

## GrundschullehrerInnen als ExpertInnen für die tägliche schriftliche Korrekturarbeit: eine qualitative Studie

König, Bettina

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

König, B. (2010). GrundschullehrerInnen als ExpertInnen für die tägliche schriftliche Korrekturarbeit: eine qualitative Studie. *Sozialwissenschaftlicher Fachinformationsdienst soFid*, Bildungsforschung 2010/1, 9-37. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-201667>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

# **GrundschullehrerInnen als ExpertInnen für die tägliche schriftliche Korrekturarbeit**

## **Eine qualitative Studie (Dissertationsprojekt)**

*Bettina König*

Im Beitrag wird eine qualitative Studie präsentiert, in der Grundschullehrerinnen und -lehrer zu einem alltäglichem und bislang äußerst wenig beachtetem Tätigkeitsfeld, der täglichen schriftlichen Korrektur, befragt werden. Diese Tätigkeit, die einen wesentlichen Zeitanteil des Arbeitspensums ausmacht, wird auf ihre Erscheinungsbild, ihre Struktur und Wissensgrundlage hin untersucht. Im noch laufenden Projekt werden durch qualitative Experteninterviews Lehrerinnen befragt, um handlungsleitendes Wissen und individuelle Einstellungen der Lehrkräfte rekonstruieren zu können. Der Beitrag zeichnet die Studie in ihrer theoretischen Rahmung und methodischen Anlage auf und stellt am Ende ein Fallportrait dar.

### **1 Vorüberlegungen, begriffliche Klärung und Eingrenzung**

Korrigieren gehört zu den alltäglichen Arbeitsaufgaben einer Grundschullehrerin<sup>1</sup>. Insbesondere Lehrerinnen in der Grundschule, in der die folgende Untersuchung angesiedelt ist, „korrigieren“ in vielen Bereichen ihrer täglichen Arbeit: die verbale Rückmeldung während des Unterrichts ist hier genauso hinzuzuzählen wie das schriftliche Korrigieren etwa von Hausaufgaben oder auch die im Unterricht angefertigten Schülerprodukte jeglicher Art, seien es Rechenaufgaben, Schreibübungen oder Ähnliches.

In der Fachliteratur und schulischem Alltag existieren verschiedene Begrifflichkeiten, die das umschreiben, was im Folgenden mit „Alltagskorrektur“ und „täglichen Korrekturarbeiten“ gemeint sein soll.

Etymologisch betrachtet entstammt ‚Korrigieren‘ dem Lateinischen ‚Corrigere‘ und bedeutet ‚zu-recht richten‘, ‚verbessern‘, ‚in Ordnung bringen‘. Korrektur als allgemeiner Begriff beschreibt eine Berichtigung, Richtigstellung oder Verbesserung. Diese Begrifflichkeit zeigt die ursprüngliche Idee der schulischen, vom Lehrer durchgeführten Korrektur. Heute wird im Schulkontext das Wort häufig auch synonym gebraucht zu schüleradressiertem ‚Feedback‘ bzw. an Schüler gerichtete ‚Rückmeldung‘.

Im pädagogischen Binnendiskurs wird dann von „Feedback“ gesprochen, wenn die Rückmeldung über Erfolg oder Misserfolg einer Leistung oder des Verhaltens einer Person durch ihre Umwelt kommentiert wird (vgl. Tenorth/Tippelt 2007, S. 245). Dies kann in Form von Ziffernnoten oder

---

<sup>1</sup> Um der besseren Lesbarkeit Rechnung zu tragen, wird im Folgenden nur von ‚Grundschullehrerin‘ gesprochen. Die gewählte weibliche Form resultiert aus der Tatsache, dass die große Mehrheit der Lehrkräfte in der Grundschule weiblich ist. Männliche Kollegen sind damit eingeschlossen.

Verbalbeurteilung bzw. schriftlicher oder mündlicher Kommentierung geschehen. Sowohl das negative als auch das positive Feedback zielt auf eine Veränderung bzw. Steuerung von Verhaltens- und Arbeitsweisen.

Unter der Begrifflichkeit „tägliche schriftliche Korrekturarbeiten“ sollen, eingegrenzt auf die Grundschule, im Folgenden jegliche schriftliche Rückmeldungen bzw. Feedback auf schriftliche Schülerarbeiten (schulische Aufgaben, Hausaufgaben, freiwillige Aufgaben wie z.B. Briefe, sonstige Gestaltung von Schülern, die sie dem L vorlegen) verstanden werden. Dabei kann auch das Nicht-Kennzeichnen (nicht korrigieren) einer Arbeit von Bedeutung sein. Schriftliche Korrekturarbeiten im Alltag, die eine Lehrkraft delegiert, etwa an Schüler, sind ebenfalls hinzuzuzählen. Ausgenommen werden dabei Korrekturarbeiten an konkret für Leistungskontrollen konzipierten und normierten (Klassen-) Arbeiten.

## 2 Forschungskontext

### 2.1 „Korrekturtätigkeit des Lehrers“<sup>2</sup>

Tangierende Forschungsbereiche zum genannten Forschungsgegenstand sind sowohl die Professionsforschung, als auch die grundschulrelevanten Forschungen zur Leistungsmessung und –beurteilung sowie fachdidaktische Forschungen.

#### 2.1.1 Professionsforschung

Innerhalb der Professionsforschung wird „Korrektur“ sehr unterschiedlich thematisiert. Gutte klagt z. B. über deren Handhabung (Gutte 1994, 122ff). Bauer u.a. benennen die Tätigkeit als zentralen Bestandteil eines professionellen Handlungsrepertoires (Bauer/Kopka/Brindt 1996, 128) und nach Grzesik ist ohne Korrektur der „Zyklus des Unterrichts nicht vollständig“ (Grzesik 2002, 293).

Empirisch erhobene Daten findet man ausschließlich in den Belastungsstudien zur Lehreraufgabe. Betrachtet man alle Schularten, so nimmt die Korrektur zusammen mit der Bewertung ca. 10% der Arbeitszeit ein (Engelhardt, 1982, S. 49 zit. in Ulich 1996, 51). Eine Reihe weiterer Untersuchungen, deren Ergebnisse durchgängig auf die Selbstauskunft von LehrerInnen beruhen, ergeben ähnliche Forschungsergebnisse (vgl. Ulich 1996, 57; Schönwälder 2000, 115; Hüfner 2003 a-c). Im Vergleich zu anderen Schulstufen wirkt sich die Korrekturtätigkeit der Grundschullehrer nach der Befundlage von Belastungsstudien nicht als schwerwiegender Belastungsfaktor aus.

Zusammenfassend lässt sich demnach festhalten, dass innerhalb der Professionsforschung Korrekturen als Verpflichtung der Berufsarbeit wahrgenommen, wie thematisiert und auch vorrangig als möglicher berufstypischer Belastungsfaktor untersucht werden. Sie tangieren die hier vorgestellte Untersuchung nur am Rande, da sie die alltägliche Korrektur in schulartspezifischer Konkretisierung ausblenden. Daten zur Methode und Funktion dieser Tätigkeit existieren nicht.

---

2 Folgendes Kapitel (hier überarbeitet) wurde erstmals veröffentlicht unter dem Titel „Korrektur als Lehrerkompetenz: Bewertung oder Beratung?“ In: Hinz, Renate; Schumacher, Bianca (Hg.) (2006): Auf den Anfang kommt es an. Kompetenzen entwickeln - Kompetenzen stärken. Wiesbaden, S. 109–116.

### **2.1.2 Forschungen zur Leistungsmessung und –beurteilung in der Grundschule**

Jede Form der täglichen Korrektur bezieht sich auf das, was der Schüler zuvor geleistet hat und steht damit im direkten Zusammenhang mit der Leistungsmessung und –beurteilung.

Eine Reihe von Untersuchungen beziehen sich vorwiegend darauf, wie sehr ein Lehrerurteil den Testgütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität stand hält (z.B. Baumert u.a. 2001, 119f; Schrader/Helmke 2001). In weiteren Beiträgen zur Diagnostik in der Schule (vgl. Ingenkamp 1989a, 1989b; Lissmann 1992) wird die alltägliche Korrektur nicht aufgenommen. Daneben erfährt die grundschulpädagogische Streitfrage Verbalgutachten versus Notengebung seit langem intensive Aufmerksamkeit in der Forschung (vgl. z.B. Götz 2005, 78; Bartnitzky/Portmann 2000; Ingenkamp 1989b; Valtin 2002). Insgesamt wird in der grundschulpädagogisch-diaktischen Forschungslandschaft die Leistungsthematik breit diskutiert. Das Forschungsinteresse lag bislang stets auf dem Korrekturergebnis, nicht aber auf dem eigentlichen Korrekturvorgang bzw. –prozess, der als wesentlicher professionsspezifischer Teil der Lehrerarbeit zu werden ist.

### **2.1.3 Aussagen der grundschulrelevanten Fachdidaktiken**

Da in den Fächern Deutsch und Mathematik ist die tägliche Korrektur der Grundschullehrerinnen sehr intensiv und umfassend im Vergleich zu anderen Fächern, ist zu prüfen, inwieweit die fachdidaktische Forschung dieser Bedeutung nach kommt.

In der Didaktik des Deutschunterrichts der Grundschule werden Korrekturen sehr häufig angesprochen und gehören gerade in den Teilbereichen Schriftspracherwerb, Rechtschreibunterricht und Aufsatzerziehung zum methodisch-didaktischen Handeln des Lehrers (vgl. z.B. Augst/Dehn 2002; Dehn 1994a; Köhler 2004, 137ff).

In der fachdidaktischen Literatur spiegeln sich unterschiedliche Positionen zur Korrektur wider. Während der Lehrer bei den einen eine beratende Funktion für den sich entwickelnden Schüler einnimmt (vgl. Lechner 1995; Süselbeck 2001; Spitta 1994, Brügelmann 1994, 44; ), geben die anderen ein ausgearbeitetes „Korrekturinstrumentarium“ an die Hand der Lehrerinnen, das Fehler kennzeichnet und teilweise berichtigt (vgl. Gutmann 1969; Greil 1981, 1989).

In der Aufsatzerziehung unterscheiden sich lehrgangsähnliche Ansätze (Beck/Hofen 1990 / 2003) von dem Ansatz des freien Schreibens und der Schreibkonferenz (z.B. Spitta 1992 / 1994), was je Empfehlungen zur Korrekturtätigkeit prägt.

Die Mathematikdidaktik der Sekundarstufe konzentriert sich in ihren Forschungen auf Fehleranalyse (vgl. Strecker 1999) und gibt somit Hinweise auf die schriftliche Korrekturtätigkeit der Lehrkraft. Im Bereich der Grundschulmathematik untersuchte Renkl die Auswirkungen von Aufgaben- und Rückmeldungscharakteristika auf verschiedene Aspekte der Mathematikleistung im Unterricht, d. h. der mündlichen Rückmeldung (Renkl 1991).

Zusammenfassend bleibt festzustellen, dass die Deutschdidaktik schon seit jeher das Thema „Korrektur“ im Blickfeld hat und sich in der Literatur eine breite Diskussion erkennen lässt, jedoch keinerlei qualitativ oder quantitativ erhobene Daten zum Korrekturvorgang und –prozess finden lassen. In der grundschulrelevanten Mathematikdidaktik wird die Korrektur allenfalls tangiert. Für die Grundschulen existiert keine wissenschaftliche Untersuchung, die sich in spezieller Art und Weise mit der alltäglichen schriftlichen Korrektur auseinandersetzt.

### 2.1.4 Beratung im Bereich der Grundschule

Die schriftliche Korrektur ist eine Rückmeldung an den Schüler, die – so vermutet man in diesem Zusammenhang – auch den Zweck der Beratung erfüllen sollte. Zahlreiche Veröffentlichungen existieren zur Beratung von Eltern und Schülern (vgl. Henig/Keller 2000), Schullaufbahnberatung und der Supervision sowie Lehrerberatung (vgl. z.B. Lüttge 1981) (vgl. Lukesch/Nöldner/Peez 1989). In jedem Fall ist aber eine mündliche Beratung gemeint, nicht die, die ein Lehrer seinen Schülern in Form von Kommentaren, korrigierenden Notizen, Bemerkungen u.ä. in schriftlichen Äußerungen präsentiert.

### 2.1.5 Fazit

Wie aufgezeigt, tangieren verschiedene Forschungsergebnisse den Tätigkeitsbereich der schriftlichen Korrektur unter verschiedenen Fragestellungen, in unterschiedlicher empirischer Qualität und häufig übergreifend auf alle Schularten bezogen. Derzeit ist jedoch keine empirische Untersuchung bekannt, die sich mit der Korrekturtätigkeit, insbesondere der alltäglichen schriftlichen Korrekturarbeit von Grundschullehrerkräften im besonderen beschäftigt.

## 2.2 Der Lehrer als Experte

Die Expertiseforschung ist seit einigen Jahrzehnten ein rasch wachsendes Forschungsgebiet in der Kognitionspsychologie. Zunächst allgemein orientiert, indem „die Informationsverarbeitungsprozesse in Zusammenhang mit dem Gedächtnis, dem Wissen und dem Problemlösen von Experten“ (Gruber 2006, S. 175) fokussiert wurden. Der Expertiseerwerb als langfristiges, pädagogisch-psychologisches Problem gewinnt zunehmend Forschungsinteresse in der pädagogischen Psychologie.

