

Klaus Giel

Bemerkungen zu einer Elementargrammatik am Beispiel von Fröbels „Festgestalten“*

Inhalt

I. Einleitung 1

1. Die Fragestellung 1
2. Die Idee der Elementargrammatik 3
3. Die Elementargrammatik in der neuzeitlichen Didaktik 3

II. Sinn und Aufgabe der Elementargrammatik 4

1. Können, eine anthropologische Grundkategorie 4
2. Die Spezifität des Könnens 8
3. Die Präsenz des Könnens 9
4. Die Ausprägung der Elementargrammatik in den Festgestalten 10

Literatur 12

I. Einleitung

1. Die Fragestellung

Der Name Fröbels wird gerade noch mit der Einrichtung des Kindergartens in Zusammenhang gebracht; die pädagogische Idee, die dem Kindergarten zugrundeliegt, hat sich allerdings nicht mit seiner Einrichtung durchzusetzen vermocht. Fröbels Pädagogik ist so gut wie vollständig aus dem Kindergarten ausgewandert und mit ihr die Mittel, mit denen er seine Ideen in die Praxis zu übersetzen versuchte. Mit den Spielgaben, ihrer Systematik und ihren Regeln haben schon die unmittelbaren Nachfolger Fröbels nur sehr bedingt etwas Rechtes anzufangen gewußt und die reformpädagogische Auslegung der „Erziehung vom Kinde aus“ so gut wie gar nichts.

Die „Festgestalten“ hat Frau Dr. Heller zum ersten Mal in ihrer systematischen Ordnung rekonstruiert und in einer Weise vorgelegt, in der Fröbel selbst sie nicht gekannt hat. Er hatte den Gedanken der Festgestalten weder vollkommen durchkonstruiert noch in irgendeinem Material ausgeführt und praktisch angewandt. Man hat sogar mit guten Gründen behauptet, daß die Festgestalten Fremdkörper in der pädagogischen Gesamtkonzeption Fröbels seien. So muß man sich schon fragen (oder fragen lassen), ob mit der Wiedervorlage der Festgestalten eine Gespensterjagd eröffnet wird. Wenn es denn wahr wäre, daß die Festgestalten den gedanklichen Zusammenhang der Fröbelpädagogik sprengen, wie sollte dann die pädagogische Idee, die ihrer Systematik zugrunde liegt, zu fassen und zu begreifen sein? Und selbst wenn, über welche Umwege auch immer, herauszubringen wäre, was Fröbel „sich dabei gedacht hat“, bliebe ja immer noch die Frage der Integration oder Brauchbarkeit der Festgestalten in einer zeitgemäßen pädagogischen Praxis offen. Und schließlich: Was hat dies alles mit „Praktischem Lernen“ zu tun?, wie fügt es sich in die Konzeption ein? oder was trägt es möglicherweise zu deren Klärung und theoretischen Durchdringung bei?

* Es handelt sich bei diesem Text um ein Vorwort zu dem nicht zur Veröffentlichung gekommenen Buch von Lilo Heller über Fröbels Festgestalten, entwickelt an den Teilungsschnitten des Würfels („Kuboeder“).

Es geht im folgenden nicht um eine Fröbelinterpretation; wohl aber um die Frage nach dem pädagogischen Sinngehalt der „Festgestalten“, das heißt auch, um die Textur, in der die Praxis des Umgangs mit ihnen auszulegen ist. Es ist klar, daß diese Frage nicht ohne Rückgang auf Fröbel sinnvoll gestellt und bearbeitet werden kann. Mit den Festgestalten beginnt in der Tat – darin zumindest haben die Skeptiker recht – eine neue Spur im Fröbelschen Denken. Die Systematik, die mit den Festgestalten durchbrochen wird, ist die Ordnung der Spiel- Gaben. Die Ordnung der „Spielgaben“ ist die pädagogisch-praktische Auslegung der Fröbelschen Idee einer Wiedergewinnung der Kindheit in der funktions- und arbeitsteiligen Gesellschaft. „Kindheit“ war nicht mehr länger als eine besondere, durch Tradition und Sitte geregelte Partizipation an den Lebens- und Arbeitsformen der ständisch gegliederten Gesellschaft zu bestimmen. So stellte sich die Frage nach „künstlichen“ Formen, in denen die „Kräfte“ der Kinder unabhängig von gesellschaftlichen Funktionen angeregt und kultiviert werden können. Dies ist allerdings nur unter der Voraussetzung, daß es so etwas wie eine „immanente Bestimmtheit“ der Kräfte (des Sehens, der Motorik, des Denkens und Wollens) gibt, eine sinnvolle Fragestellung.

Von dieser Voraussetzung war Pestalozzis Ringen um die „Methode“ durchdrungen, und Fröbel teilte sie mit seinem Lehrer.

Die „künstlichen Formen“ der Erziehung haben dementsprechend unter dem Postulat der Erkundung dieser „immanenten Bestimmtheit“ der Kräfte gestanden; der Kräfte, in deren Zusammenspiel sich die Lebenswirklichkeit des Menschen konstituiert. Im Unterschied zur Pestalozzischen Methode wendet sich das Spiel in der pädagogisch kunstvollen Durchdringung durch Fröbel keinen besonderen seelischen „Vermögen“ zu, sondern der in der Leiblichkeit fundierten, alle psychischen Vermögen übergreifenden Weltzuwendung. Es ist schlechterdings großartig, wie Fröbel diese Idee der Entfaltung und Ausdifferenzierung der psychischen Kräfte und der durch sie erschlossenen Wirklichkeit aus der „Leiblichkeit“ in den Spielgaben durchgestaltet: Wie die Kategorie der Substanz (Dinghaftigkeit) aus der Objektivierung des Begreifens (im Umfassen eines Balls) gewonnen wird, das Verständnis des Raumes als Artikulation und Auslegung der Differenz von Distanz und Nähe und das der Zeit als rhythmisch-musikalische Gliederung der Bewegung.

