

Das poröse Ich in der fragilen Moderne. Aspekte einer Pädagogik der Leiblichkeit im Anschluß an Ludwig Feuerbach

Ich möchte meinen Überlegungen zu einer Pädagogik der Leiblichkeit eine These Ludwig Feuerbachs voranstellen, die dieser als entschiedener Kritiker der spekulativen (System-) Philosophie 1841 in einer wenig beachteten Rezension formuliert. Es handelt sich um die Kritik einer Schrift des Tübinger Philosophieprofessors Jacob Friederich Reiff mit dem Titel: *Der Anfang der Philosophie*¹. In dieser Rezension formuliert Feuerbach folgenden Gedanken:

„Allein das Ich ist keineswegs ‚durch sich selbst‘ als solches, sondern durch sich als leibliches Wesen, also durch den Leib der ‚Welt offen‘. Dem absolvierten Ich gegenüber ist der Leib die objektive Welt. Durch den Leib ist Ich nicht Ich, sondern Objekt. Im-Leib-Sein heißt In-der-Welt-Sein. Soviel Sinne – soviel Poren, soviel Blößen. Der Leib ist nichts als das poröse Ich.“²

Die hier zu untersuchende These von der Einheit der materiellen und immateriellen Ich-Entwicklung stellt Feuerbach in dem gleichen Jahr auf, in dem er im „Wesen des Christentums“ die These formuliert, daß nicht Gott den Menschen, sondern umgekehrt der Mensch Gott erschaffen habe.³ Insofern beide Schriften, sowohl die Rezension, als auch das „Wesen des Christentums“, in antispekulativer Absicht geschrieben wurden⁴, stehen beide Thesen im gleichen Zusammenhang. Ist es die christliche Theologie, die die Trennung von

¹ Der volle Titel des von Feuerbach rezensierten Buchs lautet: *Der Anfang der Philosophie mit einer Grundlegung der Enzyklopädie der Philosophie der Wissenschaften*, 1840 in Stuttgart erschienen. Über den Autor Jacob Friederich Reiff wird Feuerbach in einem Brief an Christian Kapp 1844 rückblickend schreiben, daß er als Mitherausgeber der *Jahrbücher der Gegenwart*, die in Opposition zu den von Ruge herausgegebenen *Deutschen Jahrbüchern* standen, „der beschränkten schwäbischen Landsmannschaft“ angehöre und sich durch einen „verworrenen und unselbständigen Kopf“ auszeichne. „Die Ehre einer Rezension“ habe er Reiff allerdings nicht erwiesen, sondern „ihn nur als Mittel zur Kritik der spekulativen Philosophie benutzt“ (vgl. L. Feuerbach: Brief an Kapp vom 5. 2. 1844. In: Gesammelte Werke. Hrsg. v. W. Schuffenhauer. Berlin 1964 ff. Bd. 18.).

² L. Feuerbach: Gesammelte Werke. A. a. O. Bd. 9. S. 151.

³ Vgl. L. Feuerbach: Das Wesen des Christentums. Gesammelte Werke. Bd. 5, S. 215.

⁴ Daß es sich mit der Schrift „Das Wesen des Christentums“ vor allem um eine Hegelkritik handelt, bringt Feuerbach in seinem Kommentar: Zur Beurteilung der Schrift „das Wesen des Christentums“ von 1842 (in: Gesammelte Werke. A. a. O. Bd. 9) und im Vorwort zur zweiten Auflage (1843) deutlich zum Ausdruck. Dort verortet er seine Schrift im „direkten Gegensatz“ zur spekulativen Philosophie Hegels, bzw. zu jenen Philosophen, „die sich die Augen aus dem Kopfe reißen müssen, um besser denken zu können“ (in: Werke in sechs Bänden. Hrsg. v. E. Thies. Frankfurt 1976 Bd. 5, S. 400-401).

Leib und Geist bzw. die Unterordnung des Materiellen unter das Spirituelle ontologisch begründet und dogmatisch befestigt hat, so ist es die spekulative Philosophie Hegels, die die Idee eines immateriellen, also eines vom Materiellen losgelösten Anfangs der Materie in Gestalt des sich selbst hervorbringenden Systems (der Vernunft oder der Logik) philosophisch aktualisiert. Hegels spekulatives System der Wissenschaften ist nach Feuerbach das letzte Refugium der Theologie⁵ und damit auch das letzte Refugium einer Metaphysik, die den Menschen in voneinander abgetrennte Sphären wie Körper, Seele und Geist unterteilt und diese Sphären zugleich hierarchisch ordnet⁶. Diese spekulative Ordnung, die den Sinnen, Trieben usw. nur eine untergeordnete, nämlich dienende Funktion zuerkennt, führt nach Feuerbach zu absurden, dem gesunden Menschenverstand nicht vermittelbaren Schlußfolgerungen, etwa zu jener, daß die Logik die Natur, die Materie hervorgebracht habe oder daß man sich die Augen aus dem Kopf reißen müsse, um zu erkennen. Wer die spekulative Philosophie nicht aufgibt, gibt nicht die Theologie auf, und wer die Theologie nicht aufgibt, gibt auch nicht den Mystizismus bzw. den Wunderglauben auf, der bei allem Vertrauen in die Wirkmächtigkeit eines immateriellen absoluten Geistes doch wohl in reale Materie gemeißelter Zeichen bedarf, um sich gegenüber dem gesunden Menschenverstand zu legitimieren.⁷

Aus der gegenwärtigen Perspektive mag der Diskurs um die Einheit der Person und der Interdependenz von körperlicher, seelischer und geistiger Entwicklung veraltet erscheinen. Haben sich nicht seit der Mitte des 19. Jahrhunderts im Zuge des „Positivwerdens aller Wissenschaft“⁸ wissenschaftliche Disziplinen wie Soziologie, Psychologie und pädagogische Anthropologie herausgebildet, die die alte These des Zusammenhangs von körperlicher und geistiger Entwicklung experimentell und empirisch nachweisen? Was ist denn (pädagogisch) bedeutsam an Feuerbachs Definition des menschlichen Leibs als ein poröses Ich?

⁵ Vgl. hierzu: L. Feuerbach: Vorläufige Thesen zur Reformation der Philosophie (1843). Dort heißt es ausdrücklich: „Wer die Hegelsche Philosophie nicht aufgibt, der gibt nicht die Theologie auf. ... Die Hegelsche Philosophie ist der letzte Zufluchtsort, die letzte rationelle Stütze der Theologie.“ In: gesammelte Werke. A. a. O. Bd. 9, S. 258.

⁶ Vgl. hierzu vor allem: L. Feuerbach: Wider den Dualismus von Leib und Seele, Fleisch und Geist (1846). In gesammelte Werke. A. a. O. Bd. 10.

