

ÜBEN. PRAKTIKEN DES ERWERBS SPRACHLICHER UND LITERARISCHER HANDLUNGSFÄHIGKEIT

23. Symposium Deutschdidaktik vom 13.–17. September 2020
an der Universität Hildesheim

Einsichten in die Zusammenhänge zwischen Können und Wissen zu gewinnen gehört seit langem zu den zentralen Forschungs herausforderungen der Deutschdidaktik. Dass mit dem Erwerb deklarativen Wissens ein Können nicht umstandslos auf den Weg gebracht werden kann, scheint dabei einen gewissen Konsens darzustellen. Eine positive Bestimmung dieses Zusammenhangs fällt weit schwerer. Das 23. Symposium Deutschdidaktik wendet sich mit dem Schwerpunktthema Üben einer Praxis zu, die für den Erwerb von Können (nicht nur) in den Bereichen Sprache und Literatur elementar ist. Ohne Üben lernt kein Kind sprechen, lesen oder schreiben; künstlerische, sportliche und handwerkliche Tätigkeiten werden selbstverständlich eingeübt – je komplexer desto länger –, und die Rede von der geistigen Beweglichkeit verweist darauf, dass auch die intellektuelle Tätigkeit von Vollzügen des Übens profitiert. Im sprachlich-literarischen Handlungsfeld gilt, dass die gekonnte Auseinandersetzung mit Literatur und Poesie, die situationsangemessene Produktion unterschiedlichster Texte mündlich wie schriftlich insbesondere dann erfolgreich ausgeübt werden können, wenn eine gewisse Vertrautheit mit den entsprechenden Handlungsformen erreicht ist. Solche Vertrautheit eröffnet auch die Möglichkeit des kreativen Ausfüllens einer Handlung, das über das bloße Wiederholen hinausgeht.

Eingeübt werden demnach bei weitem nicht nur mehr oder weniger grundlegende Techniken, vielmehr kann die Genese von Einstellungen und Habitus, des praktischen Sinns im Sinne Bourdieus, wesentlich auch auf Praktiken des Übens zurückgeführt werden. Damit ist angedeutet, dass solche Praktiken Lernprozesse befördern, die dem Individuum nicht äußerlich bleiben, sondern auf Inkorporation gerichtet sind. Solche tiefen Formen der Aneignung sind offenbar auf wiederholende, variierende Ausführung, eben auf Einübung angewiesen und verändern die Person. Malte Brinkmann betont entsprechend: „Jedes Üben zielt nicht nur auf eine Sache, die geübt wird und besser gekonnt 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). Der bildende Aspekt des Übens, der hier zum Ausdruck kommt, scheint zunächst nichts gemeinsam zu haben mit mechanistischen Vollzügen, die etwa der Automatisierung von Bewegungsmustern beim Handschreiben zugeschrieben werden. Womöglich hängt aber der historisch vielfach negative Assoziationsraum rund um das Üben, das gern mit Drill, Stumpfsinn und Disziplinierung verbunden wird,

mit dem am Ende nicht-äußerlichen, aneignenden Charakter der Einübung zusammen, die auf die Person ausgreift. Der Beitrag des Übens zur sprachlichen und literarischen Sozialisation ist insofern vielschichtig.

Das 23. Symposium Deutschdidaktik setzt sich zum Ziel, diesen Beitrag insbesondere mit Blick auf den Deutschunterricht auszuleuchten, und nimmt das Thema des Übens aus drei Perspektiven in den Blick:

Zum einen soll bestimmt werden, welchen Stellenwert das Üben in einer Theorie (der Praxis) des Lernens in den unterschiedlichen Feldern der Deutschdidaktik haben kann. Fokussiert werden kann dabei der Beitrag des Übens zum Lernen auch in Anknüpfung an die deutschdidaktische Aufgabenforschung. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf konkreten Praktiken des Übens, ihren Formen und dazugehörigen Aufgaben und nimmt damit die gegenwärtige Praxis des Übens in den Blick. Eine dritte Perspektive ist die der Professionalisierung: Auch diejenigen, die zu sinnvollen Formen des Übens anleiten sollen, müssen sich ihr Können im Praxisfeld erst erarbeiten in einem fortlaufenden Prozess aus Üben und Reflexion.

Literatur

Brinkmann, Malte (2011): Üben. In: Jochen Kade/Werner Helsper/Christian Lüders/Birte Egloff/Frank Olaf Radtke/Werner Thole (Hg.) Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, 140–146.

Hinweise zur Tagungsstruktur und zur Einreichung von Beiträgen

Die Tagungsstruktur des 23. Symposiums Deutschdidaktik in Hildesheim bietet unterschiedliche Formate an, die eigene Forschung vorzustellen und über Forschungsprojekte ins Gespräch zu kommen: Neben den bewährten Formaten, die eigene Forschung innerhalb einer Sektion oder im Rahmen der Posterpräsentation vorzustellen, werden erstmals auch zwei neue Formate angeboten: Panels mit drei Forschungsbeiträgen zu einer gemeinsamen Fragestellung oder Werkstattgespräche über (an)laufende Forschungsprojekte. Neu ist überdies die Veranstaltung eines Barcamps am Sonntag zum Thema: Zwischen Skinner und KI – Digitalisierung und Unterrichtskultur im Fach Deutsch.¹

Wie schon beim 22. Symposium Deutschdidaktik in Hamburg können Forschungsbeiträge nicht nur zum Tagungsthema (Themenbereiche 1 bis 3), sondern auch zu anderen Forschungsthemen der Deutschdidaktik (Themenbereiche 4 bis 10) eingereicht werden. Die skizzierten Themenbereiche sind nicht mit Sektionen gleichzusetzen, vielmehr werden diese im Erweiterten Vorbereitungsausschuss nach

¹ Bitte beachten Sie die Tagungshomepage: <https://www.sdd-tagung.de> und ihre jeweiligen Unterseiten. Die Abstracteinreichung ist unter <https://www.sdd-tagung.de/abstracteinreichung/> möglich. Richtlinien und Kriterien der Beurteilung finden Sie unter <https://www.sdd-tagung.de/richtlinien>.

