

Jochen Heins, Katrin Kleinschmidt-Schinke, Dorothee Wieser & Esther Wiesner

## Üben – Perspektiven der Deutschdidaktik

„Geübt wird alles, was nicht unmittelbar durch Wille oder Entschluss ausgeführt werden kann.“ (Brinkmann 2017: 31)

Die Reaktionen auf das für das Hildesheimer Symposium Deutschdidaktik (2020) gewählte Tagungsthema – „Üben“ – waren durchaus gemischt. Es war nicht sofort einsichtig, warum gerade dieses Thema einen anregenden und konstruktiven Rahmen für deutschdidaktische Forschungsdiskussionen bieten sollte. Die Gründe für diese zunächst eher skeptische Haltung waren vermutlich divers, ganz sicher spielte dabei aber auch eine Rolle, dass die Auseinandersetzung mit konzeptionellen Fragen des Übens in der Deutschdidaktik bisher eher randständig war und ist:

Bei allem Engagement im Gestalten von Übungen ist das Verhältnis der Deutschdidaktik zum Üben, wenn es um die theoretische Einordnung seiner Rolle im sprachlichen und literarischen Lernen geht, nicht ohne Probleme – man könnte sagen, es ist nicht ganz frei von Fremdeln. (Funke 2021: 60)

Gemäß Reinold Funke wird also „[d]as Selbstverständnis des Faches [...] durch die Selbstverständlichkeit des Übens herausgefordert“ (ebd.: 61). Er macht zudem darauf aufmerksam, dass Üben durchaus unterschiedlich konzipiert werden kann und unterscheidet für den Bereich des Rechtschreiblernens memorierendes und habitualisierendes Üben (ebd.: 61–70). Diese Unterscheidung verschiedener Modellierungen des Übens und der mit ihnen verbundenen Annahmen zum Verhältnis von Wissen und Können allgemein und zu (lern-)gegenstandsspezifischen Erwerbsprozessen im Besonderen erscheint zentral, wenn man den Herausforderungen, die durch das Üben an die Deutschdidaktik gestellt werden, genauer nachgehen will (vgl. hierzu insbesondere den Beitrag von Ursula Bredel und Irene Pieper in diesem Band). Die kontroversen Perspektiven auf das Üben sind nicht unerheblich dadurch beeinflusst, dass mit dem Begriff sehr Unterschiedliches gefasst und assoziiert wird.

Der vorliegende Band möchte den durch das Hildesheimer Symposium gesetzten Impuls aufgreifen, gegen das Fremdeln der Deutschdidaktik mit dem Üben anzugehen, auch weil das Symposium aufgrund der Pandemiesituation nur in kleinerer Form und digitalen Formaten stattfinden konnte und so die Möglichkeiten eines breiten Austausches fehlten.<sup>1</sup> Er versammelt

<sup>1</sup> Die Entstehung dieses Bands ist durch ein digitales Schreibkonferenzkonzept begleitet worden. Die Beiträger\*innen lasen und diskutierten die erste Version der Beiträge zunächst intensiv in digitalen Kleingruppensitzungen unter Anwesenheit und Mitdiskussion der Herausgeber\*innen dieses Bandes. Diese intensiven thematischen

Beiträge, die das Üben in Schule und Lehrer\*innenbildung in unterschiedlichen Lernbereichen des Deutschunterrichts fokussieren. Dabei bestätigt sich Funkes These, dass die Deutschdidaktik durch die Auseinandersetzung mit Fragen des Übens gewinnen könne (ebd.: 70), denn diese Perspektivierung eröffnet neue Fragehorizonte für die zentralen Gegenstände des Faches. Zugleich wird aber auch deutlich, dass dieses heuristische Potenzial nur dann ausgeschöpft werden kann, wenn deutlich konturiert wird, von welchem Übe-Verständnis jeweils ausgegangen wird. Deshalb wollen wir im Folgenden eine Unterscheidung Malte Brinkmanns aufgreifen: Üben als sekundäre und primäre Lernform (Brinkmann 2021: 29). Diese beiden Formen markieren u. E. eher Pole einer Skala und es ist von vielfältigen Mischformen auszugehen. Wir wollen trotz allem zunächst aus heuristischen Gründen diese beiden Pole beschreiben, denn die kontroversen Diskussionen zur Rolle und Stellung des Übens im sprachlichen und literarischen Lernen sind u. E. nach verstehbar, wenn man sich die unterschiedlichen Grundannahmen vergewärtigt. Die Gegenüberstellung der zwei Formen des Übens hebt zu diesem Zweck das Trennende besonders deutlich hervor, um darauf aufbauend die Verbindungslinien klarer bestimmen zu können. Die geteilten Auffassungen dieser beiden Formen werden im Anschluss herausgestellt, um so einen Reflexionshorizont für die Beiträge in diesem Band aufzuspannen (vgl. Abschn. 3). In Abschnitt 4 stellen wir Überlegungen zum Verhältnis der beiden Perspektiven auf das Üben hinsichtlich unterschiedlicher Ziele des Deutschunterrichts an.

Im daran anschließenden Teil (vgl. Abschn. 5) werden die Forschungsfragen aus zwei Perspektiven erläutert, die sich im Kontext des Übens für die Deutschdidaktik ergeben: zunächst der Unterrichts- und alsdann der Professionalisierungsforschung. Dabei wird auch thematisiert, welche Fragen in den Beiträgen des vorliegenden Bands aufgegriffen werden und welche weiterhin ein Desiderat bleiben. Die Einleitung schließt mit einer kurzen Vorstellung der einzelnen Beiträge (vgl. Abschn. 6).

## 1 | Üben als sekundäre Lernform

Wenn landläufig über das Üben gesprochen wird, dann wird ‚Ü/üben‘ mit Wiederholung und Automatisieren assoziiert: Geübt wird, was man sich vorher erarbeitet oder gelernt hat. Ein solches Verständnis steht jenem der Pädagogischen Psychologie und der aktuellen Lehr-Lern-Forschung nahe: Künsting und Lipowsky (2014: 409) bezeichnen jenen Teil des Lernprozesses als Üben, der dem Ersterwerb nachgeordnet und somit mit Brinkmann gesprochen eine sekundäre Lernform ist. Das heißt, Üben findet statt, wenn der basale Wissenserwerb oder Versteehensprozess bereits teilweise oder ganz abgeschlossen ist, wobei Wissen sowohl deklaratives (Wissen, *dass*) als auch prozedurales Wissen (Wissen, *wie*) (Renkl 2000: 16) umfasst.

Ziele und Funktionen des Übens werden übereinstimmend im „Vertiefen, Automatisieren und Transfer von Wissen“ (Künsting/Lipowsky 2014: 409) gesehen. Gemäß dieser Zielstellung werden in der pädagogisch-psychologischen oder kognitionspsychologischen Literatur unterschiedliche Funktionen des Übens ausgewiesen, die sich wie folgt in zwei Hauptfunktionen bündeln lassen:

---

Reflexionen sollten die Präsenz in den Übe-bezogenen Sektionen in Hildesheim zumindest zu einem gewissen Teil ersetzen und führten zu weiteren Überarbeitungen der Texte.

- (1) Prozeduralisierung von Wissen und kognitive Entlastung: Das Üben dient zum einen der Vertiefung und Festigung von deklarativem Wissen, was auch neue Einsichten in konzeptuelle Zusammenhänge einschließt (vgl. Konzepte der *Deliberate Practices*). Zum anderen kann durch Üben prozedurales Wissen über Handlungsabläufe gefestigt und vertieft werden. Im Übungsprozess wird dann ein deklaratives Wissen bspw. über Handlungsabläufe prozeduralisiert, sodass die Handlungsabläufe automatisiert werden.<sup>2</sup> Dadurch werden wiederum vormals stark beanspruchte kognitive Ressourcen frei, die für neue und komplexere Aufgaben genutzt werden können (Künsting/Lipowsky 2014: 409, Lipowsky 2020: 90, Renkl 2020: 17).
- (2) Transfer von Wissen: Ausgangsgedanke ist, dass automatisiertes Wissen dann flexibel ist, wenn es auf andere Situationen transferiert werden kann. Dazu ist eine Anwendung in multiplen lebensweltlichen Situationen erforderlich, da sie die Dekontextualisierung fördert und der Bildung trägen Wissens vorbeugt (Künsting/Lipowsky 2014: 410, Lipowsky 2020: 90, Renkl 2000: 17).

