

PROF. DR. O. F. BOLLNOW, UNIVERSITÄT TÜBINGEN

## Übung als Weg des Menschen\*

Das Problem der Übung ist in den letzten Jahrzehnten 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 Laufen-lernen, Sprechen-lernen usw. Im Unterschied zum Tier sind dem Menschen nur wenige der für das Leben notwendigen Fähigkeiten 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 Kulturfunktionen, das Lesen, Schreiben und Rechnen, lernen soll. Und das wiederholt sich auf jeder neuen Stufe. 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 an der „Geistlosigkeit“ der Übungen, bei denen man immer das selbe wiederholt und oft kaum ein bemerkbarer Fortschritt erzielt wird. Man findet sich damit ab, daß Übungen einmal notwendig sind, aber man schätzt sie keineswegs.

Trotz der weiten Verbreitung in der Praxis hat die Übung in der pädagogischen Theorie dagegen kaum eine Rolle gespielt. Das erklärt sich weitgehend aus der Entwicklung der modernen Pädagogik. Wenn die moderne Reformpädagogik seit der Jahrhundertwende sich an den schöpferischen Leistungen des Kindes orientierte, dann konnte die Übung nur als lästiger Zwang erscheinen. Denn die Übung ist alles andere als ein schöpferischer Vorgang, in ihr wird nichts Neues hervorgebracht, sondern das [825/826] Alte wiederholt, und die Frische des ursprünglichen Lebens erstarrt in der festen Gewohnheit. Aber auch wo man von den Problemen des Sachunterrichts ausgeht und diesen möglichst interessant und lebendig zu gestalten versucht, kann die Übung nur als lästiger Zwang erscheinen. Während Lehrer wie Schüler möglichst schnell zum Neuen und Unbekannten fortschreiten möchten, hält sie die Übung zurück und zwingt sie, beim Alten und schon Bekannten zu verweilen.

Aber an dieser Stelle drängt sich eine bedrückende Erfahrung auf: Wo man nur auf den schöpferischen Ausdruck bedacht ist, entsteht die Gefahr der Nachlässigkeit. Der Ausdruck bleibt unbestimmt und zerrinnt in dilettantischen Versuchen. Und wo man unablässig darauf bedacht ist, Neues und immer wieder Neues zu erfahren, da gehen die festen Grundlagen verloren, auf denen man aufbauen könnte, und alles gerät ins Wanken. Und so kommt man darauf zurück, daß man auf die Übung, so lästig sie auch sein mag, nicht verzichten kann. Als Beleg sei nur aus einem älteren Aufsatz Alois Fischers zitiert: „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.“<sup>1</sup>

So scheint man sich wohl oder übel mit der lästigen Übung abfinden zu müssen. Und so liegt es dann nahe, nach Auswegen zu suchen, um die lästigen Übungen, wenn man sie schon nicht abschaffen kann, so doch weniger unangenehm erscheinen zu lassen, indem man die Übungen

\* Erschienen in: Universitas, 29. Jg. 1974, Heft 2, S. 825-842. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

<sup>1</sup> Alois Fischer, Arbeiten und Lernen (1912). In: Ausgewählte pädagogische Schriften. Besorgt von Karl Kreitmair. Paderborn 1961, S. 61 f.

durch die psychologische Erforschung der Lernvorgänge zu erleichtern und wirksamer zu machen versucht, indem man nach außerhalb des Übens selber gelegenen Motivationen sucht und sie so gewissermaßen zu „versüßen“ sucht. Hier hat vor allem Karl Odenbach in seinem Buch über „die Übung im Unterricht“<sup>2</sup> eingesetzt. Angesichts der verhängnisvollen Folgen, die aus einer seit langem bestehenden Vernachlässigung der Übungen in der Schule entstehen, [826/8827] sucht er nach „neuen Übungsformen“, die „den mechanischen Gedächtnisdrill der alten Schule“ vermeiden. Er untersucht in umfassender Weise die verschiedenen durch die psychologische Forschung eröffneten Möglichkeiten und ihre Anwendungen auf die Unterrichtspraxis. Die Grenze seiner Überlegungen ist aber dadurch gegeben, daß das, was Übung, insbesondere im unterrichtlichen Zusammenhang, bedeutet, als bekannt vorausgesetzt und nicht weiter diskutiert wird. So wird z. B. nicht gefragt, wie weit die von ihm ausführlich behandelten und in ihren Grenzen bestimmt wertvollen Erleichterungen und spielerischen Einkleidungen der Übungen möglich und ohne Verlust an wichtigen Funktionen der Übung durchführbar sind. So entsteht die weiterführende Frage nach dem Wesen der Übung und ihrer Funktion im Gesamtzusammenhang des Unterrichts wie des menschlichen Lebens überhaupt.

An dieser Stelle hat Fritz Loser in seinem Aufsatz über „Die Übung im Unterricht“<sup>3</sup> eingesetzt: Anstatt die Übung im Rahmen eines schon als fertig vorgegebenen Modells vom idealen Unterrichtsverlauf zu betrachten, geht er vom Phänomen der Übung aus, wie es in der Erfahrung des Unterrichts als eine mit ihren Schwierigkeiten oft als störend empfundene Tatsache gegeben ist, und fragt nach dem „Beitrag, den die Übung zum Verständnis des Lehrens und Unterrichtens leistet“, wobei er im Sinne des allgemeinen philosophisch-anthropologischen Ansatzes, der jedes einzelne am menschlichen Leben vorfindbare Phänomen auf seinen besonderen Beitrag hin untersucht, den es zum Verständnis des menschlichen Lebens leistet, überzeugt ist, daß auch „jedes Phänomen des Unterrichts“ „seine unverwechselbare Einmaligkeit und seine unersetzbare Bedeutsamkeit für das Ganze einer nie abgeschlossenen Theorie des Lehrens und Lernens“ besitzt<sup>4</sup>.