1972 wird die Diskussion um den wissenssoziologischen Begriff des Experten von Alfred Schütz durch seine Publikation zum „gut informierten Bürger“ 1972 angeregt. Er setzt die unterschiedlichen Formen des Wissens (als implizites Wissen, Geheimwissen, Sonderwissen) ins Verhältnis zueinander. Schütz differenziert den „Experten“, den „Mann auf der Straße“ und den „gut informierten Bürger“ aufgrund des Auswahlkriteriums „Bereitschaft, Dinge als fraglos anzunehmen“ (Schütz, 1972, 89).

Eine weitere Ausdifferenzierung unternimmt Sprondel (1979, S. 147ff) durch die Abgrenzung vom Laien. Er kennzeichnet ein Sonderwissen, das meist an die Berufsrolle gekoppelt ist und bringt die „sozial institutionalisierte Expertise“ heraus.

Meuser und Nagel (1997) lösen sich mit ihrer Expertendefinition von der bisherigen. Der Experte verfügt über ein Wissen, „dass sie (er) zwar nicht alleine besitzt, das aber doch nicht jedermann, bzw. jederfrau in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist“ (Meuser/Nagel 1997, S. 484).

Während Schütz und Sprondel davon ausgehen, dass Experten ihr jeweiliges Sonderwissen, das sie vom Laien unterscheidet, präsent ist, erweitern Meuser und Nagel (1997) den Expertenbegriff. Sie sehen das jeweilige Expertenwissen als kollektiv verfügbare Muster an, das aber nicht intentional repräsentiert ist aber dennoch als subjektiv handlungsleitend gelten muss. Damit kann es nur im Anschluss an die jeweilige Handlung entdeckt werden. „Wissenssoziologisch haben wir es hier mit implizitem Wissen zu tun, [...] mit einem Wissen im Sinne von funktionsbereichsspezifischen Regeln, die das beobachtbare Handeln erzeugen, ohne, dass sie von den AkteurInnen explizit gemacht werden können“ (vgl. Meuser/Nagel 1997, S. 486).

Diese Ausweitung der Begrifflichkeit, die sich von der Berufsrolle löst, impliziert aber nicht eine unbegrenzte Expertendefinition. Meuser/Nagel (2009) betonen die Besonderheit des Expertenstatus und wenden sich damit gegen die „inflationäre Ausdehnung des in Frage kommenden Personenkreises“ (Meuser/Nagel, S. 268). Auch die erweiterte Definition des Experten lässt sich nicht auf jegliche Personen und ihr persönliches Umfeld ausweiten (Die Annahme, dass ein Kneipenwirt häufig Leute aus verschiedenen Schichten trifft und damit auch Experte für Menschen sei, gilt als falsch).

Meuser/Nagel (2009) formulieren die Funktion und den institutionellen Kontext als Grundlage für ihre Expertendefinition.

Auf die ausgewählte Gruppe der Lehrerschaft in der Grundschule übertragen bedeutet dies, dass Lehrkräfte in ihrem institutionellen schulischen Kontext und in ihrer Funktion, nicht aber in ihrer Privatperson für den Forschungsgegenstand der täglichen Korrekturarbeit Experten sind. Obwohl ihr Expertenwissen handlungsleitend ist, ist es nicht oder nur teilweise reflexiv abrufbar.

Direkt abrufbar ist technisches Wissen, etwa über Korrekturinhalte bzw. angewandte Korrekturmethode, für andere Bereiche der Korrekturtätigkeit, wie z.B. Wertungen und Einstellungen besteht damit die Notwendigkeit der Rekonstruktion dieses „impliziten Wissens“. Weiterhin wird in Anlehnung an Meuser/Nagel (2009) das „Prozesswissen“ als „praktisches Erfahrungswissen“ verstanden, das „sich in vielfach wiederholenden Handlungsabläufen und Interaktionsroutinen sedimentiert“ (Meuser/Nagel 2009, S. 470).

### **3 Forschungsfragestellungen**

In Kapitel 2 Forschungskontext „Korrekturtätigkeit des Lehrers“ dargestellte Problematik bzgl. der Forschungslage macht deutlich, dass zur täglichen schriftlichen Korrekturarbeit von Lehrerinnen in Grundschulen keine empirische Untersuchung existiert, die diese näher untersucht.

Dennoch bieten die Veröffentlichungen, die Teilbereiche der täglichen Korrekturarbeit in der Grundschule ansprechen bzw. Empfehlungen hierzu geben, Hinweise auf eine Spezifizierung und Fragen, denen im vorliegenden Forschungsprojekt nachgegangen werden soll:

1. Wie gestalten LL der Grundschule ihre täglichen Korrekturen?
  - Welches Erscheinungsbild der Korrekturtätigkeit lässt sich in den Äußerungen der Lehrerinnen erkennen?
  - Welche Erscheinungsformen und -varianten von alltäglicher Korrektur wenden Lehrerinnen in der täglichen Korrekturarbeit an?
2. Welche Systematik liegt dieser Korrekturarbeit zugrunde?
  - Welche Systematik wird von den Lehrerinnen geschaffen, um die täglichen Korrekturen zu nutzen und zu bewältigen?
  - Welchen Stellenwert erhält die tägliche Korrekturarbeit im Alltag?
  - Welche Ziele verfolgen Lehrerinnen mit dieser täglichen Korrekturarbeit in der Grundschule?

3. Welches explizite oder implizite Wissen bringen Lehrerinnen in diese Arbeit mit ein?
4. Welche Lehrer(korrektur)typen können aufgrund des Untersuchungsergebnisses dargestellt werden?

## **4 Forschungsmethodologische Überlegungen**

Für die methodische Anlage der Untersuchung diene als theoretische Fundierung der o.g. Expertenstatus der Grundschullehrerinnen in ihrem Handlungsfeld (vgl. Kap. 2.2).

Um handlungsleitendes Wissen und die damit verbundenen Einstellungen erfassen und rekonstruieren zu können, wurden die Lehrkräfte mittels qualitativer Experteninterviews in enger Anlehnung an Meuser/Nagel (2009) befragt (vgl. Kap. 4.3). Ziel ist es, methodische Vorgehensweisen sowie Prozess- oder praktisches Wissen, das sich in Handlungsabläufen sedimentiert (vgl. Kap. 2.2) zu erfassen und auf diese Weise dahinter stehende Ziele und Einstellungen zum Umgang mit Fehlern und Schülerunterstützung durch die Korrekturtätigkeit zu rekonstruieren.

Als Instrument wurde ein offenes Leitfadeninterview gewählt, wie Meuser/Nagel (Meuser/Nagel 1991, S. 448f; Meuser/Nagel 2009, S. 472) es vorschlagen. Damit ist es für die Interviewpartner möglich, konkretes technisches sowie kontextuales Wissen abzufragen und gleichzeitig persönlich Stellung zu beziehen oder anhand von Fallbeispielen Situationen, Entscheidungsprozesse beschreiben. Letztlich können überindividuelle und handlungsleitende Muster sowie Einstellungen auf Basis der Daten rekonstruiert werden.

### **4.1 Untersuchungsdesign**

Um die Lehrerinnen in ihrem Expertensein zum Themenbereich der „alltäglichen schriftlichen Korrektur“ zu befragen und überindividuelle handlungsleitende Muster sowie Haltungen zum gegebenen Thema zu erheben, wurde folgendes Design gewählt:

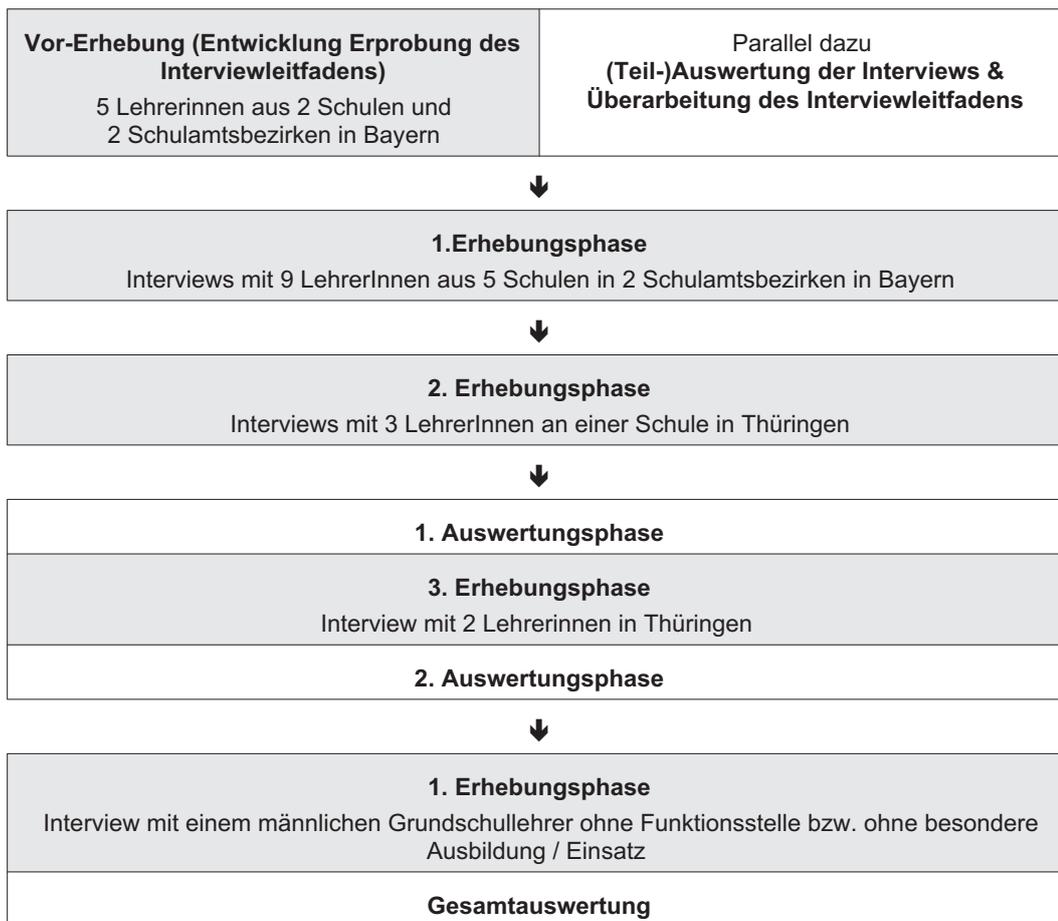


Abbildung 1: Untersuchungsdesign

## 4.2 Beschreibung der Stichprobe

Aus der Literatur konnten einige Zugänge zu diesem Thema in einen Leitfaden aufgenommen werden. Durch empirische Forschungsergebnisse und einschlägige Literatur (vgl. Kap. 2.1) angeregt, wurde ein erster Leitfadentwurf in Diskussionen mit unterschiedlichen Personen(gruppen) aus Schulpraxis und Forschung modifiziert und in den ersten Interviews erprobt. Die vollständige oder teilweise Auswertung dieser Interviews ermöglichte eine weitere Überarbeitung, so dass für die Hauptstudie der Leitfaden gleich für alle Interviews blieb.

Ziel war es, Daten zu erhalten, die möglichst unabhängig von regionaler schulisch-institutioneller Prägung waren. Deshalb wurde bereits in der Pilotphase darauf geachtet, verschiedene Schulen und

Lehrerinnen mit unterschiedlicher Schulamtszugehörigkeit<sup>3</sup> zu befragen. Nach jedem Interview wurde aufgrund der gewonnen Erkenntnisse der Leitfaden überprüft und, wenn nötig, überarbeitet.

Um das Sample möglichst breit zu fächern, wurde sowohl in der Pilot- als auch in der Hauptstudie darauf geachtet, dass sich die Interviewpartnerinnen bzgl. folgender Kriterien unterscheiden:

- Schulamtsbezirkszugehörigkeit
- Dauer der Berufspraxis
- Funktion und Qualifikation innerhalb der Schule und des Schulbezirks
- zum Erhebungszeitpunkt unterrichtete Jahrgangsstufe

Zusätzlich wurden folgende Kriterien hinzugezogen:

- Auswahl von zwei Bundesländern mit unterschiedlichem historisch-politischem Hintergrund
- Geschlechterverhältnis entsprechend dem Anteil von männlichen und weiblichen LehrerInnen in Deutschland.

Da kommunikative Prozesse innerhalb eines Kollegiums mit erfasst werden sollten, wurden mehrheitlich pro Schule zwei Lehrerinnen mit Klassenführung in je unterschiedlichen Jahrgangsstufen, befragt.

### 4.3 Datenerhebung

Ziel der vorliegenden Studie war es, möglichst auf die Individualität der täglichen schriftlichen Korrektur in ihren Dimensionen bei den Interviewpartnern eingehen zu können und gleichzeitig zu vorstrukturierten Fragen Informationen von den Interviewpartnern zu erheben um sie anschließend vergleichen zu können. Ein offenes Leitfadeninterview, als das das Experteninterview beschrieben wird (vgl. Meuser/Nagel 2009a, S.51) eignet sich dafür durch seine Strukturiertheit bei gleichzeitiger Offenheit. Einerseits bietet es durch den Leitfaden eine Möglichkeit, Themen zu dimensionieren und deren Abfrage zu parallelisieren, andererseits ermöglicht es narrative Passagen, in denen der Interviewpartner seine Darstellungen verbal bebildern, mit Beispielen unterstreichen und damit Haltungen ausdrücken kann.

Grundlage für die Vergleichbarkeit und Rekonstruktion von überindividuellen Handlungsmustern mit dem Ziel der Typenbildung war der gemeinsame Leitfaden in der Hauptstudie.

---

3 Staatliche Schulämter sind Verwaltungseinrichtungen, die dem Land oder der Bezirksregierung Verwaltungsaufgaben abnehmen.

