

Otto Friedrich Bollnow, Vom Geist des Übens [ab Seite 101/102]

XII. Didaktische Ausblicke*

Inhalt

1. Die Polarisation der Aufmerksamkeit bei Maria Montessori 73
2. Das Spiel der „Schönheitsformen“ bei Friedrich Fröbel 75
3. Umkreis und Aufgabe einer Didaktik des Übens 76
4. Die Kunst als Gegenstand des Übens 77
5. Der Gegensatz von Kunst und Wissenschaft 78
6. Kunst und Wissenschaft im Unterricht 78
7. Die Leibeserziehung. Übung und Training 79
Ein Beispiel: Die Etüden bei Eva Bannmüller 81
8. Abschließende Bemerkung 82
9. Zusammenfassende Thesen zur Didaktik der Übung 82

Wir waren ausgegangen von der Frage nach der richtigen Behandlung der Übung im Schulunterricht, aber wir waren im Verlauf der Überlegungen durch den Zwang der Sache selbst immer tiefer in die letzten ethischen Fragen nach der Verwirklichung des wahren menschlichen Seins hineingezogen worden und hatten dabei die entscheidende Bedeutung der Übung erkannt. Darin dürfen wir wohl das wichtigste Ergebnis unserer Untersuchungen sehen. Dabei hatten wir uns aber notwendigerweise von der anfänglichen didaktischen Fragestellung entfernt. Wenn wir jetzt am Ende des Weges die anfängliche Fragestellung wieder aufnehmen und fragen, welche Folgerungen sich aus dem bisherigen Gang für die sinnvolle Gestaltung des Unterrichts ergeben, so stellt sich dem zuvor die kritische Frage entgegen, ob sich überhaupt die am erwachsenen Menschen erörterten Formen des Übens auf die noch unentwickelte Seele des kleinen Kindes übertragen und für den Unterricht fruchtbar machen lassen.

1. Die Polarisation der Aufmerksamkeit bei Maria Montessori

Systematische Untersuchungen in dieser Richtung scheinen bisher zu fehlen, aber daß überhaupt eine solche innere Sammlung und der damit verbundene Durchbruch eines tieferen Lebens auch schon beim kleinen Kind möglich sind, zeigt in einer sehr eindrucksvollen Weise Maria Montessori, die, wie es scheint, von hier aus in einem ganz neuen Licht hervortritt. Eine aus tieferem Verständnis erwachsene Montessori-Renaissance dürfte ohnehin seit langem fällig sein.

Man hat Maria Montessori, wenigstens aus der Perspektive der deutschen Kindergartenerziehung, lange verkannt, weil man den Umgang mit ihrem Material (also etwa den in verschiedenen großen Löcher richtig einzupassenden verschiedenen großen Holzzyllindern) ausschließlich als Schulung einzelner, isolierter Sinnesfunktionen [102/103] nahm, aus denen dann erst die komplizierten, für die Lebensbeherrschung notwendigen Leistungen zusammengefügt werden, und dieses dann als Ausdruck eines betont naturwissenschaftlichen Geistes deutete. Man bedauerte die kleinen Kinder, die das Material ausschließlich für den vorgeschriebenen Übungszweck gebrauchen mußten und nicht frei damit spielen durften, wie es doch, so meinte

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

man, allein dem kindlichen Bedürfnis entspricht.

Nun wird gewiß niemand übersehen können, wie stark Maria Montessori vom biologisch-positivistischen Geist geprägt war, wie es ja schon durch ihre Herkunft aus der Medizin in der besonderen Lage des ausgehenden 19. Jahrhunderts bedingt war.

Aber ihrer wirklichen pädagogischen Genialität wird man so nicht gerecht. Das, was sie mit der Isolierung der einzelnen Sinnesfunktion erreichen wollte, war die Verwirklichung der Übung in ihrer reinen Form; denn die Übung erfordert, wie wir an früherer Stelle genauer begründet haben¹, die Herauslösung der zur Vollendung zu bringenden Einzelleistung. Diese ist als solche immer sinnlos. Worauf es aber Maria Montessori ankam, das war nicht die einzelne Fertigkeit, auch nicht die Gesamtheit der Fertigkeiten. Wer sie von dieser Seite her kritisiert, hat ihren Grundgedanken völlig mißverstanden. Worauf es ihr ankam, das war allein die Verwandlung des Menschen im ganzen. Vielleicht hat sie diesen innersten Kern ihrer Methode selber nicht in letzter Klarheit gesehen, aber aus ihren Zeugnissen geht er klar hervor.

Sie berichtet von der selbstvergessenen Hingabe der Kinder an ihre Übungen. Sie bringt dafür das Beispiel eines kleinen Mädchens, das die Übung der in die richtigen Löcher zu steckenden Holzzylinder 44mal wiederholt hat und sich durch keine Unruhe in ihrer Umgebung in diesem sie tief beglückenden Tun stören ließ². Sie interessiert sich nicht weiter für das, was das Kind mit der erworbenen Fertigkeit einmal anfangen soll, sondern allein für die tiefgreifende Verwandlung des Kindes durch die Erfahrung des konzentrierten Übens. Sie spricht von einer „Polarisation der Aufmerksamkeit“, in ihren späteren Schriften von einer „Normalisierung“. Sie schreibt: „Jedesmal, wenn eine solche Polarisation der Aufmerksamkeit stattfand, begann sich das Kind vollständig zu verändern. Es wurde ruhiger, fast intelligenter und mitteilsamer. Es offenbarte außergewöhnliche innere Qualitäten, die an die höchsten Bewußtseinsphänomene erinnern, wie die der Bekehrung.“³

Es fällt auf, daß sich an dieser Stelle der dem religiösen Bereich entnommene Begriff der Bekehrung aufdrängt. Er ist in der Tat [103/104] der angemessene Ausdruck für den hier beschriebenen Vorgang. Es handelt sich nicht um eine beliebige Steigerung, die hier geschieht; es wäre auch zu wenig, wenn man nur die Plötzlichkeit des Ereignisses hervorheben würde, die Maria Montessori gradezu von einer „Explosion“ sprechen läßt; es ist vielmehr die radikale Verwandlung, die sich hier im Menschen vollzieht. So heißt es im unmittelbaren Anschluß an die eben angeführte Stelle: „Das ließ an das Leben eines Menschen denken, das sich zwischen den Dingen in einem niederen chaotischen Zustand verlieren kann, bis eine besondere Sache es intensiv anzieht und fixiert - dann erlebt der Mensch die Offenbarung seiner selbst, und er fühlt, daß er zu leben beginnt.“⁴ Es ist das „wahre Leben“, das hier gegenüber einem Zustand der Zerstreutheit durchbricht. Sie spricht ausdrücklich von einer „verschütteten und darum unbekannten Natur..., die dennoch einfach die wahre ist“⁵. Es ist also eine scharf dualistische Auffassung vom Menschen, wie sie der alten christlichen Überlieferung entspricht. Maria Montessori spricht ausdrücklich von einer „Doppelnatur des Menschen, die des Menschen der Schöpfung und die des gefallenen Menschen“⁶.