Diese Fragestellung versuchen wir aufzunehmen und in einer etwas allgemeineren Form fortzuführen, indem wir zuvor das Phänomen der Übung - nicht nur im Unterricht, sondern im menschlichen Leben überhaupt — etwas genauer zu analysieren versuchen, um von da aus zur anthropologischen Frage vorzudringen, welche Funktion die Übung im Rahmen des menschlichen Lebens zu erfüllen hat, oder anders gewendet: wie wir das menschliche Leben begreifen müssen, damit in ihm die Übung als eine sinnvolle und unentbehrliche Leistung erscheint, also als etwas, in dem allein menschliches Leben seine vollkommene Erfüllung findet<sup>5</sup>. Es ist zu vermuten, daß die Übung noch gar nicht in ihrem vollen Wesen begriffen ist, solange sie nur als der lästige Zwang erscheint, um den „nicht bezwingbaren Erdenrest von Flüchtigkeit und Unsicherheit“ zu bewältigen, und daß sich aus einer tieferen Erkenntnis ihres Wesens ein neues und fruchtbares Verhältnis zu ihr begründen läßt. In diesem Sinne versuchen wir, den Vorgang des Übens und seine Bedeutung für das Ganze des menschlichen Lebens genauer zu untersuchen.

\*

Wenn man zunächst der Sprachgeschichte ein wenig nachgeht<sup>6</sup>, so scheint das Wort „üben“ ursprünglich ganz allgemein das Ausführen einer Tätigkeit zu bezeichnen, insbesondere eine lang anhaltende oder oft wiederholte Tätigkeit. Das Wort kann so mit den verschiedensten Objekten verbunden werden. Als früheste Belege werden Landbau und religiöse Feier genannt. Die übergreifende Einheit dieser beiden Verwendungen dürfte in dem Moment der Pflege, der cultura, zu

<sup>2</sup> Karl Odenbach, Die Übung im Unterricht, 5. Auflage, Braunschweig 1969.

<sup>3</sup> Fritz Loser, Die Übung im Unterricht und ihr Beitrag für eine pädagogische Theorie des Lehrens und Lernens, Zeitschrift für Pädagogik, 14. Jahrg. 1968, S. 145-165.

<sup>4</sup> Loser, a. a. O., S. 150.

<sup>5</sup> Zur anthropologischen Frage vgl. Otto Friedrich Bollnow, Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik, Essen 1965.

<sup>6</sup> Vgl. Trübners Deutsches Wörterbuch, 7. Bd., Berlin 1956, S. 178 ff.

suchen sein. Das „üben“ und das „Pflegen“ scheinen überhaupt eng zusammenzugehören, was ja auch in der agricultura mit enthalten ist. Darüber hinaus aber dürfte der kultische Zusammenhang, als Durchführung eines heiligen Ritus, einen gewissen Hinweis für die allgemeine anthropologische Frage enthalten.

Im Lauf der Entwicklungen sondern sich dann vor allem zwei Grundbedeutungen:

1. Das üben als Ausüben einer Tätigkeit, insbesondere in einer bestimmten Funktion, die darin wahrgenommen wird. Man übt Gnade, Gerechtigkeit, Kritik usw. Doch gilt dieser Sprachgebrauch heute wohl schon als weitgehend veraltet. Man spricht meist deutlicher von einem Ausüben. Erhalten hat er sich dagegen in manchen redensartlichen Wendungen: ein Brauch oder ein Verfahren kann in Übung bleiben oder außer Übung kommen, oder einfacher gesagt, es kann üblich oder nicht üblich sein. Ganz voll kommt diese Bedeutung dagegen noch im Liede [828/829] zum Ausdruck: „üb' immer Treu und Redlichkeit!“ üben heißt hier allgemein sich betätigen, sich entsprechend den Forderungen von Treu und Redlichkeit verhalten.

2. Das üben als Einüben einer Fertigkeit. Man übt sich oder andre in etwas, im Waffengebrauch, im Klavierspielen, in der Kunst der schriftlichen Darstellung usw. Es gibt in bunter Reihe Leibesübungen, Turnübungen, Übungsaufgaben im Rechnen, Übersetzungsübungen usw. Man muß etwas üben, bis man etwas „kann“. Dieser Sprachgebrauch ist heute wohl der vorherrschende geworden, und um ihn geht es vor allem, wenn in der Pädagogik von Übungen gesprochen wird. Dabei dürfte aber der allgemeinere kultische Hintergrund für das Verständnis des Problems nicht ganz ohne Bedeutung sein. In diesen weiteren Zusammenhang gehört es auch, wenn im religiösen Bereich von Bußübungen oder Andachtsübungen - häufig auch in der lateinischen Fassung als Exerzitien - die Rede ist.

\*

Um nun den anthropologischen „Ort“ der Übung genauer zu bestimmen, fragen wir, wo überhaupt im Unterricht wie allgemein im menschlichen Leben eine Übung erforderlich ist. Und hier scheint eine Abgrenzung bedeutsam: Die Schule dient bekanntlich zum großen Teil dem Wissenserwerb. Aber wo der Mensch ein Wissen erwirbt, wo er Informationen erhält und „speichert“, da „hat“ er sie, da „weiß“ er, was er erfahren hat. Damit ist ein fertiges Ergebnis erreicht, und er braucht nichts weiter einzuüben. Die Aufgabe ist allein, das erworbene Wissen auch fest im Gedächtnis zu behalten. Dazu ist, besonders im Unterricht, die Wiederholung des Wissensstoffs (im einfachsten Fall: der gelernten fremdsprachlichen Vokabeln) erforderlich. Aber das kann man nicht im eigentlichen Sinn als Übung bezeichnen. Es gibt keine Übung des Wissens, höchstens eine Übung des Gedächtnisses, und selbst hier ist noch offen, wie weit man das im strengen Sinn als Übung bezeichnen kann; denn das Gedächtnis ist keine Leistung, die man vorsätzlich hervorbringen kann. Wir kommen darauf zurück. Zunächst halten wir fest, daß zwar jede Übung eine Wiederholung einschließt, aber nicht auch umgekehrt jede Wiederholung, die der Befestigung des Wissensstandes gilt, als Übung betrachtet werden kann.