Themenbereich	Teilbereich
1. Warming up / „Brainstorming“	
2. Korrektur-Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gewählte und eingesetzte Korrekturzeichen (fächerübergreifend und fächerspezifisch)</li> <li>▪ Umgang mit Bemerkungen</li> <li>▪ Umgang mit Fehlern</li> <li>▪ Unterschiede zwischen Fächern</li> <li>▪ schulinterne Absprachen</li> <li>▪ Bemerkungen</li> <li>▪ Kenntnisse / Wissen über Methoden</li> </ul>
3. Individuell erwartete Wirksamkeit / Effekte	
4. Zeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Arbeitsumfang und -aufwand</li> <li>▪ Rationalisierung</li> </ul>
5. Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Selbst gesteckte Ziele benennen</li> <li>▪ Individuelle Hierarchisierung der Ziele</li> <li>▪ Erwarteter Nutzen der Korrektur (z.B. Kontrolle, Feedback, Diagnose, erzieherische Ziele)</li> </ul>
6. Einflüsse auf individuelle Ausprägung des Korrekturverhaltens	
7. Bedarf an Weiterbildung	
8. Individuelles Korrekturideal	

Abbildung 2: Interviewleitfaden

Die in Abbildung 2 dargestellten 8 thematischen Bereiche des Interviewleitfadens blieben in ihrer Strukturierung und Formulierung weitestgehend in jedem Interview der Hauptuntersuchungsphase konstant. In den Interviews der Voruntersuchung zeigte sich, dass keiner der Lehrerinnen ohne weitere Unterstützung Teilbereiche, Ziele oder Beispiele benannte. So gestaltete sich der Leitfaden für die Hauptuntersuchung mit 8 Teilbereichen in 30 Fragen und vom Interviewer zusätzlich notierten möglichen Stützfragen /-impulsen um individuell und flexibel auf den Interviewpartner eingehen zu können. Die Probeinterviews legten die Vermutung nahe, dass scheinbar vielen Lehrkräften diese tägliche Arbeit zu selbstverständlich erschien und zu ritualisiert war, um sie detailliert zu benennen. Um eine aussagekräftige Datengrundlage zu erhalten, wurden die o.g. Fragenkomplexe ineinander verflochten und damit teilweise mehrfach, je aus verschiedener Perspektive angesprochen.

Alle Interviews wurden von derselben Person durchgeführt. Die Interviewaufzeichnung fand in der Regel in den Klassenzimmern der jeweiligen Lehrerinnen statt, so dass mögliche Klassenzimmerdekoration durch Schülerprodukte oder weitere Ausstattung anregend wirkte.

#### 4.4 Datenauswertung

Die Datenauswertung der offenen leitfadengestützten Expertenbefragung erfolgte in mehreren Schritten (vgl. Abbildung 1). Aufgrund der empirischen Forschungslage (vgl. Kapitel 2) wurde durch die sukzessive partielle Auswertung (Schritt 1-3 der unten erläuterten Auswertungsstrategie) der Leitfaden abgesichert und ausgeschlossen, dass wesentliche Teilbereiche fehlten.

In enger Anlehnung an Meuser / Nagel (1991, S. 451ff; 2009a, S. 56ff) wurde folgende Auswertungsstrategie gewählt:

1. *Transkription*: Alle Interviews wurden digital aufgezeichnet und protokolliert. Hierbei wurden nur dann prosodische und parasprachliche Ereignisse nur in Grenzen aufgenommen (vgl. Meuser/Nagel 2009, S. 56)
2. *Paraphrasierung* erfolgte nur für diejenigen Passagen, die eine geringe Aussagekraft für die Fragestellung hatten. Um möglichst keine vorschnellen Deutungen vorzunehmen, wurde darauf geachtet, möglichst lange am Material zu bleiben.
3. *Kodieren*: Um das Material weiter zu verdichten wurden in einem ersten Durchgang durch die einzelnen Interviews Kodes formuliert. Die Kodierung erfolge noch sehr nah am Material und möglichst eng an der Formulierung des Interviewten. Um Expertenwissen je zu rekonstruieren, wurden dabei Sequenzen aufgelöst (vgl. Meuser/Nagel 1991, S. 458) und je nach Aussage auch mehrfach kodiert.  
In einem zweiten Durchgang wurden die formulierten Kodes überarbeitet, am Material überprüft und teilweise zusammen gefasst (vgl. Meuser/Nagel 2009a, S. 56)  
Anders als Meuser/Nagel zunächst vorschlugen (1991, S. 458), wurde darauf verzichtet, in diesem Auswertungsschritt bereits Textpassagen umzustellen und thematisch zu ordnen. Somit blieb die ursprüngliche Ordnung und damit auch der ursprüngliche Gesprächskontext erhalten.
4. *Thematischer Vergleich*: Dieser Auswertungsschritt fand erst nach der Aufnahme und der Kodierung aller Interviews statt. „Die Logik des Vorgehens entspricht der Kodierung, jetzt aber werden thematisch vergleichbare Textpassagen aus verschiedenen Interviews gebündelt“ (Meuser/Nagel 2009a, S. 57). Bei der Bündelung von Kategorien wurden diese je noch einmal am Material überprüft um durch die Verdichtung der Daten keine wesentlichen Aussagen zu verlieren und sie vollständig weiter bearbeiten zu können.
5. *Soziologische Konzeptualisierung*: Mit diesem Schritt findet eine Loslösung von der Terminologie des Interviewten statt. Die Bündelung von Kodes zu Einheiten löst die Textgesamtheit auf und verdichtet das Material um ein Vielfaches. Damit werden gemeinsame und interviewübergreifende Expertenaussagen extrahiert, so dass „in einer Kategorie [...] das Besondere des gemeinsam geteilten Wissens von Experten verdichtet und explizit gemacht“ wird (Meuser/Nagel 2009a, S.57). Stichprobenartig wurden Zusammenfassungen und Zuordnungen immer wieder direkt an den Passagen des originalen Interviewtextes überprüft (vgl. Meuser/Nagel 2009, S. 476).

6. *Theoretische Generalisierung*: Dieser letzte Schritt verbindet gefundenen Kategorien in ihrem internen theoretischen Zusammenhang und rekonstruiert Gesamtsinnzusammenhänge. Dadurch werden die Ergebnisse zu Typologien und Theorien verknüpft.

## 5 Ergebnisdarstellung: Ein Fallportrait

Da zum derzeitigen Auswertungsstand noch keine fallübergreifenden Aussagen getroffen werden können, soll das folgende Fallportrait individuelle Sinnzusammenhänge und die individuelle Ausprägungen, die sich aus den Auswertungsschritten 1-3 ergeben (vgl. Kap. 4.4), abbilden.

### 5.1 Kontextinformationen

Das Interview findet mit einem Schulleiter (Herr Schneider<sup>4</sup>) einer bayerischen Schule statt, der beruflich sehr engagiert ist. Er ist erst seit kurzem Rektor dieser Schule, die er als sehr traditionell gebunden beschreibt. Herr Schneider ist mit 42 Jahren und 16 Jahren Berufspraxis ein vergleichsweise junger Rektor, der zusätzlich zu seiner Funktion als Schulleiter, auch Klassenleiter einer dritten Klasse mit 28 Schülern und Beratungslehrer ist. Er war bereits Betreuungslehrer und Referent in Lehrerfortbildungen auf lokaler Ebene. Außerdem ist er Mitherausgeber und Mitautor eines Schulbuches.

Die Schule wurde durch die Empfehlung des Schulrates ausgewählt und der erste Kontakt bestand in einem Telefonat. Herr Schneider reagierte sofort aufgeschlossen und war sehr flexibel in der Terminwahl. Insgesamt kann das Zustandekommen des Interviews als äußerst unkompliziert beschrieben werden.

Die reine Grundschule liegt sehr idyllisch, wird als „sehr ländlich“ von ihm beschrieben und ist mit weniger als 100 Schülern die kleinste Schule im Landkreis. Pro Jahrgangsstufe gibt es nur eine Klasse, somit arbeiten an der Schule, FachlehrerInnen eingeschlossen, insgesamt 6 LehrerInnen.

Die Schülerschaft wird beschrieben als ländlich (nicht bäuerlich) strukturiert mit wenigen Akademikern und einem hohen Anteil Mittelschicht (v.a. Berufsgruppe Handwerker und Facharbeiter). 2 Schüler haben Migrationshintergrund.

### 5.2 Spontane Assoziationen mit der täglichen Korrekturarbeit

Herr Schneider gibt gleich zu Anfang des Interviews seine ambivalente Haltung gegenüber Korrekturen zu erkennen: „Ich liebe und hasse Korrekturen.“ (Abs. 2). Seine Ausführungen beziehen sich zunächst – anders als es die spontane Reaktion erwarten ließe – auf seine Abscheu („hassen“) bezüglich der Korrekturtätigkeit, die er doppelt begründet<sup>5</sup>: Sie sind ihm lästig, weil sie „sehr viel Zeit kos-

4 Alle Eigennamen (Name, Ort, Schulname...) wurden mit einem Code-Namen ersetzt um die Daten zu anonymisieren.

5 Vgl. Interview Schneider Abs. 2: „[...] Ich hasse Korrekturen insofern, als ich einfach die Korrektur schon als sehr lästig empfinde als sie mir sehr viel Zeit kosten. Ich hasse die Korrekturen auch deswegen, weil ich in vielen Situationen auch einfach merke, dass sich die Korrektur überhaupt net gelohnt hat. Also so in dem Sinne von, die Schüler ham irgendwas geschrieben und ich schreib den Schülern irgendwas Gescheites oder von mir aus irgendwas G'scheites drunter, so in der Hoffnung, der Schüler nimmt sich des irgendwie zu Herzen /mhm/ und des tut er allerdings dann net.“

ten“ (Abs. 2). Der zweite Grund für die negative Einstellung gegenüber den Korrekturen ist mit der Hoffnung verbunden, dass die GrundschülerInnen sich seine Kommentierungen „zu Herzen nehmen“ (Abs. 2). Es bleibt an dieser Stelle noch offen, was er darunter versteht und wie seine Anmerkungen gestaltet sind, häufig bleibt die Erwartung unerfüllt, wie er beschreibt. Damit deuten seine Aussagen auf eine Kosten-Nutzen-Rechnung hin, die negativ bilanziert ist.

Andererseits erkennt er den mit der Korrektur als „Messinstrument“<sup>6</sup> verbundenen Ertrag. „Und von daher is des schon die Gegenseite dann, /mhm/ da finde ich Korrektur dann sehr wesentlich und sehr, sehr notwendig“ (Abs. 2). Viele seiner GrundschülerInnen nehmen seine Korrekturen bewusst auf:

*„Da gibt’s dann sehr, sehr viele sogar, die dann sagen ‚Ja, der hat doch des da drunter g’schrieben.‘ (Abs. 2)*

### 5.3 Begriffsdefinition

Herr Schneider definiert seine alltägliche Korrekturarbeit mit einer Anforderung an sich selbst: „Also ich hab im Prinzip den Anspruch, dass ich alles, was die Kinder tun, auch anseh.“ (Abs. 6) Mit „ansehen“ beschreibt er allgemein und differenziert nicht spontan nach Fächern, besonderen Inhalten oder unterschiedlichen Phasen im Verlauf des Schuljahres. Damit hätte er möglicherweise Einschränkungen gegenüber sich selbst, den Schülern oder Unterrichtsinhalten vorgenommen oder hätte arbeitserleichternde und damit zeitsparende Maßnahmen benannt. Andererseits beschreibt er aber auch nicht ohne Nachfrage, wie intensiv er seine Korrekturen durchführt, was das Ausmaß seiner Definition zur alltäglichen Korrektur erkennen ließe.

### 5.4 Korrekturumfang, -inhalte und -intensität

Seine begriffliche Definition, alle schriftlich angefertigten Schülerarbeiten selbst (an-) sehen, bedeutet nicht gleichermaßen, dass er alle schriftlichen Schülerarbeiten selbst vollständig korrigiert.

Die Korrektur der eingeführten Rechtschreibkartei, mit der ein Basiswortschatz eingeführt und geübt wird, hat er an die Schülereltern abgegeben<sup>7</sup>. Die Vereinbarung mit der Elternschaft beruht auf dem hohen zeitlichen Aufwand, den die Korrekturarbeit für den Lehrer bedeuten würde. Er selbst über-

6 Vgl. InterviewSchneider Abs. 2: „s gibt natürlich auch die andere Seite der Korrektur, weil die Korrektur natürlich auch ein Messinstrument auch dahingehend is, zu überprüfen, was können meine Schüler. /mhm/ So dass es mir dann auch wirklich häufiger so geht, man macht sich so seinen Plan für die Woche und darauf steht dies und dies und dies und man hat vielleicht geplant, man will vielleicht eine Probearbeit schreiben und in der Korrektur äh, fällt mir dann auf, mensch, da gibt’s soundsoviele, die ham’s überhaupt noch net begriffen worum es eigentlich geht. /mhm/ Und von daher is des schon die Gegenseite dann, /mhm/ da finde ich Korrektur dann sehr wesentlich und sehr, sehr notwendig.“

7 Interview Schneider Abs. 33: „Und zwar wir ham einerseits ne Kartei, wir arbeiten mit ner Kartei, /mhm/ [2] und arbeiten in dieser Karteiarbeit unsere äh, unseren Basiswortschatz da ab. /mhm/ entweder inhaltlich geordnet, dass wir uns da an ein Heimat- und Sachunterrichtsthema anhängen /mhm/ oder aber [2] an nem Rechtschreibfall orientiert. /mhm/ Die Kinder nehmen des dann so auf ihre Karteikarten auf, äh, die Korrektur der Karteikarten übernehmen die Eltern. [1] /mhm/ Also des hab ich mit denen so ausgemacht, äh, da ich mich da so ´n bissl außer Stande seh, für 28 Kinder hunderte von Kärtchen zu korrigieren. Ich guck bei einigen Kindern schon dahin, /mhm/ aber ähm, wirklich mehr so stichpunktartig. /mhm/ Weil ich mir da schon denk, grad auf solchen Karteikarten, soll dann schon richtig drauf stehen“

prüft „bei einigen Kindern schon dahin, /mhm/ aber ähm, wirklich mehr so stichpunktartig.“ (Abs. 33).