⁷ Vgl. im *Wesen des Christentums* das Kapitel: Das Geheimnis des Glaubens – das Geheimnis des Wunders. A. a. O. S. 226 ff.

⁸ In der Schrift: Die deutsche Ideologie (1846) formuliert Marx in seiner Feuerbachkritik die Forderung, daß Wissenschaft „positiv“ werden, sich also ihres spekulativen Ballasts entledigen müsse, um in der Wirklichkeit der gesellschaftlichen Praxis anzukommen. (Vgl. Marx Engels Werke. Hrsg. v. Inst. F. Marxismus-Leninismus. Berlin 1968. Bd. 3, S. 27. Diesem unbedingten (Wissenschafts)positivismus hat Feuerbach, dessen Anthropologie *zwischen* dem Idealismus und Materialismus zu verorten ist, allerdings nicht das Wort geredet.

Die in der Antike geprägte, aber bis heute verwendete Formel, daß ein gesunder Geist in einem gesunden Körper wohne oder wohnen möge, verweist zwar auf die gegenseitige Beeinflussung von körperlicher und geistiger Entwicklung, gerade dadurch aber auch auf ihr Getrennt- bzw. Unterschiedensein. Nach dieser Formel wohnt das Ich im Leib. Der Leib umhüllt materiell den Geist, die Seele, das Individuelle, das Selbst, mit einem Wort das Ich. Zwar ist aus dieser Perspektive wünschenswert, daß die Entwicklung der individuellen Fähigkeiten auf beiden Seiten gleichmäßig verläuft, diese sich also gegenseitig ergänzen und befördern, aber es ist genauso wenig ausgeschlossen, daß dieses Gleichmaß in der individuellen Entwicklung infolge mangelhafter Förderung durch die Erzieher und die Lebenswelt nicht erreicht wird. Identisch ist danach eine solche Person, die die getrennten Sphären des Triebhaften und Intellektuellen, des Emotionalen und Rationalen, des Physischen und Psychischem in Gedanken und Tat zusammenbringt. Wer dies nicht vermag, hat entweder ein übersteigertes oder defizitäres Ichbewußtsein und verfügt nicht über das für Bildungsprozesse erforderliche reflexive Selbstbewußtsein.

Ist dagegen, wie Feuerbach formuliert, der Leib das Ich, dann müssen nicht zwei unterschiedliche Sphären zwecks balancierter Persönlichkeitsentfaltung zusammengebracht werden. Ist die Trennung von Geist und Leib, von Subjekt und Objekt, von Ich und Nicht-Ich nur spekulativ, also nur ein Gedankending, da in der sinnfälligen Wirklichkeit Geist, Vernunft und Individualität nicht getrennt von ihrer sterblichen Hülle in Erscheinung treten, dann ist das Ich keine abstrakte Instanz, das etwa dem Leib Triebverzicht auferlegen könnte. Denn nur die Existenz des Leibes, um dessen Erhalt sich die Triebe kümmern, sichert die Existenz des Ich. Es existiert kein Selbstbewußtsein außerhalb des Leibes. Der Leib *ist* das Ich, und zwar das mit allen Sinnen aufnehmende poröse Ich.

Auf der anderen Seite ist der Leib nicht einfach eine physikalisch bestimmbare Masse oder ein anderer Ausdruck für den Körper von Primaten. Wenn Feuerbach von dem Leib spricht, meint er den „beseelten Leib“.⁹ Die Würde, d. i. die Individualität des Menschen ist so betrachtet nicht nur eine spekulative Idee, sondern hat einen materiellen Ort: den individuellen „beseelten Leib“ eines jeden Menschen. Wer die Würde des Menschen nicht verletzen will, darf auch dem menschlichen Leib kein Leid zufügen, darf den menschlichen Leib nicht mißbrauchen oder verdinglichen. Der Leib ist das Ich, der Leib muß geschützt werden, um das Ich, um die Würde zu schützen.

⁹ So formuliert schon der junge Feuerbach: „Der letzte Körper in der Reihe der Körper ist der menschliche, und dieser ist selbst schon geistiger, himmlischer, ätherischer Leib. Ein geistiger und himmlischer Körper ist eben kein anderer als ein lebendiger und beseelter, von einer Seele durchdrungener, durchgearbeiteter und durchwohnter Körper.“ In: Gesammelte Werke. A. a. O. Bd. 1, S. 293. Auch in Feuerbachs Spätschrift: *Über Spiritualismus und Materialismus, besonders in Beziehung auf die Willensfreiheit* wird der Leib als „Werkzeug der Seele“ und die Seele als „Werkzeug des Leibes“ definiert (G. W. Bd. 11, S. 155).

Der Schutz vor Mißbrauch und Ausbeutung des Leibes wird nicht grundsätzlich gewährt. Historisch betrachtet sind etwa die Gesetze zur Begrenzung der (Kinder-) Arbeitszeit sehr neu und wurden paradoxerweise erst auf den Weg gebracht, als auch für Kinderarbeit ein Lohn entrichtet wurde. Zuvor, also vor der Industriellen Revolution, waren Kinder selbstverständlich entsprechend ihrer körperlichen und geistigen Entwicklung in den Substitutionsprozeß der Familie eingebunden und ebenso der Willkür des Haushaltsvorstands ausgesetzt wie später den Arbeitsvorschriften der Fabrik. Doch im Zuge der explodierenden industriellen Produktion erhöhte sich der durch Arbeit erzielbare Mehrwert, der einerseits Forderungen nach der Entlohnung auch von Kinderarbeit begünstigte, andererseits gesetzliche Arbeitszeitregelungen auf den Weg brachte, um Leib und Leben der Arbeiter und Arbeiterkinder zu schützen¹⁰. Mit anderen Worten: die in der steigenden Profitrate zum Ausdruck kommende zunehmende Wertschöpfung der Arbeitskraft wurde erst dann als leib- und seelenverachtender Mißbrauch menschlicher Tätigkeit identifiziert, als die Verlängerung der Lebensarbeitszeit zum Zweck der Effizienzsteigerung innerhalb von Produktionsprozessen notwendig wurde. Daß sich die Fabrik- und Minenbesitzer in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nach und nach auf die Begrenzung von Arbeitszeiten einließen und damit indirekt den arbeits- oder berufsvorbereitenden Schulbesuch von Kindern ermöglichten, hatte nun aber nichts mit einer neuen Ethik der Anerkennung zu tun, in der die Würde und leibliche Integrität des Anderen als schützenswertes Gut angesehen worden wäre. Diese Entwicklung war wohl eher dem technologischen Fortschritt geschuldet, der erstens ermöglichte, einfache, von Kindern verrichtete Arbeit durch Maschinen zu ersetzen und zweitens eine gewisse Ausbildung erforderte, um die zum Teil hoch komplexen Maschinen bedienen und warten zu können.

