ein, dass sie wüssten, dass diese Kopplung der beiden Bereiche problematisch sei, aber „wenn die Kinder auffällig sind oder tratschen, dann haben sie ja auch keine Mitarbeit“ (L3: 40). Die Grenzen zwischen schlechtem Verhalten und schlechter Mitarbeit würden hierbei verschwimmen. Grundsätzlich wurde schlechte Mitarbeit häufig mit Unterrichtsstörungen in Verbindung gebracht. So werde der Unterricht, laut L8 (37-38), durch „unangebrachte Meldungen“ in seinem produktiven Verlauf gestört. L7 (35-36) betonte in diesem Kontext auch, dass solche Störungen das Lernen der anderen Schüler:innen beeinträchtigen und dies ebenfalls im Rahmen der Mitarbeit berücksichtigt werden sollte.

Im Rahmen der Unterrichtsstörungen und schlechter Mitarbeit wurde auch von drei Lehrer:innen die Pubertät als Ursache für störendes Verhalten genannt. Ein wahrgenommenes Problem bei Unterrichtsstörungen, das unweigerlich mit der Mitarbeit aller Lernenden verbunden sei, bestehe darin, dass ruhigere Schüler:innen „mittun wollen würden, sich aber aufgrund der Störenfriede manchmal nicht so trauen“ (L8: 39-40). Die Lehrpersonen betonten, dass diese Form von Verhalten dazu führe, dass sich andere Schüler:innen zurückziehen und weniger aktiv am Unterricht teilnehmen würden. Dies vermindere die Qualität der Mitarbeit im Unterricht insgesamt.

4.3. Kategorie 2: Schriftliche Leistungen der Mitarbeit im Deutschunterricht

Die schriftliche Mitarbeit findet, so die klare Mehrheit der befragten Lehrpersonen, während der Unterrichtsstunde statt. Alle acht Lehrpersonen nannten ähnliche Komponenten der schriftlichen Mitarbeit im Deutschunterricht, welche vor allem Arbeiten im Schulübungsheft, im Schulbuch und kurze schriftliche Überprüfungen umfasse. Auch „Plakate und Lapbooks“ (L6: 70) finden in diesem Bereich der Mitarbeit ihren Platz.

Es ist zu unterstreichen, dass zwei Drittel der befragten Lehrpersonen die schriftliche Mitarbeit als eine Möglichkeit sehen, auch ruhigere Schülerinnen zu aktivieren und ihnen die Chance zu geben, ihre Stärken und ihr Können zu zeigen. Schriftliche Mitarbeit sei zudem für jene Schüler:innen von besonderer Bedeutung, die bei Schularbeiten zur Nervosität tendieren. Diese Kinder und Jugendlichen hätten dadurch die Gelegenheit, zu beweisen, dass sie den Stoff trotz ihrer Prüfungsangst verstanden haben, so L1 (60).

Ein Nachteil schriftlicher Leistungen bestehe jedoch darin, dass die Rückmeldung an die Lernenden langsamer erfolgt als bei mündlichen Leistungen. L5 (114) hob hervor, dass das verzögerte Feedback den Lernprozess beeinflussen könne, da unmittelbares Feedback fehlt, welches den Schüler:innen helfen würde, ihre Fehler schneller zu erkennen und zu korrigieren. Schriftliches Feedback auf Hausübungen und andere Texte der Schüler:innen werde, so L3 (143), selten angenommen und würde nicht zur Fehlervermeidung führen: „Das korrigierte Heft machen sie daheim auf, schlagen es wieder zu und fertig. Gelernt wird da nichts.“

Kategorie 2a: Arbeiten im Heft und Buch

Alle acht Lehrkräfte gaben an, dass sich schriftliche Mitarbeit vorwiegend im Schulübungsheft und in den Schulbüchern widerspiegele. Auch Arbeitsblätter, Plakate und kreative Arbeiten wie *Lapbooks* wurden hier dazu gezählt. Dabei sei es nicht von Relevanz, ob diese schriftlichen Arbeitsaufträge „alleine oder in der Gruppe gemeinsam“ (L1: 55) erledigt wurden. Alle Arbeiten dieser Art seien hier zur schriftlichen Mitarbeit zu zählen.

Betont wurde von den Lehrkräften, dass diese schriftlichen Aufgaben im Heft und Buch meistens nicht abgesammelt und von der Lehrkraft korrigiert werden. Meistens werden diese Übungen gemeinsam während der Stunde verglichen, und stichprobenhaft überprüfe man, welche Schüler:innen die Aufgabe ausreichend oder unzureichend erledigt haben. Die Schulübungshefte werden von manchen Lehrkräften „je nach Zeit genauer“ (L5: 70) angesehen und die darin enthaltenen Arbeitsaufträge detaillierter korrigiert. Kreativere Aufgaben werden meist vor der Klasse präsentiert und im Zuge dessen erfasst und beurteilt.

Die schriftliche Mitarbeit im Heft und in den Schulbüchern bildet für eine Lehrkraft auch die Basis für die mündliche Mitarbeit. Die schriftliche Ausarbeitung von Arbeitsaufträgen dient oft als Vorbereitung für weitere Gespräche im Unterricht, wie L4 (60) klar betonte.

Ein weiterer wichtiger Aspekt bei der schriftlichen Mitarbeit ist die Heftführung. Für die knappe Hälfte der Lehrpersonen ist diese von großer Bedeutung. L2 (57-58) erklärte, dass ausgerissene Seiten, fehlende Heftumschläge und unleserliche Schreibweisen der Schüler:innen ebenfalls im Rahmen der schriftlichen Mitarbeit beachtet werden sollten.

Kategorie 2b: Schriftliche Überprüfungen

Fünf von acht Lehrer:innen gaben an, dass sie regelmäßig schriftliche Überprüfungen durchführen, die sie zur schriftlichen Mitarbeit zählen. Es wurde bei allen Interviews der Begriff *Lernzielkontrolle* in diesem Kontext verwendet. Zwei Lehrkräfte erzählten, dass sie wüssten, dass es sich hierbei um „eine rechtliche Grauzone“ (L5: 73) handle, sie aber aufgrund des Gebrauchs in der Schule ebenfalls darauf zurückgreifen würden. Außerdem seien Lernzielkontrollen für jene Schüler:innen von Vorteil, die bei Schularbeiten zu nervös und für mündlichen Arbeiten zu schüchtern seien. Betont wurde zudem von L5 (75), dass für die Schüler:innen der AHS-Gruppen das Unterrichtsniveau hoch gehalten werden solle und dies gut in der Kombination mit kürzeren schriftlichen Überprüfungen gelinge.

Lernzielkontrollen im Deutschunterricht wurden von den befragten Lehrpersonen als „sehr kurz“ beschrieben und würden „meistens ein bis zwei Nummern“ (L2: 65) umfassen. Dabei werden häufig „Einsetzübungen“ (L6: 60) oder freie Textantworten verlangt. Diese Kontrollen fänden im Durchschnitt einmal pro Monat statt und seien dazu da, den aktuellen Lernstand der Schüler:innen auf schriftliche Weise zu überprüfen.

Hervorzuheben ist, dass die Benotung nicht nach der klassischen Notenskala von „Sehr Gut“ bis „Nicht Genügend“ erfolge. Stattdessen verwenden die Lehrpersonen unterschiedliche Zeichen, um die Leistungen der Schüler:innen zu kategorisieren. So schlägt L2 (66) vor, „Hakerl, Plus und Minus“ zu verwenden, um den Lernenden rückzumelden, ob sie das Thema der Lernzielkontrolle ausreichend gut beherrschen oder noch Aufholbedarf bestehe.

Ein weiterer Aspekt bei Lernzielkontrollen ist die Unterscheidung zwischen AHS-Schüler:innen und Standard-Schüler:innen, wenn es sich um Deutschklassen handelt, die beide Niveaus beinhalten. In den Aufgabenstellungen wird angegeben, ob für AHS-Schüler:innen noch eine Zusatzaufgabe zu erledigen ist (L8: 54). Dies gewährleistet, dass die unterschiedlichen Leistungsniveaus berücksichtigt und entsprechend gefördert werden.

Neben den klassischen Lernzielkontrollen wurden auch andere Formen von kurzen schriftlichen Überprüfungen genannt. Eine weitere Möglichkeit bestehe darin, die Schüler:innen „Gedanken zu etwas aufschreiben“ zu lassen (L3: 67). Hierbei sei von Interesse, ob sich die Lernenden eigene Gedanken zu einem abgefragten Thema gemacht haben. Diese

Form der Überprüfung fördere die Reflexionsfähigkeit und das kritische Denken der Lernenden. Eine weitere Alternative seien „Leseüberprüfungen“ (L6: 63). Dabei erhalten die Schüler:innen Fragen zu Texten, die sie in der jeweiligen Deutschstunde lesen sollen. Die Fragen konzentrieren sich auf das Textverständnis und umfassen unterschiedliche Textsorten. Eine klassische Benotung von 1-5 fände hier nicht statt, sondern im Nachhinein wird gemeinsam im Klassenverband besprochen, wie die richtigen Antworten ausgesehen hätten.

4.4. Kategorie 3: Mündliche Leistungen der Mitarbeit im Deutschunterricht

Betont wurde auf unterschiedliche Weise während aller Interviews, dass Gespräche im Unterricht die Basis für mündliche Mitarbeit im Deutschunterricht seien. Am häufigsten wurde von den Befragten angegeben, dass „Aufzeigen und etwas zum Thema beitragen“ (L3: 74) die gängigste Form von mündlicher Mitarbeit sei. Dabei sei es nicht unbedingt wichtig, ob die Kinder und Jugendlichen etwas Falsches antworten. Auch dies würde als mündliche Mitarbeit gezählt werden. Das Bemühen und der Gedanke hinter der Antwort würden hier eine größere Rolle als die Richtigkeit spielen. Diese Haltung gegenüber schülerseitigen mündlichen Beiträgen in der Deutschstunde werde den Schüler:innen auch während des Schuljahres immer wieder kommuniziert. Man müsse jedoch unterscheiden, ob die Antwort ernstgemeint war, oder sie „einfach lustig“ (L5: 73) sein sollte. Antworten, die zur Unterhaltung der Klassenkolleg:innen dienen, seien mit Unterrichtsstörungen gleichzusetzen und zur schlechten Mitarbeit zu zählen. Man „versuche schon alle dranzunehmen“ (L7: 55) in der Stunde und ruhigeren Schüler:innen die Chance zu geben, auch etwas zu sagen.

Es sei allerdings auch nicht jede Stunde immer zwingend notwendig, dass die Kinder aufzeigen und dann von der Lehrkraft drangenommen werden. Mündliche Mitarbeit gleiche für zwei Lehrpersonen mehr einer Unterhaltung als einem strengen Frage-Antwort-Spiel. „Irgendwann spielt sich das in der Stunde dann ein“ (L1: 68-69) und das Erlernen einer respektvollen Gesprächskultur, bei der anderen zugehört wird, ist für L1 im Kontext von mündlicher Mitarbeit wichtiger als eine strikt geplante und durchgeführte Stunde, bei der die Schüler:innen immer aufzuzeigen hätten, bevor sie sprechen. Ebenfalls gab L4 an, dass Unterrichtsphasen des „Brainstorming“ (74) und Plenumsdiskussionen von einem offenen und lockeren Gespräch geprägt sind. Hierbei sei es nicht notwendig, dass sich die Schüler:innen mittels Aufzeigen zu Wort melden. Es hänge von vielen Faktoren ab, ob solche lockeren

Unterrichtsgespräche funktionieren würden. Das würde sich „aus der Stunde ergeben“ (L4: 75). So seien die Tagesverfassung der Kinder und Jugendlichen, der Unterrichtsstoff und der Zeitfaktor oftmals ausschlaggebend für den Erfolg dieser Herangehensweise an mündliche Mitarbeit.