Mit diesen Funktionen spielen Üben und Wiederholen in vielen Instruktionstheorien eine wichtige Rolle und auch in aktuellen Diskussionen der Unterrichtsqualitätsforschung wird immer wieder die Bedeutung von Üben und Wiederholen betont (Lipowsky 2020: 90, siehe auch Praetorius et al. 2020).

Ein Blick in allgemeinpädagogische oder fachdidaktische Lehrbücher mit einer großen Nähe zur unterrichtlichen Praxis zeigt, dass Üben hier ähnlich dem pädagogisch-psychologischen Verständnis gerahmt wird. Hilbert Meyer (2009: 129) bspw. ordnet das Üben jenem Unterrichtsschritt zu, der auch die Ergebnissicherung, Anwendung, Zusammenfassung sowie den Transfer beinhaltet. Eine ähnliche Einordnung findet sich bei Martin Wellenreuther (2007), bei dem Fertigkeiten durch das Üben automatisiert werden und die „Automatisierung [...] ihre Verwendung flüssig und ohne Anstrengung möglich“ (ebd.: 140) macht. In der praxisnahen Einführung „Deutsch unterrichten“ von Tilman von Brand (2010) hat das Üben eine Funktion im Rahmen der Anwendung: „Die Anwendung liegt im Schnittfeld von Erarbeitung und Ergebnissicherung. Sie hat die Funktion des Übens und Festigens von erworbenen Kenntnissen und Kompetenzen“ (ebd.: 119). Wenngleich die Phase der Anwendung für ihn im Schnittfeld von Erarbeitung und Ergebnissicherung liegt (ebd.), zeigt sich eher ein Übe-Verständnis, das von *zuvor* erworbenen Kenntnissen und Kompetenzen ausgeht.

Das vorgestellte Verständnis von Üben steht zudem in enger Tradition zu Hans Aebli Entwurf einer kognitionspsychologischen Didaktik von 1983. Aebli legt den Fokus in seinem Modell auf die Lern- und Verstehensprozesse der Lernenden und fragt nach den allgemeinen Strukturmerkmalen der Operations- und Begriffsbildung. In dem von Aebli entwickelten Lernzyklus, bestehend aus (1) problemlösendem Aufbauen, (2) Durcharbeiten, (3) Üben und Wiederholen

<sup>2</sup> An diesen Beschreibungen zeigt sich die Problematik der eindimensionalen Unterscheidung von prozeduralem und deklarativem Wissen, da sich hier Fragen nach den Bezugspunkten/Gegenständen des Wissens und Fragen nach der Qualität des Wissens (implizit, explizit, automatisiert etc.) überlagern. Weiterführend ist diesbezüglich die Modellierung von de Jong/Ferguson-Hessler (1996), die vier Wissenstypen (situationales, konzeptuelles, prozedurales und strategisches Wissen) und fünf Wissensqualitäten (Verarbeitungstiefe, innere Struktur/Vernetztheit, Automatisierungsgrad, Modalität und Allgemeingrad) in einer zweidimensionalen Matrix unterscheidet.

sowie (4) Anwenden, spielt das Üben eine entscheidende Rolle und wird als 11. Grundform des Lernens „Üben und Wiederholen“ in seiner Funktion eindeutig bestimmt: „Üben konsolidiert das Gelernte“. Und wenig später heißt es weiter: „Das Üben dient der Automatisierung von gedanklichen und praktischen Abläufen“ (Aebli 1983: 326).

Übereinstimmend wird in aktueller Literatur betont, dass kaum dezidierte Forschungsbefunde zum Üben in der Lehr-Lern-Forschung vorliegen (Lerche 2019: 213, Lipowsky 2020: 90). Die Wirksamkeit des Übens im Lernprozess sei aber unbestritten, worauf bspw. die Befunde der Hattie-Studie hinwiesen, in der der Faktor *Deliberate Practice* als eine wichtige Determinante für den Lernerfolg benannt wurde (Lerche 2019: 213). Bei den wenigen vorliegenden Befunden zum Üben stellt sich die Frage nach der Übertragbarkeit auf andere Domänen/Felder, da Übungsgelegenheiten von den zu übenden Gegenständen aus entwickelt werden müssen. Für die Deutschdidaktik wäre also zu prüfen, inwiefern sie auch für das sprachliche und literarische Lernen zutreffen bzw. für welche Übungszusammenhänge ähnliche Settings möglich sind, wie sie in den Studien zugrunde gelegt wurden. Trotz der offenen Frage der Übertragbarkeit sollen im Folgenden knapp einige Befunde der lernpsychologischen Forschung zum Üben referiert werden:

- (a) Mehrere kleine Übungsblöcke sind einem großen Übungsblock überlegen (Lipowsky 2020: 90, Künsting/Lipowsky 2014: 412).
- (b) Die Verschachtelung von Übungsaufgaben zu unterschiedlichen Themen oder Fähigkeiten ist einem Üben im Block überlegen. Einen möglichen Grund dafür sieht Lipowsky darin, dass durch die Verschachtelung eine „wünschenswerte Erschwernis“ erzeugt wird, was zu einer höheren kognitiven Aktivierung der Lernenden und darum langfristig zu einer größeren Behaltensleistung führt (Lipowsky 2020: 91).
- (c) Die Effekte des Overlearning werden in neueren Studien in Frage gestellt (ebd.). Es wird angenommen, dass erste Übungsphasen besonders zur Prozeduralisierung von Wissen beitragen. Ab einer bestimmten Wiederholungszahl zeigt sich keine bedeutsame Leistungssteigerung mehr, wenn die Übung keine Herausforderung oder Variation enthält (Lipowsky 2020: 92, Künsting/Lipowsky 2014: 412).
- (d) Bezüglich der Zeitintervalle zwischen den Übungseinheiten zeigen die Befunde keine Überlegenheit, weder für die sukzessive Ausdehnung noch für gleichbleibend lange Zeiträume zwischen Übungseinheiten (Lipowsky 2020: 90).

Die wenigen Befunde zeigen die Richtung, mit welcher das Üben in der Lehr-Lern-Forschung konzeptualisiert wird: Ausgehend von einer Zielkompetenz, für die das erforderliche Wissen oder die notwendigen Fähigkeiten erarbeitet wurden, werden lernwirksame Übungsgelegenheiten geplant. Die Kompetenzerwartung bestimmt die Übungshandlungen (Lerche 2019: 213). Das Üben ist dabei stark kognitiv an der Informationsverarbeitung ausgerichtet, wohingegen ganzheitliche Bildungserfahrungen eher nicht berücksichtigt werden.

## 2 | Üben als primäre Lernform

Eine andere Perspektive auf das Üben wird in der Didaktik der pädagogischen Übung eingenommen, die maßgeblich von Brinkmann geprägt ist. Aus bildungstheoretischer Perspektive

bestimmt er das Üben als eine Lernform und Lernpraxis, die als „repetitiver und zugleich reflexiver Prozess [...] zu einer bildenden Erfahrung“ führen kann (Brinkmann 2021: 30). Geübt werden elementare Lebens- und Weltbezüge wie etwa Gehen oder Sprechen. Geübt werden aber auch komplexe Fertigkeiten und Fähigkeiten – wie bspw. das Fahrradfahren oder Unterrichten – sowie individuelle Haltungen und Einstellungen (Brinkmann 2011: 140). Üben heißt in diesem Verständnis nicht bloß, eine Tätigkeit aus- und mithin eine Fähigkeit einzuüben, sondern die Übenden machen in der Übung eine Erfahrung mit sich selbst, wodurch sich ihr Erfahrungshorizont verändert und sie ein anderes Verhältnis zu sich und der Welt einnehmen (Brinkmann 2021: 30). Üben richtet sich damit immer sowohl auf eine Sache, die besser gekonnt werden soll, als auch auf die Übenden selbst: „Im Üben werden sowohl Sinn und Form der Sache als auch das Selbst gleichermaßen hervorgebracht“ (Brinkmann 2011: 140).

