

Otto Friedrich Bollnow, Vom Geist des Übens [ab Seite 12/13]

I. Die Vernachlässigung der Übung in der modernen Pädagogik*

Inhalt

1. Die Übung in Schule und Leben 8
2. Gründe der Vernachlässigung 9
3. Die Rehabilitierung der Übung 10

1. Die Übung in Schule und Leben

Das Problem der Übung ist in der modernen Pädagogik sehr vernachlässigt worden. Zwar nimmt die Übung im Alltag des Schullebens - und des menschlichen Lebens überhaupt - einen breiten Raum ein. Das beginnt schon beim kleinen Kind mit dem Laufenlernen, Sprechenlernen usw. Im Unterschied zum Tier sind dem Menschen nur wenige zum Leben notwendige Funktionen angeboren. Er muß sie erst lernen. Er muß sie in beständiger und geduldiger Wiederholung üben, bis er es darin zur Geläufigkeit gebracht hat.

Das tritt mit noch größerer Eindringlichkeit hervor, wenn das Kind zur Schule kommt und hier die einfachen Kulturtechniken, das Lesen, Schreiben und Rechnen lernen soll. Und das wiederholt sich auf jeder neuen Stufe, sobald neue Unterrichtsfächer im Lehrplan auftreten und in ihnen neue Verfahren notwendig werden. Die neuen Unterrichtsstoffe und Verfahren müssen geübt und immer wieder geübt werden, bis sie zur Beherrschung gebracht sind. So gibt es Lesestücke, Rechenaufgaben, Übungsstücke der verschiedensten Art, Übersetzungsübungen aus fremden Sprachen, Turnübungen bis hin zu den umstrittenen Etüden im Klavierspiel. Die Übungen füllen so einen großen Teil des alltäglichen Schullebens aus.

Aber sobald die ersten spielerischen Vorformen vorbei sind, sobald der Ernst der Anforderungen beginnt, empfindet man das Üben meist als ein notwendiges Übel, das Lehrer wie Schüler freudlos auf sich nehmen. Man leidet unter der „Geistlosigkeit“ der Übungen, bei denen man immer dasselbe wiederholt und oft kaum einen merkbaren Fortschritt empfindet. So sind die Übungen wie ein „Erdenrest, zu tragen peinlich“, der in der Schwäche der menschlichen Natur begründet ist. Man findet sich damit ab, daß Übungen einmal notwendig sind, aber man schätzt sie keineswegs.

Darum ist der Mensch meist froh, wenn mit dem Abschluß der Schul- und Ausbildungszeit diese lästigen organisierten Übungs- [13/14] formen für ihn aufgehört haben. Das Üben beschränkt sich hinfort auf einzelne Fertigkeiten, die noch zu erwerben sind, wie das Autofahren in der Fahrschule, die ebenfalls mit einer Prüfung abschließt. Im ganzen aber fühlt sich der erwachsene Mensch der Notwendigkeit des Übens enthoben. Üben scheint eine Angelegenheit für die Schule zu sein oder allgemeiner für den noch in der Entwicklung befindlichen Menschen, nicht aber für den zur Reife gekommenen erwachsenen Menschen.

Aber trotz der weiten Verbreitung in der Praxis der Schule hat die Übung in der modernen pädagogischen Theorie kaum eine Rolle gespielt. In den meisten der heute verbreiteten Wörterbücher der Pädagogik fehlt das Stichwort „Übung“ überhaupt¹. Die Frage scheint unterhalb

* Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt. Verweise auf andere Seiten des Werks beziehen sich auf die ursprüngliche Paginierung.

¹ Vgl. die Angaben bei Kurt Meiers, Kreativität und Übung. Lebendige Schule, 27. Jahrg. 1972, S. 213-224, auf

der Würde einer ernsthaften pädagogischen Theorie zu liegen.

2. Gründe der Vernachlässigung

Diese Vernachlässigung der Übung läßt sich bis zu einem gewissen Grade aus der Entwicklung der modernen Pädagogik verstehen. Einer der Gründe liegt schon in der allgemeinen Natur des Unterrichts. Herbart sagt einmal : „Langweilig zu sein ist die ärgste Sünde des Unterrichts.“² Der Unterricht soll vor allem fesselnd sein, er soll die Schüler interessieren, so daß sie willig und gern mitgehen. Das aber erreicht er am besten, wenn er rasch voranschreitet und immer etwas Neues bietet. Die Übung ist demgegenüber langweilig, weil sie lange beim schon Bekannten verweilt und dies bis zur Geläufigkeit wiederholt.

