

Otto Friedrich Bollnow, Vom Geist des Übens [ab Seite 37/38]  
 V. Das Üben\*

## Inhalt

1. Zwei Formen der Übung 28
2. Die Übung im eigentlichen Sinn 29
3. Die Grenzen der didaktischen Bemühungen 30

### **1. Zwei Formen der Übung**

Wenn also das Leben ein Können ist und dieses die verschiedensten Leistungen umfaßt, so sind doch nur die wenigsten dieser Leistungen, nur die elementarsten biologischen Funktionen, dem Menschen von Natur aus mitgegeben. Das weitaus meiste des zum Leben benötigten Könnens muß der Mensch erst lernen. Das Erlernen eines Könnens ist aber, wie wir schon sahen, etwas anderes als das Erwerben eines Wissens<sup>1</sup>. Es wird nicht auf einmal, durch ein einfaches Kennenlernen erworben, durch Belehrung eines Lehrers oder der Sachen selbst. Es bedarf vielmehr der Übung, um durch häufige Wiederholung allmählich eine immer größere Vollkommenheit zu erreichen. Mit jeder Handlung, die der Mensch verrichtet, wird zugleich eine Disposition geschaffen, die die Wiederholung dieser Handlung erleichtert, und durch fortgesetzte Wiederholung bildet sich dann das Können im Sinn einer jederzeit verfügbaren Fähigkeit. Alles Können entsteht durch Übung. Dabei gelangt das zunächst nur mühsam Geübte allmählich zu einer immer größeren Leichtigkeit.

Wie dabei die Aufmerksamkeit allmählich frei wird von der engen Bindung an die Durchführung der Tätigkeit und sich ganz dem zu erreichenden Ziel zuwenden kann, wie ein Handlungsvollzug automatisiert, wie eine Bewegung, etwa die des Schlittschuhlaufens, „eingeschliffen“ werden kann, das ist in der Psychologie eingehend untersucht worden und braucht hier nicht erneut aufgenommen zu werden<sup>2</sup>.

Dabei scheint mir eine - in der Regel wenig beachtete - Unterscheidung von grundlegender Wichtigkeit zu sein: Auf der einen Seite ergibt sich die Übung von selbst, während der Mensch mit seiner Aufmerksamkeit ganz seiner Tätigkeit, seiner Arbeit oder seinem Spiel, zugewandt ist. Man kann etwas spielend lernen, und schon manche Tiere erwerben für ihr Leben wichtige Funktionen im Spiel. Aber auch die Arbeit, etwa die handwerkliche Arbeit, übt in dieser Weise. Übung macht hier, wie das Sprichwort sagt, [38/39] den Meister. Man achtet dabei aber nicht auf den Übungseffekt, im Gegenteil: je mehr man im Spiel oder in der Arbeit aufgeht, um so sicherer stellt sich ganz unbeabsichtigt dieser Effekt ein. Auch vieles, was im Unterricht geschieht, bewirkt in dieser Weise eine Übung. Jede im Unterricht geleistete Arbeit dient ja diesem doppelten Zweck: sowohl ein bestimmtes Wissen zu vermitteln als auch durch die Aneignung dieses Wissens eine darüber hinausweisende Fähigkeit zu entwickeln.

Etwas anderes sind dagegen die Übungen, die bewußt als Übungen, d. h. zur Einübung bestimmter Fertigkeiten, vorgenommen werden. Und erst in diesem Fall darf man im eigentlichen Sinn von Übungen sprechen. Die Notwendigkeit solcher Übung ergibt sich dort, wo die Leistung nicht so gelingen will, wie man gewollt hat, und man so gezwungen wird, sich dieser nicht gekonnten Leistung zuzuwenden. Hier entsteht eine ganz andre Situation, die ein ganz

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

<sup>1</sup> Vgl. o. S. 26 f.

