

Ulf Abraham

Verbesserung statt Korrektur

Was man aus der Geschichte der „Aufsatzkorrekturen“ für deren Gegenwart lernen kann

Irritationen

Aus einer Untersuchung Hubert Ivos (1982) geht hervor, daß bei den Schülern von heute mit steigendem Alter die Skepsis wächst, „ob ‚Korrektur‘ überhaupt etwas mit Schreiben-Lernen zu tun hat.“ (S. 63) Dieselbe Erhebung ergibt, daß auch 75% der befragten Lehrer ihre eigene Korrekturarbeit für tendenziell sinnlos halten (S. 45). Ein zum Thema interviewter Zwölfklässler glaubt, „daß das Schreiben-Lernen auf jeden Fall stark vom Lehrer abhängt“¹ und vielleicht weniger – so ergänze ich – von Aufsatzkorrekturen; schließlich informiert ein weiteres Interview über die Praxis eines gestandenen Deutschlehrers, Aufsätze von solchen Schülern, die Deutsch als Prüfungsfach im Abitur haben werden, anders und differenzierter zu behandeln als Texte anderer Schüler: „Bei denen behelfe ich mich ganz einfach mit den Abkürzungen der Korrekturzeichen“².

Wie kann, soll, darf man sich „behelfen“ angesichts fundamentaler Unsicherheit darüber, ob Korrigieren von Aufsätzen etwas mit dem Schreibenlernen ihrer Verfasser „zu tun“ hat oder nicht? Die Frage ist nicht neu, aber aktuell wie je: Von ihr ausgehend, soll der uns vertraute ‚korrektive‘ Umgang des Lehrers mit den Texten seiner Schüler hier beschrieben werden als fast flächendeckend betriebener *Normenabgleich*, dessen methodische Effizienz zunimmt, während seine sprachdidaktische Begründbarkeit abnimmt: Es geht hier *nicht* um die anhaltende Diskussion über Kriterien der *Aufsatzbeurteilung*³; es geht hier um Ausmaß, Verbreitung und vor allem Begründung(en) dessen, was Ivo (1979) „Markierungs-“ und „Korrekturhandlungen“ nennt: Schon vor 1800 hie und da praktiziert, wurden sie im neuen Jahrhundert systematisch ausgearbeitet und erfaßten schließlich alle schulische Textproduktion, so daß eine Methodik sprach- und stilnormengerechter „Korrektur“ des Schulaufsatzes entstand, die sowohl pädagogisch als auch institutionell begründet ist. Jedenfalls ihrem

Anspruch nach enthielt diese Methodik jene Aporie schon immer, die Jürgen Baumann ihr gegenwärtig bescheinigt: „Randbemerkungen und verbalurteilte zeichnet ein merkwürdiger doppelcharakter aus: Diese mitteilungen sollen zumindest bei den nächsten aufsätzen weiterhelfen, andererseits aber auch das urteil gegenüber dritten begründen.“ (1987, S. 20)⁴

Ivos These, daß dabei „die Verhältnisse zwischen sprachlichem Lernen und Prüfen nicht geklärt“ (1979, S. 483), also didaktische und institutionelle Ziele nicht auseinandergehalten werden, soll hier durch Belege aus der Geschichte der Aufsatzkorrekturen gestützt werden; anschließend ist zu fragen, ob und inwiefern die historische Entwicklung aus heutiger Sicht eine *Fehlentwicklung* darstellt, und vor allem: was aus ihr zu lernen ist.

1 „Vorwürfe und Verweise“: Entwicklung einer Korrekturmethodik

„Man korrigirt zu viel; Rechtschreibung, Sprache, Gedanken, Form, Ton, man übergeht nichts; der erste Versuch muß schon in allen Stücken richtig seyn.“ – so kritisiert Peter Villaume (1782, S. 27) – bis 1793 Professor am Berliner Joachimsthalschen Gymnasium – eine schon um 1780 erkennbare Tendenz, alles am Schülertext – Grammatik, Orthografie, „Ausdruck“ – korrekturmethordisch erfassen zu wollen. Villaume hält das für um so weniger hilfreich, je weniger fortgeschritten der Lernende ist: „Anfänglich wird gar nicht korrigirt, oder höchst wenig. [...] Korrektur macht ängstlich“ (S. 53). Der Herausgeber der pädagogischen Zeitschrift, in der dies publiziert wurde, F. G. von Resewitz, aber weist in einer seiner vielen Anmerkungen zu Villaumes Aufsatz sowohl Kritik als auch Gegenentwurf zurück und setzt auf das Einklagen von Sprachnormen durch die Hand des Lehrers, die im Schülertext Richtigkeit, Ordnung

und sprachliche Schönheit schafft. Die psychologischen Folgen beständigen Korrigiertwerdens für den Schüler scheinen ihm nebensächlich. Villaume dagegen gibt nicht nur diese Folgen, sondern auch die Frage des geistigen Eigentums zu bedenken: „Es wird so viel geändert, gebessert, gedreht, daß nach vollendeter Korrektur, so etwas buntes herauskömmt, worin man weder des Lehrers, noch des Schülers Hand und Geist erkennen kann und nur einen wunderbaren Mischmasch zu sehen bekommt.“ (S. 27f.)

Beide Argumente Villaumes – die ‚negative Verstärkung‘ des Lernenden und die Zerstörung des von seiner „Hand“ stammenden, seinen „Geist“ wie unvollkommen auch immer zum „Ausdruck“ bringenden Textes – sind uns vertraut. Sie werden bis heute meines Erachtens zu Recht geltend gemacht gegen das normative Konzept, das hier zunächst Resewitz vertritt und das den „Mischmasch“ durch- und durch-korrigierter Aufsätze nicht nur rechtfertigen, sondern zum Wohl des Schülers fordern und betreiben zu können glaubt. Daß das Konzept sich durchgesetzt hat, liegt an einer zweiten Funktion, die es spätestens mit der Einführung des Abituraufsatzes (z. B. in Preußen: durch das Königliche Edikt vom 23. 12. 1788; vgl. Matthias 1907, S. 186 ff.) übernimmt. Seither zielen Urteile über Schülertexte im Namen ihrer Wertungs- und Prüfungsfunktion immer schon über das „Eingelieferte“ hinaus und in die Schreiberpersönlichkeit hinein: „Mich dünkt von der Belehrung hat der Lehrer seinen Namen, und das erste muß wohl sein, die Classe zu unterscheiden, zu welcher der junge Mensch gehört, welcher den Aufsatz eingeliefert hat.“ (Bernhardi 1820, S. 17)