Im Unterschied dazu liegt der Sinn der Festgestalten nicht in der Wiedererlangung einer ursprünglichen Lebenseinheit. Es geht darin überhaupt nicht mehr um die pädagogische Bedeutung des Spiels, sondern um die des *Lernens*. Die Festgestalten markieren den Einstieg in die Schulpädagogik. Sie sind auf die ausdrückliche Aneignung einer Ordnung der Auseinandersetzung mit der „Natur“ angelegt. Der Ausdruck „Natur“ steht hier allerdings für eine aus allen Perspektiven des gesellschaftlichen Lebens, den pragmatischen zumal, herausgelösten Wirklichkeit; eine Wirklichkeit, die nicht schon in der gesellschaftlich erschlossenen oder gedeuteten Welt zur Disposition steht. „Natur“ ist die zu explorierende Wirklichkeit, deren Erkundung jedoch in der Erfüllung der Bedingungen liegt, die sie an uns stellt. Die in Frage stehende Ordnung (Disposition) der Auseinandersetzung, in der die Wirklichkeit als Natur freigegeben wird, muß ausdrücklich „erworben“ werden; sie ist nicht schon in der gesellschaftlichen Wirklichkeit vorgeprägt und im Wege der Sozialisation ausgebildet. Daher geschieht die Aneignung dieser Dispositionen nicht im Vollzug des alltäglichen Mitlebens und im Mitvollzug der etablierten Formen des Umgangs. Infolgedessen muß das hier in Frage stehende Lernen in einer gewissen Fremdheit und Abgehobenheit von den Lebensbezügen institutionalisiert werden. Die Art dieses Lernens ist keineswegs als Vermittlung von Kenntnissen, die man noch nicht hat, oder von Verhaltensweisen, die das Verhaltensrepertoire erweitern, zu charakterisieren. Mit diesem Lernen ist vielmehr eine Art Wiedergeburt beabsichtigt. Fröbel stellt sich (nicht nur mit den Festgestalten) ganz bewußt in die Tradition der reformatorischen Schulgründungen, die den Schulunterricht als „zweite Taufe“ reklamierten; und er beruft sich nicht zufällig auf Comenius. Was nun aber in dieser Absicht gelernt werden soll, ist nichts anderes, als, salopp formuliert, die Bereitschaft den Anspruch der Dinge zu vernehmen und

ihm zu genügen. Was also gelernt werden soll sind keine ausformulierten Erkenntnisse; wohl aber die Voraussetzung für sachangemessenes Erkennen, oder die Voraussetzung für eine sachbezogene Aneignung des Wissens, die es ermöglicht, das Wissen als Antwort auf den Anspruch der Sachen selbst zu verstehen. Der von Fröbel intendierte pädagogische Sinn liegt, so wäre zusammenfassend zu sagen, im Lernen des Lernens. Fröbel versucht darin, in Abhebung von den Spielgaben, das immer nur postulierte Lernen des Lernens in die Praxis zu überführen und als einen regelgeleiteten Handlungszusammenhang auszulegen. (In einer historischen Analyse, die hier nicht beabsichtigt ist, wäre auf die Ähnlichkeiten und auf die Unterschiede einzugehen, die das schulpädagogische Prinzip des Lernen-Lernens bei Herbart und bei Humboldt gefunden hatte.)

2. Die Idee der Elementargrammatik

In ihrer Tradition hatte die Schulkultur eine Kunstform (ars) entwickelt und bereitgestellt, die dem Lernen des Lernens diene: die Grammatik. Im Unterschied zur Linguistik hat die Grammatik die Sprache nicht zum Gegenstand, sie ist gerade nicht in vergegenständlichender Weise auf die Sprache bezogen. Sie macht vielmehr in der Form von Regeln die Art und Weise bewußt, in der wir die Sprache – als solche – gebrauchen. Die Zuwendung der Grammatik zur Sprache ist eine praktische; sie ist daher auch eine Kunst (ars) und keine Wissenschaft (scientia). Allerdings, durch die Regeln löst die Grammatik die Sprache aus den gesellschaftlichen Kontexten, in denen das Sprechen immer auch entlastet ist. In alltägliche oder fachliche Handlungs- und Kommunikationszusammenhänge eingebettet, muß man sich nicht vollkommen sprachlich ausdrücken: Sprechen und Verstehen sind situativ vermittelt, so darf man auf vollständige, aus sich selbst verständliche Sätze verzichten. Die Grammatik läßt die Sprache aus ihr selbst heraus verstehen und verwenden: in dieser situationsentbundenen Verfügbarkeit wird die Sprache zum Organon des Denkens erhoben, eines freien, nicht mehr an Traditionen und Standorte gebundenen Denkens. Fröbel, so sprachbesessen er sonst war, durchbricht mit seinen Festgestalten den Horizont der sprachlichen Weltauslegung. Zwar entwirft auch er in den Festgestalten eine Art Grammatik, allerdings, wie genauer gezeigt werden soll, eine sprachfreie Grammatik. Er versucht mit den „Festgestalten“ eine regelgeleitete Kunst zu etablieren, die eine „sachangemessene Auseinandersetzung“ mit der Wirklichkeit in die Wege leitet. Sein Anliegen kann noch am ehesten mit dem verglichen werden, was Peter Petersen unter dem Titel Elementargrammatik in die schulpädagogische Diskussion eingeführt hat.

3. Die Elementargrammatik in der neuzeitlichen Didaktik

Der Begriff Elementargrammatik wurde von Peter Petersen im Sinne einer genuin didaktischen Kategorie verwendet. Der „Kleine Jenaplan“ führt sie als „ersten Grundsatz hinsichtlich der methodischen Führung im Unterricht“ ein: „den Kindern wird für jedes Fach, jede Technik die „Elementargrammatik“ übermittelt, durch deren Beherrschung sich ein Kind, jeder Mensch, den Zugang zu dem betreffenden Stoffgebiet erarbeiten kann“.¹ Die Elementargrammatik verfolgt die Idee, den Kindern ein „freies Arbeiten“ auf einem bestimmten Gebiet zu ermöglichen. Es werden somit nicht so sehr wohldefinierte Fertigkeiten, die in einem festgefügtten Zusammenhang vorbestimmte Funktionen erfüllen, angestrebt, sondern eine Disponiertheit für Anforderungen, die im einzelnen nicht festzulegen sind: waches und sensibles Wahrnehmungsvermögen, das Handlungsansätze zu entdecken vermag und die Verfügbarkeit von Werkzeugen, Kenntnissen und Materialien. So gesehen ist die Elementargrammatik nicht das exponierbare Ziel von einzelnen Lernakten als vielmehr der Ertrag, der in jedem Lernen

¹ Peter Petersen, Der kleine Jena-Plan. Braunschweig 1959, Seite 43 ff.

(und jeder anderen geregelten Tätigkeit) mitvollzogenen Übung. Aloys Fischer hat darin den pädagogischen Sinn der Arbeitsschuldidaktik gesehen, das heißt, das „Formprinzip“ der Arbeit, in sofern sie als bildende Tätigkeit in Anspruch genommen wird. „Die Arbeit als Formprinzip der bildenden Tätigkeiten, als Grundvorgang der Selbstbildung, scheint nur in dem weiteren Zusammenhang der zwischen Spiel und anwendender Ernsttätigkeit in der Mitte stehenden Formen des Trainings, der Übung, der *ἄσκησις* zu gehören.“² Die Übung im Sinne der Askese unterscheidet Fischer noch einmal von dem bloßen Geübtsein im Sinne der Routinisierung. Dieses durch overlearning zu erlangende Geübtsein steht im Dienste der Funktionsschulung, die eine Steigerung der Leistungsfähigkeit und Mechanisierung des Funktionsablaufs bezweckt: „Askese dagegen erstrebt Ichumwandlung, Bekehrung des Selbst, eine Wesensänderung, Wesenssteigerung.“³ Was Fischer mit der Ichumwandlung meint, verdeutlicht er am Beispiel des trainierenden Sportlers und des „studierenden“ Künstlers, über den er folgendes ausführt: „Wer z.B. als Landschaftler Studien malt, draußen vor der Natur oder aufgrund von Werken von der Natur ... spielt nicht und leistet nicht Erwerbsarbeit, er übt; aber er übt nicht etwa nur die speziellen Funktionen zeichnerischen oder malerischen Ausdrucks gerade dieser Art, die das gewählte Sujet erfordert, etwa mit der Absicht und dem Effekt, daß ihm dann die Darstellung ähnlicher Landschaften leichter und sicherer gelinge, daß er Routine bekomme in ihrer Darstellung, er übt seine ganze künstlerische Seele; er bezweckt und erreicht eine Potenzierung seines Seins und Fühlens, seiner Gestaltungsfähigkeit überhaupt, die sich dann – mittelbar – auch in Werken ganz anderer Art äußert.“⁴