L2 sprach davon, dass für „geregelte mündliche Mitarbeit“ (77) Regeln und Verhaltensweisen erlernt werden müssen, die „situationsbedingte Gesprächsformen“ (81) definieren. So sei es wichtig, dass im Rahmen des Deutschunterrichts eine andere Gesprächsweise als mit Gleichaltrigen gepflegt werde. Rausrufen oder die gestellte Frage nicht ernst zunehmen, seien keine Formen von mündlicher Mitarbeit, die von den Lehrpersonen erwünscht wäre. Angemerkt wurde außerdem, dass es nicht nur gelte Fragen zu beantworten, sondern von den Schüler:innen auch Fragen zum Stoff gestellt werden sollen. Dies wäre ebenso für L2 eine Form von mündlicher Mitarbeit.

Neben Unterrichtsgesprächen mit der gesamten Klasse wurden von zwei Lehrpersonen auch „mündliche Stundenwiederholungen“ als Form der mündlichen Mitarbeit erwähnt. Hierbei hätten die Schüler:innen die Möglichkeit, sich zum Stoff der vorangegangenen Stunden zu äußern. Die Lehrkraft stelle anschließend zwei bis drei Fragen, die das Kind alleine beantworten sollte. Diese Fragen würden sich in der Regel auf größere Themen der Grammatik oder Rechtschreibung beziehen.

L5 (87-88) ließe den Schüler:innen mehr Freiraum und erläuterte: „Meistens dürfen sie das erzählen, was sie wollen und ich lenke sie dann ein wenig.“ Diese Methode erlaube es den Schüler:innen, ihre Gedanken frei zu äußern und sich selbstständig mit dem Stoff auseinanderzusetzen, während die Lehrkraft unterstützend eingreift und das Gespräch in die gewünschte Richtung lenkt.

Kategorie 3a: Herausforderungen von mündlicher Mitarbeit

Eine Schwierigkeit bei mündlicher Mitarbeit, die die Mehrheit der Befragten ansprach, sei die Beurteilung von schüchternen und introvertierten Schüler:innen. Jene Kinder und Jugendliche würden oftmals von lauterer und aktiveren Mitschüler:innen im Unterrichtsverlauf überschattet werden, da diese präsenter seien. „Wenn die dann auch noch wo sitzen, wo man sie nicht genau sieht und dann noch sehr unauffällig sind“ (L3: 91-92), stelle man sich die

Frage, wie man diese Kinder aus ihrer Komfortzone herausholen kann. Es wäre besonders herausfordernd hier einen Weg zu gehen, der die Schüler:innen fordert, aber nicht überfordert. Der Großteil der Lehrer:innen sprach in diesem Zusammenhang von dem „Lehrersein und Gefühl für die Kinder haben“ (L4: 84). Man würde seine Schüler:innen nach einer gewissen Zeit kennen und wüsste, wer einen ruhigeren Charakter hätte und bei der mündlichen Mitarbeit eventuell mehr aufgefordert werden müsse. Die Mehrheit der Lehrkräfte gaben hierbei an, dass sie bei diesen Kindern bei der Beurteilung nachsichtiger wären. L1 (83-85) erläuterte in diesem Kontext, dass diese Kinder vermehrt angesprochen werden sollten, wenn die Lehrperson weiß, dass sie eine richtige Antwort parat hätten. Allerdings wurde auch vermehrt betont, dass Schüchternheit von den Schüler:innen bei guter Beziehungsarbeit abgelegt werde und sich die mündliche Mitarbeit auch verbessern würde.

Des Weiteren nannte ein Drittel der Lehrpersonen die beginnende Pubertät der Schüler:innen als Schwierigkeit bei der mündlicher Mitarbeit. Es wäre laut diesen Lehrpersonen auffällig, dass nach der fünften Schulstufe oftmals das Ansehen bei den Mitschüler:innen bzw. bei den *Peers* wichtiger sei, als gute Leistungen in der mündlichen Mitarbeit zu erbringen. Allerdings gebe es auch das Gegenteil, dass manche Jugendlichen in der Phase der Adoleszenz sich im Klassenverband zurückziehen. L8 (73-74) erläuterte dies folgendermaßen: „Das spiegelt sich in ihrer mündlichen Mitarbeit wider, weil entweder sie sagen dann einen Blödsinn, damit sie für die anderen lustig und beliebt sind oder sie sagen vor lauter Angst gar nichts mehr.“

Kategorie 3b: Potential von mündlicher Mitarbeit

Bei der mündlichen Mitarbeit werde von der Hälfte der Lehrpersonen eine höhere Fehlertoleranz beobachtet. L5 (102) zeige sich froh darüber, dass die Kinder und Jugendlichen am Unterrichtsgespräch teilnehmen, und übersehe dabei gelegentlich fehlerhafte Formulierungen, um die aktive Teilnahme am Unterricht zu fördern. Grammatikfehler werden nicht sofort korrigiert, und Rechtschreibfehler würden sowieso zur Gänze wegfallen.

Laut L3 (104) fällt es den Schüler:innen leichter, sich bei mündlichen Aufgaben so auszudrücken, wie sie das möchten. Umschreibungen von Wörtern oder Umformulierungen von Gedanken seien nur bei mündlicher Mitarbeit ohne Konsequenzen in der Beurteilung möglich. Dass die Lernenden „viel freier formulieren“ (L4: 96-97) können, ermögliche es ihnen,

ihre Gedanken klarer als bei schriftlichen Aufgaben darzulegen und die Schüler:innen können sich „das Schriftliche verbessern“ (L8: 85). Damit meinte die Lehrkraft, dass Schwächen in der Grammatik und Rechtschreibung sich nicht unbedingt auf die Endbeurteilung auswirken müssen, wenn der mündliche Ausdruck in Ordnung ist. Wenn eine Schularbeit „einmal schiefgeht“ (L8: 155), dann können sich die Schüler:innen durch die mündliche Mitarbeit oft verbessern.

Nicht nur würden die Lernenden von mündlicher Mitarbeit profitieren, auch die Lehrperson könne ihre gestellten Fragen anpassen. Wenn eine Frage zu schwer formuliert ist, hätte die Lehrkraft die Möglichkeit, sie umzuformulieren und an das Verständnisniveau des Kindes anzupassen. Dies erleichtere die Kommunikation und fördere ein besseres Verständnis auf beiden Seiten. Zusätzlich hob L4 (93) hervor, dass mündliche Mitarbeit eine „Arbeitsersparnis“ für Lehrer:innen darstelle. Spontan aus dem Stundenverlauf entstehende mündliche Beiträge reduzieren den Bedarf an schriftlichen Lernzielkontrollen und die Korrektur anderer schriftlicher Arbeiten.

4.5. Kategorie 4: Hausübungen im Deutschunterricht

Durch die Interviews ging hervor, dass der Umgang mit Hausaufgaben im Deutschunterricht von individuellen Überzeugungen und Methoden der Lehrpersonen geprägt ist.

Generell ließ sich feststellen, dass fast alle befragten Deutschlehrkräfte ihren Schüler:innen regelmäßig Hausaufgaben aufgeben. Dabei unterschieden sich jedoch die Formate der Aufgaben und die allgemeine Herangehensweise an das Thema. Nur L6 (102-104) gab an, keine verpflichtenden Hausaufgaben aufzugeben, sondern diese lediglich auf freiwilliger Basis anzubieten.

Die Hälfte der Lehrkräfte war der Ansicht, dass Hausaufgaben nicht jede Stunde aufgegeben werden müssen und dass eine zeitliche Überforderung der Schüler:innen vermieden werden sollte. Diese Entscheidung wird oft direkt mit der Klasse abgestimmt, ohne den Klassenvorstand miteinzubeziehen. L5 (135) betonte, dass man wisse, welche Kinder einen zuverlässig über bevorstehende Schularbeiten und Tests informieren würden. Diese Informationen werden bei der Vergabe der Hausaufgaben berücksichtigt, um die zeitliche Belastung der Schüler:innen zu steuern.

Die restlichen Lehrpersonen sprachen sich hingegen für tägliche, aber kurze Hausaufgaben aus, die zur Wiederholung des Unterrichtsstoffes zu Hause dienen sollen und im eigenen

Tempo erarbeitet werden können. „Vor Schularbeiten“ (L2: 111) im Fach Deutsch werden zudem „vermehrt Aufsätze, die zum Thema passen“ (L8: 95) aufgegeben, um die Lernenden gezielt auf die die Angabe der Schularbeit vorzubereiten. Angemerkt wurde von vereinzelt Personen zusätzlich auch, dass Hausaufgaben im Schulbuch nur selten aufgegeben werden, da die Schüler:innen „von der Lösung“ (L6:101) abschreiben würden und den Lösungsteil des Buches nicht nur zur Selbstkontrolle verwenden. Man würde Hausübungen dieser Art vermeiden und nur aus zeitlichen Gründen manchmal aufgeben.

Von der klaren Mehrheit der Lehrkräfte werde schriftlich vermerkt, ob die Schüler:innen die Hausübung erledigt haben oder nicht. Besonders geachtet werde dabei auch auf die Sorgfalt, mit der die Aufgaben durchgeführt wurden. L2 (24) hob hervor, dass es wichtig sei zu überprüfen, ob die Aufgaben ordentlich oder unordentlich erledigt wurden, da dies Rückschlüsse auf die Arbeitsweise und das Engagement der Lernenden zuließe.

Kategorie 4a: Einstellung der Lehrpersonen gegenüber Hausübungen

Die Haltung der Lehrpersonen gegenüber Hausaufgaben war zweigespalten. Einige Lehrkräfte berichteten von ihren eigenen Erfahrungen während ihrer Schulzeit, die ihre Einstellung zu Hausaufgaben beeinflussten. Andere wiesen darauf hin, dass der soziale Hintergrund der Schüler:innen den Nutzen von Hausaufgaben beeinträchtigen könne. Wieder andere erläuterten, dass sie Hausübungen für sehr sinnvoll erachten und das Wiederholen des Stoffes zuhause notwendig sei, um etwaige Verständnisprobleme aufgrund des Tempos im Unterricht aus dem Weg zu räumen.

So war L1 (111-113) der Meinung, dass Hausübungen in der eigenen Schulzeit keinen Sinn gemacht hätten. Man hätte zuhause dasselbe wie in der Schule machen und dafür Zeit opfern müssen. Wenn man in der Stunde den Stoff schon verstanden hätte, sei es nicht notwendig nochmal zuhause zu üben. „Wenn sich die in der Stunde brav bemühen, dann brauchen die daheim nichts mehr machen, weil dann waren die schon fleißig und brauchen nicht dasselbe A zuhause nochmal in B zu machen.“ (L1: 113-115).