Wer auf ein Ziel hin korrigieren will – oder soll –, braucht diagnostische Kriterien: „Incorrectheit“ nennt Bernhardi (ebd.), „Formlosigkeit“ und „Phrasenmacherei“. Allerdings: Der Lehrer „versuche die Lücken in den Gefühlen zu suppliren, ohne seine eigene Subjectivität als Regel aufzustellen“. Diese Warnung vor der Lehrerwillkür beim „Korrigieren“ ist sehr berechtigt: Denn eben die von Bernhardi angeprangerte „Art des Witzes der Vorwürfe und der Verweise, welche gerade den tüchtigsten, lebendigsten und gebildetsten am meisten zu Gebote stehen, und welche unheilbares Uebel in der Seele des Jünglings und überall auszurichten im Stande sind“ (S. 19), hat in der Methodik der Aufsatzkorrekturen eine Tradition entstehen lassen, die jede Korrektur jenseits der bloß orthografischen zur Stigmatisierung werden läßt: *Vorwürfe und Verweise* findet man noch heute vornehmlich in den Interlinear- und Randnotizen korrigierender Deutschlehrer.⁵

Die damit verbundene Willkür ist die Kehrseite methodisch gesteuerter Schreiberziehung: Schon 1803 fordert der Lehrplan des Joachimsthalschen Gymnasiums bereits in der untersten Klasse „kurze Ausarbeitungen“ ein, „höchstens eine halbe Quartseite lang“, damit der Lehrer sie „alle durchlesen und gehörig verbessern konnte.“ (Matthias 1907, S. 322) Dieser Korrekturakt hat zum einen die sprachdidaktische Funktion, eine anschließende Belehrung durch Abschreckung vorzubereiten: „Bei der Rückgabe wurden diejenigen Fehler unter Angabe von Gründen besonders gerügt, welche die meisten Schüler gemacht hatten.“ (ebd.) *Gleichzeitig* aber geht es um Aussonderung der Ungeeigneten: „Zur Versetzung in die höhere Klasse wurde Geschicklichkeit gefordert, auf der Stelle ein sprachrichtiges Billet oder eine kleine Erzählung eines bekannten Faktums abfassen zu können.“ (ebd., S. 323)

Allmählich vollzieht sich hier der Übergang von der sprachdidaktischen Funktion des „Korrigierens“ (als Vorbereitung fehlerpräventiver Unterrichtsarbeit) zu seiner prüfungsmethodischen Auslesefunktion: „auf der Stelle“ sind Aufsätze zu fertigen, so daß die augenblicklich erreichte Schreibkompetenz ohne verfälschende Einflüsse von außen abgenommen werden kann.

Ähnlich berichtet der Direktor des Berliner Friedrichswerderschen Gymnasiums, Friedrich Gedike (1793), von der Praxis eines vierteljährlichen deutschen Probeaufsatzes „in der Klasse selbst, im Beisein des Lehrers“, der sichergehen wolle, „daß alles eigene Arbeit sei.“ Als Begründung hierfür dient zwar die Funktion der Vorbereitung auf ähnliche Leistungen aus dem „Stegreif“, die das Leben später auch verlange, aber die Beschreibung des Verfahrens mit solchen Aufsätzen läßt keinen Zweifel am Zweck der Selektion: Das schriftliche Ausdrucksvermögen entscheidet letztlich über die „Reife“ des Schülers. „Probeaufsätze [. . .] dienen mir nicht nur zu Dokumenten von den Fortschritten eines jeden, sondern werden auch von mir [. . .] bei der in einer allgemeinen Konferenz angestellten Beurtheilung, ob dieser oder jener zu einer Versetzung in eine höhere Klasse reif sei, zu Grunde gelegt.“ (Gedike 1793, S. 283) Und dabei wird es bleiben in der Geschichte des Deutschunterrichts: Eine Technik der markierenden „Beurtheilung“, die dem Schreiber Hilfe sein soll, aber auch seine Verurteilung *erlaubt*, beginnt sich zur Zeit Gedikes gerade zu bilden. Er empfiehlt, „daß der Lehrer zwar die Aufsätze, wenigstens mehrere, zu Hause durchsieht, aber nachher in der Klasse bloß mündlich verbessert, allenfalls die Fehler unterstreicht, dabei aber oft herausrathen

läßt, warum er wol dies oder jenes als fehlerhaft unterstrichen. Auch muß er darauf halten, daß die unterstrichenen Fehler von dem Schüler selbst hinterher verbessert werden.“ (S. 265 f.)

Von *Durchsehen* ist hier die Rede und „allenfalls“ von *Markieren*: Der selektionspragmatische und der korrekturmethode Aspekt sind für Gedike noch erkennbar zweierlei. Ein so enger Zusammenhang zwischen beiden, wie wir ihn für selbstverständlich halten, ist ihm noch fremd: „Alle Aufsätze wirklich durchzukorrigieren ist Zeitverlust.“ (ebd.)

Auch Christian Ferdinand Falkmann (1818), der insgesamt zwar größerer Systematik zuneigt, differenziert doch nach pädagogischem Bedarf: „Die schriftliche Correctur“ habe, „damit sie nütze“, „mit rother Dinte“ und mit Genauigkeit vollzogen zu werden, aber „je nach Beschaffenheit des Schülers mit mehr oder weniger Ausführlichkeit“. Allerdings war Falkmann, der einflußreichste Stilistiker der ersten Jahrhunderthälfte, Privaterzieher und konnte leicht fordern, was dem öffentlichen Schullehrer wohl schon damals schwer möglich war. Im übrigen formuliert er, was die „Korrektur“ generell betrifft, eine sprachdidaktische Gültigkeitsklausel: „Sie finde nur dann statt, wenn der zu corrigierende Aufsatz abgeschrieben oder wieder umgearbeitet werden soll, oder wenn man es mit jungen Leuten zu tun hat, welche den daran gewandten Fleiß des Lehrers zu erkennen und zu benutzen wissen.“ (1818, S. 63 f.)

