

Ursula Bredel & Irene Pieper

## Der Beitrag des Übens zur Entwicklung sprachlicher und literarisch-ästhetischer Handlungsfähigkeit

In einem kurzen Abriss zur Geschichte des Übens im Deutschunterricht wird zunächst die Genese eines einseitigen Übungsverständnisses nachvollzogen, das das Üben lediglich als nachgeordnete Lernform gegenüber Vollzügen des Entdeckens und Problemlösens versteht. In Abgrenzung zu diesem Verständnis werden anschließend solche Formen des Übens konturiert, die nicht eine nachgetragene Praxis darstellen, sondern als erkenntnisanbahnendes und modellverarbeitendes Üben einen zentralen Beitrag zum Erwerb von Können im Bereich des sprachlichen und literarisch-ästhetischen Handelns leisten und daher die Aufmerksamkeit der Deutschdidaktik verdienen.

Üben, erkenntnisanbahnendes Üben, modellverarbeitendes Üben, sprachliche Handlungsfähigkeit, literarisch-ästhetische Handlungsfähigkeit, Können

The article starts with a brief look into the history of practice within the subject German as first language to demonstrate the evolution of an understanding of practice that is secondary against learning via discovery and problem solving. As opposed to such an understanding the authors elaborate on forms of practice that contribute to the acquisition of knowing-how because they allow for initiating understanding and knowledge (1) or focus on processing models (2). It is argued that these forms of practice contribute to the development of sound capacities in language and literature and thus deserve more attention in L1 research and design.

practice, forms of practice, knowing-how, knowledge building, model-based learning

### 1 | Kurze Geschichte zum Üben als schulische Praxis und als Gegenstand der Fachdidaktik

Brinkmann (2011: 145) zufolge wird Üben üblicherweise gefasst als „sekundäre, nachgeordnete Lernform der Festigung, Sicherung und Speicherung“. Soweit wir sehen, war dieser Übe-Begriff bis in die 1970er Jahre hinein auch in der Schule und in der Fachdidaktik, mindestens in der Deutschdidaktik, praktisch konkurrenzlos (zu alternativen Übe-Begriffen in anderen Domänen, auch unter historischer Perspektive vgl. Brinkmann 2011 und 2012). Dem herkömmlichen Übe-Konzept unterliegt mehr oder weniger explizit ein behavioristisches Lernmodell, in dem nicht zwischen Input und Intake unterschieden wird und in dem davon ausgegangen wird, dass die wiederholende Ausführung einer Tätigkeit zu einer Stabilisierung von Reiz-Reaktion-Mustern führt.

Mindestens zwei Ereignisse führten dazu, dass diese Form des Übens nicht nur in der Schule, sondern auch in der Wissenschaft aus der Mode kam: Die Schule machte in den 1970er Jahren einen tiefgreifenden bildungspolitischen Wandel durch. Im Kern ging es, bekannt geworden unter dem Schlagwort der kommunikativen Wende, um die Umstellung von formaler auf funktionale Bildung. Die Schüler/-innen sollten nicht mehr in eine Tradition mit festen Wissensbeständen und festen formalen Mustern, mit denen diese Wissensbestände artikuliert werden,

hineinsozialisiert werden; im Vordergrund standen Argumentations- und Kritikfähigkeit. Assoziiert damit ist auch die Abwahl behavioristischer Lernmodelle, die als eine Form von Abrichtung wahrgenommen wurden. Zunehmend setzten sich – im wissenschaftlichen Diskurs bereits präfigurierte – kognitivistische Lerntheorien als Denkmodelle auch für schulisches Lernen durch, in denen die verständige Durcharbeitung der Lerngegenstände, auch im Austausch mit anderen, ins Zentrum gerückt wird.

Diese Entwicklung führte zu einer Art von Übe-Moratorium: In der Schule wurden Gegenstandsbereiche, in denen das Üben in der oben skizzierten Modellierung eine besondere Rolle spielt, depotenziert. Dazu zählen etwa das rechtschriftliche Können, das Verfügen über grammatisches Wissen oder die Orientierung an Textnormen – einschließlich rhetorisch-stilistischer Kenntnisse und Verfahren, die im 19. Jahrhundert vielfach auch die Textproduktionspraxis prägten. An ihre Stelle traten der Ausbau der Kommunikationsfähigkeit, die kritische Rezeption auch nicht-literarischer Texte (erweiterter Literaturbegriff) oder neue Formen der Sprachreflexion (Situationsorientierter Grammatikunterricht, Grammatik-Werkstatt) und der Literaturbearbeitung (Handlungs- und Produktionsorientierter Literaturunterricht). Im selben Maße trat das Üben, das weiter mit mechanistischen Methoden behavioristischen Zuschnitts assoziiert war, zugunsten kreativer, explorativer, entdeckender Zugänge zu den Lerngegenständen des Deutschunterrichts in den Hintergrund.

Es dauerte bis in die 2000er Jahre, bis das Üben, mindestens der Begriff des Übens, auch für das schulische Lernen und dessen Modellierung reanimiert wurde, freilich mit einem anderen Zuschnitt: Im Rahmen der sog. Kompetenzorientierung als Folge der PISA-Studie rückte das Problemlösen als zentrales Bildungsziel in den Vordergrund. Flankiert wurde dies mit einem neuen Modell vom sog. „intelligenten Üben“, bei dem die Schüler/-innen nicht lediglich wiederholen, was zuvor erarbeitet wurde, sondern mittels kognitiver Aktivierung erworbene Wissensbestände vernetzen, flexibilisieren und weiter ausbauen. Das Konzept des „intelligenten Übens“ basiert auf konstruktivistischen Lerntheorien, in denen davon ausgegangen wird, dass Lerner/-innen ihren Lernprozess – auf der Basis herausfordernder Anregungen – weitgehend selbst steuern.