Die im 19. Jahrhundert sich festsetzende berufs- und arbeitsvorbereitende Funktion der Schule hat sich bis in die Gegenwart erhalten und spiegelt sich im dreigliedrigen Schulsystem deutscher Prägung vielleicht am deutlichsten wider. Nach dem vierten Schuljahr werden hierzulande, und zwar entgegen der wissenschaftlich begründeten Vorbehalte der Entwicklungspsychologie, unsere Kinder in niedere, mittlere und höhere Bildungsgänge eingeteilt, um die hierarchische Struktur der Arbeitsgesellschaft zu erhalten. Je nach Bedarfslage werden die höheren Bildungsgänge geöffnet oder verengt. War der Bedarf an industrieller Arbeit im Nachkriegsdeutschland noch groß, weshalb auch nur ein geringer Anteil der Kinder die „höhere Schule“ besuchte, sind in einer Dienstleistungsgesellschaft vor allem mittlere Qualifikationen gefragt, die in

¹⁰ Vgl. im Hinblick auf den Kampf der englischen Gewerkschaften um die Begrenzung der Arbeitszeit von Frauen und Kindern die sehr aufschlußreichen Gerichtsprotokolle, die Marx im *Kapital* in dem Abschnitt zur Lage der arbeitenden Kinder in der Mitte des 19. Jahrhunderts in England ausführlich zitiert. MEW. A. a. O. Bd. 23, S. 520-522. Vgl. dazu auch: U. Reitemeyer: *Bildung und Arbeit von der Aufklärung bis zur nachmetaphysischen Moderne*. Würzburg 2001. S. 105-108.

allen Büros einsetzbar sind. So sind auch gegenwärtige Vorschläge, die Hauptschule abzuschaffen, in erster Linie nicht durch das Recht eines jeden Kindes auf eine gehaltvolle Bildung begründet. Auch spielt das pädagogische Argument, daß die viel zu frühe Selektion der Kinder weder unterschiedliche Reifungsprozesse berücksichtigt, noch persönlichkeitsstabilisierend wirkt, nur eine sehr untergeordnete Rolle. Vielmehr ist die Diskussion um die Existenzberechtigung der Hauptschule eine Reaktion auf veränderte gesellschaftliche Anforderungen, denn auch die verbliebenen Arbeitsplätze in der industriellen Produktion, etwa 30% des Gesamtvolumens mehrwerterzeugender Arbeit, erfordern neben beruflichen Spezialkenntnissen inzwischen ein grundlegendes technisches Verständnis und instrumentelles Wissen, das in den vorrangig pädagogisch arbeitenden Hauptschulen nach Meinung der Bildungsplaner zu kurz kommt. So entsteht die absurde Situation, den frühen und deshalb pädagogisch fragwürdigen Ausschluß bestimmter Schülergruppen von sogenannter höherer Schulbildung aus unpädagogischen, nämlich systemfunktionalen Gründen abzulehnen. Nicht weil die Persönlichkeitsrechte der Lernenden durch Ausschluß von notwendigem Wissen eingeschränkt werden, nicht weil die Würde der heranwachsenden Person in Gefahr ist und auch nicht, weil das Lernen, das immer Selbstlernen ist¹¹, in Schulen ermöglicht werden soll, steht der Ausschluß bestimmter Schülergruppen von marktwirtschaftlich verwertbaren Schulabschlüssen zur Debatte. Einzig die mangelhafte Verwertbarkeit eines Hauptschulabschlusses bestimmt den bildungspolitischen Diskurs um die Zukunft der Hauptschule, und zwar unabhängig davon, ob sie verteidigt wird oder abgeschafft werden soll.

Die gesellschaftlich funktionale Ausrichtung der Schule als „Rüttelsieb der Gesellschaft“¹² hat Auswirkung auf den öffentlichen Unterricht, der unabhängig von der jeweiligen Schulform auch nicht pädagogisch, sondern funktional konzipiert wird. Insofern öffentlicher Unterricht zugleich immer verwalteter Unterricht ist¹³, wird auch der einzelne Schüler verwaltet, und mancherorts nur das. Denn anders läßt sich wohl nicht erklären, daß selbst in homogenen, mittelständisch geprägten Regionen wie dem Münsterland 17 000 funktionale Analphabeten zu verzeichnen sind.¹⁴

Die moderne Schule hat, trotz ihrer gesellschaftlichen Funktion, die nachwachsende Generation für die Arbeitswelt zu qualifizieren und mit den

¹¹ Vgl. hierzu die Streitschrift von V. Ladenthin: Das lernende Selbst zwischen Inhalt und Methode. Zum Umgang der Schule mit dem Selbst. In: Lernen lebenslang – Ansichten und Einsichten. Hrsg. v. R. Arnold, B. Benikowski, Ch. Griese u. Ch. Lost. Hohehengehren 2008.

¹² A. Scheunpflug: Evolutionäre Didaktik. In: Die Deutsche Schule. 5. Beiheft. Weinheim 1999. S. 183.

¹³ Vgl. O. Geister: Die Ordnung der Schule. Zur Grundlegung einer Kritik des verwalteten Unterrichts. Münster 2006.

¹⁴ WDR II Radio-Beitrag vom 8. 9. 2008: Nachrichten aus dem Münsterland.

dafür erforderlichen „Kompetenzen“ auszustatten, in der Vergangenheit immer mehr als nur Ausbildung geleistet. Ladenthin hat recht, wenn er ausführt, daß Schule ihre „Verzweckungen und Indienstnahmen bisher immer durchbrochen und mehr und anderes geleistet (hat), als man ihr zugestand oder gewähren wollte.“¹⁵ Doch angesichts von geschätzten vier Millionen funktionalen Analphabeten bundesweit und etwa 80 000 Schulabbrechern jährlich erhärtet sich der Verdacht, das aus dem „Mehr“, das die Schule immer geleistet hat und woraus sich wahrscheinlich auch ihr Erfolg erklärt, ein „Weniger“ geworden ist. Indem die postmoderne Schule sich ihres „Mehr“ entledigt, wofür nicht nur ihre personale Unterversorgung, sondern auch ein dem pädagogischen Konstruktivismus zu verdankender didaktischer Perspektivenwechsel verantwortlich ist, entledigt sie sich nicht nur eines zugegebenermaßen spekulativen Bildungsanspruchs. Vielmehr sieht es so aus, daß im Zuge der „Verknappung der Bildung“¹⁶ im öffentlichen Unterricht die notwendigen Basisqualifikationen auch nicht mehr vermittelt werden. Dies erlaubt die Schlußfolgerung, daß selbst rein funktionale Ausbildungsprogramme scheitern, sofern sie nicht reflektiert werden, d. h. in Bildung übergehen. Das „Scheitern“ der postmodernen Schule hinsichtlich der Vermittlung von sogenannten Basiskompetenzen ist zwar Ausdruck ihrer Krise, aber nicht die Ursache. Die Ursache der *Krise der Schule* liegt im Überhandnehmen ihrer „Verzweckungen“ seitens der Wirtschaft, seitens des Staats¹⁷ und seitens der postbürgerlichen Konkurrenzgesellschaft, in der sich der Status vor allem durch die Gehaltsstufe definiert.