Was der Deutschlehrer von heute eher für illusionär halten dürfte, ist hier noch didaktische Grundbedingung: „Der Schüler muß seinerseits [. . .] alle bei der Verbesserung (Correctur) vorkommenden Gelegenheiten zur Belehrung und jeden sonstigen Wink des Lehrers hierüber sorgfältig benutzen“ (Falkmann 1825, S. 15 f.): *Die „Correctur“ ist „Verbesserung“ nur unter dieser Bedingung.*

2 „Massenkorrektur“: Errungenschaft des neunzehnten Jahrhunderts im zwanzigsten

Daß Otto Ludwig die Aufsatzkorrekturen aus seiner „Geschichte des Schulaufsatzes“ (1988, S. 2) ausklammern mußte, ist um so bedauerlicher, als auch die ältere Darstellung von Adolf Matthias (1907) weitgehend auf jener Ebene von Lehrplänen und Prüfungsordnungen verbleibt, auf der auch heutige Deutschlehrer, suchen sie Hilfestellungen oder Vorschriften zum Geschäft des Korrigierens, nicht fündig werden. Was begonnen hat als Ausdrucksförderung

durch Verbessern geschriebener Texte⁶, wird im Zeichen systematisierter und normierter Bildungskarrieren immer mehr zur Aufsatz-„Korrektur“, die ernstlich nichts mehr korrigiert, sondern nur noch sprachliche Fehler und Schwächen des Ausdrucks (orthografisch, grammatisch, textstilistisch und textsortenspezifisch) zwecks Klassifikation des Schreibers *festhält*. Erst Ende des 19. Jahrhunderts gesteht der Volksschulmethodiker Max Schießl (1889), alle Korrektur sei am Ende „didaktisch so ziemlich wertlos“. Trotz aller Striche, Randbemerkungen und Verbesserungen mache der Schüler schon dieselben *Schreibfehler* immer wieder; „Stilfehler aber sind durch die schriftliche Korrektur erst recht nicht auszurotten“. Die Korrektur bleibe „mehr oder weniger theoretische Belehrung“, die der langsamen Entwicklung eines „Gefühl[s] für das stilistisch, kompositionell und ästhetisch Richtige und Notwendige“ doch nicht vorgreifen könne (1889, S. 73 f.). Daß *trotzdem* weiterkorrigiert werden müsse, begründet Schießl durch Berufung auf die dadurch geförderten *Sekundärtugenden* („Fleiß“, „Pflichterfüllung“). Damit wird der eigentliche Sinn des „Korrigierens“ entlarvt als der eines disziplinierenden Zugriffs auf den Schüler. Die Aufsatzdidaktik normiert den „Ausdruck“ des Schülers ebenso wie die Pädagogik seinen physischen Schreibakt festlegt. In *diesem* Sinn hat dann freilich die Korrektur „eine nicht zu unterschätzende pädagogische Wirkung.“ (ebd., S. 74)

Welche Lösung des Problems („arge Belästigung des Lehrers“: Schießl, ebd.) sich inzwischen durchgesetzt hat, demonstriert auch Gustav Wendt (1896), als Direktor des Karlsruher Gymnasiums und Verfasser eines Handbuchs der Erziehungs- und Unterrichtslehre sowohl Praktiker als Theoretiker: Er hält am Ende eines Abschnitts über Aufsatzkorrekturen daran fest, „dass die Korrektur deutscher Arbeiten zu den mühsamsten und zeitraubendsten, aber auch notwendigsten Geschäften eines Lehrers gehört.“ Einerseits dürfe der Schüler „das volle Interesse“ des Deutschlehrers für seinen Text erwarten⁷, aber andererseits könne von diesem niemand verlangen, „dass er alles Misslungene in bessere Form bringe. Es wäre nicht einmal zweckmässig, dass er selbst sprachliche oder sachliche Fehler berichtige, bei lästigen Wiederholungen gleicher Ausdrücke ein passendes synonymes Wort an den Rand schreibe oder die Konstruktionsangabe, durch die schleppende und schwerfällige Perioden klarer und übersichtlicher gemacht werden können u. s. w.“ (Wendt 1896, S. 125)

Statt dessen empfiehlt Wendt, daß „eine bestimmte Art von Fehlern mit einem ein für alle mal geltenden

Korrekturzeichen immer als solche kenntlich gemacht wird.“ In einer Fußnote wird verwiesen auf die am Münchener Maximiliansgymnasium bereits eingeführten Zeichen als Vorbild für in Lehrerkollegien zu treffende Übereinkünfte: Nicht die „Fehler“-Markierung selbst, sondern lediglich die technische Effizienz des Markierens steht zur Diskussion; gibt der Pädagoge den Anspruch auf die ohnehin von Anfang an umstrittene positive Korrektur (Hineinverbessern der ‚richtigen‘ oder ‚besseren‘ Lösung) preis, so braucht er nur noch ‚Fehler‘ in Rubriken einzuordnen. Es ist die *allgemeine Einbürgerung des Korrekturzeichens*, die Wendt propagiert, damit der Korrektor mit möglichst einfachen, gleichwohl flächendeckend wirksamen Mitteln überall „Nachbesserung“ verlangen könne, ohne sie doch selber vollziehen zu müssen: Der Schüler selber fertigt aufgrund der Korrekturen eine Gesamt-„Nachbesserung“ an, „die dann freilich, wenn sie helfen soll, wieder einer Durchsicht des Lehrers unterzogen werden muß.“ (ebd.)

Diese ‚Lösung‘ des Korrekturproblems, die Markieren und Verbessern systematisch trennt und nur so den Anspruch auf flächendeckendes Einklagen von Sprach- und Stilnormen retten kann, verbreitet sich mit der Unwiderstehlichkeit, die technokratische Lösungen oft haben, und ermöglicht, in keinem Schülertext einen ‚schlechten‘ Ausdruck oder ‚Fehler‘ stehen zu lassen. Ernst Lüttge (1900), der an der Wende zum 20. Jahrhundert bekannteste Aufsatzdidaktiker für die Volksschule (vgl. Ludwig 1988, S. 298), will „alle Verstöße gegen die Richtigkeit, also die sachlichen, stilistischen, grammatischen, orthographischen und Interpunktionsfehler“ (Lüttge 1900, S. 61) verbessert sehen. In Fällen, wo dem Konzept eine Reinschrift folge, „macht sich auch eine zweimalige Korrektur nötig“ (S. 63): Lüttge hält für selbstverständlich, daß „Fehler“ nicht stehenbleiben und weiterwirken dürfen. Was daraus folgt, nennt er selbst (nicht polemisch) „Massenkorrektur“; er erwartet, „daß der Lehrer jeden einzelnen Aufsatz zu Hause durchsieht, die Fehler mit roter Tinte anstreicht oder durch bestimmte Zeichen am Rande vermerkt, die Arbeit mit einer Zensur versieht und bei der Rückgabe der Hefte die Fehler mündlich und schriftlich verbessern läßt.“ (S. 65) Ob der Lehrer die ‚richtige‘ Lösung selbst eintragen oder sie „durch ein vereinbartes Korrekturzeichen“ den Schüler finden lassen solle, sei Gegenstand einer minder wichtigen Kontroverse unter Deutschlehrern: Wichtig ist Lüttge allein die *sprachdidaktische Begründung der „Massenkorrektur“*: Hehre Sprach- und Stilbildungsziele verbrämen dabei die