Dieses „wahre Leben“, zu dem das Kind im Üben der Tätigkeit kommt, kennzeichnet Maria Montessori auch durch den Begriff der Ordnung. Sie sagt in einer gedrängten Formulierung:

¹ Vgl. o. S. 40.

² Maria Montessori, Schule des Kindes. Montessori-Erziehung in der Grundschule, hrsg. v. Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch, Freiburg 1976, S.69 ff. Zu Montessori vgl. allgemein Brigitte van Veen-Bosse, in: Neue Aspekte der Reformpädagogik, hrsg. v. Otto Friedrich Bollnow, Anthropologie und Erziehung, Bd. 11, Heidelberg 1964.

³ Ebd. S. 70.

⁴ Ebd. S. 70 f.

⁵ Maria Montessori, Kinder sind anders, übers. v. Percy Eckstein und Ulrich Weber, Stuttgart 1952, S. 205.

⁶ Ebd. S. 214.

„Das Kind ordnet sich.“⁷ Das bedeutet, daß die bisher zerstreuten und auseinanderstrebenden Richtungen seines Seins sich zum sinnvollen Ganzen zusammenfügen, und sie sieht in diesem Vorgang das schlechterdings entscheidende Ereignis, auf das alles ankommt, wenn das weitere Leben gelingen soll. „Auf dieses Prinzip von Sein oder Nichtsein gründet, sich alles oder nichts.“⁷

Auch die von Maria Montessori entwickelten und für den Außenstehenden leicht übertrieben erscheinenden Übungen im Stillsein und angespannten Hören sind aus diesem letztlich religiösen Zusammenhang zu begreifen. Es geht um das Schweigen des unruhigen Eigenwillens und das horchend-gehorchende Offensein für die leise Stimme, die zum Menschen spricht.

Ich habe beim Beispiel Maria Montessori nicht nur darum etwas ausführlicher verweilt, weil es zeigt, wie sich die von mir vertretene Auffassung vom Sinn der Übung auch auf ein frühes kindliches Alter übertragen läßt, sondern auch weil zugleich umgekehrt die bei ihr gegebene Darstellung vom Verwandlungsprozeß in der Übung eine wertvolle Bestätigung der hier vertretenen Auffassung ist. Es ist das vor allem der in ihren Beschreibungen hervorgehobene scharfe Gegensatz zwischen einem sich in der Zerstreuung [104/105] verlierenden Alltagsleben und dem „wahren Leben“, das im intensiven Üben durchbricht. Es ist die Betonung der Radikalität dieser Umwendung, die zum Vergleich mit dem religiösen Bekehrungserlebnis führt. Ja, es ist eine im letzten Grunde religiöse Erfahrung, die hier den Menschen in seinen Tiefen ergreift.

Wesentlich ist dabei, daß sich diese der Bekehrung vergleichbare innere Wandlung für das Kind nicht auf dem direkten Wege, sondern nur an einem äußeren Tun, am Üben einer manuellen Fertigkeit ergibt⁸. Wie weit das auch für den erwachsenen Menschen gilt oder wie weit für diesen die innere Wandlung auch auf dem direkten Wege der Meditationsübung (die freilich auch eine Übung ist) zugänglich ist, sei hier noch dahingestellt. Vieles spricht jedenfalls auch beim erwachsenen Menschen für den Umweg über ein gesammeltes äußeres Tun.

2. Das Spiel der „Schönheitsformen“ bei Friedrich Fröbel

Es sei aber auch in aller Kürze an ähnliche Gedanken bei Fröbel erinnert. Am deutlichsten wird es vielleicht an der dritten seiner Spielgaben, dem Würfel, der durch drei parallel zu den Seitenflächen geführte Schnitte in acht Teilwürfel von der halben Kantenlänge zerlegt ist. Durch geregelte Verschiebungen, indem man die Teilwürfel aus dem geschlossenen Block zu einem lockeren Kranz entfaltet und in fortgesetzt kreisender Bewegung wieder zum Block zurückkehren läßt, entstehen symmetrische Formen von bezaubernder Schönheit⁹. Diese gesetzmäßigen Bewegungen zu verfolgen ist ebenfalls eine solche Übung des konzentrierten Anschauens und Mitlebens. Von hier aus begreift man auch die vielfach mißverstandene Forderung Fröbels, daß ein erwachsener „Spielführer“ allen willkürlichen Gebrauch verhindern und über die vorgeschriebenen Bewegungen wachen sollte. Nur in der gesammelten Hingabe an die in strenger Gesetzmäßigkeit zu vollziehenden Bewegungen kann sich jene „frommsinnige Stimmung des Gemüts und Geistes“ entwickeln, von der Fröbel spricht, in der das Walten des alle Welt durchwirkenden „sphärischen Gesetzes“ geahnt werden kann.

Auch an die Spiele der „Mutter- und Koselieder“, die mit der Übung bestimmter Gliederfähigkeiten zugleich in ein ahnendes Verständnis eines in der Welt verborgenen tieferen Sinnes hineinführen, kann hier erinnert werden¹⁰. [105/106]

⁷ Ebd. S. 117.

⁸ Vgl. B. van Veen-Bosse: Das Kind beschreitet also in seiner Menschwerdung nicht den Weg einer rein kontemplativen Meditation. Seine Bewegung und vor allem das Tun seiner Hände halten es bei der Sache. A.a.O. S. 122.