Feuerbach, der ebenso wie Marx die klassische, bildungsbürgerliche Bildungsbiographie des 19. Jahrhunderts durchlaufen hat, also fließend in den alten Sprachen und naturwissenschaftlich gebildet war, spielt im bildungspolitischen Diskurs des 19. Jahrhunderts mehr als nur eine indirekte Rolle. Indem er der spekulativen Philosophie und Theologie die, wenn man so will, empirische Anthropologie als die neue, moderne Philosophie des wirklichen, leiblichen Menschen entgegensetzt und eine Philosophie des „realen Humanismus“ begründet¹⁸, schlägt der humanistisch gebildete Feuerbach im

¹⁵ V. Ladenthin: Das lernende Selbst zwischen Inhalt und Methode. A. a. O. S. 83.

¹⁶ Über den Zusammenhang von erweiterten Bildungszugängen und der Verknappung von Bildung vgl. Marianne Gronemeyer: Lernen mit beschränkter Haftung. Über das Scheitern der Schule. Darmstadt 1999.

¹⁷ Auf die Gefahr einer unangemessenen Einflußnahme des Staats auf das Bildungswesen macht schon Humboldt aufmerksam in seiner 1792 verfaßten Schrift: *Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. In: Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden. Hrsg. v. A. Flitner u. K. Giel. Darmstadt 1981. Bd. 1. Vgl. dazu: U. Reitemeyer: Bildung und Arbeit ... A. a. O. S. 63 ff.

¹⁸ Vgl. in diesem Zusammenhang vor allem das Vorwort zur zweiten Auflage des *Wesens des Christentums*, in dem er sich auf dem Gebiet der praktischen Philosophie als Idealist bezeichnet, „aber auf dem Gebiete der eigentlichen theoretischen Philosophie ... im direkten Gegensatze zur Hegelschen Philosophie ... nur der Realismus, der Materialismus in dem

Diskurs um die Richtung der öffentlichen Erziehung einen dritten Weg vor. Weder favorisiert er, wie etwa Marx im Programm der polytechnischen Erziehung, eine ausschließlich funktionale, berufsorientierte, reale Schulbildung¹⁹, noch die von Hegel vertretene formale Bildung²⁰, sondern eine sowohl dem wirklichen gesellschaftlichen Leben zugewandte, praktische als auch wissenschaftlich sich vertiefende Bildung. Im Streit darüber, ob die Gymnasien sich eher „real“ oder „humanistisch“ orientieren sollen, liefert Feuerbach mit dem Stichwort des „realen Humanismus“, den er aus seiner Philosophie der Leiblichkeit gewonnen hat, jenen Bildungstheoretikern Argumente, die, modern ausgedrückt, Wissenschafts- und (moralische) Handlungsorientierung im Unterricht einfordern.²¹

Wie oben dargestellt, ist weder Feuerbachs Leibbegriff, noch seine Philosophie der Leiblichkeit materialistisch. Der Leib ist nicht nur wie das Ich porös und dadurch permanent im sinnlich emotionalen Austausch mit der ebenso porösen Um- und Mitwelt, der Leib ist darüber hinaus „beseelt“ und damit zugleich geistiges Prinzip. Ebenso wie Leib und Seele eine unabdingbare Einheit bilden, sind Leib und Individualität miteinander verschwistert. Daher drückt sich im Argumentationsgang Feuerbachs im aufrechten Gang des Individuums bereits

angegebenen Sinne“ zähle (L. Feuerbach: Wes. d. Chr. A. a. O. S. 15). Entsprechend heißt es dann etwas später: „Wir sollen also ... die Bestimmungen und Kräfte der Wirklichkeit, überhaupt, die wirklichen Wesen und Dinge, nicht, wie die Theologie und spekulative Philosophie, zu willkürlichen Zeichen, zu Vehikeln, zu Symbolen oder Prädikaten eines von ihnen unterschiedenen, transzendenten, absoluten, d. i. abstrakten Wesens machen, sondern in der Bedeutung nehmen und erfassen, welche sie für sich selbst haben, welche identisch ist mit ihrer Qualität, mit der Bestimmtheit, die sie zu dem macht, was sie sind – *so erst haben wir den Schlüssel zu einer reellen Theorie und Praxis*“ (ebd. S. 21-22). Vgl. auch: U. Reitemeyer: Philosophie der Leiblichkeit. Ludwig Feuerbachs Entwurf einer Philosophie der Zukunft. Frankfurt 1988, S. 99ff. Dies.: Realismus, Humanismus, Kommunismus. In: Solidarität und Egoismus. Studien zur Ethik bei und nach Ludwig Feuerbach. Ludwig Feuerbachs skeptische Distanz zur Welt H. J. Braun. Berlin 1994.

¹⁹ Vgl. K. Marx: Genfer Resolution. In: MEW. A. a. O. Bd. 16.

²⁰ Vgl. Hegels Gymnasialreden, insbesondere seine Rede zum Schulabschluß am 30. August 1815. In Werke. Hrsg. v. E. Moldenhauer u. M. Michel. Frankfurt 1986. Bd. 4, S. 369-371.

²¹ Ausgerechnet in dem Kapitel über Zölibat und Mönchtum kritisiert Feuerbach im *Wesen des Christentums* dessen traditionelle Bildungsfeindlichkeit: „Der früher ausgesprochene Satz, daß das Christentum das Prinzip der Bildung nicht in sich enthält, erhält dadurch eine neue Bestätigung. Wo der Mensch die Gattung unmittelbar mit dem Individuum identifiziert und diese Identität als sein höchstes Wesen, als Gott, setzt, wo ihm also die Idee der Menschheit nur als die Idee der Gottheit Gegenstand ist, da ist das Bedürfnis der Bildung verschwunden; der Mensch hat alles in sich, alles in seinem Gotte, folglich kein Bedürfnis sich zu ergänzen durch den andern, den Repräsentanten der Gattung, durch die Anschauung der Welt überhaupt – ein Bedürfnis, auf welchem allein der Bildungstrieb beruht“ (A. a. O. S. 279). Vgl. zum Einfluß Feuerbachs auf den bildungspolitischen Diskurs des 19. Jahrhunderts auch die interessante Schrift von Max Stirner: *Das unwahre Prinzip unserer Erziehung, oder: Realismus und Humanismus* (1842). Dornach 1997.

