

Oskar Seitz

Die Übung als pädagogische Situation

- Überlegungen zur Kursarbeit im Jenaplan

Arnheim 21.11.2001

(Vortrag anlässlich der Jahrestagung der njpv)

„Was recht verstanden ist, ‚drängt‘ zur Übung, ... ‚Üben‘ ist das, was dem ... Verstehen von selber auf dem Fuße folgt... Es folgt auch das Variieren-Wollen von selbst...“ (Wagenschein 1965)

Pädagogen, auch oder insbesondere Jenaplan-Pädagogen, pflegen häufig ein Ideal ihrer Tätigkeit, das ein Ideal von Kind und Welt darstellt. Kinder sollen möglichst selbstständig, möglichst hochmotiviert, möglichst lebenspraktisch, möglichst viel Neues, Interessanteres, Aufregendes erfahren. Die Übung als wesentlicher Bestandteil des Lernprozesses wird vor dem Hintergrund dieses Ideals eher verächtlich und diskriminierend behandelt. Sie stellt eine zwar als unvermeidliches Übel akzeptierte Notwendigkeit des Lernens dar, wird aber in ihrer Bedeutung für Aneignung und fortgesetztes Lernen nicht ganz ernst genommen. Sie ist der Jenaplan-Pädagogik ungeliebtes Kind. Das liegt an folgenden Gründen: Übung zeichnet sich gegenüber anderen Formen des Lernens vor allem aus durch

- weniger Selbststeuerung (stärkere Festlegung auf Inhalte und Vollzüge: „Das wollen/müssen wir noch üben und zwar so...“),
- weniger Abwechslung in den einzelnen Tätigkeiten (mehr Monotonie),
- weniger Freiheit (z.B. in Bezug auf die Toleranz, die „Würde“ des Fehlers),
- weniger Kreativität (stärkere Fixierung durch Struktur, Methodik, Algorithmen),
- weniger Entdecken (mehr Nachvollziehen),
- weniger direkter lebenspraktischer Nutzen (erst in der folgenden Anwendung wird der Nutzen der Übung deutlich),
- insgesamt gesehen also weniger Motivation für den Schüler (mehr sekundäre Motive, Anstrengung, Drill) etc.

Als Jenaplan-Pädagogen, deren gerechtfertigtes Ideal des Lernens die „pädagogische Situation“ darstellt, stellen wir uns nun die Frage, wie angesichts der unfreundlichen, aber konstitutiven Merkmale von Übung nun Motivation für den Schüler zu gewinnen ist. Gibt es Inhalte, Formen und Methoden von Übung, die für sich Schüler zu interessieren, anzuregen, zu begeistern vermögen? Können wir Übungssituationen so

gestalten, dass Schüler „genötigt“ werden, von sich aus, eigenmotiviert, „als ganze Person zu handeln, tätig zu sein“ (Petersen)?

Zuerst noch einige Anmerkungen zum Begriff der „Übung“: Die Übung nimmt eine akzentuierte Position innerhalb des Lernprozesses ein; sie bildet nicht den Start in den Wissenserwerb, durch sie kann kein neues Wissen erworben werden. Vielmehr setzt sie Bekanntes voraus, sie bezieht sich auf Einsichten, bereits Verstandenes und Erfahrungen. Ihr Wesen liegt in der *Wiederholung* von Tätigkeiten, zumindest in der spezifischen Anwendung von bereits „Gelerntem“ (oder Erfahrenem).

Übung zielt also auf Sicherung und Vertiefung von Wissen bzw. Beherrschen von Fertigkeiten.

Dabei ist kein Lernbereich auszuschließen, die Bedeutung des Übens reduziert sich nicht auf den kognitiven Bereich (wenngleich wir uns hier darauf beschränken werden), sondern schließt affektive, praktische und moralische Dimensionen des Lernens mit ein.