Dem „intelligenten Üben“ liegt im Gegensatz zum behavioristischen Übe-Modell ein loseres Verhältnis von Entdecken und Üben zugrunde, insofern die jeweiligen (Zwischen-)Resultate von Entdeckungsprozessen in Übeprozesse münden und umgekehrt Einübungen zu weiteren Erkenntnissen bzw. zu erweiterten Möglichkeiten des Problemlösens führen oder führen sollen.

Der Übe-Begriff selbst, der im Konstrukt des „intelligenten Übens“ sichtbar wird, ist allerdings nur schwer von einem allgemeinen Aufgabenbegriff abgrenzbar. In der Mathematikdidaktik etwa schlagen Götz/Süss-Stepancik (2019) vor, im Gegensatz zu den bekannten „Rechenpäckchen“ (in der Mathematikdidaktik steht dafür übergreifend der schöne Begriff der „Aufgabenplantagen“ zur Verfügung), die zum behavioralen Konzept des Übens passen, „intelligente“ Aufgaben zu stellen, für deren Lösung die Aktivierung verschiedener Kenntnisse und Fähigkeiten erforderlich sind. Bezeichnet werden diese Aufgaben in der Mathematikdidaktik als Übungen (genauer: als „intelligentes Üben“).

Möchte man aber nicht jede schülerseitige Aktivität, bei der die Schüler/-innen ohne Hinzutun einer Lehrkraft einen Gegenstand bearbeiten oder eine Aufgabe lösen, als Üben bezeichnen,

wird ein enger umrissener Begriff gebraucht, der das Üben von anderen Phasen oder Formen des Lernens bzw. von Lernimpulsen abgrenzt.

## 2 | Begriffsumriss *Üben*

Wir wählen für den vorliegenden Beitrag einen zunächst noch gegenstandsoffenen Begriffshorizont und verstehen Üben, noch recht nahe an der traditionellen Konzeptualisierung, als wiederholendes Ausführen von Tätigkeiten, das zu einer Professionalisierung der Ausführungspraxis, anders gesagt: zu einem Können führt. Im Gelingensfall ist das Ergebnis etwa eine Automatisierung (Reduktion von bewusster Aufmerksamkeitssteuerung), eine Geschwindigkeitssteigerung und/oder eine Stabilisierung der eingeübten Praxis (zunehmende Sicherheit/Fehlerfreiheit) auch im Sinne einer Habitualisierung.

Mit dieser Charakterisierung sind mindestens drei weitere Aspekte verbunden, die im Diskurs über das Üben nur selten thematisch werden und die zeigen, wie weit das Üben, selbst in einer zunächst sehr konzentrierten Definition, wie sie hier vorgeschlagen wird, von einer behavioristischen Modellierung des Lernens entfernt ist:

- (1) Das sichere Verfügen über eine Tätigkeit oder Handlung eröffnet die Möglichkeit des kreativen Ausfüllens oder des Modifizierens eingeübter Praktiken; beides geht über das bloße Wiederholen hinaus.
- (2) Im Prozess des Übens verändert sich zugleich das Verhältnis zwischen dem Übenden und dem zu Übenden: Die eingeübten Praktiken werden vertraut und selbstverständlich und können so nicht nur einen positiven Einfluss auf die Einstellungen der Lernenden zum Lerngegenstand haben, sondern auch Impulsgeber für den Ausbau weiterer, ähnlicher Praktiken oder auch für die Gewinnung neuer Erkenntnisse sein.
- (3) Zudem „[zielt] [j]edes Üben [...] nicht nur auf eine Sache, die geübt wird und besser gekannt werden soll, nicht nur auf die Aneignung einer Methode, mit der die Sache geübt wird, sondern auch auf den Übenden selbst, auf sein Selbst, das in der Übung Stil und Form gewinnen soll“ (Brinkmann 2011: 140).

Die hier gegebene definitorische Exploration lässt bewusst offen, welche Tätigkeiten Gegenstand des Übens sein können, mit welchen Übungsformen welche Routinen aufgebaut werden können, welche Übungsformen welche Entwicklungspotenziale für die Übenden haben, an welcher Stelle des Lernprozesses Übungssequenzen mit welchem Ziel sinnvoll sein könnten oder wie Geübtes sich zu weiteren Wissensbeständen und Fähigkeiten und zu den Einstellungen der Lernenden zum Gegenstand verhält.

In den folgenden Ausführungen geht es uns um zwei Punkte: Zum einen um die Frage, was man wissen muss, um mit dem Üben zu beginnen, m. a. W. geht es uns um die Frage, ob das Wissen, wie es der herkömmliche Übe-Begriff nahelegt, dem Üben notwendig vorangeht oder ob es sich auch umgekehrt verhalten kann (vgl. Kap. 3). Zum anderen interessiert uns, wie das, was Schüler/-innen beim Üben erfahren, in weitere Lern- und Entwicklungsprozesse eingehen kann; die zweite Frage zielt u. a. auch auf die von Brinkmann starkgemachte Perspektive, dass das Üben nicht nur auf das Geübte, sondern auch auf die Übenden selbst zielt (s. o.; vgl. Kap. 4). Angesprochen sind damit tiefe Formen der Aneignung, wie sie Brinkmann mit dem Üben

verbindet und wie sie in Konzepten der Habitualisierung, bei Bourdieu auch als Inkorporation gefasst, zum Ausdruck kommen. Brinkmann würdigt in diesem Zusammenhang die antiken sowie insgesamt die vorneuzeitlichen Traditionen der Übung, in denen das Üben „eine ästhetisch-sinnliche und praktisch-ethische Dimension“ enthält (Brinkmann 2011: 142). Uns interessiert mit Blick auf die beiden gewählten Schwerpunkte der potenzielle Beitrag des Übens zum Erwerb einer sprachlichen und literarisch-ästhetischen Handlungsfähigkeit, auf die der Deutschunterricht ausgerichtet sein sollte (Bredel/Pieper 2021).