⁹ Friedrich Fröbel, Theorie des Spiels III, Aufsätze zur dritten Gabe, dem einmal in jeder Raumrichtung geteilten Würfel, hrsg. v. Erika Hoffmann, Kleine Pädagogische Texte, Heft 21, Langensalza²1947. Zu Fröbel vgl. Otto Friedrich Bollnow, Die Pädagogik der deutschen Romantik, Stuttgart³1977, S. 194 ff.

¹⁰ Friedrich Fröbels Mutter- und Koselieder, hrsg. v. Johannes Prüfer, Leipzig 1927.

3. Umkreis und Aufgabe einer Didaktik des Übens

Durch die von Maria Montessori am frühkindlichen Dasein eindrucksvoll beschriebenen Erfahrungen dürfte die Übertragbarkeit der am erwachsenen Menschen gewonnenen Erkenntnisse von der anthropologischen Funktion der Übung auf das kindliche Dasein und damit auf die Probleme des Schulunterrichts grundsätzlich gesichert sein. Für eine systematisch durchgeführte Didaktik reicht diese Grundlage aber nicht aus. Es ist zu bedenken, daß die erwähnten Erfahrungen Maria Montessoris sich ausschließlich auf die Ausbildung bestimmter körperlicher Geschicklichkeiten beziehen und außerdem nur ein bestimmtes frühes, der Schulzeit noch vorausliegendes Lebensalter betreffen. Um das Problem der Didaktik allgemein zu behandeln, muß man es in einem sehr viel weiteren Rahmen in Angriff nehmen.

Um hier nicht die Orientierung zu verlieren und nicht in uns an dieser Stelle nicht interessierende Fragen abzuleiten, müssen wir den Begriff der Übung streng in dem bisher herausgearbeiteten engeren Sinn festhalten und ihn, indem wir zwischen den Bereichen des Theoretischen und des Praktischen, dem des Wissens und dem des Könnens unterscheiden, ausschließlich dem Bereich des Könnens vorbehalten. Das Üben im eigentlichen Sinn ist, um noch einmal daran zu erinnern¹¹, dort unangebracht, wo es sich um den Erwerb eines Wissens oder einer Einsicht handelt, also allgemein im Bereich der theoretischen Erkenntnis, im unterrichtlichen Zusammenhang also überall da, wo es um die Übermittlung von Wissenschaften geht. Übungen sind aber auch, wie wir später hinzufügten¹², dort unangemessen, wo es sich um die Pflege menschlicher Beziehungen handelt, und zwar sowohl im privaten Bereich beim liebenden Umgang mit dem konkreten einzelnen Menschen wie auch im öffentlichen Bereich beim politischen Handeln. Doch liegen diese Probleme wohl ohnehin außerhalb des Bereichs der Didaktik. Übungen sind vor allem aber auch im existentiellen Bereich sinnlos und unmöglich. Übungen sind vielmehr dort und allein dort angemessen, wo es sich um den Erwerb bestimmter praktischer Fertigkeiten handelt, die durch Üben in stetigem Fortschritt zum Können gebracht werden sollen.

Hier aber, bei der geregelten Entfaltung des Könnens, tut sich in der Didaktik ein weiter Aufgabenbereich auf, der, weil er in seiner von der theoretischen Unterweisung abweichenden Eigenart bisher nicht hinreichend erkannt wurde, kaum systematisch bearbeitet ist. Um ihn nun angemessen zu erfassen, muß man sich daran [106/107] erinnern, daß das, was in der umfangreichen lerntheoretischen Literatur unter dem Namen der Übung behandelt wird, fast ausschließlich die kognitiven Lernprozesse betrifft und darum für unsre Zwecke unergiebig ist¹³. Wir müssen uns also darüber klar sein, daß wir ein Neuland auf didaktischem Gebiet betreten, in dem wir uns nicht auf ausgearbeitete neuere Untersuchungen stützen können. (Wie weit in der älteren, „vorwissenschaftlichen“ didaktischen Literatur, etwa zum elementaren Schreib- und Leseunterricht, auch für uns noch brauchbare Anregungen enthalten sind, würde eine eigene historische Untersuchung erfordern, die, so interessant sie auch wäre, an dieser Stelle zu weit führen würde.) Wie eine solche Didaktik des durch Üben zu erwerbenden Könnens in den einzelnen dafür in Frage kommenden Unterrichtsfächern durchgeführt werden kann, läßt sich nicht mehr aus allgemeinen philosophisch-anthropologischen Erkenntnissen ableiten. Das kann nur in der konkreten Schularbeit in den betreffenden Fächern an geeigneten Beispielen entwickelt werden. Das aber liegt außerhalb der Möglichkeiten der vorliegenden, auf die Herausarbeitung des Grundsätzlichen gerichteten Untersuchung. Ich kann an dieser Stelle nur versuchen, in einem abschließenden Ausblick einige allgemeine Richtlinien anzugeben. Diese müssen, der Natur der Sache entsprechend, in eine doppelte Richtung gehen: Nach der einen Seite hin ist zu fragen, welche Form der zu behandelnde Stoff haben muß, um in ihm ein er-

¹¹ Vgl. o. S. 26 f.

¹² Vgl. o. S. 98 f.

¹³ Vgl. o. S. 28, 43.

folgreiches Üben zu ermöglichen. Nach der andern Seite ist der Prozeß der Aneignung, der Vorgang des Übens selbst, unter didaktischem Gesichtspunkt genauer ins Auge zu fassen.