sein Freiheitsbewußtsein aus²². Die moralische Verfassung des Menschen ist auch eine leibliche oder pädagogisch anthropologisch gewendet: die Bestimmung des Menschen, seine Fähigkeiten vollständig zu entwickeln, d. h. bei Kant, daß der Mensch moralisch wird, hängt auch und nicht zuletzt von der Anerkennung des leiblich in Erscheinung tretenden Anderen ab. Der Andere ist nämlich nicht einfach eine spekulative Idee, sondern das wirkliche, leibliche Du. Wird dem Leib Gewalt angetan, sei es durch ungesunde Arbeits- und Lebensbedingungen oder durch eine substantiell unpädagogische „Selektionspädagogik“²³, wird auch das Ich beschädigt. Kein Ich oder Du übersteht leiblich erfahrene Gewalt unbeschadet, wie umgekehrt die Unterdrückung und Konditionierung von Denken und Fühlen auch physische Konsequenzen hat. Wird Gewalt gegen den Menschen ausgeübt, wird diese immer individuell, d. i. leiblich, erfahren und erlitten, und zwar unabhängig davon, ob es sich um strukturelle oder personale Gewalt handelt.²⁴

Wenn heute von struktureller Gewalt gesprochen wird, also von der Gewalt der Verhältnisse und Dinge über den Menschen, die Person, dann wird damit nicht nur vor *brainwashing*, sondern auch vor der „Selbstvermarktung des Leibes“ gewarnt²⁵. War die Vermarktung des Leibes während der industriellen Revolution vor allem Resultat einer direkten Gewalteinwirkung auf den Arbeiter bzw. das Arbeiterkind, wodurch die Arbeiter gezwungen waren, ihre Arbeitskraft unter dem Existenzminimum zu verkaufen, so haben wir es heute in den postindustriellen Gesellschaften mit Riten einer scheinbar freiwilligen Selbstvermarktung auch des Leibes zu tun, die sich eher einer indirekten Einflußnahme des ökonomischen Zeitgeists auf die Lebens- und Arbeitswelt verdankt. Doch die für die Ich-Entwicklung schädlichen Einflüsse sind nicht

²² Vgl. L. Feuerbach *Wider den Dualismus ...* A. a. O. S. 139.

²³ Der Begriff der Selektionspädagogik ist das Gegenstück zur integrativen Förderpädagogik, die fälschlicherweise immer mit Sonderschulen in Verbindung gebracht wird, also die Ausnahme bildet, anstatt die Regel zu sein. In der Unterrichtspraxis bedient sich die Selektionspädagogik hauptsächlich verschiedener Testverfahren, die nicht nur, wie Böttcher formuliert, die „Komplexität des pädagogischen Auftrags“ reduzieren, sondern ihn in absurdeste Weise unterlaufen: Niemand, so Böttcher, wird z. B. einen Bluttest beim Arzt für unsinnig halten. „Unsinnig wäre jedoch, wenn der Arzt ausschließlich aufgrund der damit gewonnenen Daten den Patienten für gesund oder krank erklärt. Noch absurder im Übrigen der Gedanke, der Arzt würde im Falle negativer Blutwerte dem Patienten weitere Behandlung versagen. Die Selektionspädagogik allerdings verfährt so.“ (Vgl. W. Böttcher: *Bildungsstandards und Evaluation im Paradigma der Outputsteuerung*. In: W. Böttcher, H. G. Holtappels, M. Brohm: *Evaluation im Bildungswesen*. Weinheim 2006, S. 46.

²⁴ Zur Differenzierung zwischen struktureller bzw. indirekter und personaler, direkter Gewalt vgl. Johan Galtung: *Strukturelle Gewalt*. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Reinbek bei Hamburg 1975, S. 12.

²⁵ Vgl. aus soziologischer Perspektive z. B. A. Gorz: *Arbeit zwischen Misere und Utopie*. Frankfurt 1999. Vgl. auch: U. Reitemeyer: *Der entlebte Mensch*. In: Ludwig Feuerbach (1804 - 1872). *Identität und Pluralismus in der globalen Gesellschaft*. Hrsg. v. U. Reitemeyer, T. Shibata u. F. Tomasoni. Münster 2006.

deshalb, nur weil sie indirekt wirken, weniger schädlich für Leib und Seele. Nur weil es heute im Konkurrenzkampf um den Arbeitsplatz dazugehört, sich einen Stil zu geben²⁶, also eine „Als-ob-Identität“ vorzugaukeln, heißt dies nicht, daß das wirkliche Ich nicht unter seiner Rolle leidet, nämlich den ganzen Leib in die Waagschale werfen zu müssen, um aus dem Wettbewerb als Sieger hervorzugehen.

Solche, den ganzen Menschen umfassenden und sein ganzes Ich einkreisenden Wettbewerbsstrategien müssen frühzeitig und planmäßig eingeübt werden. Neben der Vermittlung von ausgewählten Wissensstücken geht es im öffentlichen Unterricht daher auch um die Einübung von Habitus und sogenannten Sekundärtugenden, wie sie für das zukünftige Arbeitsleben in Großraumbüros und Produktions- bzw. Lagerhallen erforderlich sind. Disziplin, Ordnung, Teamgeist und nicht zuletzt Motivationsbereitschaft, also die Bereitschaft, sich möglichst *selbst* für einen eintönigen Job zu motivieren, zählen zu den Qualifikationen, die Jugendliche mitbringen müssen, wenn sie einen Ausbildungsplatz erhalten wollen.

Genau darum ist die sogenannte „Selbstmotivation“ zu einer Schlüsselqualifikation postmoderner Schulbildung geworden. Zwar ist die Postmoderne in die Jahre gekommen, doch die pädagogische Exekutive hinkt naturgemäß der pädagogischen Theoriebildung hinterher und diese, welches der entscheidende Faktor ist, orientiert sich nicht emanzipatorisch normativ, sondern behavioristisch. Die postmoderne Pädagogik konstruiert ihre Lernwelten und Lernsubjekte streng nach Methoden der „operanten Konditionierung“ (Skinner), die sich von der Dressur nur dadurch unterscheidet, daß ein „Ich will“ konstruiert wird, das deckungsgleich ist mit dem „Du sollst“²⁷.

²⁶ Seit der postmodernen Erweiterung der Ästhetik als Ethik (vgl. dazu J. Früchtl: *Ästhetische Erfahrung und moralisches Urteil. Eine Rehabilitierung.* Frankfurt 1996) sind innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskussion Tendenzen zu erkennen, die die Fragen rund um die moralische Erziehung zu einer Stilfrage erklären. Die als Bildungsziel definierte Authentizität des Subjekts besteht dann darin, sich frei nach Nietzsche „einen Stil zu geben“ bzw. aus sich selbst ein Kunstwerk zu machen, oder mit Foucault gesprochen, sich seiner „Ästhetik der Existenz“ im und durch Unterricht zu versichern. (vgl. F. Nietzsche: *Die fröhliche Wissenschaft* IV 290. In: *Werke.* Hrsg. v. K. Schlechta. Darmstadt 1982. Bd. II, S. 169ff. Vgl. auch: M. Foucault: „Eine Ästhetik der Existenz“. In: *Von der Freundschaft als Lebensweise. Michel Foucault im Gespräch,* Berlin 1984. Zur Differenz von Nietzsche u. Foucault auf der einen und von Foucaults ethischem Subjektivismus und dem neu- bzw. realhumanistischem Universalismus auf der anderen Seite siehe: M. Brinkmann: *Von der Subversion der Literatur zur Ästhetik der Existenz.* In: *Nietzsche und die Kunst.* Hrsg. v. G. Seubold, Alfter/Bonn 2001).