Beim „formalen Rechnen“ (Abs. 8) oder wenn ein Abgleichen der Ergebnisse durch lautes Vorlesen der richtigen Ergebnisse bzw. mit Hilfe einer Folie am Overheadprojektor möglich ist<sup>8</sup>, dann korrigieren die Kinder ihre Mathematikarbeiten selbst bzw. berichtigen sich gegenseitig. Auch bei verschiedenen (gleichförmigen) Übungen im Rechtschreiben ist es möglich, dass die GrundschülerInnen selbst ihre Arbeiten auf sachliche und formale Richtigkeit überprüfen<sup>9</sup>. Hier eignet sich das Delegieren der Korrektur sogar in besonderer Weise, wie Herr Schneider betont, „weil die Kinder üblicherweise mit fremden Schreibprodukten sehr kritisch als mit ihren eigenen umgehen“ (Abs. 33).

Herr Schneider führt noch einen weiteren Grund an, der für die Schüler selbst- bzw. -partnerkorrektur spricht: „[...] am Ende, wenn ich eigene Korrektur mach, seh [ich] a - warn die Kinder ehrlich zu sich selber gewesen, und b - dass ich vielleicht den ein oder anderen drunterschreib, ‚da übste noch mal‘ oder ‚da haste des und des gut gemacht‘.“ (Abs. 6). Dadurch wird es für Herrn Schneider möglich, das von den GrundschülerInnen selbst korrigierte Arbeitsprodukt erzieherisch zu nutzen und zu kommentieren.

Durchschnittlich wendet Herr Schneider täglich etwa eine Stunde für Korrekturen zusätzlich zur Unterrichtszeit auf<sup>10</sup>, was allerdings nicht die gesamte Korrekturarbeit abdeckt, da er auch während des Unterrichts bereits korrigiert. Er empfindet Korrekturen als etwas „Zeitintensives“ (Abs. 172) und benennt den hohen zeitlichen Aufwand als ursächlich, dass aus den täglichen Korrekturen zu wenig „qualitative Schlüsse“ gezogen werden (Abs. 170)<sup>11</sup>.

8 Interview Schneider Abs. 6: „In Mathe besteht meine Korrektur darin, äh, dass die Kinder sich zunächst selber korrigieren. /mhm/ Also, sei es in etwa, wenn Aufgaben gerechnet worn sin, 5 Minuten am Beginn der Stunde Zeit nehmen, um einfach, äh, /mhm/ Aufgaben und Ergebnisse vorzulesen oder dass ich ne Folie aufleg und die Kinder vergleichen, was sie gemacht ham, dass die Hefte austauschen, wie auch immer, [...]“

9 Interview Schneider Abs. 33: „die zweite Sache is die, da kommt des dann, meine Korrektur dann mehr ins Spiel, äh, wenn wir an irgendwelchen Rechtschreibfällen zum Beispiel /mhm/ ackern, dann wern die eingeführt und dann mach mer da die verschiedensten Übungen dazu und da gibt's dann wieder die Form der Partnerkorrektur, des mach mer eigentlich im Rechtschreiben ganz gerne, /mhm/ weil die Kinder üblicherweise mit fremden Schreibprodukten sehr kritisch als mit ihren eigenen umgehen, äh, des tun wir, äh, also relativ häufig.“

10 Interview Schneider, Abs. 115-122:

I: Wie viel Zeit verbringen Sie mit den täglichen Korrekturen? [1/38/30]

S: [4] Schwer zu sagen. [1] ne Stunde?

I: mhm. Pro Tag.

S: ja.

I: Is des dann die Zeit, die Sie außerhalb des Unterrichts noch für die tägliche Korrektur noch aufwenden oder is da mit inbegriffen, dass es auch während des Unterrichts auch läuft.

S: Äh, des mein ich schon, die zum Unterricht dazu kommt.

I: mhm. Gibt es Situationen, in denen es Ihnen gelingt, während des Unterrichtszeit zu korrigieren.

S: Ja. Ja ja.

11 Bezugspunkt dieser Aussage ist die Form, die Schülerprodukte qualitativ zu analysieren: „Äh, Korrektur net nur immer im Sinne, wo in welcher Zahl werden Fehler gemacht, so quantitativ an die ganze Sache ran gehen, sondern auch die qualitative Sache nicht vernachlässigen. /mhm/ da zu sehen, äh, gibt's Fehlersystematiken, ja genau, um qualitative Schlüsse aus Korrektur zu ziehen. (Abs. 170)

„[3] Ich denk, es liegt [2] es liegt vielfach an der Zeit, /mhm/ dass man aufgrund, ja, welche auch immer, Verpflichtungen man da so hat, an nem Zeitmangel, denn Korrektur ist was Zeitintensives“ (Abs. 172)

Das gleichzeitige Erwähnen von „Verpflichtungen“ beschreibt möglicherweise auch einen inneren Konflikt, eigentlich mehr Zeit für die tägliche Korrektur nutzen zu wollen, andererseits diese aber nicht zur Verfügung zu haben, da für andere wichtige Aufgaben ebenfalls Zeit benötigt wird.

Das tägliche Korrigieren wird auch aus synergetischen Effekten (Zeitersparnis) delegiert. Er spricht dabei von „Vereinfachung“ der Korrektur, legt aber Wert auf seine abschließende stichprobenartige Überprüfung.

„Also Vereinfachung, in dem Sinne, wie ich es vorhin in Mathe gesagt hab, oder auch wie es für Rechtschreiben gilt, dass ich wirklich gucke, dass die Kinder sich wirklich selber korrigieren“ (Abs. 184).

Sein o.g. Anspruch jegliche Schülerarbeit anzusehen lässt vermuten, dass sich täglich eine große Menge an Korrekturarbeit in seiner dritten Jahrgangsstufe anhäuft. Eine mögliche Maßnahme, um dem Pensum und dem eigenen Anspruch gleichermaßen gerecht zu werden, wäre die Vorplanung. Die tägliche Unterrichtsplanung passe er allerdings nicht im Detail an die sich anschließende Korrekturarbeit an<sup>12</sup>. Ausnahme sind die korrekturintensiven Aufsätze, die er in Feriennähe eingeplant, um die unterrichtsfreie Zeit auch zur Korrektur nutzen zu können:

„[...] wenn ich irgendwelche Arbeiten zu korrigieren hab, grad wenn's um Aufsätze geht, da bin ich dann schon so, dass ich mir die dann in Feriennähe auch so lege. /mhm/ Dann weiß ich, jetzt kommen 14 Tage Osterferien, davon fahr ich eine Woche weg, äh, und äh, davor hab ich dann noch ne Woche zuhause, davor hab ich möglicherweise was geschrieben um des dann in der Zeit zu korrigieren.“ (Abs. 184)

Mehrfach erwähnt Herr Schneider, dass ihm die rechtschriftliche Korrektheit der Schülerunterlagen in allen Unterrichtsfächern ein Anliegen ist<sup>13</sup>: Er macht keinen Unterschied zwischen der Korrektur schriftlicher (Heft-) Einträge in Kern- und Nebenfächern (z.B. Musik), er setzt gleiche Maßstäbe an:

„Im Prinzip genau wie in HSU, [...] und ich möchte auch, dass es auch orthografisch auch halbwegs richtig ist.“ (Abs. 64)<sup>14</sup>

12 Interview Schneider Abs. 185-188: I: gestalten Sie Ihre Unterrichtsvorbereitung auch nach dem später anfallenden Korrekturberg oder nicht-Berg?  
Sch: Also bezüglich des Aufsatzes, der ja am allermeisten Zeit erfordert, also für mich zumindest erfordert, [1] ja. Bei anderen Fächern eigentlich nicht.

13 Interview Schneider Abs. 44: „ja, gut, generell, Rechtschreibung, korrigier ich schon immer, guck ich schon, dass da relativ viel auch richtig gestellt wird, /mhm/ mmm, wengleich, ich wirklich net den Anspruch für mich habe, jede Fehler, jeden Fehler zu sehen. /mhm/ [3] Aber wenn's speziell ums Rechtschreiben geht, möchte ich schon gucken, dass alle Kinder zum Schluss /mhm/ dann auch alles richtig haben, ne. /mhm/. Bei allem anderen, wie gesagt, ich versuch's, aber ob ich dem Anspruch gerecht werde, wage ich zu bezweifeln.“

14 Vgl. auch Interview Schneider Abs. 52: „Also wenn's um äh, um Dinge geht, die jetzt aus dem gebundenen Unterricht heraus erwachsen, dann geht's ja in der Regel um Einträge, /mhm/ [2] also wir ham da ein Heft dafür und da wird dann halt hineingeschrieben, hinein geklebt, was auch immer so anfällt. Äh, da schreiben die Kinder in der Regel, ja, des, was gemeinsam erarbeitet wird, was dann an der Tafel oder am Overhead-

Möglicherweise könnte man aus der Formulierung „Im Prinzip“ folgern, dass er den Kern- und Nebenfächer je einen anderen Stellenwert zuordnet. Die Einschränkung, „halbwegs“ macht aber deutlich, dass er auch in den Kernfächern wahrscheinlich nicht alle Fehler korrigieren kann. Insgesamt weiß Herr Schneider dass er sich zwar darum bemühe, es aber nicht vollständig gelingt, alles zu berichtigen:

*„Bei allem anderen, wie gesagt, ich versuch’s, aber ob ich dem Anspruch gerecht werde, wage ich zu bezweifeln.“ (Abs. 44)*

Er selbst spricht von „Anspruch“, den er an sich stellt, mit dem er wahrscheinlich meint, in Schülerarbeiten prinzipiell alle Fehler richtigzustellen.

## 5.5 Korrektur-Praxis

### 5.5.1 Fächerübergreifende und fachspezifische Korrekturen

#### Zeichen

Herr Schneider ist seit Beginn des Schuljahres Klassenlehrer dieser dritten Klasse und führte seine Korrekturzeichen von Anfang an als „Komplettsatz“ ein<sup>15</sup>.

Als fächerübergreifendes Zeichen verwendet er den Haken, wobei das Abhaken für gesehen, aber nicht im Detail korrigiert steht. Die Schüler können aufgrund des Namenskürzels erkennen, dass die Niederschrift z.B. inhaltlich korrigiert wurde oder durch den Haken sehen, dass ihr Schreibprodukt vom Lehrer wahrgenommen wurde.<sup>16</sup>

Zeichen, wie etwa der Smilie werden v.a. bei leistungsstarken SchülerInnen bewertend eingesetzt, um dem Schüler eine aussagekräftige und für den Lehrer zeiteffektive Rückmeldung zu geben.<sup>17</sup>

Daneben unterscheidet Herr Schneider fachspezifische Zeichen, die in dem bestimmten Fach eine je eigene Funktion erfüllen:

Die rechtschriftliche Korrektur wird „natürlich auch mit einem festen Zeichensatz“ (Abs. 33)<sup>18</sup> korrigiert, den die Kinder ebenfalls kennen.

---

projektor hängt, äh, /mhm/ äh, da korrigier ich des, ob die Kinder des vollständig aufgeschrieben haben, /mhm/ da korrigier ich den ein oder anderen Rechtschreibfehler.“

15 Interview Schneider, Abs. 42: „Als Komplettsatz vorgestellt und eingeführt. Die Kinder ham so en Zettelchen dann gekriegt und des klebt dann so im Merkheft drin und daran kann man sich orientieren.“

16 Interview Schneider, Abs. 66: „[...]„Das sehn die dadurch, dass ich da ein Haken drunter mache. /mhm/ Und wenn eine Sache dann inhaltlich oder wie auch immer korrigiert wurde, dann is das daran erkennbar, dass mein Kürzel da unten drunter erscheint.“

17 Interview Schneider, Abs. 132: „die kriegen dann so’n Lachgesicht dann dahin, so nen Smilie, /ja/ bei den etwas schwächeren Schülern, da schreib ich es schon häufiger auch dazu, was se gut gemacht ham. /ja/ Bei nem wirklich guten mach ich so nen Smilie, und der weiß, er war da perfekt gewesen, bei dem etweas schwächeren, geb ich häufig noch zu erkennen: Grad des und des und des hat mit gut gefallen.“

18 Interview Schneider, Abs. 37: „Also wenn die Groß- und Kleinschreibung falsch is, ham wir den Pfeil da. Wenn ein Buchstabe fehlt, ham wir diesen da, wenn ein Buchstabe zuviel is, is es der, is einer falsch, hammer den, den richtigen oben drüber, hier kommt natürlich auch der richtige oben drüber, der dann fehlt,

Für den Fachbereich Deutsch/Aufsatz existiert zunächst ein fachspezifischer aber überindividueller Zeichencode<sup>19</sup>. Damit kennzeichnet und verbessert er „des erste ganz Formale“ (Abs. 20). Darüber hinaus geht er in der Korrektur auch auf den inhaltlichen Aspekt des Aufsatzes ein und hat dafür ein Nummernsystem entwickelt, ähnlich dem System vom Fuß- oder Endnoten, mit dem er durch individuelle Anmerkungen auf die erbrachte Leistung seiner SchülerInnen eingehen kann:

*„Und die inhaltliche Korrektur hab ich dann mit so einem Nummernsystem gemacht, äh, jetzt, wenn inhaltlich, gedanklich so ein Fehler drinne is, wenn ich denke, da müsste das Kind jetzt eigentlich verbessern, ähm, dann gibt es halt ein Nummernsystem von 1 bis unendlich /mhm/, da wird halt an die entsprechende Stelle eine eins dann zum Beispiel hingemacht /ja/ und in der Leerzeile, die ich ja für mich habe, äh, schreibe ich dem Kind dann entweder, wenn ich denke, in der überarbeiteten Geschichte, findet das Kind von sich aus was Besseres, dann stell ich einfach ne Frage. [2] /O.K., mhm/ Oder wenn ich denk, des Kind, des kommt da net drauf, des is so für die ... Schwächeren einfach, äh, denen schreib ich dann einfach einen Satz rein, den sie in der Überarbeitung dann in die Stelle einfügen.“ (Abs. 20)*

Herr Schneider passt durch dieses Korrektursystem die Korrektur mit individuellen Kommentierungen an das persönliche Leistungsvermögen des Schülers an und bietet ihm je individuelle Unterstützung.