### 3 | Die Relation zwischen Erkennen und Üben – erkenntnisanbahnendes Üben

Funke (2021) identifiziert im Rahmen des deutschdidaktischen Diskurses bzw. in der Praxis des Deutschunterrichts zwei Übungsformen, das *memorierende Üben* und das *habitualisierende Üben*, und führt diese Unterscheidung am Beispiel des Rechtschreibunterrichts aus. Memorierendes Üben beschreibt er „als Einprägen von einzelnen Schreibungen“, habitualisierendes „als Einüben des Treffens von Rechtschreibentscheidungen“ (Funke 2021: 61). Gemeinsam ist beiden Übungsformen, dass sie am Ende einer Lernkette stehen: Beim habitualisierenden Üben geht eine Sequenz voraus, in der „zunächst ein begriffliches Wissen vermittelt wird, von dem man annimmt, dass es benötigt wird, um orthographische Entscheidungen zu treffen, und anschließend dessen ‚Anwendung‘ geübt wird“ (Funke 2021: 66). Dem memorierenden Üben gehen ggf. Sequenzen voraus, in denen die Lernenden mit den zu übenden Wörtern bekannt gemacht werden, im Extremfall steht das memorierende Üben für sich selbst.

Das Ziel beider Übungsformen ist das Verfügen über die Rechtschreibung (rechtschriftliches Können) respektive des geübten Ausschnitts der Rechtschreibung, wobei das memorierende Üben lerntheoretisch auf Auswendiglernen setzt, während dem habitualisierenden Üben ein regelbasiertes, regularitätenbasiertes oder musterbasiertes Lernkonzept zugrunde liegt (Funke 2021). Anschlusshandlungen sind in beiden Formen ebenso wenig vorgesehen wie das Erreichen von Zwischenergebnissen, die als Impulse für ein Weiterlernen genutzt werden können. Damit decken sich diese Übungskonzepte mit allgemeinen Auffassungen zur Rolle des Übens im Rahmen von Lernprozessen:

Üben wird oft auf mechanische Automatisierung oder auf sekundäre Regelanwendung reduziert. Übung [...] hat schon traditionell ihren wenig attraktiven Ort als sekundäre Lernform, die Ergebnisse sichert und in weiteren Durchführungen Wissen und Können einschleift, nicht aber Lernanfänge fördert, Horizonte aufreißt und Neues bereitstellt. (Brinkmann 2011: 141)

Wir wollen diesen beiden Übungsformen ganz im Sinne Brinkmans eine dritte an die Seite stellen und nennen sie hier *erkenntnisanbahnendes Üben*. Das Ziel des erkenntnisanbahnenden Übens ist die Vorbereitung auf die Gewinnung von Erkenntnissen. Konkret geht es darum, die Lernenden durch die wiederholte Ausrichtung auf bestimmte sprachliche und/oder literarische Phänomene auf Entdeckungen und mithin auf die Möglichkeit der Erkenntnis vorzubereiten.

Zur Exemplifizierung wählen wir aus der Sprachdidaktik die Arbeit am topologischen Feldermodell, aus der Literaturdidaktik die Arbeit an der Metrik im Kontext lyrischer Texte.

Die beiden Beispiele bauen auf Erfahrungen mit Sprache auf, im ersten Fall wird das Verfügen über Satzstrukturen aktiviert, im zweiten Fall wird auf das auch sprachästhetische Wissen zu Betonungsmustern in der – nicht nur poetischen – Sprache zurückgegriffen. In beiden Fällen ist

nicht an terminologisches Wissen gedacht, sondern an implizit verfügbare Muster, auf die handelnd zugegriffen werden kann.

### 3.1 | Erkenntnisanbahnendes Üben zur Erschließung des topologischen Feldermodells

Das topologische Feldermodell gilt in der Linguistik als zentrales und zugleich robustes Konzept zur Typologisierung von Sätzen und Konstituenten (Wöllstein 2010; zu den didaktischen Potenzialen s. die Beiträge in Wöllstein 2015). Gleichwohl ist ein verständiger Umgang mit dem Feldermodell nicht voraussetzungslos. Das betrifft mindestens die Begrifflichkeiten (Vorfeld, Mittelfeld, Nachfeld, linke und rechte Klammer), die zwar in gewisser Weise „sprechend“ sind, worüber sie aber sprechen, ist nicht trivial, denn sie enthalten implizit eine verbzentrierte Satzdefinition. Auch deren Operationalisierung verlangt Abstraktionsleistungen, etwa dann, wenn von der linken Klammer als zweiter Stelle im Satz die Rede ist, was auf Konstituenten, nicht auf Wörter bezogen werden muss etc. Ein verständiger und erkenntnisfördernder Umgang mit der Felderstruktur setzt außerdem voraus, dass das Modell nicht als eine äußerlich bleibende Lernanforderung des Grammatikunterrichts, sondern als Abbildung der strukturellen Regularitäten der Syntax und mithin als analytischer Ordnungsrahmen der eigenen Spracherfahrung wahrgenommen wird.