Circa ein Drittel der Lehrkräfte sprach im Verlauf des Interviews auch von der fehlenden Unterstützung der Eltern zuhause. L3 (112-118) erklärte, dass man zwischen Kindern unterscheiden müsse, die zuhause jemanden haben, der mit ihnen die Hausübung bespreche

und dadurch von Hausübungen profitiert werden kann, und jenen Kindern, die zuhause niemanden hätten und auf sich selbst gestellt wären. Diese Schüler:innen würden auf keinen Fall ihren Nutzen aus Hausaufgabe ziehen können, denn es wäre „nur noch ein Punkt auf der langen Liste, bei dem es vorprogrammiert ist, dass sie versagen“ (L5: 128-129).

L2 (109-110) sprach wiederum davon, dass Hausübungen für die Lernenden sinnvoll sind, „um sich mit dem Stoff, der in der Schule durchgegangen wurde, sich zuhause nochmal anzusehen und zu wiederholen“. Auch L7 (95-96) betonte, dass Hausaufgaben dazu beitragen würden, dass die Kinder und Jugendlichen „lernen selbstständig zu werden und Hausübungen sind da eben der erste Schritt“.

Kategorie 4b: Verbesserung von Hausübungen durch Lehrpersonen

Bei den Verbesserungen der Hausübungen unterschieden die Lehrpersonen zwischen umfangreicheren Texten und Aufsätzen sowie Aufgaben im Schulbuch und auf Arbeitsblättern. Aufsätze werden, laut L7 (101), immer eingesammelt und von der Lehrkraft korrigiert. Übungen im Schulbuch und auf Arbeitsblättern hingegen werden gemeinsam mit der Klasse verbessert. Dabei hinge es von der verfügbaren Unterrichtszeit ab, ob die Lösungen gemeinsam erarbeitet werden oder die Lehrperson die richtigen Antworten vorgibt.

Die Kontrolle der verbesserten Aufsätze erfolge in der Regel nicht erneut. L2 (117) erklärte, dass die Überprüfung von längeren Texten erst dann genauer stattfände, wenn das Hausübungsheft nach einer Weile wieder eingesammelt wird. Bei der Korrektur der Texte markieren die Lehrkräfte Fehler in Rechtschreibung, Grammatik und Ausdruck und notieren die korrekten Lösungen darüber. Einige Lehrpersonen beschrieben die Korrektur von Texten und Aufsätzen als frustrierend, da viele Schüler:innen die Verbesserungen nicht ernst nehmen würden. Innovative Ansätze zur Korrektur, wie die Verwendung von Farben und Symbolen, würden daher oft schnell wieder aufgegeben werden, so L3 (140-141). Allerdings merkte L3 auch an, dass das Alter der Schülerinnen eine Rolle bei der gewissenhaften Erledigung der Verbesserungen spiele. Jüngere Schüler:innen, beispielsweise in der fünften Schulstufe, würden neue Methoden der Verbesserung eher annehmen als ältere Schülerinnen in der achten Schulstufe.

4.6. Kategorie 5: Beurteilung und Dokumentation der Arbeitsleistungen im Deutschunterricht

Da die folgenden Kategorien über die Dokumentation und Beurteilung von Leistungen der Mitarbeit in den Aussagen aller Interviewenden ineinander verschlungen waren, werden sie an dieser Stelle in der Kategorie 5 gemeinsam präsentiert. Allgemein lässt sich sagen, dass die befragten Lehrer:innen alle auf unterschiedliche Weise Notizen über die Leistungen der Mitarbeit anfertigen. Die Beurteilung am Ende des Semesters im Fach Deutsch wird außerdem bei der klaren Mehrheit der Lehrkräfte mithilfe dieser Dokumentationen vorgenommen.

Kategorie 5a: Dokumentation der Arbeitsleistungen

Sechs der acht interviewten Lehrer:innen gaben an, dass sie versuchen würden, nach jeder Deutschstunde die Mitarbeit der Schüler:innen zu dokumentieren. Davon erklärten wiederum fünf Lehrpersonen, dass sie dies handschriftlich tun. L6 war die einzige Person, die davon abwich und meinte, dass die Dokumentation der Mitarbeit auf den Nachmittag verlegt werde, da während des Unterrichts keine Zeit dafür sei. L6 betonte, man könne sich gut merken, „wer was getan hat in den Stunden“ (L6: 112).

Die überwiegende Mehrheit der befragten Lehrer:innen war sich einig, dass schriftliche Leistungen und Hausübungen immer schriftlich dokumentiert werden sollten. Bei der Hausübung war bei fast allen Lehrpersonen von Interesse: „[...] haben sie es gemacht oder nicht, fehlt etwas oder nicht, ist es unvollständig“ (L4: 121-122). Diese Aspekte werden bei der Dokumentation durch unterschiedliche Zeichen vermerkt. Schriftliche Überprüfungen werden ebenso von der klaren Mehrheit dokumentiert. Entweder werden die erreichten Punkte oder ein Zeichen wie Plus, Welle oder Minus für die erbrachte Leistung des Kindes eingetragen.

Bei mündlichen Arbeitsleistungen waren unterschiedliche Zugänge zu hören. Zwei Lehrpersonen würden für jede Deutschstunde Punkte für Mitarbeit vergeben. Diese Mitarbeit müsse nicht nur mündlich sein, sondern könne sich auch dadurch auszeichnen, dass die Schüler:innen in dieser Stunde äußerst aufmerksam schienen. L3 erläuterte in diesem Zusammenhang, dass ein „digitaler Lehrerplaner“ (165) verwendet werde, der mithilfe von Punkten für die Mitarbeit von 0 bis 1 einen Durchschnitt der erbrachten Leistungen errechnen könne. Bei der Punktevergabe werde festgehalten, ob sich die Schüler:innen während der Stunde melden oder nicht. Je nach Beteiligung werde ein Punkt oder gar kein Punkt vergeben.

Dasselbe Prinzip gelte auch für Hausübungen, die ebenso in die digitale Dokumentation eingetragen werden. Allerdings wurde angemerkt, dass der errechnete Durchschnitt immer durch die Lehrperson selbst kontrolliert werde, um mögliche Fehler oder Ungenauigkeiten zu vermeiden.

L5 betonte in diesem Kontext ihre Unsicherheit. Zu Beginn des Schuljahres werde detailliert mitgeschrieben, was sich jedoch im Laufe des Semesters zu unregelmäßigen und spärlichen Notizen über die Mitarbeitsleistungen entwickle. Man sei nicht zufrieden damit, hätte aber noch keinen Lösung gefunden. Außerdem war für L5 (159-162) nicht klar, inwiefern die Dokumentation über Mitarbeitsleistungen auszusehen habe und ob durch das Vergeben von einzelnen Benotungszeichen, wie Plus und Minus, nicht eine punktuelle Beurteilung vorliegen würde:

Ich weiß auch nicht, wie ich das aufschreiben soll. Ein Plus für das Aufzeigen? Ein Plus dafür, dass ich DENKE, du denkst mit? Das ist ja irrsinnig. Da werde ich ja vor lauter Interpretieren und Deuten von Blicken nicht mehr fertig bei 200 Schülern. Und dann ist Ganze auch schon wieder punktuell, oder? Vor allem ist das nicht benotet? Ein Plus und ein Hakerl ist ja auch eine Benotung einer punktuellen Leistung?

Auch L8 zeigte sich bei der Dokumentation der mündlichen Mitarbeit unsicher. L8 betonte, dass es nicht einfach sei, eine Einigung mit anderen Lehrpersonen im Team darüber zu erzielen, was genau bei der mündlichen Mitarbeit dokumentiert werden solle. Allein das Notieren des Aufzeigens würde L8 nicht ausreichen, da es „total unfair den Ruhigeren gegenüber“ sei (L8: 127). Das Bemühen der Schüler sei L8 von großer Wichtigkeit, jedoch wäre diese für Lehrpersonen schwer nachzuvollziehen und somit auch objektiv schwierig zu dokumentieren.

Im Gegensatz dazu meinte L1, dass sie sich „wenig Notizen“ (L1: 133) zu den einzelnen Leistungen der Mitarbeit mache. Da L1 die Kinder jahrelang kenne und viel mit ihnen im Unterricht sprechen würde, und die erbrachten Leistungen der Kinder und Jugendlichen in ihrem Kopf hätte, sei es nicht notwendig, sich hierüber schriftliche Notizen zu machen. Auch L7 teilte diese Meinung über die Dokumentation. Man würde wissen, „welches Kind wie ist und was sie können und wissen“ (L7: 109). Verschriftlicht werden bei L7 „nur Schularbeiten und vielleicht Lernzielkontrollen“ (111-112).

Kategorie 5b: Beurteilungspraxis

Für die Beurteilung der Mitarbeit ziehen die klare Mehrheit der interviewten Lehrer die im Laufe des Schuljahres entstandenen Notizen und Dokumentationen heran. Dabei liegt der Fokus vor allem auf der Dokumentation der schriftlichen Mitarbeitsleistungen. Bei der Frage, wie die Beurteilung der Mitarbeit zustande käme, wurde von allen Lehrkräften zunächst der Blick auf Hausübungen und schriftliche Leistungen genannt. L5 (169-171) erklärte: „Ich schaue mir mal so das schriftliche Zeug an und dann Hausübungen. MEISTENS deckt sich ja dann eh das mit dem mündlichen Aspekt. Aber nicht immer“ L8 ergänzte in diesem Zusammenhang, dass ein Kind nicht gleich viel Mitarbeit im mündlichen und schriftlichen Bereich zu zeigen habe. „Dann ist das trotzdem gute Mitarbeit“ (L8: 139-140), wenn ein Bereich stärker als der andere ausgeprägt ist.

Gut zwei Drittel der Lehrer beschrieben die Beurteilung der Mitarbeit als eine Kombination aus schriftlichen Dokumentationen der Mitarbeitsleistungen und einem Gefühl vonseiten der Lehrperson. L3 erklärte dazu: „Die mache ich dann schon so ein bisschen nach Gefühl und Eindruck“ (L3: 173-174). L5 betonte in diesem Zusammenhang, dass man mit Empathie und Verständnis an die Beurteilung der Mitarbeit herangehen müsse, um auch ruhigeren und schüchternen Kindern gerecht zu werden. Generell wurde in fast allen Interviews erwähnt, dass die Beurteilung der Mitarbeit mit Beziehungsarbeit einhergehe und unterschiedliche Schülercharaktere auch eine unterschiedliche Beurteilung erhielten. Auch wurde von zwei Lehrer:innen erwähnt, dass sie sich vor dem Ansehen der Dokumentationen der Mitarbeitsleistungen einmal überlegen würden, „wer ist da im oberen Bereich“ (L4: 134) und welche Schüler:innen noch Aufholbedarf bei der Mitarbeit hätten. L6 (177) erläuterte, man „schaue dann, ob das zusammenpasst mit den Notizen“. Auf Basis dessen gebe man anschließend eine Note für die Mitarbeit im Fach Deutsch.

L6 erläuterte, dass am Ende des Semesters der von einem digitalen Programm errechnete Durchschnitt aller dokumentierten Mitarbeitsleistungen betrachtet werde. Sollte dieser Wert unter 50% liegen, was laut der Lehrkraft einem „Nicht Genügend“ entsprechen würde, würden die Schularbeiten entscheiden, wie die Zeugnisnote aussieht. Bei einem Wert über 50% schaue man sich die Dokumentationen genauer an und rechne die Schularbeitsnote hinzu, um eine Endbeurteilung zu erhalten.