Halten wir fest: Elementargrammatiken haben den Zweck, das naive, im Wechselspiel von trial und error sich bewegende Verhalten und Handeln zu unterbrechen und die Praxis in den Status einer regelgeleiteten Kunst (ars) zu überführen. Die sichere Anwendung von Regeln auf konkrete Fälle ist nur über Übungen zu erlangen: sie bilden den Übergang vom naiven Tun zur Kunstfertigkeit. Elementargrammatiken sind daher immer auch aus Etüden aufgebaut.

II. Sinn und Aufgabe der Elementargrammatik

1. Können, eine anthropologische Grundkategorie

Wenn man Petersen mit Fischer interpretiert, was hier berechtigt und in der Sache begründet erscheint, liegt der pädagogische Sinn der Elementargrammatik in der Askese. Elementargrammatiken hätten demzufolge Etüden und Übungsfelder auszugrenzen, in denen die Übung weniger der Routinisierung von Fähigkeiten (Fertigkeiten) dienen, als dem, was Fischer „Ichumwandlung“ nannte. (Es scheint allgemein zu gelten, daß sich der Zugang zu gewissen Gegenstandsbereichen, ganz speziell zu denen der Künste im engeren Sinn, nur über die Stelle aus Rilkes „Archaischer Torso Apollos“ öffnet: „denn da ist keine Stelle, die dich nicht sieht. Du mußt dein Leben ändern.“ Eine derartige „Wesensverwandlung“ ist für Fröbel gefordert, wenn die Wirklichkeit sich als Natur erschließen soll).

Unter Askese wird allgemein eine religiös-motivierte Entsagung verstanden: Formen, in denen sich Genuß- und Lustfeindschaft, ja Lebensfeindlichkeit überhaupt realisieren. Max Scheler hat das „Geistige“ im Menschen als das asketische Verhältnis zum Leben beschrieben und die Askese in diesem Sinne zum Prinzip seiner Anthropologie erhoben, die den Menschen als „Neinsagenkönner“ und „Asket des Lebens“, als ewigen „Protestant gegen alles bloß Wirkliche“⁵ begreift. Die einseitig negative Auslegung hat die Askese – mit Recht – in Verruf ge-

² Aloys Fischer, *Leben und Werk*. Hrsg. von K. Kreitmair, Band II. München o. J., Seite 209.

³ A. a. O., S. 210.

⁴ A. a. O., S. 211 f.

⁵ Max Scheler, *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. Nymphenburger Verlagsbuchhandlung München 1947, S. 51.

bracht: die asketische Selbstverleugnung konnte als eines der wichtigsten Dispositive der Macht demaskiert werden. Die Selbstüberwindung schafft Angriffsflächen für die Gewalten, die den Menschen unterdrücken. Wir haben daher nach dem positiven Sinn der Askese zu fragen, nach dem, was Fischer in der für seine Zeit noch verständlichen Sprache – durchaus positiv – Ich- und Wesensumwandlung nennen konnte.

Was immer mit Wesensverwandlung gemeint sein kann, ist die Askese doch nur in der Form von Übungen möglich, die sich auf die Sicherung und Steigerung von körperlichen oder mentalen Fähigkeiten richten.⁶ ὀκλίον bedeutet noch im Neugriechischen Übung oder Training. Unter dem Aspekt der Askese scheint nun allerdings, wenn man den Beispielen Fischers folgt, eine systematisch angelegte Übung gefordert zu sein; Übungen, die nicht gelegentlich und im Bedarfsfalle angelegt werden, in dem Sinne, daß eine schwierige Stelle (in einem Musikstück etwa) isoliert und dann geübt wird, bis sie „sitzt“. Die „systematische“ Übung dagegen nimmt nicht Bezug auf eine bestimmte Stelle in einem bestimmten Werk, sie wird nicht im Zusammenhang der Interpretation angestellt, sondern sie tilgt geradezu jeden konkreten Bezug und übt Doppelgriffe oder eine bestimmte Bogentechnik. Die Übung verselbständigt sich, man könnte auch sagen, sie wird verabsolutiert, nämlich aus jedem musikalischen Zusammenhang gelöst. Man übt Doppelgriffe um ihrer selbst willen, nicht, weil sie so oder ähnlich in bestimmten Werken der Geigenliteratur vorkommen. Der Zweck solcher – wenn wir sie weiter so bezeichnen dürfen – systematischen Übungen ist nicht unmittelbar einsichtig; das macht die Übung auch zum Ärgernis, zumindest zeitweilig. In diesem Sinne übt man nicht „um zu“, die systematische Übung löst die Fähigkeit, um die es geht, aus den Kontexten, in denen sie gefordert sein können und einen Sinn erfüllen. Der Bezugspunkt der Übung ist nicht das objektive Werk, sondern der geigespielende menschliche Körper. Es geht um die Haltung, also um die körperliche Verfassung, aus der heraus das Doppelgriffspiel leichtfällt und nicht mehr zur Verkrampfung der Hand führt. Zusammenfassend ließe sich somit sagen: Die systematische Übung ist, bezogen auf die geübte Fähigkeit, mit einer Epoché verbunden. Sie klammert den Sinn – und Weltbezug – der Fertigkeit aus und rückt den Organismus in den Blick, von dem die Fertigkeit abgefordert ist. Allerdings: Die Übung deckt den Organismus unter der Perspektive der Indisponiertheit auf. Sie ringt dem Organismus eine Fähigkeit ab, für die er nicht ohne weiteres disponiert ist. So gesehen findet die Übung ihre Sinnerfüllung in der Überwindung der natürlichen Plumpeheit, Schwerfälligkeit und Ungeformtheit. Ihr Sinn liegt, um mit Kleist zu sprechen, in der Erlangung jener „antigraven“ Verfassung, aus der heraus bestimmte Fähigkeiten mühelos erbracht werden können. Auf dieses Leichtwerden kommt es offensichtlich an, nicht, jedenfalls nicht in erster Linie, auf die Gekonntheit und Perfektion der Ausführung und auf die Routine. „Jede Bewegung“, heißt es bei Kleist, „hätte einen Schwerpunkt; es wäre genug, diesen, in dem Innern der Figur, zu regieren; die Glieder, welche nichts als Pendel wären, folgten, ohne irgendein Zutun, auf eine mechanische Weise.“⁷