Grob und dem Wesen nach lassen sich (standardmäßig) zwei verschiedene Formen der Übung unterscheiden:

- a) das Wiederholen und Automatisieren von einfachen (und verstandenen) Fakten, Routinen, Zusammenhängen (Additionsverfahren, Vokabeln, Tabellarisieren etc.) oder auch Tätigkeiten (vgl. Maria Montessoris Übungen im Raum),
- b) operatives Üben: Durchdringen von Strukturen und Zusammenhängen, Variieren von Elementen, Verändern von Kontexten, „elaboriertes Verarbeiten“ etc.

Der letzten Form ließe sich noch eine weitere zuordnen, die ich hier jedoch hervorheben und deshalb separieren möchte:

- c) das Abrufen, Anwenden, Übertragen von angeeignetem Wissen auf weitere Problemlöse- oder lebenspraktische Situationen.

Es wird deutlich, dass es sich bei den verschiedenen Formen von Üben auch um verschiedene Formen von Wissen handeln wird: deklaratives, einfach strukturiertes, faktenmäßiges Wissen bzw. komplexes, problembezogenes, handlungsorientiertes Wissen.

Wenn wir die bestimmenden Merkmale der „pädagogischen Situation“ darauf beziehen

- Interesse/Spannung durch Gegenstand und Situation: „Ergriffenheit“,
- Echte Fragen,
- Aktivität des Kindes (Abbau der Spannung),

folgt für die „Übung als pädagogische Situation“:

- Interesse des Kindes an Gegenstand oder Tätigkeit als Ausgangspunkt oder wesentliches Moment: Welche Momente der automatisierenden und operativen Übung können Interesse, Neugier und Motiviertheit des Kindes bewirken?

- Damit verbunden: Entscheidungsmöglichkeit für/gegen bestimmte Inhalte, Formen von Übung oder Übung generell (z.B. bei bereits beherrschten Gegenständen): Bedeutung von Niveaugruppen, Wochenplänen u.a.
- Fragen und Neugier: Gibt es individuelle Übungsformen, die eine besondere Neugier, Fragehaltung des Kindes bewirken?
- Welche spezifischen Formen von Aktivität, Selbsttätigkeit resultieren?
- Damit verknüpft: soziale Stimulierung durch Übungsformen in der Gruppe und durch Formen des Kontakts (Helfen, Leiten, Anregen).

Diese allgemeinen Merkmale einer „pädagogischen Übungssituation“ lassen sich durch spezifische Charakteristika der Übung näher bestimmen. Gehen wir von folgendem Beispiel aus:

In den USA breitete sich in den Jahren 1923/24 die folgende Aufgabe wie ein Lauffeuer aus. Sie fesselte die Amerikaner so sehr, dass sich die Bekannten sogar mit der Frage der Aufgabe "Hello, how old is Anne?" begrüßten.

Mary ist 24 Jahre alt. Sie ist doppelt so alt, wie Anne war, als Mary so alt war, wie Anne jetzt ist.

"How old is Anne?"

<http://www.denknetzwerk.com/Archiv/aufgabe118anne.htm>

Das Interessante an dem Beispiel ist weniger die Aufgabe selbst (sie ist relativ leicht zu lösen), sondern die Wirkung, die von einer solch scheinbar bedeutungslosen, lebensfernen, fremd initiierten Fragestellung ausging, so dass ein großer Teil der amerikanischen Bevölkerung sich längere Zeit damit beschäftigte. Das Geheimnis der Aufgabe muss in einem Motiv liegen, dass (doch mehrere) Menschen (auch spielerisch) Fragen beantworten, Aufgaben bewältigen, Probleme lösen wollen; Überraschungsmomente („Doch nicht so einfach!“), spielerische Vollzüge, Herausforderung und Selbstanspruch („Das muss doch zu schaffen sein!“), vielleicht intellektuelle Anforderungen im besonderen werden eine besondere Rolle dabei spielen. So dass wir anhand dieses einfachen Beispiels bereits nicht mehr

generell behaupten können, um Kinder zu motivieren, brauchen wir *ausschließlich* lebensbedeutsame, individuell sinntragende, ganzheitlich aktivierende Aufgaben. Deshalb hat vielleicht auch die Übung eine Chance, trotz ihrer eher monotonen, rigiden Charakteristik die Ehrung als pädagogische Situation zu erfahren.

