

**Reihe "Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen"**

Herausgegeben von der

**Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen"**

des Interuniversitären Instituts für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung

Lotte Rieder

**Korrigieren -  
Aufwand und Ertrag**

PFL-Deutsch, Nr. 12

IFF, Klagenfurt 1996

Redaktion:  
Gabriele Fenkart

Die Hochschullehrgänge "Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen" (PFL) sind interdisziplinäre Lehrerfortbildungsprogramme der Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen" des IFF. Die Durchführung der Lehrgänge erfolgt mit Unterstützung von BMUKA und BMWVK.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Exposé</b>	1
<b>1. Korrigieren als Problem</b>	2
<b>2. Zeitaufwand</b>	4
2.1. Beobachtung der Korrekturzeiten	4
2.2. Schlußfolgerungen	4
<b>3. Gesichtspunkte für meine Hausübungskorrektur</b>	5
3.1. Erstellung einer Rangordnung von Kriterien	5
3.2. Sicht der SchülerInnen und meine eigenen Maßstäbe	5
<b>4. Hausübungen als Thema im Unterricht</b>	6
4.1. Zeitaufwand für Hausübungen	7
4.2. Hausübungen überflüssig?	7
4.3. Gefühle der SchülerInnen bei der Hausübungsrückgabe	10
<b>5. Fehlerverbesserung</b>	10
5.1. Fehlersuche in Partnerarbeit	11
5.2. Zwei-Phasen-Hausübung in Partnerarbeit	12
5.3. Zwei-Phasen-Schulübung in Einzelarbeit	13
<b>6. Persönliche Erkenntnisse aus der Forschungsarbeit</b>	14
<b>Anhang</b>	16

# Exposé

Ausgangspunkt meiner Arbeit war die unerträglich drückende Last des Korrigierens; Energie und Arbeitsaufwand schienen mir in keinem Verhältnis zum Nutzen zu stehen; mein Widerwille gegen das Lesen „schlechter Texte“ (v.a. von Hausaufsätzen) machte meine Korrekturarbeit besonders quälend. Vergeblich wartete ich auf eine bedeutende Verbesserung der Schreibfähigkeit meiner SchülerInnen als Folge meiner Korrekturtätigkeit. Es ging mir darum, die Problematik des Korrigierens genauer zu betrachten und aufzuschlüsseln mit dem Ziel, den Energieeinsatz dafür zu vermindern, die Langeweile und Frustration zu bekämpfen, bessere Aufsätze lesen zu können.

Das wesentliche war, den monolithischen Problemblock in Angriff zu nehmen:

1. Ich beobachtete und berechnete die für das Korrigieren aufgewendete Zeit, stellte mir die Frage nach meinen Gefühlen dabei ( - noch weitgehend unbeantwortet.) Als großes Hindernis erwies sich mein gebanntes Starren auf den Zeitaufwand, das mir andere Fragen verstellte. Es zeigte sich, daß die Berechnungen über meine Korrekturzeit einen viel weniger spektakulären Arbeitseinsatz auswiesen, als er mir gefühlsmäßig erschien. Nach Abschluß meiner Berechnungen fand ich es besonders schwierig, kontinuierlich Aufzeichnungen über die Weiterentwicklung meiner Arbeit zu machen.

Die weiteren Fragestellungen und Themenschwerpunkte im Unterricht mit meiner zweiten Handelsschulklasse verliefen auf drei Ebenen:

2. Klärung der Kriterien (für mich und meine SchülerInnen), was ich an SchülerInnen-Aufsätzen schätze (mittels Fragebogen).
3. Erst dann konnte ich mich den Haltungen und Gefühlen meiner SchülerInnen zuwenden: Thematisierung von Hausübungen in der Klasse (gesetzliche Grundlagen, Unterrichtsgespräch über Zeitaufwand der SchülerInnen, Frage nach Sinnhaftigkeit von Hausübungen mit Auswertung von SchülerInnen-Meinungen, Gefühle der SchülerInnen bei der Rückgabe der von mir korrigierten Hausübungen).
4. Parallel dazu lief die Arbeit an der Fehlerverbesserung im Unterricht (Fehlersuche in Partnerarbeit, Zwei-Phasen-Hausübung bzw. -Schulübung).

Eine für mich neue Erkenntnis war die hohe Konzentrationsfähigkeit meiner Klasse beim Bearbeiten ihrer Texte im Unterricht, allerdings war diese immer noch weitgehend abhängig von meiner vorangegangenen Korrektur oder zumindest teilweisen Korrektur der Aufsätze.

Die Verlagerung vom Hausaufsatz zum Schulaufsatz erscheint mir ein gangbarer Weg, meinen SchülerInnen größere Konzentration zu ermöglichen und die Überarbeitung ihrer Texte (in Partnerarbeit oder allein) zu erleichtern.

Das Problem hat sich im Verlauf meiner „Forschungstätigkeit“ verändert und an Facetten gewonnen. Die Regionalgruppe war beim Aufwerfen neuer Fragestellungen äußerst hilfreich.

# 1. Korrigieren als Problem

Der Ausgangspunkt meiner Fragestellung war die eineinhalb Jahrzehnte andauernde Hauptschwierigkeit in meiner Berufsarbeit, das Korrigieren. Das Problem stellt sich im Deutschunterricht etwas anders als im Englischunterricht, da es sich in Deutsch hauptsächlich um die Korrektur von frei formulierten Aufsätzen, v.a. von Hausaufsätzen in verschiedenen Textsorten handelt, während in Englisch auch Grammatikübungen, Übersetzungen und Geschäftsbriefe zu verbessern sind.

Seit Beginn meiner Unterrichtstätigkeit habe ich das Gefühl, daß das Korrigieren die größte Last in der außerhalb der Unterrichtsstunden zu leistenden Arbeit ist, ja sogar daß das Korrigieren mich von viel wesentlicherer Arbeit, nämlich der Unterrichtsvorbereitung, abhält.

Hausübungsheftstöße stapeln sich auf meinem Schreibtisch. Ich organisiere meine Unterrichtszeitpläne nur mehr nach dem Gesichtspunkt, wann ich in welcher Klasse Hausübungen absammle oder Schularbeiten zu verbessern habe - Diktate oder Tests zähle ich dabei kaum, wohl weil sie schneller und recht mechanisch zu korrigieren sind -, damit die Zahl der Stöße nach Möglichkeit zwei pro Woche nicht überschreitet.

Ich erinnere mich an eine Reihe von Schuljahren, in denen ich die Arbeit nur noch bewältigen konnte, indem ich - ausgehend von monatlich einer zu korrigierenden längeren Arbeit pro SchülerIn - mir für sechs Tage der Woche ein fixes Pensum von je sieben vornahm, das bedeutete je nach Leistungsniveaus der SchülerInnen eineinhalb bis zwei anstrengende Stunden konzentriertester Arbeit jeden Nachmittag, auch am freien Tag und am Sonntag, nur den Samstagnachmittag (nach dem Unterrichtsvormittag) hielt ich mir frei. Ohne solche strikte Einteilungen riß das Vor-mir-Herschieben der Korrekturarbeit ein, und die Stöße wurden immer höher und unbewältigbarer.