kleinen Ziele sekundärtugendhafter Sauberkeit und Ordentlichkeit (Orthographie, Interpunktion) und die oft kleinlichen Ziele der Anpassung an das Übliche („Ausdruck“, „Schreibart“). Doch das sprachdidaktische Argument für das Korrigieren, das seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert immer wieder vorgebracht wird, hat es in unserem Jahrhundert der Massenkorrektur schwer, seine Emphase glaubhaft zu machen: „So kühn ist wohl niemand mehr, von Stilpflege im Aufsatz zu reden, wenn der Lehrer die Hefte in Abwesenheit der Kinder durchsieht [. . .]. Die Aufsätze von damals wurden ganz gewiß chemisch gereinigt, aber Entwanzungsanstalten sind keine Pflegstätten. Der Lehrer war dazumal Satzpolizei [. . .]. Daß das Kind die ihm nicht immer verständlichen Ausstellungen des Lehrers schon am nächsten Tag vergessen hatte, war Selbstschutz der Natur.“ (Münch 1925, S. 200)

Je weiter sich das normen-exekutierende Korrigieren über die Schularten insgesamt und die Schulhefte im einzelnen ausgebreitet hat, desto weniger wird ihr von skeptischen Pädagogen noch Wirkung und Sinn zugetraut; je deutlicher die Wirkungs- und Sinnlosigkeit einer „Massenkorrektur“ von Schülertexten in Erscheinung tritt, desto mehr gewinnen die pädagogischen Skrupel (wieder) an Gewicht, die bereits Villaurie vorbrachte. Eineinhalb Jahrhunderte Korrekturpraxis haben sie nicht entkräften können: „Korrektur ist Zurechtstutzung mit einem Beigeschmack von Tadel“, sagt (ebd.) P. G. Münch. Um so zu argumentieren, muß man keineswegs die durch „Zurechtstutzen“ jeweils eingeklagte Sprachnorm als solche angreifen oder in Frage stellen; man muß lediglich dartun, daß die korrekturmethode Durcharbeitung des Schülertextes unter Ausschluß der Öffentlichkeit und des Angeklagten eine *Belehrung mit untauglichen Mitteln* ist (vgl. ebd.). Münchs Gegenentwurf sieht *Selbstverbesserung* vor: Aus dem „richtigen Abstand von seinem Werk“ (er nennt ein halbes Jahr: vgl. S. 199) finde ein Kind „aus eigener Kraft die bessere Form“.

Derartige Plädoyers gegen die Lehrer-„Korrektur“ können aber auf Dauer nicht verhindern, daß der Auslezweck den Förderanspruch verdrängt: Um bei den seinerzeit üblichen Eignungsprüfungen für das Gymnasium die „stilistischen Versager“ auszuscheiden, schlägt F.-E. Mißfeldt noch 1961 die Nacherzählung mit freier Fortsetzung als Prüfungsaufgabe vor und versammelt unter der Rubrik *Ausdruck* „zählbar die Ergebnisse einer jahrelangen häuslichen und schulischen Stilbildung. Die Wortgewandtheit ist aus dem großen Vokabelschatz, die Ungelenkheit der

Sprache aus der Masse der Wiederholungen und aus der Verwendung nur der alltäglichsten Verben zu entnehmen.“ (1961, S. 42)

Um diese „Zählbarkeit“ zu gewährleisten, will Mißfeldt die korrigierenden Lehrer auf beiden Seiten der Bildungsschranke, die sich nur dem „Wortgewandten“ öffnen soll – also auch die Grundschullehrer –, in die „Pflicht genauer Randkorrekturzeichen mit Fehlerkennzeichnung“ nehmen.⁸ Hier geht es um Bewertung und gerade nicht um *Korrektur* im eigentlichen Wortsinn: Die von Mißfeldt dokumentierte Praxis macht sich den Umstand, daß diese Schüleraufsätze eben nicht mehr korrigierbar sind, für seine Selektionsgeschäfte gerade zunutze. Die Rede von der „Korrektur“ wird damit objektiv zynisch. Markierungs- und Korrekturhandlungen können in diesem Zynismus zwar theoretisch geschieden, aber praktisch ineins gesetzt werden. Das geschieht im Namen der Sprachdidaktik, aber auf Rechnung des Schülers, der sich weit öfter nur *markiert* sieht als tatsächlich *verbessert*. Für beide Typen von Lehrerhandlungen hat Ivo (1979, S. 480 ff.) drei Merkmale herausgearbeitet, die sich hier im Entstehen haben beobachten lassen: Unumgänglichkeit der Verpflichtung, Zwang zur Automatisierung und Institutionalisierung. Bestenfalls wird eine „abgestufte Fehlerbezeichnung“ gefordert (vgl. Beck 1979, S. 91; Sauter/Pschibul 1974, S. 203 f.), die – statt durchweg alles bei allen zu markieren und zu verbessern – nach Altersstufen und Leistungsstand differenziert.