Ausgangspunkt des Übens stellt bei Brinkmann die Erfahrung von Nicht-Können oder Nicht-Wissen dar: Geübt wird nur dann, wenn man etwas noch nicht kann oder wenn man scheitert (Brinkmann 2017: 35, 2011: 140). Das Üben ist damit als eine Praxis zu verstehen, die auf „Können bzw. besseres Können gerichtet ist“ (Brinkmann 2011: 140), und „Können ruht auf Erfahrung auf, was nur durch praktisches Tun erworben werden kann“ (Brinkmann 2017: 39). Üben besteht diesem Verständnis nach darin, Erfahrungen zu machen *mit* und *in* einer Tätigkeit durch deren Ausübung. Für die Übung als inszenierte pädagogische Form schließt Brinkmann aus dem Primat der Praxis bzw. des Könnens, dass erst nach dem Üben – d. h. nach dem Aufbau eines Könnens und eines habituellen Stils – Spielräume eröffnet, Erfahrungshorizonte überschritten und Wissensformen umgelernt werden können. Leiblichkeit und Reflexivität sind dabei die zentralen Modi des Übens, durch die sich ein „Selbstverhältnis als Weltverhältnis und darin ein habituelles Stil“ aufbaut (Brinkmann 2009: 425). Die Ausführungen zeigen, dass das Üben bei Brinkmann als eine Praxis angenommen wird, die sich durch Eingebundenheit (a) in einen sozialen Kontext und (b) in eine Situation auszeichnet und in der (c) die Prozesshaftigkeit auch die Leiblichkeit der Ein- und Ausübung für das Lernen betont. Zentral ist, dass die Erarbeitung von Wissen bzw. die Verbesserung des Könnens bei Brinkmann in der Tendenz nicht wie in der kognitionspsychologischen Lehr-Lernforschung bzw. in den Modellierungen des Übens als sekundärer Lernform dem Üben vorgelagert ist, sondern die Entwicklung von Können sich im Üben ereignet. Wissen ist für Brinkmann im Können elementar enthalten, aber eben – anders als in der kognitionspsychologischen Theorie – nicht zwingend als (bewusste mentale) Repräsentation in den Dispositionen der Lernenden (ebd.). Davon ausgehend fragt Brinkmann, ob schulisches Lernen nicht von der Einübung in wissenschaftliche Symbolsysteme oder Kulturtechniken ausgehen müsste, um damit die Grundlagen für Einsicht, Problembewusstsein, für Einfälle, Transfer und Motivation zu schaffen. In dieser Umkehrung werden Einsicht, Problembewusstsein und Motivation nicht als Voraussetzungen des Lernens angesehen, sondern als Funktionen bzw. Folgen der wiederholenden Übung: „Wiederholende Übungen sind dann nicht eine sekundäre Lernform, sondern eine primäre und elementare Praxis“ (ebd.: 427).

### **3 | Üben als sekundäre und als primäre Lernform – zwei unterschiedliche didaktische Funktionen**

Die Darstellung der zwei Formen des Übens macht Unterschiede in Bezug auf (1) den Ausgangspunkt des Übens und daraus resultierend (2) die Funktion des Übens für das Lernen, d. h. für

die Verbesserung des Könnens bzw. den Wissenserwerb, erkennbar. Außerdem werden (3) die unterschiedlichen Vorstellungen von Lernen sichtbar, die in den beiden Modellierungen leitend erscheinen:

- (1) *Ausgangspunkt des Übens*: Während das Übe-Verständnis in der Pädagogischen Psychologie bzw. in der Lehr-Lern-Forschung mehrheitlich an den Erwerb von Wissen anschließt, ist der Ausgangspunkt der pädagogischen Übung ein Nicht-Wissen oder Nicht-Können. In der pädagogischen Konzeption ist Üben auf ein Können bzw. die Verbesserung eines Könnens gerichtet, in dem ein Wissen enthalten sein kann, ohne dass dieses mental repräsentiert vorliegen muss.
- (2) *Funktionen des Übens*: In diesen unterschiedlichen Ausgangspunkten lassen sich zwei unterschiedliche didaktische Funktionen des Übens erkennen. In der Pädagogischen Psychologie schließt sich das Üben meist als *sekundäre* Lernform an den Erwerb an und zielt insbesondere auf Prozeduralisierung, Festigung und Vertiefung. Brinkmanns Anliegen ist es hingegen, das Üben als *primäre* Lernform zu exponieren (Brinkmann 2009: 413), d. h. die pädagogische Übung als eine Lernform zu rehabilitieren, in der sich Lernende in der Ausübung etwas neu erarbeiten oder neue Erfahrungen mit einer Sache und sich machen. Aus dieser Konzeption erklärt sich Brinkmanns Forderung nach einer Abkehr von traditionellen Stufenfolgen bzw. Lernzyklen, die das Üben – wie oben beschrieben – an das Ende des Lernprozesses setzen (Brinkmann 2012: 399).
- (3) Diese unterschiedliche Ausrichtung steht in Verbindung mit einem unterschiedlichen Verständnis von Lernen in Hinblick auf das Verhältnis von Wissen und Können: Im Kontext des Übens als sekundärer Lernform wird Lernen als Aufbau und Veränderung von deklarativem und prozeduralem Wissen verstanden, das sich als Können in der Performanzsituation zeigt. Brinkmann hingegen geht davon aus, dass Lernen in der wiederholenden *Ausübung* als Aufbau von Können stattfindet, das in einem weiteren, aber nicht zwingenden Schritt in ein deklaratives Wissen überführt werden kann.

Die beiden Formen des Übens schließen einander nicht aus und sind, wie bereits eingangs erwähnt, hier aus heuristischen Gründen einander polarisierend gegenübergestellt. Bevor diskutiert wird, inwiefern beide Auffassungen von Üben im Lernprozess im Hinblick auf unterschiedliche Lerngegenstände und Ziele des Deutschunterrichts ihre Bedeutung haben, soll zunächst aufgezeigt werden, dass ihnen trotz der dargestellten unterschiedlichen Grundannahmen ähnliche Auffassungen zugrundeliegen:

- (a) Schaut man sich Brinkmanns Ausführungen zum Üben als primärer Lernform an und bezieht diese auf Modellierungen der Lehr-Lern-Forschung zum Lernen, dann fällt die ähnliche Ausrichtung beider Modellierungen von Lernsituationen auf. Brinkmann beschreibt das Üben als ein Handeln auf Probe, dem Unvollkommenheiten zugestanden werden, die im ‚wirklichen‘ Handeln nicht zugestanden werden könnten. Übungen sind „Als-ob-Situationen“, d. h. Lernsituationen, und keine Leistungs- oder Bewertungssituationen. In der Wiederholung, so Brinkmanns Argumentationsfigur, verändert sich die Sache und kehrt darum nicht identisch wieder. Bekanntes wird erinnert, kann verändert, variiert oder transferiert werden (Brinkmann 2017: 34f.). Vergleichbare Beschreibungen von *Lernsituationen* finden sich in der Lehr-Lern-Forschung, in denen gerade

nicht die einfache Repetition und Prozeduralisierung von gespeicherten kognitiven Regeln das Ziel ist. Lernsituationen in den Modellierungen der Pädagogischen Psychologie zielen darauf, Lernenden in Passung zu ihren Lernvoraussetzungen die Bewältigung komplexer Situationen zu ermöglichen, sodass sie sich als kompetent, eigenständig und selbstbestimmt erfahren (z. B. Hattie/Timperley 2007, Nicol/Macfarlane-Dick 2006, Souvignier/Mokhlesgerami 2006, Veenman 2017, Zimmerman 2002). Dabei ist die Haltung grundlegend, wonach die Schüler\*innen unter gezielter und strukturierter Anleitung handelnd üben und so allmählich zu Können\*innen werden: Die handelnde und reflektierende Erfahrung wird als Voraussetzung gesehen, damit die Schüler\*innen im wiederholten Tun Strategien in Form von Handlungsschritten anwenden. Durch die so gewonnene eigene Erfahrung sowie durch den Austausch mit anderen (Feedback durch Peers, Lehrpersonen) (Hattie/Timperley 2007) sollen die Schüler\*innen sie zunehmend aufgabenbezogen-adaptiv anwenden können – Lernen wird angestoßen und vollzieht sich aus dieser Sicht durch und im aktiven Handeln. Besonderes Gewicht erhält in diesen Konzeptionen die Metakognition: Im aktiven Tun werden die einzelnen Handlungsschritte metakognitiv im Sinn einer Monitoring-Instanz beständig hinsichtlich des gesetzten Ziels überwacht, überprüft und angepasst. Um Lernenden solche Erfahrungen zu ermöglichen, ist die Unterstützung durch professionell Lehrende erforderlich, die die Lernprozesse lenken und begleiten sowie ihre Unterstützung in dem Maße zurücknehmen, in dem Lernende Eigenständigkeit gewinnen – Stichwort *Scaffolding* (van de Pol et al. 2010). Ganz ähnlich beschreibt es Brinkmann für die pädagogische Übung:

Der Übende darf weder beschämt noch frustriert noch durch simple Repetition ermüdet oder gelangweilt werden. Die Kunst der Übung besteht darin, [...] die Grenze zwischen Unter- und Überforderung auszuloten. Diese ist situativ und individuell zu bestimmen, niemals im Sinne von Rezepten oder Methodenbausteinen pauschal vorzugeben. (Brinkmann 2012: 396)

Übungssituationen bei Brinkmann und Lernsituationen in den Modellierungen der Pädagogischen Psychologie zielen auf Einsicht, Problembewusstsein, Motivation zum Weiterlernen, sind in ihrer Funktion vergleichbar und teilen Überzeugungen zur Begleitung von Erwerbs- und Übungsprozessen.