Betrachten wir einzelne ihrer Spezifika, entdecken wir folgende Zusammenhänge, eventuell auch Fragen:

- Anstrengung als Motiv: Gerade die Schwierigkeit und damit verbundene Herausforderung kann motivierend wirken; das Kind will „es“ herausfinden, können, beherrschen, anwenden; dies heißt aber auch, dass angemessene Anforderungen berücksichtigt werden („Das Kind muss es können.“); dabei kommt es jedoch nicht zuerst (aber auch) auf Abwechslung, Ganzheitlichkeit und Selbsttätigkeit an;
- Wiederholung als Motiv: Gerade dadurch, dass das Kind die Möglichkeit erhält, bestimmte Informationen, Vollzüge – so oft es dies will oder benötigt –, zu wiederholen, erfährt es Befriedigung, ja Sättigung (Montessori-Phänomen); also nicht der möglichst kurzzeitige, abwechslungsreiche Lernspaß steht immer im Mittelpunkt des kindlichen Lerninteresses, sondern auch monotone *Lernarbeit*;
- (Selbst)Tätigkeit als Motiv: Das Kind erhält Gelegenheit, selbst, in eigener Zeit, in eigenem „Raum“, in eigener Organisation und „Methodik“, zu üben, sich zu prüfen, das Erworbene anzuwenden; dabei steht nicht zwangsläufig die selbstständige Wahl des Lerninhalts im Mittelpunkt (Lesen, Schreiben, Rechnen), sondern sind die äußeren Bedingungen des Übens, ist wieder die Lernumgebung bedeutsam;
- Erfolg als Motiv: erst bei ausreichender Wiederholung oder Durchdringung steht das nun gesicherte Wissen zur Verfügung, wird schnell und zuverlässig anwendbar; darüber verstärkt sich die Motivation des Kindes, zu üben, anstrengende Übungsarbeit auf sich zu nehmen;
- Wettkampf als Motiv: Auch beim Üben und Evaluieren *können* spezifische Momente sozialer Stimulierung angewendet werden: spielerischer Vergleich von Leistungen, Wettbewerb etc., in der entsprechenden taktvollen, fürsorglichen und pädagogisch sensiblen Art und Weise.

Neben den Überlegungen, die spezifischen pädagogischen Merkmale der Übung stärker zu berücksichtigen, stellt sich vor allem die Frage nach Funktion und pädagogischem Ort der Übung im Rahmen des Wochenplans. Wir sollten dabei zwei Aspekte unterscheiden und bedenken:

1. Die Übung ist zuerst funktional zu sehen als Mittel für den Kernunterricht, als Voraussetzung für solide und nachhaltige Weltorientierung. Ohne gesicherte Kenntnisse

und automatisierte Fertigkeiten gibt es keine effektive, rasche, zuverlässige Arbeit im Rahmen themenorientierter Abschnitte. Es scheint sich um einen gravierenden Irrtum zu handeln, gesichertes WO-Wissen ohne gesicherte Elementargrammatik haben zu können. Neues Wissen setzt gesichertes „altes“ voraus. Daraus ergibt sich aber die Frage nach einer systematischen Verzahnung und die Frage nach dem allgemeinen Bedarf an Übungsergebnissen für die Kernarbeit.

2. Daraus darf aber nicht eine didaktische Unterbewertung der Übung abgeleitet werden, die ausschließlich ihre Funktionalität hervorhebt. Im Gegenteil (und dialektisch gedacht): Die Übung erhält gerade durch ihr Gewicht als Bedingung des Kernunterrichts selbstständigen Wert, muss als solche geplant, reflektiert und erprobt werden. Um ihre Funktion voll und ganz zu entfalten, ist sie modular zu denken, als eigenständiger, ernstzunehmender Bereich des Lernens. Die zeitliche Trennung als eigentlicher Kurs bekommt hier ihre besondere Bedeutung, die Einrichtung von Phasen im Wochenplan, in denen das Kind die Gelegenheit bekommt, individuell zu trainieren, zu wiederholen, einzuüben. Dies kann etwa im Rahmen der Blockperiode geschehen. Hier im besonderen stellt sich die Frage nach allgemeinen Inhalten von Übungen (z.B. Rechenroutinen), die prinzipiell der Kursarbeit zur Verfügung stehen. In diesen separierten Übungsbereichen kann sehr konzentriert nach pädagogischen Inhalten, Formen und Methoden der Übung gesucht werden, die die oben aufgeführten Merkmale der Übung als pädagogischer Situation berücksichtigen.