Doch deutlicher wird es dort, wo man einen sinnvollen Zusammenhang eingesehen, etwa einen mathematischen Lehrsatz begriffen hat. Hier handelt es sich um ein Sinnverstehen, das dem Menschen blitzartig aufleuchtet. Es ist, wenn überhaupt, dann auch notwendig ganz vorhanden und braucht nicht erst durch allmähliche Übung schrittweise erworben zu werden. Diesem Vorgang entspricht auf der Seite des Erziehers ein „Erwecken“ dieser Einsicht, das als ein plötzlicher und notwendig un stetig wirksamer Vorgang jeder Möglichkeit eines allmählichen Einübens grundsätzlich entzogen ist<sup>7</sup>.

Eine Übung ist vielmehr dort und nur dort erforderlich, wo es sich um praktische Fertigkeiten handelt, die der Mensch in sich ausbilden soll. Solche Fertigkeiten gibt es in der Beherrschung des Leibes, insbesondere beim Sport, oder als manuelle Fertigkeiten des Handwerks, aber ent-

<sup>7</sup> Vgl. Otto Friedrich Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik, 4. Aufl., Stuttgart 1968.

sprechend auch als geistige Fertigkeiten. Rechenoperationen z. B. müssen eingeübt werden, bis man sie sicher beherrscht. Oder an einem andern Beispiel: die Urteilsfähigkeit in schwer überschaubaren Zusammenhängen kann nicht eigentlich gelehrt oder gelernt, sondern nur an immer neuen Beispielen geübt und ausgebildet werden<sup>8</sup>. Zusammengefaßt: Ein Wissen kann man lehren und eine Einsicht zu erwecken versuchen; in beiden Fällen ist das üben weder möglich noch notwendig, sondern das üben wird dort erforderlich, wo es sich um ein spezifisches Können handelt, das der Mensch erwerben soll. Kroug hat gern in einer sprachlich sehr zugespitzten Weise das Können als das praktische Vermögen dem Kennen als dem theoretischen Erkenntnisvermögen gegenübergestellt<sup>9</sup>. Wir sprechen, um den sprachlichen Anklang zu vermeiden, besser von einem Wissen und Können. In der mittelalterlichen Überlieferung kommt dieser Gegensatz in dem Verhältnis von *ars* und *scientia*, von Kunst und Wissenschaft zum Ausdruck, aber die spätere Entwicklung zeigt, wie schwer es ist, auf die Dauer das eine vom andern zu trennen.

Wir werden also von dem allgemeinen Problem des Könnens ausgehen müssen, das (im Unterschied zu der in Aristoteles [830/831] kulminierenden griechischen Tradition) in der neuzeitlichen Philosophie in Folge der vorherrschenden Orientierung am Erkenntnisproblem nur wenig durchdacht ist. Wir dürfen uns dabei nicht scheuen, zunächst auch auf ein paar ganz triviale Zusammenhänge hinzuweisen, weil diese nachher für den weiteren Aufbau wichtig werden. Können ist mehr als die Anwendung eines erworbenen Wissens. Es wird auch nicht auf einmal erworben, sondern bedarf der Übung, um durch häufige Wiederholung allmählich eine größere Vollkommenheit zu erreichen. Mit jeder Tätigkeit, die der Mensch einmal ausübt, wird zugleich eine Disposition geschaffen, die die Wiederholung dieser Tätigkeit erleichtert, und durch regelmäßige Wiederholung bildet sich dann das Können im Sinn einer jederzeit verfügbaren Fertigkeit. 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 Bindung an die Durchführung der Tätigkeit und sich ganz dem zu erreichenden Ziel zuwenden kann, wie etwa eine Bewegung „eingeschliffen“ werden kann, das ist in der Psychologie eingehend untersucht worden und braucht hier nicht erneut aufgenommen zu werden<sup>10</sup>.

Jedes Üben ist also das Streben nach einem Können, ist ein Können-Wollen. Und weil in jedem Können der Maßstab einer ihm eignen Vollkommenheit angelegt ist, die es zu erreichen oder der es sich anzunähern gilt (wie in jedem Streben nach Ausdehnung und möglicher Vollständigkeit dieses Wissens), so ist dieses Können-Wollen zugleich, mit König zu sprechen, ein „Immerbesser-können-Wollen“, in dem der Mensch sich in seinen innersten Möglichkeiten entfaltet. König versteht diesen Vorgang als eine Bewegung, die „als wesentlich ein Versuchen und Wagen sich der verborgenen Bestimmtheit und Grenze der eigenen Natur zu nähern sucht“<sup>11</sup>.

Dabei scheint mir eine — in der Regel zu wenig beachtete -Unterscheidung von grundlegender Wichtigkeit zu sein: Auf der einen Seite ergibt sich die Übung von selbst, während der Mensch mit seiner Aufmerksamkeit seiner Tätigkeit, seiner Arbeit oder seinem Spiel, zugewandt ist. Man kann etwas [831/832] 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. Und „Übung macht“, wie es im Sprichwort heißt, „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 unbeabsichtigt dieser Effekt ein. Auch vieles, was im Unterricht geschieht, bewirkt in dieser Weise eine Übung. Jede konkrete im Unterricht geleistete Arbeit dient

<sup>8</sup> Vgl. Otto Friedrich Bollnow, *Erziehung zur Urteilsfähigkeit*. In: *Maß und Vermessenheit des Menschen*, Göttingen 1962, S. 107-130, insbesondere S. 124.

<sup>9</sup> Wolfgang Kroug, *Über Ontologie des Könnens und den Primat des Nicht-könnens*, Jahrbuch für Psychologie, Psychotherapie und medizinische Anthropologie, 14. Jahrg. 1966.

<sup>10</sup> Vgl. etwa Bruno Petermann, *Wesensfragen seelischen Seins*, Leipzig 1938, S. 72 ff.