In diesem Sinne müsste ein erkenntnisanbahnendes Üben in einem noch ganz unterterminologisch bleibenden ersten Schritt das Bewusstsein für die Rolle der Positionalität sprachlicher Ausdrücke in Sätzen aktivieren und schärfen. Im Duden Sprachbuch (2006) findet sich dafür eine sehr unaufwendige Orientierung:



Abb. 1: Vorbereitung auf das topologische Feldermodell  
(Duden Sprachbuch 2006: 24, nachgebildet)

Die Arbeit mit einer solchen Vorlage erfordert keine explizite, terminologische Thematisierung von Vorfeld, linker Klammer und Mittelfeld, verlangt aber gleichwohl von den Lernenden eine verständige Aufgliederung von Sätzen; wie dabei vorzugehen ist, wird nicht beschrieben, sondern mittels Visualisierung und Beispielen gezeigt. Ein mögliches Ergebnis beim übenden Umgang mit solchen Formaten ist das Gewährwerden der syntaktischen Linearstruktur. Die weitere Entdeckung und die Thematisierung der Regularitäten, eine Verbegrifflichung sowie die Erweiterung des Modells (mit rechter Klammer und Nachfeld) kann an so gewonnenen Vororientierungen ansetzen.

Der Lernprozess könnte in dieser Perspektive idealtypisch wie folgt beschrieben werden:

Am Beginn steht das *Zeigen*, das eine vorbegriffliche Orientierung ermöglicht und die Schüler/-innen auf die relevanten Strukturen ausrichtet. Der aktive, wiederholte Umgang mit der

angebotenen Struktur, also das *erkenntnisanbahnende Üben*, führt im Idealfall zu einem Gewahrwerden der infragestehenden Struktur, die zunehmend zu einem selbstverständlichen, noch intuitiv bleibenden Ordnungsrahmen wird. Auf dieser Basis kann eine *analytische/begriffliche Erfassung* ansetzen. Die Schüler/-innen machen ihre Entdeckungen explizit, tauschen sich über das begrifflich Erreichte aus und bauen ihre Kenntnisse so weiter aus. Mit *habitualisierenden Übungssequenzen* sichern und stabilisieren sie die gewonnenen Erkenntnisse und lernen, sie zunehmend sicher zu nutzen. Dabei kann die durch das habitualisierende Üben erreichte Stabilisierung für die Gewinnung weiterer Erkenntnisse genutzt werden, etwa für die Entdeckung und Beschreibung der alternativen Vorfeldbesetzungen zur Unterscheidung von Satzmodi oder die Entdeckung der topologischen Struktur von Nebensätzen.

### **3.2 | Erkenntnisanbahnendes Üben zur Erschließung von Betonungsmustern und ihrer Variabilität**

Eine analoge Strukturierung des Lernprozesses lässt sich auf ein zentrales Feld der fachlichen Beschäftigung mit Poesie übertragen, die Untersuchung der Metrik lyrischer Texte. Ziel sollte es dabei sein, den Zusammenhang zwischen metrischer Gestaltung und ästhetischer Wirkung herauszuarbeiten, gehört doch die rhythmische Strukturierung poetischer Texte zu den elementaren poetischen Verfahren.

Bereits beim performativen Umgang mit Poesie spielt die Berücksichtigung von Reimen und Betonungsmustern eine bedeutende Rolle. Eine gekonnte Darbietung nutzt die metrische Dimension und setzt auch Abweichungen um, sie trägt das Ihre dazu bei, die „Suggestionkraft“ von Vers und Reim (Zymner 2009: 72) erfahrbar zu machen. Zu den Zielen des Literaturunterrichts gehören sowohl die wirkungsorientierte Untersuchung als auch die performative Darbietung.

Die Kenntnis unterschiedlicher Reimformen und Versmaße, um deren Vermittlung der Literaturunterricht ebenfalls bemüht ist, führt allerdings weder unmittelbar in ihre treffsichere Unterscheidung noch in einen angemessenen Vortrag. Auch die wirkungsästhetische Zielsetzung, den Effekt dieser zentralen Gestaltungsdimension von Lyrik zu erfassen oder zur Intensivierung des Interpretationsprozesses nutzen zu können, wird nicht über solches Wissen erreicht. Anders gesagt: Der Weg von der Kenntnis zur Bestimmung ist gerade im Fall des Versmaßes oft holprig, zumal die abstrahierende Analyse insbesondere von Betonungsmustern mitunter schwerfällt und die Praktiken des Klopfens und Zählens vielfach unpopulär, im schlimmeren Fall unzugänglich erscheinen. Gelingt die Rekonstruktion des Betonungsmusters, ist außerdem die Dimension der Wirkung und der Beitrag zur Aussagedimension des jeweiligen Gedichts noch nicht erfasst.

Für die Realisierung des Versmaßes dürfte das Üben eine zentrale Rolle spielen. Der Literaturunterricht kann dabei bei vielen Kindern und Jugendlichen an Erfahrungen der literarischen und musisch-ästhetischen Sozialisation anschließen: Aus der Kindheit möglicherweise vertraute Lieder wie „Alle Vögel sind schon da“ oder „Weißt du, wie viel Sternlein stehen“ alternieren regelmäßig ohne Auftakt (Trochäus), „Der Kuckuck und der Esel“ mit Auftakt (Jambus). Die Betonungsmuster sind hörbar und sind im Gelingensfall der Sozialisation schon habituell verfügbar. Ihre Vergegenwärtigung ist nun zu unterstützen, gerade auch durch den Kontrast von auftaktig und auftaktlos. Das Zeigen kann hierbei unterschiedliche Formen annehmen: Betonungen

können performativ durch den Vortrag oder optisch durch die Kennzeichnung von Hebung und Senkung auf Vers- und Wortebene herausgestellt werden. Bei Schüler/-innen mit weniger Literaturerfahrung oder/und weniger abgesicherter Spracherfahrung des Deutschen dürfte die Bedeutung des Zeigens besonders hoch sein. Sie ist in unserem Fall gerichtet auf elementare poetische Regeln im Sinne des Konzepts der poetologischen Einfachheit (Lypp 2012).

Ist die Wahrnehmung der Regelmäßigkeit eingeübt und sind die entsprechenden Muster stabilisiert, sollte die Entdeckung der Variation leichtfallen.