Abschluss des Reviewverfahrens gebildet. Das Tagungsthema soll eine Diskussionsperspektive in allen Sektionen sein, strukturierend ist es für die aus den Themenbereichen 1 bis 3 hervorgehenden Sektionen. Für die Auswahl weiterer Themenbereiche sind die gegenwärtigen Forschungsfelder der Deutschdidaktik maßgeblich. Die Querschnittsthemen Inklusion und Digitalisierung sollen hingegen integrativ bearbeitet werden und sind in allen Themenbereichen erwünscht:

Inklusion

Aufgrund des bildungspolitischen Anspruchs, Unterricht generell inklusiv zu gestalten, betrifft das Thema Inklusion alle Bereiche des Deutschunterrichts. Richtet man den Blick auf die verschiedenen Lern- und Kompetenzfelder, befindet sich die diesbezügliche deutschdidaktische Forschung in ihren Anfängen. Dies betrifft auch das Thema ‚Üben‘, das in inklusiven Settings einen besonderen Stellenwert erhält. Denn für die Entwicklung sprachlicher und literarischer Handlungsfähigkeit können je nach individueller Lernausgangslage und spezifischen Herausforderungen der Lernenden Phasen der wiederholten und/oder systematisch variierenden Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand mehr oder weniger sinnvoll oder notwendig sein. Von den Lehrenden erfordert dies nicht nur Wissen und Können in Bezug auf die strukturierte Anleitung und Unterstützung solcher Übungsphasen, sondern auch hinsichtlich der Differenzierung sowie der Auswahl und Zusammensetzung von passenden Lernaufgaben in inklusiven Settings.

Digitalisierung

Die Digitalisierung von Unterrichtsmedien und die damit verbundenen Unterrichtspraktiken sind ein Querschnittsthema, das auf die unterschiedlichen Bereiche des Deutschunterrichts je eigene Auswirkungen hat und Ansprüche stellt. Insbesondere wenn es um didaktische Formen des Übens geht, scheinen sich an vielen Stellen digitale Lösungen anzubieten. Allerdings dürfte eine solche Einschränkung des Themas auf ‚digitalisierte Übungsblätter‘ zu kurz greifen, wenn es darum geht, die Möglichkeiten aktueller digitaler und sozialer Medien für die Unterrichtsgestaltung zu vermessen – ein Prozess, der sich in unserem Fach noch an seinem Anfang befindet.

Forschungsbeiträge

Abstracts zu den Themenbereichen der Tagung reichen Sie bitte online ein. Bitte berücksichtigen Sie folgende Punkte: Fragestellung, theoretische Einbettung, Forschungszugang und Skizze der Argumentation, ggf. Methode/n und Datengrundlage, (erwartete) Ergebnisse und Folgerungen. Die Abstracts können bis zu 2500 Zeichen zzgl. Literaturangaben umfassen. Kriterien der Beurteilung finden Sie auf der Tagungshomepage. Ordnen Sie Ihr Abstract bitte zwei Themenbereichen zu (sollte nur ein Themenbereich passen, geben Sie diesen bitte doppelt an).

Der Vorbereitungsausschuss kann ein Abstract, das als Forschungsbeitrag nicht angenommen wird, für die Postersektion vorschlagen. Kriterien sind: (1) Das Projekt lässt aufgrund des Arbeitsstandes noch keine aussagekräftigen Ergebnisse erwarten, stellt aber einen interessanten Beitrag zum deutschdidaktischen Diskurs dar. (2) Das Projekt kann keinem Themenbereich passgenau zugeordnet werden, stellt aber einen interessanten Beitrag zum deutschdidaktischen Diskurs dar.

Poster

Zu allen Themenbereichen können Poster eingereicht werden. Das Format soll erneut als Forum zur Diskussion laufender Promotions-, Habilitations- und anderer Projekte dienen. Auch die Vorstellung eines abgeschlossenen Projekts, das den deutschdidaktischen Diskurs bereichert, ist möglich. Die Poster sind Teil der regulären Postersektion und sollen darüber hinaus in den jeweiligen thematischen Sektionen eingebracht werden. Auch die Poster werden reviewt, wobei dem Stand des Forschungsprozesses Rechnung getragen wird. In der Abschlussveranstaltung wird ein Posterpreis vergeben (Publikumspreis).

Panel

Zu bestimmten, ggf. auch domänenübergreifenden Fragestellungen können Wissenschaftler/innen ein Panel vorschlagen, das neben einer Einführung drei Beiträge umfasst. Diese dürfen nicht aus einem Projektzusammenhang stammen und sollten unterschiedliche Perspektiven auf das Thema eröffnen. Zur Einreichung eines Panels gehören (1) eine Skizze des Themas und der Zusammensetzung des Panels, ggf. die Benennung eines Diskutanten/einer DiskutantIn (empfohlen) sowie (2) die Abstracts der drei Beiträge. Die verantwortliche Person reicht Thema und Skizze ein (Inhalte: Fragestellung, theoretische Einbettung, Forschungszugang/-zugänge, Aufbau des Panels, erwartete Ergebnisse/Einsichten und Diskussionspunkte; maximal 3500 Zeichen). Die Beteiligten ordnen ihre Abstracts (je maximal 2500 Zeichen) durch Angabe des Panel-Titels im entsprechenden Feld zu.

Die Panels und ihre Beiträge unterliegen demselben Review-Verfahren wie die anderen Einreichungen. Als zusätzliches Kriterium wird die Kohärenz und Relevanz des Panels als Ganzes einbezogen. Ein Panel kann nur als Ganzes angenommen werden. Die für das Panel verantwortliche Person wird zugleich als Moderator/in vorgesehen.

Werkstattgespräch

Wer ein aktuelles Forschungsproblem, eine Projektskizze oder ähnliches im offenen Austausch erörtern möchte, kann ein Werkstattgespräch anmelden (mit Thema und einer Beschreibung von max. 1500 Zeichen). Die Werkstattgespräche finden im Mittagsslot am Dienstag statt und sind auf maximal zehn begrenzt. Bei einer

größeren Zahl von Anmeldungen haben Personen Vorrang, die keinen anderen Beitrag im Programm verantworten. Im nächsten Schritt entscheidet das Los.

Barcamp: Zwischen Skinner und KI – Digitalisierung und Unterrichtskultur im Fach Deutsch

Mit dem Barcamp erprobt das Symposium ein offenes, teilnehmerorientiertes Arbeits- und Bildungsformat, das dem Ziel dient, sich über Erfahrungen, Ideen und Perspektiven auszutauschen und so ein zusätzliches Forum für die Diskussion über Potenziale und Herausforderungen der Digitalisierung im Deutschunterricht zu schaffen, das den Austausch zwischen Deutschdidaktik und Unterrichtspraxis befördern soll. Es wird am Sonntag vor Beginn des Symposiums stattfinden und richtet sich an alle Kolleginnen und Kollegen in der Deutschdidaktik, an Lehrpersonen und Netzaktivisten, an Personen, die digitale Bildungsmedien und -plattformen entwickeln oder an Digitalisierung und Unterrichtskultur im Fach Deutsch interessiert sind. In diesem offenen Tagungsformat sollen gegenwärtige Praktiken und Perspektiven der Digitalisierung im Deutschunterricht aus unterschiedlichen Blickwinkeln bearbeitet werden. Die unterschiedlichen Sessions dieses Barcamps werden durch die Teilnehmenden zu Beginn entwickelt und im Weiteren selbst durchgeführt. Alle Teilnehmenden sind eingeladen, ihr Vorwissen, ihre Erfahrungen, und ihre Perspektiven und Fragen in die Themenvorschläge einzubringen. Eine ausführliche Vorstellung des Barcamps und die Anmeldung folgt in einem gesonderten Call, der über den Mitgliederbrief verschickt wird.

