

Heinze, Carsten; Straube-Heinze, Kristin
Körperstrafen als Erziehungsmittel? Deutungsmuster im deutschen pädagogischen Diskurs in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts

formal und inhaltlich überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally and content revised edition of the original source in:

HSE : Social and Education History 2 (2013) 1, S. 47-77



Bitte verwenden Sie beim Zitieren folgende URN /
Please use the following URN for citation:
urn:nbn:de:0111-pedocs-165667
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-165667>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Körperstrafen als Erziehungsmittel? Deutungsmuster im deutschen pädagogischen Diskurs in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts¹

1 Einleitung

Seit dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts zeigte sich im Kontext einer Beschwörung der Natur des Kindes, seiner Ursprünglichkeit und Unberührtheit, ein Bestreben zur Humanisierung der Strafen in der Pädagogik (vgl. K. Heinze 2008, S. 188–191, 253; Bilstein 2002; Herman, Depaepe, Simon & Van Gorp 2007, S. 206; Cunningham 2006, S. 94–112).² Mit Verweis auf die Gefährdung der Gesundheit der Kinder richtete sich die Kritik vor allem gegen Strafpraktiken mithilfe harter Gegenstände wie z. B. das Schlagen mit Stöcken, geflochtenen Stricken, Ochsenziemern, Büchern und Schlüsseln sowie das Knien auf Holzschelten oder Erbsen. Ebenso wurden Fausthiebe und Schläge mit der Hand in das Gesicht oder auf den Kopf abgelehnt. Ein weiterer Grund für die Verurteilung der schweren körperlichen Züchtigung lag in der veränderten Perspektive auf die Folgen einer solchen Strafpraxis, durch welche die Kinder zu einem „sklavischen“ und „knechtischen“ Dasein erzogen würden (vgl. Anonymus 1779a; Campe 1788/1961; Fecht 1810, S. 91; Reuter 1811, S. 9–13; Natorp 1817; Kröger 1823; Stephani 1827, S. 28–29; Anonymus 1847b, S. 988).³ Das im Rahmen der Aufklärung postulierte Kindheits- und Menschenbild schien aus der Sicht der Kritiker mit den vorherrschenden Erziehungspraktiken unvereinbar zu sein und zog die Notwendigkeit einer Verbesserung der Erziehungspraxis in dem Sinne nach sich, dass der vernünftig denkende und handelnde Mensch nicht wie ein Tier behandelt werden darf. Zugleich rückten damit die Fragen ins Zentrum, inwieweit dem Kind in Abhängigkeit von seiner Entwicklungsphase Verstand bzw. Vernunft zugesprochen werden kann und welche Erziehungs- und Strafpraktiken angemessen sind.

Ungeachtet der kritischen Auseinandersetzung mit den sogenannten ‚barbarischen‘ Strafen bis hin zu einem „Feldzug gegen Stock und Ruthe“ (Möller 1802) kam es letztlich jedoch nicht zu einer grundsätzlichen Infragestellung der körperlichen Züchtigung. Auch entsprechende Vorschläge konnten sich im Diskurs nicht durchsetzen. Vielmehr mündete die Auseinandersetzung um die körperliche Strafe in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in einen widersprüchlichen Begründungszusammenhang: Das Kind sollte aus Liebe und mit dem Ziel, moralische Verfehlungen zu verhindern, bei unangemessenem Verhalten physisch bestraft werden, da es zur Vernunft zwar fähig, aber entwicklungsbedingt zunächst nur sinnlichen Reizen zugänglich sei. Damit konnte die Anschauung, dass Kinder noch keine ‚wirklichen‘ Menschen seien, ihre Wirkmächtigkeit gegenüber dem aufklärerischen Postulat der Bildung des Menschen zum Menschen behaupten und jenes begrenzen. Wengleich es also zu einer Ächtung und Begrenzung der grausamen Strafen kam, erfolgte damit im Prozess der Pädagogisierung und Verschulung von Kindheit die Institutionalisierung eines Strafkonzpts, das die körperliche Züchtigung weiterhin als probates Erziehungsmittel vorsah und deren gesellschaftliche Akzeptanz stützte.

¹ Übersetzte und überarbeitete Version des Beitrags „Corporal Punishment as a Means of Education? Patterns of Interpretation in the German Educational Discourse in the First Half of the 19th Century“, zuerst veröffentlicht in: *Historia Social y de la Educación – Social and Education History*, Jg. 2 (2013), S. 44-77, url: www.hipatiapress.info/hpjournals/index.php/hse/article/view/505/pdf, doi: 10.4471/hse.2013.03 .

² Die Kritik an der körperlichen Strafe wird in der Geschichte der Pädagogik seit der Antike (Quintilian, Horaz) fortwährend geübt, allerdings kann sich diese Position im Diskurs nicht durchsetzen, sodass von einer Kontinuität der körperlichen Strafe bis in das 20. Jahrhundert hinein gesprochen werden kann (vgl. Osterwalder 2000). Hier ist es nicht möglich, diese Entwicklung nachzuzeichnen. Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt hier auf der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts.

³ Vgl. die autobiografischen Schilderungen drakonischer Strafmaßnahmen bei Schlumbohm 1983.