Kategorie 5c: Gewichtung der Mitarbeit in der Jahresbeurteilung

Die klare Mehrheit der Lehrer schilderte, dass die Beurteilung der Mitarbeit die Note der Schularbeiten entweder auf- oder abrundet. Die Mitarbeit spiele eine ergänzende Rolle bei der Notengebung am Ende des Semesters. L2 verdeutlichte: „Es ergibt sich mal eine Note aufgrund der Schularbeiten. Und dann verbessert sich das je nach Mitarbeit [...]“ (L2: 143-144). L1 schilderte, dass die Endnote im Fach Deutsch hauptsächlich auf den Schularbeiten basiere und sich diese durch die Mitarbeit um einen bis eineinhalb Grade verbessern oder verschlechtern könne. Auch L2 erklärte, dass am Ende des Semesters die Schularbeitsnoten zusammengezählt werden, um eine Zeugnisnote zu finden. Hinzu käme ein „Hakerl, ein Plus oder ein Minus“ (L2: 141), welche die schriftliche Mitarbeit zusammenfassen würde, und das gleiche geschehe auch mit der mündlichen Mitarbeit. Dies werde sich dann im Gesamten genauer angesehen und zu einer Zeugnisnote verdichtet.

Diesbezüglich sagte L5 (179-180): „Also wenn man ehrlich ist, orientiert sich die Mitarbeitsnote an den Schularbeiten und rundet die auf oder ab. Das erwarten aber auch oft die Kinder und Eltern.“ Auch andere Lehrer:innen meinten, es gäbe von den Schüler:innen und ihren Eltern eine gewisse Erwartungshaltung, dass die Noten der Schularbeiten als maßgeblich für die Zeugnisnote gesehen werden. Würde man der Mitarbeit eine größere Gewichtung als den Schularbeiten zukommen lassen, würde man viele Lernende irritieren.

4.7. Kategorie 6: Herausforderungen in der Einschätzung und Dokumentation von Mitarbeit

Während des Interviews wurden unterschiedliche Herausforderungen genannt, die die interviewten Lehrkräfte bei der Einschätzung und Dokumentation von Mitarbeitsleistungen im Deutschunterricht in ihrem Schulalltag wahrnehmen. Die aufgezählten Schwierigkeiten lassen sich auf vier Themenbereiche eingrenzen: Zeitmangel, Subjektivität der Einschätzung der Mitarbeit, Vorgaben in der Erfassung und Beurteilung der Mitarbeit, Klassengröße.

Kategorie 6a: Zeitmangel

Die Hälfte der befragten Lehrer:innen nannten den Faktor Zeit als eine bedeutende Herausforderung bei der Dokumentation von Mitarbeitsleistungen mündlicher Art. Dies

wurde damit begründet, dass während des Schultages selten Zeit bliebe, schriftliche Dokumentationen für jede Klasse anzufertigen und die gesammelten Eindrücke über die mündliche Beteiligung am Unterricht für jeden Lernenden festzuhalten. Der Schulalltag umfasse viele zeitaufwendige und auch administrative Tätigkeiten, sodass L6 (129) anmerkte, „keinen Kopf mehr für Eintragungen“ zu haben. Zudem konzentriere man sich während des Unterrichtens „lieber auf die Stunde und auf die Kinder als auf diese Dokumentation“ der mündlichen Mitarbeit (L1: 159-160). L2 (155-157) erklärte diesbezüglich ergänzend, dass auch nach der Deutschstunde wenig Zeit wäre, um zu dokumentieren, wie die Schüler:innen mitgearbeitet hätten:

Ich muss in der Stunde tausend Sachen machen und Fragen beantworten und dann sollte ich mir am Ende der Stunde, in der Zeit, in der ich eigentlich auf das Klo müsste, auch noch aufschreiben, wer hatte heute seine Hand oben und wer nicht. Das, muss ich zugeben, überfordert mich schon.

L6 (152-153) nahm es als herausfordernd wahr, während des Unterrichts Dokumentationen zur mündlichen Mitarbeit aufzuschreiben, da man „da ganz einfach nicht dazu“ komme. So betonte L8 ebenso, dass die Dokumentation „darüber, wer war heute fleißig“ (L8: 153) in der Deutschstunde am Ende des Schultages in einem „Gesamteindruck“ (154) enden würde. Es sei schwierig, alle Facetten der mündlichen Mitarbeit präzise abzubilden, da direkt nach dem Unterricht oft die Zeit fehle, diese Eindrücke festzuhalten. Im Gegensatz dazu könne man sich schriftliche Mitarbeitsergebnisse am Ende des Tages zuhause ansehen und detailliert dokumentieren.

Man wünsche sich jedoch, dass man die Dokumentationen der Mitarbeit „während des Schultages direkt eintragen“ (L6: 127) könne, um „mehr Details einfließen“ (L6: 128) lassen zu können. Dies wurde von gut der Hälfte der befragten Lehrkräfte während der Interviews immer wieder erwähnt. Man hätte gerne mehr Zeit zur Verfügung, um allen Schüler:innen gerecht zu werden und ihre gezeigte Mitarbeit zu dokumentieren.

Kategorie 6b: Subjektivität der Einschätzung der Mitarbeit

Eine weitere Herausforderung bei der Einschätzung und Beurteilung von Mitarbeit im Fach Deutsch bestehe darin, dass die Lehrpersonen diese häufig als subjektiv empfinden.

So meinte L2 (150-153), dass „im Gegensatz zur Schularbeit“ die Beurteilung von Mitarbeit „viel schwieriger“ sei. Man hätte bei einer Schularbeit einen klaren Notenschlüssel, der für alle Schüler:innen anwendbar sei. Bei Mitarbeit hätte man diesen nicht und Mitarbeit werde „immer mehr subjektiv als objektiv“ sein. L5 war zudem der Meinung, dass die Einschätzung der Mitarbeit „super fehleranfällig“ (L5: 196-197) sei, da „subjektive Eindrücke“ (199) der Lehrpersonen über die Kinder die Beurteilung der Mitarbeit beeinflussen würden. Hierbei wurde erklärt, dass das Verhalten der Schüler:innen, ihr Aussehen und ihr Auftreten eine Rolle bei der Wahrnehmung der Kinder spielen würde und dies unweigerlich in die Mitarbeit miteinbezogen werde. Man sei sich dessen bewusst, jedoch lasse sich die Subjektivität in der Praxis nur schwer vermeiden:

Wir sehen die Kinder unterschiedlich, je nachdem, ob sie leise oder laut sind, ein Mädchen oder ein Bub, Brille tragen oder nicht, eine hohe Stimme haben oder nicht und so weiter. Und diese subjektiven Eindrücke verfälschen halt auch meine Beurteilung. Natürlich kämpft man dagegen an und ist sich dessen bewusst, aber gerade bei der wagen Mitarbeit kann ich mir vorstellen, dass Vorurteile da oft die wahre Beurteilung der Mitarbeit angeben.

Auch L8 bezeichnete die Einschätzung von Mitarbeit im Fach Deutsch als subjektiv. So meinte die Lehrkraft, dass es „so ein Gefühl, wer wie aufmerksam ist“ gebe, dieses aber nicht „so richtig objektiv“ sei (148-149). Abschließend zur Frage, welche Herausforderungen es bei der Einschätzung von Mitarbeit gebe, beschrieb L3 (177-178): „Also ich finde Deutsch zu benoten objektiv ein Ding der Unmöglichkeit. Auch wenn du dich noch so bemühst, das ist sehr, sehr schwer.“

Kategorie 6c: Vorgaben in der Erfassung und Beurteilung der Mitarbeit

Ein weiteres von den befragten Lehrkräften angesprochenes Problem war die Unklarheit beziehungsweise Unsicherheit über die Vorgaben zur Beurteilung und Erfassung von Mitarbeit im Fach Deutsch. So äußerte sich L7 (135-136), dass es an einer einheitlichen Herangehensweise an das Thema Mitarbeit mangle: „Und man bräuchte klare Regeln zum Unterrichten und Benoten und die haben wir nicht. Keiner weiß so genau, was jetzt Mitarbeit ist und jeder macht es irgendwie anders.“ Auch zwei weitere Lehrkräfte erläuterten, dass „jeder Lehrer für sich“ (L4: 145) Entscheidungen über die Handhabung von Mitarbeit im Unterrichtsfach Deutsch treffen würde. Dies führe zu einer großen Varianz in den

Bewertungsmethoden und würde die Subjektivität der Mitarbeitserfassung und -beurteilung erhöhen.

L3 (184) nannte als Grund für ihre Unsicherheit im Umgang mit der Mitarbeit die Notwendigkeit, „gute Möglichkeiten für Kinder zu schaffen, die sich nicht melden“. Es sei nicht eindeutig, wie mit diesen Schüler:innen umzugehen sei und eine klare und verschriftlichte Herangehensweise an das Thema Mitarbeit im Fach Deutsch fände L3 hilfreich. Diese Lehrkraft merkte auch an, dass es ihr Ziel sei, eigene „Strukturen zu schaffen“ (L3: 207), um ihre Unsicherheit bei der Beurteilung der Mitarbeit zu vermindern, da sie das Fehlen von schulstandortinternen Vorgaben als problematisch empfinde.

Kategorie 6d: Klassengröße

Die Größe der Klasse wurde ebenfalls als Herausforderung bei der Einschätzung und Erfassung von Mitarbeitsleistungen angegeben. So wurde von den interviewten Lehrpersonen häufig erläutert, dass die Anzahl der Schüler:innen in einer Klasse sich auf die Genauigkeit der Erfassung der Mitarbeit auswirke. Sämtliche Mitarbeitsleistungen „bei 20 Kindern in der Klasse gleichzeitig“ (L5: 193) zu sehen und zu erfassen, sehen ein Drittel der Lehrkräfte als eine Schwierigkeit im Kontext der Mitarbeitserfassung und -beurteilung. Es sei „schwierig bei so vielen Kindern immer alles zu dokumentieren“ (L2: 154). Man müsse als unterrichtende Lehrperson „23 Kinder gleichzeitig beaufsichtigen, ihnen etwas beibringen und noch wissen, wer wie aufmerksam ist und aufgezeigt hat“ (L7: 132-134).

Hierbei stelle vor allem die mündliche Mitarbeit eine Schwierigkeit für die befragten Lehrer:innen dar. L4 (141) sprach davon, dass eine Schulstunde nicht ausreiche, um allen Schüler:innen die Chance zu geben, auch mündlich mitzuarbeiten: „Also die Klassengröße ist eine Herausforderung. Wenn ich eine Klasse mit 22 Kindern habe, dann kann ich es sich rein zeitlich nicht ausgehen, dass jeder etwas sagt.“

4.8. Kategorie 7: Herkunft des Umgangs mit Mitarbeit

Diese letzte Kategorie befasst sich mit der Herkunft der Vorgehensweisen der Lehrkräfte im Umgang mit der Mitarbeit im Fach Deutsch sowie der Frage, ob dieses Thema Bestandteil ihrer Ausbildung war.