4. Die Kunst als Gegenstand des Übens

Wenn man versucht, das Üben im Unterricht in einer systematischen Weise zu entwickeln, so wird dies so weit und auch nur so weit gelingen, als zuvor das betreffende Können in eine systematisch durchgebildete, bestimmten Regeln unterworfen Form gebracht ist. Ein solches systematisch durchgebildetes Können bezeichnen wir in einem allgemeinen Sinn als Kunst (im Gegensatz zum Wissen und zur Wissenschaft). So hatten wir den Begriff auch im bisherigen schon unreflektiert aufgenommen, wo, wie beim Bogenschießen, vom Üben bestimmter Künste die Rede war. Wenn im heutigen Sprachgebrauch der Begriff der Kunst auch meist auf den ästhetischen Bereich, auf die sogenannten schönen [107/108] Künste eingeschränkt ist und man höchstens gelegentlich in der Abwehr des Dilettantismus darauf hinweist, daß Kunst von Können herkommt, so entspricht der allgemeinere Gebrauch doch durchaus der alten, umfassenden Bedeutung des Wortes „Kunst“. Zwar bedeutet es nach der Auskunft der Wörterbücher, entsprechend der ursprünglichen Bedeutung des Wortes „können“, von dem es abgeleitet ist, zunächst ein Wissen. Aber weil dieses Wissen noch nicht im theoretischen Sinn fixiert war, konnte es schon frühzeitig den „Beisinn des Angewandten“ erhalten und wurde infolgedessen „auf ein besonderes Können gewendet, auf eine Wertigkeit, die durch Übung und Unterricht erlangt ist“¹⁴. Das Wort steht dann auch weiter für ein „substantiviertes Können“¹⁵. Wenn etwas aber „keine Kunst“ ist, so bedeutet das, daß es nicht schwer ist und keiner besonderen Geschicklichkeit bedarf.

In diesem Sinn ist im alten Sprachgebrauch jedes Handwerk eine Kunst, wie es auch im alten Gruß des wandernden Handwerksburschen „Gott grüß die Kunst!“ zum Ausdruck gebracht wird, oder wie auch das Buchdruckergewerbe in einem gewollt anklingenden Doppelsinn als die „schwarze Kunst“ bezeichnet wird. So wird allgemein jede Tätigkeit als Kunst bezeichnet, wenn sie sich in einem geregelten System von Verfahrensweisen objektiviert hat, das dann in der „Lehre“ vom Meister an den Lehrling weitergegeben wird. In diesem Sinn geschieht eine Arbeit „kunstgerecht“ oder „nach allen Regeln der Kunst“. Wer fahrlässig dagegen verstößt, begeht einen „Kunstfehler“ und kann deswegen zur Rechenschaft gezogen werden.

In jedem handwerklichen Tun bilden sich so durch Erfahrung und Gewohnheit bestimmte feste Verfahrensweisen aus, die man beherrschen muß, um eine gute Arbeit auszuführen, und die im Rahmen der handwerklichen Tradition in der Lehre weitergegeben werden. Sobald die handwerkliche Fertigkeit einen bestimmten Grad an Schwierigkeit erreicht hat, ergibt sich die Notwendigkeit, das Üben in einer geeigneten Weise zu systematisieren. Das geschieht mit Hilfe bestimmter Regeln. Und insofern das Können im Rahmen einer Tradition von bestimmten Regeln geleitet und zusammengehalten wird, bezeichnen wir es als Kunst.

Für eine Didaktik des Übens und Könnens ergibt sich daraus die Frage nach dem Wesen und der Wirkungsweise der Regel. Eine Regel ist, allgemein gesprochen, eine Anweisung für ein Tun. Aber nicht jede Anweisung erfolgt in der Form einer Regel. Ein Befehl wird gegeben und ausgeführt. Entsprechend verfährt man auch nach den Vorschriften einer Gebrauchsanweisung, etwa bei einer [108/109] neu erworbenen Haushaltsmaschine. In beiden Fällen ist das, was zu tun ist, eindeutig vorgeschrieben. Nur in diesem Sinn spricht man ja auch von einer Ausführung. Etwas anderes ist es bei einem Rat, den man einem andern Menschen gibt und der von diesem in Freiheit befolgt oder nicht befolgt werden kann. Auch in diesem Fall

¹⁴ Trübners Deutsches Wörterbuch, 4. Bd., Berlin 1943, S. 304 ff.

¹⁵ Zur Regel vgl. Rüdiger Bubner, Handlung, Sprache und Vernunft, Grundbegriffe praktischer Philosophie, Frankfurt a.M. 1976, S. 175-184.

isf das, was man zu tun hat, wenn man den Rat befolgt, inhaltlich klar vorgegeben. In allen diesen Fällen handelt es sich um das Befolgen von Vorschriften.

Regeln dagegen bestimmen das Verhalten nicht in dieser direkten und vollständigen Weise. Sie haben vielmehr den Charakter der Allgemeinheit. Sie „regeln“ vielmehr nur das jeweils besondere Tun, indem sie dessen Durchführung in bestimmte Bahnen lenken. Sie stellen „Spielregeln“ dar, die zu befolgen sind, wie sie etwa beim Schachspiel ein Feld von erlaubten und unerlaubten Zügen eröffnen und so erst ein „Spiel“ ermöglichen, dessen einzelnen Zug aber der Spielende innerhalb des durch die Regeln vorgegebenen Rahmens selbst wählen muß.

5. Der Gegensatz von Kunst und Wissenschaft

In diesen umfassenden Sinn von Kunst waren ursprünglich auch die wissenschaftlichen Fächer mit eingeschlossen, und man sprach im Mittelalter und weit bis in die Neuzeit hinein von den sieben freien Künsten (dem trivium und dem quadrivium). Sie wurden an den Universitäten an den Artistenfakultäten gelehrt, die eben dadurch unter den anderen Fakultäten eine Sonderstellung einnahmen. Diese Verhältnisse änderten sich aber grundlegend durch die Entstehung der neuzeitlichen Naturwissenschaft mit ihrem spezifischen, auf kontrollierbares Experiment und mathematische Behandlung gegründeten Wissenschaftsbegriff.

Auf dem Boden der neuzeitlichen Wissenschaft hat sich dann auch die moderne Technik entwickelt. Aber wenn die Technik gewiß auch eine Weise der Praxis ist, so ist sie doch als angewandte Wissenschaft völlig verschieden von einer durch Üben zu erlernenden Kunst. Hier werden die in der Wissenschaft zuvor in theoretischer Einstellung gewonnenen Ergebnisse für praktische Zwecke ausgewertet. Das aber erfordert eine grundsätzlich andere Geisteshaltung, die durch wissenschaftliche Disziplin geformt ist. Insofern ist die Technik die durch die Wissenschaft ermöglichte Form der Praxis.