- (b) *Negativität und Irritation* spielen sowohl bei Brinkmann als auch in der Lehr-Lern-Psychologie eine entscheidende Rolle im Lernen. Ausgangspunkt des Lernens ist in beiden Positionen die Erfahrung des Nicht-Könnens und die Erfahrung des Scheiterns, die für Brinkmann wie die Wiederholung elementar zum Üben dazu gehören. Sie sind bedeutende Anlässe für das Lernen und Umlernen, „für ein Suchen, Fragen, Probieren oder Forschen“ (Brinkmann 2017: 35). Üben wird von Brinkmann „als Wiederholung von Gekanntem und Gewusstem mit Ausgriff auf etwas Nicht-Gekanntes oder Nicht-Gewusstes gesehen“ (ebd.). Lehrende sollen, so Brinkmann (2017: 36), vorsichtig Irritationen und negative Erfahrungen im Unterricht ermöglichen, um die Lernenden mit dem eigenen Nicht-Wissen und Nicht-Können zu konfrontieren. In ganz ähnlicher Funktion spielen Irritation, Enttäuschung und das Scheitern auch in den Modellen von Lehren und Lernen in der Pädagogischen Psychologie eine Rolle und werden auch dort als entscheidende Auslöser für Lernen angesehen (siehe bspw. Lipowsky 2020: 92–94 im Zusammenhang mit kognitiver Aktivierung): Suchen, Fragen, Probieren oder Forschen

sind jene Prozesse, die bspw. durch komplexe Lernaufgaben in Lernsituationen angestoßen werden sollen. Allerdings werden Negativität und Irritation hier mit einer dezierten Funktion für eine Veränderung der Informationsverarbeitung und den Wissenserwerb modelliert, d. h., es wird eine kognitive Perspektive eingenommen (Renkl 2020: 6–13). Für Brinkmann hingegen dienen die Negativität und Irritation dazu, den Aufbau von Selbstverhältnissen auszulösen, womit eine umfassende Perspektive der Persönlichkeitsbildung angesprochen ist. Worauf die Darstellung hinführt: Während das Vermeiden von Fehlern beim Üben als sekundärer Lernform wichtig ist, damit nichts Fehlerhaftes gefestigt, vertieft oder automatisiert wird, spielen Fehler als Auslöser für Lernprozesse auch in der Lehr-Lern-Psychologie ebenso wie bei Brinkmann, der Üben als primäre Lernform betrachtet, eine entscheidende Rolle. Es kommt aber auf die richtige Dosierung an: Und darum teilen auch beide Positionen die Überzeugung, dass die „Kunst der Übung“ – bzw. die Kunst des Lehrens – darin besteht, „die Grenze zwischen Unter- und Überforderung auszuloten“ (Brinkmann 2017: 41).

Als wesentliche Differenz der Modellierung Brinkmanns zur Modellierung von Üben als sekundärer Lernform ist jedoch zu markieren, dass hier beim Üben die Leiblichkeit, Situativität und soziale Eingebundenheit der Übung konsequent mitgedacht werden (Brinkmann 2012: 395). Wie oben ausgeführt, fokussiert die Pädagogische Psychologie hingegen den Erwerb, die Automatisierung und den Transfer von Wissen durch das Individuum. Entsprechend isoliert wird das Üben vorrangig auf kognitive Verarbeitungsprozesse der Informationen gerichtet. Dass sich das lernende Individuum in einem sozialen Gefüge bewegt und dass das Üben sich in Situationen vollzieht sowie neben der kognitiven auch eine leibliche Seite hat, darf im didaktischen Kontext nicht übersehen werden.

#### **4 | Didaktisches Denken: Berücksichtigung der didaktischen Funktion des Übens**

In didaktischen Kontexten des Lehrens und Lernens gilt es immer, die unterschiedlichen Anforderungen, Ziele und Lerner\*innen mitzudenken. Zabka schließt 2011 seinen Beitrag, in dem er einige bildungskritische Vereinfachungen in der Debatte um Kompetenzorientierung und Ökonomisierung kommentiert, mit der Feststellung, dass gerade in solchen scheinbar polaren Kontroversen ein recht schlichter Grundsatz gilt: „Didaktisches Denken könnte sich [...] als nützlich erweisen“ (Zabka 2011: 29). Selbstredend bezieht sich dieser Grundsatz auch auf das Üben, denn die Wahl zwischen einem Üben als primärer oder sekundärer Lernform ist keine didaktische Grundsatzentscheidung, sondern eine Frage didaktischer Passung.

Versteht man Unterricht als institutionalisierten Ort des Lernens, der intentional und zielgerichtet gestaltet wird, sollte er grundlegend von den Zielen aus gedacht werden. Daher erscheint es didaktisch sinnvoll, sich in der Planung zu fragen, was geübt werden soll, von welchem Punkt lernendenseitig ausgegangen wird und ob ein wiederholendes Ein- und Ausüben im Sinne einer primären Lernform zielführend ist oder ob eine Automatisierung bzw. Prozeduralisierung im Anschluss an eine primäre Erarbeitung die didaktisch erste Wahl ist.

Nimmt man als normativen Gelingens- und Zielhorizont des Deutschunterrichts die sprachlich-literarische Handlungsfähigkeit (Bredel/Pieper 2021), dann ergeben sich daraus etliche Lernanforderungen, die in der Schule begleitet werden müssen: Es müssen literale Fähigkeiten

entwickelt werden, die Partizipationsmöglichkeiten in einer literal geprägten Kultur eröffnen; die Entwicklung bestimmter Haltungen oder Selbstkonzepte gegenüber bestimmten Gegenständen (bspw. Literatur i. w. S.) soll unterstützt werden – hier ist an die kompensatorische Funktion der Schule in der literarischen Sozialisation zu denken; ausgewählte, kulturell als bedeutsam erachtete Bildungsgehalte sollen gekannt werden und v. a. m. Dass je nach Ziel zuerst der Erwerb bestimmter Wissensbestände sinnvoll sein kann, die dann im Üben gefestigt und vertieft werden, ist didaktisch so offensichtlich wie, dass bestimmte Ziele nur durch die Entwicklung eines Könnens in der Ein- und wiederholten Ausübung erreicht werden. Konkret: Dass Üben als sekundäre Lernform bspw. für die Automatisierung von Lesefertigkeiten erforderlich ist – wiederholendes Lautlesen (Nix 2011) –, wird kaum jemand bestreiten wollen. Und die literarische Sozialisation der Lernenden wird niemand durch Automatisierung von zuvor erarbeiteten Fähigkeiten zu fördern versuchen. Hierzu sind Lernsituationen zu eröffnen, in denen Lernende mit sich und mit Literatur Erfahrungen machen können, d. h. Situationen, in denen Lernende sich und eine Sache durch Ausübung einüben können. Denkt man z. B. über die Frage des Erwerbs von Gattungswissen und die verstehensförderliche Anwendung dieses Wissens nach, zeigt sich aber auch, dass es häufig um Kombinationen der Lernformen des Übens geht: (1) übender Erwerb des Gattungswissens durch vergleichendes Lesen, im Anschluss (2) begriffliche Fassung/Explikation des Wissens und (3) Vertiefung und Erweiterung des Wissens durch übende Anwendung.

Was hier für das Lernen und Üben im Handlungsfeld Deutschunterricht skizziert wurde, ist in ähnlicher Weise auch für Zusammenhänge der deutschdidaktischen Professionalisierung angehender Lehrer\*innen angezeigt. Ausgehend von konkreten Zielsetzungen der Professionalisierung gilt es, didaktisch zu entscheiden, welche Lernform des Übens im Professionalisierungsprozess passend ist – und sicherlich ist es häufig auch hier eine Kombination.