Die Einreichungsfrist für Forschungsbeiträge, Poster, Panels und Werkstattgespräche ist der 1.11.2019.

Kontakt für Rückfragen: SDD2020@uni-hildesheim.de

Themenbereiche

1. Üben: Theorie einer Praxis

Die Gegenstände der Deutschdidaktik erfordern es, Wissen und Können miteinander zu verschränken, um auf diesem Wege sprachliche und literarische Handlungsfähigkeit herzustellen. Die Einschätzung und Gestaltung mündlicher Sprechsituationen, der Schriftspracherwerb und die Textkommunikation, der lesende und performative Umgang mit literarischen Texten – sie alle erfordern spezifische Weisen der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, in denen es nicht allein um Erkenntnis und Analyse, sondern auch um die Aneignung sprachlicher Praktiken, um Denk- und Aufmerksamkeitsstrukturen im Umgang mit Sprache und Literatur und auch um die Inkorporation von Wissen in Form eines praktischen Sinns für den Umgang mit Sprache und ihren Möglichkeiten geht.

Das Üben als eine Form des Lernens und ein Modus der Erfahrung (Brinkmann 2012) spielt vor diesem Hintergrund eine wichtige, aber sicherlich nicht unstrittige

Rolle für das sprachliche und literarische Lernen im Deutschunterricht. Eine systematische Auseinandersetzung mit dem Begriff des Übens und den damit verbundenen Praktiken hat in der Deutschdidaktik allerdings bisher kaum stattgefunden. Im Themenbereich sollen deshalb Beiträge versammelt werden, die sich aus der Perspektive unterschiedlicher Gegenstandsbereiche und Theorietraditionen mit Konzepten (der Praxis) des Übens befassen. Dazu gehören die Voraussetzungen, Formen und Ziele, die dem Üben beim sprachlichen und literarischen Lernen zugeschrieben werden, aber auch die Relation zwischen dem Üben und anderen Formen des sprachlichen und literarischen Lernens und deren Modellierung. Von besonderem Interesse sind hier die (scheinbaren?) Gegensätze von Üben und Entdecken, Wiederholung und Variation, ‚Einschleifen‘ und Kreativität sowie die aus der Spannung dieser Aspekte ableitbaren Modelle und Kriterien angemessener didaktischer Gestaltung von Übungsformen und Aufgaben.

Zugleich erhoffen wir uns von einer Auseinandersetzung mit dem Üben Impulse auch für die Theoriebildung innerhalb der Deutschdidaktik als wissenschaftlicher Disziplin, deren Verhältnis etwa zu behavioristischen, konstruktivistischen und praxeologischen Ansätzen, zu kognitivistischen oder phänomenologischen Perspektiven sich anhand ihrer Positionierung zum Begriff des Übens exemplarisch entwickeln lassen sollte.

Wir freuen uns über Beiträge, die Position zum Beispiel zu folgenden Fragen beziehen:

- Wie lässt sich der *Begriff des Übens* für die Gegenstände der Deutschdidaktik in angemessener Weise bestimmen?
- Um welche *Formen des Wissens und Könnens* geht es beim Üben im Feld deutschdidaktischer Lerngegenstände und welche Übungsformen können sich in Bezug auf welche Ziele als besonders erfolgreich erweisen?
- Wie lässt sich die *Eigenlogik und interne Struktur* sprachlichen und literarischen Übens bestimmen?
- Welche besondere Art der *Erfahrung* mit und durch Sprache und Literatur ist mit Praktiken des Übens verbunden?
- Wie verhält sich die Praxis des Übens zu anderen *Praktiken des Lernens*?
- Was sind die individuellen, situativen und sozialen *Voraussetzungen* erfolgreichen Übens im Bereich der sprachlichen und literarischen Handlungskompetenzen?
- Lassen sich aus einer theoretischen Bestimmung des Übens für die Deutschdidaktik Schlussfolgerungen für angemessene *Aufgabenformate* und didaktische Interventionsformen ableiten?
- Welche *Stellung* hat der Begriff des Übens innerhalb einer Theorie der Deutschdidaktik? Welches Licht wirft er auf die Disziplin als Ganze?

Literatur

Brinkmann, Malte (2012): Pädagogische Übung. Paderborn [u. a.]: Schöningh.

Christoph Bräuer, Ursula Bredel, Sören Ohlhus, Irene Pieper

2. Praktiken des Übens

In einer lernbereichsübergreifenden Perspektive stellt dieser Themenbereich die Praktiken des Übens ins Zentrum, wodurch insbesondere die Prozesshaftigkeit von Lernen in den Blick gelangt: Um die Entwicklung von Kompetenz als Lehrende begleitend zu vermitteln, bedarf es Wissen/Kenntnis darüber, was denn alles vollzogen werden muss, um zu einem erfolgreichen Ergebnis zu kommen, also einem ‚guten‘ Text bzw. Vortrag oder einem ‚adäquaten‘ Textverständnis.

Um diese Ziele zu erreichen und sie in wie auch immer materialisierten Produkten (materieller, digitaler oder kognitiver Text im Kopf als Repräsentation von Wissen, Einstellungen, Haltungen etc.) zu realisieren, müssen schließlich auch die Lernenden wissen, was sie wann wie tun sollen. Und hier setzt das schulische Üben an: Lehrende erarbeiten mit den Lernenden einzelne Schritte, modellieren sie und führen Lernende an Strategien heran, begleiten Formen einer variantenreichen wiederholenden Ausführung und machen Lernprozesse sichtbar. Der Auf- und Ausbau einer so verstandenen sprachlichen und literarischen Handlungsfähigkeit von Lernenden umfasst damit Phasen der Einübung, Übung und Ausübung.

Der Themenbereich soll dazu beitragen, die konkreten *Praktiken des Übens* im Unterricht und in außerschulischen Zusammenhängen kritisch zu beleuchten. Zu denken ist dabei letztlich an Lernformen zur Förderung von Kompetenz in allen Lern- oder Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts sowie überall dort, wo die sprachliche und literarische Handlungsfähigkeit gefördert bzw. ins literarische Leben eingeführt wird.