In den Deutungsmustern zur Rechtfertigung physischer Strafen zeigt sich das ‚Janusgesicht‘ der neu begründeten Moratoriumskonzepte, die stärker auf den Schutz der Kinder abhoben, sie von den Aufgaben der Reproduktion der Gesellschaft entbanden und das generationale Verhältnis als eines der Fürsorge bestimmten (vgl. Zinnecker 2000; Herrmann 1993; Straube-Heinze 2018). Ausgehend von einer auf der Grundlage der generationalen Differenz definierten Bedürfnisstruktur des Kindes werden Mittel und Maßnahmen einer institutionalisierten Bearbeitung der kindlichen Bedürfnisse entwickelt, zugleich kam es aber auch zu Festlegungen, wie mit Kindern verfahren werden sollte, die diesen Vorannahmen bzw. der definierten Norm nicht entsprachen (vgl. Bühler-Niederberger 2005). Das Postulat der ‚Unschuld‘ des Kindes (Bühler-Niederberger) steht damit einer pädagogisierten ‚Bemächtigung‘ des Kindes entgegen. Einhergehend mit den „Beherrschungsphantasien der Pädagogen“ als „letzte[r] gedankliche[r] Konsequenz des grenzenlosen Vertrauens auf die Erziehung“ (Tenorth 2008, S. 114) wird die Hinwendung zum Kind mit dessen Disziplinierung verbunden. Insofern ist ein mögliches Fortschrittsdenken im Strafdiskurs grundsätzlich in seiner Ambivalenz zu betrachten (vgl. Glantschnig 1987; Foucault 1975/1994; Herman et al. 2007, S. 212), auch wenn in der Geschichte der pädagogischen Strafe von Elementen „partieller Modernisierung“ auszugehen ist (vgl. Kuhleemann 1992, S. 46–48).

Die Widersprüchlichkeit des erziehungstheoretischen Anspruchs der Verbesserung des Menschen im Spannungsfeld von Fremd- und Selbstbestimmung offenbart sich vor allem in der jeweiligen Konzeptualisierung der Strafe, die durch den Zweck der Besserung des Kindes ihre Legitimation erfährt (vgl. K. Heinze 2008, S. 335). Ferner ergibt sich durch die Propagierung einer ‚Milderung‘ der Strafpraktiken nur scheinbar eine Entkopplung des Zusammenhangs von Strafe und Körper, richten sich die Strafpraktiken doch in ihren beabsichtigten Wirkungen nach wie vor direkt auf die Nutzbarmachung und Unterwerfung des Körpers (vgl. Foucault 1975/1994, S. 36–38, 174; K. Heinze 2008, S. 95–97) und bewirken als „Technologie der Macht“ eine Formierung der Subjekte: Die „Mechanik der Macht“ wirkt in ihren „feinsten Verzweigungen [...] bis dorthin, wo sie an die Individuen rührt, ihre Körper ergreift, in ihre Gesten, ihre Einstellungen, ihre Diskurse, ihr Lernen, ihr alltägliches Leben eindringt“ (Foucault 1976, S. 32; vgl. Herman et al. 2007, S. 204; Mollenhauer 1979, S. 64). Dabei ging es dieser Technologie der Strafe nicht darum, das Kind als Individuum zu zerstören, sondern durch die Erziehungspraktiken, die das „Stempeln“ von sinnlichen „Eindrücken“ in die Seele vorsahen (K. Heinze 2008, S. 90, 93; Straube-Heinze 2016, S. 43–47), sollte das Kind an die „Normierung der Gesten des Körpers“ gewöhnt werden als Voraussetzung für dessen Kontrolle (Sarasin 2003, S. 66; vgl. Foucault 1982/1994, S. 255). Zugleich lässt sich der von Foucault dargestellte Transformationsprozess der bürgerlichen Strafe vom „physischen Leiden“ hin zu einer „Ökonomie der suspendierten Rechte“ (Foucault 1975/1994, S. 18–19) in der Pädagogik nur bedingt beobachten, da an der körperlichen Züchtigung als Erziehungsmittel festgehalten wurde.

Um den Prozess der Abwendung von ‚barbarischen‘ Strafen bei einer gleichzeitigen Institutionalisierung der körperlichen Züchtigung klären zu können, wird in diesem Beitrag im Anschluss an die Theorie der „Grammar of Schooling“ davon ausgegangen, dass die Erziehungspraxis durch eine relativ stabile Struktur, eine ‚Grammatik‘ der Erziehung, gekennzeichnet ist (vgl. Cuban 1993; Tyack & Tobin 1994; Depaepe, Herman, Surmont, Van Gorp & Simon 2008, S. 16–18; Herman et al. 2007, S. 216; C. Heinze 2011, S. 15–23). Die Strafe ist als ein Element dieser Struktur zu verstehen, die sich gegenüber Ansprüchen der Verbesserung als vergleichsweise widerstandsfähig und beständig erweist. Erfolgt eine Umgestaltung der Erziehungspraxis, so resultiert diese insbesondere aus Diskrepanzerfahrungen als Folge von ‚Fehlanpassungen‘ innerhalb der ‚Grammatik‘ der Erziehung,⁴ wenn also zwischen den

⁴ Der Begriff der ‚Fehlanpassung‘ wird mit Bezug auf die „Theorie der kulturellen Phasenverschiebung“ (lag) von William F. Ogburn (1957/1969) verwendet.