3 „Hermeneutisch orientierte“ Aufsatzkorrektur

Die Diskussion um Art, Ausmaß und Technik von Lehrereingriffen in Schülertexte ist meines Erachtens seit jeher eine Stellvertreterdiskussion gewesen. Nicht erst in unserer Gegenwart, sondern seit den Anfängen eines selbständigen muttersprachlichen Unterrichts ist die „Allzweckeinrichtung ‚Klassenarbeit‘“, die zwar Schreibfähigkeiten voranbringen soll, gleichzeitig aber als Prüfungsritual inszeniert wird, problematisch (vgl. Beck 1979, S. 82). Die Auseinandersetzung über diese Problematik ist jedoch nicht direkt geführt worden, sondern indirekt als Auseinandersetzung über die rechte Art zu „korrigieren“. Sie dauert noch an (vgl. Merkelbach 1993, S. 97–106). Eine gleichsam technokratische Mentalität äußert sich nicht zuletzt in Wortschöpfungen wie „Sprachnormentsprechungsgrad“ (Eisenbeiß 1990, S. 257).

Mehrphasische Konzepte wie die von Ivo (1982, S. 112 ff.) oder Sauter/Pschibul (1974, S. 102 f.) beschriebenen helfen, die Willkürlichkeit des Hantierens am wehrlosen Schülertext in Schranken zu weisen und allen Beteiligten das bessere Gefühl zu geben, „Korrektur als Lernanregung“ (Ivo 1982, S. 110) im Sinn zu haben. Aber nicht nur das naheliegende Argument des unrealistisch hohen Zeitbedarfs spricht gegenwärtig gegen diese in der Lehrergruppe erarbeitete „mäeutische Korrektur“ (vgl. die Kritik bei Eisenbeiß 1990, S. 255 f.), sondern schreibdidaktische Überlegungen sprechen dafür, „die von Lehrerhand [. . .] gezeichneten Texte“ (Merkelbach 1986, S. 43) nicht nur *anders hervorbringen*, sondern so weit wie möglich (vgl. Baurmann 1990, S. 12) zu *ersetzen*. In einem ‚realistischen‘ Schreibunterricht, der *praktisch* im Sinn des eingangs zitierten Kollegen E. Michler und *theoretisch* nach einem Vorschlag von Otfried Hoppe (1984) zwischen „Aufsatzschreiben“ und „Textschreiben“ klar unterscheidet, könnte die bewertungspragmatisch nötige „Massenkorrektur“ auf den Prüfungs-Aufsatz beschränkt bleiben, während das *Textschreiben* weniger per *Korrektur* zu fördern wäre als durch Lehreranregungen, die das Mißlungene oder Unfertige an ausgewählten Stellen markieren⁹ und daraus Stellungnahmen und Arbeitsaufträge ableiten. Ortwin Beisbart (1990) führt dies am Beispiel essayistischen Schreibens in einer neunten Klasse vor, und auch für die Sekundarstufe II ist es denkbar und sinnvoll.¹⁰

Nicht um eine höhere Art von „Reinschrift“ geht es, wie sie in der Grundschule eine lange Tradition hat (vgl. Beck 1969, 1, S. 100), sondern um den vom Autor redigierten Text: „Die Betrachtungsweise, den Schülertext zunächst als LeserIn zu verstehen, hindert nicht, in einem zweiten Schritt als LehrerIn zu bedenken, was das Kind als nächstes lernen könnte“ (Dehn 1991, S. 49). Das gilt meines Erachtens nicht nur für „Kinder“, sondern auch für Jugendliche, deren Schreiblernprozesse lange Zeit ein vernachlässigtes Thema waren, weil man den Spracherwerbsprozess generell zu früh als beendet betrachtete.

Insgesamt wäre das ein Umgang mit Schülertexten, der „Korrektur“ tatsächlich als *Verbesserung* versteht und betreibt, dadurch daß er

- bei Verstößen gegen *Sprachnormen* auch in Prüfungssituationen Selbsthilfe zuläßt, also den Gebrauch von Hilfsmitteln ausdrücklich gestattet, statt zu warten, bis die Fehler begangen sind, um sie dann „markieren“ zu müssen;
- bei sogenannten „Ausdrucksfehlern“ (Klute 1985) weder rigide-normativ noch nur gewährenlassend

verfährt, sondern drei Ebenen unterscheidet, auf denen „Stilwirkungen“ je verschieden zu beurteilen sind (vgl. Abraham 1993).

Merkelbach fordert seit längerem eine „hermeneutisch orientierte Reform“, deren Ergebnis „dialogische Korrektur“ sein müsse (1986, S. 142; 1993, S. 101–106). Darin steckt die konkrete Utopie anderen Umgangs mit dem Schülertext. Nicht mehr die „Lehrerhand“ geht mit dem Text nach bestem Gewissen oder nach Gutdünken um, sondern die Schülerhand bleibt in ihr Autorenrecht eingesetzt und wird beim Weiterschreiben beraten und notfalls geführt, nicht aber beiseitegeschoben von einer stärkeren Hand, die unter dem Zwang zur Massenkorrektur dazu tendieren dürfte, sich auf das mechanische Einklagen orthografischer und grammatischer Normen zu beschränken und damit den Anspruch individueller Ausdrucksförderung zu unterlaufen. Merkelbachs Plädoyer gegen eine Bewertung von Erstentwürfen und für eine in fünf „dialogischen“ Phasen operierende „Korrektur“ ist unbedingt beizupflichten. Gegenwichte zur Urteilsinstanz des einzelnen Deutschlehrers gerade im stilistischen Bereich sind einerseits die *Kollegengruppe* (so auch Merkelbach 1993), andererseits die Lerngruppe, in der die Texte entstanden sind und sich „verbessern“ sollen (vgl. auch Spitta 1989). Deutschlehrer, werden sie mit Aufsätzen alleingelassen, sind ja ihrer eigenen Bildungsbiografie ausgeliefert. Ihr durch Lektüre und Studium erworbenes Sprachgefühl wird sich durchsetzen, sie mögen das wollen oder nicht. Es ist – mit positivem Ergebnis – geprüft worden, ob eine *Gruppe* von Lehrern zu konsensfähigeren Korrekturen kommt, die sich als „mäeutisch“ verstehen lassen (vgl. Ivo 1982); es wäre aber auch zu prüfen, ob nicht *Schüler* einen freieren Blick haben für sinnvolle Abweichungen von Erwartungsnormen an „gutes Deutsch“ (vgl. *ide* 3/1993).