<sup>11</sup> Josef König, *Das spezifische Können der Philosophie als εὖ λέγειν*. *Blätter für Deutsche Philosophie*, 10. Band 1936, S. 129-136.

ja diesem doppelten Zweck: sowohl ein bestimmtes Wissen zu vermitteln als auch in der Aneignung dieses Wissens eine darüber hinausweisende Fähigkeit zu entwickeln. Dieser Zusammenhang kann auch vom Erzieher bewußt ausgenutzt werden, um durch bestimmte Spiele oder Arbeiten ein bestimmtes Können zu erreichen. Das Kind, das sich unbefangen diesem Spiel oder dieser Arbeit um ihrer selbst willen zuwendet, weiß in der Regel nichts von dieser Absicht des Erziehers und fühlt sich darum leicht hintergangen, sobald es sie bemerkt.

Etwas anderes sind dagegen die Übungen, die bewußt als Übungen, d. h. zur Einübung bestimmter Fertigkeiten vorgenommen werden. Und erst in diesem zweiten Fall würde ich von Übungen im eigentlichen Sinn sprechen. Die Notwendigkeit solcher Übungen ergibt sich dort, wo die Leistung nicht so gelingen will, wie man gewollt hat, und man sich jetzt ausdrücklich dieser nicht gekonnten Leistung zuwendet. Hier entsteht eine ganz andre Situation. Man unterbricht den flüssigen Handlungszusammenhang, um sich in reflektierter Haltung der nicht gekonnten einzelnen Leistung zuzuwenden. Man kann vielleicht dieses Stück des Handlungszusammenhangs noch einmal wiederholen, aber wenn es auch beim zweiten Mal nicht gelingt, löst man es aus dem Gesamtzusammenhang des Handlungsvollzugs, um es als isolierte Einzelleistung zu üben und so zur geläufigen Beherrschung zu bringen. Man übt also die Einzelfunktionen, um nachträglich aus ihnen wieder die Gesamthandlung aufzubauen. Das ist in den Leibesübungen der Übergang vom Spiel oder vom Wettkampf zum bewußten Training. Das geschieht entsprechend etwa beim Erlernen des Geigenspiels, wo man nicht mehr mit Hingabe eine Melodie spielt, sondern dort, wo die Ausführung auf Schwierigkeiten stößt, den einzelnen Griff übt, ihn unablässig und mit angespannter Aufmerksamkeit so lange wiederholt, bis er geläufig geworden ist. [832/833]

Dieser Zusammenhang wird, auch im schulischen Bereich, verkannt, wenn man nicht hinreichend zwischen Spiel und Übung unterscheidet und glaubt, die Übung in spielerischer Weise betreiben oder gar ganz in Spiel verwandeln zu können. Auch bei noch so lange fortgesetztem Spiel ergibt sich nie das in der Übung erstrebte gesicherte Können; denn wenn das Spiel gelingen soll, dann muß man über die nicht recht gelingenden Einzelleistungen hinwegspielen, um so den Gesamtverlauf nach Möglichkeit zu retten. Die Unsauberkeiten in der Durchführung werden hier also nach Möglichkeit vertuscht. Die Übung aber bricht den durchgehenden Gesamtverlauf ab, sie wendet sich der aus dem durchgehenden Sinnzusammenhang herausgerissenen und als solcher sinnlosen Einzelleistung zu und wiederholt diese so lange, bis sie wirklich „gekonnt“ ist.

Die Übung stellt so eine unerbittliche Forderung an die Vollkommenheit der einzelnen Leistung. Hier hört das Spielerische auf, alles Sichbegnügen mit dem Unbestimmten und Ungefährlichen, 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. Zu ihr gehört unablässig ein gewisser asketischer Zug, und nicht umsonst heißt ja Askese in der wörtlichen Übersetzung ganz einfach Übung.

Damit hängt zugleich ein weiterer wichtiger Zug zusammen: Weil die zu übende Leistung isolierend aus dem Sinnzusammenhang gerissen ist, geht es in der Übung lediglich um eine formale Bildung, d. h. um die Ausbildung einer bestimmten Fertigkeit, die als solche sinnlos ist und ihren Sinn erst jeweils aus dem größeren Zusammenhang gewinnt, in dem sie „eingesetzt“ wird. In der Übung geht es immer um bestimmte als solche sinnlose Elementarleistungen. Die Übungen (Etüden) sind darum so lange und nur so lange berechtigt, als man hoffen kann, das Leistungsganze von sicher beherrschten Elementarleistungen her aufbauen zu können. Weil aber während des Übens das Ziel, um dessentwillen man übt, leicht aus dem Auge verschwindet, oder gar von den Schülern, denen die Übungen vom Schulbetrieb aufgezwungen werden, gar nicht erst als lebenswichtig erfahren wird, ergibt sich oft der Eindruck einer ermüdenden Langenweile. [833/834]

Mit Hilfe der Unterscheidung zwischen den beiden Formen der Übung, des unbeabsichtigten Übungseffekts und der ausdrücklichen, bewußten Übung, ergibt sich die Antwort auf die ent-