Elementen der Erziehungspraxis oder aber zwischen den Erziehungspraktiken und den Zielen der Erziehung die Passung verloren geht, ferner dann, wenn sich die gesellschaftlichen Erwartungen gegenüber den Mitteln und Zielen der Erziehung verändern. Die Reaktionen auf solche ‚Fehlanpassungen‘ richten sich immer darauf, die Widersprüchlichkeiten aufzuheben, die Erziehungspraxis zu verbessern und das Erziehungssystem zu stabilisieren (vgl. C. Heinze 2011, S. 31–32). Entscheidend für die Akzeptanz der Neuerung als Verbesserung – in diesem Fall der Durchsetzung von Veränderungen in Straftheorie und Strafpraxis – sind damit die jeweils anvisierten Erziehungsziele. Davon ausgehend stehen folgende Fragen im Zentrum: Durch welche Widersprüche innerhalb der ‚Grammatik‘ der Erziehung wurde die Einsicht in die Notwendigkeit der Neuerung veranlasst und diskursiv legitimiert? Wie weit ging die Bereitschaft zur Verbesserung der Praxis und wo lagen mit Blick auf die Gefährdung der anvisierten Erziehungsziele die Grenzen für mögliche Veränderungen?

Um diese Fragestellungen analysieren zu können, wird der Fokus auf den Diskurs über die pädagogische Strafe sowie das Verhältnis zwischen dem Diskurs, den damit verbundenen (nicht-diskursiven) Praktiken und den jeweiligen Machtstrukturen gerichtet (vgl. Bührmann & Schneider 2008, S. 50). Im Anschluss an Foucault werden Diskurse als „Praktiken“ verstanden, „die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 1981, S. 74). Sie werden durch eine „begrenzte Zahl von Aussagen konstituiert“, die in einem regelhaften Zusammenhang stehen und einem bestimmten Gegenstandsbereich zuzuordnen sind (ebd., S. 170). Von Interesse ist dabei die Antwort darauf, aus welchem Spektrum von Möglichkeiten sich welche Aussagen zur pädagogischen Strafpraxis im Diskurs behaupten konnten, welche Aussagen ausgeschlossen wurden und in welchem Verhältnis „konkurrierende Deutungen / Handlungsnormen zu unhinterfragten, unhinterfragbaren Deutungsgewissheiten, Handlungssicherheiten und (Alltags-)Selbstverständlichkeiten“ stehen (Bührmann & Schneider 2008, S. 98; vgl. Foucault 1970/1997; K. Heinze 2008, S. 21). Hierbei wird von der These ausgegangen, dass über die diskursive Konstruktion von ‚Fehlanpassungen‘ der Exklusions- und Inklusionsprozess und der Geltungsanspruch einzelner Aussagen als „Komplex möglicher Positionen für ein Subjekt“ gesteuert wird (Foucault 1981, S. 158). Methodologisch folgt dieser Beitrag dem diskursanalytischen Prinzip der „maximalen Kontrastierung“ (vgl. Keller 2011, S. 113–114), um die zentralen Deutungsmuster in ihrer wechselseitigen Bedingtheit, aber auch in ihrer Ausschließlichkeit dokumentieren zu können.⁵ Die extremen Positionierungen werden anhand dreier Fallbeispiele rekonstruiert und im Diskurs verortet.

Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt dabei auf der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, in der sich eine diskursive Verdichtung der Auseinandersetzung um die körperliche Züchtigung zeigt. Insbesondere unter den sogenannten „Schulmännern“ (vgl. Tenorth 2003b) wurde eine intensive Diskussion über die Möglichkeiten und Grenzen der pädagogischen Strafe geführt. Dies liegt nicht zuletzt darin begründet, dass diese Gruppe von Pädagogen in ihrer alltäglichen Berufspraxis mit der Herausforderung konfrontiert war, eine große Anzahl von Kindern zu unterrichten sowie gleichzeitig deren Unterrichtsfähigkeit sicherzustellen und diese Problemstellung auch aus der Perspektive der Schulaufsicht oder der Unterrichtsverwaltung bearbeiten zu müssen. Daher fanden in Anbetracht der gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen und aufgrund der Herausforderungen in der Berufsausübung gerade unter den Praktikern Debatten darüber statt, inwiefern das pädagogische Wissen anwendbar

⁵ Die Verwendung des Begriffs ‚Deutungsmuster‘ erfolgt im Anschluss an Reiner Keller (2011). Er bezeichnet diese als „Interpretationsschemata oder -rahmen (frames), die für individuelle und kollektive Deutungsarbeit im gesellschaftlichen Wissensvorrat zur Verfügung stehen und in ereignisbezogenen Deutungsprozessen aktualisiert werden“ (S. 108).

ist und in der pädagogischen Praxis Geltung beanspruchen kann (vgl. Tenorth 1986, S. 280–281).⁶ Jenseits der in der Geschichte der Pädagogik als bedeutungsvoll angesehenen publizistischen Beiträge der sogenannten „Klassiker“ finden in diesem Beitrag daher in erster Linie die professionsbezogenen Reflexionen der „Schulmänner“ Berücksichtigung, deren Bedeutung weniger auf ihrer rezeptionsgeschichtlichen Wirkmächtigkeit fußt, sondern vielmehr auf der zeitgenössischen straftheoretischen Konzeptualisierung, die sie nicht zuletzt aus der Alltagspraxis ableiteten und zugleich diskursiv reproduzierten (vgl. Tenorth 2003b, S. 224–225).⁷