Es zeigt sich, dass die Frage, welche Form des Übens bzw. genauer der Ausgestaltung des Verhältnisses von Wissen und Können im Lernprozess als zielführend erachtet werden kann, nicht pauschal zu beantworten ist, sondern dass sich aus dieser Perspektive neue (und alte) Fragen an die Deutschdidaktik ergeben.

## **5 | Forschungsperspektiven für die Deutschdidaktik**

### **5.1 | Praktiken des Übens beim sprachlichen und literarischen Lernen – Üben im Kontext der Unterrichtsforschung**

Die Fragen, die sich im Kontext des Übens für die Unterrichtsforschung aus deutschdidaktischer Sicht stellen, lassen sich in drei Abschnitte bündeln: (1) Wie wird im Unterricht geübt, um sprachliche und literarische Handlungsfähigkeit zu erwerben? (2) Wie ist Üben spiralcurricular im Dienst des gesamten Sprachlernens zu konzipieren und in seiner Wirksamkeit für den Lernzuwachs zu prüfen? (3) Wie können je passende Formen des Übens in den Deutschunterricht implementiert werden?

- (1) Wie wird im Unterricht geübt, um sprachliche und literarische Handlungsfähigkeit zu erwerben?

In der Frage, wie im Deutschunterricht geübt wird, sind zwei Forschungsperspektiven zu unterscheiden: Zum einen kann eruiert werden, was in dem jeweils beobachteten Deutschunterricht

als Üben oder Übung bezeichnet wird. Zum anderen lässt sich untersuchen, welche Tätigkeiten bzw. Praktiken der Schüler\*innen als Üben – und zwar als primäre und sekundäre Lernform – zu rekonstruieren sind. Für beide Fragerichtungen ist dann wiederum interessant, welche Differenzen sich bezüglich Schulstufen, Schulformen und auch Lernbereichen des Deutschunterrichts beschreiben lassen. Aus der Perspektive der Interventionsforschung ist zudem die Untersuchung der Wirksamkeit verschiedener Formen des Übens zentral.

Innerhalb dieser bereits skizzierten Forschungsfelder lassen sich mit Blick auf Lehrende, Lernende und Materialien weitere Fragen spezifizieren, etwa: Wie rahmen bzw. inszenieren die Lehrenden die unterschiedlichen Formen des Übens (z. B. was die Zielsetzung oder den Umgang mit Fehlern anbelangt)? Welche Differenzen zwischen Lernenden im Kontext unterschiedlicher Formen des Übens lassen sich rekonstruieren? Aber auch die Materialien und Hilfsmittel sind daraufhin zu analysieren, welchen Beitrag sie für das Üben leisten können bzw. wo ihre Grenzen liegen. In diesem Kontext muss künftig insbesondere erforscht werden, wie Lehrmittel und andere Lernmaterialien konzipiert und wie sie mit Bezug auf das Üben im Unterricht eingesetzt werden. Kritisch zu untersuchen ist, ob überhaupt und gegebenenfalls welche Aufgaben ohne Vermittlung der Lehrperson zum Üben gegeben werden können (vgl. etwa die von der EDK in der Schweiz lancierte Aufgabendatenbank von Urs Moser, auf der die Lernenden allein üben sollen: <https://uegk-schweiz.ch/>) bzw. welche Analyse-, Anleitungs- und Vermittlungsprozesse zwingend von der Lehrperson geleistet werden müssen.

Die Autor\*innen des vorliegenden Bandes greifen einige der skizzierten Fragen auf, wobei die Zahl der Beiträge, die sich dezidiert dem Üben im Unterricht widmet, doch eher klein ist. Hier zeigt sich also ein deutschdidaktisches Forschungsdesiderat. Dieses Desiderat ist aber auch auf die beiden folgenden Fragekomplexe zu beziehen:

- (2) Wie ist Üben spiralcurricular im Dienst des gesamten Sprachlernens zu konzipieren und in seiner Wirksamkeit für den Lernzuwachs zu prüfen?

Ein zentraler Fokus muss sich darauf richten, das Üben im (spiral-)curricularen Aufbau von Lernen (Bruner 1960) konzeptionell zu verorten. Wie kann sowohl horizontal (über die Fächer) als auch vertikal (über die Bildungsetappen) sinnvoll geübt werden? Wie kann Üben adaptiv an die jeweiligen domänenspezifischen Entwicklungsstände der Schüler\*innen angepasst werden? Das verlangt nach kohärenter oder zumindest aufeinander abgestimmter horizontaler und vertikaler Behandlung in der schulischen Laufbahn, wo das Üben in den einzelnen Fächern und in den aufeinander folgenden Bildungsetappen (wieder-)aufgenommen und fortgeführt wird. In dem das Üben Einfluss auf die Übenden nimmt, sie verändert und sie zunehmend erfahren werden lässt, bleibt das Desiderat nicht auf die Unterrichtsgegenstände beschränkt, sondern umfasst auch eine Berücksichtigung der Handelnden.

Um die Schüler\*innen in ihrem konkreten Vollzug des Übens zielorientiert zu leiten, müssen Aufgabenformate und die ihnen inhärenten Handlungsprozesse analysiert werden, so dass aufgabenspezifisch handlungsleitende Kriterien formuliert werden können (beispielsweise zum stufen- und fächergerechten Planen eines Texts, zur genre- oder textformbezogenen Ideenfindung, zum Aufbau eines argumentativen Texts etc.). Wie das zu bewerkstelligen ist (Passung von Aufgaben, Aufgabenziel und Arbeitsform, Zeitpunkt, Medieneinsatz etc.), bedarf weiterer Erforschung.

Näher zu untersuchen gilt es auch das Verhältnis von Üben und Können und damit auch die Frage, ob denn das Intendierte geübt wird (vgl. Hager/Hasselhorn 2008), sowie dasjenige von Können und Prüfen: Wie mündet das Üben in ein Können und wie lässt sich der Fortschritt des erworbenen Könnens im Sinn einer Feedbackschleife bzw. eines Rückkopplungsprozesses wahrnehmen und einordnen (Hattie/Timperley 2007, Schmidt 2020, Senn et al. 2004)? In diesem Kontext stellen sich auch Fragen nach einem nachhaltigen Transfer: Kann Üben in einer Weise konzipiert und realisiert werden, die es Lernenden ermöglicht, das Geübte von einer Sprachhandlungsdomäne in eine andere zu transferieren – also etwa vom Lesen ins Schreiben oder vom Zuhören ins Lesen? Kann auch ein Transfer des Geübten auf andere Arten von Aufgaben oder gar in andere Fächer ermöglicht werden, bspw. das Üben von Lesestrategien (Dinsmore et al. 2020, Lindauer et al. 2013, Schmellentin 2012)? Unter welchen Bedingungen kann das Geübte seitens der Lernenden nachhaltig genutzt und ausgebaut werden (Hughes et al. 2017, Veenman 2017)?

- (3) Wie können je passende Formen des Übens in den Deutschunterricht implementiert werden?

Schließlich interessiert die Implementation der Ergebnisse sprach- und literaturdidaktischer Forschung im Unterricht. So stellt sich etwa die Frage, wie empirische Erkenntnisse zum Üben in seinen verschiedenen Lernformen (Helmke 2021, Zierer et al. 2019) via Umgestaltung sprachdidaktischer Ausbildungs- und Weiterbildungsprogramme in den sprachbezogenen Unterricht rücküberführt werden können (Hasselhorn et al. 2014). Aus diesem Grund gilt es, die Bedingungen zu erforschen, die gewährleisten, dass didaktische Programme (formative Assessments, Strategievermittlung etc.; vgl. Cho/MacArthur 2011, Gold 2018, Hebbecke/Souvignier 2018, Kellogg 2008, Zimmerman 2002) in ihrer Konzeption für die Praxis verständlich sind, als handhabbar erlebt und deshalb so von ihr getragen werden, dass sie wirksam werden (Souvignier/Mokhlesgerami 2006, Wahl 2002). Denn wiederholt wird festgestellt, dass Übe- und Trainingsformate selbstregulierten Lernens in kontrollierten Settings wirksam sind, im Unterricht aber nicht ihrer Konzeption entsprechend umgesetzt, sondern dem eigenen Unterrichtsstil entsprechend angepasst werden und damit nennenswert an Wirksamkeit einbüßen (Gräsel/Parchmann 2004, Souvignier/Trenk-Hinterberger 2010). Mit den hier aufgeführten Fragen ergeben sich viele Anschlusspunkte an den zweiten größeren Fragenkomplex unseres Bandes zum Üben im Kontext der Professionalisierungsforschung.