<sup>2</sup> Zur Orientierung über den Stand der psychologischen Forschung vgl. Margaret D. Robb, The Dynamics of Motor-Skill Acquisition, Englewood Cliffs N. J. 1972, dort auch weitere Literatur.

andres Verhalten erfordert. Man unterbricht den flüssigen Handlungszusammenhang, um sich in reflektierter Haltung der nicht gekonnten einzelnen Leistung zuzuwenden. Man kann vielleicht zunächst dieses Stück des Handlungszusammenhangs noch einmal wiederholen, etwa zum zweiten Mal zum Sprung ansetzen, wenn man ihn beim ersten Mal nicht geschafft hat, aber wenn es beim zweiten und vielleicht auch beim dritten Mal nicht gelingt, dann löst man die Einzelleistung, an deren Versagen das Mißlingen gelegen hat, aus dem Gesamtzusammenhang des Handlungsvollzugs heraus, um sie als solche zu üben und zur geläufigen Beherrschung zu bringen. Man übt also die isolierte Einzelfunktion, um sie, wenn sie gekonnt ist, wieder in die Gesamthandlung aufzunehmen. Das ist in den Leibesübungen etwa der Übergang vom Spiel und vom Wettkampf zur Ausbildung bestimmter Einzelleistungen in der Körperbeherrschung. Das geschieht entsprechend etwa beim Erlernen des Geigenspiels, wo man nicht mehr die ganze Melodie spielt, sondern dort, wo die Ausführung auf Schwierigkeiten stößt, den einzelnen Griff übt, ihn unablässig und mit gespannter Aufmerksamkeit so lange wiederholt, bis er geläufig geworden ist.

## 2. Die Übung im eigentlichen Sinn

Damit ist der Unterschied zwischen der Übung im strengen Sinn und dem sich im Tun von selbst ergebenden Übungseffekt deutlich. Diesen Übungseffekt als das Geläufigwerden bestimmter Fertigkeiten kann man auch in fortgesetzter Arbeit erreichen, besonders [39/40] da, wo gleiche Aufgaben in ihr wiederkehren. Vor allem aber geschieht es in den verschiedenen Formen des Spiels, vom einfachen Kinderspiel über die Wettkampfspiele auf sportlichem Gebiet bis hin zum Spielen der Musikinstrumente; denn zum Spiel gehört die Wiederholbarkeit: daß dasselbe Geschehen immer wieder von vorn beginnen und neu durchgeführt werden kann. Dabei bilden sich ganz natürlich die zum Spiel benötigten Fähigkeiten aus, und das Spiel gewinnt eine immer größere Vollkommenheit. Darum hat man auch in der Pädagogik von alters her das Spiel in den Dienst der Einübung lebensnotwendiger Fähigkeiten gestellt.

Aber dieses Einüben im Spiel hat eine Grenze; denn auch bei noch so lange fortgesetztem Spiel ergibt sich nicht mit Notwendigkeit das erstrebte sichere Können. Wenn das Spiel gelingen soll, darf man es nicht unterbrechen. Man kann es, wenn es seinen Sinn erfüllen soll, nur als ganzes wiederholen. Darum muß man auch über nicht recht gelingende Einzelleistungen hinwegspielen. Man muß die Unsauberkeiten in der Durchführung hinnehmen und nach Möglichkeit vertuschen. Damit ist die allen Praktikern bekannte Gefahr gegeben, daß sich mit der Wiederholung auch die Fehler fester „einschleifen“ und es immer schwerer wird, sich von ihnen zu befreien<sup>3</sup>.

Wenn man diese Gefahr vermeiden will, muß man den durchgehenden Gesamtverlauf des Spiels unterbrechen, sich der aus dem übergreifenden Gesamtzusammenhang herausgerissenen und als solche sinnlosen Einzelleistung zuwenden und diese so lange wiederholen, bis sie wirklich „gekonnt“ ist. Das ist der Übergang zur Übung im eigentlichen Sinn. Dieser Übergang ist immer schmerzlich, denn das unbefangene Aufgehen im Spiel ist damit abgebrochen. Es ist eine ganz neue Situation eingetreten, in der dann gleichursprünglich die Übung und der Unterricht einsetzen.

Zwei Wesenszüge der Übung im eigentlichen und strengen Sinn heben sich dabei heraus. Das eine ist ihr formaler Charakter. Weil die zu übende Leistung aus dem größeren Sinnzusammenhang herausgerissen und nicht mehr auf darin gegebene Ziele gerichtet ist, geht es in der Übung lediglich um eine formale Bildung, d.h. um die Ausbildung bestimmter Fertigkeiten, die als solche sinnlos sind und ihren Sinn erst aus dem größeren Zusammenhang gewinnen, in dem sie „eingesetzt“ werden. Es geht in der Übung immer um bestimmte, als solche sinnlose

---

<sup>3</sup> Odenbach, S. 60.