2 Die ‚barbarische‘ Strafe als unzeitgemäßes Element in der ‚Grammatik‘ der Erziehung

Unter ‚barbarischen‘ Strafen wurden zu Beginn des 19. Jahrhunderts Strafpraktiken gefasst, die zu massiven körperlichen Schäden des Kindes führten wie das Schlagen auf den Kopf mit den Folgen von Taubheit und Schwindel, das Traktieren der Hände in einer Intensität, die die Kinder vorübergehend zu Invaliden machten, sodass eine Teilnahme an Schreib-, Rechen- und Zeichenarbeiten nicht mehr annähernd möglich war, oder das Knien auf spitzen Hölzern, das, wie dies Christian Ludwig Fecht (1810, S. 91) beschreibt, nur sehr langsam heilende Entzündungen des Gewebes und der Gelenke verursachte. Heinrich Stephani berichtet über das Schlagen mit Schlüsseln auf Kopf und Brust sowie von sich in großflächigen Hämatomen offenbarenden Verletzungen und stellt auch den Fall einer torturartigen Bestrafung dar, bei der die Schüler über eine spezielle Einrichtung an den Händen gebunden bis zur Decke hochgezogen wurden, um sie dann aus dieser Höhe auf den Boden fallen zu lassen (vgl. Stephani 1827, S. 28–29). Die Beispiele ließen sich noch vermehren (vgl. Overberg 1844, S. 666; Lindner 1884). Insgesamt ist festzustellen, dass die Erziehungspraxis in Familie und Schule Anfang des 19. Jahrhunderts durch willkürliche und drakonische Strafmaßnahmen gekennzeichnet war (vgl. Schlumbohm 1983, S. 8, 218, 305–307; Rosenbaum 1982, S. 98).

Das Unzeitgemäße an den drakonischen Strafen, das zur Erkenntnis einer notwendigen Verbesserung der Strafpraxis führte und zum Anlass genommen wurde, Neuerungen einzuführen, basiert auf verschiedenen diskursiv verhandelten Diskrepanzen. Hier ist an erster Stelle ein verändertes Kindheitsbild zu nennen, für das im deutschen Raum die Rezeption Jean-Jacques Rousseaus maßgeblich geworden war. Vornehmlich die Philanthropen nahmen die Idee einer natürlichen Erziehung auf und zogen im Rahmen der neu geschaffenen Philanthropine praktische Konsequenzen daraus. Hier ist beispielsweise auf Johann Heinrich Campe zu verweisen, der die Strafpraxis seiner Zeit als „unnatürlich“ bezeichnet, weil die Eltern und Pädagogen ohne Beachtung der Entwicklungsstufen des Kindes diesem durch „unnatürliche Mittel“, „der Natur zum Trotz“, bestimmte Tugenden „einimpften“ bzw. „einpropften“ (Campe 1788/1961, S. 5–6; vgl. K. Heinze 2009a, S. 119; Herrmann 1993; Schmieder 2009, S. 222–224). Seine Kritik an Erziehungsvorstellungen, nach denen „das unentwickelte Knöspchen schon den Wuchs, die Farbe, das Ebenmaß und die Süßigkeit der künftigen Frucht haben“ solle (Campe 1788/1961, S. 6), findet ihren Niederschlag in der Metapher des ‚Treibhauses‘ (vgl. K. Heinze 2009a).

⁶ Tenorth bezeichnet ein solches Wissen als „Ämterwissen“. Dieses gewinnt „seine Bestimmung funktional primär aus der Erziehungspraxis und im Zusammenhang der Ausdifferenzierung von Berufen der Menschenbeeinflussung, sowie, historisch, vor allem in Relation zur Theologie“ (Tenorth 2003a, S. 124).

⁷ In diesem Zusammenhang wurden zunächst die pädagogischen Lexika und Wörterbücher im Untersuchungszeitraum gesichtet. In den Nachschlagewerken erfolgt die Auswahl, Strukturierung und Systematisierung des pädagogischen Wissens der Zeit (vgl. K. Heinze 2008, S. 57–62). Sie stellen damit eine wichtige Ressource für die Reproduktion des Diskurses dar, denn sie folgen mit ihren Ordnungsmustern bestimmten Wissenspolitiken, nach denen das Wissen nicht nur kumuliert, sondern fortgeschrieben und ggf. kanonisiert wird. Ausgehend von den Verweisen in den Lexika und Wörterbüchern wurden ferner Lehr- und Handbücher sowie Zeitschriftenartikel und Stellungnahmen in monografischer Form in die Analyse einbezogen. Ein Großteil der berücksichtigten Autoren waren sowohl Pädagogen als auch Theologen und u. a. als Lehrer sowie in der Schulverwaltung und in den Lehrerseminaren tätig.