Während der Ausbildung zur Lehrperson an den unterschiedlichen Bildungseinrichtungen der Universität und der Pädagogischen Hochschule sei das Thema Mitarbeit „definitiv nicht“ (L6: 136) behandelt worden. Auch „im Quereinsteiger Lehrgang“ (L3: 216) sei Mitarbeit im Deutschunterricht laut zwei Lehrkräften „nicht thematisiert“ (L3: 217) worden. L4 (153) bemerkte ebenso nachdrücklich, dass der Umgang mit Mitarbeit „absolut nicht“ während der Ausbildungsphase besprochen wurde. L7 (141) erzählte zudem aus seiner Ausbildungszeit und meinte, dass „Classroom-Management [...] damals in Mode“ war und dies im Umgang mit Mitarbeit hilfreich sei.

Bemerkenswert ist, dass sich circa zwei Drittel der befragten Lehrpersonen einig waren, dass die Handhabung und der Umgang mit Mitarbeit im Deutschunterricht aus der eigenen Schulzeit stammen. Diese Lehrpersonen gaben an, sich in die „eigene Schulzeit zurückversetzt“ (L1: 164) zu fühlen und ähnliche Zugänge zum Thema Mitarbeit zu wählen, die sie bereits als Schulkind positiv kennengelernt hatten. So sei einiges von der „alten lieben Deutschlehrerin übernommen“ (L8: 162) worden, und diese Methoden seien „so gelernt und verinnerlicht“ (L2: 167) und würden so fortgeführt. Die eigene Schulerfahrung spielt somit bei einigen interviewten Lehrpersonen in ihrem Umgang mit Mitarbeit eine prägende Rolle.

Ein gutes Drittel der Lehrpersonen berichtete von einem weiteren Zugang beim Umgang mit Mitarbeit im Deutschunterricht. Diese Lehrkräfte schilderten, man hätte sich die Handhabung von Mitarbeit im Fach Deutsch „über die Jahre einfach [...] zusammengebastelt“ (L7: 142-143) oder „von Kollegen übernommen“ (L3: 221). Vor allem „verhaltensauffällige Schüler“ (3: 222) würden die Gelegenheit für einen kollegialen Austausch bieten und neue Methoden für den Umgang mit Mitarbeit könnten hier übernommen werden. Ebenfalls betonte L4 (153-154) in diesem Kontext: „Das muss sich jeder Lehrer selbst erziehen. Das kommt auch aus der Erfahrung raus.“ So seien individuelle Erfahrungen und das Ausprobieren neuer Ansätze erforderlich, damit jede Lehrperson ihren eigenen Zugang zur Mitarbeit im Fach Deutsch zu entwickeln könne.

5. Diskussion

Nach der ausführlichen Darstellung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung werden diese nun in Bezug auf die Forschungsfragen zusammengefasst und diskutiert. Des Weiteren werden die Ergebnisse in Beziehung zu den fachrelevanten Theorien, die bereits in dieser Masterarbeit erläutert wurden, gesetzt.

Die interviewten Lehrpersonen beschreiben Mitarbeit als „aktives Verhalten“ (L6: 38), das die Schüler:innen während der Unterrichtsstunde zeigen sollen. Darunter verstehen die Lehrkräfte, dass die Kinder und Jugendlichen während der Deutschstunde am Unterrichtsverlauf motiviert teilnehmen, indem sie aufzeigen und das Unterrichtsgespräch fortführen, Konzentration bei schriftlichen Aufträgen zeigen und den Unterricht nicht stören. Es erscheint, dass einige der von den Lehrkräften angeführten Bereiche von guter Mitarbeit nur durch Beobachtungen vonseiten der Lehrperson erfasst werden. Besonders das Engagement der Schüler:innen während der Stunde ist den befragten Lehrer:innen von großer Wichtigkeit. Dieses Vorgehen steht im Gegensatz zu den Ausführungen von Buschmann und Thonhauser (2000: 183), die darauf hinweisen, dass die Formulierung von §4 der LBVO nur die tatsächlich nachgewiesenen Leistungen im Rahmen der Mitarbeit umfasst und nicht das Engagement, die Häufigkeit des Aufzeigens oder die Eindrücke bezüglich der Konzentration der Lernenden berücksichtigt.

Bei der Betrachtung spezifischer Leistungsformen, die zur Mitarbeit gezählt werden, unterscheiden die befragten Deutschlehrer:innen auf den ersten Blick zwischen mündlicher und schriftlicher Mitarbeit. Die LBVO hält fest, dass auch in die Unterrichtsarbeit eingebettete praktische und graphische Leistungen zur Mitarbeit zählen. Obwohl keine Lehrperson diese beiden Kategorien von Leistungen namentlich während der Interviews erwähnte, wurden bei der näheren Erklärung der Mitarbeitsleistungen mehrfach originelle Arbeiten wie *Lapbooks*, Plakate und kreative Lyrik-Aufgaben genannt. Diese Beispiele wurden auf Nachfrage nach den schriftlichen Mitarbeitsleistungen aufgezählt, jedoch immer besonders hervorgehoben und bei den nachfolgenden Ausführungen von den Lehrer:innen als zusätzlicher Bestandteil der Mitarbeit, neben der schriftlichen und mündlichen, betrachtet. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Deutschlehrkräfte nicht nur schriftliche und mündliche Mitarbeitsleistungen sehen, sondern auch, so wie in der LBVO §4 festgehalten, weitere Leistungsformen dazuzählen.

In den Informationsblättern zum Schulrecht des Bundesministeriums für Bildung, Wirtschaft und Forschung (2007: 8) finden sich einige konkrete Beispiele für schriftliche Mitarbeitsleistungen wieder, die ebenso von den interviewten Lehrpersonen aufgezählt wurden. So wird das „Schulübungsheft und alles, was da drinnen stehen sollte“ (L5: 67-68) sowohl von den Lehrkräften als auch vom Ministerium als Beispiel für schriftliche Mitarbeit gesehen. Die schriftliche Mitarbeit im Fach Deutsch umfasst jedoch auch einen

diskussionsreichen Aspekt. Zwei Lehrpersonen beschrieben ihre Unsicherheit bei der Trennung zwischen besonderen schriftlichen Leistungsfeststellungen und schriftlichen Mitarbeitsfeststellungen. Ebenso erörtern Neuweg (2019: 24) und Kremser (2017: 52f.) diese Problematik und führen an, dass Lernzielkontrollen in jeglicher Form immer besondere schriftliche Leistungsfeststellungen sind und daher nichts im Deutschunterricht zu suchen haben. Der Landesschulrat für Steiermark (2013: 1f.) sieht das Ausgeben gleicher Fragestellungen schriftlicher Natur ebenfalls unter keinen Umständen als Mitarbeitsfeststellung. Fankhauser (1992: 25f.) und Zerbs (2006: 15) betrachten hingegen die Durchführung von Lernzielkontrollen und ähnlichen Überprüfungen, wie sie von den befragten Lehrkräften beschrieben wurden, als unproblematisch. Sie begründen dies damit, dass die Bearbeitungszeit dieser Tests unter 25 Minuten liegt. Insgesamt zeigen diese unterschiedlichen Perspektiven, dass die Handhabung der schriftlichen Mitarbeitsfeststellungen in der Praxis, insbesondere in Form von Lernzielkontrollen, von verschiedenen rechtlichen und pädagogischen Interpretationen geprägt ist.

Auch Hausübungen, die außerhalb der Unterrichtszeit zu bearbeiten sind, werden von den interviewten Lehrer:innen als wichtiger Bestandteil der Mitarbeit im Fach Deutsch angesehen. Dies steht im Einklang mit §4 der LBVO Abs. a (1974), welcher festhält, dass die Bewertung der Mitarbeit auch die Anfertigung von Hausübungen umfassen soll. Kremser (2017: 56) sieht dies genauso und unterstreicht die Tatsache, dass Hausübungen keine eigenständige zu beurteilende Leistung darstellen, sondern im Rahmen der Mitarbeit erfasst werden müssen.

Wenn es um die Korrektur der Hausübungen geht, so waren sich die Lehrpersonen einig, dass nicht alle Hausaufgaben eingesammelt und verbessert werden. Auch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung betont in seinen Informationsblättern zum Schulrecht (2007: 8), dass Hausaufgaben nicht jedes Mal korrigiert werden müssen. Genauso wie Schneider (1982: 404) sind auch die interviewten Lehrer:innen der Meinung, dass sozioökonomische Gegebenheiten ungleiche Voraussetzungen für das Erledigen von Hausübungen schaffen und hier besonders achtsam bei der Beurteilung gearbeitet werden soll. Erwähnenswert ist außerdem, dass die Lehrpersonen davon ausgehen, dass Hausübungen den Lernstoff vertiefen und festigen. Auch 2006 (223) kamen Hascher und Hofmann im Rahmen ihrer Untersuchung zu den gleichen Ergebnissen.

In §4 Abs. c - e der LBVO wird genauer erläutert, welche Aufgaben die Mitarbeitsfeststellungen erfüllen sollen. Im Speziellen weist Abs. c auf die Erarbeitung neuer Lehrstoffe hin. Auch die

Lehrpersonen sprachen immer wieder davon, dass Mitarbeit sich besonders beim gemeinsamen Besprechen von neuen Inhalten feststellen lässt. Im Speziellen wurde betont, dass „Mitmachen beim Erarbeiten“ (L7: 20) einen zentralen und essentiellen Aspekt der Mitarbeit darstellt. Schüler:innen sollen laut den Lehrkräften „dabei sein und mitmachen“ (L8: 22), wenn es darum geht, neuen Lernstoff kennenzulernen und zu üben. Im Verlauf der Interviews wurde deutlich, dass die Lehrpersonen dies häufig mit Klassengesprächen verbinden. Damit werden Parallelen zu Krieger (2003: 78) gezogen, der das Gespräch im Deutschunterricht als die notwendige Grundlage für mündliche Mitarbeit beschreibt. Sowohl er als auch zwei Lehrer:innen sind der Meinung, dass die mündliche Mitarbeit für die Lernenden eine Gelegenheit darstellt, eine „Gesprächskultur“ (L1: 70) kennenzulernen und zu entwickeln. Im Rahmen der Mitarbeit werden im Deutschunterricht somit gegenseitiges Zuhören, Rücksichtnahme und das Eingehen aufeinander geübt und gelernt.

Bei der mündlichen Mitarbeit betonten viele Lehrpersonen während der Interviews, dass nur richtige Antworten auf ihre Fragen schriftlich festgehalten werden, während falsche Antworten der Schüler:innen nicht dokumentiert werden. Buschmann und Thonhauser (2000: 181f.) teilen diese Ansicht und halten fest, dass die Dokumentation von Mitarbeitsleistungen ausschließlich positiver Natur sein sollte.