scheidende Frage, wie weit es möglich ist, den Übungen den langweiligen und ermüdenden Charakter zu nehmen, der sie zu einer so schwer zu tragenden Last für den Unterricht gemacht hat. Man kann zunächst versuchen, das Übungsziel, für den Schüler unbemerkt, auf dem Weg des sich unbeabsichtigt einstellenden Übungseffekts zu erreichen. Hier ergibt sich ein weites Feld von Möglichkeiten, wie es von 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. Sie bieten gewiß eine wertvolle Hilfe und sind zu benutzen, wo sie sich anbieten. Manche Härte läßt sich auf diese Weise lindern, aber ganz läßt sich die Schwere der Übungen so nicht beseitigen; denn die Anwendung dieser Verfahren ist doch nur in einem beschränkten Maße möglich. Einmal ist die Frage, wie weit sich überhaupt solche formalen Übungen in immer neue Beispiele „einkleiden“ lassen. Sodann entsteht die Gefahr, daß durch den Reiz des neuen Stoffs 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 eigentümliche Geist der Übung verloren geht, der in letzter Anspannung auf die Vollkommenheit der zu erzielenden Leistung gerichtet ist. Gewisse Leistungen kann man doch nur dadurch lernen, daß man auf alle spielerische Leichtigkeit verzichtet und ihnen selbst als formalen, für sich selbst uninteressanten Einzelleistungen in strenger asketischer Haltung 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 von außen kommende Anreize interessanter zu machen. Der eigentümliche Ernst der Übung, der auf die Vollkommenheit der einzuübenden Leistung gerichtet ist, geht dabei notwendig verloren. Dessen Forderung läßt sich nicht durch noch so geschickte didaktische Kunstgriffe umgehen. Wenn es also eine Möglichkeit geben soll, den bedrückenden Charakter der nun einmal unentbehrlichen Übungen zu vermeiden, so kann diese nur darin bestehen, die Übungen [834/835] so einzurichten, daß ohne alle äußere Motivation schon die Tätigkeit des Übens als solche Freude macht. Das wäre dann der Fall, wenn man bei jedem einzelnen Versuch ganz auf die in ihm mögliche äußerste Vollendung eingestellt wäre. Jeder einzelne Versuch stünde dabei unmittelbar unter dem Anspruch der höchstmöglichen Vollendung. Damit verwandelt sich notwendig die innere Einstellung des Menschen: an die Stelle des Interesses am aufzunehmenden Gehalt oder dem zu erreichenden Ziel des Handelns tritt die reine Freude am vollkommenen Können. Und wo dieses noch nicht erreicht ist, bildet die frühere Erfahrung des erreichbaren Fortschritts den Ansporn zu immer neuer Anstrengung. Der von König hervorgehobene Grundzug des menschlichen Lebens als eines „Immerbesser-können-Wollens“ tritt hier in seiner Reinheit hervor. An ihm hat darum auch alle erzieherische Bemühung anzusetzen.

Diese Art der auf die Vollkommenheit der Leistung bezogenen Übung ist notwendig und bleibt unentbehrlich. Insbesondere im Sport wird sie in ihrer reinsten Form durchgeführt. Sie führt zur Freude an der sicher beherrschten Bewegung, wie sie etwa beim Skilaufen erfahren werden kann. Und ein gewisses „sportliches“ Moment ist auch in anderen Bereichen sinnvoll. Dahin gehört im handwerklichen Bereich die Freude am gekonnten Handgriff und der dadurch ermöglichten sauberen Ausführung. Entsprechendes gibt es aber auch im geistigen Bereich, z. B. im Genuß, sich in einer fremden Sprache formvollendet auszudrücken. Am Beispiel Rilkes läßt sich verdeutlichen, wie von hier aus auch die Dichtung als ein Handwerk erscheint, in dem es im Unterschied zu allen dilettantischen Versuchen auf das in strenger Entsagung geübte Können ankommt, auf die „Genauigkeit“ des Ausdrucks, die den Vergleich mit „technischen Präzisionen“ nahelegt. „Er war ein Dichter und haßte das Ungefähre“<sup>12</sup>, dieses Wort des „Malte“ bezeichnet

<sup>12</sup> Rainer Maria Rilke, Gesammelte Werke, Band 5, Leipzig 1930, S. 198. Wegen weiterer Belege vgl. Otto Friedrich Bollnow, Rilke, 2. Aufl., Stuttgart 1956, S. 120 ff.

zugleich allgemein das strenge Ethos einer auf reine Vollkommenheit der Leistung bezogenen Übung.

Aber diese Einstellung auf das „Gekonnte“ einer Leistung birgt zugleich eine große Gefahr. Sie kann, wenn der Bezug zum größeren Ganzen, um dessentwillen die einzelne Leistung geübt wird, verloren geht, in eine rein ästhetische Freude am Können als solchem umschlagen. Das „Gekonnte“ einer Leistung [835/836] wird so als Selbstzweck genossen. Das gilt nicht nur für den Könnenden selbst, sondern auch der Zuschauer kennt, beispielsweise beim Artisten im Zirkus, die Freude an der gekonnten Leistung. Aber nicht viel anders ist es bei den verschiedenen Künsten, insbesondere beim Kunstgewerbe. Das „Gekonnte“ wird zu einer um ihrer selbst willen geschätzten Qualität, die vor allem beim „Manierismus“ hoch gewertet wird. Die gekonnte Leistung führt so zum seelenlosen Virtuositentum als einer raffinierten Form des Selbstgenusses.

Die darin enthaltene Gefahr läßt sich besonders deutlich am Beispiel Rilkes verdeutlichen, wo er den Begriff des Könnens vom „Handwerk“ des Dichters auf die Liebe und das Leben im ganzen zu übertragen versucht. So heißt es bei ihm etwa von der Liebe: „Wo ist einer, der sie kann?“<sup>13a</sup> oder vom Leben im ganzen: „Gekonnt hats keiner.“<sup>13b</sup> Was aber heißt es, die Liebe oder das Leben zu „können“? Was Rilke gemeint hat, ist deutlich: Es ist die Abneigung gegen alles nachlässige Verhalten, gegen alles „Ungefähre“. Was aber in bezug auf den Dichter gegenüber einem verschwommenen Expressionismus seinen guten Sinn hat, wenn es auch dort nicht ganz unbedenklich ist, das verliert seinen Sinn, wenn es auf das Leben im ganzen übertragen wird. Denn welchen Sinn soll es haben, die Liebe zu „können“? Dann wäre sie eine in vielen Wiederholungen einzuübende Technik. Was so zustande käme, wäre vielleicht ein perfekter Liebhaber, ein Routinier der Liebe. Aber in der Aufmerksamkeit auf die Vollkommenheit des Könnens ging grade das verloren, was nun einmal das Wesen der Liebe ausmacht: die Hingabe an den andern geliebten Menschen. So kann man die Unbedingtheit der Hingabe fordern und gegen ein „zerstreutes“ Verhalten abheben. Aber die Unbedingtheit, die unabhängig von der Anzahl der Wiederholungen schon im ersten Ergriffen-sein gewonnen werden kann, ist, kurz gesagt, eine existentielle Kategorie und damit etwas grundsätzlich anderes als ein einzuübendes Können. Und noch deutlicher ist es beim Leben im ganzen. Welchen Sinn soll es haben, das Leben zu „können“? Es würde heißen, das Leben zu einem erlernbaren Handwerk zu machen, und das ist es grade nicht. Hier ist an den „Ort“ zu erinnern, wo im Zusammenhang des Spiels oder der Arbeit die Notwendigkeit einer Übung entspringt: Es ist das Mißlingen einer bestimmten Einzelleistung, das dazu zwingt, [836/837] diese isolierend herauszuheben und bis zur Geläufigkeit einzuüben. Nur isolierte Einzelleistungen lassen sich üben und durch Übung zur Vollkommenheit bringen. Es ist sinnlos, diesen Begriff auf das Ganze des Lebens übertragen zu wollen.