Die als „unnatürliche Triebmittel“ bezeichneten Strafen, mit denen die Kinder, dem Entwicklungsstand voreilend, an die gesellschaftlichen Erwartungen angepasst werden sollten, bezeichnet Campe als Barbarei und Misshandlung (ebd., S. 7) und drängte auf eine Milderung der Strafpraxis.⁸ Er macht deutlich, dass „die Kinder doch auch schon Menschen“ seien und verstärkt diese Aussage, indem er Kinder als „wirkliche Menschen“ bezeichnet, die „so gut als wir sind und daher so gut als wir ihre unverletzlichen Rechte der Menschheit haben“ (ebd.). Der Orientierung an der wachsenden Vernunft des Kindes sollte demnach eine Modifikation und Differenzierung der pädagogischen Handlungsformen für die jeweilige Entwicklungsphase folgen und die Straftheorie in das jeweilige Konzept der Verbesserung bzw. Vervollkommnung des Menschen integriert werden (vgl. Anonymus 1779a; K. Heinze 2008, S. 188–191).

Ein zweiter Anlass für das Überdenken überkommener Strafpraktiken ist der Abschied von dem – wie das August Hermann Niemeyer 1796 schreibt – „Urtheile der kirchlichen Dogmatik über die menschliche Natur, in welcher eine *gänzliche Verdorbenheit* aller Triebe und Neigungen, daher auch eine *gänzliche Unfähigkeit zu allem wahren Guten*, ohne die Hülfe eines höheren Beystandes behauptet, und in diesem Sinn alles Denken und Begehren des Menschen für böse von Jugend auf erklärt wird“ (Niemeyer 1796/1970, S. 14, Hervorh. i. Orig.; vgl. auch Anonymus 1779a, S. 133). Das Infragestellen der Erbsünde sowie des Konnex von Sündhaftigkeit und der daraus resultierenden Notwendigkeit, den kindlichen Körper durch züchtigende Maßnahmen bearbeiten zu müssen, eröffnete die Möglichkeit für Alternativen in der Straftheorie und -praxis. Insbesondere die Ablehnung außerhalb pädagogischer Handlungszusammenhänge liegender Begründungen der Strafpraxis erforderte nun eine erziehungstheoretische Legitimation, auch wenn sich die Rechtfertigung der Leibesstrafe mit der Erbsünde des Kindes noch lange im Diskurs behaupten konnte. So verwies u. a. B. Strebel noch 1870 in der „Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens“ im Artikel „Schulstrafen“ darauf, dass „die körperliche Züchtigung [...] eine tief im Wesen des sündigen Menschen liegende Berechtigung“ habe (Strebel 1870, S. 292; vgl. Overberg 1844, S. 2; vgl. auch Osterwalder 2000; K. Heinze 2008, S. 265–270, dies. 2009b).

Ein dritter Punkt betrifft ein verändertes Bewusstsein hinsichtlich der kindlichen Gesundheit (vgl. z. B. Lorinser 1836; Anonymus 1847b; vgl. auch Geißler 2011, S. 202; Stroß 2000, S. 101–120). Das wachsende Wissen über den Aufbau des menschlichen Körpers und die Folgen gewalttätiger Einwirkungen führten zu einer Abgrenzung gegen das „Stockregiment“.⁹ Mit Blick auf die massiven Folgen von physischer Gewalt gegenüber Kindern herrschte weitgehend Einigkeit darüber, dass die bisher verwendeten Strafinstrumente unmenschlich, grausam und einer gesunden Entwicklung des Kindes abträglich seien. Dabei konzentriert sich der Diskurs auf das Züchtigungsrecht mit Stock, Rute oder ähnlichen Gegenständen.

Zum Vierten wurde die pädagogische Auseinandersetzung mit der schweren körperlichen Züchtigung von den Veränderungen in der bürgerlichen Strafpraxis beeinflusst, die insgesamt zu mehr Strafmilde führten bis hin zum allmählichen Verzicht auf öffentliche Hinrichtungen seit etwa der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Als prominentes Beispiel sei hier auf Johann Christian Woyzeck verwiesen, der 1824 in Leipzig als Letzter öffentlich hingerichtet wurde. Noch 1819 macht Bernhard Gottlieb Denzel in seiner „Einleitung in die Elementar-Schulkunde und Schulpraxis für Lehrer in deutschen Elementar-Schulen“ auf den sich ergebenden Widerspruch zwischen pädagogischer und rechtlicher Strafe aufmerksam:

⁸ Gleichwohl hielt Campe in seiner Straftheorie an der körperlichen Strafe fest (vgl. Campe 1788/1961, S. 48–52; vgl. auch Straube-Heinze 2018).

⁹ Vgl. z. B. die Diskussion über die Ohrfeige in Anonymus 1847b, S. 988.

„Das schmerzhafteste körperliche Peinigen unumgänglich seyn, um ein lenksames Kind zu erziehen, das sollte man doch im 19ten Jahrhundert nicht mehr behaupten wollen, in welchem man den Korporalsstock zur Züchtigung des erwachsenen Rohen für ein zu rohes Werkzeug hält“ (Denzel 1819, S. 92; vgl. Stephani 1827, S. 27; Anonymus 1779a, S. 134; vgl. auch Anonymus 1874).