Leider stehen meinen KollegInnen und mir in der Schule absolut keine ruhigen Arbeitsplätze für das Korrigieren und Vorbereiten nach der Unterrichtszeit zur Verfügung. Also bietet sich mein Arbeitszimmer zuhause für diesen Teil meiner Arbeit an. Da es mir aber besonders schwerfällt, beim Korrigieren sitzenzubleiben und nicht nach jedem Heft, oder gar mittendrin, aufzustehen und mir Tee nachzuschenken, etwas wegzuräumen, Geschirr abzuwaschen, einen Knopf anzunähen, eine Ansichtskarte zu schreiben, Schuhe zu putzen, meinen Terminkalender zu studieren, etwas in der Küche oder im Bad zu reinigen (ich bin äußerst einfallsreich beim Entdecken von Dingen, die nach sofortiger Erledigung schreien, und mein Haushalt profitiert unglaublich von dieser Konzentrationsunfähigkeit) gewöhnte ich mir vor Jahren an, mich an mehr oder weniger fixe Zeiten zu halten, die ich im Wochenablauf für das Korrigieren vorgesehen habe und die ich an einem „Arbeitsplatz“ außer Haus verbringe. Meine Erdgeschoßwohnung ist im Sommer kalt und im Winter dunkel; so war es naheliegend, für das Korrigieren attraktivere Orte zu suchen und mit einem Paken Hefte das Haus zu verlassen: An warmen Tagen erledige ich diese Arbeit auf der Terrasse eines Cafés im Stadtpark, im Freien sitzend, an kalten oder nassen Tagen nehme ich die verrauchte Atmosphäre eines bei Schönwetter sonnendurchfluteten Kaffeehauses in Kauf, wo ich auch den Umstand genieße, nicht daheim und doch zuhause, nicht allein und doch nicht in Gesellschaft zu sein. Diese Orte haben sich als angenehm und bei meiner Selbstdisziplinierung hilfreich erwiesen. Inzwischen bin ich so auf diese Umgebungen konditioniert, daß ich zuhause schon fast nicht mehr korrigieren kann.

Die Arbeit selbst teile ich mir gewöhnlich so ein, daß ich den Stoß der Arbeiten einer Klasse in Portionen aufteile (je nach Länge der zu korrigierenden Texte zwischen drei und sieben), die ich möglichst ohne Unterbrechung bis zur ersten Arbeitspause erledigen sollte. Dabei ordne ich die Arbeiten so vor, daß ich mir zuerst jene vornehme, wo ich schlechtere Leistungen vermute, höchstens mit einer guten beginne, um einen Maßstab für das zu erwartende Leistungsniveau zu erhalten, und mir die besseren für einen späteren Zeitpunkt aufhebe, zu dem meine Konzentrationsfähigkeit schon nachgelassen hat. Es hat sich als sinnvoll erwiesen, nach jeder Arbeit sofort Notizen über die Leistungen in meine Schülerliste einzutragen, da mir diese verhaßte bürokratische Tätigkeit so erträglicher erscheint als akkumuliert am Ende der gesamten Korrekturphase. Ich bin mir dessen bewußt, daß das Beginnen mit den schlechteren Texten demotivierend wirkt und die Gefahr von Vorurteilen über die Leistungen einzelner SchülerInnen besteht, doch bin ich nach dem Ausprobieren von allen denkbaren Alternativen immer wieder zu dieser - allerdings nie strikt durchgehaltenen - Vorgangsweise zurückgekehrt.

Der Grad der Belastung variiert mit der Zahl der Klassen (Wochenstundenanzahl für meine Fächer im jeweiligen Jahrgang, Überstunden), mit den SchülerInnenzahlen in meinen Klassen, den Leistungsniveaus, mit dem Anteil an niedrigeren Stufen und dem Verhältnis von Handelsschul- und Handelsakademieklassen sowie mit meiner Lehrfächerverteilung auf die Fächer Deutsch und Englisch. Habe ich einmal das Glück, viele geteilte Englischklassen und wenige große Deutschklassen und obendrein noch höhere Leistungsniveaus zu haben, führt es dazu, daß ich die Erleichterung genieße; aber es führt kaum zu einer grundsätzlichen Änderung meiner Arbeitseinstellung, daß die außerhalb der Unterrichtszeit zu leistende Arbeit im wesentlichen das Korrigieren sei.

Wenn ich die Korrekturarbeit für den jeweiligen Tag beendet habe und noch eine halbe Stunde mit der Fehlerauswertung verbracht habe, bin ich meist so erschöpft, daß nicht mehr viel Energie für weitere Unterrichtsplanung, Lektüre und Studium von Fachliteratur übrigbleibt. Das Gefühl, mit mühseliger und meist unerfreulicher Arbeit von fragwürdigem Nutzen - abgesehen von meiner Pflichterfüllung - meine gesamte Arbeitsenergie zu verbrauchen und ansonsten im Unterricht auf der Stelle zu treten, ist immer beklemmender geworden.

Im Lauf der Jahre hatte ich natürlich schon verschiedentlich versucht, die Menge meiner Korrekturarbeiten einzudämmen: Der Versuch, nicht jeden einzelnen Hausaufsatz zu korrigieren, z.B. indem ich nur einen Teil der Hefte einer Klasse absammelte, schlug jämmerlich fehl, weil ein großer Teil meiner SchülerInnen aus Enttäuschung über meine Nichtbeachtung ihrer Erzeugnisse einfach keine weiteren Aufsätze mehr schrieb. Auch die Idee, meinen Klassen seltener Hausaufsätze aufzutragen, erwies sich als unhaltbar, weil mir das Einüben des Schreibens für SchülerInnen, die außerhalb des Deutschunterrichts keinerlei Schreibgelegenheiten wahrnehmen, in Anbetracht der bescheidenen Leistungen vieler meiner SchülerInnen unverzichtbar erscheint. Auch halte ich es für unfair, die Leistungen meiner SchülerInnen bei Schularbeiten zu beurteilen, ohne ihnen zuvor wenigstens zwei Übungsgelegenheiten und Rückmeldungen gegeben zu haben. Nicht zuletzt haben mich auch der Auftrag, ausreichende Übungsgelegenheiten zur Sicherung des Unterrichtsertrages zu geben, und die Tatsache, daß meine Korrekturtätigkeit bei Inspektionen von der Behörde kontrolliert wird, unter einen gewissen Druck gesetzt.

Als ich im September 1991 auf der Arbeitstagung „Deutschdidaktik in Österreich“ in Klagenfurt die Aktionsforschung kennenlernte, war mein erster Gedanke, das Korrigieren - als mein größtes Problem - zum Thema meiner Forschung zu machen; nur verwarf ich es bald als viel zu großen Brocken. Nach dreijähriger Wartezeit auf einen Platz im Hochschullehrgang „Pädagogik und

Fachdidaktik für LehrerInnen - Deutsch“ (denn ich traute es mir nicht zu, mir auf mich allein gestellt ein solches Projekt vorzunehmen) entschied ich mich doch, den Stier bei den Hörnern zu packen und die Frage des Korrigierens von einer neuen Seite in Angriff zu nehmen. Vom Umstand, daß ich 1994/95 erstmals in meiner Lehrtätigkeit nur eine einzige Deutschklasse führte, mit der ich mich als Klassenvorständin ohnehin intensiv auseinandersetzte, versprach ich mir eine Erleichterung des Vorhabens.