Das folgende Kinderlied ist durchaus regelmäßig, doch sind die ersten beiden Verse auftaktig und haben eine doppelte Senkung nach der dritten Hebung, die Verse 3 bis 5 sind auftaktlos. Dass dadurch erstens lebendiger Schwung erzeugt wird (Vers 1–2) und zweitens die Frage in Vers 3–5 gewichtig und unterscheidbar wird, ist geradezu spür- und hörbar (im Folgenden wird eine Hebung durch „x“ gekennzeichnet):

Ein Männlein steht im Walde ganz still und stumm,

/ x / x / x // x / x

Es hat von lauter Purpur ein Mäntlein um

/ x / x / x // x / x

Sagt, wer mag das Männlein sein

x / x / x / x

Das da steht im Wald allein

x / x / x / x

Mit dem purpurroten Mäntlein?

x / x / x / x / x

Abb. 2: Betonungsmuster im Kinderlied „Ein Männlein steht im Walde“

Auch die Aufmerksamkeit für die Variation kann nun eingeübt werden: Wird zunächst der regelmäßige Wechsel eingeübt, fallen Unregelmäßigkeiten auf. Vieles spricht dafür, dass eine gewisse Routine bei der Performanz nun auch Routinen der Unterscheidung einspielen hilft, so dass die spezifische rhythmische Struktur etwa von Mörikes „Um Mitternacht“ früh im Prozess der Auseinandersetzung erfasst werden kann, vorausgesetzt, es kann (inzwischen) auf das entsprechende sprachrhythmische Wissen zurückgegriffen werden:

Eduard Mörike: „Um Mitternacht“

Gelassen stieg die Nacht ans Land,

/ x / x / x / x

Lehnt träumend an der Berge Wand,

/ x / x / x / x

Ihr Auge sieht die goldne Waage nun

/ X / X / X / X / X

Der Zeit in gleichen Schalen stille ruhn;

/ X / X / X / X / X

Und kecker rauschen die Quellen hervor,

/ X / X / / X / / X

Sie singen der Mutter, der Nacht ins Ohr

/ X / / X / / X / X

Vom Tage,

/ X /

Vom heute gewesenen Tage.

/ X / / X / / X /

Abb. 3: Betonungsmuster des Gedichts „Um Mitternacht“, erste Strophe

Während die ersten vier Verse regelmäßig alternieren, wechselt die metrisch-rhythmische Bewegung ab Vers 5: Wird zunächst die Ruhe der Nacht inszeniert, so steht nun die Lebendigkeit der Quellen im Mittelpunkt. Die Antithese wird auch metrisch abgebildet – und optisch durch die Einrückung hervorgehoben: Jetzt zeigen die doppelten Senkungen die Beweglichkeit sprudelnden Wassers an und lassen auch das Singen der Quellen lebendig erscheinen. Die gleiche Struktur zeigt sich in Strophe 2.

Präzisere interpretative Erkenntnisse wie hier die Auswertung der antithetischen Struktur verlassen den Raum des Übens zugunsten einer Auseinandersetzung mit der Spezifik des Gedichts und seiner Rhythmik (s. dazu Waldmann 2003, Kap. 3.3), profitieren aber davon, dass die Wahrnehmung für die Differenzenerfahrung geschärft und ein gewisses Bewusstsein für Variationsmuster angelegt werden konnte.

Das Beispiel der poetischen Betonungsmuster zeigt, dass auch die lesedidaktisch resonanzstarken Lautleseverfahren – unseres Wissens der zugkräftigste Fall einer aktuellen Lesedidaktik mit einer Orientierung auf das Üben (Rosebrock/Nix 2020) – übertragen auf das Erlesen lyrischer Texte zur Einübung elementar-poetischer Verfahren beitragen können. Reflexionsprozesse, die insbesondere auf die vergleichende Wahrnehmung bzw. die Erfahrung der Variation ausgerichtet sein sollten, lassen sich gut anschließen. Das Beispiel kann außerdem als ein Hinweis darauf verstanden werden, dass eine entwickelte Didaktik der Übung auch auf Unterschiede in der sprachlichen und literarisch-ästhetischen Sozialisation antworten kann, indem sie den beiläufigen Habitualisierungen im informellen Raum die didaktische Inszenierung der Aneignung zentraler Aspekte literaler und literarischer Praktiken zur Seite stellt. Welche auch zeitlichen Investments dafür gegebenenfalls zu erbringen wären – in einem Betrieb, der auf „akzelerierten Wissenserwerb“ setzt (Ehlich/Rehbein 1986: 13) –, ist eine offene Frage.

#### 4 | Die Relation zwischen Übegegenstand und Übenden – modellverarbeitendes Üben

In der Spracherwerbtheorie haben sich zwei miteinander unverträgliche Traditionen herausgebildet, die mit den Namen Chomsky auf der einen und Bruner auf der anderen Seite umrissen sind: Theorien im Umfeld von Chomsky gehen davon aus, dass sprachliches Lernen primär endogen gesteuert ist. Demzufolge verfügen Individuen genetisch über einen sog. LAD (Language Acquisition Device), also eine Anlage zum Aufbau einer Grammatik (Chomsky 1959). Der Input dient dann lediglich der Aktivierung und Spezifizierung dieser Anlage. Theorien im Umfeld von Bruner gehen von primär exogen gesteuertem Spracherwerb aus; Kinder lernen die Muster und Regularitäten ihrer Erstsprache durch und in Interaktionen kennen, die die Bezugspersonen so organisieren, dass Lernzuwächse provoziert werden. Bruner spricht in bewusster Abgrenzung vom Modell des LAD vom Language Acquisition Support System (LASS) (Bruner 1987). Insbesondere in dieser zweiten Traditionslinie spielen Übesequenzen, gefasst in spezifischen sich wiederholenden Interaktionsroutinen, eine herausragende Rolle. Die Lernenden orientieren sich dabei an sprachlichen und auch an literarischen Modellen, die in spezifischen Formaten (Bruner) abgelegt sind, mit deren Aktivierung gegenständliches, aber auch sprachliches Handeln kontextualisiert und habitualisiert wird. Die Formate machen den Lerner/-innen einen Orientierungsrahmen für ihr sprachliches und literarisches Handeln verfügbar. Sie bilden Modelle, mit und an denen sie lernen, auch ihre eigenen Ideen zu versprachlichen. In der modernen Schreibdidaktik wird in jüngerer Zeit mit dem Konzept der literalen Prozeduren (Feilke 2010) die Rolle von modellhaften Versprachlichungen für den Auf- und Ausbau von Textroutinen diskutiert.