Elementarleistungen. Unter diesem Gesichtspunkt sind die Übungen so lange und nur so lange berechtigt, als man hoffen kann, das Leistungsganze von der sicher beherrschten Einzelleistung her wieder aufzubauen. Weil aber [40/41] während des Übens das Ziel, um dessen willen man übt, leicht aus dem Auge verschwindet oder gar von den Schülern, denen die Übungen im Schulbetrieb aufgezwungen werden, gar nicht gesehen wird, entsteht leicht der Eindruck einer ermüdenden Langeweile, die weithin das Bild vom Unterricht überschattet.

Der zweite Wesenszug der Übung im eigentlichen Sinn ist die unerbittliche Forderung, die an die Vollkommenheit der einzelnen Leistung gestellt ist. Hier hört das Spielerische auf, alles Sichbegnügen mit dem Unbestimmten und Ungefährten, mit allem, was dem Menschen leicht und ohne besondere Anstrengung zufällt. Der Geist der Übung ist der unerbittliche Ernst, der nicht nachläßt, bis die Leistung fehlerfrei gelungen ist. Die Übung erfordert eine Härte gegen sich selbst. Sie verlangt eine strenge Disziplin. Zu ihr gehört unablässbar ein gewisser asketischer Zug, und nicht umsonst heißt ja Askese in der wörtlichen Übersetzung ganz einfach Übung. Vielleicht ist es dieser asketische Zug, die Notwendigkeit einer strengen Disziplin, der zur heute verbreiteten Abneigung gegen die Übung geführt oder doch wesentlich beigetragen hat.

### **3. Die Grenzen der didaktischen Bemühungen**

Mit Hilfe der Unterscheidung zwischen den beiden Formen der Übung, des unbeabsichtigt sich einstellenden Übungseffekts von Arbeit und Spiel und der ausdrücklichen, bewußten Übung, ergibt sich ein Urteil über die bisherigen Bemühungen, den Übungen den langweiligen und ermüdenden Charakter zu nehmen, der sie zu einer so schwer zu tragenden Last für den Unterricht gemacht hat. Wir blicken unter dem Gesichtspunkt dieser Unterscheidung noch einmal auf die eingangs erwähnten Bemühungen zurück. Man hat immer wieder versucht, das Übungsziel, für den Schüler möglichst unbemerkt, auf dem Wege des sich für den Betreffenden unbeabsichtigt einstellenden Übungseffekts zu erreichen. Hier ergibt sich ein weites Feld von Möglichkeiten, wie es bei Odenbach und anderen entwickelt ist. Man kann leibliche und geistige Funktionen im Spiel entwickeln. Man kann statt langweiliger Wiederholungen die einzuübenden Fertigkeiten an immer neuen Stoffen zur Geläufigkeit bringen usw. Wir brauchen die verschiedenen Möglichkeiten hier nicht im einzelnen durchzugehen und können uns auf das Prinzipielle beschränken.

Alle diese Verfahren beruhen darauf, daß sie die Übungen im engeren Sinn mit allen ihren Beschwerlichkeiten dadurch zu ver- [41/42] meiden suchen, daß sie ihre Aufgaben auf den sich von selbst einstellenden Übungseffekt anderer Tätigkeiten übertragen. Diese Verfahren sind gewiß nicht zu verachten. Sie bieten in der Unterrichtspraxis eine wertvolle Hilfe und sind darum zu benutzen, wo sie sich ohne Künstelei anbieten. Manche Härte läßt sich auf diese Weise vermeiden.