An der ungeheuren Bedeutung dieses neuen Wissenschaftsbe- [109/110] griffs und der darauf gegründeten Technik kann gar kein Zweifel bestehen. Die ganze moderne Welt beruht ja darauf. Aber wenn man jetzt versucht hat, unter dem Eindruck der siegreich vordringenden Naturwissenschaft auch alle andern Fächer, die man vordem als Künste gepflegt hatte, diesem Methodenideal anzupassen und ebenfalls in Wissenschaften neuzeitlicher Prägung zu überführen, so bleibt doch - und grade unter didaktischem Gesichtspunkt - zu fragen, ob dies auch in allen Fällen in gleicher Weise möglich ist. So ist bezeichnend, daß man auch heute noch von der Hermeneutik als einer Kunst der Interpretation sprachlicher Texte spricht, nicht von einer Wissenschaft. Der viel besprochene Zirkel in der Interpretation, der sich so schlecht in einen einsinnig voranschreitenden wissenschaftlichen Begründungszusammenhang einfügen läßt, ist der Ausdruck eines durch Regeln geleiteten kunstmäßigen Verfahrens. Auch die nie zur Ruhe kommende Diskussion um den Wissenschaftscharakter der sogenannten Geisteswissenschaften - auch die Schwierigkeit, diesen Begriff ins Französische oder ins Englische zu übersetzen - hat hier ihre tiefere Wurzel.

Entsprechend bleibt auch zu fragen, ob alle Formen der Praxis, in der Politik und in der Wirtschaft, in der Rechtsprechung und der ärztlichen Tätigkeit und, was uns hier beschäftigt, in der Erziehung gleichmäßig in die Form einer angewandten Wissenschaft nach dem Vorbild der Technik verwandelt werden können.

6. Kunst und Wissenschaft im Unterricht

Die Ausbreitung der neuzeitlichen Wissenschaft wirkt sich notwendig auch in der Schule aus. Die überlieferten Unterrichtsfächer werden in zunehmendem Maße nach dem Vorbild der

Wissenschaften durchgeformt. Man bemüht sich, in ihnen mit dem neuesten Stand der Wissenschaften Schritt zu halten. Es sei nur an den Einfluß der modernen Mathematik und der modernen Linguistik schon auf der Anfangsstufe erinnert. Diese Entwicklung ist in einer von der modernen Technik geformten Welt sinnvoll und notwendig. Es wäre sinnlos, sich dagegen sträuben zu wollen. Die Folge aber ist, daß auf diesen Gebieten die Übungen im eigentlichen Sinn keinen Platz mehr haben und damit auch die erzieherische Wirkung des Übens verloren geht. Darum ist zu überlegen, an welcher andern Stelle das Üben seinen angemessenen Ort finden kann. Üben kann man nur im Rahmen einer Kunst. Darum ist zu fra- [110/111] gen, welche Unterrichtsfächer auch im Vordringen des wissenschaftlichen Geistes ihren Charakter als Kunst behalten und darum für ein erzieherisch fruchtbare Üben in Anspruch genommen werden können. Dafür bieten sich zunächst die handwerklichen und musischen Fächer an, die in diesem Zusammenhang, als Gegengewicht zu den theoretischen Fächern, eine erhöhte kompensatorische Bedeutung erlangen. Aber weil, realistisch gesehen, die musischen Fächer doch nur eine Randstellung einnehmen, ist darüber hinaus zu fragen, ob auch in den theoretischen Fächern die wissenschaftliche Behandlung in allen Fällen in gleicher Weise angemessen ist oder ob es nicht auch in ihnen weite Bereiche gibt, die besser als Kunst zu behandeln sind und in denen der Erwerb eines Könnens auf dem Wege eines durch Regeln geleiteten Übens geschieht. Hierfür würde sich wahrscheinlich - um nur ein Beispiel zu nennen - die Kunst der sprachlichen Darstellung in Wort und Schrift, insbesondere die genaue Beschreibung von Gegenständen oder Sachverhalten in besonderer Weise eignen. Ja, wenn man die ungeheure Bedeutung des rechten Übens für die Befreiung von der Ich-Befangenheit und die Überwindung der alltäglichen Unruhe erkannt hat, ergibt sich die Frage, ob man nicht auch innerhalb der wissenschaftlich durchgeformten Fächer besondere Bereiche aussparen sollte oder notfalls sogar neue Fächer einführen müßte, in denen das Üben seine angemessene Stelle erhält. In diesem Zusammenhang sei noch ein wichtiger Punkt im Verhältnis von wissenschaftlichem Unterricht und Vermittlung einer Kunst durch geregeltes Üben hervorgehoben: Die Wissenschaften beginnen von Grund aus neu, d. h. von einem ersten Anfangspunkt, und setzen voraus, daß der Schüler, der sie lernt, noch nichts von ihnen weiß. Das Wissen, das er möglicherweise mitbringt, erscheint höchstens als störend. Wo es aber gilt, ein Können durch Üben zu erreichen, sei es nun körperlicher, geistiger oder handwerklicher Natur, da muß es der Mensch immer schon in irgendeinem Sinn besitzen, um es dann durch Üben zu einem besseren Können zu bringen. Das Üben beginnt nie ganz von vorn. Es betrifft immer den Übergang von einem gewissen, wenn auch unvollkommenen Können zu einem besseren, wenn auch immer noch nie ganz vollkommenen Können. Auch wo der Mensch eine Kunst erst neu lernen muß, setzt doch das Üben erst ein, wenn er die Anfangsgründe schon gelernt hat. [111/112]

7. Die Leibeserziehung: Übung und Training

Eine besondere Wichtigkeit gewinnt in diesem Zusammenhang die Leibeserziehung. Aber grade hier tun sich neue Schwierigkeiten auf. Der Einsicht in die rechte Weise des Übens steht ein tief eingewurzeltes Mißverständnis entgegen, das das Verhältnis des Menschen zu seinem Leib betrifft. Um das aufzuklären, müssen wir etwas weiter ausholen. Michel Foucault hat in seinem Buch „Überwachen und Strafen“¹⁶ in einer überaus geistreichen Weise an einem reichen Material sprechender Zeugnisse gezeigt, wie sich im 17. und 18. Jahrhundert (dem „klassischen Zeitalter“ der Franzosen) parallel zu der auf Beherrschung der Natur gerichteten neuzeitlichen Naturwissenschaft eine ganz entsprechende Technik in der Beherrschung des menschlichen Körpers entwickelt hat, der diesen zu einem willenlosen Werkzeug von außen

¹⁶ Miche! Foucault, Überwachen und Strafen, Die Geburt des Gefängnisses, übersetzt v. Walter Seitter, Frankfurt a.M. 1977.

kommender Machtansprüche deformiert. Derselbe Geist einer strengen atomistisch-konstruktiven Methode beginnt sich auch die körperlichen Leistungen verfügbar zu machen, indem er sie in einer entsprechenden Weise rationalisiert.