Aber der hastige Drang nach dem Neuen und Interessanten kann nur kurzfristig verdecken, daß dabei die Grundlagen, die für das Spätere notwendig sind, vernachlässigt werden, daß sie nicht „sitzen“ (wie es in der Schulsprache heißt). Das Ergebnis ist dann die Hilflosigkeit und das Unbefriedigtsein in der so entstandenen Unsicherheit. Man kommt nicht weiter und muß schließlich doch wieder von vorn anfangen. Die Übung erscheint dann, so unangenehm sie auch ist, doch wieder als notwendig.

Die schon in der allgemeinen Unterrichtssituation begründete Abneigung gegen die Übung verstärkt sich in der modernen, um die Jahrhundertwende einsetzenden Reformpädagogik und findet dort ihre theoretische Rechtfertigung. Im „Zeitalter des Kindes“, das man damals enthusiastisch verkündete, ging es um die Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Kinde, wie sie auch heute wieder [14/15] unter dem Namen der Kreativität gefordert wird. Man schätzte vor allem den unmittelbar aus dem Innern quellenden Ausdruck, besonders auf künstlerischem Gebiet. Man sprach vom „Künstler im Kinde“, dessen Unmittelbarkeit es ungebrochen zu erhalten gelte. Die Übung aber erscheint als lästiger Zwang, der die Unmittelbarkeit des schöpferischen Vorgangs zerstört. Denn die Übung ist wesensmäßig unproduktiv, weil sie sich als Wiederholung dem Alten, schon Fertigen zuwendet. Die Frische des ursprünglichen Lebens scheint in der festen Gewohnheit zu erstarren.

Auf die tieferen geistesgeschichtlichen Hintergründe dieser Entwicklung, auf den ruhelosen Drang zum Neuen als den sich immer stärker durchsetzenden Grundzug des Menschen der Neuzeit und den damit verbundenen Verfall der Tradition, die seinerzeit auch dem Unterricht - in den Künsten wie auch in der Schule - einen ganz andern Halt gegeben hatte, kann hier nicht weiter eingegangen werden. Es geht zunächst um die unmittelbaren Auswirkungen in der Schule; denn hier zeigte sich zuerst, daß das von hohen Erwartungen getragene Streben nach Lebendigkeit und schöpferischer Leistung bald auf seine Grenze stieß. Wo man nur auf den schöpferischen Ausdruck bedacht ist, entsteht sehr bald die Gefahr der Nachlässigkeit. Der Ausdruck bleibt ungeformt, und die anfängliche kindliche Produktivität zerflattert in einem undisziplinierten Dilettantismus. Das Ergebnis bleibt im Ungenauen und Ungefährnen, solange der strenge Maßstab einer genauen Formung vernachlässigt wird. Am Ende steht wieder ein tiefes Unbefriedigtsein infolge eines mangelnden Könnens. Dieses Können aber ist nur durch strenge Übung zu erreichen.

Kerschensteiner ist wohl der erste gewesen, der im Rahmen der Reformpädagogik auf die verhängnisvollen Folgen eines solchen nachlässigen Arbeitens hingewiesen hat. Er stellt dem die Warnung entgegen: „Das Schlagwort, die schöpferischen Kräfte des Kindes zu heben, kann ein unerhörtes Unheil anrichten“³, dann nämlich, wenn dabei die disziplinierende Kraft

S.219.

² Johann Friedrich Herbart, Allgemeine Pädagogik. Sämtliche Werke, hrsg. v. K. Kehrbach, 2. Bd., Langensalza 1887, S.48.

³ Georg Kerschensteiner, Der pädagogische Begriff der Arbeit, in: Pädagogische Quellentexte, Oldenburg o. J.,

des sorgfältigen Arbeitens fehlt. Kerschensteiner hat darum in seiner „Arbeitsschule“ das Prinzip der Sachlichkeit mit aller Entschiedenheit in den Vordergrund gestellt. Sachlichkeit aber erfordert die kontrollierbare Genauigkeit im Arbeiten, und diese ist wiederum nicht ohne die Beherrschung der handwerklichen Fertigkeiten möglich. Darum betont er: „Es gibt kein wertvolles Schaffen ohne ein erworbenes mechanisches Können“⁴, was wiederum nur durch die Übung erreicht werden kann.