Offensichtlich haben die Fähigkeiten, die dem Organismus abgerungen werden müssen, darauf scheint es Kleist anzukommen, ihre eigene, „innere Form“ und ihr Maß, nach dem sie gelingt. So daß Fähigkeiten nur dadurch erworben werden, daß man dem Anspruch dieser inneren Form entspricht. Es ist nicht der Mensch, der über solche Fähigkeiten verfügt, sich in und mit ihnen selbst bestimmt und zum autonomen Subjekt seines Könnens erhebt. Er, der Mensch, ist vielmehr der bedingte, der die Bedingungen dieser Form erfüllen und ihrer Eigengesetzlichkeit genügen muß. Was hier mit der klassischen Formel von der „inneren Form“ angesprochen wurde, läßt sich gut an rhythmisierten Bewegungsabläufen im Sport, Tanz und der Arbeit beobachten. Die Gestalt der Abläufe (in der Tanzfigur oder im Hochsprung) ist keine äußere Form, in der über die Bewegung disponiert wird; es scheint vielmehr so zu sein,

⁶ Vgl. zum folgenden: Otto Friedrich Bollnow, Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen. Oberwil b. Zug²1987.

⁷ Heinrich von Kleist, Sämtliche Werke. Mit einer Einführung von Erwin Laaths. München o. J. (Droemersch Verlagsgesellschaft); S. 882.

daß diese Form es ist, die die Bewegung selbst hervorbringt. Die Form ist die Entfaltung einer inneren Bewegtheit und Eigendynamik, durch die die Überwindung der Erdschwere des bewegten Körpers allererst möglich wird (auf dieser inneren Form der Fähigkeit beruht schließlich die verabsolutierende Wirkung der Übung, von der eingangs die Rede war). Freilich gilt auch hier wie überall, daß Bedingungen nur auf je spezifische Weise erfüllt werden: etwas von der Eigenart des Bedingten kommt (in der Art und Weise, in der es Bedingungen erfüllt, zum Vorschein. Das Eigenmaß des je eigenen menschlichen Körpers wird darin sichtbar, wie er Bedingungen zu erfüllen vermag. Daraufhin könnte man nun verallgemeinernd sagen: in der Entsprechung ihrer Anforderungen werden Fähigkeiten inkarniert; sie gehen einem in Fleisch und Blut über. Dies läßt sich an den im engeren Sinn „körperlichen“ Fähigkeiten am besten zeigen, gilt aber prinzipiell für alle Fähigkeiten. Mit dem Ausdruck „Inkarnation“ ist fürs erste nur die eigentümliche „Leibverfassung“ des menschlichen Körpers in den Blick genommen. Unsere körperlichen Fähigkeiten vom Gehen bis zum artikulierten Sprechen sind dem Körper abgerungene, in unserem Sinne also inkarnierte Fähigkeiten. Das körperliche Leistungsvermögen ist ein in der Eigendynamik von Fähigkeiten erschlossenes. Die Klassiker der Anthropologie waren in dieser Hinsicht immer schon von der Möglichkeit des „Sich-Aufrichtens“ fasziniert. Im Sich-Aufrichten des Menschen haben sie zugleich eine spezifische Möglichkeit der Wirklichkeitserfahrung begründet gesehen. Allgemeiner: die Erschließung von körperlichen Möglichkeiten scheint verbunden zu sein mit einer darin vermittelten Einwurzelung in die Wirklichkeit, d.h. der Konstitution menschlicher Lebenswirklichkeit.

Nun ist, wie bereits angedeutet, die Inkarnation alles andere als eine Form der Beherrschung und Unterwerfung unseres Körpers. Mit jeder Fähigkeit, die wir uns abringen, entdecken wir allererst die zunächst verborgene Bestimmtheit der eigenen Natur, ihre Möglichkeiten und Grenzen, ihre Eignungen. Dies bedeutet: die menschlichen Fähigkeiten haben nicht den Charakter der Eigenschaft, die der Mensch hat (so wie ein Dreieck drei Seiten und der Mensch Augen und Ohren hat); es sind vielmehr Maße, in denen er seine eigene Natur ausmißt und sie in ihren Grenzen und Möglichkeiten übernimmt. So gesehen haben die inkarnierten Fähigkeiten den Charakter des Könnens. Der Mensch ist nicht vollständig durch das zu bestimmen was er ist, noch durch das, was er auf welche Weise auch immer besitzt (hat), sondern auch und wesentlich durch das, was er kann. Was er kann, ist nicht determiniert, in dieser Perspektive ist der Mensch das nicht festgestellte Tier. In diesem Sinne kann er alles Mögliche (Kontingenz). Allerdings kann der Mensch nur, was ihm aufgrund einer zunächst verborgenen Bestimmtheit möglich ist (möglich, im Sinne dessen, was wirklich aber nicht notwendig ist) und schließlich kann der Mensch in dem Sinne, daß ihm seine Wirklichkeit anheim gegeben ist. Können hat hier die Bedeutung des produktiven Entdeckens, des Vermögens. In dieser anthropologischen Hinsicht ist der Mensch was er vermag, und was er vermag, bemißt sich an dem, was er zu verwirklichen imstande ist. Josef König hat dieser anthropologischen Perspektive ihre klassische Form gegeben: „Denn der Mensch ist das, was er vermag; sein Vermögen ist, man braucht hier nur ins Griechische zu übersetzen, seine *ousia*, sein Wesen. Und die Ausdehnung und Beschaffenheit seines Besitzes lernt er nicht kennen, indem er sich lediglich nur eben auf sich zurückwendet und in sich hineinschaut; vielmehr muß er sich zu diesem Zweck gleichsam fortbewegen und seinen Besitz durchmessen; wie anders sollte er ihn sonst ermessen. Das dem Menschen Mögliche erfährt der Mensch nur in der Wirklichkeit des Gelingens. Jedoch das Scheitern ist, umgekehrt, kein sicherer Erweis der Unmöglichkeit. Jedes Können-Wollen ist ein Versuch, dessen Ausgang nicht gewiß ist, und insofern an und für sich bedenklich. Aber diese Gefahr kann niemand dem Menschen abnehmen; auch nicht die Philosophie.“⁸ Das Können (Können-Wollen) erweist sich somit als die spezifische Form der menschlichen Praxis; „Praxis“ in dem ursprünglichen und genauen Sinne des Selbstvollzugs einer Lebensform, die ihren Zweck – *entelecheia* – in sich selber hat. Die menschliche, durch

⁸ Josef König, Vorträge und Aufsätze. Hg. von Günther Patzig. Freiburg/ München 1978; Seite 17f. Vgl. Otto Friedrich Bollnow, Vom Geist des Übens, a. a. O.