Neben konkret damit in Zusammenhang stehenden Praktiken des Übens interessieren ebenso quer dazu liegende Praktiken, die

- die Materialität von sprachlichem Handeln in den Blick nehmen,
- die digitalen Medien sprach- und literaturdidaktisch nutzen,
- Methoden eines domänenspezifischen Umgangs mit literarischen Medien pflegen,
- lernerbezogen differenzierendes Üben fokussieren oder sich gar explizit mit Fragen der Inklusion beschäftigen,
- ...

Willkommen sind Beiträge u. a. zu folgenden Fragen:

Mit Blick auf Unterrichtsprozesse: In welchen Lernprozessen werden zu welchen Zeitpunkten und mit welchen Zielen welche Handlungen geübt? Wie wird das Er-

reichen der Ziele überprüft? Wie laufen Übungsprozesse im tatsächlichen Bearbeitungsprozess ab? Welche Übungszusammenhänge lassen sich im Unterricht rekonstruieren, die nicht als solche deklariert sind?

Mit Blick auf unterschiedliche Formen des Übens: In welchen unterrichts- oder aufgabenintegrierten Formen tritt Üben auf? In welchem Verhältnis stehen die Formen zu größeren Handlungszusammenhängen, an die das isoliert Geübte rückgeführt werden soll? Welche Vorstellungen von Üben sind damit verbunden (z. B. Festigung, Automatisierung, mimetisches Üben)?

Mit Blick auf die Lehrenden: Welche Herausforderungen sind mit der Planung von Übungsaufgaben und Aufgabensequenzen verbunden? In welchem Verhältnis stehen Üben, Diagnose und Planung weiterer Übungsschritte? Der Fokus liegt hierbei auf dem schulisch angeleiteten und angeregten Üben.

Mit Blick auf Aufgaben und Material: Welche Konzeption von Übungsaufgaben und Übungsmaterialien bieten Bildungsmedien an? Welchen Zielen folgen diese ihrem Anspruch nach? Wie sind sie in Lehrmitteln aufbereitet? Wer (neben Lehrenden) setzt diese mit welchem Ziel ein (Eltern, Nachhilfelehrer/innen, eigenständiges Üben)?

Mit Blick auf die Lernenden: Wie gestalten sich Übungsprozesse aus Perspektive der Lernenden? Wie entwickelt sich ihr Lernen durch Üben? Inwieweit müssen sie über ihren Lernstand Auskunft geben können? Wie bewusst muss ihnen durch Üben Gelerntes sein?

Jochen Heins, Esther Wiesner

3. Üben – Perspektiven der Professionalisierungsforschung

Gegenwärtige Konzeptionen der universitären Lehrerbildung sind vorrangig auf den Erwerb reflexiven Wissens ausgerichtet. Das Konzept des Übens im Sinne der Vermittlung eines ‚Handwerkszeugs‘ oder des Expertiseerwerbs in der schulischen Praxis scheint aus dieser Perspektive eher problematisch. Die Auseinandersetzung mit der Rolle des Übens ist folglich mit dem ‚Klassiker‘ der Diskussionen in der Lehrerbildung – dem fraglichen Verhältnis von Theorie und Praxis – untrennbar verbunden. So wird die universitäre Lehrerbildung aus einer historischen Perspektive als bewusste Abgrenzung zur seminaristischen Einübung in die Schulpraxis gefasst, und die Wissenschaftsorientierung ist eng gekoppelt mit einer Orientierung am professionellen Wissen (vgl. z. B. Lundgreen 2011). Die aktuelle Konjunktur der Studien zum Lehrwissen spiegelt diese Entwicklung.

Denkt man Üben jedoch im Sinne der Einübung einer reflexiven Haltung als Teil eines professionellen Habitus, der die Überprüfung unterrichtlicher Routinen und die Erschließung von Handlungsalternativen umfasst (vgl. z. B. Hummrich 2016: 18), gewinnt das Üben auch für die universitäre Lehrerbildung neue Relevanz und es

ergeben sich andere Perspektiven auf das Verhältnis von Theorie und Praxis sowie von Wissen und (unterrichtlichem) Können.

Angesichts der tendenziellen Vernachlässigung des Übens im deutschdidaktischen Diskurs ist aber auch die Frage nach den Überzeugungen der Lehrenden zum Üben in den unterschiedlichen Lernbereichen und über die Jahrgangsstufen hinweg von besonderem Interesse. Somit ergeben sich zwei Fragefelder für den Themenbereich:

1. Üben in den Phasen der Lehrerbildung – (auch) im Vergleich

- Was wird unter ‚Üben‘ in den Phasen der Lehrerbildung jeweils (von Studierenden, Referendarinnen/Referendaren, Lehrenden, Seminarleiterinnen/-leitern) verstanden?
- Welche Rolle wird diesbezüglich insbesondere den Praxisphasen zugeschrieben?
- Auf welche lehrerseitigen Kompetenzen zielt das Üben ab? (Einübung einer reflexiven Haltung, Anwendung und Sicherung von literatur- und sprachbezogenem fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Wissen, Üben von Interaktionsmustern, von didaktischen Analysen etc., Erwerb von medialen Kompetenzen)
- Wie unterscheidet sich das Üben in universitären (entkontextualisierten) und schulischen („realen“) Umgebungen?
- Inwiefern ist die Unterstützung und Anleitung des schülerseitigen Übens Gegenstand der Lehrerausbildung? Wird hier das entwicklungsensitive Adaptieren der einzelnen Übungsformen an den Kompetenzstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen, z. B. auch in inklusiven Unterrichtssettings?

2. Üben aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer

- Welche Überzeugungen haben Lehrende zur Rolle des Übens in unterschiedlichen Lernbereichen (z. B. Kontrastierung von Sprach- und Literaturunterricht) und in unterschiedlichen Jahrgangsstufen sowie Schulformen?
- Welche Überzeugungen haben Lehrende zum Verhältnis von Wissens-/Regelerwerb und Üben und 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?
- Welche Überzeugungen haben Lehrende in Bezug auf Aspekte der Differenzierung beim Üben?

Literatur

Hummrich, Merle (2016): Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In: Merle Hummrich/Astrid Hebenstreit/Merle Hinrichsen/Michael Meier (Hg.): Was ist der Fall? Wiesbaden: Springer VS, S. 13–34.

Lundgreen, Peter (2011): Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. In: Werner Helsper/Rudolf Tippelt (Hg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik (57). Weinheim/Basel, S. 9–39.