Ein anschauliches Beispiel - nur eines aus dem reichen Material dieses manche neue Perspektiven eröffnenden Buchs - ist das sich zur selben Zeit entwickelnde militärische Exerzierreglement¹⁷. Exerzieren heißt ja, wörtlich genommen, üben, aber es ist eine besondere, mechanisierende und das Menschliche vergewaltigende Weise des Übens. Wie in der Naturwissenschaft die Wirklichkeit in atomare Bestandteile zerlegt und aus diesen in rationaler Konstruktion wieder zusammengesetzt wird, so wird auch hier die auszuführende Bewegung in kleinste Elemente zerlegt, die in festen Zeiten nach Kommando ausgeführt werden. Der Mensch wird so zu einer fremdem Willen unterworfenen zuverlässig arbeitenden Maschine abgerichtet. Noch in Pestalozzis Abc des Könnens ist ein solches atomistisches Verfahren wirksam. Man zerlegt die Bewegung in sicher zu beherrschende Elemente, die man dann willkürlich zu höheren Einheiten zusammenfügen kann.

Dieselbe Tendenz zur Körperbeherrschung breitet sich gegenwärtig auch in der Leibeserziehung aus. Wenn auch die früheren primitiven atomistischen Modelle inzwischen durch eine entwickeltere physiologische und psychologische Forschung überholt sind und wenn es auch nicht mehr ein fremder Wille ist, der über die körperlichen Leistungen gebietet, so ist doch das Verhältnis zum Körper als einem zu beherrschenden Werkzeug dasselbe geblieben. [112/113]

Schon im Sprachgebrauch fällt auf, daß das Wort Übung, das seit der Entstehung der Turnkunst unter F. L. Jahn einen guten Klang hatte, heute fast ganz verschwunden und durch das Wort Training abgelöst ist¹⁸. Das ist nicht nur als modische Wendung im Sprachgebrauch zu verstehen, die das alte geläufige Wort durch das vornehmer klingende Fremdwort ersetzt, es ist auch eine veränderte Einstellung zur Sache, die sich darin ausdrückt. Trainiert wird auf Leistungen hin. Nicht umsonst nimmt in den gegenwärtigen Erörterungen der Leistungssport eine beherrschende Stellung ein. Das Denken ist ganz auf eine meßbare Leistung gerichtet, und der menschliche Leib ist ein durch intensive Anstrengung zur Höchstleistung zu bringender Mechanismus. Der ganze Vorgang ist mechanisiert. Das Ich ist verlorengegangen. Die Leistungen werden gesteigert, aber der Mensch ist unwichtig geworden. Er ist nur noch der Träger seiner Leistungen.

Nun soll hier gewiß nicht der Leistungssport - soweit wie das Leistungsprinzip überhaupt - mit seiner asketischen Zucht und charakterbildenden Wirkung verkannt werden. Aber Übungen in dem hier entwickelten Sinn sind das nicht mehr. Das Training betrifft spezielle Leistungen, nicht mehr den Menschen im ganzen, und die den ganzen Menschen auf seine Innerlichkeit hin sammelnde und vertiefende Wirkung kann darum nicht von ihm ausgehen. Darum müssen daneben - und vielleicht sogar vorwiegend - Bereiche entwickelt werden, in denen Übungen im eigentlichen Sinn gepflegt werden. Gewiß gibt es zwischen den beiden Extremen, dem Trainieren und dem eigentlichen Üben, auch Zwischenformen, aber die können erst richtig beurteilt werden, wenn man zuvor die beiden extremen Formen klar unterschieden hat.

Wieweit dieser Gesichtspunkt, die Rückkehr zu einer tiefer verstandenen Übung, zu einer neuen Humanisierung der Leibeserziehung beitragen kann oder zu einer Betonung des Leistungsprinzips wenigstens ergänzend hinzutreten muß, kann hier nicht ausgeführt werden. Aber wenigstens als allgemein verstandene Anregung sei es ausgesprochen.

¹⁷ Ebd. S. 92 ff.

¹⁸ So kommt, um nur ein Beispiel anzuführen, in dem Bericht: Sport in unserer Welt, Referate, Ergebnisse, Probleme, Wissenschaftlicher Kongreß München vom 21.-25. August 1972, hrsg. v. Ommo Grupe, Berlin-Heidelberg-New York 1973, im Sachverzeichnis das Stichwort Übung überhaupt nicht vor, dagegen das Stichwort Training mit einer Fülle von Hinweisen.

Ein Beispiel: Die Etüden bei Eva Bannmüller

Zur Veranschaulichung der Frage, wie in der Leibeserziehung sinnvolle Einzelleistungen geübt werden können, sei ergänzend der Begriff der Etüde herangezogen, wie er in der aus der Gielschen Schule hervorgegangenen Arbeit von Eva Bannmüller¹⁹ entwickelt ist. In einer an die schon herangezogenen Gedanken Foucaults erinnernden Weise setzt Eva Bannmüller kritisch bei der Deformation des Leibes in der modernen industriellen Welt ein. Sie schreibt: „Technik richtet sich ja nicht nach dem Bewe- [113/114] gungsanspruch des Leibes, sondern funktionalisiert den Leib auf die technische Apparatur hin: Der Leib wird selbst ein mechanisches Element in dieser Apparatur (z.B. Fließbandarbeit).“²⁰ Es ist so weit gekommen, „daß unser Körper nicht uns, sondern den Apparaturen angehört, von denen er gebraucht und verbraucht wird“²¹.