## **2. Zeitaufwand**

### **2.1. Beobachtung der Korrekturzeiten**

Von der letzten Oktoberwoche bis Mitte Jänner erstreckte sich meine Forschungstätigkeit auf die Beobachtung des Zeitaufwandes für das Korrigieren. Ich addierte alle Korrekturzeiten für Deutsch und Englisch, für Hausübungen, Schularbeiten, Tests und Diktate und die für die Fehlerauswertung in Deutsch aufgewendete Zeit. In meiner minutiösen Buchhaltung ließ ich allerdings die alle halben bis eineinhalb Stunden eingelegten notwendigen kurzen Pausen unberücksichtigt, sodaß ich auf konzentrierte Arbeitszeiten kam, die der Realität nicht entsprachen.

Nach den ersten sieben Wochen errechnete ich eine durchschnittliche Korrekturzeit von lediglich wenig über 4 Stunden pro Woche und wunderte mich sehr. Obwohl mir klar gewesen war, daß ich mit einer einzigen Deutschklasse im Gegensatz zu allen vorangegangenen Jahren weniger belastet sein würde, widersprach das Ergebnis meiner Berechnungen doch meinem Gefühl von nach wie vor extremer Anstrengung diametral.

In den zwei folgenden Wochen bis Weihnachten belief sich die durchschnittliche Korrekturzeit je Woche allerdings bereits auf fast 8 Stunden, und meine Korrekturtätigkeit in den Weihnachtsferien machte stolze 18 Stunden aus. Dadurch ergab sich eine andere durchschnittliche Korrekturzeit, berechnet für den Zeitraum von Ende Oktober bis zum Beginn der Weihnachtsferien, von etwas über 9 Stunden pro Arbeitswoche.

Offensichtlich hatte ich meine Korrekturarbeit sehr ungleichmäßig auf die Schulwochen verteilt und sie zu meiner Entlastung zu einem recht großen Teil in die Ferienzeit verlegt. Trotzdem bleibt das Phänomen zu erklären, warum ich mich mit einer Arbeitsbelastung von gut 9 Stunden, besser gesagt etwa 11 Stunden, wenn man kurze Arbeitspausen einrechnet, so belastet fühlte, daß ich kaum mehr Energien zur Unterrichtsvorbereitung übrig hatte.

Nach diesen Erkenntnissen war ich zunächst etwas desorientiert, was ich denn nun weiterhin beobachten könnte, da diese ersten Ergebnisse meiner Erforschung des Korrigieraufwandes mich der Bewältigung meines Problems noch nicht näher gebracht zu haben schienen.

### **2.2. Schlußfolgerungen**

Das Analysegespräch beim Regionalgruppentreffen des Hochschullehrgangs im Jänner brachte eine Reihe von Faktoren zutage, die ich in meiner vorangegangenen Beobachtung nicht beachtet hatte.

Mein Augenmerk wurde auf meine Gefühle beim Korrigieren gelenkt, auf meinen Ärger und meine Enttäuschung über schlechte Leistungen und meine Frustration darüber, daß meine SchülerInnen Verbesserungsmöglichkeiten nach meiner Korrektur der Aufsätze kaum wahrnehmen. Ich nahm mir vor, in der folgenden Phase meine Gefühle während des Korrigierens zu beobachten und darüber Tagebuch zu führen; doch erwies sich diese Aufgabe als Überforderung. Daher ist diese Fragestellung in unbefriedigender Weise unbeantwortet geblieben.

Sicher scheint mir dennoch, daß mein Energieverschleiß beim Korrigieren sich nicht mit dem tatsächlichen Zeitaufwand und auch nicht allein mit der dafür notwendigen hohen Konzentration erklären läßt, sondern daß der Grund dafür bei meinen Gefühlen und den daraus folgenden Konzentrationsschwierigkeiten liegt.

### **3. Gesichtspunkte für meine Hausübungskorrektur**

#### **3.1. Erstellung einer Rangordnung von Kriterien**

Einige weitere interessante und von mir nicht leicht zu beantwortende Fragen wurden beim Analysegespräch des ersten Regionalgruppentreffens aufgeworfen, die mir zur Leitlinie für die weitere Erforschung der Problematik wurden. Trotz meiner großen Unzufriedenheit mit den schriftlichen Leistungen und der Verbesserung der Schreibfähigkeit meiner SchülerInnen war ich kaum imstande festzulegen, was ich denn als ein gutes Ergebnis meines Aufsatzunterrichts empfinden würde.

Ich überlegte mir Kriterien, die mir persönlich beim Lesen von Aufsätzen wichtig sind, Beurteilungskriterien, welche von Lehrziel und Lehrplan der Handelsschule vorgegeben sind, sowie Kriterien, von denen ich annahm, daß meine SchülerInnen sie wesentlich finden würden (Beilage 1). All diese 34 Gesichtspunkte listete ich in einem Fragebogen an die Klasse auf und forderte die SchülerInnen auf, durch Vergabe von 1 bis 10 Punkten eine Rangordnung jener Kriterien zu erstellen, die jedeR einzelne als meine Prioritäten vermutete. Die Gelegenheit, eigene Gesichtspunkte hinzuzufügen, wurde praktisch nicht genutzt.

Ich erhoffte mir von dieser Vorgangsweise, ein Nachdenken über die Ziele des Aufsatzunterrichts in der Klasse anzuregen; und ich erwartete auch, daß nicht alle meine vorgeschlagenen Kriterien für meine SchülerInnen leicht verständlich sein würden. Beim Ausfüllen des Fragebogens machten sie bereitwillig mit. Die Auswertung war wegen der Vielzahl der von mir vorgegebenen Gesichtspunkte nicht ganz einfach, und ich berücksichtigte nicht nur die Punktezahl, sondern auch die Häufigkeit der Nennung des jeweiligen Kriteriums.

#### **3.2. Sicht der SchülerInnen und meine eigenen Maßstäbe**

Bei der Besprechung mit der Klasse stellte ich die Ergebnisse der Auswertung der Umfrage meiner eigenen Reihung der Gesichtspunkte gegenüber (Beilage 2).

Wie erwartet gaben meine SchülerInnen der Korrektheit von Rechtschreibung, Beistrichsetzung und Grammatik oberste Priorität, da dies ja die Dinge waren, die wir laufend geübt hatten und die auch tatsächlich für die Benotung von Schularbeiten ausschlaggebend sind. Diese Gesichtspunkte stellte ich an den Schluß meiner eigenen Prioritätenliste, weil sie zwar den in der Schule

und im Berufsleben verlangten Normen entsprechen (das Lehrziel der Handelsschule orientiert sich an den „Interessen der Wirtschaft“). Für mich steht aber immer noch der Inhalt im Vordergrund, was ich offensichtlich meinen SchülerInnen nicht in ausreichendem Maße vermittelt hatte.

Übereinstimmend gaben meine Klasse und ich den Kriterien „Eingehen auf Aufgabenstellung“ und „selbständiges Denken“ einen Platz unter den zehn wichtigsten. Allerdings muß ich einräumen, daß ich es selbst schwierig fand, mich unter der Fülle von zum Teil ähnlichen oder gleichwertigen Gesichtspunkten für eine für mich gültige Rangordnung zu entscheiden.