Katrin Kleinschmidt-Schinke, Dorothee Wieser

4. Sprechen und Zuhören

Im Themenbereich *Sprechen und Zuhören* hat es die Deutschdidaktik mit situierten und flüchtigen sprachlichen Praktiken zu tun, die eine ‚online‘-Produktion und Verarbeitung sprachlicher Strukturen und Handlungsweisen in wechselnden Kontexten erfordern und deshalb in besonderer Weise das sprachliche Können, das Sprachgefühl, den praktischen Sinn im Umgang mit Sprache fordern. Das Lernen in diesem Kompetenzbereich zielt deshalb weniger auf Momente der abstrakten Erkenntnis (‚Aha-Erlebnis‘) ab, sondern lässt sich am ehesten über mittel- und langfristige Erwerbsprozesse konkreter sprachlicher Praktiken und Routinen modellieren. Schülerinnen, Schüler und auch Lehrpersonen eignen sich sprachliche, sozial-emotionale und kognitive Lösungsmuster für kommunikative Anforderungen an, die in konkreten Situationen flexibel einsetzbar sind. Wegen der Unmittelbarkeit mündlicher Kommunikation spielt dabei die direkte Verfügbarkeit komplexer Handlungs-routinen eine besondere Rolle; die Gleichzeitigkeit von Produktion und Rezeption erfordert schnelles Prozessieren und Verknüpfen auf kognitiver wie auf affektiver Ebene. Dies gilt für das Sprechen und Zuhören im persönlichen Gespräch, im Fachvortrag oder im Unterricht.

Auch im Anschluss an das Tagungsthema möchten wir in unserer Ausschreibung zum Themenbereich Sprechen und Zuhören deshalb einen Fokus auf die mit spezifisch mündlichen Kompetenzen verbundenen Lernformen setzen. Diese zielen u. a. darauf ab, dass sprachliche und interaktive, kognitive und affektive Aspekte miteinander in Einklang gebracht werden, kommunikative Erfahrung psychisch und auch physisch angeeignet wird, spezifische Fertigkeiten in komplexen sozialen Settings kompetent eingesetzt werden usw.

Wir freuen uns über aktuelle Forschungsarbeiten aus den unterschiedlichen Bereichen der Mündlichkeitsdidaktik. Von besonderem Interesse sind beispielsweise

- Modellierungen mündlicher Kommunikationskompetenz, die eine theoriegeleitete Entwicklung von Lern- und Übungsszenarien erlauben,
- didaktische Konzeptionen und Untersuchungen zur mündlichen Partizipation, insbesondere differenzierende Angebote zur Erprobung und Einübung sprachlich-diskursiver Kompetenzen,
- Beiträge zur Beurteilung der Qualität/Angemessenheit mündlicher Beiträge in unterrichtlichen Settings
- Analysen, Konzeptionen und/oder strukturierte Sammlungen von Aufgabenstellungen, Übungen, Trainingsprogrammen, ggf. mit Berücksichtigung des Ein-

satzes digitaler Werkzeuge und insbesondere auch aus mündlichkeitsaffinen Nachbardisziplinen (Theaterpädagogik, Sprechwissenschaft, Rhetorik, Therapieausbildung etc.),

- fachdidaktische Begründung bzw. empirische Evaluation von Aufgabensequenzen, Erprobungen insbesondere integrativer Lernszenarien im Zusammenspiel mündlicher und schriftlicher Formen oder auf den Gebrauch unterschiedlicher Medien gestützte mündliche Vortragsformen,
- Untersuchungen unterrichtlicher Kommunikation unter dem Aspekt der Erprobung und Einübung bestimmter sprachlich-diskursiver Kompetenzen,
- Evaluationen vorhandener mündlicher Prüfungsformen und Weiterentwicklung im Sinne valider, transparenter und dabei praktikabler Formen der Leistungsüberprüfung.

Ulrike Behrens, Sören Ohlhus

5. Schriftspracherwerb

Lesen und Schreiben sind als grundlegende Techniken kultureller Teilhabe ein Schwerpunkt fachdidaktischer Forschung und des öffentlichen Interesses – sei es im Hinblick auf die Entwicklung von Lesekompetenz, in den Debatten um den richtigen Weg zur Rechtschreibung oder in den aktuellen Entwicklungen rund um das Handschreiben.

In den Diskussionen um unterschiedliche Herangehensweisen konkurriert didaktisches Brauchtum mit Konzepten, die der eigenaktiven Aneignung durch die Lerner/-innen mehr Raum geben sowie Modellierungen, die den Systemcharakter der Schrift und dessen Bedeutung für den Erwerbsprozess in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rücken. Gleichzeitig gibt die empirische Forschung zunehmend Aufschluss über die Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen der verschiedenen Ansätze.

Der Themenbereich will die Bandbreite der aktuellen Diskussion abbilden und ist offen sowohl für Beiträge, die sich auf die Erarbeitung schriftsystematischer Kompetenzen konzentrieren, als auch für solche, die sich der Einübung in die schriftliche Performanz widmen. Und natürlich sind auch Beiträge erwünscht, die diesen tradierten Gegensatz im Sinne des Tagungsthemas kritisch beleuchten wollen.

Dabei ist die Entwicklung produktiver und rezeptiver schriftsprachlicher Fähigkeiten in der Primar- und Sekundarstufe sowie im Vorschulbereich gleichermaßen von Interesse.

Beiträge zum Themenbereich können u. a. folgende Fragestellungen mit einem theoretischen oder empirischen Schwerpunkt bearbeiten:

- Wie hängen unterschiedliche Sichtweisen auf die Rolle des Schriftsystems im Erwerbsprozess mit unterschiedlichen Praktiken des Lehrens und Lernens zusammen?

- Welche Rolle spielen unterschiedliche Unterrichtskulturen und damit verbundene Aufgabenkulturen bei der Aneignung von Schriftsprache?
- Wie wirken sich digitale Formen des Umgangs mit Schrift (bspw. das Tastaturschreiben) auf die Schriftlichkeitsentwicklung aus? Wie kann Unterricht darauf reagieren und mit der Digitalisierung verbundene Chancen nutzen?
- Welche Rolle spielt das Üben – bspw. als Einübung in schriftliche Praktiken im Sinne einer ‚early literacy‘ oder als Habitualisierung einer den Lese- und Schreibprozess begleitenden und bereichernden Aufmerksamkeit für sprachliche Strukturen – bei der Aneignung schriftsprachlicher Fähigkeiten?
- Welche Anforderungen stellen das Lesen- und das Schreibenlernen unter Bedingungen der Inklusion? Welche Rolle spielen unterschiedliche Lernausgangslagen im Prozess des Schriftspracherwerbs und welche Konsequenzen hat dies für Unterricht und Forschung?