²⁷ Volker Ladenthin drückt sich folgendermaßen aus: „Am Ende der Verhaltensmodifikation muß man selbst wollen, was einem andere vorgesetzt haben. ... Das Selbst soll so lange auf sich selbst verzichten, bis es selbstlos angeeignet hat, was ihm dann die Teilnahme an der Gesellschaft und danach (sozial bedingte) Selbstwerdung ermöglicht. Der Mensch wird nicht als Werk seiner selbst verstanden, sondern er wird zum ‚Werkzeug seiner selbst‘ modifiziert.“

Für den postmodernen, stilbildenden Unterricht bedeutet dies, einen Lernhabitus zu verstärken, der sich nahtlos in einen Arbeitshabitus weiterleitet. Wird vom Arbeitnehmer der Zukunft ebenso Zuverlässigkeit in standardisierten Arbeitsvorgängen wie innovativer Vorausblick erwartet, dann reichen die Methoden der klassischen Konditionierung nicht aus, da diese die heranwachsende Generation wohl für tradierte, aber nicht für unbekannte Lebens- und Arbeitswelten der Zukunft instand setzen können. Motivation entsteht in konstruierten Lernsituationen nicht länger durch einen externen Belohnungs- und Bestrafungsmodus, den der Lehrer als das alter ego repräsentiert. Im postmodernen Unterricht bestraft und belohnt sich der Lernende selbst nach Maßgabe der von ihm geforderten Selbsttätigkeit. Aus dem vorausseilenden Gehorsam, den die Methoden der klassischen Konditionierung in den präreformpädagogischen „Paukschulen“ hervorbrachten, wurde operativer Selbstzwang. Nicht der Lehrer als Repräsentant des Allgemeinwillens zwingt den Schüler, am Test teilzunehmen, sondern der Schüler zwingt sich selbst - angesichts der Macht des Faktischen.

Dieser Selbstzwang hat nun allerdings nichts mehr mit Kants Prinzip der Selbstgesetzgebung zu tun, das den pädagogisch Handelnden dazu auffordert, seine Maximen am allgemeinen moralischen Gesetz zu überprüfen. Denn der Lernende, der sich selbst bestraft oder belohnt, handelt nicht pädagogisch, denn er ist kein Pädagoge. Und deshalb handelt er auch nicht nach moralischen, sondern allenfalls nach pragmatischen Maßstäben. Die Selbsttätigkeit seines Lernens besteht darin, erstens ein Gespür für prüfungsrelevantes Wissen zu entwickeln, zweitens sich zum Auswendiglernen dieses Wissens zu motivieren und drittens dieses Wissen so zu präsentieren, das es dem Stil des Lernmotivators entspricht. Es gibt viele Wege, die natürliche Wißbegierde eines Kindes oder Jugendlichen zu ersticken. Die „operante Konditionierung“ im Gewand eines selbstaufgelegten Lernzwangs ist sicher ein Weg, das „poröse“ und damit zugleich das fragile Ich der ebenso fragilen Moderne bis zur Unkenntlichkeit zu entstellen.²⁸ Aus dem Unterricht ein Kunstwerk zu machen, in dem sich Lernende und Lehrende nicht mehr ihres Selbst vergewissern, sondern sich eines Rollenkonstrukts bedienen, ist sicher ein weiterer Weg zur Auflösung des bildenden Unterrichts. Doch um der Perfektionierung von Dressurmethode willen, die innerhalb eines permanent umbrechenden Zeitgeists notwendigerweise immer hinterherhinken, hätten wir, mit Kant gesprochen, doch nicht das Experiment der Vernunft und der Freiheit

Aber, so Ladenthin, „das ‚Selbst‘ der empirischen Psychologie, ist nicht das Selbst der Pädagogik. Das ‚Selbst‘ der empirischen Psychologie ist eine modulierbare Masse – nicht aber der selbstbestimmende Mensch“ (Das lernende Selbst ... A. a. O. S. 67).

²⁸ Die Fragilität der Moderne besteht zweifellos in der Permanenz historischer, politischer, gesellschaftlicher, ökonomischer und wissenschaftlicher „Selbstumbrüche“. Vgl. dazu: U. Reitemeyer: Umbruch in Permanenz. Eine Theorie der Moderne zwischen Junghegelianismus und Frankfurter Schule. Münster 2007. S. 9ff.

durchführen müssen.²⁹ Warum sollten wir lernen, selbständig zu denken und frei zu entscheiden, wenn am Ende doch der Zwang der Verhältnisse oder unser animalischer Überlebenstrieb über die Zukunftsfähigkeit der geschichtlichen Welt entscheidet und damit die Moderne als ein längst gescheitertes Konstrukt des Humanismus und der Aufklärung demaskiert?

Vom Standpunkt moderner Rechtsstaatlichkeit aus betrachtet kann hingegen das pädagogische Denken nicht hinter den emanzipatorischen Anspruch der Aufklärung zurückfallen, oder es ist nicht pädagogisch, sondern instrumentell. Genausowenig kann das pädagogische Denken den „realen Humanismus“ des 19. Jahrhunderts ignorieren, der erstens den Finger auf die Wunde des sichtbaren menschlichen Leids legte und zweitens den Weg für die empirischen Sozialwissenschaften bereitete, ohne die wir nicht die Bildungsbenachteiligung der Kinder aus bildungsfernen Schichten in Zahlen und Prozentpunkten darstellen könnten. Auch das Wissen um die pädagogische Benachteiligung der sozial Benachteiligten ist Teil pädagogischer Selbstreflexivität.³⁰

Eine *Pädagogik der Leiblichkeit* im Anschluß an Ludwig Feuerbach beinhaltet allerdings mehr als einen sozialpädagogischen Impuls. Sie ist auch nicht mit dem weiten Feld der Gesundheitserziehung gleichzusetzen, die im Fachunterricht, etwa in Biologie und Sport oder in Extrakursen zur Sexualerziehung und Drogenaufklärung ihren Ort gefunden hat. Eine Pädagogik der Leiblichkeit nimmt selbstverständlich diesen lebenspraktischen Aufgabenbereich rund um die „Selbstsorge“ ernst und weist ihm eine zentrale Position in den Curricula und den interdisziplinären Zwischenräumen des Fach- oder besser Sachunterrichts zu. Aber sie erschöpft sich nicht in der erzieherischen Aufforderung zur selbsttätigen Gesundheitsvorsorge, zumal Gesundheit ein vielfach nutzbares Kapital darstellt und sich deshalb ihrer materialen, instrumentellen „Verzweckung“ nicht entziehen kann.