Ganz neu ist übrigens auch dieser Vorschlag nicht: Magdalene Zimmermann hat (1954) beschrieben, wie sie je zwei Schüler – als Korrektor und Gegenkorrektor – an zwei stark kontrastierende Schülertexte gesetzt hat. Leider hat sie durch die Textauswahl das Beurteilungsergebnis präjudiziert und im auszugsweisen Ausdruck der Schülerurteile das Konvergierende sehr betont; gerade das Gegensätzliche, vielleicht gar Widersprüchliche der Schüler- und Lehrerurteile wäre aber interessant. Nicht schon erledigt wäre dann, wie Zimmermann glaubt, das Geschäft der Aufsatz-„Verbesserung“, sondern gerade erst eröffnet: Die „Kritik“, von der sie (ebd., S. 98) spricht, wäre doch wohl dem Verfasser vorzutragen und seiner Kritik an der Kritik auszusetzen.¹¹ Unter-

läßt man dies, so bleibt, was als konkrete Utopie begonnen hat, doch wieder in dem stecken, was Aufsatzkorrektur seit zweihundert Jahren tendenziell ist: „Korrekturperfektionismus“ (Merkelbach 1993, 103) als Strafverfahren unter Ausschluß des Angeklagten.

4 Aus der Geschichte lernen? Vier Feststellungen zum Schluß

Wenn aus der Geschichte je gelernt werden kann, so in diesem Fall, daß die Entwicklung hin zur flächendeckenden „Massenkorrektur“ alles Monierbaren in allen Texten eines Klassensatzes – und theoretisch in allen Klassensätzen im Lauf eines Schuljahres – eine Fehlentwicklung sein dürfte, deren *Korrektur* uns noch beschäftigen müßte. Als Didaktiker hätten wir Wege zu weisen, wie junge Schreiber auch anders zu fördern wären als durch Markieren all dessen, was dem normorientierten Pflichtleser nicht gefallen kann; als Lehrer hätten wir uns zu befreien von dem verinnerlichten Zwang, jeden ‚Fehler‘ mit zuckendem Rotstift anzufahren, so als sei etwas gewonnen, wenn er „mit roter Dinte“ (Falkmann) eingekreist, unterstrichen, überschrieben ist. Dergleichen, massenhaft betrieben, ist „Zeitverlust“ (Gedike), wohl gemerkt *-verlust* und nicht *-verschwendung*, denn verschwenden könnte man nur, was man reichlich hätte, während es hier doch gerade darum geht, mit der allemal knappen Zeit für Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, Entwerfen, Durchsehen und Bewerten von Prüfungsaufgaben, Lösen individueller pädagogischer Probleme usw. vernünftig umzugehen. Wie lange wollen wir uns noch leisten, die Arbeitszeit gutbezahlter Fachleute zu einem Gutteil für Routinearbeit zu verplanen, deren praktischer Wert auch theoretisch derart umstritten ist, daß wir uns gar nicht mehr wundern, wenn Schüler ihre „korrigierten“ Arbeiten in den Mappen versenken, ohne einen Blick darauf zu werfen? Wer sich solche Zweifel mit dem Hinweis auf unseren Erziehungsauftrag zu Sprachrichtigkeit und Ausdrucksfähigkeit verbieten will, hat aus der Geschichte wirklich nichts gelernt: Es geht doch gerade darum, daß wir uns wieder instand setzen, diesen Auftrag wahrzunehmen. *Schaffen wir, statt zu korrigieren, Möglichkeiten zum Verbessern.* (Der traditionelle Sprachgebrauch meinte ja mit „Korrektur“ immer beides zugleich¹², hier wäre zu trennen.)

Verbessern statt korrigieren? Damit das nicht als allzu pauschale Forderung stehenbleibt, will ich vier

Feststellungen an den Schluß setzen, die alle von einer scheinbaren Selbstverständlichkeit ausgehen: Der Deutschlehrer, auch wenn er „markiert“, ist ein Leser.

1. Der Deutschlehrer ist ein *Leser*.

Seine Reaktionen, Verstehensversuche und vor allem Werturteile sind und bleiben so unabgesichert wie bei Lesern überhaupt; perfekte Techniken der Rubrizierung und deren flächendeckende Anwendung täuschen nicht darüber hinweg, daß – nicht selten bis in die Orthografie und ihre Zweifelsfälle hinein – in jedem Texteingriff ein Willkürakt steckt, der von den Schreibern desto deutlicher empfunden wird, je älter sie sind, und der jungen Erwachsenen in der Sekundarstufe II als Relikt autoritärer Erziehung erscheint.

2. Der *Deutschlehrer* ist ein Leser:

Dieser „versierte Leser“ (Baurmann 1987, S. 22) hat allerdings einen Auftrag, der die Willkürakte des An- und Durchstreichens, des Überschreibens und der Rubrizierung unter Fehlerkategorien zu zwar problematischen, aber legitimen Handlungen macht: Mit dem „Rotstift“ zu lesen, hat seine Legitimation im sprachdidaktischen Ziel des Weiterhelfens auf dem schweren Weg hin zur schriftsprachlichen Kompetenz („Hilfe zur Selbsthilfe“: Baurmann, ebd.). Wo andere Legitimationen (Prüfung, Selektion) angegeben werden, ist der Lehrer Exekutivbeamter der Institution und sollte als solcher nicht vorgeben, dem Schreiber durch seine Eingriffe zu „helfen“: Er kann sich dann aufs *Bewerten* beschränken. Daß flächendeckende „Korrektur“ dazu nötig sei, halte ich für einen historisch gewachsenen Irrtum. Kriterienkataloge (vgl. Beck 1979; Zeiher 1979; Baurmann 1987; Nussbaumer 1991) sind prinzipiell auch ohne dies anwendbar.¹³

3. Der Deutschlehrer ist *ein* Leser:

Der Konsens mit weiteren Lesern, auch mit dem Schreiber als Leser seines eigenen Textes – eventuell aus zeitlichem Abstand – bleibt letztes Ziel eines jeden Texteingriffs. Was markiert wird, ist allemal *vorgemerkt*, nicht „angestrichen“. Findet kein Austausch mit „Lerner“ und Lerngruppe darüber statt und ist die Vormerkung nicht Ausgangspunkt für eine vom Schreiber autorisierte Verbesserung, so verkommt das sogenannte „Korrigieren“ zur bloßen Urteilsabsicherung, die den Text *stillstellt*: Was Entwurf sein könnte, wird zum unverbesserlichen Endprodukt erklärt. (Dieser Austausch ist, weil er im Unterricht stattfinden kann, leichter zu haben als der mit einer Lehrergruppe!)