Eine der wichtigen lernpsychologischen Grundlagen, die auf die Bedeutung von Vorlagen zur Initiierung und Justierung beim Lernen orientiert, ist Banduras Konzept des „Lernens am Modell“ (1976), wo als wesentlicher Treiber von Lernprozessen die imitierende Übernahme von beobachtetem Verhalten gilt. Die Rolle mimetischer Prozesse für das sprachliche Lernen wurde jüngst von Hochstadt (2015) herausgearbeitet, Kleinschmidt-Schinke (2018) verweist auf die Rolle sprachlicher Adaptionsprozesse beim Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen, für das literarische Lernen hat Steinbrenner auf die Bedeutung der Mimesis in gesprächsförmigen Arrangements hingewiesen, Stemmer-Rathenberg nutzt mimetische Verfahren bei der Annäherung an Prosatexte durch produktive Schreibaufgaben (Steinbrenner 2010, Stemmer-Rathenberg 2011).

Folgt man dieser Denktradition, gewinnt eine weitere Form des Übens im Lernprozess Kontur, die wir hier *modellverarbeitendes Üben* nennen wollen. Das Üben ist darin weder eine nachgetragene Praxis (wie beim *memorierenden* oder beim *habitualisierenden Üben*), aber auch nicht notwendig eine Erkenntnisse vorbereitende Praxis wie beim *erkenntnisbahnenden Üben*, vielmehr handelt es sich beim *modellverarbeitenden Üben* um eine Praxis der performativ gesteuerten Annäherung an den Lerngegenstand, im besten Sinn um eine Inkorporation sprachlicher und literarischer Praktiken, die als Ausgangspunkt und Orientierungsrahmen für Ausgestaltungen und Weiterentwicklungen genutzt werden können.

#### 4.1 | Literarisches Schreiben anhand von Vorbildern

Um die Idee des modellverarbeitenden Übens aus literaturdidaktischer Perspektive zu veranschaulichen, wenden wir uns dem literarischen Schreiben zu. Vermutlich steht dieser Bereich, der im Deutschunterricht den vielfach rezeptionsorientierten Fragestellungen des Literaturunterrichts nachgeordnet wird, aber traditionell einen bedeutsamen Platz einnimmt, anderen ästhetischen Übe-Praktiken aus dem Bereich der Musik und der bildenden Künste am nächsten: Das Einspielen von Routinen in Hinblick auf elementare Aspekte der jeweiligen Praxis ermöglicht es, über die Routinen hinauszukommen und zu individuellen Gestaltungen vorzustoßen.

Wer professionell literarisch schreibt, verfügt häufig über solche Routinen, die die Entwicklung nicht nur des Schreibflusses, sondern auch der Schreibidee fördern. Wie lassen sich solche Routinen entwickeln? Die Schriftstellerin Annette Pehnt bietet im Hildesheimer Studiengang „Literarisches Schreiben“ jedes Semester eine „Literarische Morgengymnastik“ an, in der die Teilnehmer/-innen sich zum Schreiben versammeln: Fest stehen hier Ort, Rhythmus und Dauer (wöchentlich eine Stunde), variabel ist der Schreibimpuls. Die literaturdidaktische Gestaltungsanforderung für den Unterrichtsraum betrifft vor allem die Formen, die Schreibimpulse bzw. Schreibaufgaben annehmen können, um Vergleichbares bei Schüler/-innen zu leisten. Dafür bietet sich die Arbeit mit literarischen Vorlagen an, die zur Grundlage mimetisch-gestaltenden Schreibens werden, z. B. indem ein Gedicht Ausgangspunkt für ein Parallelgedicht wird, eine klar strukturierte Erzählung Ausgangspunkt für ein eigenes Prosastück. Dabei lassen sich spezifische literarische Verfahren sowie ein Formenrepertoire einüben, dies auch, aber nicht zwangsläufig mit der Perspektive der Erweiterung oder Überschreitung. In jüngerer Zeit hat gerade die Literaturdidaktik im Anschluss an die sogenannte Produktionsorientierung zahlreiche Vorschläge gemacht, die nicht nur das Schreiben zur Literatur im Sinne einer verdichteten und poetischen Rezeption betreffen, sondern auch das literarische Schreiben (Abraham 2021, Stemmer-Rathenberg 2011). Im Sinne der skizzierten Überlegungen müssten die entsprechenden Aufgaben in sinnvollen Arrangements eine Einübung ermöglichen.

Die Schreibdidaktik wiederum hat Szenarien ausgearbeitet, die die weitere Gestaltung des Schreibprozesses gerade mit Blick auf das Verhältnis von Verschriften und Überarbeiten stützen. Unter der Perspektive des Übens wäre dem die Gestaltung des raum-zeitlichen Rahmens an die Seite zu stellen: Entsprechende Schreibaktivitäten benötigten Regelmäßigkeit, Wiederholung, Zeit, wenn sie nicht in erster Linie auf den einzelnen Gestaltungsprozess und ein Produkt ausgerichtet sein sollen, sondern auf die Grundlegung eines Könnens, das eine satte Basis für weitere Schreibprozesse böte. Eine wichtige Forschungsfrage auch im Zusammenhang der verschiedenen Zielsetzungen des Schreibunterrichts wäre, inwiefern ein domänenspezifisches Schreib-Können (hier: ein literarisches) auf andere Praktiken und Funktionen des Schreibens transferierte.