Gleichzeitig hoben die Lehrkräfte auch hervor, dass eine „laufende Beobachtung im engeren Sinne“ (Schneider 1982: 398) nach jeder Deutschstunde zwar wünschenswert wäre, dies aber insbesondere bei der mündlichen Mitarbeit schwierig umzusetzen ist. Die Lehrer:innen erläuterten, dass es herausfordernd ist, mündliche Mitarbeit überhaupt einzuschätzen und danach „eine faire Dokumentation“ (L3: 191) anzufertigen. Dass hier jede Lehrperson versucht ihren eigenen Weg zu gehen, wurde auch dadurch deutlich, dass alle interviewten Lehrpersonen eine unterschiedliche Methode angaben, um die mündliche Mitarbeit ihrer Klassen zu dokumentieren. Während manche von ihnen Excel-Tabellen am Ende der Woche füllen, schreiben anderen wiederum nichts zur mündlichen Mitarbeit auf und verlassen sich auf Eindrücke und Erinnerungen ihrerseits. Schrader und Helmke (2001: 46f.) erklären die Herausforderungen für Lehrpersonen bei mündlicher Mitarbeit dadurch, dass mündliche Leistungen der Schüler:innen von den Lehrkräften oft intuitiv eingeschätzt werden, um Feinabstimmungen im Unterricht vornehmen zu können. Diese Eindrücke entscheiden darüber, ob noch jemand drangenommen, das Thema wiederholt oder eine bestimmte Frage von der Lehrkraft gestellt wird. Die Beurteilung einer mündlichen Meldung verläuft somit stark

verkürzt ab und die Aufmerksamkeit der Lehrperson, anders als bei schriftlichen Leistungen, ist nicht nur auf die Beurteilung und Einschätzung der Meldung gelenkt. Die Balance zwischen dem Fördern und Fordern beziehungsweise dem Beurteilen und dem Unterstützen zu finden, stellt für Schneider (1982: 405) besonders bei der mündlichen Mitarbeit eine Herausforderung dar. Diese Beiläufigkeit der Beurteilung der mündlichen Mitarbeit wird in der Theorie als besondere Schwierigkeit beschrieben, die auch so von den befragten Lehrkräften wahrgenommen wurde.

Bei der mündlichen Mitarbeit gibt es allerdings noch weitere Herausforderungen zu beachten. Es gibt Kinder und Jugendliche, die ein ruhigeres Verhalten in der Schule zeigen und daher selten von sich aus während der Stunde das Wort ergreifen. Die beurteilenden Lehrer:innen stehen somit vor der Aufgabe, diese Schüler:innen individuell zu unterstützen und ihnen gerecht zu werden. Die eindeutige Mehrheit der befragten Lehrer:innen war sich einig, dass zurückhaltende Schüler:innen durch schriftliche Mitarbeitsleistungen ihr Können zeigen würden und mündliche Mitarbeit bei ihnen weniger stark gewertet werde. Den Lehrpersonen ist zudem bewusst, dass manche Schüler:innen ihre tatsächlichen Fähigkeiten nicht durch mündliche Mitarbeit zeigen können. Sie erwähnten, dass sie ihre Klassen gut kennen und mit der Zeit ein Gespür dafür entwickeln, welche Kinder einen ruhigeren Charakter haben. Daher sei bei der Bewertung der mündlichen Mitarbeit Nachsicht geboten. Im Gegensatz zu Müllers Feststellung (2022: 125), dass Lehrkräfte keine Maßnahmen ergreifen, um schüchterne Kinder zu unterstützen, zeigten die befragten Lehrpersonen sehr wohl Engagement in diesem Bereich. Denn genau wie von Stöckli (1999: 26) empfohlen, gehen die Lehrkräfte gezielt auf diese Kinder ein. Durch Beziehungsarbeit, Wertschätzung und Interesse an diesen Schüler:innen gelingt es ihnen oft, die mündliche Mitarbeit und die Beteiligung an Unterrichtsgesprächen zu fördern.

Des Weiteren stellen Unterrichtsstörungen vor allem im Rahmen der mündlichen Mitarbeit für die befragten Lehrkräfte eine erhebliche Schwierigkeit dar. Es sei eine Gratwanderung, die Lernenden zu aktivieren, damit sie sich am Unterrichtsgespräch beteiligen und „gleichzeitig nicht überdreht sind und stören“ (L7: 71). Auf die Frage nach schlechter Mitarbeit erklärte die Mehrheit der Interviewten, dass unangebrachte Meldungen während der Deutschstunde besonders störend wären, da der Arbeitsfluss durchbrochen und die anderen Lernenden in ihrer Konzentration behindert werden. Auffällig ist, dass die Hälfte der Lehrpersonen Unterrichtsstörungen mit dem Beginn der Pubertät in Verbindung bringt. Sie sind der Ansicht,

dass für die Schüler:innen das Bedürfnis, vor ihren Mitschüler:innen auf eine bestimmte Weise aufzutreten, wichtiger als eine gute Mitarbeit im Unterricht ist. Auch Nageler-Schluga (2015: 25) und Textor (2015: 8) sehen die Ursache für Unterrichtsstörungen darin, dass Schüler:innen den Erwartungen ihrer Gleichaltrigen gerecht werden wollen. Dabei wird die Beliebtheit bei den Mitschüler:innen oft höher bewertet als die Erfüllung der Anforderungen an gute Mitarbeit. Manche Lehrer:innen erzählten in diesem Kontext davon, sich bei der Beurteilung der Mitarbeit oftmals vom Verhalten der Kinder leiten zu lassen. Wichtig ist an dieser Stelle festzuhalten, dass das Verhalten der Lernenden nicht in die Mitarbeitsbeurteilung miteinfließen darf. Neuweg (2013: 161) betont, dass die rechtlichen Vorgaben diesbezüglich in LBVO und SchUG zwar besagen, dass das Verhalten dezidiert in der Verhaltensnote festgehalten wird, weist aber auch darauf hin, dass die Grenzen zwischen schlechtem Verhalten und schlechter Mitarbeit manchmal verschwimmen. Einige Lehrkräfte sehen das genauso und sind sich bei tratschenden Schüler:innen oder gravierenden Unterrichtsstörungen unsicher, ob dies als schlechte Mitarbeit oder nur als schlechtes Verhalten zu sehen ist. Angemerkt wurde von den Befragten in diesem Kontext auch, dass ein einheitliches Vorgehen in der Mitarbeitsfeststellung und -beurteilung fehlt und man sich „klare Regeln“ (L7: 135) wünsche, um Mitarbeit einheitlich im Deutschunterricht handzuhaben. Allerdings wurde nicht der Wunsch nach präziseren rechtlichen Vorgaben ausgesprochen, sondern nach einem gemeinsamen Vorgehen am Schulstandort.

Neuweg (2013: 160) wiederum kritisiert nicht nur die mangelnde Klarheit und Präzision der rechtlichen Vorgaben bezüglich Mitarbeit, sondern auch die Vielzahl der Mitarbeitsleistungen, die in der Praxis von den Lehrpersonen gesondert benotet werden. Kepplinger (2004: 12) erklärt diesen Umstand damit, dass am Ende des Schuljahres eine Note eingetragen werden muss und es einfacher ist, diese zu begründen, wenn zuvor bereits verschiedene Leistungen bewertet wurden. Die Herausforderung keine Mitarbeitsleistungen gesondert zu benoten, aber am Semesterende eine Note zu geben, führt bei vielen Lehrpersonen dazu, jene Leistungen auf irgendeine Art und Weise zu benoten. Die befragten Lehrer:innen griffen dabei vor allem bei Lernzielkontrollen auf individuelle Zeichensysteme oder Skalen zurück, die sie dann in ihrer Dokumentation festhalten. Für Kremser (2017: 50) ist dies jedoch ein klarer Fall der Benotung und diese darf daher nicht mehr zur Mitarbeit gezählt werden. Einzuwerfen ist allerdings, dass die interviewten Lehrkräfte viele der aufgezählten Mitarbeitsleistungen tatsächlich beiläufig bewerten, bis auf Lernzielkontrollen und Leseüberprüfungen.

Unterrichtsgespräche, Gruppenarbeiten sowie Aufgaben im Schulbuch und Heft wurden als Beispiele für beiläufige Mitarbeit genannt, die nicht gesondert benotet werden.

Des Weiteren äußerten die Lehrpersonen die Ansicht, dass die Beurteilung und Feststellung der Mitarbeit oft mit Subjektivität verbunden sei. Sie betonten die Schwierigkeit, die Mitarbeit objektiv zu bewerten, da unterschiedliche Charaktere im Klassenzimmer sitzen und somit verschiedene Zugänge mitzuarbeiten existieren. Für die Lehrer:innen mache ein einheitliches Vorgehen bei der Bewertung von Mitarbeit daher keinen Sinn. Birkel (1984) und Pritz (1981) zeigen diesbezüglich auf, dass besonders die Bewertung mündlicher Leistungen von Vorinformationen (z.B. Schularbeiten) über den Lernenden geprägt ist.

Besonders eine Lehrperson im dritten Berufsjahr betonte ihre Unsicherheit diesbezüglich. Es reiche nicht aus, ein „Gefühl, wer was kann“ (L5: 41) zu haben, da keine objektive Systematik dahinterstehe. Dienstältere Lehrer:innen erkannten den subjektiven Charakter von Mitarbeitsbeurteilung an und rechtfertigten ihr Vorgehen bei der Beurteilung unter anderem damit, dass ihre diagnostische Einschätzung auf sorgfältigen Beobachtungen beruhe. Diese Beobachtungen ermöglichen es ihnen, individuelle Unterschiede und Eigenheiten der Schüler:innen zu erkennen und somit eine Beurteilung vorzunehmen, die auf die Bedürfnisse jedes Einzelnen zugeschnitten ist. Die LBVO hält in §11 Abs. 2 fest, dass Lehrpersonen bei der Leistungsbeurteilung größtmögliche Objektivität anstreben sollen. Es wird nicht verlangt, dass diese unter allen Umständen immer völlig erreicht werden soll. Sacher und Rademacher (2009: 48) sind nämlich der Meinung, dass eine ständige und größtmögliche Objektivität auf Kosten der Schüler:innen gehen würde. So würden die Beobachtungen durch die Lehrkraft, die auf Leistungsaspekte und individuelle Unterschiede der Schüler:innen abzielen, wegfallen. Objektive Leistungen zu erheben, repräsentiere die Gesamtleistung der Schüler:innen nur sehr trümmerhaft. Im schulischen Kontext sei es somit sogar notwendig, dass Lehrer:innen ihre Erfassung und Beurteilung der Mitarbeit auf individuellen Beobachtungen stützen.

Von Interesse ist zudem auch, welche Potentiale bzw. Vorteile die Lehrpersonen in der Mitarbeit im Deutschunterricht sehen. Jedoch formulierten die befragten Lehrer:innen kaum Möglichkeiten von Mitarbeit und wenn, dann waren diese in sehr kurzen Äußerungen versteckt. Die Mehrheit der Befragten zählte gar keine Chancen der Mitarbeit im Unterricht auf. Mitarbeit biete aber, so L2 (158), die Möglichkeit, dass die Lernenden sich ihre „Schularbeiten ausbessern“ und eine bessere Note erreichen können. Generell wurde Mitarbeit häufig als Zünglein an der Waage beschrieben, wenn es darum geht, eine Note im

Zeugnis zu geben. Schularbeiten würden die Richtung der Beurteilung vorgeben und die gezeigte Mitarbeit runde diese auf oder ab. Außerdem meinte L4 (96-97), dass mündliche Mitarbeit eine freiere Formulierung der Gedanken ermögliche, die es bei schriftlichen Aufträgen auf diese Weise nicht gibt. L4 (93) sprach ebenfalls davon, dass mündliche Mitarbeit eine „Arbeitsersparnis“ für Lehrer:innen sei, da die Korrektur von Tests oder Lernzielkontrollen wegfallen würde.