Aber auch wo es sich um einzelne zur Perfektion zu bringende Leistungen handelt, ergibt sich eine entsprechende Gefahr; denn in dem Augenblick, wo das Können nicht mehr primär im Dienst einer Aufgabe steht, sondern als solches entwickelt und genossen wird, erfolgt der Umschlag von einer im Dienst einer Sache stehenden Fertigkeit zu einem der Sache entfremdeten und spielerisch gewordenen Selbstgenuß. Je höher die Vollkommenheit ist, zu der es der Mensch in einer Tätigkeit bringt, um so größer ist die Gefahr eines leeren, seelenlos gewordenen Virtuositentums. Zu vermeiden ist diese Gefahr nicht; denn sie ist mit dem Wesen jeder ernsthaft betriebenen Übung notwendig verbunden. Um so dringlicher erhebt sich die Frage, wie diese Gefahr auf einer höheren Ebene überwunden werden kann.

An dieser Stelle scheint ein Blick auf die alte japanische Kultur weiterzuführen, in der, soweit ein Fremder darüber zu urteilen vermag, die Übung bestimmter handwerklicher und künstlerischer Fertigkeiten sehr viel höher bewertet wird und darum auch eine sehr viel größere Rolle spielt als bei uns. Die Übung hat dabei nicht mehr den bei uns so oft beklagten subaltern-

<sup>13a</sup> Rainer Maria Rilke, Späte Gedichte, Leipzig 1936, S. 22.

<sup>13b</sup> A. a. O., S. 141.

mechanischen Charakter, weil sie im Gefüge der seelischen Leistungen sehr viel „höher“ angesetzt wird. Beständige Übung erscheint nicht mehr als lästige Vorstufe, sondern als integrierender Charakter der Meisterschaft. Es sei hier nur auf die Tuschzeichnungen verwiesen, auf denen (beispielsweise) ein Bambusblatt mit einem einzigen Pinselstrich so hingesezt wird, daß es mit allen Verdickungen und Verdünnungen, mit flüssigerem oder trockenerem Farbauftrag, ohne die Möglichkeit irgend einer nachträglichen Korrektur, einfach „sitzt“, oder auch nur eine Kreislinie in einem einzigen Schwung, ohne in der Bewegung innezuhalten, mit der freien Hand gezeichnet wird. So etwas gelingt nur in der schnellen, flüssigen Bewegung, aber um das zu können, muß es der Meister wieder und immer wieder geübt haben. Oder es sei auch nur an die dort an künstlerischem Rang der Malerei gleichgestellten Kunst des kalligraphischen Schreibens erinnert. Nur in tiefer Konzentration und nach sorgsamer gedanklicher Vorwegnahme der auszuführenden Bewegung [837/838] gelingt dann die Schrift in schnellem und flüssigem Zug. Jede Flüssigkeit ist selber das Ergebnis einer langanhaltenden Übung.

Alles das hat gewiß die Züge einer hochgezüchteten Virtuosität. Aber diese Feststellung führt erst an die für uns entscheidende Frage, auf welche Weise hier die Gefahr eines leeren Artistentums vermieden wird. Die Tatsache, daß diese Künste weitgehend im Zusammenhang mit religiösen Meditationen entwickelt worden sind, vermag nur einen ersten Hinweis zu geben, solange man nicht tiefer in den Geist und die Durchführung eingedrungen ist. Darum ist es von unschätzbarem Wert, daß in dem Buch von Eugen Herrigel über die Kunst des Bogenschießens<sup>14</sup> ein genauer Bericht eines Europäers vorliegt, der in einer dieser Künste die Schulen der japanischen Übung ganz durchlaufen hat. Was hier dem Schüler an blind auszuführendem üben zugemutet wird, ist mehr, als je einem europäischen Schüler zugemutet werden könnte, und ist wohl überhaupt nur auf dem Boden eines in langer Tradition ausgebildeten Vertrauensverhältnisses zum Lehrer möglich.

Das Entscheidende scheint mir darin zu liegen, daß es in der Übung zunächst gar nicht darum geht, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, in diesem Fall ins Zentrum der Scheibe zu treffen, sondern eine bestimmte innere Haltung zu erlernen, die dabei einzunehmen ist. Der dramatische Konflikt mit dem Meister, von dem Herrigel berichtet, dürfte darauf beruhen, daß dieser das Geheimnis zunächst in irgend einem Kunstgriff suchte, den man erlernen müsse, und darüber verkannte, daß die Voraussetzung der vollkommenen Leistung nicht in irgend einem technischen Können gelegen ist, sondern in einer inneren Verfassung, die durch das üben herbeigeführt werden soll. Der übende selber soll sich in seinem üben verwandeln und damit die innere Vollkommenheit erlangen, aus der sich die vollkommene Leistung dann leicht und mühelos ablöst.