Organ- und Instinktausstattung unzureichend determinierte Lebensweise ist durch das Ringen um die eigenen Möglichkeiten gekennzeichnet. Die Praxis bringt die zunächst verborgene Bestimmtheit der menschlichen Natur zur Welt, das heißt in die mit anderen geteilte Wirklichkeit. So gesehen nähert sich die Praxis (Selbstvollzug des Lebens) im menschlichen Lebensvollzug der „praktischen Kunst“ (ars in agendo posita), die, im Unterschied zur „poiesis“, nicht auf die Herstellung eines Werks gerichtet ist, sondern nur ans Licht bringt, was, obzwar verborgen, schon da ist.

Die klassische Pädagogik hatte das Problem des Könnens im Begriff der Kräftebildung zu ihrem Thema gemacht: Kräftebildung aber war für sie nur in der Form der Selbsttätigkeit (das um seine eigene Möglichkeit ringende Handeln) möglich. Im Begriff der Selbsttätigkeit wurde die Praxis gerade nicht auf eine ursprüngliche, unmittelbare Spontaneität zurückbezogen. Die Pädagogik der Selbsttätigkeit war vielmehr auf die Ausbreitung von Mitteln und Materialien angelegt, die den Blick auf die Effizienz des Handelns und Verhaltens abblockten und auf den Vollzug und das Vollbringen, auf die innere Handlungsführung lenkten. Pestalozzi wandte einen Teil seiner pädagogischen Ingeniosität auf die Erfindung solcher Materialien an, Fröbel seine ganze Genialität. Die Idee der Elementargrammatik hat darin ihre Wurzel.

Mit dem Hinweis auf die Selbsttätigkeit in der Auslegung durch die klassische Pädagogik wird noch einmal auf einen Gedanken aufmerksam gemacht, der unausgesprochen in den bisherigen Erörterungen mitgeführt wurde: die ethische Verfassung der menschlichen Fähigkeiten, und, sofern in ihnen die Bestimmtheit der menschlichen Natur ausgelotet wird, die Ethizität der menschlichen Natur. Damit ist noch keineswegs ausgemacht, wie der Mensch handeln und sich verhalten soll, und schon gar nicht ist darin etwa eine Ethik begründet, die das Gute unter dem Kriterium des Naturgemäßen (im Sinne des der menschlichen Natur Zutraglichen) zu bestimmen versucht.

Mit der grundlegenden Ethizität der menschlichen Fähigkeiten ist nur eine formale Struktur gemeint: dies, daß unsere praktischen Fähigkeiten nur in der Form der Selbstbeanspruchung „gegeben“ sind, unter dem Anspruch ihrer Potenzierung und Steigerung (dem Besser-Können-Wollen, der eupraxia). Jean Châteauf hat dieses Besser-Können-Wollen zum Prinzip seiner Spieltheorie gemacht; das Spiel motiviert sich nach dieser Lehre durch eine „moralische Lust“, die es durchzieht, und auch dort noch lustvoll erscheinen läßt, wo es mit Schmerzen, mit Verzicht und Frustration verbunden ist. Die menschlichen Fähigkeiten im Sinne des praktischen Könnens sind in der Weise der Selbstbeanspruchung gegeben. In diesem Sinne war oben davon die Rede, daß sie nicht als Eigenschaften verrechnet und gemessen werden können. Es „gibt“ diese Fähigkeiten nur in der Selbstbeanspruchung und in der Selbstherausforderung: die Form, oder Kategorie, in der sie gegeben sind und in Erscheinung treten, ist die des Sollens. Dieses Sollen ist nichts, was von irgendwo an die Fähigkeiten herangetragen wird, sondern es ist mit und in den Fähigkeiten selbst da, als die Form, in der sie in Erscheinung treten. In diesem Sinne hatte Fichte bereits den Satz: „Du kannst, denn Du sollst“, mit dem anderen: „Du sollst, denn Du kannst“ ergänzt.

Zusammengefaßt, kann man sagen: Die in der Kategorie des Könnens erschlossene Fähigkeit findet ihr Maß im selbstbestimmten Tun, in dem die Fähigkeit als Kraft des Vollbringens erscheint und ihre Erfüllung findet.

Wir haben bisher den Ausdruck „Fähigkeit“ in einem allgemeinen und abstrakten Sinne auf alle Verhaltensweisen angewandt, sofern sie inkarnierte, das heißt gesollte sind. Fähigkeit bezeichnet demnach, wozu der Mensch in der Lage ist (facultas). In diesem Sinne sind auch Gewohnheiten Fähigkeiten, nämlich inkarnierte, in Fleisch und Blut übergegangene Verhaltensweisen. Die Ethizität von Gewohnheiten hat hier den Charakter und die Form der geltenden, nicht hinterfragbaren Sitte (Ethos, ἦθος). Die Geltung der Sitte hat allerdings nicht die Form der Unterwerfung des Verhaltens unter vorgegebene, externe Normen. Das Verhältnis zur geltenden Sitte ist kein willentliches. Die Gewohnheiten sind vielmehr gerade darin Fä-

higkeiten, daß sie die Bestimmtheit der menschlichen Natur zum Vorschein bringen. So werden in den Sitten spezifisch menschliche Lebensweisen entdeckt und als zur menschlichen Natur gehörig bejaht, so sehr, daß fremde Sitten immer auch als Infragestellung des eigenen Menschseins erscheinen. Es sind jedenfalls nicht die anderen, die in der Sitte über mich herrschen, sondern die Gemeinsamkeit der Sitte begründet sich in der in ihr entdeckten menschlichen Natur, dem Maß des Verhaltens, das die Gemeinschaft verbindet.

In der Sitte wird nun allerdings nicht nur die verborgene Bestimmtheit der menschlichen Natur entdeckt, sondern auch und zugleich der dieser Natur angemessene Lebensraum. In der Sitte ist immer auch ein ihr gemäßer Lebensraum ausgelegt, in dem sie sich zu entfalten vermag. Sitte ist so gesehen einmal die Art und Weise, wie Menschen in ihrem Lebensraum zuhause sind; sie ist aber auch der durch die Lebensgewohnheiten geprägte und ausgelegte Lebensraum (äthos).⁹

Abschließend könnte man hier sagen: in den menschlichen Fähigkeiten wird die, diese Fähigkeiten ermöglichende Natur auf einen Lebensraum hin entworfen, in dem sie sich zu verwirklichen vermag. Was als seelisches Vermögen, Sensomotorik, Emotionalität, Kognition isoliert werden kann, ist ursprünglich eingebunden in das Ethos (die Lebenspraxis). Auch die Rationalität ist in Lebensweisen eingebunden und in ihrem Ursprung und Wesen Praxis: Praxis in dem Sinne, daß immer erst herausgefunden werden muß, was die in der Sprache der Kognitions-Psychologie oder der Logik beschreibbare Rationalität zur Erhellung und Gestaltung der menschlichen Lebenswirklichkeit vermag. Für sich selbst genommen, das heißt in der psychologischen oder logischen Isolierung aus dem Lebenszusammenhang, hat die Vernunft keine transzendente Verfassung. Ihre Transzendenz fällt zusammen mit der Lebenspraxis; oder: nur als inkarnierte Vernunft ist sie auf Gegenstände, das heißt auf eine objektive und objektivierte Wirklichkeit bezogen.