In einem ähnlichen Sinn, aber schon ausdrücklich auf die Situation des Schulunterrichts bezogen, heißt es auch bei Aloys Fischer: „Das rein mechanische Moment der häufigen Wiederholung kann nicht entbehrt... werden. Die eigentliche Übung darf nicht fehlen. Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, daß selbst eifrige Parteigänger der Reform, Gegner aller Zwangspädagogik und Langweile in der Schule den mit der freien Selbsttätigkeit und Arbeit nicht bezwingbaren Erdenrest von Flüchtigkeit und Unsicherheit des Wissens und Könnens durch recht gründlichen ‚Drill‘ beheben müssen.“⁵

Das Ergebnis ist jedenfalls überall das gleiche: Wenn die Übung auch noch so lästig ist, so läßt sie sich doch nicht vermeiden. Man muß sich mit ihr abfinden, wohl oder übel.

3. Die Rehabilitierung der Übung

Hier setzt dann die weitere Bemühung ein: Wenn die Übung nicht zu vermeiden ist, dann muß man eben versuchen, sie so wenig unangenehm wie möglich erscheinen zu lassen. Man muß diese bittere Pille gewissermaßen versüßen. Zwei Möglichkeiten bieten sich hier an und werden auch in der Praxis reichlich angewandt: Auf der einen Seite kann man versuchen, die Übungen in ein Spiel zu verwandeln, bei dem die zu erlernenden Leistungen unbemerkt und gewissermaßen unter der Hand eingeübt werden, während die Aufmerksamkeit ganz dem Spielverlauf zugewandt ist. Auf der andern Seite kann man versuchen, das Interesse dadurch wachzuhalten, daß man die Aufgaben, an denen die Fähigkeiten eingeübt werden sollen, in immer neuer Weise verkleidet und so vom immer neuen Stoff her das Interesse wachhält. Aber letztlich bleiben alle diese Versuche unbefriedigend. Indem sie nach Erleichterungen suchen, nehmen sie als selbstverständlich hin, daß die Übungen an sich etwas Unerfreuliches sind. Sie haben überdies den Lehrern den nicht ganz unberechtigten Vorwurf der Unehrllichkeit eingetragen, weil sie mit andern Motivationen, des Spiels oder des Interesses am Neuen, locken und ihre wahren Absichten, die des Einübens bestimmter Fertigkeiten, vor den Kindern verbergen.

Karl Odenbach hat in seinem Buch „Die Übung im Unterricht“⁶ als erster nach einer langen Zeit der Vernachlässigung die unersetzliche Bedeutung der Übung wieder herausgearbeitet. Er betont mit Nachdruck gleich zu Beginn seines Buchs: „Es mag gewiß reizvollere Themen geben als gerade die Übung, aber ebenso gewiß gibt es kein wichtigeres“⁷, und unternimmt es, ihre Möglichkeiten [16/17] neu zu durchdenken. Er erkennt die Berechtigung der Vorwürfe, die man gegen den „mechanischen Gedächtnisdrill der alten Schule“ erhoben hat, durchaus an und sucht darum nach „neuen Übungsformen“, die diese Fehler vermeiden. Er untersucht dazu in einer umfassenden Weise die verschiedenen durch die ältere und jüngere psychologi-

S. 29. Vgl. zu dieser Frage allgemein Theresia Hagenmaier, Der Begriff der Sachlichkeit in der Pädagogik Georg Kerschensteiners, in: Neue Aspekte der Reformpädagogik, hrsg. v. O. F. Bollnow, Heidelberg 1964.

⁴ Georg Kerschensteiner, Grundfragen der Schulorganisation, Berlin und Leipzig, 1921, S.42.

⁵ Aloys Fischer, Arbeiten und Lernen (1912), in: Ausgewählte Schriften, besorgt v. K. Kreitmair, Paderborn 1961, S. 61 f.

⁶ Karl Odenbach, Die Übung im Unterricht, Braunschweig 1969. Vgl. Wolfgang Hinrichs, Anthropologischer Erkenntniswert und pädagogische Bedeutung der Übung, zur Diskussion Bollnow-Odenbach, *ibv-Journal*, Informationsdienst des Deutschen Instituts für Bildung und Wissen, 13. Jahrg. 1975, Heft 5, S. 74-78.

⁷ Ebd. S.5.

sche Forschung eröffneten Möglichkeiten und ihre Anwendung auf die Unterrichtspraxis. Er faßt seine Ergebnisse in dreizehn „Übungsgesetzen“⁸ zusammen: dem von der Wichtigkeit der Übungsbereitschaft, vom sinnvollen Zusammenhang des zu erlernenden Stoffs, vom Nutzen der Wiederholungen, vom Wechsel der Übungsformen usw. Sie beziehen sich allgemein auf eine den psychologischen Erkenntnissen entsprechende Durchführung der Übungen. Sie bringen für die Unterrichtsgestaltung wichtige Hinweise. Wir müssen im folgenden noch darauf zurückkommen.