Hrvoje Hlebec, Iris Rautenberg

6. Lesen

Der Kompetenzbereich Lesen befindet sich momentan in einem Stadium zwischen Tradition und Wandel. Traditionelle Themen wie das literarische und ästhetische Lesen bleiben erhalten und konsolidieren sich. Vorangetrieben durch die Digitalisierung zum einen, aber auch durch bildungspolitische Programme und Forschungsschwerpunkte zum anderen ergeben sich Veränderungen, die Potenziale bieten, die die Deutschdidaktik aber auch herausfordern.

Die Beispiele für den Wandel sind vielfältig: Die Gegenstände des Lesens oszillieren zwischen multimodalen, teils kurzen und nur am Bildschirm rezipierbaren digitalen Dokumenten und längeren schriftlichen Texten; Mischformen sind eher die Regel als eine Ausnahme. Dabei ist das Lesen ebenso Vehikel fachspezifischen Lernens wie Medium ästhetischen Genusses und Gegenstand der Kompetenzüberprüfung. Die Diskussionen zum Lesen öffnen sich zudem mehr und mehr anderen Diskursen etwa in der politischen Bildung (Umgang mit Fake News) oder im Kompetenzbereich Schreiben (als Teil des materialgestützten Schreibens). Außerdem wirft der Wandel der Lesegewohnheiten und Texte Fragen danach auf, inwieweit Lehrpersonen ihren Unterricht entsprechend (um)gestalten, welche fachdidaktische Expertise sie leitet und welche Effekte dieser Unterricht auf Schülerinnen und Schüler hat.

Das Lesen bildet damit mehr denn je einen lohnenden Bereich der angewandten Forschung und der Grundlagenforschung, für die wir Beiträge zu folgenden beispielhaften Fragen gern entgegennehmen:

- Wie verändert sich der Gegenstand des Lesens (Modalität, Digitalität, Interaktivität) und damit das Konzept der Lesekompetenz?

- Welche Einflüsse haben die gegenwärtigen makrogesellschaftlichen Veränderungen in puncto Lesen auf die Praktiken des Deutsch- und Fachunterrichts?
- Welche lesedidaktischen Fördermaßnahmen erweisen sich für welche Zielpopulationen als (un-)wirksam?
- Wie gelingt die Implementation einer nachhaltigen Leseförderung – und welche Rolle spielt hierbei das Üben beim Erwerb verschiedener Formen des Lesens (analog, digital, interaktiv)?
- Welche Fortschritte macht die Forschung zur Professionalisierung von Lehrpersonen in Hinblick auf das Lesen und die Lesedidaktik?
- Welche Diagnoseinstrumente bieten die mit dem Lesen befassten Disziplinen gegenwärtig an – und wie lassen diese sich didaktisch nutzen?
- Wie gestaltet sich die Konvergenz des Lesens mit anderen Kompetenzbereichen? Wie ist beispielsweise das Lesen als Teil des materialgestützten Schreibens oder auch als Bedingung für den Umgang mit Fake News zu modellieren?
- Wie ändern sich die lesesozialisatorischen Gegebenheiten und Dynamiken in einer zunehmend digitalen Welt – darunter auch im Deutschunterricht?

Maik Philipp, Simone Jambor-Fahlen

7. Schreiben

Die Schreibdidaktik ist eine internationale und interdisziplinäre Forschungsrichtung, die sich seit den 1980er Jahren dem Erwerb, der Modellierung und der Vermittlung prozess- und produktbezogener Schreibkompetenzen widmet. Sie hat zahlreiche Erkenntnisse hervorgebracht, die nicht nur in etlichen Fachmonographien und -aufsätzen, sondern mittlerweile auch in diversen Hand- und Lehrbüchern dokumentiert sind (u. a. Becker-Mrotzek/Grabowski/Steinhoff 2017).

Die in jüngerer Zeit zu beobachtende Dynamisierung der disziplinären und diskursiven Ausdifferenzierung der schreibdidaktischen Forschung hat zugleich zur Folge, dass bestehende und neue Paradigmen aufeinandertreffen. Dies betrifft ganz grundlegende Forschungsfragen und die zu ihrer Beantwortung gebildeten, von Disziplin zu Disziplin und Diskurs zu Diskurs häufig sehr unterschiedlichen theoretischen, methodologischen, methodischen und empirischen Konzepte. Was kennzeichnet den Schreibprozess von Lernenden? Wie lässt sich die Schreibentwicklung charakterisieren? Welche Rolle spielen Schreibstrategien? Welche Schreibfunktionen sind relevant? Wie lässt sich das Schreiben in mehrsprachigen Kontexten fassen? Was heißt Schreiben unter den Bedingungen von Inklusion? Was vereint und unterscheidet das Schreiben im Deutsch- und im Fachunterricht? Was zeichnet gute Schreibaufgaben aus? Wie kann das Schreiben sinnvoll situiert werden? Welche Textarten und -sorten sollten behandelt werden? Wie ist mit Schreibmedien umzugehen? In

welchem Verhältnis stehen das poetisch-literarische und das pragmatische Schreiben? Nach welchen Kriterien und mit welchen Formaten sollten Rückmeldungen zu Schülertexten gegeben werden? Wie wichtig ist das Üben?

Ein lange Zeit wenig beachteter, aber didaktisch zentraler und deshalb besonders zu betonender Aspekt der Forschung ist die *Institutionengebundenheit* des Schreibens. Erste empirische Studien deuten darauf hin, dass sich die Vermittlung von Schreibkompetenzen in Bildungsinstitutionen wie der Schule und der Universität in aller Regel nicht an der Forschung, sondern an eigenen Paradigmen orientiert, d. h. häufig dem Brauchtum folgt. Was kennzeichnet diese institutionellen Paradigmen, wie lassen sich das Beharrungsvermögen bestimmter Praktiken und der ungebrochene Einsatz bestimmter didaktischer Artefakte (z. B. Bildergeschichten) erklären und wie ist all das im Hinblick auf den Erwerb der Schreibkompetenzen von Lernenden zu bewerten?

Die angesprochenen Fragen sollen zum Anlass für eine Beschreibung, Reflexion und Beurteilung von Paradigmen der Schreibforschung im Allgemeinen und Paradigmen des institutionellen Schreibens im Speziellen genommen werden. Was kennzeichnet diese Paradigmen? Wie sind sie im Lichte der neueren Forschung zu beurteilen? Welche Lernpotenziale eröffnen sie und welche nicht? Welche Alternativen bieten sich an? Erwünscht sind sowohl Grundlagenbeiträge als auch quantitative und qualitative empirische Arbeiten zu verschiedenen Altersgruppen und Institutionen. Dabei können die Paradigmen der Forschung und von Institutionen sowohl für sich genommen als auch in ihren Zusammenhängen in den Blick genommen werden. Dies kann im Hinblick auf alle relevanten Gegenstände des Schreibenlehrens und Schreibenlernens geschehen.