Wenig überraschend war, daß die Klasse der „Länge“ des Aufsatzes große Bedeutung zuschrieb, während ich „verschiedene Gesichtspunkte“ schätze, wie ich im Unterricht immer hervorgehoben hatte; das konnten meine SchülerInnen aber offenbar nur schwer einsehen.

Die Gesichtspunkte „logischer Aufbau“, „anschauliche Beispiele“ und „Überarbeitung des Entwurfs“, die ich zu den zehn wesentlichsten zähle, wurden von den SchülerInnen selten bis kaum genannt. Zu Fragen des Aufbaus ihrer Texte waren wir im Unterricht auch - vor lauter Beschäftigung mit der erdrückenden Zahl der grundlegenden Grammatik- und Rechtschreibprobleme - selten vorgedrungen, sodaß die Vernachlässigung dieses Gesichtspunktes durch die SchülerInnen nicht unerwartet kam. Daß die Überarbeitung des Entwurfs für mich einen wesentlichen Schritt zum Verfassen besserer Texte darstellt, hatten meine SchülerInnen noch nicht zur Kenntnis genommen.

Im Gegensatz zu mir hielt die Klasse sowohl „abwechslungsreiche“ als auch „hochsprachliche Ausdrucksweise“ sowie „überzeugende Argumente“ für bedeutsam. Die stärkere Gewichtung der „abwechslungsreichen Ausdrucksweise“ (ich entschied mich für „differenzierte“, weil es mir für die verschiedenen im Lehrstoffbereich „schriftliche Kommunikation“ geübten Textsorten am passendsten erschien) verstehe ich als eine Nachwirkung des Aufsatzunterrichts in den vorangegangenen Schulstufen, wo vielen eingehämmert wurde, daß sie dasselbe Wort nicht wiederholen dürften; die Betonung der „hochsprachlichen Ausdrucksweise“ scheint mir eine besondere Schwierigkeit meiner SchülerInnen mit der ihnen wenig geläufigen Hochsprache auszudrücken.

Die Besprechung dieser Ergebnisse in einer Unterrichtsstunde verlief für mich recht enttäuschend, da sich keine Diskussion über die Kriterien entwickelte und das Interesse der Klasse an meinen Erläuterungen zu den einzelnen Gesichtspunkten gering war. Trotzdem glaube ich, daß diese Klärung meiner Kriterien ein nützlicher Schritt für die Weiterarbeit an meinem Problem der Hausübungskorrekturen war.

#### **4. Hausübungen als Thema im Unterricht**

Parallel zur Sensibilisierung meiner SchülerInnen für ihre Fehler und zu ihrer Motivierung, ihre Texte zu überarbeiten, hatte ich das Bedürfnis, Hausaufgaben unter verschiedenen Aspekten zu thematisieren.

Ich folgte dabei dem Beispiel von Inge Blatt von der „Arbeitsstelle für Schreib-Lehr-Lern-Forschung“ an der Universität Hamburg, das sie im Novemberheft 1992 von „*Praxis Deutsch*“ unter dem Titel „*Über Hausaufgaben nachdenken*“ veröffentlicht hatte. Darin berichtet sie von



einem Unterrichtsversuch, dessen Vorgangsweise und Aufgabenstellungen ich großteils übernahm. Inge Blatt bezeichnet dafür folgende Teilprozesse:

- Sich die eigene Einstellung zu Hausaufgaben bewußt machen;
- mit den Einstellungen von anderen vergleichen;
- die geltenden Bestimmungen für das Erteilen von Hausaufgaben kennenlernen;
- diese Bestimmungen begründet beurteilen
- Sinn und Zweck von Hausaufgaben verstehen und beurteilen;
- Anregungen für eine sinnvolle Hausaufgabenpraxis geben;
- die eigene Handlungskompetenz in bezug auf Hausaufgaben erweitern.

Der erste Schritt war die Auseinandersetzung mit einem literarischen Text, nämlich einem Ausschnitt aus Peter Weiß' Erzählung „*Abschied von den Eltern*“ mit der schriftlichen Aufgabenstellung: „Arbeite die Einstellungen des Vaters, der Mutter und des Sohnes zur Schule heraus.“ (Beilage 3)

Hier zeigte sich, daß es meinen SchülerInnen sehr schwerfiel, die Aussagen des vorgelegten Textes wahrzunehmen und zu beschreiben, ohne gleichzeitig ihre eigenen Meinungen zu formulieren.

#### **4.1. Zeitaufwand für Hausübungen**

Es folgten Sachtexte, nämlich die gesetzlichen Grundlagen für Hausübungen aus dem Schulunterrichtsgesetz und der Verordnung über die Leistungsbeurteilung (Beilage 4). Der sogenannte „Hausübungserlaß“ des Stadtschulrats für Wien vom November 1993 war für mich zu diesem Zeitpunkt nicht zugänglich, da er nur für allgemeinbildende höhere Schulen gilt, nicht aber für berufsbildende Schulen. Darin werden Obergrenzen für die tägliche Arbeitsbelastung der SchülerInnen durch die gesamte häusliche Arbeit für die Schule festgelegt, die in der Oberstufe im Schnitt höchstens 90 Minuten an 5 Wochentagen betragen soll. Diese Vorschriften konnten wir daher nicht in die Überlegungen einbeziehen.

Im Unterrichtsgespräch ging es um das Verstehen der Gesetzessprache und um die Frage, welchen Zweck Hausübungen nach den gesetzlichen Vorschriften haben sollten, sowie darum, welche Vorschriften LehrerInnen dabei beachten müssen. Ein Vergleich mit der Praxis zeigte, daß die LehrerInnen dieser Klasse sich im allgemeinen bemerkenswert genau an die Vorschriften hielten.

An diese Unterrichtseinheit schloß sich eine klasseninterne Umfrage über die tatsächlich für Hausübungen in verschiedenen Fächern und für das Lernen aufgewendete Zeit an. Es ergab sich, daß schriftliche Hausübungen in dieser zweiten Handelsschulklasse nur in drei Fächern gestellt wurden, nämlich in Deutsch, Englisch und Rechnungswesen. Die SchülerInnen schätzten ihren Zeitaufwand dafür äußerst unterschiedlich ein, wobei die Diskrepanzen bei der für das Lernen aufgewendeten Zeit noch krasser waren. Es herrschte erstaunlicherweise Übereinstimmung darüber, daß es keine Überlastung mit schriftlichen Hausübungen gebe.

Die SchülerInnen klagten jedoch darüber, daß vor allem die Lernbelastung sehr schlecht über das Schuljahr verteilt sei.

#### **4.2. Hausübungen überflüssig?**

Die nächste Aufgabenstellung war ein Hausaufsatz zum Thema „Hausaufgaben überflüssig?“ (Beilage 5). Das dazu verwendete Material übernahm ich - in Ermangelung eines geeigneten

Zeitungsartikels aus der österreichischen Presse - wieder den Unterlagen von Inge Blatt. Dort ging es zwar um die Meinungen des Deutschen Kinderschutzbundes, diese erschienen mir aber trotzdem allgemein genug, um als Anlaß für eine Stellungnahme von SchülerInnen in Österreich zu dienen.