4. Der Deutschlehrer *ist* ein Leser:

Als solcher darf und soll er mit dem Stift in der Hand lesen wie jeder andere Leser, doch flächendeckende Totalmarkierung ist *Entautorisierung* des Schülers durch einen in der Regel versierteren Schreiber, der ihm den Stift aus der Hand nimmt und „vollendet, bessert, dreht“ (Villaume 1782); der Text hört damit auf, des Schülers Eigentum zu sein. Der Deutschlehrer sollte sich wieder mehr als Leser verstehen und weniger als Anstreicher und Hineinschreiber. Man kann auch unklare Formulierungen des Schülers von Lehrerhand *paraphrasieren* (vgl. Rambach 1794, S. 135), ähnlich wie das Psychotherapeuten zuweilen tun. Ansonsten sollte der Lehrer die Zeit, die er für die einzelne Schülerarbeit überhaupt noch hat, lieber für einen kurzen *eigenen Text* verwenden, in dem er seinen Leseindruck darstellt. Das sollten allerdings, wie Merkelbach (1993, S. 105 f.) sehr deutlich macht, keine wertenden Texte sein, also keine pauschal-aufmunternden oder pauschal-entmutigenden „Schlußbemerkungen“, sondern beschreibende Texte, aus denen Verbesserungsvorschläge ad hoc oder für die Zukunft hervorgehen.

Sind wir am Ende ehrlich, so haben wir nicht zu jedem „Fehler“ etwas zu sagen oder zu schreiben; wer das von uns erwartet, sieht in uns nicht Lehrermenschen, sondern Sprachlehrer mit der Textverarbeitungskapazität einer 40er Festplatte.

1 N. G. im Gespräch mit Hans Kroeger, vgl. S. 433 ff. in diesem Heft.

2 E. M. im Gespräch mit H.-H. Schwarz, vgl. S. 429 f. in diesem Heft.

3 Vgl. zu diesem Bereich, in dem die Frage nach Korrekturprinzipien und -methoden nur eine sehr untergeordnete Rolle spielt, zuletzt Eisenbeiß (1990) Nussbaumer (1991).

4 Ähnlich auch schon Ivo 1979, S. 480.

5 Vgl. hierzu die Beispiele und ihre Auswertung in Abraham 1993.

6 Villaumes zitierte Überlegungen waren ja Beantwortung einer Preisfrage, die Herausgeber Resewitz (1779, S. 124–127) so formuliert hatte: „Die beste Methode, den Styl junger Leute zu bilden“.

7 Zur Aktualität dieser Forderung vgl. Merkelbach 1993, S. 108.

8 Vgl. seine Liste der Korrekturkürzel (Mißfeldt 1961, S. 42 f.). Zur Problematik der Stilbewertung vgl. Abraham 1993.

9 Lehrer E. M. dokumentiert im Gespräch mit H.-H. Schwarz auch diese wohl nicht unübliche, aber weithin neben der „Maschinenkorrektur“ herlaufende Praxis; vgl. S. 429 f. in diesem Heft.

10 Mechthild Dehn (1991, S. 44 f.) hat ähnliches für Grundschul-„Aufsätze“ demonstriert und begründet.

11 Zimmermann kann das nicht, weil sie zwei Texte jüngerer Schüler ausgesucht hat; gefordert wird es im übrigen – als „diskursiver Gruppenprozeß“ – auch von Zeiher (1979, S. 234).

12 Ivo (Hrsg.) 1980, S. 201 f. hat dokumentiert, daß Lehrer vielfach „Korrektur“ und „Verbesserung“ als Synonyme, nicht jedoch als Opposition benutzen.

13 Die derzeit gültigen amtlichen Bestimmungen der Bundesländer wären daraufhin durchzusehen, ob sie eine flächen-deckende „Massenkorrektur“ tatsächlich *vorschreiben*, so wie zuletzt – und wohl auch zuerst – Ivo (1980) das getan hat. Er kam (S. 71) zu dem Schluß, daß „die Korrekturverpflichtung nicht ausdrücklich formuliert, sondern als selbstverständlich geltend vorausgesetzt“ werde. Für Bayern hatte meine neuerliche Überprüfung ein negatives Ergebnis: „Wird eine neue Aufsatzart eingeführt, so sollen wenigstens zwei schriftliche Hausaufsätze aller Schüler korrigiert und besprochen werden“ (Schreiben des Kultusministeriums an die Gymnasien in Bayern vom 12. 2. 1992) – über Art und Methoden der Korrektur ist damit nichts gesagt. „Aus der Korrektur und Beurteilung [. . .] soll hervorgehen, welcher Wert den von den Schülern erbrachten Lösungen, Untersuchungsergebnissen oder Argumenten beigemessen wird“: Auch diese für Abiturarbeiten *aller* Fächer gültige Richtlinie (Schreiben des Ministeriums vom 30. 10. 1981) kann man jedenfalls für den deutschen Aufsatz beachten, ohne jeden „Fehler“ einzeln zu markieren.

Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf: Mit diesem Stil bekommen Sie auch keine Arbeit. ‚Stil‘ als vorbewußte Wahrnehmungskategorie im Korrekturhandeln von Deutschlehrern. In: *P. Eisenberg, P. Klotz* (Hrsg.): Sprache gebrauchen, Sprachwissen erwerben. Stuttgart: Klett 1993, S. 159–178

Baurmann, Jürgen: Schreiben – Aufsätze beurteilen. In: *Praxis Deutsch* 84 (1987), S. 18–24

ders.: Aufsatzunterricht als Schreibunterricht. Für eine grundlegung des Schreibens in der Schule. In: *Praxis Deutsch* 104 (1990), S. 7–12

Beck, Oswald: Aufsatzzerziehung und Aufsatzunterricht, 2 Bde. Godesberg: Dürr'sche Buchhandlung 1969

ders.: Theorie und Praxis der Aufsatzbeurteilung. Ein Handbuch für Lehrende und Studierende. Bochum: Kamp 1979

Beisbart, Ortwin: „Reinhauen oder langsam gewinnen?“ Anregungen zur Stilarbeit an essayistischen Schülertexten. In: *Praxis Deutsch* 101 (1990), S. 40–43