Ein ähnliches Verfahren beschreibt er für den Fachbereich Deutsch/Grammatik: Zum einen existiert ein Zeichensystem aus Buchstabenkürzeln<sup>20</sup>, zum anderen passt er sich mit den Korrekturfalten den Farben der Schüler, die durch den jeweiligen Inhalt des Grammatikunterrichts vorgegeben sind, an:

*„Oder wir ham für Wortarten verschiedene Farben, für verschiedene Satzglieder verschiedene Farben, die kennen die Kinder, und [räuspern] Satzgegenstände sind immer blau /mhm/ [sehr leise: ] des muss dann halt genau sein. [lautes räuspern /husten] Und dann äh, korrigier ich natürlich auch hinein, allerdings versuch ich dann auch möglichst so hinein zu korrigieren, dass die Kinder möglichst nicht alles rot sehen, /mhm/ sondern dass ich da eben auch mich dem Farbkodex ein bisschen angleiche.“ (Abs. 44-49)*

---

/mhm/ sind Buchstaben vertauscht, dann geht's so. /mhm/ Und äh, sin Buchstben zuviel drin, dann gibt's den. Und is irgendwas völlig verquer, nicht mehr lesbar, nicht mehr entzifferbar [beide grinsen hörbar], dann heißt es, da drüben dann irgendwie so. Und oben drüber steht's dann richtig.“

- 19 Interview Schneider, Abs. 20: „[...] Also nur, erst mal ´n Zeichensystem, /mhm/ des kennen die Kinder, /mhm/ also verschiedene Zeichen, was weiß ich, A heißt halt ‚Finde einen anderen Ausdruck für des Wort‘ /mhm/, Z heißt ‚Zeitstufe wechseln‘ /mhm/ ‚Du musst in einer anderen Zeitstufe schreiben‘, SA hammer noch ‚Finde einen anderen Satzanfang /mhm/ und ähm, W, ‚ Du hast dich irgendwie wiederholt. /mhm/ Du musst dir irgendwie was anderes ausdenken‘. /mhm/ Dann hammer gewisse Zeichen für, wenn Satzstellungen falsch sind, wenn Kinder da wieder, wern so viel Klammern da außenrum sin, dass se wissen, was mit was zu vertauschen is, [2] oder äh, mit Zahlen drüber, dass die dann neu sortieren. /mhm/ Was, so was passiert, wenn die Kinder recht eintönig schreiben. Wenn man denkt, mensch, da muss das Subjekt irgendwo mal in der Mitte stehen, dass es e bissele lockerer wird und solche Geschichten, dass man einfach da was ändert. Also des is so des erste ganz Formale.“
- 20 Interview Schneider Abs. 48: „Als Bemerkung dann, ja. Oder wir ham dann so ab und zu auch ein gewissen Zeichensystem auch entwickelt bei diesen Dingen dass mer dann SG als Satzgegenstadt und SA als Satzaussage äh, oder bei verschiedenen Satzarten, /mhm/ dass mer einen Erzählsatz mit ES kennzeichnen und all diese Dinge, wo mer einfach, ohne dass ich da ‚Erzählsatz‘ drüberschreiben muss, wo des Kind des als Fragesatz identifiziert hat, /mhm/ dass des Kind einfach was mit diesem Kürzel dann auch anfangen kann“

Er erreicht damit die Richtigstellung und Korrektur im ursprünglichen Wortsinn, gleichzeitig wählt er dadurch eine schülerorientierte Form der Verbesserung. Seine Formulierung „nicht rot sehen“ lässt die Interpretation zu, dass er seinen SchülerInnen zwar die Fehler aufzeigen, dabei aber umsichtig vorgehen möchte.

Im Fach Mathematik werden Fehler im Sinne einer „Richtigstellung“ korrigiert. Eine besondere Korrekturform hat Herr Schneider für komplexere Sachrechenaufgaben entwickelt<sup>21</sup>: Während er den leistungsschwachen Schülern die Lösung hinschreibt, notiert er den leistungsstärkeren „Versatzstücke“. Mit dieser der Bühnentechnik entnommenen Begrifflichkeit<sup>22</sup> beschreibt Herr Schneider das Notieren einer unterschiedlichen Anzahl von Einzelementen (Lösungsschritten) des Lösungsweges, z.B. Zeichen und Rechenbäume. Er fügt einschränkend hinzu, dass er diese Form der Korrektur nur dann vornimmt „wo’s [mir] einfach wichtig und notwendig erscheint“ (Abs. 16). Er begründet sein Vorgehen mit der mangelnden Zeit: „Da, hätt, da hab ich einfach die Zeit net dazu.“ (ebd.) Dennoch lässt sich aus dieser Maßnahme ein Interesse an individueller Korrektur deuten, wie auch methodisches Wissen und Geschick, dieses anzuwenden.

### Kommentierungen

Schriftliche Kommentierungen werden ebenfalls fächerübergreifend eingesetzt.

Korrekturaufgaben, die komplexer sind, werden durch den Lehrer selbst korrigiert und mit schriftlichen Bemerkungen individuell für den Schüler versehen. Als typisches Beispiel hierfür wird das Sachrechnen genannt, in dem er „mit belohnenden Worten [kommentiert], wenn irgendetwas gut gelaufen ist, wenn irgendwie ein pfiffiger, intelligenter Lösungsweg eingeschlagen wurde“ (Abs. 10). Herr Schneider erläutert an dieser Stelle den scheinbar nicht selbstverständlichen Einsatz einer Anmerkung. Es muss ein besonderer Lösungsweg sein, der in Folge auch in besonderer Weise Anerkennung findet. Er hebt damit auch hervor, dass er Kommentierungen nicht ausschließlich in Bezug auf Fehler verwendet, sondern auch im positiven Sinne, als Lob und Würdigung.

Schriftliche Kommentare und Bemerkungen nutzt er vor allem auch in der Aufsatzkorrektur, um individuell auf die Leistung des einzelnen Schülers einzugehen. Zusätzlich zu dem o.g. Nummernsystem wählt er dem Unterrichtsschwerpunkt entsprechende Inhalte aus und kommentiert die Schüleraufsätze.<sup>23</sup> Abschließend fasst er die Gesamtleistung stets zusammen: „Und wenn des dann alles ab-

21 Interview Schneider, Abs. 14-16:

Sch: Am Schüler. /mhm/ Also einem ziemlich schwachen Schüler, dem schreib ich im Prinzip eher mal eine Lösung hin. /mhm/ Dem Schüler, dem ich zutraue, zumindest mit Versatzstücken zurecht zu kommen, dem schreib ich mal Versatzstücke hin. /mhm/

I: Was verstehen Sie unter Versatzstücken?

Sch: Ja, nur, der hat in der Aufgabe zum Beispiel einen völlig falschen Einstieg gewählt. /mhm/ Ähm, dem mal ich zum Beispiel auch mal ne Skizze daneben für ne Aufgabe /mhm/ an der er sich orientieren kann, weil er jetzt vielleicht in ner Textaufgabe was falsch verstanden hat /mhm/. Einfach ein kleines Bildchen in sein Heft und da kann er sich dran orientieren /und dann selbst/ und dann selbst weiter zu machen.

22 Versatzstücke (Setzstücke): im Bühnenbild verwendete Ausstattungsteile, die an verschiedene Stellen des Bühnenbodens versetzt werden. (www.wissen.de [20.01.2010])

23 Interview Schneider Abs. 31: „Also dass der Übungsaufsatz, den den , im Probeaufsatz möchte ich das korrigieren, was wir vorher geübt haben. Im Übungsaufsatz leg mer gewisse Schwerpunkte. /mhm/ Also, was weiß ich, dass äh, wir ham zum Beispiel Satzanfänge /mhm/ als einen Schwerpunkt. Dann korrigier ich natürlich alles andere schon auch, aber mehr nur äh, da geht’s mer dann weniger um solche Kleinigkeiten, da

solviert ist, dann kriegen die Kinder halt untendrunter so einen kleinen Kommentar geschrieben“ (Abs. 24). Somit gelingt es ihm, je individuell auf die Schülerleistung einzugehen und eventuelle Hilfestellung genau an das Leistungspotential des Schülers anzupassen.

Einschränkend weist Herr Schneider darauf hin, dass zu ausführlichen Bemerkungen im Alltag die Zeit fehlt und diese deshalb eher knapp ausfallen.<sup>24</sup>

Vielleicht ist der Zeitaufwand auch Grund dafür, dass Herrn Schneiders schriftliche Korrekturen durch mündliche ergänzt oder auch teilweise ersetzt werden. Herr Schneider lässt den Kindern Zeit, die schriftliche Korrektur zu lesen und nachzufragen<sup>25</sup>, vermutlich um Missverständnissen vorzubeugen. Einzelne Schüler spricht er an, um die schriftliche Korrektur zu bekräftigen, etwas Persönliches zu ergänzen oder auch fachliche Erläuterungen bzw. komplexe Sachverhalte hinzuzufügen. Bezieht sich eine Kommentierung die gesamte Klasse, so lobt oder reflektiert er das Ergebnis mündlich im Plenum.<sup>26</sup> Die mündlichen Kommentierungen, so scheint es, nutzt er, um die einheitliche, knappe schriftliche Korrektur zu individualisieren und schülerzugewandt auf dessen Individualität und Einzelleistung einzugehen.

### 5.5.2 Kommunikation

Herr Schneider spricht an mehreren Stellen des Interviews an, Eltern mit in die tägliche Schularbeit einzubeziehen. Seine schriftlichen Korrekturen haben „Außenwirkung“ (Abs. 2), womit er die Bedeutung seiner Korrekturen für die Schülereltern meint. Mit den schriftlichen Korrekturen macht er seine Vorgehensweise transparent, so dass die Schüler zuhause darauf hinweisen können.<sup>27</sup> Dass er

---

is ne Satzstellung net ganz in Ordnung, äh, da könnt mer des anders schöner schreiben, /mhm/ da kriegen die Kinder drunter wirklich einen kurzen Kommentar äh, des Satzanfänge haste gut realisiert, da haste gut abgewechselt oder du hast es nicht so äh, umgesetzt, wie wir's vorher besprochen hatten. /mhm/ Oder wenn wir andere Schwerpunkte in der Wortarbeit, äh, gemacht wird, dass ich mir dann, auf die Suche nach treffenden Wörtern gemacht wird, wie die Kinder da vielleicht gefunden ham“

- 24 Interview Schneider Abs. 124: „[...] so die tagtägliche Korrektur von Arbeit, die in der Schule oder zuhause gemacht worden ist, äh, würde ich es auch gerne tun, mach ich aber net. /mhm/ Weil die Zeit dazu fehlt. Wenn ich da Kommentare gebe, [klopft mit der Hand / Finger auf den Tisch] dann komme ich auf den Punkt und sag [2] des war entweder prima gewesen, du hast oder die Rechtschreibung war hundertprozentig umgesetzt /mhm/ oder des halt auch nicht.“
- 25 Interview Schneider Abs. 182: „gut, dann kriegen die Kinder des Stück dann erst mal zurück, [...] dann ham die Kinder erst mal Zeit, des dann zu lesen und dann Fragen zu stellen, wenn sie irgendwas net klar is [...] ich geh dann so von Kind zu Kind und guck dann noch mal mit dem einen oder anderen Kind ins Gespräch zu kommen, dass die dann wirklich ausgiebig Zeit ham, des war jetzt O.K. gewesen oder auch nicht.“
- 26 Interview Schneider Abs. 178: „[...] es gibt zwei Möglichkeiten: nach ner Korrektur, dass ich insgesamt einfach feststell, da liegt irgendwo noch was im Argen, /mhm/ oder insgesamt, dass ich meinen Kindern insgesamt auch auf die Schulter klopfte [...] Des auf der einen Seite, auf der anderen Seite gehe ich schon auf einzelne Schüler dann auch zu, /mhm/ [...] denen ich auch noch amal, persönlich sage, /mhm/ was ich aber net vor der ganzen Klasse tun möchte.“
- 27 Interview Schneider Abs. 2: „Da gibt's dann sehr, sehr viele sogar, die dann sagen ‚Ja, der hat doch des da drunter g'schrieben. Ja, so in der Art, ne. Da spielt sich ja auch immer so Konflikte /ja/ ab, ne. Woran ich auch immer seh, wie wesentlich so auch in der Außenwirkung Korrektur is. /mhm/ So die Eltern können zum Teil daheim erzählen was sie wollen, ‚der Lehrer in der Schule, der hat gsagt, dass ...‘ oder ‚der hat drunter geschrieben, dass ...‘ [...]“

die dadurch möglicherweise angeregte Kommunikation zwischen Eltern und Schülern nicht dem Zufall überlassen möchte, macht er deutlich:

*„Des is natürlich auch ein Stück Verantwortung, die ich natürlich dahingehend auch möglichst, ja, möglichst gewinnbringend nutzen möchte“ (Abs. 2)*

Kommunikation mit den Eltern über die Korrekturarbeit Herrn Schneiders ist aber durchaus gewünscht. Einerseits liegt es in seinem eigenen Interesse durch die Kommunikation mit Schülereltern und Schülern über seine Korrekturen diese transparent und verständlich zu machen: „[...] Absprache insofern als die Korrektur mit Eltern, mit Schülern wirklich auch besprochen wird. /O.K., mhm/ Also dass sie nachvollziehbar ist. [...]“ (Abs. 100). Andererseits kommen die Eltern auf ihn zu, um, wie er selbst sagt, „mit mir darüber auch ins Gespräch zu kommen“ (Abs. 201)<sup>28</sup>. Zudem sieht Herr Schneider durch eine Abstimmung auch die Kontinuität seiner Arbeit weitergeführt.<sup>29</sup>

Die schriftliche Korrektur an sich impliziert eine Art Kommunikation, die vom Lehrer ausgehend, sich an einen weiteren Adressaten richtet. Es wäre zu erwarten, dass die Schüler die erstgenannte Adressatengruppe sind, die Herr Schneider ansprechen würde. Auf die Bedeutung für die Schüler angesprochen, bleibt er wie schon zu Anfang des Interviews (Abs. 2) knapp und eher ambivalent: „[...] ich denke, für einige Schüler sehr bedeutend, höchstwahrscheinlich für eine Anzahl von Schülern auch eher unbedeutend“ (Abs. 201).