#### 4.2 | Handschreiben

Ganz fraglos hat es auch der Erwerb des Handschreibens mit mimetischen Prozessen zu tun: Die Erfassung und die Produktion von Buchstabenformen sind auf die Übernahme vorliegender Formen angewiesen. Dabei geht es aber nicht um ein Abmalen oder um ein Kopieren, sondern darum, Bewegungsmuster auszubilden, deren Aktivierung den intendierten Buchstaben bzw. die intendierte Buchstabenfolge sicher erzeugt (Marquardt et al. 2003, Hasert 2010). Mithin ist

der Handschreiberwerb ein im besten Sinne inkorporierendes Verfahren, in dem die Lernenden die äußeren Formen in individuelle Bewegungsmuster übersetzen. Während des Lernprozesses „bewegen sich die Kinder ständig probierend im Grenzbereich zwischen Form und Geschwindigkeit, zwischen Norm und Individualität, zwischen Lesbarkeit und rasch hingeworfener Notiz“ (Hasert 2010: 17).

Optimalerweise stehen am Ende dieses Prozesses psychomotorische Bewegungsimpulse, die zur automatisierten (Re-)Produktion der intendierten Formen führen. Damit dies gelingen kann, sind modellverarbeitende Übungssequenzen erforderlich, in denen die Kinder Buchstabenformen und -verbindungen als Modelle für Bewegungsabläufe nutzen und zunehmend automatisiert ausführen.

Der Schulunterricht freilich unterstützt die Schüler/-innen in diesem Prozess nicht überall: Die Ausgangsschriften, die an deutschen Schulen zugelassen sind (LA, VA, SAS), werden vielfach für Zielschriften gehalten. Daraus resultieren „methodisch-didaktische Maßnahmen des Schreibunterrichts“ wie „die genaue Einhaltung der Form, Übungen zum Nachspuren oder Kopieren von Buchstaben, Vorgabe von Begrenzungslinien“ (Marquardt et al. 2003: 350). Es handelt sich dann nicht um modellverarbeitendes Üben, sondern um modelllimitierendes Üben. Das andere Extrem wird mit dem Konzept der Grundschrift mitgeliefert: Hier erhalten die Schüler/-innen kaum Modelle für den Aufbau ihrer Bewegungsmuster; das Konzept setzt von Beginn an auf maximal individualisierte Ausführungsbewegungen.

Beide, das modelllimitierende und das modelllose Üben, verkennen die Bedeutung von Modellen, die als Orientierung erforderlich sind und deren Verarbeitung erst zur inkorporierenden Aneignung und Weiterentwicklung führt.

## 5 | Lob der Wiederholung

Die Provokation der Hinwendung zum Üben liegt darin, dass sie starke Implikationen für die Gestaltung von Bildungszeit hat: Gerade dann, wenn man akzeptiert, dass das Üben nicht sekundär gegenüber der Erarbeitung von Wissen und der Gewinnung von Einsichten steht, sondern auch dessen Basis darstellen kann, fällt es ins Gewicht, dass Vorschläge für die Gestaltung von Lernwegen im Regelfall eher auf die Erarbeitung spezifischer Erkenntnisse und Problemlösungen als auf die Einübung von Fähigkeiten zielen, die ein Fundamentum darstellen können, dessen Solidität auf wiederholte Vollzüge angewiesen ist, aber darin nicht aufgeht.

Wie ein solches Fundamentum gelegt werden könnte, haben wir an zwei bislang nur wenig bearbeiteten Übungsformen, dem erkenntnisgenerierenden und dem modellverarbeitenden Üben, je exemplarisch an einem sprach- und einem literaturdidaktischen Beispiel konturiert. Beiden Übungsformen gemeinsam ist, dass sie nicht auf begriffliches oder terminologisches Wissen zugreifen, sondern auf den handelnden Umgang mit und den handelnden Zugang zu Sprache und Literatur. Eine weitere Gemeinsamkeit besteht darin, dass es sich nicht um Übungsformate handelt, die dem Lernprozess nachgeordnet sind und mit denen bereits Erworbenes gefestigt wird, sondern dass sie dem Lernprozess vorgelagert sind bzw. ihn begleiten.

Dass eine solche Perspektive auf das Lernen und auf das Üben in der Deutschdidaktik bislang kaum eingenommen worden ist und dass in der fachdidaktischen Literatur, wenn es um handelnde Zugänge zu Sprache und Literatur geht, der Begriff des Übens in der Regel fehlt, führt

zu den in Kapitel 1 skizzierten historischen Linien zurück: Bevor das Üben aus seinem Winterschlaf erwachen konnte, in den die kommunikative Wende es geschickt hatte, besetzte der weitaus modernere (schickere) Begriff der Performanz das Feld, mit dem könnensorientierte, prozessuale, auch körperliche Praktiken für Lernprozesse begrifflich gefasst wurden und werden. Hinzu kam nach PISA der Kompetenzbegriff, der auf Problemlösen abstellt, wodurch das Wiederholen oder das Verinnern von bereits Bekanntem oder Vertrautem mitunter gar nicht fokussiert wird oder lediglich sekundären Charakter erhält. Der Begriff des „intelligenten Übens“ (s. o.), der in dieses Diskursmilieu gehört, verschiebt das Konzept des Übens in Richtung jeglicher kognitiv aktivierender Durcharbeitungen des Lerngegenstandes; Üben wird mithin stärker mit der Erweiterung von Wissen und weniger mit einer Konsolidierung des Könnens assoziiert.