2. Die Spezifität des Könnens

Es ist eine sehr ungewöhnliche Form, in der bisher vom Können und von Fähigkeiten die Rede war. Normalerweise verwendet man den Ausdruck „Fähigkeit“ zur Bezeichnung einer ganz besonderen Leistungsdisposition, und mit ihrem spezifischen Können zeichnen sich Individuen von allen übrigen aus. Daß jemand Klavier spielen oder Autos reparieren kann, hebt ihn heraus als etwas Besonderes aus dem Heer der grauen Mäuse.

Das spezifische Können, von dem im folgenden die Rede sein soll, ist das, wozu sich jemand berufen fühlt, seine eigentliche Begabung, in der sich seine Natur erfüllt und der Einzelne seine natürliche Bestimmung findet. Diese meine natürliche Bestimmung, die Individualität, ist nicht identisch mit der privaten Existenz. Mit unserer natürlichen Bestimmtheit heben wir uns nicht ab und heraus aus der allgemeinen Sitte. Die die Individualität charakterisierende besondere Berufung und spezifische Begabung ist gewissermaßen nur die Potenzierung und die ideale Ausformung dessen, was in der Sitte als natürliche Bestimmtheit erschlossen ist. Jede spezielle Begabung ist nur als allgemein anerkannte möglich und zu realisieren. Die Entfaltung der Begabung geschieht sozusagen immer im Auftrag der Allgemeinheit; wie auch in der besonderen Begabung die Ethizität des Könnens sich exemplarisch verdichtet, im Gewissen des Künstlers oder des Handwerkers oder Philologen. Wie das Ethos mit einem in ihm erschlossenen und es rückwirkend ermöglichenden Lebensraum verknüpft ist, so hat auch die besondere Begabung ihr spezifisches Gebiet (Musik, Mathematik). Entsprechend dient die Elementargrammatik der Einführung in ein bestimmtes (spezifisches) Sach- oder Fachgebiet, so jedenfalls hat es Peter Petersen gesehen. Allerdings wird durch das spezifische Können eine besondere Art des Sachbezugs verwirklicht. Sach- und Fachgebiete konstituieren sich für

⁹ Karl-Heinz Ilting, *Naturrecht und Sittlichkeit. Begriffsgeschichtliche Studien*. Stuttgart 1983, S. 119 f.

gewöhnlich als Anwendungs- und Geltungsbereich von Kategorien, Normen und Kriterien. Diese, stets von außen herangebrachten Kriterien fungieren als Maße (Maßbegriffe), an denen die angetroffene, immer „irgendwie“ ausgefallene Wirklichkeit gemessen werden muß, wenn sie vernünftig bearbeitet werden soll. Nur was unter die Norm oder die Kategorie fällt, was den darin hinterlegten Bedingungen entspricht, kann dann auch im Sinne solcher Maßbegriffe weiter behandelt werden, als „Fall von ...“. In solchen Maßbegriffen, die an die Wirklichkeit herangetragen werden, konstituiert sich die „Lehre“. Maßbegriffe sind Lehrbegriffe. So konstituieren sich Fach- und Sachgebiete in der Regel als Lehrgebiete, die in Lehrbüchern dargestellt werden. Wie immer Lehrbegriffe gewonnen und begründet werden mögen, werden sie doch an die Wirklichkeit „angelegt“: Gerade dadurch konstituiert sich die Wirklichkeit als eine gegenständliche, auch in dem Maße, in dem der Adept der Lehre aus seiner leiblich-sinnlichen Verwobenheit mit der Wirklichkeit herausgelöst und zur Rationalität erhoben wird, so sehr, daß er lernen muß, die eigene Sinnlichkeit im Sinne der Lehre zu disziplinieren und in Dienst zu nehmen. Wie dem auch sei: Die Sachgebiete im Sinne der Lehrgebiete begründen rationales Handeln und Verhalten (im Sinne z. B. der akademischen Berufe). Die so verfaßten Sachgebiete verlieren dadurch den Bezug zum Lebensraum (Ethos): Sie gewähren keinen Aufenthalt. Dies hängt auch damit zusammen, daß in den Lehren nicht die verborgene Bestimmtheit je meiner Natur zum Vorschein kommt: Lehren können einem zur zweiten Natur werden, die nur in seltenen glücklichen Fällen aus der verborgenen Quelle der ersten Natur schöpft. Direkt und etwas undifferenziert gesagt: Ein erfolgreiches Fachstudium ist auch ohne besondere Begabung möglich.

Die in den besonderen Begabungen und Berufungen erschlossenen Gebiete konstituieren sich also gerade nicht als Lehrgebiete. Vielmehr konstituiert die Begabung ihre Wirklichkeit als Element, in dem man sich in dem Sinne wohlfühlt, daß man seine Bestimmung darin ungehindert entfalten kann: Das Element ist der „Lebensraum“, in dem man zu sich selbst befreit ist. Wir verwenden den Ausdruck „Element“ in dem präzisen Sinne, in dem Goethe ihn in seine Morphologie eingeführt hatte. Wenn er davon redet, daß der Fisch sich im Wasser zum Wasser bilde, dann ist das Wasser gerade nicht als Umwelt des Fisches gemeint. Das „Element“ wurde vielmehr als das Woraus und Woraufhin die Bildung und Umbildung von Organen begriffen werden kann, eingeführt. „Element“ ist ein Moment der „Bildung“ des Organismus: Es ist das, woraufhin der Organismus gebildet ist; aber zugleich auch das Worin der Bildung, in dem das Woraufhin schon antizipiert ist. Es ist hier nicht der Ort zu einer differenzierten und vertieften Darstellung der Goetheschen Morphologie. In unserem Zusammenhang ist nur dies wichtig: „Element“ ist das Moment der stilförmigen Durchbildung und Durchzeichnung des Könnens, in dem dieses Entschiedenheit und Bestimmtheit erlangt. Es bezeichnet das Sich-befinden des Könnens, das ist dies daran, daß es immer schon von dem durchdrungen ist, woraufhin es sich entfaltet. Daß das Können sein Element hat, besagt, daß es die Wirklichkeit nicht selbstgeschaffenen Bedingungen unterwirft, sondern daß das Können Ansprüchen und Anforderungen entspricht, die eine unvordenkliche Wirklichkeit an es stellt. Darin liegt die Leiblichkeit jeder Begabung und Berufung begründet.