Absprachen zur alltäglichen Korrektur mit den LehrerkollegInnen an der Schule werden nicht für nötig gehalten. Die tägliche Korrektur ist seiner Meinung nach zu eng mit der jeweiligen Lehrperson verknüpft. Anders verhält es sich bei der Korrektur von Leistungserhebungen. Hier sollte durch eine einheitliche Korrektur Konsens nach außen demonstriert werden.<sup>30</sup> Daraus könnte interpretiert werden, dass der schriftlichen Korrektur der (bewerteten) Leistungskontrollen ein anderer Stellenwert oder auch eine andere Funktion beigemessen wird. Die alltägliche schriftliche Korrektur ist demnach mit individuellen Zielsetzungen und mit der eigenen Person verbunden, die schriftliche Korrektur der Leistungserhebungen wirkt mehr nach außen und sollte aufgrund der Beurteilungsfunktion Einheitlichkeit nach außen demonstrieren.

### 5.5.3 Leistungsbezug

Die Korrekturtätigkeit impliziert den Umgang mit Fehlern in der schriftlichen Schülerarbeit. Herr Schneider spricht an mehreren Stellen davon, dass er Fehler mindestens markiert oder korrigiert, im

28 Interview Schneider Abs. 201: „Also die Eltern, die ich hier habe, gucken auf Korrektur sehr genau. /mhm/ Ja. [2] Gucken auf Korrektur sehr genau. Und ham durchaus ein Interesse daran, mit mir darüber auch ins Gespräch zu kommen.“

29 Interview Schneider Abs. 201: „/mhm/ Also in dem Sinne, dass wir uns da möglichst abstimmen, dass wir es in der Schule möglichst ähnlich gemacht wird, wie es zuhause dann weiter gehen kann.“

30 Interview Schneider Abs. 102: „[...] also ich denke, es muss die Korrektur auch zu jedem passen /mhm/ Was mir als Schule schon ganz wichtig ist und des wäre Korrektur noch etwas auf einer anderen Ebene, äh, wenn’s um Probearbeitkorrektur geht. Dass wir uns da schon ein bisschen auferlegt haben, da einheitlich zu arbeiten. /mhm/ Also sei’s jetzt, wie man eine Probearbeit gestaltet, äh, dass von vorneherein klar ist, wie viel Punkte gibt’s da jetzt drauf, äh, dass wir uns darauf verständigen, [räuspert sich], dass einfach so’n gewisser Grundkonsens da is, äh wenn Eltern bei uns mehrere Kinder ham, dass sie wirklich überall nachvollziehen können, was is denn da passiert.“

Sinne von „ins Korrekte setzt“ (Abs. 10; 18; 44; 46; 76)<sup>31</sup>. Ihm scheint es in besonderer Weise wichtig zu sein, dass die Unterlagen seiner Schüler korrekt (fehlerlos) sind.

Grundsätzlich ist für ihn die positive Sichtweise des Fehlers bedeutsam:

*„Ich denk, der Fehler [...] kann so der Angelpunkt dafür sein, einfach auch daran zu lernen. /mhm/ Des beim nächsten Mal anders, besser zu machen, wie auch immer.“ (Abs. 76)*

Der Fehler kann positiv als Möglichkeit zur Weiterentwicklung des Schülers genutzt werden. Herr Schneider möchte von Seiten des Lehrers den Fehler durchaus als Ansatzpunkt zur Hilfestellung wahrnehmen und diese dem Schüler durch die Korrektur anbieten, allerdings macht er durch seine Formulierung deutlich, dass die Umsetzung „es beim nächsten Mal besser zu machen“ beim Schüler selbst verbleibt. Damit drückt er eine gewisse leistungsorientierte Erwartungshaltung seinerseits aus, nämlich, dass der Schüler aus dem Fehler lernen sollte und diese dann vermeiden könnte. Ziel ist es für Herrn Schneider, durch die Korrektur bei den Schülern ein Bewusstsein zu schaffen für eine Fehleranalyse.<sup>32</sup>

Die Frage, was seine Korrektur seinen Schülern bringt, beantwortet Herr Schneider erst nach längerem Überlegen mit dem erneuten Hinweis, dass manche Schüler davon lernen, andere Korrektur aufgrund ihrer vielen Fehler als schmerzhaft empfinden und wieder andere nicht (durch eine Leistungssteigerung) reagieren.<sup>33</sup>

#### 5.5.4 Kontrolle

Auf die Frage, ob Korrektur und Kontrolle in einem Zusammenhang stehen, antwortet er:

*„Früher hätt ich ganz klar ‚ja‘ gesagt. /mhm/ Jetzt eigentlich: nee. /mhm/ Also, also [3] natürlich [...] also ich versuch zumindest Korrektur so zu begreifen und des den Kindern irgendwie auch so zu vermitteln, dass es nicht ein aufzeigen oder dass es net ein Kontrollieren is, äh, sondern möglichst in dem Sinne von Hilfestellung ankommt. /mhm//mhm/ Im Sinne von Hilfestellung beziehungsweise auch im Sinne von, ja, von Lob, ‚Des machst einfach weiter so‘. oder so in der Art.“ (Abs. 162)*

Mit dieser Aussage verdeutlicht er seine negative Definition von „Kontrolle“, die dazu führt, dass er eine Umdeutung vorzunehmen und erneut die Hilfestellung als das wesentliche Ziel hervorhebt.

31 Z.B. Interview Schneider Abs. 10: „...Also ich markier Fehler, ganz klar, ich ähm, ich schreib den Kindern einfach auch ins Heft hinein, /mhm/ wo irgendwas falsch is, /mhm/ ich äh, schreib ihnen auch Rechenwege zum Beispiel auch mit dazu“

32 Interview Schneider Abs. 166: S: [4] Bewusstsein bei den Kindern schaffen, wo sie Fehler machen /mhm/ und die Möglichkeit zeigen, des einfach besser zu machen. /mhm/ Oder anhand eines Fehlers äh, oder je ne Lehre zu ziehen beim nächsten vergleichbaren Fall, es besser zu machen. /mhm/ [2] /mhm//mhm/“

33 Interview Schneider Abs. 176: „[6, bläst] ja, [1] jetzt bin ich wieder am Anfang des Liebens und Hassens, [...]. Nein, es gibt äh, [1] auf der einen Seite wirklich Kinder, denen Korrektur was sehr wichtiges is, die da sehr viel lernen davon /mhm/ äh, umgekehrt gibt's [2] aber auch Kinder, denen Korrektur natürlich sehr weh tut. /mhm/ grad in dem Fall, wo ziemlich viele Fehler auf die Produkte, Arbeitsprodukte vorliegen, /mhm/ [2] und natürlich auch Schüler, denen, ja, denen Korrektur jaa, net, net als Antrieb für des Bessermachen darstellt. /mhm/ [3] Wo mer dann häufig, jaa, da hab ich's jetzt schon fünf, sechs, sieben, acht neun Mal drunter geschrieben und es is halt immer noch so /mhm/ äh, [räuspert sich], war die Korrektur schlecht gewesen, der Schüler reagiert da drauf net /mhm/ wie auch immer, ja, so diese zwiespältige Sache eben. /mhm/ [3]“

Dennoch beschreibt er im Interview eine Reihe von Situationen, die als Kontrollieren gedeutet werden können:

Er legt Wert darauf, alles, was die Kinder tun, auch anzusehen (Abs. 6), auch die Korrekturarbeit der Schüler noch einmal zu korrigieren (Abs. 6-7). Insgesamt kontrolliert und überprüft Herr Schneider die Schülerprodukte z.B. auf Vorhandensein (z.B. Ablage in der Arbeitsmappe), Vollständigkeit sowie Richtigkeit.<sup>34</sup>

Hausaufgaben möchte er „ganz konsequent jeden Tag von jedem zumindest einmal gesehen haben“ (Abs. 146). Diesbezüglich ist ihm die intensive Kontrollfunktion so wichtig, dass er keinesfalls darauf verzichten möchte.

### 5.5.5 Erziehung

Erwartungsgemäß ist mit der täglichen Korrektur von Hefteinträgen, Arbeitsblättern, täglichen Übungen u. ä. auch Erziehungsarbeit verbunden. Beim täglichen Korrigieren besteht die Möglichkeit, Schriftbild, Einhaltung formaler Regeln (wie z.B. das Eintragen von Datum, Überschrift u.a.) sowie Ordnung und Sauberkeit zu loben oder zu kritisieren und gegebenenfalls Verbesserungsmaßnahmen einzufordern. Diese erzieherische Funktion erwähnt Herr Schneider an keiner Stelle des Interviews. Schlussfolgernd scheint ihm dies nicht primär bedeutsam. Erzieherische Anteile hat allein seine Korrektur der von Schüler korrigierten Arbeiten, die er auch daraufhin überprüft, ob die Kinder ehrlich zu sich selbst waren (Abs. 6).

### 5.5.6 Diagnose und Förderung

Gleich zu Anfang des Interviews spricht Herr Schneider von der Korrektur als einem „Messinstrument“ (Abs. 2). Beispielhaft führt er später die Fehleranalyse im Rechtschreiben an<sup>35</sup>, mit der er zunächst die Leistung bestimmen kann. Aus diesem diagnostischen Ergebnis kann er dann mit dem Schüler weiterführende Maßnahmen erläutern<sup>36</sup>. Bemerkenswert erscheint die Tatsache, dass er offensichtlich diese Maßnahmen in die Hand der Schüler und deren Eltern gibt, da er auf die Frage, wie er den Schülern das Ergebnis seiner Diagnose verdeutlicht, mit dem Hinweis auf einen Elternabend antwortet<sup>37</sup> an dem er in die Fehleranalyse eingeführt hat.

34 Interview Schneider Abs. 58: „... Ich guck halt über den Eintrag drüber, a) isser vollständig und b) wie ist das Kind mit der Rechtschreibung umgegangen ...“

35 Interview Schneider Abs. 176: „Oder du machst relativ berechenbar Fehler. /mhm/ äh, wenn du diese Fehler nicht mehr machen würdest, müsstest du eigentlich nur noch da und darauf acht geben. Also, zum Beispiel bei der Rechtschreibung, wir müssen da jetzt Fehler systematisieren. /mhm/ Dass wir jetzt sagen, was weiß ich, wenn wir jetzt ein Diktat geschrieben ham oder so was, dann - , ja, des mach ich in Rechtschreiben noch relativ gerne, äh, dass ich den Kindern so wie des bei äh, bei Rechtschreibtests, also bei diesen standardisierten Rechtschreibtests auch abläuft, /mhm/ dass ich denen durchaus auch drunter schreibe, welche Art von Rechtschreibfehlern sie auch machen. Also ob des jetzt Wahrnehmungsfehler sin oder ob des jetzt Regelfehler sin, ob's Merkfehler sin ob's Ableitungsfehler sin“

36 Interview Schneider Abs. 176: „Also wo ich den Kindern so den Hinweis geben möchte, mensch, du machst eine Fehlerart, sehr, sehr häufig /mhm/ und wenn es dir gelingen würde, diese eine Fehlerart abzustellen, dann hättest du, was-weiß ich, 50% deiner Fehler komplett ausgeschaltet.“

37 Interview Schneider Abs.: „Also, die Eltern wissen darüber Bescheid. /mhm/ Also wir ham amal, so kurz nach den Weihnachtsferien einen Elternabend gemacht äh, da ging's da um dieses Thema der Rechtschrei-

Korrektur ist für ihn ein wichtiges Instrument des Lehrers im Alltag, um Schülerleistung festzustellen. Herr Schneider betont die Diagnosefunktion der Korrektur, Fehler nicht nur bzgl. ihrer Quantität sondern auch in ihrer Systematik und „Qualität“ zu betrachten. Er beschreibt die tägliche Korrektur als ein „ganz gutes, probates Diagnoseinstrument“, mit dem sich eine Referendarin oder ein Referendar auseinandersetzen sollte.<sup>38</sup>

Herr Schneider belässt es nicht bei der Fehlerfeststellung und deren diagnostischer Einordnung. Er möchte gerne Hilfe anbieten und Berater für seine Schüler sein.<sup>39</sup> Er möchte die Korrektur bewusst als Instrument nutzen und differenziert anlegen, „dass es vielleicht auch eine Hilfe [...] wieder sein kann“ (Abs. 164). Die vorsichtige Formulierung als Möglichkeit ist angesichts der aufgezählten Maßnahmen und dem vielfach individuellen Eingehen auf die Schüler überraschend.