Bernhardi, August Ferdinand: Von der Bedeutung des Unterrichts in der Muttersprache in den höheren Classen der Bildungsanstalten (1820); abgedruckt in *Georg Jäger*: Der Deutschunterricht auf dem Gymnasium der Goethezeit. Eine Anthologie. Hildesheim: Gerstenberg 1977

Dehn, Mechthild: Stil von Grundschulern? Schülertexte verstehen lernen – und die Folgen für den Unterricht. In: *Der Deutschunterricht* 43 (1991), H. 3, S. 37–51

Eisenbeiß, Ulrich: Überlegungen zum Problem der ‚Aufsatz‘-Beurteilung. In: *Wirkendes Wort* 40 (1990), H. 2, S. 247–268

Falkmann, Christian Ferdinand: Methodik der deutschen Stylübungen. Hannover: Hahn 1818

ders.: Stylistisches Elementarbuch oder: Erster Cursus der Stylübungen. Hannover: Hahnsche Hofbuchhandlung 1825; zit. nach ¹1838

Gedike, Friedrich: Einige Gedanken über deutsche Sprach- und Stilübungen auf Schulen (1793); zit. nach: *Gesammelte Schulschriften*; 2 Bde. Berlin: Unger 1795, Bd. 2, S. 235–284

Hoppe, Otfried: Textschreiben und Aufsatzunterricht. In: *J. Baurmann, O. Hoppe* (Hrsg.): Handbuch für Deutschlehrer. Stuttgart: Kohlhammer 1984, S. 281–318

ide (Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule). Wien: VWGÖ-Verlag, 17. Jg. (1993), H. 3: Das gute Deutsch

Ivo, Hubert: Korrekturhandeln zwischen „Sprachlichem Lernen“ und „Prüfen“. In: *Diskussion Deutsch* 49 (1979), S. 478–495

ders. (Hrsg.): Fehlermarkierungen in deutschen Aufsätzen. Zur Rekonstruktion des ‚Sprachgefühls‘ von Lehrern (Forschungsprojekt durchgeführt am Institut für deutsche Sprache und Literatur I der Universität Frankfurt/M. 1977–1980; Abschlußbericht Teil I)

ders.: Lehrer korrigieren Aufsätze. Beschreibung eines Zustands und Überlegungen zu Alternativen. Frankfurt/M.: Diesterweg 1982

Klute, Wilfried: Ausdrucksfehler – Formulierungsschwäche. In: *Diskussion Deutsch* 81 (1985), S. 107–122

Ludwig, Otto: Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland. Berlin, New York: de Gruyter 1988

Lüttge, Ernst: Der stilistische Anschauungs-Unterricht. II. Teil: Der Aufsatzunterricht der Oberstufe als planmäßige Anleitung zum freien Aufsatz. Leipzig: E. Wunderlich 1900; zit. nach ^{5/6}1909

Matthias, Adolf: Geschichte des deutschen Unterrichts. München: Beck 1907

Merkelbach, Valentin: Zum Thema „Aufsatzbeurteilung“ – Ergebnisse einer Befragung von Lehrern und Schülern. In: *Diskussion Deutsch* 55 (1980), S. 527–541

ders.: Korrektur und Benotung im Aufsatzunterricht. Frankfurt/M.: Diesterweg 1986

ders.: Entwerfen, Überarbeiten, Veröffentlichen. In: *ders.* (Hrsg.): Kreatives Schreiben. Braunschweig: Westermann 1993, S. 97–112

Mißfeldt, Friedrich-Ernst: Untersuchungen über die Möglichkeit einer einheitlichen Bewertung der „Nacherzählung mit freier Fortsetzung“ im Fach Deutsch. In: *Der Gymnasialunterricht*, 1961, Reihe I, H. 2, S. 37–71

Münch, Paul Georg: Dieses Deutsch! Ein froher Führer zu gutem Stil. Leipzig: Dürr'sche Buchhandlung 1925

Nussbaumer, Markus: Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. Tübingen: Niemeyer 1991

Praxis Deutsch, Sonderheft 1979: korrigieren – zensieren – beurteilen

Rambach, Friedrich: Ueber die Bildung des Gefühls für das Schöne auf öffentlichen Schulen. Eine Abhandlung in der pädagogischen Versammlung des Königlichen Seminariums für gelehrte Schulen. Berlin: F. Maurer 1794

Reinbeck, Georg: Sendschreiben an die geehrten Lehrer der Muttersprache in deutschen Gelehrtschulen. Nebst sechs Beilagen, die deutsche Sprache und den Sprachunterricht betreffend. Ein Beitrag zur Methodik. Stuttgart: Löflund und Sohn 1832

Resewitz, Friedrich Gabriel v.: Gedanken, Vorschläge und Wünsche zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung als Materialien zur Pädagogik. Berlin, Stettin: Nicolai 1778 ff.; Bd. III (1782), 3. Stück, S. 124–127 (Preis-aufgabe)

Sauter, Helmut / Manfred Pschibul: Vom Aufsatzunterricht zur sprachlichen Kommunikation in der Sekundarstufe I. Donaueschingen: Auer 1974; zit. nach ¹1977

Schießl, Max: Die stilistische Entwicklungstheorie in der Volksschule. Theorie, Praxis und Methodik des Aufsatzunterrichts. Eine neue Schulstilistik für Volksschullehrer [posthum hrsg. v. A. Stempfle]. München: Max Kellerer's Hofbuchhandlung 1889

Spitta, Gudrun: „In Schreibkonferenzen kriegt man Tips dafür – wenn man Schriftsteller werden will ... (Martin)“. In: Grundschulzeitschrift 1989, H. 60, S. 5–9

Villaume, Peter: Methode jungen Leuten eine Fertigkeit zu geben, ihre Gedanken schriftlich auszudrücken. In: *F. G. v. Resewitz* (Hrsg.): Gedanken, Vorschläge und Wünsche zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung als Materialien zur Pädagogik. Berlin, Stettin: Nicolai 1778 ff., Bd. III (1782), 3. Stück, S. 6–72

Wendt, Gustav: Der deutsche Unterricht und die philosophische Propädeutik (= Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre, Band III, VII. Teil), o. O. 1896

Zeiber, Helga: Beurteilung von Schülertexten (= Textschreiben als produktives und kommunikatives Handeln, Bd. I). Stuttgart: Klett 1979

Zimmermann, Magdalene: Schüler korrigieren Aufsätze. In: *Der Deutschunterricht* 6 (1954), H. 4, S. 91–99