Beim Umgang mit diesen Aufsätzen hielt ich mich weitgehend an die von Inge Blatt eingeschlagene Vorgangsweise, indem ich sie „zunächst einmal nur als interessierte Leserin zur Kenntnis“ nahm. Ich wertete alle inhaltlichen Gesichtspunkte der 15 (von 21 SchülerInnen der Klasse) abgegebenen Aufsätze aus. Dabei berücksichtigte ich auch die nur von einzelnen genannten Meinungen und vermerkte, von wie vielen SchülerInnen sie geäußert worden waren (Beilage 6).

Obwohl die Zusammenstellung der Meinungen und Erfahrungen der gesamten Klasse ein beachtliches Spektrum an Argumenten widerspiegelt, (worauf mich die Beobachterinnen der Regionalgruppe beeindruckt hinwiesen), war ich beim Lesen der einzelnen Aufsätze doch enttäuscht, wie wenige der von mir vorgeschlagenen Gesichtspunkte berücksichtigt worden waren und wie oberflächlich und undifferenziert die Stellungnahmen waren, obwohl die Vorbereitungen so gründlich und vielfältig gewesen waren. Vor allem die Beschreibung der eigenen Erfahrungen im Gefühlsbereich und die Beobachtungen über den Lerneffekt vermißte ich wohl deshalb besonders schmerzlich, weil meine eigene Arbeit mit den Hausübungen stark emotionalisiert ist. So fand ich keine Äußerungen über Schwierigkeiten beim Erledigen von Hausübungen oder über persönliche Lernziele. Die Kenntnisnahme der Leistungen durch die LehrerInnen kam nur als Pauschalurteil in Form von Plus oder Minus vor, mit denen die Mitarbeit der SchülerInnen in diesem Schultyp üblicherweise für die Beobachtungsnote (B-Note) beurteilt wird.

Ich präsentierte die Auswertung der Aussagen der Aufsätze der Klasse frontal, indem ich eine Liste mit verschiedenen Gesichtspunkten, die ich in den Texten gefunden hatte, vorlas, erläuterte und gleichzeitig auf einer Overheadfolie sichtbar machte. In dieser Unterrichtsstunde fand der Besuch der Kolleginnen der Regionalgruppe statt, und dieser Teil der Stunde war als Einleitung und inhaltlich ausgerichtete Komponente gedacht, bevor ich die SchülerInnen in Partnerarbeit an der Verbesserung von Fehlern in diesen Aufsätzen arbeiten ließ.

Nach der Präsentation, die die SchülerInnen streckenweise gespannt verfolgten, obwohl sie nicht optimal strukturiert war und eine Überfülle von Argumenten enthielt, stellte ich die Frage, was daran besonders erstaunlich sei. Es entspann sich eine kurze Diskussion über ein nur einmal genanntes Argument, nämlich daß eine Woche ein zu langer Zeitraum für das Verfassen eines Hausaufsatzes sei, was heftigen Widerspruch hervorrief. Ich kommentierte, daß es sich um eine Einzelmeinung handle. Ich hatte ein Ausufern der Diskussion befürchtet, wie ich es schon mehrmals erlebt hatte, wenn manche Mitglieder der Klasse die Meinungen, Erfahrungen oder Gefühle von anderen nicht gelten lassen wollten. Mit der Bemerkung: „So sind die Meinungen verschieden.“ schnitt ich jede weitere Diskussion ab, was ich im nachhinein gemeinsam mit den Beobachterinnen bedauerte. Ein Austausch über die widersprüchlichen und vielfältigen Ergebnisse wäre uns interessant erschienen. Doch als ich in der folgenden Stunde den Unterrichtsbesuch mit der Klasse besprach und vorschlug, den SchülerInnen die Ergebnisse der Auswertung noch einmal kopiert vorzulegen, um darüber weiterzusprechen, lehnten sie dies ab.

Die Hauptfrage war natürlich, wie die gestellte Frage, ob *Hausaufgaben überflüssig* seien, beantwortet wurde. Hier gab es 14 klar negative Antworten und nur ein bejahende.

Diese eine Antwort löste während meiner Vorstellung der Ergebnisse starke körpersprachliche Reaktionen mehrere SchülerInnen aus. Unerhört, daß eineR sich das zu schreiben getraut hatte! Wer konnte das gewesen sein?

Die *Zwecke von Hausübungen* standen im Mittelpunkt der Betrachtungen meiner SchülerInnen. Nach Häufigkeit der Nennung geordnet, bestanden diese in:

- Hilfe zur Wiederholung und zum Erlernen des Unterrichtsstoffes (7x),
- Erkennen von Schwächen und ihre Bekämpfung durch Korrektur (6x),
- Leistungsüberprüfung für die SchülerInnen und Belohnung durch Plus (5x),
- Förderung der Selbständigkeit (5x),
- Horizonterweiterung, Dazulernen von Neuem (4x),
- Ersparnis des Lernens vor Schularbeiten durch Üben (3x),
- Erledigung von Pflichten (2x),
- Förderung von Verantwortungsgefühl (2x),
- Beschäftigung zu Hause (2x).

Mit diesen affirmativen Haltungen zur Sinnhaftigkeit von Hausübungen kann ich ja zufrieden sein, abgesehen vielleicht von der puren Erziehung zur Pflichterfüllung und Beschäftigungstherapie zu Hause. Sogar die Notwendigkeit von Korrekturen zur Behebung von Schwächen wurde sechs Mal genannt, doch wurde nicht in Frage gestellt, ob das Ziel mittels Hausübungen auch erreicht wird, die eigenen Erfahrungen der SchülerInnen flossen in diese Überlegungen nicht ein. Ich werde das Gefühl nicht los, daß die SchülerInnen hier brav wiedergaben, was ihnen immer wieder von Eltern und LehrerInnen als Argumente für das Aufgabenschreiben wiederholt worden war. Die Erkenntnis der möglichen Horizonterweiterung sowie des nur einmal genannten Zusammenhangs von Schreiben und Denken wie auch das Argument, daß Aufsatzschreiben die Kreativität fördert, freuten mich daher besonders.

An *Gefühlen gegenüber Hausübungen* nannten die SchülerInnen:

- Streß, negative Einstellung durch zu große Menge an Hausübungen (4x),
- Möglichkeit von Spaß an Hausübungen (3x),
- Motivation durch Belohnung oder Interesse (2x),
- generelle Unbeliebtheit (2x).

Mir scheint bemerkenswert, wie selten Gefühle gegenüber dem Hausübungen-Machen erwähnt wurden. Negative Gefühle kamen insgesamt nur zwölf Mal vor, allerdings nur bei etwa der Hälfte der SchülerInnen. Großes Erstaunen und Kopfschütteln riefen die Argumente, daß Hausübungen unter gewissen Bedingungen auch Spaß machen könnten, bei einigen SchülerInnen während der Präsentation hervor.

Eine *Forderung an LehrerInnen* lautete, daß sie auf die Menge achten sollten, besonders wenn gerade viel zu lernen sei (5x).

Als Möglichkeiten der *Hilfe bei Hausübungen* kam das Nachschauen in Büchern bzw. Wörterbüchern vor (2x).

Daß dieser Gesichtspunkt nur zweimal in den Aufsätzen auftauchte, verstehe ich als Anzeichen dafür, daß diese Hilfsmittel kaum verwendet werden.

Alle anderen Gesichtspunkte und Argumente schienen nur jeweils einmal in den Aufsätzen auf und sind in der Liste der Auswertung (Beilage 6) enthalten.