Die im vorliegenden Band bearbeiteten als auch die noch offenen Fragen sind also nicht allein Gegenstand der multi- und interdisziplinär informierten Unterrichtsforschung, sondern evozieren Analysen in der Professionalisierungsforschung und darauf aufbauende Ausbildungs- und Weiterbildungsprogramme, insofern nach Möglichkeiten gesucht wird, theoretisches und empirisches Wissen in die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zu überführen. Die Schnittstelle ist das Handeln im schulischen Feld. Nur unter dieser Perspektive kann Schul- und Unterrichtsentwicklung stattfinden (Lindauer/Sturm 2018).

## 5.2 | Üben im Kontext der Professionalisierungsforschung

Neben den Fragestellungen, die sich mit Blick auf die Praktiken des Übens beim sprachlichen und literarischen Lernen im Unterricht ergeben, sind also auch solche relevant, die sich auf die

deutschdidaktische Professionalisierungsforschung beziehen. Denn auch wenn die vorrangig auf den Erwerb reflexiven Wissens ausgerichtete universitäre Lehrer\*innenbildung aus einer historischen Perspektive als bewusste Abgrenzung zur seminaristischen Einübung in die Schulpraxis gefasst wird (vgl. z. B. Lundgren 2011), kann das Üben auch mit Bezug auf die deutschdidaktische Professionalisierung neu in den Blick kommen: So kann man das Üben im Sinne der Einübung einer reflexiven Haltung als Teil eines professionellen Habitus denken, der die Überprüfung unterrichtlicher Routinen und die Erschließung von Handlungsalternativen umfasst (vgl. z. B. Hummrich 2016: 18). Damit ergeben sich zudem andere Perspektiven auf das Verhältnis von Theorie und Praxis sowie von Wissen und (unterrichtlichem) Können.

Ein erster Fragenkomplex bezieht sich auf das Üben in den Phasen der Lehrer\*innenbildung: Es ist genauer zu fassen, was unter Üben in den Phasen der Lehrer\*innenbildung jeweils (von den unterschiedlichen Akteur\*innen: Studierenden, Referendar\*innen, Lehrer\*innen und Seminarleiter\*innen) verstanden wird und welche Rolle diesbezüglich den Praxisphasen zugeschrieben wird. Genauer zu klären ist außerdem, auf welche lehrer\*innenseitigen Kompetenzen das Üben abzielt und abzielen sollte: Steht beispielsweise die Einübung einer reflexiven Haltung im Fokus, die Einübung von Eigenkompetenzen, die Anwendung und Sicherung von literatur- und sprachbezogenem fachdidaktischem und fachwissenschaftlichem Wissen, das Üben von Interaktionsmustern, von didaktischen Analysen oder der Erwerb von medialen Kompetenzen? Außerdem müsste beschrieben werden, wie sich das Üben in universitären (entkontextualisierten) von schulischen („realen“) Umgebungen unterscheidet und wie die beiden Kontexte zueinander in Beziehung stehen oder stehen sollten, so dass der Transfer den Studierenden gelingt. Zuletzt ist zu fragen, inwiefern die Unterstützung und Anleitung des schüler\*innenseitigen Übens bereits Gegenstand der Lehrer\*innenausbildung ist und inwiefern hier das entwicklungsensitive Adaptieren der einzelnen Übungsformen an den Kompetenzstand der einzelnen Schüler\*innen in den Blick genommen wird, z. B. auch in inklusiven Unterrichtssettings.

Ein zweiter Fragenkomplex bezieht sich auf die Überzeugungen der Lehrenden zum Üben. Es ist von Interesse, welche Überzeugungen Lehrende zur Rolle des Übens in unterschiedlichen Lernbereichen (z. B. in Kontrastierung von Sprach- und Literaturunterricht), in unterschiedlichen Jahrgangsstufen sowie Schulformen haben. Ferner sind die Überzeugungen der Lehrenden zum Verhältnis von Wissens-/Regelerwerb und Üben von Interesse: Zeigen sich hier Unterschiede mit Blick auf die Gegenstände des Deutschunterrichts und/oder die Jahrgangsstufen sowie Schulformen? Wird beispielsweise das Üben eher im Sinne der Wissenssicherung und -anwendung gedacht oder im Sinne eines explorativen Übens (also im Sinne des Übens als primärer Lernform)? Zudem sind auch die Überzeugungen von Lehrenden in Bezug auf Aspekte der Differenzierung beim Üben genauer zu untersuchen. Ergänzend muss auch die Frage behandelt werden, wie professionalisierend auf Überzeugen eingewirkt werden kann.

In den Beiträgen dieses Bandes liegt ein Schwerpunkt auf dem ersten Fragenkomplex: dem Üben im Rahmen der Lehrer\*innenbildung, wobei wiederum mehrere Beiträge das Üben im Rahmen des Praxissemesters bzw. von Praxisphasen fokussieren. Außerdem steht in einem Großteil der Beiträge der Literaturunterricht im Fokus. Ein weiterer Schwerpunkt liegt ferner auf Überlegungen zum Üben des medial mündlichen Unterrichtshandelns von Lehrpersonen, sowohl mit Bezug auf diesbezügliche reflexive Prozesse als auch mit Bezug auf Eigen- und

Wahrnehmungskompetenzen der Lehrenden im stimmlichen und diskursiven Bereich. Studien zu den Überzeugungen der Lehrenden zum Üben bleiben weiter Desiderat.

## 6 | Die Beiträge im vorliegenden Band

Die Beiträge dieses Bandes sind bereichsspezifisch geordnet, ohne gänzliche Trennschärfe suggerieren zu wollen: Zunächst sind Beiträge versammelt, die sich dem *Üben aus der Perspektive der Unterrichtsforschung* widmen. Alsdann folgen Beiträge, die sich dem *Üben aus Sicht der Professionalisierungsforschung angehender Lehrer\*innen* annehmen.

Aus der erstgenannten Perspektive der Unterrichtsforschung befassen sich die Autor\*innen mit *Formen des Übens im Rechtschreibunterricht*. Daran anschließend wird das *Üben im Kontext literarischen Verstehens* in den Blick genommen.

Aus der zweiten Perspektive der Professionalisierungsforschung wird zunächst das *Üben im Lehramtsstudium* und danach speziell *im Kontext des Praxissemesters* fokussiert. Im letzten Abschnitt behandeln die Autor\*innen schließlich das *Üben mit Blick auf sprachlich-diskursive Lernprozesse*.

### 6.1 | Üben im Kontext von Unterrichtsforschung

Den Auftakt machen **Ursula Bredel und Irene Pieper**, die in ihrem Beitrag das Feld des Übens zunächst theoretisch aufspannen. An Brinkmann (2011) orientiert, entwickeln sie ergänzend zu den von Funke (2021) vorgestellten Übe-Formen des memorierenden und des habitualisierenden Übens zwei weitere Formen des Übens: das *erkenntnisanbahnende* und das *modellverarbeitende* Üben. Ihre theoretischen Überlegungen erläutern sie sowohl an einem sprach- als auch an einem literaturdidaktischen Beispiel. Dabei interessiert die Autorinnen die Frage nach der Rolle und der Form eines Übens, das sprachliche und literarisch-ästhetische Handlungsfähigkeit ermöglicht. Sie plädieren für übende Zugänge, die auf (den unterschiedlichen) Erfahrungen mit Sprache aufbauen (= *erkenntnisanbahnendes Üben*) und die das Können anhand implizit verfügbarer Muster zudem im *modellverarbeitenden* Handeln erfahr- und verfügbar machen.

### Formen des Übens im Rechtschreibunterrichts

**Romina Schmidt und Susanne Riegler** zeichnen in ihrem Beitrag die alltägliche Praxis des Übens im Rechtschreibunterricht der Primarstufe nach, um Erkenntnisse zu deren Sinnstrukturen zu generieren. Sie nehmen also eine praxistheoretische Perspektive ein. Methodisch nutzen sie videografierte Rechtschreiblektionen, Beobachtungsprotokolle sowie dokumentierte didaktische Artefakte. Die erhobenen Daten analysieren sie anhand der Grounded-Theory-Methodologie. Dabei wird der Kategorie des Fehlers im Übe-Prozess besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Schmidt und Riegler zeigen in ihrer Fallanalyse mit Bezug auf Fehler im Prozess des Übens, dass dabei das Üben beständig changiert zwischen einem verstehenden Üben und einem Ausgerichtetsein auf „Bestehen künftiger Leistungssituationen“.