Steht eine an Feuerbachs *Philosophie der Leiblichkeit* sich orientierende Pädagogik in der Tradition des realen Humanismus, dann geht es *auch* um

²⁹Ebd. S. 63.

³⁰ Entsprechend beschreibt Feuerbach im Vorwort zur zweiten Auflage des *Wesens des Christentums* den Paradigmenwechsel, den der „reale Humanismus“ als die „neue Philosophie“ eingeleitet hat: „Als ein *specimen* dieser Philosophie nun, welche nicht die Substanz Spinozas, nicht das Ich Kants und Fichtes, nicht die absolute Identität Schellings, nicht den absoluten Geist Hegels, kurz kein abstraktes ..., sondern ein wirkliches oder vielmehr das allerwirklichste Wesen, das wahre *ens realissimum*: den Menschen, also das positivste Realprinzip zu ihrem Prinzip hat, welche ... sich zu ihrem Gegenstand erst sinnlich, d. i. leidend, rezeptiv verhält, ehe es ihn denkend bestimmt“ (a. a. O. S. 16) ist daher Gegenstand der neuen Philosophie, die deshalb auch nicht mehr bloß Philosophie, bloß theoretisch, sondern in Form einer historisch materialen Anthropologie zugleich praktisch ist und in die realen gesellschaftliche Verhältnisse eingreift (vgl. dazu auch die Abschlußparagrafen von Feuerbachs *Grundsätzen der Philosophie der Zukunft* von 1843. In: Gesammelte Werke. A. a. O. Bd. 9).

Gesundheitsvorsorge, Selbstsorge und um Unterricht, der die physische Entwicklung der Kinder und Jugendlichen nicht einschränkt.³¹ Darüber hinaus geht es einer real humanistischen Bildung und Erziehung nicht zuletzt um ethische Urteils- und Handlungsfähigkeit, d. h. um die Vermittlung einer praktischen Reflexionsperspektive, die es ermöglicht, sich in die Rolle des Du, des Anderen zu versetzen. Denn dessen Ich ist genauso empfindsam, genauso porös wie das eigene, weshalb sich die Selbstliebe oder postmodern ausgedrückt, die Sorge um sich selbst³², nur in der Sorge für den Anderen vollendet.

Die von Foucault aus der Antike abgeleitete Ethik der Selbstsorge hat allerdings im Unterschied zu Feuerbachs intersubjektivem Prinzip der Selbstliebe nicht das (leibliche) Du zur Voraussetzung ihrer praktischen Ermöglichung, sondern ist reiner Selbstbezug bzw. Selbstentwurf, in gewisser Weise gehalten nur vom „Anspruch der Kreativität“, durch den sich dann, neopragmatisch gewendet, „eine neuartige Moralisierung des sozialen Lebens“ ergebe³³. Wie nun aber die Moral in das Handeln kommen soll, wenn alle „metasozialen Garantien“³⁴, wie etwa unsere Grundrechte, wegfallen, bleibt das Geheimnis des postmodernen, neopragmatischen Subjektivismus³⁵, durch Indoktrination und Konditionierungsmaßnahmen gewiß nicht. Das Lernen hingegen, so läßt sich mutmaßen, dürfte jenseits „metasozialer Garantien“ für die Lernenden wohl kaum erlernt werden. Der Lernende, der sich nicht sicher ist, als Du anerkannt zu werden, und zwar unabhängig von seiner Leistungs- und Anpassungsbereitschaft, erwirbt auch Wissen, aber nicht als wißbegierig Fragender, sondern als Sammler von Antworten, die in eine funktionale Ordnung gebracht werden müssen.

Eine in der Sorge um den Anderen sich erfüllende Pädagogik ist naturgemäß dialogisch, entweder in Form des Selbstgesprächs, in dem das erziehende oder lernende Ich sich selbst zum Du wird, etwa in Situationen der Gewissensfragen, oder in Form eines die Würde des Anderen anerkennenden, nicht hierarchisch geordneten Unterrichtsgesprächs. Im dialogischen Unterricht wären die Rollen nämlich nicht endgültig verteilt, wodurch sich erklärt, warum stille oder weniger lernstandardisierte Kinder im Regelunterricht nur selten Rollenwechsel

³¹ Als Stichwort mag hier „Die bewegte Schule“ ausreichen, ein pädagogisches Modell, das vor allem in den Elementarunterricht Eingang gefunden hat. Vgl. z. B. Klupsch-Sahmann, Rüdiger (Hg.): Mehr Bewegung in der Grundschule, Berlin 1999. Laging, Ralf: Die Schule kommt in Bewegung. Konzepte, Untersuchungen und praktische Beispiele zur Bewegten Schule, Hohengehren 2000.

³² Vgl. M. Foucault: Die Hermeneutik des Subjekts (Vorlesungen 1981/82). Frankfurt 2004.

³³ H. Joas: Kreativität des Handelns. Frankfurt 1992, S. 378.

³⁴ Ebd.

³⁵ Zur unverträglichen Verträglichkeit des „realen Humanismus“ mit dem Neopragmatismus vgl. die Studie von J. Sieverding: Sensibilität und Solidarität. Skizze einer dialogischen Ethik im Anschluß an Ludwig Feuerbach und Richard Rorty. Münster 2007.

vollziehen. Im dialogischen Unterricht wird der Perspektivenwechsel innerhalb der Unterrichtsgemeinschaft permanent eingeübt, welches einerseits den Pädagogen vor der arroganten Selbstgewißheit des immer schon „Mehrwissenden“ bewahrt, denn auch er muß von den Schülern lernen, deren Lebenswelt vielleicht eine ganz andere als die seine ist. Andererseits ist dialogischer Unterricht, oder es handelt sich nicht um einen solchen, grundsätzlich problemorientiert, d. h. er geht nicht von einem feststehenden Wissenskanon oder von letzten Antworten aus, die in einer konstruierten Lernatmosphäre der „Als-ob-Selbstaneignung“ dennoch nicht anders als von oben nach unten durchgereicht werden. So ist der auf die Würde des Lernenden ausgerichtete dialogische Unterricht zugleich vertiefender Sachunterricht und übt dadurch jenes sachorientierte, auf Konsens und Wahrheit zielende Argumentieren ein, durch das sich der moderne bürgerliche Rechtsstaat in Form einer diskursiven Öffentlichkeit konstituiert und reflektiert³⁶.