Der Lehrplan für die Sekundarstufe 1 des Faches Deutsch hält fest, dass die Lehrkräfte eine lernförderliche Umgebung schaffen müssen, die wiederum die Basis für die Erbringung von Mitarbeitsleistungen bildet. Lehrer:innen stehen somit in der Verantwortung individuelle Angebote zu schaffen, um Mitarbeit von ihren Schüler:innen festzustellen und zu beurteilen. Auch die Erziehungswissenschaftler:innen Buschmann und Thonhauser (2000: 184) betonen, dass Frontalunterricht wenig Gelegenheiten für eine schülerseitige Mitarbeit bieten würde und Gegebenheiten geschaffen werden sollen, welche Mitarbeit überhaupt erst zulassen.

Bei den befragten Lehrpersonen waren zwei unterschiedliche Standpunkte diesbezüglich zu beobachten. Zwei Drittel der Lehrpersonen empfinden das Erbringen von Mitarbeit als Pflicht der Schüler:innen und betrachten das Fehlen von Mitarbeit als eine Störung des Unterrichts bzw. als Fehlverhalten des Kindes oder Jugendlichen. Die anderen hingegen sehen das Nicht-Erbringen von Mitarbeit als eine negative Konsequenz ihres eigenen Unterrichts, der es den Lernenden augenscheinlich nicht ermöglicht, aktiv teilzunehmen, und arbeiten daran, ihre Unterrichtsmethoden zu verbessern. L3 (230-231) formulierte am Ende des Interviews, was sie sich aus dem Interview mitnehmen werde: „[...] dass ich wieder mehr die Möglichkeit schaffen möchte für Kinder, denen dieses Extrovertierte nicht liegt.“ Jedoch muss auch festgehalten werden, dass nicht nur die Lehrer:innen in der Verantwortung stehen, Mitarbeit in ihrem Unterricht zuzulassen, sondern auch die Schüler:innen selbst durch das SchUG §43 festgehalten sind, die Unterrichtsarbeit durch ihre Mitarbeit zu fördern. Neben der Pünktlichkeit und dem Mitbringen der notwendigen Unterrichtsmittel, das unter anderem von den meisten interviewten Lehrkräften als Bestandteil guter Mitarbeit aufgezählt wurde, müssen die Lernenden den Aufträgen und Anordnungen im Rahmen der individuellen Lernbegleitung auch Folge leisten.

Zum Abschluss soll noch erörtert werden, woher die Lehrpersonen ihr Wissen über Mitarbeit haben und woher ihr Umgang damit stammt. Schon vor gut 30 Jahren diskutierte Langhammer (1997: 80) darüber, dass die Thematik der Beurteilung von Mitarbeitsleistungen

kaum im Lehramtsstudium vorkommt. Dies bestätigten die befragten Lehrpersonen auch im Rahmen dieser Masterarbeit und meinten, dass es „an der Uni überhaupt nicht Thema“ (L5: 206) war. Außerdem werden durch die Aussagen der interviewten Deutschlehrer:innen Langhammers (1997: 80) Ergebnisse bestätigt, die besagen, dass es eine Bewertungspraxis der Lehrer:innen gebe, die sie selbst als Schüler:innen erfuhren und nun als Lehrkraft wieder anwenden. Gut zwei Drittel gaben an, dass sie sich bei ihrer Handhabung mit der Erfassung und Beurteilung von Mitarbeit in ihre eigene Schulzeit zurückversetzt sehen.

6. Fazit

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit wurden neben der intensiven Analyse der handlungsrelevanten Rechtstexte auch Interviews mit Deutschlehrkräften einer Mittelschule durchgeführt, um einen Einblick in die Praxis der Mitarbeitsfeststellung und -beurteilung im Deutschunterricht zu gewinnen und die Aussagen der Lehrpersonen in Bezug zu theoretischen Konzepten der Mitarbeit im Unterricht zu setzen und eine Forschungslücke zu schließen. Die bisherigen Befragungen in diesem Kontext fanden vor der Jahrtausendwende statt und hatten nicht Deutschlehrkräfte und ihren Zugang zu Mitarbeit im Fokus, sondern spezialisierten sich vor allem auf schülerseitige mündliche Beiträge im Unterricht.

Im Bezug auf die Forschungsfrage, die herausfinden wollte, wie der Umgang mit Mitarbeit an Mittelschulen in der Praxis aussieht, welche Leistungsformen als Mitarbeit gesehen werden und wie die Gewichtung und Dokumentation jener aussehen, kann gesagt werden, dass die Lehrpersonen zu einem großen Teil ähnlich an das Thema Mitarbeit im Fach Deutsch herantreten. Bis auf Unterschiede in der Art und Weise der Dokumentation von Mitarbeitseleistungen, der Handhabung von Hausübungen und der Vergabe von Lernzielkontrollen, die bei manchen Lehrkräften nicht von Relevanz für die Mitarbeitsbewertung sind und bei anderen wiederum fest in der Mitarbeitsfeststellung verankert sind, verstehen die interviewten Personen grundsätzlich Ähnliches unter Mitarbeit im Fach Deutsch.

Vor allem wird Mitarbeit im Unterricht mit einem aktiven Verhalten der Schüler:innen in Verbindung gebracht. Aufzeigen, sich mit der Lehrperson über den Lernstoff im Rahmen des Unterrichtsgesprächs unterhalten, Konzentration zeigen bei Aufträgen und ansonsten ein ruhiges und nicht störendes Verhalten an den Tag legen, werden als wünschenswerte Kriterien für gute Mitarbeit beschrieben. Schlechte Mitarbeit hingegen bezieht sich neben dem Nicht-

Erfüllen der genannten Faktoren auch oftmals auf das Verhalten und auf Unterrichtsstörungen. Einige Lehrpersonen betonen jedoch, dass sie wüssten, dass das Verhalten des Kindes nicht in die Note des Unterrichtsfaches einfließen dürfe, meinten allerdings, dass ein störendes Verhalten gleichzeitig bedeuten würde, dass das Kind nicht ordentlich mitarbeiten könne. Eine Klasse zur Mitarbeit zu motivieren wird von den befragten Lehrer:innen als Gratwanderung zwischen aktiver Beteiligung und störendem Verhalten beschrieben. Hervorzuheben ist, dass die Lehrpersonen das Einsetzen der Pubertät als besonders herausfordernd wahrnehmen, wenn es um Unterrichtsstörungen geht (vgl. Nageler-Schluga 2015: 25; Textor 2015: 8). Des Weiteren stellte sich die Subjektivität der Mitarbeitsbewertung durch Lehrkräfte als besondere Herausforderung heraus. Vor allem Lehrer:innen mit wenigen Jahren an Berufserfahrung gaben an, bei der Einschätzung der Schüler:innen unsicher zu sein. Sie beschrieben ein Gefühl, das sie hinsichtlich der Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen hätten, welches jedoch für sie weder greifbar noch objektiv genug sei. Erfahrenere Lehrkräfte hingegen zeigten keine derartigen Unsicherheiten. Sie argumentierten, dass individuelle Entscheidungen in der Beurteilung notwendig seien, um der Heterogenität einer Klasse gerecht zu werden. Besonders bei der Bewertung der Mitarbeit sei es essentiell, sich auf die eigene diagnostische Kompetenz und seine Beobachtungen zu stützen. Auch Sacher und Rademacher (2009: 48) betonen, dass größtmögliche Objektivität zu Lasten der individuellen Unterschiede und Stärken der Schüler:innen gehe und Unterricht, der die Mitarbeit miteinschließt, ein soziales und lebendiges Geschehen ist (vgl. Neuweg 2014: 2).

Diese Masterarbeit konnte jedenfalls zeigen, dass die Bewertung und Feststellung der Mitarbeit im Unterricht aufgrund vieler Faktoren für Deutschlehrpersonen hürdenreich ist und dass diese Herausforderungen nicht nur auf subjektive Wahrnehmungen zurückzuführen sind. Rechtliche Vorgaben beinhalten großen Interpretationsspielraum und mangelnde Präzision für den Bereich der Mitarbeit (vgl. Neuweg 2013: 160). Diese Masterarbeit unternahm den Versuch, die Bedingungen und Anforderungen für die Bewertung und Feststellung der Mitarbeit durch die Analyse von LBVO, SchUG und Lehrplan herauszuarbeiten. Dadurch ergab sich neben der Erläuterung von relevanten Paragraphen dieser Rechtstexte auch die Präsentation wissenswerter Vorgaben bezüglich Mitarbeit im Deutschunterricht der Sekundarstufe 1., die unter Umständen überlesen oder weniger bekannt sind. Beispielsweise wurde erörtert, dass es in der Verantwortung der Lehrkräfte liegt, ein lernförderliches Klassenklima zu schaffen, das alle Schüler:innen zur aktiven Mitarbeit ermutigt, ihre

individuellen Fähigkeiten wahrnimmt und dementsprechend fördert. Der Lehrplan für das Fach Deutsch scheint hier die Basis, auf der LBVO und SchUG ihre Formulierungen bezüglich Mitarbeit im Unterricht stützen. An anderen Stellen wirken die drei Gesetztestexte als ineinandergreifendes Geflecht, das immer wieder eine gemeinsame Richtung für die Handhabung von Mitarbeit vorgibt. So sind vielfältige Methodenzugänge zu Lerninhalten im Kontext der Mitarbeit sowohl im Lehrplan als auch in §4 der LBVO zu finden. Auch in §18 des SchUG bezieht man sich wieder auf den Lehrplan. Hier steht geschrieben, dass die Beurteilung der Schüler:innen durch die Feststellung der Mitarbeit im Unterricht zu erfolgen hat und der Lehrplan des jeweiligen Faches der Maßstab dieser Leistungsbeurteilung ist.

Des Weiteren soll am Schluss dieser Arbeit noch betont werden, dass das Gespräch im Deutschunterricht eine besondere Rolle einnimmt. Nicht nur stellt es ein Unterrichtsmedium dar, es ist auch eine zu erwerbende Kompetenz (vgl. Honnef-Becker und Kühne 2019: 110), die unumgänglich im Kontext der mündlichen Mitarbeit von Relevanz ist. Monologe und Dialoge halten und eine wertschätzende Gesprächskultur pflegen zu können, ist im Lehrplan für das Fach Deutsch festgehalten. Die klare Mehrheit der interviewten Lehrkräfte erzählte davon, dass mündliche Mitarbeit hauptsächlich auf Unterrichtsgesprächen aufbaut und von besonderer Relevanz ist, dass man einander zuhört und respektvoll miteinander umgeht. Dass hierbei oft keine Zeit für sofortige Dokumentationen über die Mitarbeitsleistungen der Schüler:innen bleibt, zeugt womöglich davon, dass die Unterrichtsstunde kurzweilig und lebendig verläuft.

Zukünftige Forschungen könnten Deutschlehrpersonen mehrerer Schulstandorte miteinander vergleichen, um umfassendere Aussagen treffen zu können. Außerdem wäre es ebenso von Interesse unterschiedliche Schultypen zu vergleichen und eine AHS-Unterstufe einer Mittelschule gegenüberzustellen. Darüber hinaus könnte man Unterschiede hinsichtlich des Stellenwerts von Mitarbeit in der Sekundarstufe 1 und der Sekundarstufe 2 untersuchen.