3. Die Präsenz des Könnens

Wir waren von der Frage nach der Spezifität des Könnens ausgegangen, die nicht in der Lehre begründet ist. Es wurde hervorgehoben, daß in Begabung und Berufung immer nur eine im allgemeinen Ethos erschlossene Möglichkeit ergriffen wird. Die Ausdifferenzierung von Begabungen erfolgt also nicht über Lehren; Begabung und Berufung sind dem Ethos gerade nicht in der Form der Moral oder Lehre entgegengesetzt. Das Problem der Entschiedenheit stellt sich daher als das der Potenzierung der im Ethos erschlossenen Natur. Sie geschieht in der Grammatik (in der systematischen Übung) so sehr, daß das spezifische Können zerfällt,

wenn es nicht permanent geübt wird. In den Grammatiken und Übungen überdauert und überlebt das Können. Daß es permanent geübt werden muß, bedeutet, daß das Können nicht abgelagert werden kann in der Form des Habitus. Die Routine ist der Tod des wirklichen Könnens; sie löst es heraus aus seinem Element. Die Habitualisierung verkürzt die Gegenwart des Gefordertseins auf die Form des auslösenden Reizes. Tatsächlich führt das habitualisierte Können ein abgespaltenes Dasein. Die asketische Übung schafft jedenfalls keine Routine; sie hält das Können vielmehr wach, nicht nur für den Anspruch des konkret Gegenwärtigen, sondern sie ermöglicht die Konzentration des ganzen Könnens im Augenblick. Große Künstler haben ihr Können in dieser Weise präsent. In dieser Präsenz wird sozusagen die Geschichte, dies, daß das Können sich durch ein Leben hindurch aufbaut, widerrufen, die historische Distanz und Relativierung wird darin überwunden. So hat die Übung immer auch die Funktion, das Können aus der Lebensgeschichte, aus dem lebensgeschichtlichen Zusammenhang, in dem es aufgebaut und inkarniert wurde, zu befreien. So sehr, daß das Können sich geradezu verselbstständigt und der Könner sich im Dienste seines Könnens wahrnimmt und in die Pflicht genommen findet. Das vollendete oder seine Vollendung anstrebende Können ist nicht eine Weise der Selbstverwirklichung des Menschen, sondern etwas das Leben überdauernde, davon abgelöste. Im Können überdauert das individuelle Leben, in seinem Können bleibt es gegenwärtig. Die Form des Überdauerens, in der das Können präsent bleibt, ist der Stil.

4. Die Ausprägung der Elementargrammatik in den Festgestalten

In welchem Sinne stellen die Festgestalten eine Elementargrammatik dar, und in welchen Bereich führen sie ein? Um die Antwort sogleich thesenartig vorwegzunehmen: Die Festgestalten entziehen sich den alltäglichen Deutungsmustern, mit denen wir ganz selbstverständlich über die Dinge verfügen und ihnen Funktion und Bedeutung in unserem Leben geben. Die Festgestalten repräsentieren das, was man die Körperlichkeit der Dinge nennen kann und führen somit ein in die Somatologie, wie Paul Lorenzen sie als Protophysik gefordert hat.

In allen Formen, in denen wir die Dinge als unsere Objekte, d. h. dem in unseren Weltentwürfen Objizierten, in Besitz nehmen, ist ihre ursprüngliche „Gegebenheit“ entweder übergangen oder aber gezeugnet. Gezeugnet durch eine Philosophie, die in den gedeuteten Objekten die letzte, nicht hintergehbare Gegebenheit der Dinge sieht, hinter der nichts mehr gegeben ist und somit das reine Chaos des sinnlosen Empfindungsmaterials herrscht.

In den Festgestalten wiederholt Fröbel die Frage nach dem ursprünglichen Gegebensein oder nach dem Selbstgegebensein der dinghaften (in diskreten Wahrnehmungseinheiten erscheinenden) Wirklichkeit. In geistesgeschichtlicher Perspektive ist dies nichts anderes als die Weiterführung der Grundfrage der Pestalozzischen Methode, der Frage nach der Entfaltung der die Wahrnehmung durchdringenden und sie fundierenden Anschauungskraft in der Anschauungskunst. Die Anschauungskunst war schon für Pestalozzi eine elementare Kunstfertigkeit (Elementargrammatik); elementar nicht in dem Sinne, daß diese Kunst die Elemente und primitiven Anfangsgründe für etwas bereitstellte; elementar ist diese Kunst vielmehr deshalb, weil sie – in der willenlosen Anschauung – das Selbstgegebensein der Wirklichkeit zu gewinnen sucht. Die Anschauungskunst ist insofern elementar, als sie das zum Vorschein bringt und dem zur Faßlichkeit verhilft, von dem sie immer schon leibhaft durchdrungen ist: der Natur als dem an ihm selbst Wahrnehmbaren. Anschauung ist so gesehen die Bildung der Wahrnehmung auf das an ihm selbst Wahrnehmbare hin, von dem sie immer schon durchdrungen ist.

Es ist hier nicht der Ort, im einzelnen darzulegen, wo Fröbel sich von der Elementarmethode kritisch abgrenzt. Nur soviel: Form, Wort und Zahl verfehlen die Anschauungskraft, insbesondere ist die Elementarkategorie der Form (Kontur) nur der Schatten, den die Dinge auf das Zeichenpapier werfen. Für Fröbel wird die Somatologie zur fundamentalen praktischen

Kunst, weil sie die Wahrnehmbarkeit in ihrer vollen, nicht auf die Fläche reduzierten Körperlichkeit entfaltet. Unter Körperlichkeit versteht er aber eine Gesetzmäßigkeit des In-Erscheinung-Tretens der Wirklichkeit, ein eigenes Form- und Gestaltungsprinzip, das sich gerade nicht in der Stereometrie erschöpft.

An diesem In-Erscheinung-Treten lassen sich drei Aspekte unterscheiden:

1. Der erste Aspekt scheint der geometrische zu sein. Interessant daran ist immerhin, daß die Geometrie hier nicht als die *scientia* eingeführt wird, sondern als Handlungsfeld, in dem der Umgang gerade nicht durch die lebensweltliche Funktion und Bedeutung der „Dinge“ bestimmt ist. Die Geometrie wird dadurch als „verstehende“, „konstruktive“ eingeführt. Es wird nicht von fixierten Körpern ausgegangen, sondern vielmehr der Versuch unternommen, die Körper aus einem Grundkörper, dem Würfel, in einer systematischen Ordnung entstehen zu lassen.