Jedem Schüler wird entsprechend seines Lernstandes durch angepasste Korrekturmethode Hilfestellung angeboten: Dem leistungsschwachen Schüler wird der Fehler korrigiert (richtig gestellt), dem leistungsstarken werden Hinweise auf den richtigen Lösungsweg gegeben<sup>40</sup>. Durch die tägliche Korrektur Hilfestellung zu leisten wird mehrmals erwähnt, in verschiedenen Formen verdeutlicht und in unterschiedlichen Kontexten aufgegriffen (Abs. 14-16; 18; 20; 128-132). Dies verdeutlicht, dass es ihm wichtig ist, den Schülern Hilfe und Unterstützung im Lernprozess durch die alltägliche Korrekturarbeit zu geben.

---

berei /mhm/ weil des in der Klasse durchaus ein kleines Problem is, wie wir einfach im Rechtschreiben üben können. [...]"

- 38 Interview Schneider, Abs. 168-170: „[10] Also Korrektur, des hab ich schon gesagt, also Korrektur, des wär mir ein Wesentliches, was ich weiter geben würde, dass Korrektur natürlich viel Last auf der einen Seite is, dass es auf der anderen Seite aber ein [2] ein ganz gutes, probates Diagnoseinstrument und dass sich der oder die damit mal auseinander setzen sollte. [1] [...] Äh, Korrektur net nur immer im Sinne, wo in welcher Zahl werden Fehler gemacht, so quantitativ an die ganze Sache ran gehen, sondern auch die qualitative Sache nicht vernachlässigen. /mhm/ da zu sehen, äh, gibt's Fehlersystematiken, ja genau, um qualitative Schlüsse aus Korrektur zu ziehen.“
- 39 Interview Schneider Abs. 164: „[6] Ja gut, ich hab [6] also mein Unterrichtsstil, hm, hmhmhm. Ich hab vorhin schon so was angedeutet, mir wär's ganz lieb, wenn mein Unterrichtsstil, wenn der [3] so en bissl diese Hilfe, des is mir eine wesentliche Sache, Hilfe, Berater, nicht Besserwisser zu sein, der alles sieht. So würd ich vielleicht meinen Unterrichtsstil auf der einen Seite sehn, ich möchte einfach Helfer, Berater sein, der auch net alles über einen Kamm scheren, möchte schon gucken, dass jedes Kind sich so, äh, entwickeln kann, wie's ihm selber genehm ist und vielleicht gibt Korrektur /mhm/ ein kleines Spiegelbild dafür. /mhm/ [1]"
- 40 Herr Schneider beschreibt die Korrektur in Geometrie zum Beispiel folgendermaßen (Abs. 18): „S: Geometrie? Ähm, [2] im Prinzip, wenn's da so ums Zeichnen geht. Wir ham jetzt in dem Schuljahr [2] verschiedene Figuren, verschiedene Formen gezeichnet und ham die gespiegelt, /mhm/ das heißt, da geht's ja um, das heißt, der größte Fehler ist ja, dass die Kinder a) net genau zeichnen, da zeichne ich da zum Teil immer auch nach /mhm/, dass sie sehn, wo sie einfach nicht exakt gemacht ham bzw. da, wo's ums Thema spiegeln geht, dass ich Ihnen auch nur Punkte, wenn mer, was weiß ich, viele da hatte und dass ich ihnen dann zwei Punkte da rein zeichne, so im Sinne einem Schwächeren male ich des vielleicht richtig rein, wie es eigentlich richtig gehört, einem, der müsste es eigentlich äh, selber besser hinkriegen, der kriegt vielleicht zwei Punkte hingemacht und an dem kann er sich orientieren, dass er den Rest selber ergänzen kann. /mhm/ [3]"

## 5.6 Einflüsse auf individuelle Ausprägung des Korrekturverhaltens

Geprägt wurde Herr Schneider in erster Linie von seinem Betreuungslehrer in der zweiten Ausbildungsphase (Referendariat), von dem er vieles bzgl. der alltäglichen Korrektur übernommen und gelernt habe<sup>41</sup>. Während ehemalige Kollegen, die die gleiche Jahrgangsstufe führten wie er selbst an derselben Schule (Parallelkollegen) seine tägliche Korrekturtätigkeit ebenfalls beeinflussten<sup>42</sup>, habe er im Seminar in der zweiten Ausbildungsphase und während des Studiums nichts über Korrekturen gelernt. Die Reihenfolge der Auflistung ist gleichbedeutend mit dem Maß an Einfluss, wie er selbst beschreibt (vgl. Abs. 94). Von anderen abschauen, aber auch Rat nehmen, von Bewährtem profitieren<sup>43</sup> und gemeinsame Erfahrungen seien die Grundlage für die Prägung seiner jetzigen Korrekturtätigkeit. Das gemeinsame Ausprobieren und Reflektieren mit dem Ziel eines größtmöglichen Konsenses für die Korrekturtätigkeit beschreibt er als eine intensive, wenn auch nicht immer übereinstimmenden Tätigkeit.<sup>44</sup> Wirklich Einsicht in die Korrekturarbeit erhielt er aber erst durch den Zwang, selbst korrigieren zu müssen und der späteren Einsicht, dass diese Arbeit gewinnbringend für die tägliche Arbeit ist:

*Jaa, also was ich vorhin schon gesagt hab, ähm, zunächst halt einfach dieser Zwang, ich muss jetzt korrigieren, /O.K./ später dann zunehmend auch die Einsicht, dass ich es für was Lohnendes halte. (Abs. 203)*

Dieser Aussage nach, müssen Korrekturen sein, sie sind mit dem Grundschullehrer verbunden. Erst später dann, möglicherweise durch o.g. Einflüsse, Diskussionen und eigene Erfahrungen kommt der erkannte Nutzen für sich selbst hinzu.

41 Interview Schneider Abs. 94: „[5] Viel stammt von meinem Betreuungslehrer. /mhm/ [1] Relativ viel sogar.

42 Interview Schneider (Abs. 94): [...] des zweite, äh, durch Kollegen, also vor allen Dingen Parallelkollegen als ich noch welche hatte /mhm/, [5] ähm, wenig, weniger durch mein Seminar/mhm/, nichts durch die Uni. [3] So in dieser Reihenfolge würde ich mal sagen.

43 Interview Schneider Abs. 96: „Beides würd ich mal sagen. [2] Schon ein Abschauen. Aber durchaus dann auch ein: Des is bewährt, des kann mer gut machen oder umgekehrt, auch nicht. /mhm/ Des is eher ein System, des sich nicht bewährt. [...]“

44 Interview Schneider Abs. 96-98:

Sch:[...] /mhm/ Also, [1] ja wir ham da lange - ja zum Beispiel hab ich mit ner Kollegin über wirklich längere Zeit ausprobiert, Aufsätze ökonomischer, für die Schüler besser, für die Eltern besser, lesbar zu korrigieren /mhm/ und äh, die war da echt kreativ gewesen, hat sich da wirklich viel überlegt, hat sich da riesig Arbeit auch gemacht. /mhm/ Wo wir einfach auch im Widerstreit auch immer wieder lagen /mhm/ wir wollten einfach was machen, was wir beide auch machen.

Interviewer: Kann ja durchaus fruchtbar sein

Sch: Ja absolut, absolut, des war ein, des war schon ein wirklich fruchtbares Streiten. Wir hatten einfach so den Anspruch, dass wir den Parallelklassen hatten, auch parallel arbeiten äh und parallel arbeiten sollte nach unserem Dafürhalten auch ein Stück weit auch in die Korrektur hineingehen. /mhm/ Also dass Korrektur in beiden äh Klassen äh, irgendwie gleich nachvollziehbar gewesen ist. /mhm/ Und da muss man sich auch so absprechen und da ham wir dann dieses oder jenes ausprobiert. /mhm/ [2] Also wirklich so im Sinne von Geben und Nehmen. [2]

Es wäre zu erwarten gewesen, dass die zusätzliche Ausbildung zum Beratungslehrer<sup>45</sup>, die dort erworbenen Kenntnisse zur Diagnostik oder auch die beratende Tätigkeit die Korrekturtätigkeit beeinflusst. Dies bestätigt Herr Schneider im Interview nur bedingt:

*„Glaub ich schon. Grad auch was ich vorhin gesagt hab, [3] so en bissl, äh, also ich glaub, dass ich ein bissl sensibler gegenüber verschiedenen Teilleistungsschwächen und -störungen /mhm/ geworden bin und die auch ein bisschen anders korrigiere als ich des vor 15 Jahren gemacht habe. /mhm/ Also wo ich mehr über einen Kamm geschoren habe /mhm/ in der Korrektur auch. /mhm/ Von fehlerfrei bis sehr fehlerhaft, von schlampig bis sehr fein und wie auch immer, ne. /mhm/ So dass ich dadurch schon irgendwie so en bissle sensibler für des Individuum geworden bin“ (Abs. 152)*

Er nimmt Bezug auf seinen Wissenszuwachs und Empathie bzgl. verschiedener Teilleistungsschwächen und -störungen, wie etwa Legasthenie, Wahrnehmungsstörungen usw. Demzufolge ist es nicht der diagnostische Wissenszuwachs, der die Korrekturtätigkeit verändert hat, sondern das Verständnis für die einzelne Grundschülerin und den einzelnen Grundschüler und deren Lernausgangslage. Während der erwähnte Zwang zu Anfang seiner Berufstätigkeit die Korrektur vereinheitlichte, bemüht er sich nun auch durch die tägliche Korrektur mehr darum, auf das Individuum mit seinen Stärken und Schwächen einzugehen.

### 5.7 Korrekturideal

Auf die direkte Frage nach dem Korrekturideal antwortet Herr Schneider folgendes (Abs. 226-228):

*Sch: „Also für die Korrekturen würde ich mir echt wirklich nur eines wünschen, man halbiere meine Klasse. /mhm/ Des wär mir wirklich des allerliebste. [2 ]*

*I: Und ihnen noch jemand zur Seite zu stellen?*

*S: Wär natürlich genauso perfekt. Weil natürlich der Effekt wäre genauso für mich. [3]*

Diese Aussage lässt Spielraum zur Interpretation. Einerseits könnte er auf den hohen zeitlichen Aufwand, den er schon gleich zu Beginn des Interviews nannte, hinweisen. Dieser würde durch eine geringere Schülerzahl bzw. eine Korrekturhilfe vermindert werden. Andererseits könnte die Korrektur aufgrund der geringeren Schülerzahl je individueller sein und möglicherweise auch seinem Anspruch nach einer umfassenden Korrektur<sup>46</sup> genüge leisten. Verwunderlich ist seine Aussage, dass jemand, der „ihm zur Seite gestellt wird“, den gleichen Effekt hat, da er stets auch den Nutzen der täglichen Korrekturarbeit für sich betont hat. Eine Korrekturhilfe könnte aber im Wesentlichen Hilfe sein, seine eigene aufgewendete Korrekturzeit zu vermindern.

45 BeratungslehrerInnen an Grundschulen haben zusätzlich zu ihrer regulären zweiphasigen Ausbildung zur Grundschullehrerin bzw. Grundschullehrer eine Ausbildung (Studium oder berufsbegleitend) absolviert. Ihre Aufgabenfelder sind Schullaufbahnberatung und Beratung über das Bildungsangebot. Bei Lernschwierigkeiten, Lernstörungen oder sozialen, motivationalen und emotionalen Problemen von Schülerinnen und Schülern betreiben sie Intervention und Prävention, aber auch Kooperation mit außerschulischen Institutionen. Sie arbeiten schulklassenbezogen, aber auch in Einzelgesprächen mit SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen zusammen.

Die Ausbildung vermittelt psychologisches wie pädagogisch-diagnostisches Wissen, psychologische, pädagogische und soziologisch Beratungsaspekte und -techniken sowie Kenntnisse bei schulischen Lern- und Leistungsschwierigkeiten und -störungen, vertiefte Kenntnis des Schulsystems.

46 Umfassend im o.g. Sinn, alles zu sehen und alle Fehler zu verbessern (Abs. 6)

In den Inhalten, die Herr Schneider an eine Lehramtsanwärterin weiter geben würde, drückt sich ebenfalls eine ideale Vorstellung über die tägliche Korrekturarbeit aus.

*„Also Korrektur, des hab ich schon gesagt, also Korrektur, des wär mir ein Wesentliches, was ich weiter geben würde, dass Korrektur natürlich viel Last auf der einen Seite is, dass es auf der anderen Seite aber ein [2] ein ganz gute, probates Diagnoseinstrument und dass sich der oder die damit mal auseinander setzen sollte. [...] Korrektur net nur immer im Sinne, wo in welcher Zahl werden Fehler gemacht, so quantitativ an die ganze Sache ran gehen, sondern auch die qualitative Sache nicht vernachlässigen. /mhm/ da zu sehen, äh, gibt's Fehlersystematiken, ja genau, um qualitative Schlüsse aus Korrektur zu ziehen. (Abs. 168-172)*

Seiner Meinung nach wird die (tägliche) Korrektur in der Ausbildung nicht oder zu wenig thematisiert. Die diagnostischen Teilbereiche der täglichen Korrektur wären deshalb auch etwas, was Herr Schneider an eine Referendarin unbedingt weiter geben würde. Insgesamt äußert er den Wunsch, dass Korrekturen in die Ausbildung aufgenommen werden um den Facettenreichtum der Korrektur zu verdeutlichen und Analysen aus den Schülerprodukten ziehen zu können.