Literatur

Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (2017): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster/New York: Waxmann.

Norbert Kruse, Torsten Steinhoff

8. Mit Literatur und anderen ästhetischen Medien umgehen

Zu diesem umfassenden Themenbereich werden Beiträge erbeten, die theoretische wie empirische Forschung zum Umgang mit (literar-)ästhetischen Gegenständen aller Gattungen und Zielgruppen in jedwedem Medienformat (analog, digital) vorstellen. Dabei können ganz unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden:

- auf den *Gegenstand* selbst in seiner (literar-)ästhetischen wie medialen Beschaffenheit und in literatur- wie mediendidaktischer Perspektivierung seines Anforderungsreichtums mit Implikationen für den Rezeptionsprozess. Die Bandbreite

reicht dabei von literarischen Texten (insbesondere auch KJL) über theatrale Formen bis hin zu Hörmedien, Comics und Graphic Novels, Filmen und Computerspielen sowie inter- und transmedialen Beziehungen;

- auf *einzelne Rezipienten/Rezipientinnen* im individuellen Prozess des Verstehens, Wertens und Weiterverarbeitens des (literar-)ästhetischen Gegenstands – hier könnten beispielsweise auch Strategien zur Bewältigung von Verstehenshürden oder die Passung von literarischem Gegenstand und rezipientenseitigen Voraussetzungen (z. B. bei unterschiedlichem Förderbedarf oder Nachteilsausgleich im inklusiven Unterricht) in den Blick genommen werden;
- auf die *Interaktion mehrerer Rezipienten/Rezipientinnen* und ihre Aushandlungsprozesse diverser Lesarten oder Werturteile – auch hier könnten Aspekte der Inklusion berücksichtigt werden;
- im Rahmen der Professions- bzw. Professionalisierungsforschung auf die Kompetenzen, Einstellungen, Handlungen und handlungsleitenden Maximen der (künftigen) *Lehrperson* im Umgang mit Literatur;
- im Kontext der Aufgabenforschung auf *Aufgabenstellungen und Impulse*, die in differenzierter Weise zum Umgang mit (literar-)ästhetischen Gegenständen anregen (sollen).

Neben dem bereits Genannten wecken besonderes Interesse Beiträge, die sich im Sinne des Tagungsthemas mit dem *Üben im Literaturunterricht* befassen: Welche Praktiken des Übens haben sich im Literaturunterricht etabliert? Was genau und mit welcher Zielperspektive wird im Umgang mit literarischen Texten und Medien aller Art geübt? Welche Rolle spielt das Modell, also das Vormachen durch die Lehrperson, in diesem Zusammenhang? Welche Einstellungen und Normen werden implizit oder explizit im Literaturunterricht eingeübt? Welche Lerngegenstände und welche Aufgabenstellungen eignen sich zum Üben, um Habitualisierungen zu erzielen? Sind Formen des Übens auch in informellen, außerinstitutionellen Kontexten beobachtbar?

Neben der Literaturvermittlung im Rahmen des schulischen Deutschunterrichts interessieren mithin auch andere schulische wie außerschulische institutionelle Settings wie Förderkurse und Vorbereitungsklassen, Angebote von Bibliotheken und Kulturstätten, universitäre Lehrveranstaltungen etc., aber ebenso informelle Kontexte, in denen ein Austausch über Literatur bzw. ästhetische Medien stattfindet, z. B. Internetforen.

Ricarda Freudenberg, Stefan Kramer, Volker Pietsch

9. Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Der Themenbereich eröffnet den Rahmen für Beiträge rund um den Bereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘, sowohl mit Bezug auf Lernende, auf Unterrichtsmedien und -material als auch auf Lehrende. Unterricht im Bereich *Sprache*

und *Sprachgebrauch untersuchen* kann sowohl deklaratives Wissen und begriffliche Systematik als auch routinisiertes, normgerechtes Sprachhandeln zum Ziel haben. Entsprechend vielfältig sind die Aufgabenformate und unterrichtlichen Praktiken im Lernbereich, aber darüber hinaus die Forschungsfragen, die sich in diesem Kontext stellen. Das Tagungsthema ‚Üben‘ ermöglicht ebenfalls interessante Perspektiven auf den Bereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*, müssen doch auch zur Diskussion von Üben als Praxis des Grammatikunterrichts vielfältige Beziehungen zwischen Lernenden, Lernprozessen, Gegenständen und Lehrenden als Vermittelnde geklärt werden. Folgende Fragestellungen können dabei für Beiträge leitend sein:

1. **Konzeptualisierung und Vermittlung grammatischen Wissens und Könnens auch für heterogene Lerngruppen:** Wie können wir systemorientierte Zugänge für unterschiedliche Schülerinnen und Schüler didaktisch gestalten, welche linguistischen Modelle eignen sich als Grundlage und welche Vereinfachungen sind zulässig? Neben dem ‚wissensorientierten‘ Grammatikunterricht ist auch nach systematisierenden Zugängen für den könnensorientierten Grammatikunterricht zu fragen. An der Schnittstelle zum Zweitspracherwerb, aber auch zum Textschreiben wird aktuell kontrovers diskutiert, wie die Vermittlung grammatischen Könnens erwerbsorientiert gestaltet werden kann und wie empirische Erkenntnisse uns hier Modelle für einen sukzessiven Aufbau des Zugangs zu morphologischen, syntaktischen und textstrukturellen Kategorien bieten können. Gleichermäßen relevant ist hier die Frage danach, wie inklusiver Grammatikunterricht gestaltet werden kann.
2. **Professionalisierung für den Grammatikunterricht:** Welche Arbeits- und Lernformen finden wir aktuell in den Schulen vor und welche linguistischen, fachdidaktischen und berufspraktischen Voraussetzungen brauchen Lehrerinnen und Lehrer, um ihren Unterricht sinnvoll und gemäß dem aktuellen fachdidaktischen Diskurs gestalten zu können (und nicht unreflektiert den Unterricht und die Übungsformate zu reproduzieren, die sie selbst erlebt haben)?
3. **Üben:** Welche theoretischen Zugänge und empirischen Erkenntnisse gibt es zum Üben als Praxis zum Aufbau grammatischen Könnens und/oder grammatischen Wissens?
Welche Anteile von Wissen und Können profitieren von Automatisierung und Routinisierung zunehmend komplexerer Sprachhandlungen, ist das Ziel überhaupt die ‚automatische‘ Produktion von Äußerungen? Welche Rolle spielen für das Üben musterorientiertes Lernen (i. S. Funkes 2005) oder konstruktionenbasiertes Lernen (i. S. Feilke/Tophinkes 2016)? Inwiefern geht es darum, dass Schülerinnen und Schüler im Unterricht einen bestimmten Habitus des Sprechens über Sprache einüben? Welche Aneignungskonzepte liegen traditionellen Grammatik-Übungsformaten (Arbeitsblätter, Werkstätten, Spiele) zugrunde und genügen sie aktuellen fachdidaktischen Ansprüchen?