Aber diese Verfahren sind nur in einem beschränkten Maß anwendbar. Auf der einen Seite ist zu bedenken, wie weit sich solche formalen Übungen in immer neue Beispiele „einkleiden“ lassen, ohne Gefahr zu laufen, daß durch den Reiz der neuen Stoffe die Aufmerksamkeit von der zu übenden Leistung abgelenkt wird und diese selbst dabei zu kurz kommt. Vor allem aber ist zu befürchten, daß durch die spielerische Einstellung der Wille zur Genauigkeit, zu der nur in letzter Anspannung zu erreichenden Vollkommenheit in der zu übenden Leistung verlorengeht. Gewisse Fertigkeiten lassen sich eben nur dadurch lernen, daß man auf alle spielerische Leichtigkeit verzichtet und ihnen selbst als bloß formalen, für sich selbst uninteressanten Einzelleistungen die ganze Aufmerksamkeit zuwendet.

Wir sehen also, daß es nur in einem sehr beschränkten Maße möglich ist, die Übungen durch Einkleidung in spielerische Tätigkeiten zu erleichtern oder durch außerhalb ihrer selbst gelegene Anreize interessanter zu machen. Der eigentümliche Ernst der Übung, der ganz auf die

Vollkommenheit der einzuübenden Leistung gerichtet ist, geht dabei notwendig verloren. Dessen Forderung läßt sich durch noch so geschickte didaktische Kunstgriffe nicht umgehen. Diese Schwierigkeiten hat man natürlich auch gesehen. Aber weil man sich mit einem ungeklärten Verständnis der Übung begnügte, nicht klar zwischen den beiden grundsätzlich verschiedenen Formen der Übung unterschied und überhaupt nicht zu der radikalen Frage nach dem Wesen der Übung vordrang, blieb es bei dem resignierenden Bekenntnis, daß das Problem der Übung sich nicht restlos auf die spielerischen Formen eines indirekten Übens zurückführen ließe und ein gewisser Rest mechanischer Übungen mit ihrem harten Drill nun leider einmal unvermeidlich sei.

Hinzu kam der schon erwähnte Umstand, daß man meist nicht zwischen dem Einprägen (Memorieren) eines Wissensstoffs und dem Einüben einer Fähigkeit unterschied<sup>4</sup> und so unter dem Titel der Übung manches behandelt wurde, was, wie das Auswendiglernen (Memorieren) eines Wissensstoffs (von Vokabeln und Jahres- [42/43] zahlen und auch von Gedichten), gar nicht in diesen Zusammenhang gehört. Unter den gut durchdachten Unterrichtsentwürfen, die Odenbach im Beispielteil seines Buchs über „die Übung im Unterricht“<sup>5</sup> mitteilt, ist von Übungen im strengen Sinn kaum die Rede, und wo sie am Rande einmal auftreten (wie bei dem sehr interessanten Beispiel des „Sehens“ von geographischen Strukturen auf dem Meßtischblatt<sup>6</sup>), wird die hier angemessene Form des Übens nicht weiter diskutiert.

So bleiben alle diese Bemühungen, so viel Wichtiges sie im einzelnen zur Erleichterung des Unterrichts beigetragen haben, im letzten unbefriedigend. Sie kommen nicht darüber hinweg, daß die Übung etwas Beschwerliches ist, das man zwar erleichtern, aber nicht beseitigen kann. Die Frage nach dem Wesen der Übung wird gar nicht gestellt oder vorzeitig vor ihr ausgewichen. An dieser Stelle kann nur eine radikale Neubesinnung weiterführen. Es ist zu fragen, ob die Übung wirklich etwas Beschwerliches sein muß, ob es nicht möglich ist, die Übung so zu verstehen und im Unterricht so einzurichten, daß ohne alle von außen herangebrachte Motivation schon die Tätigkeit des Übens als solche Freude macht. Wenn das gelingt, wären alle bisherigen Versuche der Erleichterung von vornherein überholt.

Dazu ist es notwendig, das Problem des Übens im Zusammenhang mit dem des Könnens noch einmal genauer ins Auge zu fassen. Wir sehen dabei zunächst noch einmal von den besonderen didaktischen Problemen der Schulpädagogik ab, um zuvor beim erwachsenen Menschen in allgemeiner philosophisch-anthropologischer Sicht nach dem Wesen des Übens zu fragen. Erst zum Abschluß sollen dann vom so gewonnenen Verständnis her die speziell didaktischen Fragen wenigstens kurz angedeutet werden. [43/(44]

---

<sup>4</sup> Vgl. o. S. 27.

<sup>5</sup> Odenbach, S. 89 ff.

<sup>6</sup> Odenbach, S. 137.