Im Zuge strafrechtlicher Novellierungen kam es schließlich auch zu entsprechenden Anpassungen der Schulgesetzgebung und zu starken Einschränkungen bei der körperlichen Züchtigung, wobei die Vorschriften in den einzelnen deutschen Ländern durchaus differierten (vgl. Anonymus 1847b, S. 988). Ein fünftes Motiv für die Kritik an gewaltförmigen pädagogischen Maßnahmen gründet in dem Prozess der Verschulung und der damit verbundenen Professionalisierung der Lehrer. Mit der schrittweisen Durchsetzung der Unterrichtspflicht wurden praktikable, gesellschaftlich akzeptierte Konzepte notwendig, um in einer größeren Gruppe von Kindern die Unterrichtsfähigkeit herzustellen und aufrechtzuerhalten (vgl. Frijhoff 2012, S. 21–22; Depaepe et al. 2008, S. 17). In diesem Zusammenhang geriet die physische Strafe in die Kritik, weil sie oft in Situationen unterrichtspraktischer Überforderung von methodisch unzureichend ausgebildeten Lehrern als leicht anzuwendender Ausweg eingesetzt wurde (vgl. Kröger 1823, S. 115; Zerrenner 1826, S. 210; Stephani 1827, S. 19; vgl. auch Kuhlemann 1992, S. 244–248).

3 Der „Kampf um Rute und Stock“ im pädagogischen Diskurs – drei Fallbeispiele

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts kulminierte die Debatte über den Einsatz körperlicher Strafen in der Frage nach der erzieherischen Bedeutung der Züchtigung mit Stock und Rute. Ausgangspunkt der Betrachtungen war zumeist eine Abgrenzung vom Missbrauch dieser Strafmittel. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Kindheitsbilder entstanden divergierende Ansätze, in denen a) von einer ‚maßvollen‘ Fortsetzung der körperlichen Züchtigung ausgegangen wird, b) Rute und Stock nur als Ultima Ratio eingesetzt werden sollen mit der Ausnahme, diese Strafinstrumente bei der Erziehung kleiner Kinder nicht entbehren zu können, c) der vollständige Verzicht auf die körperliche Züchtigung gefordert wird aufgrund ihrer Unvereinbarkeit mit der Natur des Menschen.

a) Hinsichtlich des ersten Deutungsmusters kann exemplarisch auf die „Pädagogische Real-Encyklopädie“ von einem „Vereine von Predigern und Lehrern“ verwiesen werden (1847), in der das unter dem Stichwort „Ruthe“ beschriebene Strafmittel im Namen vieler Praktiker gewürdigt und gleichzeitig bedauert wird, dass die Stimmen, die sich gegen eine Verwendung der Rute aussprechen, lauter geworden seien:

„Zu rechter Zeit gebraucht, hat die Ruthe bei der Kindererziehung Wunder gethan, im Hause sowohl als in der Schule, und thut sie noch heute in der Hand der Eltern und Erzieher, die sie nach guter alter deutscher Sitte und mit Weisheit gebrauchen. Leider hat die *Sentimentalität*¹⁰ des vorigen und die *Humanität* des gegenwärtigen Jahrhunderts jenes Werkzeug der Erziehung zum Theil aus unseren Schulen und Häusern verdrängt [...]“ (Anonymus 1847, S. 543, Hervorh. i. Orig.).¹¹

¹⁰ Mit dem Begriff ‚Sentimentalität‘ verbindet sich die harsche Kritik am Philanthropismus, die Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts zunehmend konsensfähig wurde (vgl. K. Heinze 2009b).

¹¹ Vgl. z. B. das Stichwort „Ruthe“ bei Carl Daniel Küster (1774); vgl. außerdem K. Heinze 2008, S. 94–99, vgl. auch die Lemmata „Belohnungen und Strafen“ sowie „Ruthe, Stock etc.“ bei Matthäus Cornelius Münch (1840): „Unter den körperlichen Strafmitteln für jüngere Zöglinge lasse die Ruthe, als das schicklichste, unschädlichste und eingreifendste im Besitze ihres Vorranges: der Gebrauch der Völker hat sie geheiligt“ (S. 74; vgl. außerdem K. Heinze 2008, S. 328; Straube-Heinze 2016).

Die Notwendigkeit des Einsatzes von Rute und Stock wird mit der nicht ersetzbaren pädagogischen Wirksamkeit des körperlichen Schmerzes begründet und in einer technologischen Verkürzung der Kausalnexus konstruiert, dass das Gefühl des Schmerzes in die „Association“ des Kindes übergehe, also künftig strafbare Handlungen vermieden würden, um dem Schmerz zu entgehen (ebd., S. 543–544; die folgenden Zitate ebd.). Die mit dem Schmerz zu verbindende Aufforderung zur „Demuth“ führe wiederum zur Anerkennung der Rechtmäßigkeit der zu erleidenden Strafe. Damit wird von der Annahme ausgegangen, dass der in der Strafe offenbar werdende „Unwille“ des Erziehers sich in einen „Unwillen“ des Kindes über sich selbst wandle. Entscheidend für die Legitimation der Bestrafung mit Rute und Stock ist hier die unmittelbare Wirkungserwartung, die durch den starken „sinnlichen Eindruck“ physischer Schmerzen hervorgerufen werden sollte. Der Stock erscheint dabei als einfach zu handhabendes sowie schnell wirksames und damit unverzichtbares Strafmittel in der Hand des Lehrers.