Die Körper werden durch die Art ihrer Generierung (genetisch) definiert, nicht im Rahmen einer abstrakten Merkmalsordnung. Der Würfel repräsentiert für Fröbel die Dreidimensionalität des Raumes in reinster Form. In diesem Sinne war er bereits in die Spielgaben eingeführt: die Kugel, die nichts anderes ist die entschiedenere Betonung der Räumlichkeit des Balles (der ersten Spielgabe) wird in dieser ihrer Räumlichkeit in der Beziehung zum Würfel bestimmt. Am Würfel können auch die ersten geometrischen Grundbegriffe, Punkt, Linie, Fläche, Körper, anschaulich expliziert werden.

Im Unterschied zu den Spielgaben wird der Würfel jedoch nicht geteilt, sondern geschnitten. Die Teilung ist für Fröbel die Grundoperation der Arithmetik. Bekanntlich gewinnt er die Zahlbegriffe aus den Verhältnissen der Teile zum Ganzen (der Eins). Das Teilen, also die Arithmetik, ist, bezogen auf die Körperlichkeit des Würfels, ein herangetragenenes, parasitäres Prinzip. Die Teilbarkeit, in der weithin das Hauptmerkmal der Ausdehnung gesehen wurde, ist für Fröbel nur die äußerliche Inbesitznahme der Körper. Darin wird die in der Körperlichkeit zu sich selbst kommende Anschauung (Phänomenalität) übergangen.

2. Diese Körperlichkeit ist für Fröbel durch eine regelgeleitete Praxis (*ars*) bestimmt. Diese Praxis des Zum-Vorschein-Bringens des Körperlichen wird in der Systematik der Schnitte, die durch den Würfel gelegt werden können, aktualisiert. Die Schnitte sind von vornherein dreidimensional bestimmt. Die Schnittfolge wurde von Dr. L. Heller zum ersten Mal in ihrer Systematik rekonstruiert. Darauf braucht hier nicht weiter eingegangen zu werden.

Die Bestimmtheit der Schnitte, das ist für das Folgende entscheidend, kann am Würfel anschaulich expliziert werden. Die Schnitte teilen den Würfel nicht in homogene Teile; die Teile sind vielmehr systematisch zu unterscheiden und sie sind weiter präzise bestimmt durch den Ort und durch die Funktion, die sie beim Wiederaufbau des Würfels einnehmen bzw. erfüllen. Die Schnitte zerlegen den Würfel außerdem in qualitativ definierte Teile: Kern und Schale. Jedenfalls lassen die Schnitte den Würfel als eine gestalthafte Ganzheit erscheinen; sie enthüllen eine „innere Form“. Diese „innere Form“ findet ihren Ausdruck in der Ordnung, nach der der Würfel aus Kern und Schale aufgebaut ist. Diese Ordnung ist eine syntagmatische, in der die systematisch unterschiedenen Teile (Paradigmen) nach einer gesetzmäßigen Weise zu einem Ganzen aneinandergereiht werden können. Diese syntagmatische Ordnung läßt zwar Freiheitsgrade zu, kann aber prinzipiell nicht ungestraft verletzt werden. Solche Ordnungen, insofern sie durch Verletzbarkeit und Integrität gekennzeichnet sind, können als sinnhafte bezeichnet werden.

3. In diesem Sinne sind die Körper Gegenstände, die in der Aussage (syntagmatische Ordnung) zum Vorschein gebracht werden. Allerdings handelt es sich dabei um Gegenstände besonderer Art. Die Körper sind gerade nicht durch Eigenschaften bestimmt, in denen die Bedeutung artikuliert wird, die die Dinge in unserem Leben haben. In dinghaften Eigenschaften werden die Hinsichten konkret erfüllt, unter denen wir die Dinge in unserem Leben integrieren. Im Unterschied dazu sind die Körper nicht unter unterscheidbaren Hinsichten erschlossen.

sen. Sie sind das, als was sie durch die Schnitte hervorgebracht werden, und nichts darüber hinaus. Insofern, als sie nicht in relativierbaren Hinsichten anvisiert werden, sind die Körper reine Anschauungsgegenstände; Gegenstände einer nicht funktionalisierten oder kategorial definierten Wahrnehmung.

Rein ist die Anschauung auch in dem Sinne, daß sie nicht auf optischen Eindrücken und Empfindungen aufbaut. Die Wahrnehmung der Körperlichkeit überschreitet die optischen Empfindungen, indem sie immer mehr sieht, als tatsächlich sinnhaft verifiziert werden kann. Die Wahrnehmung wird hier zu einer Repräsentation oder Vorstellung, in der sich etwas vollständig, das heißt ohne Abschattierungen, darbietet.

Im Ganzen genommen, sind die Körper nicht durch Eigenschaften bestimmte Dinge, wohl aber stellen sie die Natur der Dinge dar, das nämlich, was an ihnen selbst wahrnehmbar ist. Aufgrund ihrer Körperlichkeit sind die Dinge erst in Wahrheit Gegenstände der Natur.

Die Festgestalten sind, alles in allem genommen, die Einheit von drei Aspekten: des geometrischen, des logischgrammatischen und des ästhetischen, in dem sich die Wahrnehmung in der Vorstellung vollendet.

Wie jede Grammatik setzt sich auch die Elementargrammatik der Fröbelschen Festgestalten aus drei Bausteinen zusammen. Sie enthält als ersten Bestandteil Paradigmen im grammatischen Sinne: das sind Beispiele, an denen die Regeln gewonnen werden können. Die Paradigmen repräsentieren grammatische Regeln. Die 15 Würfel stellen die Paradigmen der Körperlichkeit dar. Die Regeln beziehen sich ihrerseits auf die geometrischen, die syntagmatischen und die ästhetischen Rekonstruktionsmöglichkeiten.

Als zweiten Bestandteil enthalten die Pragmatiken ausformulierte Regeln. Die Regeln der Elementargrammatik beziehen sich auf das, was man mit den geschnittenen Würfeln sinnvollerweise anfangen kann. Fröbel selbst hat, im Unterschied zu den Spielgaben, kein Regelwerk für den Umgang mit den Festgestalten entworfen. Die Regelfindung und -formulierung war ein Gegenstand der praktischen Erprobung im Unterricht. Das gleiche gilt für den dritten Baustein der Grammatik: den Anwendungsbeispielen und Übungsfällen. Hier ist die schulpraktische Ingeniosität von Lehrern gefragt.

Literatur

Otto Friedrich Bollnow, Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen. Oberwil b. Zug ²1987.

Aloys Fischer, Leben und Werk. Hrsg. von K. Kreitmair, Bd. II, München o. J.

Heinrich von Kleist, Sämtliche Werke. Mit einer Einführung von Erwin Laaths. Droemersch Verlagsanstalt München o. J.

Karl-Heinz Ilting, Naturrecht und Sittlichkeit. Begriffsgeschichtliche Studien. Stuttgart 1983.

Josef König, Vorträge und Aufsätze. Hg. von Günther Patzig. Freiburg/ München 1978

Peter Petersen, Der kleine Jena-Plan. Braunschweig 1959.

Max Scheler, Die Stellung des Menschen im Kosmos. Nymphenburger Verlagsbuchhandlung München 1947.