4. **Digitalisierung:** Zum einen interessieren methodische Möglichkeiten der Digitalisierung des Unterrichts, gilt es doch, technische Möglichkeiten gezielt zu nutzen und ihre Effekte auf das Lernen empirisch zu überprüfen. Zum anderen sind digitalisierte Formate interessante und schülernahe Ausgangspunkte für Sprachreflexion, so dass die Potenziale der Thematisierung von Varietäten und Sprachgebrauch z. B. in sozialen Medien als Reflexionsgegenstand des Grammatikunterrichts diskutiert werden können.

Erwünscht sind empirische und konzeptionelle Beiträge, welche zur Diskussion der oben umrissenen Fragen beitragen können. Der Fokus auf den Schwerpunkt ‚Üben‘, der das Tagungsthema bildet, ist keine Bedingung für die Beiträge dieses Themenbereiches, da er auch durch die Rahmung der Sektionsarbeit hergestellt werden kann.

Literatur

Feilke, Helmuth/Tophinke, Doris (2016): Grammatisches Lernen. In: Praxis Deutsch 256, S. 4–11.

Funke, Reinold (2005): Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern. Tübingen: Niemeyer.

Miriam Langlotz, Ann Peyer

10. Sprachliche Heterogenität im Unterricht

Das Fach Deutsch leistet einen wesentlichen Beitrag zur sprachlichen Bildung aller Schülerinnen und Schüler und bietet ihnen – unabhängig von ihrer sprachlichen und kulturellen Herkunft – die Möglichkeit, die sprachlichen Grundlagen sowie das bildungssprachliche Register des Deutschen gezielt (weiter-)zu entwickeln (vgl. KMK 2003). Will man den migrationsbedingt sprachlich und kulturell heterogenen Lerngruppen in ihrer Unterschiedlichkeit gerecht werden, sind die Lernarrangements so zu gestalten, dass sie „der Schulung von sprachlichen Teilfertigkeiten dienen“ (vgl. Barkowski/Krumm 2010) und zugleich die Spezifik des Zweitsprachenerwerbs berücksichtigen. Entsprechende Aufgaben – insbesondere im additiven DaZ-Unterricht – sollen die Lernenden darin unterstützen, ihre sprachlichen Kompetenzen in der Zielsprache Deutsch sukzessive auf- und auszubauen und sie darüber hinaus an die komplexe Bildungssprache im schulischen Kontext und an die fachspezifischen Arbeits- und Denkweisen heranführen. Daran anknüpfend sollte das fachliche Lernen im Regelunterricht (auch im Fach Deutsch) durch Aufgabenformate, die eine sprachliche Aufbereitung von fachlichen Zusammenhängen anbieten, gezielt und differenziert unterstützt werden. Hierbei kommt der sprachlichen Arbeit eine besondere Funktion zu. Durch das Üben werden die Schülerinnen und Schüler auf die angemessene Anwendung, die schnelle Verfügbarkeit und auf den Einsatz der

sprachlichen Mittel des Deutschen bei anspruchsvolleren kognitiven Aktivitäten vorbereitet. Wird den im Deutschen wenig versierten Schülerinnen und Schülern nicht die Gelegenheit gegeben, sich zuerst die erforderlichen sprachlichen Mittel anzueignen und einzuprägen, bevor sie diese in sprachlichen Handlungssituationen aktivieren, werden sie demotiviert (vgl. Fredershausen 2016). Welche sprachlichen Mittel vorhanden sein müssen, um am Regelunterricht teilzunehmen, bleibt jedoch vielfach noch eine offene Frage.

Für die Gestaltung des Unterrichts mit migrationsbedingt heterogenen Gruppen gilt es zugleich, die kultur- und sprachbezogenen Hintergründe der Lernenden besonders in den Blick zu nehmen, da diese sich im Erwerbsprozess des Deutschen als bedeutende Qualitäten erweisen können, um verschiedene Zugänge zu Sprache und zu fachlichem Wissen zu ermöglichen. Hierfür sind didaktische Konzepte erforderlich, die vorhandene (Sprachen-)Kenntnisse der Lernenden nutzen und damit das Sprachenlernen unterstützen.

Der aktuelle Diskurs zu Üben und Aufgabenstellungen in der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache knüpft an die Tradition der Fremdsprachendidaktik an und versucht die Perspektive der anderen Fachdidaktiken mit einzubeziehen (vgl. Sieberkorb/Caspari 2017). Eine systematische Auseinandersetzung mit den Praktiken des Übens hat aus der Perspektive des Deutschen als Zweitsprache jedoch bisher nicht stattgefunden. Für das Themenfeld Üben aus der Perspektive des Deutschen als Zweitsprache und der Mehrsprachigkeit sind daher theoretische wie empirische Beiträge gleichermaßen willkommen.

Von Interesse sind insbesondere Beiträge zu folgenden Forschungsgebieten:

- Differenzierung im Unterricht hinsichtlich sprachlicher Voraussetzungen und kultureller Erfahrungen der DaZ-Lernenden
- didaktische Ansätze zur Nutzung der Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler
- gezielte Unterstützung des fachlichen Lernens im sprachbildenden Fachunterricht
- Strategien zur Nutzung des sprachbildenden Potenzials von Fachinhalten bzw. fachbezogenen Aktivitäten
- Rolle des Übens im DaZ- und Regelunterricht Deutsch mit sprachlich heterogenen Lerngruppen
- Übungstypologie bzw. besonders effektive Aufgabengestaltungen für die sprachliche Förderung von DaZ-Lernenden
- Konzepte zum Üben im kompetenzorientierten DaZ-Unterricht als Grundlage für Lehrmaterialien.

Auch Beiträge zu weiteren aktuellen Forschungsprojekten zur Mehrsprachigkeit und zum Deutschen als Zweitsprache sind willkommen.

Literatur

- Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.). (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke.
- Fredershausen, Henning (2016): Kompetenzorientierung, ein Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik? In: Hispanorama 151, S. 69–75.
- KMK (2003): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss: Beschluss vom 4.12.2003. München: Luchterhand. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf.
- Sieberkorb, Matthias/Caspari, Daniela (2017): Entwicklung sprachbildender Aufgaben in den Fächern. In: Daniela Caspari (Hg.): Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung. Berlin. S. 7–17.

Magdalena Michalak, Lena Bien-Miller