Des Weiteren wird die körperliche Züchtigung mit dem diskursiv häufig gebrauchten Verweis auf die Bibel und hier insbesondere auf die Sprüche Salomos gerechtfertigt: „Wer seine Ruthe schonet, der hasset seinen Sohn; wer ihn aber lieb hat, der züchtigt ihn bald“ (ebd., S. 544; vgl. Sprw. Sal. 13, 24; vgl. auch Oswald 1864, S. 41; vgl. dazu kritisch Anonymus 1779a, S. 133).¹²

b) Im pädagogischen Diskurs konnte allerdings eine mit der Orientierung an der Natur des Kindes argumentierende Konzeptualisierung der Strafe eine weitaus stärkere Wirksamkeit entfalten, da diese dem Anspruch einer Verbesserung der pädagogischen Praxis eher gerecht zu werden schien.¹³ Angesichts des gewandelten Kindheitsbildes wurde zunächst eine konsequente Kritik an der Verwendung von Stock und Rute vorgenommen und vor allem eine Diskussion über die Auswirkungen von Körperstrafen sowie pädagogische Handlungsalternativen angestoßen. Gleichwohl wurde die Züchtigung etwa mit dem Stock nicht generell ausgeschlossen, sondern seine Verwendung lediglich stark eingeschränkt.

Ein aufschlussreiches Beispiel für die Modifikation der pädagogischen Straftheorie ist die 1810 erschienene Schrift von Christian Ludwig Fecht¹⁴ „Ueber Belohnungen und Strafen in pädagogischer Hinsicht überhaupt und körperliche Züchtigung insbesondere“, aus der im Folgenden ein Ausschnitt zitiert wird.

„Wie einfach diese Zuchtweise; es ist ja viel leichter mit der Faust als mit der Vernunft eine Sache entscheiden; die Faust ist ja so nahe und die Vernunft oft so ferne [...]. Ist nicht der Stock ein Surrogat alles mühseligen Selbstdenkens? Welche schnelle Gerichtsbarkeit kann nicht durch ihn gehandhabt werden? Gedächtnißfehler wie moralische Fehler, Bruchstücke jugendlicher Flatterhaftigkeit, wie Schelmenstücke der Bosheit werden da in *einen* großen Kessel geworfen und durch die Flamme *eines* Holzes geläutert [...]. Was es auch für Vergehungen seyn mögen, der leichte Richter ist da des schwerfälligen Geschäftes überhoben, lange in dem Gesetzbuche seines Verstandes zu blättern oder sein geistiges vielleicht blödes Gesicht zu sehr anzustrengen, um den Quellen dieser Vergehungen nachzuspüren, und ihre

¹² Noch 1873 zitiert ein Volksschullehrer das folgende Sprichwort im Sinne einer Handlungsanleitung: „Wer sein Kind lieb hat, der hält es stets unter der Ruthe, daß er hernach Freude an ihm erlebe. Darum beuge ihm den Hals, weil es noch jung, bläue ihm den Rücken, weil es noch klein ist, auf daß es nicht halsstarrig und dir ungehorsam werde“ (Sachse 1873, 126). Vgl. auch Anonymus 1859 und Anonymus 1868, der aus einer Erzählung von Karl Stöber zitiert: „... daß man mit der Jugend auch ohne Aerger und Anfahren zurecht kommen kann, einzig und allein mit der Ruthe, die unter Gebet aus den Oelzweigen der Liebe, der Herablassung und des Ernstes gebunden ist“ (Anonymus 1868).

¹³ Vgl. unten Abschnitt 4.

¹⁴ Christian Ludwig Fecht (1778–1858): protestantischer Pfarrer und Pädagoge, u. a. Professor und Prorektor am Pädagogium in Lahr (Großherzogtum Baden), Engagement für die Höhere Töchterschule in Lahr (Denkschrift 1827), Dekan des Kirchbezirks Lahr (vgl. Fix 2001).

Ableitung oder zweckmäßige Verstopfung zu finden. In der Faust hingegen ist sein ganzer Strafcodex enthalten“ (Fecht 1810, S. 32–33).

Fecht führt gegen die Verwendung des Stockes verschiedene Argumente an. Eine solche Bestrafung zielt grundsätzlich nur auf das rein äußerliche Verhalten und könne somit keine Wirkung im Hinblick auf die Entwicklung der Vernunft entfalten (vgl. ebd., S. 32). Zudem führe eine zu häufige Anwendung des Strafinstrumentes zu einer Abhärtung der Bestraften und zur Verminderung der Wirksamkeit des Strafmittels (vgl. ebd., S. 43, 47). Überdies zeuge ein regelmäßiger Stockgebrauch von einer unprofessionellen Haltung des Lehrers, da hierdurch nicht nur die Liebe und das Vertrauen des Kindes zerstört werden, sondern sich der Lehrer auch selbst entwürdigte (vgl. ebd., S. 47–48, 50, 53). Handlungsalternativen sieht Fecht in den Belohnungen, da diese wirksamer als Strafen seien, weist aber zugleich darauf hin, dass Sittlichkeit ihre Belohnung letztlich in sich selbst trage (vgl. ebd., S. 9, 15).