Die Art dieser Verwandlung, wie sie bei Herrigel im einzelnen beschrieben wird, kann hier nicht genauer dargestellt werden. Das Wesentliche ist jedenfalls, daß der eigenmächtige Wille, von sich aus die Erreichung des Ziels zu erzwingen, ausgelöscht wird, daß der Schießende ganz eins mit seinem Ziel wird und der Schuß sich dann wie von selbst löst und mit unfehl- [838/839] barer Sicherheit sein Ziel erreicht. Das Nicht-wollen erscheint hier also als die Voraussetzung für das Gelingen. Damit ist eine Haltung gewonnen, in der ein leeres Virtuosentum gar nicht erst aufkommen kann; denn die Versteifung auf das eigne Wollen und der Stolz auf das eigne Können müssen erst überwunden werden, das „Ich“ muß erst ausgelöscht sein, ehe die vollendete Leistung gelingt. Daß dieser Verzicht auf den Eigenwillen und das Eins-werden mit dem Ziel keine „mystische“ Verschwommenheit ist, daß vielmehr dadurch und nur dadurch die vollendete Meisterschaft erreicht wird, hat der in Jahrhunderten erprobte Erfolg dieses Verfahrens bewiesen.

Wenn wir bedenken, daß die Kunst des Bogenschießens (und manche andre vergleichbare Kunst) in Japan bis in unsre Tage hinein weiter gepflegt wird, obgleich sie ihre praktische Bedeutung längst verloren hat, dann begreifen wir, daß hier das üben als solches einen Wert erhal-

<sup>14</sup> Eugen Herrigel, Zen und die Kunst des Bogenschießens, 4. Aufl., München 1954.



ten hat, der mit dem unmittelbaren Zweck der Übung nicht mehr zusammenfällt. Es geht dabei um eine Verwandlung der inneren Haltung des Menschen durch das Üben, - denn die geschilderte innere Verfassung, die Erhebung über das hastige Treiben des Alltags, ist nicht nur die Voraussetzung, um die Vollkommenheit der Leistung zu erreichen, sondern sie wird ihrerseits zum Ziel, das durch das üben erreicht werden soll. So betont Graf Dürckheim, der ebenfalls tief in die japanische Geisteswelt eingedrungen ist: „Jede ‚Übung‘ birgt in sich die Möglichkeit, die innere Verfassung des ganzen Menschen auf eine höhere Stufe zu heben.“<sup>15</sup> Oder in anderer Wendung: „Immer geht es um das gleiche: daß der Mensch sich in unermüdlicher Übung einer Kunst so gänzlich seines ängstlichen, um den Erfolg besorgten, gegenständlicher Aufmerksamkeit bedürftigen Ichs entledigt, daß er schließlich zum Werkzeug einer tieferen Kraft wird, aus der heraus dann ohne sein Zutun und ganz absichtslos die vollendete Leistung wie eine reife Frucht abfällt.“<sup>16</sup>

Aber wenn die vollendete Leistung auch nicht das eigentliche Ziel des Übens ist, sondern die innere Haltung des übenden, so ist umgekehrt diese Haltung nicht auf dem direkten Wege, sondern nur auf dem Umweg über das üben zu erreichen. Und so fügt Graf Dürckheim ergänzend hinzu: „Ist auch der Sinn jeder Übung ... nicht die vollendete Leistung als solche, sondern [839/840] ihre Voraussetzung, der sie vollbringende Mensch, so vollzieht sich doch seine Reinigung zum Wesen, die purificatio, im rechten Bemühen um die vollendete Technik.“<sup>17</sup>

Weil es sich in der Überwindung der alltäglichen Betriebsamkeit oder Zerstreuung um einen letztlich religiös zu verstehenden Vorgang handelt, wird das üben selber in einen religiösen Zusammenhang eingeordnet und erhält aus ihm seinen tieferen Sinn. So begreifen wir, daß es vor allem der Zen-Buddhismus gewesen ist, durch den in Japan die Kultur des Übens zur Entfaltung gekommen ist. Aber der besondere religiöse Untergrund, aus dem die Übungen im japanischen Kulturbereich hervorgegangen sind, kann hier nicht weiter verfolgt werden. Das muß, mangels eigener Kompetenz, besseren Kennern überlassen bleiben. Es würde auch zu weit von unserer pädagogischen Fragestellung abführen. Aber schon der kurze Hinweis dürfte genügen, um daraus einige wichtige Hinweise für das allgemeine pädagogisch-anthropologische Verständnis der Übungen zu gewinnen.

Wesentlich für das Verständnis der allgemeinen anthropologischen Bedeutung der Übung scheint mir ein Vierfaches zu sein:

- a) Der Erfolg der Übung, das Gelingen des auszuübenden Tuns, hängt in erster Linie von der inneren seelischen Verfassung des übenden ab, von der Konzentration, bei der die Unruhe von ihm abgefallen ist, der ehrgeizige Wille ausgelöscht ist und der übende ganz eins mit seinem Gegenstand geworden ist.
- b) Diese seelische Verfassung ist nicht nur die Voraussetzung für das Gelingen, sondern zugleich das Ergebnis, und zwar das eigentlich wichtige Ergebnis des geduldigen Übens. Man übt um der Rückwirkung auf den übenden Menschen willen. Auf diese Weise verbindet sich in untrennbarer Einheit das in der Zukunft zu erreichende Ziel der vollkommenen Leistung mit der schon in der Gegenwart liegenden Verwandlung des Bewußtseins, die als höhere Erfüllung des menschlichen Lebens erfahren wird.
- c) Entscheidend ist dabei, daß die Verwandlung des Bewußtseins nicht auf dem direkten Wege erreichbar ist, sondern nur auf dem Umweg über das sich hingebende üben einer bestimmten leiblichen Fertigkeit, für die wir als Beispiel die Kunst des Bogenschießens herangezogen hatten, für die aber ebenso sehr eine andre Kunst eintreten kann. Der Gegenstand, an dem geübt wird, ist verhältnismäßig gleichgültig. [840/841]

<sup>15</sup> Karlfried Graf von Dürckheim-Montmartin, Japan und die Kultur der Stille, München 1950, S. 29.