Wir plädieren demgegenüber für einen Übe-Begriff, der über ein wiederholendes Durchspielen zu einem Vertrautwerden mit sprachlichen und literarischen Mustern führt. Beim erkenntnisgenerierenden Üben ginge es dann um eine vorbegriffliche Vergegenwärtigung von Mustern, die die begriffliche Erfassung vorbereitet. Beim modellverarbeitenden Üben ginge es um eine – ebenfalls vorbegriffliche – adaptive Annäherung an sprachliche und literarische Muster, die durch eine entsprechende Übepaxis im Idealfall inkorporiert werden, so dass sie zugleich als Orientierung und als Ausgangspunkt für individuelle Ausgestaltungen zugänglich sind. Folgt man dieser Argumentation, verliert das Üben Konnotationen von Langeweile, Drill und Stumpfsinn und gewinnt Konnotationen wie Aneignung, Anregung und Souveränität.

Ein in dieser Form auf Können ausgerichteter Ansatz des Übens bietet aus unserer Sicht nicht zuletzt Möglichkeiten, der zentralen deutschdidaktischen Herausforderung der Gegenwart zu begegnen: Heterogene sprachliche und literarische Sozialisationserfahrungen der Lernenden, auch die spezifischen Lernausgangslagen inklusiver Lerngruppen, stellen den Deutschunterricht vor die Anforderung, auf eine erhebliche Diversität einzugehen. Dass Schüler/-innen mit einem weniger souveränen Zugriff auf sprachliche und literarisch-ästhetische Lerngegenstände womöglich mehr üben müssen, mag common-sensuell einleuchten. Geht aber gemäß gängiger Auffassung jeweils die Erkenntnis oder Problemlösung der Einübung voraus, steht am Anfang die kognitiv höchste Anforderung – und eben nicht der sprachlich-literarische Annäherungsraum, auf den unsere Beispiele abstellen. Das erkenntnisgenerierende und modellverarbeitende Üben, notwendig eingebunden in eine Praxis der Wiederholung, ist demgegenüber einerseits niedrigschwellig und andererseits offen für die kognitiv herausforderndere Abstraktion (im Fall des erkenntnisbahnenden Übens) und die individuelle Aneignung, Modifikation und Gestaltung (im Fall des modellverarbeitenden Übens). So gefasst stellt das Üben einen zentralen Beitrag zum Erwerb sprachlicher und literarisch-ästhetischer Handlungsfähigkeit dar – und verdient in Forschung und Entwicklung entschieden mehr Aufmerksamkeit.

## Literatur

- Abraham, U. (2021). *Literarisches Schreiben. Didaktische Grundlagen für den Unterricht*. Reclam.
- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Klett.
- Bredel, U., & Pieper, I. (2021). *Integrative Deutschdidaktik*. 2., aktual. Aufl. Brill Schöningh.

- Brinkmann, M. (2011). Üben. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke, & W. Thole (Eds.), *Pädagogisches Wissen: Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*. (pp. 140–146). Kohlhammer.
- Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Schöningh.
- Bruner, J. (1987). *Wie das Kind sprechen lernt*. Huber.
- Chomsky, N. (1959). Review of Skinner's „Verbal Behavior“. *Language*, 35, 26–58.
- Ehlich, K., & Rehbein, J. (1986). *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Narr.
- Duden Sprachbuch (2006). *Duden Sprachbuch, 2. Schuljahr. Schülerbuch*. Dudenverlag.
- Feilke, H. (2010). „Aller guten Dinge sind drei“ – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. In: *Fest-Platte für Gerd Fritz*. Hg. und betreut von Iris Bons, Thomas Gloning und Dennis Kaltwasser. Gießen 17.05.2010. [http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke\\_2010\\_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf](http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf)
- Funke, R. (2021). Üben und Rechtschreiblernen: Selbstverständliches im Selbstverständnis. *Didaktik Deutsch*, (50), 60–75.
- Götz, S., & Süß-Stepancik, E. (2019). Intelligentes Üben in einem verstehensorientierten Unterricht. *Schriftenreihe zur Didaktik der Mathematik der Österreichischen Mathematischen Gesellschaft (ÖMG)*, (52), 31–48.
- Hasert, J. W. (2010). Handschriftliches Schreibenlernen. *Sache, Wort, Zahl*, 38, 12–22.
- Hochstadt, C. (2015). *Mimetisches Lernen im Grammatikunterricht*. Schneider.
- Kleinschmidt-Schinke, Katrin (2018). *Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache (SgS) – Studien zur Veränderung der Lehrer/-innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe*. De Gruyter.
- Lypp, M. (2012). Artikel „Einfachheit“. In H.-J. Kliewer, & I. Pohl (Eds.): *Lexikon Deutschdidaktik*. Bd. 1. (pp. 93–95). Schneider.
- Marquardt, C., Söhl, K., & Kutsch, E. (2003). Motorische Schreibschwierigkeiten. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner, & G. Siebert-Ott (Eds.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. 1. Teilbd. (pp. 341–351). Schoeningh UTB.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 9., aktual. Aufl. Schneider.
- Steinbrenner, M. (2010). Mimesis in literarischen Gesprächen und poetisches Verstehen. In I. Winkler, N. Masanek, U. Abraham (Eds.), *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht*. (pp. 37–54). Schneider.
- Stemmer-Rathenberg, A. (2011). *Zur Nachahmung empfohlen! Imitatives Schreiben zu Prosatexten*. Schneider.
- Waldmann, G. (2003): *Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben*, 8. korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wöllstein, A. (2010). *Topologisches Satzmodell*. Winter.
- Wöllstein, A. (2015) (Ed.). *Das topologische Modell für die Schule*. Schneider.
- Zymner, R. (2009). *Lyrik. Umriss und Begriff*. mentis.