## 5.8 Bedarf an Weiterbildung

Grundsätzlich ist Herr Schneider offen für Weiterbildungen bzgl. der täglichen Korrekturarbeit.

*Meine Erwartung daran wäre, einfach zunächst mal den Vergleich zu sehen, wie machen es ander? /mhm/ weil ja doch jeder im Lauf der Zeit da jeder in seiner eigenen Gasse geht. Und sich einfach mal über das Für und Wieder der verschiedensten Korrekturen unterhalten.[...] Durchaus aber dann letztlich die Intension: Würde mein Korrekturverhalten ändern, wenn ich sehen würde, irgendjemand macht da irgendwas besser /mhm/ und ich halte es auch für lohnend des auch zu machen. (Abs. 210)*

Herr Schneider äußert nicht Wunsch nach Tipps, Regeln oder neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen indem er sich einer Weiterbildung aufgeschlossen zeigt. Er erwartet durch den Vergleich, Informationsaustausch und die Reflexion mit anderen Lehrkräften eine Bereicherung für seine eigene Korrekturarbeit. Die von ihm gewählte Metapher der „eigenen Gasse“ versinnbildlicht möglicherweise auch seine Interpretation über die Entwicklung der individuellen Korrekturtätigkeit jeder Grundschullehrerin und jeden Grundschullehrers. Durch die je individuelle Prägung, Entwicklung und Erfahrung, die seiner Meinung nach mit der täglichen Korrektur verbunden ist, aber auch durch die mangelnde Ausbildung (wie er von sich berichtet) wird korrigieren zu einer persönlichen und individuellen Tätigkeit. Er hält es für eine Möglichkeit, dass der Austausch und die gemeinsame Reflexion sein eigenes Korrekturverhalten ändern könnten.

## 6 Zusammenfassung und Ausblick

Alltägliche schriftliche Korrekturarbeit bedeutet für Herrn Schneider Diagnose und Analyse der Schreibprodukte aber auch teilweise eigene unerfüllte Zielsetzungen in Bezug auf die Leistungsverbesserung seiner SchülerInnen. Er verfolgt den Anspruch, alle schriftlichen Schülerarbeiten abschließend noch einmal anzusehen, womit er die Kontrollfunktion der Korrektur unterstreicht. Einen hohen Stellenwert nimmt in der Beschreibung seiner täglichen Korrekturarbeit das individuelle Eingehen auf den jeweiligen Schüler und dessen Lernausgangslage ein. Er offenbart ein großes metho-

disch-didaktisches Repertoire, dessen Einsatz grundlegendes technisches, didaktisches, aber auch fachliches Wissen voraussetzt. Der Einsatz dieser Kenntnisse in der alltäglichen Korrektur ist sehr eingeschränkt, was er bedauert. Wie er betont, ist die mangelnde Zeit ist der entscheidende Begrenzungsfaktor für die Intensität der täglichen Korrekturarbeit.

Der dargestellte Fall lässt den Facettenreichtum der alltäglichen schriftlichen Korrektur erkennen und weist auf weitreichende Bedeutung dieser spezifischen professionsbezogenen Arbeit hin. Inwiefern sich Konsenszonen mit anderen Interviews ergeben, wird die weitere Auswertung zeigen.

## Literaturverzeichnis

- Augst, Gerhard; Dehn, Mechthild (2002<sup>2</sup>): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können – Lehren – Lernen. Stuttgart.
- Bachmair, Sabine (2007): Beraten will gelernt sein. Weinheim [u.a.], Beltz.
- Bartnitzky, Horst; Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.) (2004): Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Frankfurt a. M.
- Bauer, Bauer, Karl-Oswald; Kopka, Andreas, Brindt, Stefan (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über Handeln und Bewusstsein. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard, Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra, Tillmann, Klaus-Jürgen, Weiß, Manfred (Hrsg.) (2001): Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Beck, Oswald; Hofen, Nikolaus (2003): Aufsatzunterricht Grunschule konkret. Unterrichtshilfen für die Praxis. Baltmannsweiler.
- Bogner, Alexander (Hg.) (2005): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. Opladen /// Wiesbaden: Leske + Budrich; VS Verl. für Sozialwiss..
- Bogner, Alexander (Hg.) (2009): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., grundl. überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang (2005): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, Alexander (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. Opladen /// Wiesbaden: Leske + Budrich; VS Verl. für Sozialwiss., S. 33–70.
- Brügelmann, Hans; Brinkmann, Erika (1994): Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung. In: Brügelmann, Hans; Richter, Sigrun (Hrsg.): Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Lengwil am Bodensee, S. 44-52.
- Brügelmann, Hans; Brinkmann, Erika (1998): Die Schrift erfinden. Lengwil am Bodensee.
- Brügelmann, Hans; Richter, Sigrun (Hrsg.) (1994): Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Lengwil am Bodensee
- Dehn, Mechthild (1994a): Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen. Bochum. 4. Auflage.
- Dehn, Mechthild (1994b): Schlüsselszenen zum Schriffterwerb. Weinheim und Basel.

- 
- Friebertshäuser, Barbara; Prengel Annedore (Hg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München.
- Garz, Detlef. (Hg.) (1991): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen / . Opladen: Westdt. Verl.
- Götz, Margarete (2005): Verbalzeugnisse in der Grundschule – Anspruch und Realisierung. In: Götz, Margarete; Nießeler, Andreas (Hrsg.): Leistungen fördern – Förderung leisten. Donauwörth, S. 78-92.
- Götz, Margarete; Nießeler, Andreas (Hrsg.) (2005): Leistungen fördern – Förderung leisten. Donauwörth.
- Gruber, Hans (2006): Expertise. In: Rost, Detlef H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3., überarb. und erw. Aufl. Weinheim: Beltz PVU (Schlüsselbegriffe), S. 175–180.
- Grzesik, Jürgen (2002): Effektiv lernen durch guten Unterricht. Optimierung des Lernens im Unterricht durch systemgerechte Formen der Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern. Julius Klinkhardt: Rieden.
- Gutmann, R.: Ein Vorschlag für schuleinheitliche Korrekturzeichen. In: Zeitschrift „Blätter für Lehrerfortbildung. Das Seminar“ 3/1969, S. 111.
- Gutte, Rolf: Lehrer- ein Beruf auf dem Prüfstand. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 1994, S. 122-125.
- Heckt-Albrecht, Dietlinde (2001): Deutschunterricht von A bis Z. Braunschweig.
- Hinz, Renate; Schumacher, Bianca (Hg.) (2006): Auf den Anfang kommt es an. Kompetenzen entwickeln - Kompetenzen stärken. Wiesbaden.
- Hüfner, Gerhard (2003a): Ausmaß und Bereiche von Belastungen – Möglichkeiten der Entlastung. In: Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnen-Verband (BLLV), Heft 5, S. 16-19.
- Hüfner, Gerhard (2003b): Belastungsprofile und Entlastungspräferenzen an Grund-, Haupt- und Förderschulen. Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnen-Verband (BLLV), Heft 7/8, S. 29-32.
- Hüfner, Gerhard (2003c): Die Belastungsprofile einzelner Lehrergruppen. Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnen-Verband (BLLV), Heft 10, S. 12-15.
- Ingenkamp, Heinz; Jäger, Reinhold S.; Petillon, Hans; Wolf, Bernhard (Hrsg.) (1992): Empirische Pädagogik 1970-1990. Bd. II. Weinheim
- Ingenkamp, Karlheinz (1989a): Diagnostik in der Schule. Beiträge zu Schlüsselfragen der Schülerbeurteilung. Weinheim und Basel.
- Ingenkamp, Karlheinz (1989b): Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung. Weinheim und Basel.
- Kahlert, Joachim; Inckemann, Elke; Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.) (2000): Grundschule: Sich lernen leisten. Theorie und Praxis. Neuwied
- Köhler, Rosemarie (2004): Ein schlaues Kind schreibt auch ROHSIENE – Diagnose und Selbstdiagnose im Schriftspracherwerb. In: Bartnitzky, Horst; Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Frankfurt a. M., S. 128-143
- König, Bettina (2006): Korrektur als Lehrerkompetenz: Bewertung oder Beratung? In: Hinz, Renate; Schumacher, Bianca (Hg.): Auf den Anfang kommt es an. Kompetenzen entwickeln - Kompetenzen stärken. Wiesbaden, S. 109–116.
- König, Bettina (2009): Unterrichten: Die Alltägliche Korrektur (Teil 1). Eine wichtige Rückmeldung für die Lehrkraft. In: Grundschule, Jg. 40, H. 5, S. 44–46.

- König, Bettina (2009): Unterrichten: Die Alltägliche Korrektur (Teil 2). Eine Rückmeldung für den Schüler. In: Grundschule, Jg. 40, H. 6, S. 36–38.
- Kühl, Stefan (Hg.) (2009): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Liebold, Renate; Trinczek, Rainer (2009): Experteninterview. In: Kühl, Stefan (Hg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 32–56.
- Lissmann, Urban (1992): Schülerbeurteilung – Bestandsaufnahme und Perspektive. In: Ingenkamp, Heinz; Jäger, Reinhold S.; Petillon, Hans; Wolf, Bernhard (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1970-1990. Bd. II. Weinheim, S. 544-558.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef. (Hg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen /. Opladen: Westdt. Verl., S. 441–471.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (1997): Das ExpertInneninterview - Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. 3. Auflage erscheint 2009. In: Frieberthäuser, Barbara; Prengel Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München, S. 481–491.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2005): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. Opladen /// Wiesbaden: Leske + Budrich; VS Verl. für Sozialwiss., S. 71–94.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2009): Das Experteninterview - konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, Susanne; Jahn, Detlef; Lauth, Hans-Joachim; Pickel, Gert (Hg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen. Wiesbaden, S. 465–479.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2009a): Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, Alexander (Hg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., grundl. überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 35–60.
- Pickel, Susanne; Jahn, Detlef; Lauth, Hans-Joachim; Pickel, Gert (Hg.) (2009): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen. Wiesbaden
- Renkl, Alexander (1991): Die Bedeutung der Aufgaben- und Rückmeldungsgestaltung für die Leistungsentwicklung im Fach Mathematik. Unveröffentlichte Dissertation. Heidelberg
- Rost, Detlef H. (Hg.) (2006): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3., überarb. und erw. Aufl. Weinheim: Beltz PVU (Schlüsselbegriffe)
- Schönwälder, Hans-Georg (2000): Berufsbelastung von Grundschullehrerinnen. In: Kahlert, Joachim; Inckemann, Elke; Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Grundschule: Sich lernen leisten. Theorie und Praxis. Neuwied, S. 113-128.
- Schrader/Helmke (2001): Alltägliche Leistungsbeurteilung durch den Lehrer. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 131. (S. 45-58).
- Schütz, Alfred (1972): Der gut informierte Bürger. In: Schütz, Alfred (Hg.): Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag: Nijhoff (Gesammelte Aufsätze, 2), S. 87–101.

- Sommer-Stumpfenhorst, Norbert und Hötzel, Martina (2001): Richtig Schreiben lernen von Anfang an. Berlin.
- Spitta, Gudrun (1992): Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4, Frankfurt am Main 1992.
- Spitta, Gudrun (1994): Kinder schreiben eigene Texte, Klasse 1 und 2, Frankfurt am Main, 6. Auflage
- Spitta, Gudrun (1999): Freies Schreiben, eigene Wege gehen. Libelle. Lengwil am Bodensee.
- Sprondel, Walter M. (1979): „Experte“ und „Laie“: Zur Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissenssoziologie. In: Sprondel, Walter M.; Grathoff, Richard (Hrsg.): Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften. Stuttgart, S. 140-154.
- Sprondel, Walter M. (1979): „Experte“ und „Laie“: Zur Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissenssoziologie. In: Sprondel, Walter M.; Grathoff, Richard (Hrsg.): Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften. Stuttgart, S. 140-154.
- Sprondel, Walter M.; Grathoff, Richard (Hrsg.) (1979): Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften. Stuttgart
- Strecker, Christian (1999): Aus Fehlern lernen und verwandte Themen. Lehrstuhl Mathematik und ihre Didaktik. Universität Bayreuth. <http://blk.mat.uni-bayreuth.de/material/db/33/fehler.pdf> [abgerufen am 07.01.2010]
- Süselbeck, Gisela (2001): Korrekturen. In: Heckt-Albrecht, Dietlinde: Deutschunterricht von A bis Z. Braunschweig. S. 165-167.
- Tenorth, Heinz-Elmar; Tippelt; Rudolf (Hrsg.) (2007): BELTZ Lexikon Pädagogik. Beltz Weinheim und Basel, S. 245f
- Ulich, Klaus (1996): Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen Beziehungskonflikte Zufriedenheit. Weinheim und Basel.
- Valtin, Renate (2002): Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand. Weinheim und München.

## Zur Person

*Bettina König*

wissenschaftliche Mitarbeiterin

Kontakt: Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik,  
Universität Würzburg, E-Mail: [bettina.koenig@uni-wuerzburg.de](mailto:bettina.koenig@uni-wuerzburg.de)