Es war Buber, der aus Feuerbachs Leib- und Dialogphilosophie Grundsätze einer modernen dialogischen Pädagogik entwickelte, die auf die fortgesetzte Verdinglichung des Ich durch die „Es-Welt“, d. i. die Welt der empirischen Wissenschaften, der instrumentellen Vernunft und der Macht, reagierte.³⁷ Der während des ersten Weltkriegs zum ersten Mal deutlich in Erscheinung tretende Schrecken vor der Vernichtungskraft der Technik erforderte eine streng an der Würde des Menschen sich orientierende Pädagogik, die die heranwachsende Generation davor bewahren sollte, sich erstens für unmoralische Zwecke mißbrauchen zu lassen, um zweitens nicht ein Bewußtsein zu entwickeln, das ohne die unmittelbare Begegnung zwischen Ich und Du auskommt und statt dessen ganz in der Welt des Es verschwindet als Ding unter Dingen.

Wenn Buber hier aus Sicht der Dialogpädagogik als Nachfolger Feuerbachs beurteilt werden kann, so sollte abschließend noch darauf hingewiesen werden, daß Feuerbach seinerseits in der Tradition des aufgeklärten Anticartesianismus steht, und hier insbesondere in der Tradition Rousseaus, der im Bekenntnis des savoyischen Vikars das cartesische *cogito ergo sum* gewissermaßen durch ein „Ich empfinde, also bin ich“ ersetzt³⁸ und in der sinnlichen Vervollkommnung

³⁶ So Kant im Anhang zum *Ewigen Frieden* von 1795 (in: Werkausgabe. Hrsg. von W. Weischedel. Frankfurt 1977. Bd. XI) und J. Habermas: *Strukturwandel der Öffentlichkeit* (1962). Neuwied 1979. Ders. *Wahrheitstheorien*: In: *Wirklichkeit und Reflexion*. Walter Schulz zum 60. Geburtstag. Hrsg. v. H. Fahrenbach. Pfullingen 1973 u. ders. *Faktizität und Geltung*. Frankfurt 1992.

³⁷ Feuerbachs Einfluß auf Buber beschreibt letzterer in seinem Nachwort: *Zur Geschichte des dialogischen Prinzips* (1954). In: *Das dialogische Prinzip*. Heidelberg 1979. S. 301 ff. Zur dialogischen Pädagogik Bubers vgl. insbesondere die *Rede über das Erzieherische* (1925). In: *Reden über Erziehung*. Heidelberg 1986. Bubers Schrift *Ich und Du* von 1923 ist die grundlegende Schrift seiner transzendental existentialen Dialogphilosophie. In: *Das dialogische Prinzip*. A. a. O.

³⁸ Im Glaubensbekenntnis des savoyischen Vikars werden die Parallelen von Rousseau und Feuerbach besonders deutlich. Es heißt z. B. „Aber wer bin ich? Mit welchem Recht urteile

der Vernunft, d. h. in der Einheit von Vernunft und Gefühl (dem natürlichem Mitleid) die Voraussetzung für eine moralische Erziehung erkennt³⁹. Nicht zufällig versteht Rousseau unter negativer Erziehung vor allem eine Erziehung der Sinne, oder anders gesagt, wer nach Rousseau den Zögling zu moralischem Urteilen und Handeln befähigen will, muß nicht nur mit der Erziehung der Sinne anfangen, sondern auch die Perspektive eines in der sinnfälligen Wirklichkeit sichtbaren und deshalb existierenden moralischen Gesetzes eröffnen.⁴⁰

Zusammenfassend läßt sich also feststellen, daß eine an Feuerbach (und Rousseau) anschließende *Pädagogik der Leiblichkeit* erkenntnistheoretisch und moralphilosophisch betrachtet durchaus materiale, sinnliche Züge trägt, ohne doch materialistisch sein. Eine solche Pädagogik wäre anti-spekulativ, denn sie muß sich den sozialen, ökonomischen und politischen Realitäten stellen, deren Zwecksetzungen nicht kraft der List der Vernunft oder einer vorausgesetzten prästabilierten Harmonie in Balance gehalten werden, sondern vom Menschen selbst in eine Rangordnung gebracht werden müssen. Dadurch erweist sich die *Pädagogik der Leiblichkeit* als eine weltzugewandte Pädagogik, ohne deshalb ganz auf die Metaphysik verzichten zu können. Zwar wird das Ich verleiblicht und dadurch materialisiert, wodurch aber der Leib im gleichen Zuge seine Vergeistigung erfährt und dadurch der Würde der Person einen realen Ort gibt.

Darum erinnert uns eine (noch zu schreibende) *Pädagogik der Leiblichkeit*⁴¹ zu allererst an die erste und zentrale Aufgabe pädagogischen Handelns: den uns anvertrauten heranwachsenden Menschen vor Schaden an Leib und Seele, so gut

ich über die Dinge? ... Ich existiere und habe Sinne, durch die ich beeindruckt werde. Das ist die erste Wahrheit, die mir entgegentritt und die ich anzuerkennen gezwungen bin. Habe ich nun ein eigenes Gefühl für meine Existenz, oder werde ich sie nur durch meine Sinne gewahrt?“ (J.-J. Rousseau: *Émile* oder über die Erziehung - 1762 - Paderborn 1985, S. 279). Im weiteren Verlauf des Bekenntnisses heißt es dann sogar: „Existieren heißt für uns: empfinden. Unsere Empfindsamkeit geht unserer Intelligenz voraus, und wir haben Gefühle gehabt, bevor wir Vorstellungen haben. Was auch die Ursache unseres Daseins ist, sie hat für unser Überleben gesorgt, indem sie uns Gefühle gab, die zu unserer Natur passen. Man wird nicht leugnen können, daß wenigstens diese angeboren sind“ (ebd. S. 305).

³⁹ Im dritten Buch des *Émile* heißt es: „Wir haben ein handelndes und denkendes aus (Émile) gemacht. Um den menschen zu vollenden, bleibt uns noch, aus ihm ein liebendes und fühlendes Wesen zu machen, d. h. durch das Gefühl die Vernunft zu vervollkommen“ (ebd. S. 203).

⁴⁰ Zur Interpretation der entsprechenden Passagen in Rousseaus *Émile* vgl. U. Reitemeyer: Perfektibilität gegen Perfektion. Rousseaus Theorie gesellschaftlicher Praxis. Münster 1996. Bes. Kap. II.

⁴¹ So jedenfalls argumentiert Oliver Geister in seinem Beitrag: *Feuerbach und die Pädagogik*. In: Ludwig Feuerbach (1804-1872) ... A. a. O. S. 202-203.

wir es vermögen, zu bewahren und ihn durch würdevolle Erziehung zum Bewußtsein seiner eigenen Würde geleiten.⁴²

⁴² Vgl. in diesem Zusammenhang L. Koch: Wert und Würde in der Erziehung. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Hrsg. v. M. Heitger u. a. Wien 2001, Bd. 77.