7. Bibliographie

- Atteslander, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (1974): Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO). Fassung vom 25.09.2023.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2007): Informationsblätter zum Schulrecht Teil 3: Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. Fassung vom 20.03.2024.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hg.): Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (SchUG). Fassung vom 25.09.2023.
- Bietz, Carmen / Höhmann, Katrin (2010): Von der Unterrichtsstörung zum gestörten Unterricht. Perspektivenwechsel bei der Beurteilung von Störungen im Lernprozess. In: Lernende Schule: für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung, 13/52, 6-9.
- Birkel, Peter (1984): Beurteilung mündlicher Prüfungsleistungen. In: Heller, Kurt (Hg.): Leistungsdiagnostik in der Schule. Berlin [u.a.]: Huber, 229-236.
- Brezinka, Wolfgang (1990): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München & Basel: Reinhardt.
- Bruner, Jerome / Postman, Leo (1951): Hypothesentheorie der sozialen Wahrnehmung. In: Frey, Dieter (Hg.): Kognitive Theorien der Sozialpsychologie. Bern [u.a.]: Huber, 19-48.
- Buschmann, Ingrid / Thonhauser, Josef (2000): Im Namen, aber nicht im Sinne des Gesetzes: zur Praxis der Leistungsbeurteilung. In: Beranek, Wilhelm (Hg.): Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift, 1/2, Wien: ÖBV, 173 – 191.
- Cramer, Colin / Friedrich, Alena / Merk, Samuel (2018): Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. In: Bildungsforschung, 1, 1-23.
- Dresing, Thorsten / Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage. Marburg: Eigenverlag.
- Fankhauser, Richard (1992): Neue Bestimmungen des SchUG und der Leistungsbeurteilungsverordnung. In: Österreichische Zeitschrift für Berufspädagogik, 25/27, 25 – 29.
- Festinger, Leon (1957). A theory of cognitive dissonance. Stanford University Press.
- Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa, 437-455.
- Give - Servicestelle für Gesundheitsförderung an Österreichs Schule (2024). Gesundheit von Lehrpersonen. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Häder, Michael (2019): Empirische Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Hascher, Tina / Hofmann, Franz (2011): Hausaufgaben aus der Sicht von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern. In: Die Deutsche Schule, 103/3, 219-234.
- Heider, Fritz (1958): The Psychology of Interpersonal Relations. New York: Psychology Press.
- Helfferrich, Cornelia (2011): Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Springer.
- Helmers, Hermann (1970): Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung. 5. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Helmke, Andreas / Renkl, Alexander (1993): Unaufmerksamkeit in Grundschulklassen: Problem der Klasse oder des Lehrers? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 25/3, 185-205.
- Honnef-Becker, Irmgard / Kühn, Peter (2019): Sprechen und Zuhören im Deutschunterricht. Bildungsstandards – Didaktik – Unterrichtsbeispiele. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Jonak, Felix / Kövesi, Leo (2016). Das österreichische Schulrecht. 14. Auflage. Wien: ÖBV.
- Jürgens, Eiko / Urban Lissmann (2015): Pädagogische Diagnostik: Grundlagen und Methoden der Leistungsbeurteilung in der Schule. Weinheim Basel: Beltz.
- Kepplinger, Johann (2004): Die Problematik der Arbeitsbeurteilung unter dem Gesichtspunkt einer rechtsstaatlichen Vollziehung. In: Österreichische Gesellschaft für Schule und Recht. Wien, 1/2004.
- Kleber, Eduard (1992): Diagnostik in pädagogischen Handlungsfehlern: Einführung in Bewertung, Beurteilung, Diagnose und Evaluation. Weinheim/München: Juventa.
- Kohler, Britta (2011): Hausaufgaben. Überblick über didaktische Überlegungen und empirische Untersuchungen. In: Die Deutsche Schule, 103(3), 203-218.
- Kounin, Jacob (1976): Techniken der Klassenführung. Münster: Waxmann.
- Kremser, Martin (2017): Die Leistungsbeurteilung im österreichischen Schulrecht: Notengebung aus rechtlicher Sicht. Wien/Graz: NWV.
- Krieger, Rainer (2003): Das sogenannte Mündliche: Eine Befragung von Beurteilten und Beurteilern zur Praxis und Problematik der Bewertung mündlicher Leistungen. In: Bildung und Erziehung. Stuttgart, 56/1, 5–91.
- Kruse, Jan (2015): Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo / Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 5. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Landesschulrat für Steiermark (2013): Abgrenzung zwischen (schriftlichen) Arbeitsleistungen und Tests; Erläuterungen und Hinweise. Erlass des LSR Stmk vom 23.04.2013, GZ.: ISchu1/3-2013.

- Langhammer, Ralf (1997): Mündliche Noten - Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrkräften und Schülern. In: Pabst-Weinschenk, Maria; Wagner, Roland (Hg.): Sprecherziehung im Unterricht. München: Reinhardt, 80-93.
- Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalysen: Grundlagen und Techniken. 13., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Grünwald.
- Mayring, Philipp (2023): Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken. 7., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Grünwald.
- Müller, Xenia (2022): Der Umgang mit schüchternen Kindern im Unterricht. In: Burkhardt, Susan C. A.; Stauffer, Beatrice; Amft, Susanne (Hg.): Schüchterne und sozial ängstliche Kinder in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer, 124-138.
- Nageler-Schluga, Anneliese (2015): Unterbrechungen: Störfaktor im Unterricht? In: Friedrich Jahresheft, 1/32, 26-28.
- Neuweg, Georg Hans (2013): Was die Leistungsbeurteilungsverordnung mit 30-km/h-Beschränkungen zu tun hat ist rasch erklärt: Es gibt eine gewisse Neigung, sie zu ignorieren. In: Schulverwaltung aktuell. Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement, 1/5, 160-162.
- Neuweg, Georg Hans (2014): Schulische Leistungsbeurteilung: rechtliche Grundlagen und pädagogische Hilfestellungen für die Schulpraxis. 5. aktualisierte und erweiterte Auflage, Stand der Rechtslage: 1. September 2014, Linz: Trauner.
- Neuweg, Georg Hans (2019): Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung. Pädagogische und rechtliche Hilfestellungen für die Schulpraxis. Linz: Trauner.
- Pritz, Volkmar (1981): Der Einfluss von Sprechflüssigkeit und Vorinformation auf die Leistungsbeurteilung in der mündlichen Reifeprüfung. In: Ingenkamp, Karl-Heinz (Hg.): Wert und Wirkung von Beurteilungsverfahren. Weinheim: Beltz, 49-94.
- Sacher, Werner / Rademacher, Stephan (2009): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen: bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe. 5. überarbeitete und erweiterte Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmidt, Frederike (2018a): Interviewverfahren. In: Boelmann, Jan (Hg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik - Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 23-34.
- Schmidt, Frederike (2018): Leitfadeninterviews. In: Boelmann, Jan (Hg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik - Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 51-66.
- Schneider, Wilfried (1982): Die Beurteilung der Mitarbeit der Schüler im Unterricht - eine Lösung des Prüfungsproblems. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift, 1/132, 397-408.
- Schrader, Friedrich-Wilhelm / Helmke, Andreas (2001): Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In: Weinert, Franz (Hg.). Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, 45-58.

- Schrader, Friedrich Wilhelm (2013): Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 31/2, 154-165.
- Schratz, Michael / Schwarz, Johanna / Westfall-Greiter, Tanja (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck: Studienverlag.
- Sommer, Winfried (1983): Bewährung des Lehrerurteils: eine empirische Untersuchung über den Aussagewert des Lehrerurteils für den Bildungs- und Berufserfolg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stöckli, Georg (1999): Schüchterne Kinder in der Schule. In: Schweizer Schule 86/1, 21-28.
- Stöckli, Georg (2007): Schüchternheit als Schulproblem: Spuren eines alltäglichen Phänomens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stöckli, Georg (2008): Persönlichkeitsentwicklung in Kindergarten und Grundschule: Was fehlt schüchternen Kindern wirklich? Symposium im Rahmen der Didacta, Stuttgart: Universität Zürich.
- Teml, Hubert (1980): Tendenzen zur Veränderung der Leistungsbeurteilung. In: Riedel, Johann: Leistungsbeurteilung konkret. Linz: Oberösterreichischer Landesverlag.
- Teml, Hubert / Mayr, Johannes (1982): Leistungsbeurteilung als Lernhilfe oder: Wie man eine Verordnung pädagogisch nützen kann. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift, 132/1, 546 – 565.
- Textor, Annette (2015): Unterrichtsstörungen. Ursachen und Funktionen aus unterschiedlichen Perspektiven. In: Friedrich Jahresheft, 1/32, 7-10.
- Wittmann, Bernhard (1964): Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben. Neuwied: Luchterhand.
- Zerbs, Wolfgang (2006): Tests als eine Form der Leistungsfeststellung. In: Österreichische Gesellschaft für Schule und Recht 2, S. 15-18.

8. Kurzfassung

Diese Masterarbeit untersucht die Feststellung und Bewertung von Mitarbeit im Fach Deutsch in der Sekundarstufe I. Um die rechtlichen Vorgaben zu ermitteln, die Lehrkräfte bei der Handhabung von Mitarbeit einhalten müssen, wurden die Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO), das Schulunterrichtsgesetz (SchUG) sowie der Lehrplan für die Sekundarstufe I im Rahmen einer Dokumentenanalyse beleuchtet. Die Analyse zeigt, dass Mitarbeit beiläufig festgestellt wird und dass mündliche, schriftliche Leistungen sowie Hausübungen nicht gesondert benotet werden dürfen. Die relevanten Passagen der Dokumente wurden mit fachdidaktischen Ansätzen zur mündlichen und schriftlichen Mitarbeit sowie zu Hausübungen in Verbindung gesetzt. Die Literatur weist darauf hin, dass die Vorgaben für den Umgang mit Mitarbeit unscharf und unpräzise sind, was zu Herausforderungen für Lehrkräfte führen kann. Um den tatsächlichen Umgang mit Mitarbeit im Schulalltag zu erfassen, wurden leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften einer Mittelschule durchgeführt. Dabei wurden das Verständnis der Lehrenden von Mitarbeit, deren Beurteilung und Dokumentation von Mitarbeit Leistungen sowie die wahrgenommenen Herausforderungen bei der Bewertung und Erfassung von Mitarbeit untersucht. Eine qualitative Inhaltsanalyse ergab, dass die Mehrheit der Befragten Mitarbeit mit aktivem Verhalten gleichsetzt. Anforderungen an eine gute mündliche Mitarbeit umfassen das Aufzeigen, die Beteiligung an Unterrichtsgesprächen und das Geben von korrekten Antworten. Schriftliche Mitarbeit wird hingegen durch Lernzielkontrollen, Heftführung und Aufgaben im Schulbuch definiert, wobei auch Hausübungen zur Mitarbeit gezählt werden. Die interviewten Lehrkräfte berichteten von Schwierigkeiten bei der Feststellung von Mitarbeit, insbesondere durch störendes Verhalten der Schüler:innen und die beiläufige Beurteilung. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Lehrpersonen unterschiedliche Zugänge zum Thema Mitarbeit haben, jedoch größtenteils rechtskonform bei der Erfassung und Beurteilung von Mitarbeit vorgehen.