Die Beobachterinnen der Regionalgruppe zeigten sich beeindruckt davon, wie ernst ich meine SchülerInnen mit ihren Äußerungen in den Aufsätzen genommen hatte. Trotzdem blieb bei mir der Eindruck bestehen, daß im Umgang damit nicht besonders viel in Bewegung kam und daß die von Inge Blatt beabsichtigten Prozesse nur in Ansätzen abliefen.

Wieweit sich die Auseinandersetzung mit der Thematik von Hausübungen im Klassenforum auf eine „sinnvolle Hausaufgabenpraxis“ und die Erweiterung der „eigenen Handlungskompetenz in bezug auf Hausaufgaben“ ausgewirkt hat, scheint mir schwer zu beurteilen. Die Auseinandersetzung mit der sprachlichen Seite von Übungsaufsätzen wird im 5. Kapitel dargestellt.

### **4.3. Gefühle der SchülerInnen bei der Hausübungsrückgabe**

Während ich an der Analyse meiner eigenen Gefühlsvorgänge bei der Korrekturtätigkeit scheiterte, gelang es doch, die Gefühlsreaktionen meiner SchülerInnen auf diese Korrektur zu thematisieren. Ich forderte sie auf, schriftlich den Satz „Wenn ich einen korrigierten Hausaufsatz zurückerhalte, ...“ zu ergänzen. Mit diesen persönlichen Notizen setzten sich die SchülerInnen in Gruppen zusammen, um darüber zu sprechen und ihre Reaktionen auf Plakaten zusammenzufassen. Die Plakatschreibphase dauerte unerwartet lange, sodaß die Gruppenergebnisse erst in der darauffolgenden Unterrichtsstunde der ganzen Klasse vorgestellt werden konnten (Beilage 7).

Die Gefühle, die in diesen Zusammenfassungen benannt wurden, waren klar in einerseits negative Reaktionen wie Angst vor bestimmten Folgen, allgemeine Nervosität, Ärger über Schwierigkeiten und eigenes Versagen, Demotivation und andererseits positive Reaktionen wie diverse Hoffnungen, Freude, Neugier geteilt.

In der Stunde des Unterrichtsbesuchs der Regionalgruppe präsentierten die Gruppensprecherinnen ihre Plakate. Allerdings gelang es mir nicht, über diese zum Teil sehr starken Gefühle ein Gespräch in Gang zu setzen. Im Gegenteil, in der Sorge, mit meinem Programm nicht weiterzukommen, und weil ich meinte, daß die Anwesenheit der Kolleginnen der Regionalgruppe ein offenes Gespräch verhindern könnte, gab ich meinen SchülerInnen dazu keine Gelegenheit. Und zu einem späteren Zeitpunkt wollte niemand in der Klasse das Thema wiederaufgreifen. Obwohl ich im nachhinein nicht damit zufrieden bin, wie ich mit den Gefühlen meiner SchülerInnen umging, blieben sie nach meiner endgültig klingenden Bemerkung: „Es gibt verschiedene Gefühle“. unbearbeitet im Raum stehen. Ich bin auch etwas ratlos, was wir damit im weiteren hätten anfangen können.

Die beobachtenden Kolleginnen wiesen mich auf den Wert der offenen Atmosphäre und des Vertrauensverhältnisses zwischen der Klasse und mir hin, die diese Gefühlsäußerungen erst ermöglicht hatten.

## **5. Fehlerverbesserung**

Meine Fragestellung, welchen Ertrag das Korrigieren bringe, rückte immer weiter in den Hintergrund, während ich mich mit der Frage beschäftigte, wie ich meine SchülerInnen dazu bewegen könnte, bessere Texte abzuliefern. Oft schon, wenn ich häufig vorkommende Fehler nach der Rückgabe von Hausübungen oder Schularbeiten besprochen und die Grammatik- bzw. Recht-

schreiberegeln dazu wiederholt habe, ist mir aufgefallen, daß die Fehler von vielen leicht erkannt werden, aber trotzdem wiederholt auftreten. Ich versuchte nun mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen, meine SchülerInnen zu veranlassen, ihre eigenen Texte zu überarbeiten. Damit verband ich die Hoffnung, daß sie viele Fehler selbst verbessern würden und auch inhaltliche Änderungen vornehmen würden, sodaß ich beim Korrigieren weniger Ärger und weniger Arbeit haben würde.

### **5.1. Fehlersuche in Partnerarbeit**

Mit der ersten meiner Aufgabenstellungen verfolgte ich nicht nur eine sprachliche, sondern auch eine soziale Absicht. Ein Drittel meiner Klasse besteht aus Schülerinnen mit türkischer Muttersprache, und diese Gruppe von Mädchen ist - gelinde ausgedrückt - schlecht in die Klasse integriert. Immer wieder kommt es zu klasseninternen Konflikten und zum Bruch entlang der Trennlinie der Muttersprache (der Gebrauch der Muttersprache ist dabei fast nie die Ursache der Konflikte gewesen, sondern meist ein billiges Scheinargument des ausländerfeindlich eingestellten Teils der Klasse). Manchmal sprechen die verschiedenen Gruppen von SchülerInnen nur mehr „das Nötigste“ miteinander. Eine solche Situation herrschte gerade wieder einmal in der Klasse, als ich mit der Fehlerarbeit begann.

Ich organisierte die Partnerarbeit so, daß jeweils zwei SchülerInnen, die gegnerischen Gruppierungen angehörten, zusammenarbeiten mußten. (Die „Schnürl-Methode“ für die Partnerzuteilung kenne ich aus England: Ich halte ein Bündel von etwa einen Meter langen Schnüren, halb so viele wie SchülerInnen in der Klasse, in meiner Hand. Die Klasse scharft sich um mich, wobei die verschiedenen Gruppen sich automatisch auf verschiedene Seiten von mir stellen, und jedeR ergreift das Ende einer Schnur. Nach kurzem Gerangel gelingt eine Entwirrung der Schnüre, und die beiden, die die zwei Enden derselben Schnur halten, bilden ein Team.)

Die Aufgabe bestand aus einem Fehlerquiz mit der Zielvorgabe, als Team die höchste Punktzahl zu erreichen. Jeden fehlerhaften Satz der Liste, den ich Hausaufsätzen zum Thema „Appell zur Änderung der Hausordnung“ entnommen hatte, versah ich mit Zahl und Art der Fehler, die es zu finden und zu verbessern galt (Beilage 8).

Die SchülerInnen arbeiteten äußerst konzentriert, mit großem Eifer und fanden auch relativ viele Fehler; die Zusammenarbeit in den ungewohnten Teams funktionierte bis auf eine Ausnahme gut. Ich freute mich sehr über diesen Erfolg. Allerdings hatte ein Teil der Klasse meine Zuteilung der PartnerInnen nur sehr unwillig über sich ergehen lassen, und ich fand es wichtig, die Partnerarbeit in der folgenden Stunde zu thematisieren.