In bewußtem Gegensatz zu der in den neueren Lehrplänen vorherrschenden Auffassung vom „Sportunterricht“, der einseitig auf die Steigerung meßbarer Leistungen ausgerichtet sei, sucht sie, von der leiblichen Verfassung des menschlichen Daseins ausgehend, den Leib in einer umfassenden Weise als Organ der Welterfahrung zu entwickeln. Statt bloße Fertigkeiten zu entwickeln, geht sie in einem hermeneutisch zu nennenden Verfahren von der immer schon verstandenen Alltagswirklichkeit aus, die dem Menschen durch seine leibliche Verfassung vermittelt ist und die für das Kind vor allem eine „Bewegungswelt“ ist, und sucht die darin enthaltenen Erfahrungsmöglichkeiten artikulierend zu entfalten.

Auch sie muß dabei die Bewegungen in Elemente, in relativ abgeschlossene Einheiten zerlegen, die einzeln durch Üben zur Beherrschung gebracht werden, aber diese Elemente müssen als sinnvoll verständlich sein und sich dadurch in einen größeren Sinnzusammenhang einfügen lassen. Diese kleinsten Einheiten bezeichnet Eva Bannmüller im Anschluß an Klaus Giel als Szenen (z. B. der Markt mit seiner Kauf- und Verkaufssituation oder den Bahnhofsvorplatz am Ende der Arbeitszeit²²). Innerhalb der Szenen erkennt sie nun bestimmte herauslösbare Bewegungsfolgen (am genannten Beispiel das „zielende Hasten“ oder das „gelassene Warten“), die sie in Anlehnung an die alte Rhetorik „Figuren“ nennt und die sich dann in der Szene zu sinnvollen Einheiten zusammenfügen.

Das didaktische Mittel nun, mit dem Szenen durchsichtig und beherrschbar gemacht werden, bezeichnet Eva Bannmüller als „Etüden“, was in Anlehnung an den musikalischen Begriff der Etüde soviel wie eine systematisch durchgeführte Übungsform bedeutet. Sie schreibt: „Die Formen, in denen Szenen reproduziert werden können, sind die Etüden. Etüden stellen die Teilstücke und Sequenzen dar, mit denen Szenen aufgebaut werden. In der Gestalt von Etüden werden einzelne Handlungs- und Äußerungsformen aus dem Gesamtzusammenhang von Szenen und Situationen herausgehoben. Etüden sind in sich abgeschlossene und sinnvolle Einheiten, die gleichwohl über sich hinausweisen... Etüden sind die Formen, in denen szenische Darstellung lernbar gemacht wird. Der Lernende erwirbt durch Etüden ein Repertoire von Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die er frei verfügen kann.“²³

Die in dieser Arbeit entwickelte Folge von Etüden, ihr eigentlicher Inhalt also, kann hier nicht behandelt werden. Wieweit dabei der strukturalistische Ansatz bei wenigen Oppositionen mit der hermeneutischen Grundanlage vereinbar ist, wäre im einzelnen zu untersuchen. Hier kam es nur auf das eine an: daß es sinnhafte Einheiten sind, die geübt werden, und darüber hinaus, daß sie artikulierend aus der immer schon verstandenen Alltagswelt gewonnen werden und als Mittel der Lebensbewältigung wieder auf diese zurückwirken. [114/115]

¹⁹ Eva Bannmüller, Realitätserfahrungen im Sportunterricht der Grundschule, Diss., Tübingen 1977.

²⁰ Ebd. S. 34.

²¹ Ebd. S. 35.

²² Ebd. S. 76 f.

²³ Ebd. S. 81.

8. Abschließende Bemerkung

Die Tendenz zum Training, die bei den Leibesübungen besonders deutlich hervortritt, ist aber nicht auf diese beschränkt, sondern durchzieht in zunehmendem Maß die ganze Schulwirklichkeit. Es sei nur an das Sprachtraining im Sprachlabor erinnert. Ja selbst Formen menschlicher Kommunikation werden in besonderen Kursen trainiert. Auch hier ist der Nutzen des Trainings nicht zu erkennen. Man darf nur über der berechtigten Freude an diesen neuen Lehr- und Lernverfahren nicht vergessen, daß es sich dabei um bestimmte Teilfunktionen handelt, die als dienende Glieder in einen größeren Zusammenhang eingefügt werden müssen, und daß, wenn man sie verabsolutiert, der bildende Sinn des Übens verlorengeht.

Und nun ein Letztes: Wenn wir in kritischer Haltung das Wesentliche beim Trainieren in der Herauslösung einzeln zur Perfektion zu bringender Teilleistungen sehen, so werden gewiß auch bei den Übungen, wie wir sie verstehen, Teilleistungen aus einem größeren Zusammenhang gelöst und einzeln zur Vollkommenheit gebracht. Aber genau an dieser Stelle ist der entscheidende Unterschied zu beachten, den wir voreilig am Beispiel der Bannmüllerschen Etüden verdeutlichten: Diese zu übenden Teilleistungen sind selber sinnvolle Leistungen, die sich zu einem umfassenden Sinn zusammenfügen. Sie vermögen als beglückend und darum auch als bildend zu wirken, solange sie schon in sich selbst als sinnvoll erfahren werden. So, um nur ein paar Beispiele anzudeuten, das einzelne Bambusblatt, das ich nach den Anweisungen für chinesische Tuschzeichnungen (etwa im „Senfkorngarten“ oder in der „Zehnbambushalle“) im einzigen Pinselstrich hinsetzen muß, oder der in einem Zug aus freier Hand gezogene Kreis, solange ich in ihm das Sinnbild unendlicher Vollkommenheit spüre, oder selbst die einfachste Schreibübung, solange ich in ihr den ganzen Menschen durchströmenden Fluß der Bewegung erfahre. Aber die Einzelleistungen verlieren diese ihre tiefere Wirkung, sobald sie zu an sich selber sinnlosen Elementen werden. Sie werden dann nur noch um ihrer Bedeutung für die Gesamtleistung, also um eines außerhalb ihrer selbst liegenden Ziels willen eingeübt, können aber an sich selber keine Befriedigung geben.

Hier tritt dann die immer wieder beklagte Schwierigkeit der Didaktik ein, von der wir ausgingen²³: daß die Übungen etwas Beschwerliches sind, zu denen man die Kinder nur mit den Verlockungen einer äußeren Motivation bewegen kann. Diese Schwierig- [115/116] keiten verschwinden, und das Üben wird als ein in hohem Maße beglückendes Tun erfahren, sobald man das Üben in der rechten Weise als ein in sich selbst sinnvolles Tun erlebt hat.