### Literarisches Verstehen einüben?!

Wie im Literaturunterricht die Beschreibung der Wirkung literarischer Texte – in diesem Fall der Exposition der Erzählung „Brudermord im Altwasser“ von Georg Britting – eingeübt wird, fragt **Torsten Pflugmacher** in seinem Beitrag. Mittels einer sequenzanalytischen Rekonstruktion vollzieht er nach, wie die Lehrperson mit den sich in diesem Bereich stellenden Herausforderungen, beispielsweise der Notwendigkeit der Verwendung diffuser Sprachmuster, umgeht. Es wird also rekonstruiert, welche Handlungsentscheidungen die Lehrperson trifft. Der Fall zeigt, dass das Üben hier gerade nicht der Festigung von erworbenem Wissen, sondern dem Erkunden und Einüben von etwas Neuem dient.

Die Bildung einer (bzw. mehrerer) Thesen ist im Rahmen des Interpretationsprozesses *ein*, wenn nicht *das* zentrale Moment. Wie die Thesenbildung in Lehrbüchern angeleitet wird und wie das Üben durch diese Anleitungen konfiguriert wird, untersucht **Thomas Zabka** in seinem Beitrag. Für die Untersuchung der ausgewählten Lehrwerke unterscheidet er neun Komponenten und neun Modi der Thesenbildung. Die Analyse macht deutlich, dass die Anleitungen nur teilweise das Potenzial haben, Thesenbildungen zu unterstützen und eine Einübung in diese komplexen und nur bedingt regelhaften Prozesse zu ermöglichen.

## 6.2 | Üben in der Professionalisierungsforschung

### Üben im Kontext des Lehramtsstudiums

Ausgangspunkt des Beitrags von **Nicole Masanek** ist die empirisch fundierte Beobachtung, dass Lehramtsstudierenden in schulnahen Anwendungsaufgaben die Nutzung des relevanten fachlichen sowie des fachdidaktischen Wissens nur bedingt gelingt. Um dieser Herausforderung zu begegnen, entfaltet der Beitrag ein didaktisches Modell zur Einübung von Vernetzung von fachlichem und fachdidaktischen Wissen im Lehramtsstudium Deutsch. Es werden Lehr-Lernarrangements vorgestellt, welche die Vernetzung der Wissensbestände einübend ermöglichen sollen.

**Robert Halagan und Christoph Bräuer** stellen in ihrem Beitrag ein Lehrforschungsformat zur Professionalisierung von Unterrichtswahrnehmung im Deutschunterricht vor, das das Wahrnehmungshandeln durch performatives Üben und die Versprachlichung der Wahrnehmung fördert. Ein differenzreflexiver Zugriff auf das eigene Wahrnehmungshandeln wird in einem Setting ermöglicht, in dem Studierende zu drei Zeitpunkten eine Videovignette schriftlich kommentieren und die Texte miteinander vergleichen, wodurch die eigene Perspektivität der Wahrnehmung sichtbar wird. Das Lernforschungsformat denkt die Professionalisierung der Studierenden vom Können aus, das durch Formen pädagogischer Übung erworben und durch Reflexion zur Einsicht führen kann.

Den Lehrberuf als Sprechberuf nehmen **Christian Gegner und Anita Schilcher** in ihrem Beitrag in den Blick. Sie argumentieren, dass (angehende) Lehrpersonen kaum stimm- sowie sprechpraktisch ausgebildet und geschult würden, wodurch sie nur unzureichend zu Modellen für Sprech- und Gesprächshandlungen für die Schüler\*innen werden könnten, was sich negativ auf ihre Kompetenzen auswirke, Unterricht verbal- und extrasprachlich hörere\*innen- und lerner\*innenorientiert zu vollziehen. Ihre Befunde resultieren aus einer größeren pseudo-längsschnittlichen Studie an der Universität Regensburg, in deren Kontext Studierende des Lehramts mit Fach

*Deutsch* stimmlich vielfältig analysiert wurden. Auf Basis ihrer Befunde und vor dem Hintergrund, dass professionelles Wissen von Lehrpersonen nachweislich in Zusammenhang mit Entwicklungen der Schüler\*innen steht, erachten die Autor\*innen den Ausbau stimm- und sprechpraktischer Übegerlegenheiten im Studium als dringend angezeigt. Sie regen darum ein dreischrittiges Übekonzept an, das Prävention, Reflexion und selbstreguliertes Üben umfasst.

### **Üben im Kontext des Praxissemesters**

**Miriam Jähne, Anna Seeber und Iris Winkler** stellen in ihrem Beitrag Ergebnisse zu der Frage vor, inwieweit Studierendenvoraussetzungen Einfluss darauf haben, wie stark unterschiedliche Varianten der Praxissemesterbegleitung auf das fachdidaktische Wissen wirken. In der quasi-experimentellen Interventionsstudie „Onlinebasiertes Videofeedback im Praxissemester“ (OVID-PRAX) gaben die Studierenden Peer-Feedback zu selbst bzw. von Mitstudierenden gehaltenem Unterricht, der in Videos oder in Protokollen dokumentiert war. Die Aufgabe an die Studierenden, Peer-Feedback zu geben und sich mit Peer-Feedback auseinanderzusetzen, wird von den Autorinnen als eine Übungsgelegenheit im doppelten Sinn aufgefasst: Zum einen verarbeiten und festigen die Studierenden erworbenes literaturdidaktisches Wissen. Zum anderen üben sie die mentalen Aktivitäten des Wahrnehmens, Interpretierens und Schlussfolgerns ein.

Der Frage, inwieweit das Unterrichten im Praktikum geübt werden kann, geht **Florian Hesse** im ersten Teil seines Beitrages nach. Dazu greift er zum einen auf Erkenntnisse der Forschung zum Praxissemester zurück. Zum anderen reflektiert er das Unterrichten im Praktikum vor dem Hintergrund der pädagogischen Übung nach Brinkmann und kommt zu dem Schluss, dass die Merkmale Wiederholung, Als-Ob-Charakter und negative Erfahrung eher nicht vorliegen. Im zweiten Teil stellt Hesse ein Kodiersystem zur Erfassung des Unterrichtshandelns vor und leitet aus ersten Analysen videografierten Unterrichtsstunden Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Übungs- und Lerngelegenheiten in der schulischen und universitären Lernbegleitung im Praxissemester ab.

Im Beitrag von **Sybille Werner** wird ein Übe-Konzept dargestellt und evaluiert, das auf das Üben von moderierenden Lehrer\*innenhandlungen im Unterrichtsgespräch über Literatur bezogen ist. Es wurde im Praxissemester an der Goethe-Universität Frankfurt implementiert, das die Studierenden im zweiten Bachelorsemester absolvieren. Ein besonderer Fokus der Analysen liegt dabei auf der Diskussion der Verzahnung von praktischem Erfahrungsaufbau durch das Üben und begleitendem (Ein-)Üben von Reflexionen, die auf die ausgeführten Handlungen bezogen sind. Basierend auf formativ-adaptiven Evaluationen zeigt die Autorin die stetige Weiterentwicklung des Übe-Konzepts auf und diskutiert die Auswirkungen von Reflexionen, die von außen induziert werden, kritisch.

**Frederike Schmidt und Florian Hesse** untersuchen in ihrem Beitrag videografierte Planungsgespräche zwischen Studierenden im Praxissemester zum Gegenstand *Literatur* im Hinblick auf die Gesprächsgestaltung sowie inhaltliche Schwerpunktsetzungen. Unterrichtsplanung verstehen sie dabei als mentalen Problemlöseprozess, die in dem vorliegenden Setting einer Peer-to-Peer-Beratung zugleich den Charakter einer Übungssituation im Sinne Brinkmanns hat. Erste Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich im vorliegenden Setting das Professionalisierungspotenzial der Übungsgelegenheiten hinsichtlich bedeutsamer literaturdidaktischer Aspekte noch nicht voll entfaltet.