Im wesentlichen geht es um folgende Aspekte der Kursarbeit, die von Ad Boes und Kees Both (2001) besonders betont werden:

These 3: Um sich in der Welt orientieren zu können, braucht man Fähigkeiten und Fertigkeiten (u.a. die Kulturtechniken). Kursarbeit hat eine wichtige Rolle im Erwerben dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Qualität des Kernunterrichts wird deshalb mitbestimmt von der Qualität der Kursarbeit.

These 5: Zur Qualität der Kursarbeit gehört auch eine enge Beziehung zur Weltorientierung.

These 6: Es gibt eine Pluralität an Gestaltungsweisen der Kursarbeit.

Vor allem diese Pluralität, die individuelle Programmatik und Methodik des Schülers, die Variabilität der Inhalte, die flexible Handhabung von Übungszeiten und -inhalten, scheint noch nicht genügend bedacht.

Hier kommen ebenfalls neuere mediale Überlegungen und Möglichkeiten ins Spiel, über Computer und Internet, durch entsprechenden Einsatz von Lernsoftware, besondere Formen von Lernumgebungen zu schaffen, (individualisiert, interaktiv etc.), die die benannten pädagogischen Aspekte der Übung unterstützen.

Wir können nur in Stichpunkten grundlegende Merkmale „guter Übung“ anführen, die auch nur in Abhängigkeit von verschiedenen Formen des Lernens (z.B. Edelmann 1986) untersucht werden können. Dabei unterscheiden wir grob vereinfachend zwischen drei Ebenen des Wissenserwerbs und damit verbunden drei Ebenen des Übens (vgl. Glötzl 2000).

1. aktives Üben und Wiederholen

Einfach strukturiertes (deklaratives) Wissen und entsprechende Fertigkeiten müssen vor allem durch aktives Wiederholen eingepägt werden (Verankerung und Verknüpfung im Langzeitgedächtnis). Dabei sollte bereits Wissen in verschiedenen Bezügen reorganisiert und transferiert werden.

Es gelten u.a. folgende Grundsätze:

- Beziehungs- und bedeutungsvolle, einsichtig erarbeitete Lerninhalte reduzieren den Bedarf an Wiederholung.
- Interessante Aufgaben mit überraschenden Effekten erhöhen Motivation und Effektivität des Übens.

[Abb. 1: Palindrome]

- Ebenso bedeutsam sind: die aktive Verknüpfung mit Vorwissen, die aktive Verarbeitung in vielfältigen Repräsentationsformen, der Bezug auf mehrere Sinne, die Verknüpfung mit anderen Gedächtnisinhalten.
- Die Qualität der Wiederholungen ist bedeutsamer als die Quantität (variative Übungsformen, Selbstkontrolle).
- Übungsinhalte sind auch auf Fehlerschwerpunkte beim Schüler zu beziehen. Ergebnisse sind Schritt für Schritt zu kontrollieren (vgl. z.B. Weinert 1996).
- Aufgaben und Schwierigkeitsgrad sind den Lernvoraussetzungen und Lerntempi der Schüler anzupassen: individualisiertes Üben,
- Wiederholungen sollten *regelmäßig* wiederkehren (bei unstrukturierten Lernstoffen nach ca. 15 Minuten).
- Kurz, aber häufig üben, Lernpausen einlegen usw.
- Vermeidung oder sofortige Korrektur von Fehlern.
- Im Bereich des operativen Übens und Anwendens gelten ähnliche Überlegungen: sinnbezogenes und

verständnisvolles Üben, Durcharbeiten und Anwenden mit in unterschiedlichen medialen Formen und Anwendungssituationen.