9. Zusammenfassende Thesen zur Didaktik der Übung

Wie sich das hier in allgemeinen Umrissen entwickelte Verständnis der Übung im einzelnen innerhalb der Didaktik auswirkt, kann hier, wie gesagt²⁴, nicht ausgeführt werden. Das bleibt Gegenstand einer am jeweils besonderen Stoff entwickelten Fachdidaktik. Aber wenigstens einige allgemeine Regeln, die sich im Verlauf der Überlegungen an verschiedenen Stellen ergeben hatten, sollen abschließend noch einmal in Thesenform zusammengefaßt werden.

1. Damit die Übung nicht als eine schwerliche Last erscheint, kommt es darauf an, daß der Vorgang des Übens als solcher, unabhängig von der Motivation durch die Erreichung eines Ziels, Freude macht. Darum darf nichts als äußerer Zwang erscheinen. Es gilt der alte, zahlreichen seiner didaktischen Schriften als Motto vorangestellte Satz des Comenius: *Omnia sponte fluant, absit violentia rebus!*
2. Bei jedem Üben ist die allergrößte Sorgfalt auf die Genauigkeit der Ausführung zu legen.

²⁴ Vgl. o. S. 12.

Die geringste Unaufmerksamkeit, die sich mit nachlassender Aufmerksamkeit einschleicht, erzeugt sogleich ein dumpfes Gefühl des Mißbehagens und verhindert den Erfolg. Darum kommt es darauf an, schon bei den kleinsten Abweichungen aufzupassen. Es gilt das principiis obsta.

3. Durch diesen asketischen Geist unterscheidet sich die Übung vom bloßen, locker ablaufenden Spiel. Sie erfordert und entwickelt zugleich Disziplin und ist schon um dieser disziplinierenden Wirkung wegen von größter Bedeutung.

4. Es kommt nicht darauf an, möglichst schnell zu aufweisbaren Erfolgen zu kommen. Die Übung erfordert vielmehr die vollkommene Gelassenheit. Das Entscheidende ist der „Geist“, in dem das Üben geschieht und der allein zum vollen Gelingen führt.

5. Die im Üben gefundene innere Verfassung hat als solche eine hohe erzieherische Bedeutung. Sie wirkt sich über das spezielle eingeübte Können hinweg auf den ganzen Menschen und damit auch in andern Leistungsbereichen aus.

6. Die für den erwachsenen Menschen herausgestellte innere [116/117] Freiheit wird, wenn auch vielleicht nicht als solche ausdrücklich bewußt, doch als ein Zustand beruhigten Lebens auch schon vom Kind beglückend erfahren.

7. Das in der Übung erreichte Können, das reine, makellose und vollkommene Können vermittelt ein Gefühl höchster Befriedigung, das sich als etwas Eigentümliches von anderen Glücksgefühlen deutlich unterscheidet.

8. Um die vollkommene Leistung zu erreichen, muß der große Gesamtzusammenhang in einzeln zu übende Teilleistungen auseinandergelegt werden, die, wenn sie einzeln zum Können gelangt sind, wieder zum Ganzen zusammengefügt werden. Wenn aber das Üben der Teilleistungen schon als solches das erstrebte Gefühl einer tiefen Befriedigung gewähren soll, dann ist darauf zu achten, daß sie schon in sich selbst als sinnvolle Einheiten begriffen werden können.

9. Diese Freude am „gut Gekonnten“, an der Leichtigkeit und Eleganz, mit der eine Tätigkeit ausgeführt wird, ist im Grunde ein ästhetisches Gefühl; denn wenn man nur auf den praktischen Nutzen, auf die Brauchbarkeit für irgendeinen praktischen Zweck achtet, würde auch eine ungefähre Erfüllung der Aufgabe genügen. Die Betonung der über das praktisch Erforderliche hinausgehenden Genauigkeit, die Freude an dem Vollkommenen als solchen ist etwas spezifisch Ästhetisches. In dieser Weise hat jede in Strenge ausgeübte Kunst etwas vom Ethos der im engeren Sinn gefaßten schönen Künste.

10. Wie allgemein die Kunst durch die Heiterkeit bestimmt ist, durch die sie aus dem alltäglichen Leben herausgehoben ist, muß auch das Üben im Geist dieser Heiterkeit erfolgen. Wo diese Heiterkeit fehlt, wo sich das Üben trübsinnig dahin-schleppt, kann keine erfolgreiche Übung gedeihen.

11. Die berechtigte Freude am erworbenen Können darf nicht zum ichhaften Stolz führen. Daher ist das sportliche Element des Wettkampfs nur mit äußerster Vorsicht heranzuziehen.

12. Und endlich noch ein mehr äußerlicher Gesichtspunkt: Weil die Übung die selbstvergessene Hingabe des Kindes an sein Tun verlangt, läßt sie sich nicht im Gleichtakt einer organisierten Tätigkeit durchführen (wie dies bei den auf Kommando auszuführenden Freiübungen alten Stils der Fall war). Sie verlangt, daß dem Kind - wenigstens für die Zeit des Übens - ein Raum der Freiheit überlassen wird, in dem es sich ohne Rücksicht auf seine Umgebung, ohne den Druck einer an es gestellten Anforderung, ganz seiner Tätigkeit überlassen darf. [117/118]

13. Was schon sprachgeschichtlich im kultischen Hintergrund des ursprünglichen Gebrauchs des Wortes „üben“ anklang, das wirkt durch die ganze weitere Entwicklung hindurch weiter und bestimmt hintergründig noch die geringste Übung im Unterricht. Jedes echte Üben ist irgendwie noch ein kultisches Tun, als etwas Besonderes aus dem übrigen Lebenszusammen-

hang durch einen Geist der Bedachtsamkeit, um nicht zu sagen der Feierlichkeit herausgehoben. Etwas von dieser „frommen“ Haltung muß auch in der einfachsten Übung enthalten sein. Wenn dies erreicht ist, dann hat die Übung aufgehört, etwas Langweiliges und Beschwerliches zu sein. Dann wird sie beglückend als innerer Aufschwung, als Steigerung des Lebens erlebt und führt nur so zur vollkommenen Leistung.