## Üben mit Blick auf sprachlich-diskursive Lernprozesse

Eine Konzeption studentischer gesprächsanalytischer Transkriptarbeit in Kleingruppen als Übung im Sinne Brinkmanns wird im Beitrag von **Julia Sacher** dargestellt und erläutert. Im Fokus der Übung stehen Transkripte von Unterrichtsinteraktionen. Das Ziel der Übung ist es, sprachreflexives Üben mit Blick auf Unterrichtsinteraktionen und ihre Analyse zu initiieren. Anhand von drei Fallbeispielen transkriptbasierter studentischer Sprachreflexion zeigt die Autorin verschiedene Anlässe des Übens auf, bei denen insbesondere wiederkehrende Irritationsauslöser eine entscheidende Rolle spielen.

**Yvonne Dammert und Luciano Gasser** stellen in ihrem Beitrag ein videobasiertes Coachingprogramm der PH Luzern vor, in dem Lehrpersonen der Primarstufe lernen, literarisch-dialogische Unterrichtsgespräche zu begleiten. In einem zirkulären Prozess sollen sie ihre diskursiven Praktiken im Sinne Brinkmanns (2009) ausweiten und damit umüben, sodass sie letztlich befähigt werden, situationsspezifische Frage-, Feedback- und Modellierungstechniken anzuwenden. Zu diesem Zweck erachten es die Autor\*innen als zentral, die professionelle Wahrnehmung der Lehrpersonen zu schulen. Sie bildet die Voraussetzung für einen Unterricht, in dem nicht nur gemeinsame Verstehensprozesse von Schüler\*innen angeregt, sondern außerdem diskursive Kompetenzen überhaupt erst gefördert werden können. Auf Basis ihrer Erkenntnisse sehen Dammert und Gasser insbesondere in solchen Weiterbildungsformaten Potenziale, die an die Praxis der Lehrpersonen anschließen und auf dieser Basis versuchen, ihr professionelles Handlungswissen zu erweitern.

Ein besonderer Dank geht abschließend an Frau Lara Grünewald, die die Erstellung des Manuskripts unermüdlich und aufmerksam begleitet hat.

## Literatur

- Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus.* (13. Aufl.). Klett-Cotta.
- Brand, T. von (2010). *Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen.* Klett/Kallmeyer.
- Bredel, U., & Pieper, I. (2021). *Integrative Deutschdidaktik.* Ferdinand Schöningh.
- Brinkmann, M. (2009). Üben: Wissen – Können – Wiederholen. Zeitphänomenologische Überlegungen zur pädagogischen Übung. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, (4), 413–434.
- Brinkmann, M. (2011). Üben. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloss, F.-O. Radtke, & W. Tholer (Eds.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen.* (pp. 140–146). Verlag W. Kohlhammer.
- Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform.* Ferdinand Schöningh.
- Brinkmann, M. (2017). Sinnvoll üben und wiederholen. Übungen in der Ganztagschule verstehen und gestalten. In S. Maschke, G. Schulz-Gade, & L. Stecher (Eds.), *Lehren und Lernen in der Ganztagschule. Grundlagen – Ziele – Perspektiven.* (pp. 30–43). Debus Pädagogik.
- Brinkmann, M. (2021). Lehren üben. Erfahrungs- und übungstheoretische Überlegungen zur Praxis des Unterrichtenkönnens. In T. Leonhard, P. Herzmann, & J. Kosinár (Eds.), *„Grau, theurer Freund, ist alle*

- Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien.* (pp. 21–40). Waxmann.
- Bruner, J. (1960). *Process of education*. Harvard University Press.
- Cho, K., & MacArthur, C. (2011). Learning by reviewing. *Journal of Educational Psychology, 103*(1), 73–84.
- Dinsmore, D. L., Fryer, L. K., & Parkinson, M. M. (Eds.) (2020). *Handbook of strategies and strategic processing*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Funke, R. (2021). Üben und Rechtschreiblernen: Selbstverständliches im Selbstverständnis. *Didaktik Deutsch, 50*, 60–75.
- Gold, A. (2018). *Lesen kann man lernen. Wie man die Lesekompetenz fördern kann.* (3., völlig überarb. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gräsel, C., & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung oder: Der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft, 33*, 196–213.
- Hager, W., & Hasselhorn, M. (2008). Pädagogisch-psychologische Interventionsmaßnahmen. In W. Schneider, & M. Hasselhorn (Eds.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie.* (pp. 339–347). Hogrefe.
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K., & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau, 65*(3), 140–149.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–12.
- Hebbecke, K., & Souvignier, E. (2018). Formatives Assessments im Leseunterricht der Grundschule – Implementation und Wirksamkeit eines modularen, materialgestützten Konzepts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21*, 1–31. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0834-y>
- Helmke, A. (2021). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (8. Aufl.). Klett-Kallmeyer.
- Hughes, C. A., Morris, J. R., Therrien, W. J., & Benson, S. K. (2017). Explicit Instruction: Historical and Contemporary Contexts. *Learning Disabilities Research & Practice, 3*(32), 140–148.
- Hummrich, M. (2016). Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen, & M. Meier (Eds.), *Was ist der Fall?* (pp. 13–34). Springer VS.
- Jong, T. de, & Ferguson-Hessler, M. G. M. (1996). Types and Qualities of Knowledge. *Educational Psychologist, 31*(2), 105–113.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research, 1*(1), 1–26.
- Künsting, J., & Lipowsky, F. (2014). Üben. In W. Einsiedler (Ed.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik.* (pp. 409–413). Klinkhardt.
- Lerche, T. (2019). Üben. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier, & U. Sandfuchs (Eds.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen.* (pp. 212–220). Klinkhardt.
- Lindauer, T., & Sturm, A. (2018). Konzepte zur Sprachförderung entwickeln: Grundlagen und Eckwerte. In C. Titz, S. Geyerr, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber, & M. Hasselhorn (Eds.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln.* (pp. 15–33). Kohlhammer.
- Lipowsky, F. (2020). Unterricht. In E. Wild, & J. Möller (Eds.), *Pädagogische Psychologie.* (pp. 69–118). Springer.

- Lundgreen, P. (2011). Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. In W. Helsper, & R. Tippelt (Eds.), *Pädagogische Professionalität*. Beltz, 9–39.
- Meyer, H. (2009). *Unterrichtsmethoden. Theorieband*. Cornelsen.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
- Nix, D. (2011): *Förderung der Leseflüssigkeit*. Juventa.
- Praetorius, A.-K., Grünkorn, J., & Klieme, E. (Eds.) (2020). Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft, (66).
- Renkl, A. (2000). Automatisierung allein reicht nicht aus. Üben aus kognitionspsychologischer Perspektive. *Friedrich-Jahresheft*, 18, 16–19.
- Renkl, A. (2020). Wissenserwerb. In Wild, E., & J. Möller (Eds.), *Pädagogische Psychologie*. (pp. 4–24). Springer.
- Schmellentin, C. (2012). Kompetenzorientierung im Deutschunterricht: Auswirkungen auf Aufgaben im Bereich Grammatik. In S. Keller, & U. Bender (Eds.), *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren*. (S. 113–127). Klett Kallmeyer.
- Schmidt, C. (2020). *Formatives Assessment in der Grundschule. Konzept, Einschätzungen der Lehrkräfte, Zusammenhänge*. Springer VS.
- Senn, W., Lötscher, H., & Malti, T. (2004). *Selbst- und Fremdbeurteilungsprozesse bei gemeinsam lernenden Schülerinnen und Schülern. Eine Studie zum kooperativen Lernen und Beurteilen in Schreibkonferenzen* (DoRe-Projekt Nr. 101686) [Forschungsbericht PHZ].
- Souvignier, E., & Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning & Instruction*, 16, 57–71.
- Souvignier, E., & Trenk-Hinterberger, I. (2010). Implementation eines Programms zur Förderung selbst-regulierten Lesens: Verbesserung der Nachhaltigkeit durch Auffrischungssitzungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(3–4), 207–220. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000017>
- van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, (3), 271–297.
- Veenman, M. V. J. (2017). Learning to Self-Monitor and to Self-Regulate. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction*. (2nd, revised ed., pp. 233–257). Routledge.
- Wahl, D. (2002). Mit Training von tragem Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 227–241.
- Wellenreuther, M. (2007). *Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht*. (3. korr. Aufl.). Schneider.
- Zabka, T. (2011). Wir bilden auch Humankapital. Gegen einige bildungskritische Vereinfachungen. *Didaktik Deutsch*, (31), 22–29.
- Zierer, K., Wisniewski, B., Schatz, C., Weckend, D., & Helmke, A. (2019). Wie kann Feedback die Unterrichtsqualität verbessern? *Journal für LehrerInnenbildung*, (1), 26–40.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64–70.