[Abb. 2: Rechenwege von Schülern formuliert;
Abb. 2a: Pluminchen]

2. **Erwerb und Anwendung von Lern- und Gedächtnisstrategien**

Lern- und Gedächtnisstrategien unterstützen das eigentätige Lernen auf allen Ebenen (Zielsetzung, Lernorganisation, Lernkoordination, Lernprozess, Evaluation). Sie erleichtern als Handlungspläne die Integration und Vernetzung von Informationen in bereits existierende kognitive Strukturen, das Behalten und Anwenden.

a) Mit Hilfe von **Organisationsstrategien** werden Informationen und Zusammenhänge strukturiert und mit **Wiederholungsstrategien** gesichert: Markieren, Ordnen, Paraphrasieren, Diagramme, mindmaps oder die Vorstrukturierung des Gegenstands, Fragen und Vermutungen u.a. fördern den Aufbau von Makro- und Tiefenstrukturen und einsichtiges Lernen.

b) Mit Hilfe von **Elaborations- und Transformationsstrategien** wird die Verarbeitung aufgenommenen Informationen und die Konstruktion von Wissen gefördert: Verknüpfung von Informationen mit Bildern, Vorstellungen, Sinneseindrücken (Schlüsselwort-, Lokalisierungsmethode), aktiver Umgang mit Gegenständen u.a.

c) Mit Hilfe **metakognitiver Strategien** wird das Lernen und Behalten geplant und gesteuert, z.B. Setzen von Zielen und Leistungsniveaus, Formulieren von Hypothesen, Leitfragen, Festlegen der Lernzeiten, kontinuierliche Rückmeldung über den Lernerfolg, Selbstkontrolle; Gestaltung einer ungestörten Lernumgebung - hier spielen auch multimediale Umgebungen sowie individualisierte, computergestützte Lernprogramme zunehmend eine wesentliche Rolle - u.a. (vgl. Mandl, Friedrich 1992).

3. **Anwendung auf neue Lernsituationen**

Erst wenn Lernstrategien angewendet werden können auf neue Situationen, erfährt das Wissen praktische Bedeutung („Lebenssinn“), wird vom trägen Wissen zum nützlichen Werkzeug. Dadurch erfahren das gesicherte Wissen und die eingeübte Fertigkeit ihre praktische und subjektive Bedeutung, der Kernunterricht wird zum Orientierungs- und Motivierungspool für den Kursunterricht. Wissen und

Können blühen auf, werden vom Schüler als notwendig und wichtig erfahren. Dadurch erfährt der Kursunterricht eine grundsätzlich andere Wertung durch den Schüler.

Anstrengende Kurstechniken (Memorieren, Strukturieren, Transformieren) können als sinnvolle Arbeit akzeptiert und ihre Ergebnisse nachhaltiger gesichert werden. Vom Kernunterricht her sollten Bedarfsanalysen für Kursinhalte formuliert werden, die zu einem Grobraster eines Kurs-Curriculums ausgefächert werden könnten. Bei der Konstruktion von Wissen (in Kurs und an anderen Orten des Wochenplans) ist deshalb bereits an Anwendung zu denken; dies entspricht wiederum einem wesentlichen Aspekt der pädagogischen Situation, Interesse über Handlungsbezug zu verstärken. Kursinhalte müssen deshalb stärker auf strukturelle Bezüge zu den Inhalten und Verfahren des Gruppenunterrichts hin analysiert und geplant werden.

In der Anwendungsphase sind dabei selbstständiges (verlangt Methoden!), konkretes und problemlösend-entdeckendes Arbeiten sowie ein ausführliches Feedback der Lehrperson wichtig.