Ich stellte den SchülerInnen drei Fragen nach den Gefühlen bei der Einteilung, nach der Zusammenarbeit mit der Partnerin bzw. mit dem Partner, nach dem Sinn, den sie in dieser Arbeit sahen. Wir faßten die Meinungen der Klasse zusammen: Die Gefühle gingen von Angst, Aufregung über Spannung, Neugier bis zu Frohsein. Die meisten hatten erleichtert festgestellt, daß sie gut miteinander arbeiten konnten; fanden es sogar lustig; und das Wissen der anderen, besonders auch der Nichtdeutschsprachigen, erwies sich als brauchbar. Die meisten hielten es für sinnvoll, Bekanntes zu wiederholen; aus den Fehlern der anderen zu lernen; spielerisch zu lernen, um sich das Gelernte besser zu merken; eine Gruppe gab sogar an, daß sie Fehler nicht nur in den Sätzen, sondern auch in ihrer eigenen Einschätzung ihrer MitschülerInnen gefunden hätten. Ich war hochofregt über die Einsichten, die meine Vorgangsweise ermöglicht hatte.

Doch schon bei der Wiederholung derselben Arbeitstechnik und Aufgabenstellung zwei Wochen später, als ich Sätze aus den Schularbeiten zur Bearbeitung vorlegte, war der Reiz des Neuen verfliegen und hatte der Arbeitseifer merklich nachgelassen.

Die Annahme der SchülerInnen, daß sie sich die so geübten sprachlichen Normen besser merken würden, scheint mir wert, überprüft zu werden. Dahinter steht einerseits die Annahme, daß man aus Fehlern, sowohl aus eigenen als auch aus Fehlern der anderen, lernen kann, eine These, mit der ja meine ganze Frage nach dem Ertrag des Korrigierens zusammenhängt. Andererseits müßte man auch herausfinden, wieviel positiven Einfluß eine Übungssituation, die als spielerisch empfunden wird, auf die tatsächliche Merkfähigkeit und auf die Verbesserung der grammatikalischen und orthographischen Leistungen hat. Beide Thesen scheinen mir ausgesprochen schwer zu verifizieren.

## **5.2. Zwei-Phasen-Hausübung in Partnerarbeit**

Als nächsten Schritt in Richtung Überarbeitung der Aufsätze gab ich meinen SchülerInnen die Gelegenheit, die Hausübungen am Abgabetag in der Deutschstunde zu zweit durchzulesen und zu verbessern. So wollte ich sicherstellen, daß die Aufsätze vor der Abgabe wenigstens einmal durchgelesen würden. Ich baute darauf, daß der Partnerin bzw. dem Partner, natürlich abhängig von den eigenen Fähigkeiten, einige Fehler auffallen könnten; ich hoffte auch, daß inhaltliche Unklarheiten von den beiden besprochen werden könnten.

Es erwies sich, daß den SchülerInnen der Dialog über ihre Texte recht schwerfiel. Sie lasen sie nur schnell und eher oberflächlich durch und diskutierten kaum Änderungsvorschläge miteinander. Nur ein Bruchteil der grundlegenden Grammatik- und Rechtschreibfehler wurde ausgebessert, wobei der Anteil bei den verschiedenen SchülerInnen erwartungsgemäß unterschiedlich war. Von Nachteil war auch, daß ich nicht die Arbeit der ganzen Klasse dabei beobachten konnte, weil mehr als ein Drittel der SchülerInnen ihre Hausaufsätze nicht zeitgerecht (in Wochenfrist) geschrieben hatte.

Ich beließ es bei diesem einen Versuch. Meine SchülerInnen beklagten sich darüber, daß diese Aufgabe viel schwerer sei als das Auffinden einer nach ihrer Art bezeichneten Zahl von Fehlern. Sie fühlten sich überfordert, und es fehlte ihnen der Anreiz, obwohl ich ihnen in Aussicht gestellt hatte, daß ich gute Leistungen beim Fehlerverbessern berücksichtigen würde. Also teilte ich mein Vorhaben in noch kleinere Schritte auf.

Ich korrigierte einen Übungsaufsatz (Thema: „Hausaufgaben überflüssig?“) durch, indem ich die Art der Fehler nur mit Bleistift am Rand in der jeweiligen Zeile angab, ohne das fehlerhafte Wort zu unterstreichen. Nachdem ich bemerkt hatte, wie selten die SchülerInnen von ihren Wörterbüchern Gebrauch gemacht hatten, hielt ich sie nun besonders an, diese zu benützen.

Die Stunde, in der die Aufsätze bearbeitet wurden, war jene des Unterrichtsbesuchs der Regionalgruppe. Meine Kolleginnen unterstützen mich bei der Beobachtung der Arbeitsweise der Teams, in denen jeweils zwei SchülerInnen gemeinsam einen Aufsatz von einer bzw. einem von beiden verbesserten. Alle legten sich ordentlich ins Zeug und verblüfften mich durch eifriges Nachschlagen im Wörterbuch und lebhaftes Diskutieren von Verbesserungsvorschlägen, wozu sie manchmal benachbarte MitschülerInnen heranzogen. Sie fragten auch die beobachtenden Kolleginnen bei schwierigen Ausdrucksproblemen. Offensichtlich wirkte die Vorführsituation

anspornend auf die Klasse; das gab aber meinen Kolleginnen ein untypisches Bild von der zähen Arbeit mit dieser Klasse.

Ich nahm die Hefte wieder mit nachhause, hatte also zweifache Arbeitsbelastung mit dieser Vorgangsweise. Der Großteil der beteiligten SchülerInnen hatte nur weniger als die Hälfte der von mir angezeichneten Fehler, die ich für diesen Zweck nicht in schwere und leichte unterschieden hatte, richtig ausgebessert.

Meine SchülerInnen beschwerten sich, daß sie besonders viele Hausaufsätze schreiben mußten, und ich bemerkte, daß ich im April bereits den neunten Hausaufsatz des Schuljahres aufgegeben hatte. Paradoxerweise hatte mein Versuch, mein Problem mit dem Korrigieren zu erforschen, um mir die Arbeit zu erleichtern, (gemeinsam mit schlechten Ergebnissen bei den Textformen „Verbalisieren von Grafiken“ und „Beschreiben von Texten“) unbemerkt zu einer deutlichen Erhöhung der Zahl der Hausübungsaufsätze geführt. Ich konnte jedoch vor der Schularbeit nicht gut mit dem Schreiben-Üben - und mit dem Korrigieren! - aufhören. Um wenigstens meine SchülerInnen etwas zu entlasten, verzichtete ich für den Rest des Schuljahres auf solche Hausübungen. Ich wollte die neu entdeckte Konzentrationsfähigkeit der Klasse während der Unterrichtsstunden für das Aufsatzschreiben nutzen.

### **5.3. Zwei-Phasen-Schulübung in Einzelarbeit**

Bis zur Schularbeit ließ ich die Klasse noch zweimal Übungen zu den obengenannten schwierigen Textsorten verfassen, für die sie jeweils zwei Deutschstunden zur Verfügung hatten. Bei der ersten Übung korrigierte ich die Texte nicht zwischen den beiden Arbeitsphasen. Ich ermutigte die SchülerInnen in der zweiten Phase zur Zusammenarbeit mit einer Partnerin bzw. einem Partner. Die Ergebnisse dieser Tätigkeit wurden der Klasse mündlich vorgetragen, daher fehlen mir genaue Aufzeichnungen über ihren Erfolg.