<sup>16</sup> Karlfried Graf Dürckheim, Zen und wir, Weilheim Obb. 1961, S. 102.

<sup>17</sup> Graf Dürckheim, a. a. O., S. 103.

d) Die Übung ist so nicht mehr eine Vorform, die der vollkommenen Leistung zeitlich vorangeht und die überflüssig wird, sobald diese erreicht ist, sondern die vollkommene Leistung wie die im üben bewirkte innere Verfassung des Menschen gelingt nur in der immer wiederholten Übung. Die immerwährende Übung ist also die Form, in der sich menschliches Leben auf seiner Höhe erhält und ohne die es sofort wieder der Erstarrung verfällt.

Daß die hier am japanischen Vorbild entwickelten Momente über ihre Bedeutung im Rahmen der japanischen Kultur hinaus auch für uns verbindliche allgemeine Wesenszüge der Übung darstellen, wird u. a. von da aus nahegelegt, daß Loser in seinem schon genannten Aufsatz von einem ganz anderen, nämlich dem auf die Schulen bezogenen rein didaktischen Gesichtspunkt aus zu Ergebnissen kommt, die sich mit dem hier Entwickelten eng berühren. So betont er im Gegensatz zu der verbreiteten Auffassung die „Umkehrung in der Abhängigkeit von Übung und Konzentration“: „Offenbar ist die Konzentration nicht nur Voraussetzung einer sinnvollen Übungspraxis, vielmehr ist sie auch umgekehrt eine Funktion der Übung.“<sup>18</sup>

Vor allem aber betont auch Loser, daß die Bedeutung der Übung nicht nur in der einzelnen Fertigkeit liegt, sondern in der dadurch bewirkten Verwandlung des ganzen Menschen: „Trifft diese Erwartung zu, dann leistet die Übung einen einmaligen, eben nur von der Übung zu übernehmenden Beitrag zur Erziehung des ganzen Menschen.“<sup>19</sup> Vor allem aber ist hier an Maria Montessori zu erinnern, für die der Zusammenhang zwischen der intensiven Übung ganz spezieller manueller Funktionen mit der dadurch bewirkten Erweckung und Verwandlung des ganzen Menschen den entscheidenden und bis heute viel zu wenig beachteten Grundgedanken ihrer gesamten Pädagogik darstellt.<sup>20</sup> Erst von diesem asketischen Geist konzentrierter Übung versteht man, warum sie den bloß spielerischen Umgang mit ihrem Material so entschieden ablehnte. [841/842]

\*

Wir haben mit dem Ausblick auf die japanische Welt den Bereich der Schule weit überschritten. Zur letzten Erfahrung eines solchen den Menschen in seiner Tiefe verwandelnden Übens wird vielleicht überhaupt nur der voll ausgereifte Mensch gelangen können. Und insofern gilt es zu erkennen, daß das üben nicht nur eine Angelegenheit der Kindheit ist und im späteren Alter nur beim Erlernen einzelner neuer Leistungen erforderlich ist, sondern daß es das ganze Leben bis hinein in das hohe Alter durchzieht und immer neu geleistet werden muß, wenn der Mensch nicht der abtötenden Gewohnheit verfallen soll.

Aber von dem am erwachsenen Menschen gewonnenen Verständnis aus ist dann weiter zu fragen, in welcher Weise sich dieses auch auf die früheren Stadien der menschlichen Entwicklung und insbesondere auf die einfachen Formen des Übens im Bereich der Schule übertragen läßt. Daß eine solche Übertragung sinnvoll und möglich ist, wird schon durch das angeführte Beispiel Maria Montessoris bewiesen, die ja ebenfalls die der religiösen Erfahrung entnommenen Begriffe der Erweckung und der Bekehrung für das Verständnis der beim üben ausgelösten Vorgänge in der kindlichen Seele benutzt. Wichtig ist auch im didaktischen Bereich, daß man die anthropologische Funktion der Übung verfehlt, sobald man sie ins Spielerische aufzulösen oder durch ständig wechselnde Stoffe interessanter zu machen versucht. Nur in der konzentrierten Hingabe an die zu erreichende Vollkommenheit der Leistung und in der Freude am gewonnenen Können kann die Übung ihr innerstes Wesen entfalten. Dabei kommt es auch im Unterricht nicht in erster Linie auf die möglichst schnell zu erlernenden Fertigkeiten als solche an, sondern auf den richti-

<sup>18</sup> Loser, a. a. O., S. 161, vgl. 164.

<sup>19</sup> Loser, a. a. O., S. 162.

<sup>20</sup> Vgl. Gertrud Danker, Konzentration als pädagogisches Phänomen. In: *Bildung und Erziehung*, 7. Jahrg. 1954, S. 406-409. Brigitte van Veen-Bosse, Konzentration und Geist. Die Anthropologie in der Pädagogik Maria Montessoris. In: Th. Hagenmaier, W. Correll, B. van Veen-Bosse, *Neue Aspekte der Reformpädagogik*, Heidelberg 1964, S. 101-160. Otto Friedrich Bollnow, Maria Montessori. In: *Existenzphilosophie und Pädagogik*, a. a. O., S. 52-58.

gen „Geist“ während des Übens: auf die sich über den Alltag erhebende Hingabe an die vollkommene Leistung, die nicht mehr in selbstbezogener Weise als „Können“ genossen wird und dann leicht zur leeren Virtuosität entartet, sondern in der sich das Ich verliert, indem es selbstvergessen in der Sache aufgeht. Etwas von dieser „frommen“ Haltung muß auch in der einfachsten Übung enthalten sein. Wenn diese erreicht ist, dann hat die Übung aufgehört, eine langweilige und lästige Angelegenheit zu sein, dann wird sie beglückt als innerer Aufschwung erlebt und führt nur so zugleich zur vollkommenen Leistung.