Kunst-Fehler

In Übungsphasen fallen spezifische methodische Fehler auf, die die Arbeit des Kindes erschweren und den Erfolg der Übung gefährden; es entstehen dadurch „unpädagogische Situationen“ des Übens und Lernens:

- Inhalt (Ziel) und Vorgehen sind nicht gut genug durchdacht und vorbereitet, den Schülern nicht bekannt
- Inhalte sind nicht angemessen (zu schwer, zu leicht etc.), zu wenig differenziert (auch in der weiteren Anwendung)
- Verständnisprobleme bei Übungsaufgaben werden nicht geklärt
- Hilfen durch Lehrer oder Mitschüler fehlen
- Es stehen keine Hilfsmittel zur Verfügung oder der Umgang mit ihnen ist nicht eingeübt
- Zu lange, zu kurze Übungszeit
- Keine oder schwer zu handhabende Selbstkontrolle
- Kein, zu wenig Feedback oder Kontrolle
- Zu viel Ablenkung während der Übungsarbeit: Arbeitsplatz, Nebengespräche, Lautstärke
- der Ausführungs-Qualität wird zu wenig Bedeutung beigemessen (Richtigkeit, ästhetische Gestalt etc.)
- das Übungsspektrum ist insgesamt zu gleichförmig, zu mechanisch
- der Bezug zu anderen Lerninhalten oder zum Kernunterricht wird nicht oder zu wenig deutlich - und umgekehrt:

- Im Kernunterricht wird nicht deutlich genug, nicht explizit, auf die Ergebnisse im Kursunterricht eingegangen, Bezug genommen, wiederholt etc.
- Grundsätzlich ist zu wenig subjektiver und praktischer Sinn erkennbar (z.B. in bezug auf WO)

Fassen wir kurz zusammen:

1. Die Bedeutung der Übung für Wissen, Lernen und persönlicher Entwicklung des Kindes wird in Jenaplankreisen nach wie vor unterschätzt, obwohl sie in fast allen Bereichen und auf fast allen Ebenen des Lernens didaktisch *und* psychologisch bedeutsam ist.
2. Übung besitzt in bezug auf Inhalt und Methode einen Eigenwert, der sich in verschiedenen Merkmalen der pädagogischen Situation äußert: „Kinder wollen üben“, wenn wir das kindliche Interesse an bestimmten Formen der Wiederholung, Festigung und selbständigen Anwendung nicht ignorieren.
3. Übung besitzt hohen funktionalen Wert hinsichtlich thematischer Arbeit, Weltorientierung und Kernunterricht.
4. Übungsinhalte sollten deshalb in methodischer Hinsicht modular (Kurs: Wie üben Kinder gerne?) und unter dem Aspekt einer grundsätzlichen Verzahnung mit dem Kernunterricht curricular (Was üben Kinder gerne?) gedacht und entwickelt werden.
5. Dabei bildet die *Anwendung* die spezifische Verknüpfung zwischen Übung und Weltorientierung.
6. Üben macht Kinder sicher.

Und übrigens: How old is Anne?

Literatur:

Bollnow, O.F.: Vom Geist des Übens - eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen. Stäfa 1991 (3)

Both, K.: Jenaplan 21. Schulentwicklung als pädagogisch orientierte Konzeptentwicklung. Baltmannsweiler 2001

Boes, Ad; Both, Kees: Kern und Kurs im Jenaplan. In: Kinderleben 14/2001, S. 11 - 17

Edelmann, W.: Lernpsychologie. München 1986

Glötzl, H.: Prinzipien effektiven Unterrichts. 2 Bde. Stuttgart 2000 (insb. Kap. VII, S. 408 - 447)

Mandl, H.; Friedrich, H.F. (Hg.): Lern- und Denkstrategien.
Göttingen 1992

Schermer, F.J.: Lernen und Gedächtnis. Stuttgart 1998 (2)

Wagenschein, M.: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken.
Bd. 1. Stuttgart 1965

Weinert, F.E. (Hg.): Psychologie des Lernens und der
Instruktion. Göttingen 1996

**Dank an Jutta Hertlein-Maier und Dagmar Leitmeier für
bombastische Unterstützung!**