Den zweiten Schulübungsaufsatz nahm ich zwischen den beiden Phasen an mich, ohne ihn zu korrigieren. Ich hielt die SchülerInnen als Vorübung für die Schularbeit zur Einzelarbeit an und korrigierte die Kurzfassungen nach der zweiten Arbeitsphase. Dabei stellte ich eine im Vergleich zu früheren Hausübungen leicht verbesserte Leistung fest, die ich hauptsächlich darauf zurückführte, daß die SchülerInnen besonders viel Zeit für die Arbeit zur Verfügung hatten. Allerdings erlebte ich auch eine große Enttäuschung, als ich die Ergebnisse dieser Zwei-Phasen-Schulübung auswerten und die Zettel später wieder einsammeln wollte: Ich bekam nur drei davon zurück, weshalb ich jetzt den Erfolg dieser Arbeitsweise nicht genauer dokumentieren kann. Ich war äußerst verärgert über diese mangelnde Kooperationsbereitschaft meiner SchülerInnen, die mir meine Anstrengungen, sie zu besseren Leistungen zu befähigen, so wenig dankten.

Auch im laufenden Schuljahr habe ich gelegentlich Zwei-Phasen-Schulübungen schreiben lassen. Der Sinn, selbst Geschriebenes nochmals zu überarbeiten, leuchtet den meisten allerdings nur ein, wenn sie dabei mit MitschülerInnen zusammenarbeiten können. Bei Einzelarbeit sitzen viele nach wie vor hilflos vor ihren Texten. Nur wenige haben es sich zur Gewohnheit gemacht, ihre Wörterbücher zu Rate zu ziehen.

Ich werde mich damit abfinden müssen, daß in dieser Handelsschulklasse Voraussetzungen und Einstellungen herrschen, die dem Wunsch nach ständiger Verbesserung der eigenen Leistungen und dem Streben nach mehr Selbständigkeit widersprechen. Doch habe ich im Laufe der Erfor-

schung meines Aufsatzunterrichts bei einzelnen SchülerInnen immer wieder kleine Schritte in die gewünschte Richtung miterleben können.

## 6. Persönliche Erkenntnisse aus der Forschungsarbeit

Während ich mein Problem mit dem Korrigieren erforschte, verlagerte sich mein Augenmerk vom reinen Zeitaufwand zum gesamten Energieaufwand. Dieser läßt sich nicht so einfach durch Buchhalten über die Arbeitszeit ergründen. Ich bin an der Frage, was genau sich beim Korrigieren (wie auch in anderen Bereichen meines Lebens) auf der Gefühlsebene abspielt, bisher gescheitert, aber ich habe die Fragestellung noch nicht aufgegeben.

Was erregt dabei meinen besonderen Ärger und verzögert somit meine Tätigkeit? Wie kann ich die Inhalte der Texte nicht nur für meine SchülerInnen, sondern auch für mich interessanter machen, sodaß ich neugieriger an die Lektüre herangehe und mir dann vielleicht auch das Korrigieren weniger mühsam erscheint? Wie steht es mit dem Zusammenhang von meinem Interesse an den Inhalten und meiner Geschwindigkeit beim Korrigieren überhaupt? Wie kann ich interessante Inhalte mit den in der Handelsschule vorgeschriebenen Textsorten wie Exzerpt, Zusammenfassung, Bewerbung, Protokoll, Stellungnahme, Kommentar, Leserbrief, Werbetext etc., für die hauptsächlich Zeitungsausschnitte, Grafiken und Prospekte als Impulse dienen sollen, vereinbaren?

Ein wichtiger Fortschritt war für mich, zu erkennen, daß das Problem vielschichtiger ist, als ich angenommen hatte. Im Rahmen des PFL-Lehrgangs ist es mir möglich gewesen, mich mit einigen Aspekten auseinanderzusetzen, nachdem ich das gebannte Starren auf den Zeitaufwand überwunden hatte. Die Methode der täglichen Aufzeichnungen über diesen Aspekt meiner Arbeit erwies sich dabei als zielführend.

Die Anteilnahme der Regionalgruppe an der Weiterentwicklung meiner Fragestellungen war entscheidend für den Fortgang meiner Auseinandersetzung. Ich habe erstmals so viel Verbindlichkeit und gegenseitige Ermutigung in einem Team erlebt, und ich bin besonders der Leiterin der Regionalgruppe Wien, Marlies Krainz-Dürr, für ihre Anstöße in dieser Phase der Forschungsarbeit sehr dankbar. Auch hat mir der Rahmen, den der Lehrgang für das Verfassen der vorliegenden Fallgeschichte bot, im wesentlichen geholfen dranzubleiben, mein Thema zu modifizieren und neue Aspekte aufzunehmen.

Die Frage nach dem Ertrag meiner Korrekturtätigkeit habe ich dabei etwas aus den Augen verloren. Es scheint mir auch extrem schwierig, einen solchen Ertrag zu messen, Fortschritte der SchülerInnen beim Schreiben zu erkennen, wo doch im Lauf eines Schuljahres verschiedene Textsorten geübt werden, die schwer miteinander zu vergleichen sind. Wenn es schon nicht leicht ist, die Entwicklung der grammatikalischen und orthographischen Leistungen selbst objektiv festzuhalten, um wieviel komplizierter ist es dann noch, den Einfluß des Umgangs mit Fehlern, das Lernen aus Verbesserungen zu quantifizieren. Es wäre zwar reizvoll, hier mehr Licht in die Black box der Lernvorgänge zu bringen, doch es überschreitet meine Möglichkeiten in der unterrichtsbegleitenden Entwicklung meiner Didaktik.

In meinen Wunschträumen korrigiere ich gar nicht mehr. Statt dessen berate ich meine SchülerInnen beim Schreiben und Herumfeilen an ihren Texten. Ich nehme keine Übungstexte mehr mit



nachhause, sondern diskutiere sie nur mehr in den Unterrichtsstunden und korrigiere höchstens noch die Schularbeiten zum Zweck der Leistungsfeststellung. Dazu bedürfte es allerdings wesentlich kleinerer Klassen. Ich brauchte SchülerInnen, die selbst an der Entwicklung ihrer Fähigkeiten interessiert wären. Eine weitere Voraussetzung wäre, daß die Behörden und die Eltern der SchülerInnen nicht während dieser ganzen Entwicklung auf dem Anzeichnen jedes Verstoßes gegen die Norm bestünden.

Ohne diese Vision aus dem Auge verlieren zu wollen, werde ich den eingeschlagenen Weg weitergehen und weiterhin verschiedene Ansätze für das Schreiben und für den Umgang mit Fehlern ausprobieren. Meine Forschungsarbeit hat etwas in Bewegung gebracht.

Mag. Lotte Rieder  
HAK  
Hetzendorferstraße 66  
1120 Wien

# Anhang

## Beilagen 1 - 8

1. Fragebogen über Aufsatzunterricht
2. Über Aufsatzunterricht: Auswertung der Klassenumfrage und Rieders Gesichtspunkte
3. Hausübung: Beschreibung von Texten - Peter Weiß: "Leben heißt arbeiten"
4. Gesetzliche Grundlagen für Hausübungen
5. Hausübung: „Hausaufgaben überflüssig?“
6. Hausaufgaben überflüssig? Auswertung von Aufsätzen (2 Seiten)
7. „Wenn wir einen korrigierten Hausaufsatz zurückerhalten ...“
8. Fehlerquiz