Diese Gedanken hat seitdem auch Manfred Bönsch in seinen „Beiträgen zu einer kritischen und instrumentellen Didaktik“⁹ (wenn auch nur verhältnismäßig kurz und in einem größeren Zusammenhang) aufgenommen. Er bestimmt die Übung als „die Fähigkeit des Menschen, durch Wiederholungen, durch wiederholtes Tun eine Fertigkeit einmal heranzubilden und zum anderen zu verfeinern, in ihrem Volumen zu vergrößern, ihren Ablauf zu beschleunigen“¹⁰. Auch er beklagt die mangelnde Bereitschaft der Schüler zum systematischen Üben: „Da nun besonders in den ersten Schuljahren, streng genommen die ganze Schulzeit hindurch, der Wille zur Übung für viele Lernstoffe noch nicht ausgeprägt ist... hat die Schule immer wieder Mühe, ein wirksames Üben zu erreichen“¹¹. Unter Berufung auf Odenbach erklärt auch er: „Unser Unterricht muß heute mehr denn je die Aufgabe erfüllen, geeignete Formen... des übenden Unterrichts zu finden.“¹²

Die Grenze dieser Vorschläge ist aber dadurch gegeben, daß das, was die Übung, besonders im unterrichtlichen Zusammenhang, bedeutet, als bekannt vorausgesetzt und nicht weiter diskutiert wird. So wird z.B. nicht gefragt, wieweit die von ihm ausführlich behandelten Erleichterungen und spielerischen Einkleidungen sinnvoll und ohne Verlust an wichtigen Funktionen der Übungen durchführbar sind. So entsteht die weiterführende Frage nach dem Wesen der Übung und ihrer Funktion im Gesamtzusammenhang des menschlichen Lebens.

An dieser Stelle hat Fritz Loser in seinem Aufsatz „Die Übung im Unterricht und ihr Beitrag für eine pädagogische Theorie des Lehrens und Lernens“¹³ erneut eingesetzt und den allgemeinen [17/18] Ansatz einer pädagogischen Anthropologie, wie wir ihn in Tübingen herausgearbeitet haben¹⁴, auf das spezielle didaktische Problem der Übung übertragen. Anstatt die Übung im Rahmen eines schon fertig vorgegebenen Modells vom Unterrichtsverlauf zu betrachten, unter der Fragestellung, wie die dabei leider nun einmal auftretenden Unvollkommenheiten zu beheben seien, geht er von der Erfahrung des Unterrichts aus, wie dieser mit all seinen scheinbaren Fehlern und Schwächen gegeben ist. Er sagt: „Ausgangspunkt einer pädagogischen Theorie vom Unterricht muß der Unterricht selber sein, selbst dann, wenn er auf den ersten Blick nicht so ist, wie er sein soll“¹⁵, und er fragt von dem scheinbaren Mangel her, der sich in der Unentbehrlichkeit der Übungen ausdrückt, nach dem „Beitrag, den die Übung

⁸ Ebd. S.59 f.

⁹ Manfred Bönsch, Beiträge zu einer kritischen und instrumentellen Didaktik, Uni-Taschenbücher 516, München 1975.

¹⁰ Ebd. S. 149. » Ebd. S. 153.

¹¹ Ebd. S. 153.

¹² Ebd. S. 155.

¹³ Fritz Loser, Die Übung im Unterricht und ihre Bedeutung für eine pädagogische Theorie des Lehrens und Lernens, Zeitschrift für Pädagogik, 14. Jahrg. 1968, S. 145-165.

¹⁴ Zur pädagogischen Anthropologie vgl. allgemein: Otto Friedrich Bollnow, Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik, Neue Pädagogische Bemühungen, Heft 23, Essen 1965. Werner Loch, Die anthropologische Dimension der Pädagogik, Neue Pädagogische Bemühungen, Heft 1/2, Essen 1963. Klaus Giel, Philosophie als Anthropologie, in: Wege zur pädagogischen Anthropologie, Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften, hrsg. v. Andreas Flitner, Heidelberg 1963, S. 128-161. Fritz Kümmel, Kulturanthropologie, ebd. S. 162-190.

¹⁵ Loser, S. 150.

zum Verständnis des Lehrens und Unterrichtens leistet“¹⁶. Wie allgemein der philosophisch-anthropologische Ansatz davon ausgeht, daß jedes einzelne im menschlichen Leben vorfindbare Phänomen einen besonderen, auf keine andre Weise zu gewinnenden Beitrag zum Verständnis des menschlichen Lebens leistet, so ist auch Loser überzeugt, daß auch „jedes Phänomen des Unterrichts“ und damit auch die Übung, und zwar auch dasjenige daran, das zunächst als ein durch größere Geschicklichkeit vermeidbarer Mangel erscheint, in Wirklichkeit „seine unverwechselbare Einmaligkeit und seine unersetzbare Bedeutsamkeit für das Ganze einer nie abgeschlossenen Theorie des Lehrens und Lernens“ besitzt¹⁷. Die Übung wird so im Sinn des allgemeinen anthropologischen Ansatzes „als ‚Organon‘ gebraucht, von dem aus in unersetzbarer Weise auf das ‚Wesen‘ von Unterricht und Lehre zurückgefragt wird“¹⁸.

Diese Fragestellung soll hier noch einmal aufgenommen und in einer etwas allgemeineren Form fortgeführt werden. Die Grenze bei Loser liegt darin, daß er im Rahmen einer didaktischen Fragestellung von der Gegebenheit der Übung aus nach den Folgerungen für das Verständnis eines angemessenen Unterrichts fragt, daß er aber nicht systematisch darüber hinaus nach dem Wesen der Übung selber fragt. Das aber ist nicht mehr im Rahmen einer didaktischen Fragestellung möglich, sondern führt darüber hinaus zur allgemeineren Frage nach der Funktion der Übung im Zusammenhang des menschlichen Lebens überhaupt oder, anders gewandt, zur Frage, wie wir das menschliche Leben begreifen müssen, damit in ihm die Übung als eine sinnvolle und unentbehrliche Leistung erscheint, als etwas, in dem allein das menschliche Leben seine volle Erfüllung finden kann.

Statt nach Aushilfen zu suchen, die die Schwierigkeiten notdürftig überdecken können, müssen wir den Stier bei den Hörnern packen. Woher wissen wir denn, daß die Übung notwendigerweise ein lästiger Zwang sein muß, um den „nicht bezwingbaren Erdenrest von Flüchtigkeit und Unsicherheit“¹⁹ zu bewältigen? Könnte es nicht sein, daß dies erst das Ergebnis einer falsch verstandenen Übung ist und daß die Übung, richtig verstanden, schon als solche und nicht erst durch irgendwelche von außen herangebrachte Motivation Freude macht, daß der Mensch also gern übt, nicht um irgendeines dadurch zu erzielenden Nutzens wegen, sondern aus reiner Freude am Üben selbst?

Dabei muß man sich von der Vorstellung lösen, als sei die Übung nur eine Angelegenheit des Unterrichts oder allgemeiner des heranwachsenden Menschen. Es gilt vielmehr zu erkennen, daß die Übung, von den ersten Tagen der Kindheit bis hinein ins höchste Alter, wesensmäßig und lebenslang in einer Weise zum Menschen gehört, daß er nur in beständiger Übung sein eigenstes Wesen erfüllen kann. Von dieser Erkenntnis her würde sich das Problem der Übung, auch für den Gebrauch der Schule, in einer völlig neuen Weise aufschließen.

In dieser Absicht versuchen wir, den Vorgang des Übens und seine Bedeutung für das Ganze des menschlichen Lebens genauer herauszuarbeiten²⁰. [19/20]

¹⁶ Ebd.

¹⁷ Ebd.

¹⁸ Ebd. S. 164.

¹⁹ Aloys Fischer, a.a.O. S. 62.

²⁰ Das besondere Problem der Leibesübungen muß hier (bis auf einen kurzen Exkurs im abschließenden didaktischen Teil, S. 112H-) beiseite bleiben, weil die dafür notwendige anthropologische Erörterung der Leiblichkeit den Rahmen dieser Arbeit gesprengt hätte. Es ist schon bezeichnend, daß die allgemeine Abneigung gegen die Übung in der Schule nicht auch die Leibesübungen betroffen hat. Die tiefere anthropologische Bedeutung der Übung in der Wechselwirkung von Leib, Welt und Ich ist erst in jüngster Zeit von den Theoretikern der Leibesübungen erfolgreich in Angriff genommen worden. Ich nenne vor allem Ommo Grupe, Grundlagen der Sportpädagogik, Anthropologisch-didaktische Untersuchungen, München 1969, sowie Heinz Nettkämper, Der Leib und seine Übung in der Leibeserziehung, Ratingen 1968.