Bei den Strafen unterscheidet Fecht zwischen den moralischen, die schon an die wachsende Vernunft des Kindes appellieren, und den sinnlichen, die als „Reiz- und Heilmittel“ auf unangenehme Empfindungen wie z. B. den Entzug eines Sinnengenusses oder körperlichen Schmerz zielen. In einem Vergleich gibt er wiederum den moralischen Strafen den Vorrang und stellt in diesem Kontext die bis heute als legitim erachtete verletzende Strafpraktik der „Beschämung“ heraus, weil diese den Menschen „in eine wohlthätige Entzweyung mit sich selbst“ versetze und so der Moralität einen Schritt näher bringe (ebd., S. 22). Sinnliche Strafen hingegen „erniedrigten“ den Menschen und führten oft zu einer „Entzweyung mit dem Züchtiger“ (ebd.). Durch eine solche Strafpraxis werde zwar eine „Legalität“ im Handeln erreicht, dieses nur an einem äußeren Zwang ausgerichtete Handeln aber mit der „Entheiligung“ von Leib und Seele erkaufte. Dazu kämen die negativen Effekte einer solchen Zurücksetzung auf die „unterste Stufe mit den Hausthieren“, die in „Lebensüberdruß“ oder „Lebensgleichgültigkeit“ bestünden (ebd., S. 22–23).

Fecht zieht aus diesem Argumentationsgang allerdings nicht den Schluss, die physische Strafe generell abzulehnen. Er betrachtet sie vielmehr als ein „letztes, verzweiflungsvolles Heilmittel“, das „so wenig als möglich für Leib und Seele gefährlich sey, und so viel als möglich den Kranken aufreize und belebe“ (ebd., S. 73).¹⁵ Anzuwenden sei das Zufügen von physischem Schmerz bei „verwarntem Ungehorsam“, „ungebesserter Unreinlichkeit“, „anhaltendem Unfleiß“ sowie „unbezähmbarer Wildheit“ und „vorsätzlicher Missetat“ (ebd., S. 70). Dabei beharrt Fecht auf der Notwendigkeit einer Züchtigung mit der Rute bei „Unarten kleiner Kinder“ und erklärt dieses gegenüber dem Stock ‚mildere‘ Strafinstrument außerdem zum bevorzugten Erziehungsmittel für die ersten Klassenstufen der Volksschulen (ebd., S. 95). Für ältere Kinder sei diese Form der Strafe indes „unpassend“, da eine sanfte Züchtigung nicht mehr wirke, eine heftige wiederum gesundheitliche Schäden nach sich ziehe (ebd., S. 95–96).

Wird die Differenzierung hinsichtlich der Lebensalter und die Ausarbeitung der praktischen Umsetzung in den Blick genommen, so zeigen sich die Ambivalenz und die paradoxe Widersprüchlichkeit dieses Konzepts. Die nachdrückliche Ablehnung der körperlichen Züchtigung gilt nicht für diejenigen, die doch am stärksten des Schutzes bedürfen. Auch die Überlegungen, wo „der Knabe am Leibe gestraft“ werde (ebd., S. 73), geraten zu einer sozialtechnologischen Verfeinerung der Strafen, zumal diese zwar nicht „grausam, aber recht empfindlich seyn“ sollten, damit sie zu einem „Schreckbild für die Einbildungskraft“ des „Züchtlings“ werden (ebd., S. 80). Das „Klagegeschrey“ sei hier ein Zeichen „wirklicher Empfindung und großer Reizempfindlichkeit“ (ebd., S. 81).

Nach der Prüfung einzelner Körperteile wie Kopf, Hände und Fußsohlen und in Anbetracht der jeweiligen gesundheitlichen Schädigungen zieht Fecht folgendes Resümee:

¹⁵ Vgl. auch z. B. Niemeyer 1796/1970, S. 174; Denzel 1814, S. 214–215; Kelber 1830, S. 126; Schwarz 1835/1968, S. 139; Schulmeister Baculus 1831; Münch 1840, S. 72–75; Overberg 1844, S. 656–671; Anonymus 1859.

„Alle diese Schwierigkeiten und Bedenklichkeiten fallen weg, wenn die körperliche Züchtigung auf den Raum zwischen den Schulterblättern beschränkt wird, aus dessen Grenzen aber weder ein Ausfall gegen die Nierengegend herab, woraus fehlerhafte Sekretionen des Urins entstehen können, noch gegen den Hals hinauf gemacht werden darf; hier ist eine breite, bequeme Fläche, wie auf der blinden Seite ohne Fährlichkeit und Anstößigkeit, und hier zugleich ein festes Knochengebäude, fähig eine volle Ladung auszuhalten“ (ebd., S. 92–93).

c) Der nur halbherzige Abschied von Rute und Stock ging einigen Pädagogen allerdings nicht weit genug, sodass stattdessen eine vollständige Verbannung der körperlichen Züchtigung gefordert, die Strafe z. T. auch generell hinterfragt wurde. Eine gänzliche Abkehr von der pädagogischen Strafe und den damit zusammenhängenden Zwangsmitteln vollzieht Heinrich Stephani¹⁶ 1827 in seiner Schrift „Nachweisung, wie unsere bisherige unvernünftige und zum Theile barbarische Schulzucht endlich einmal in eine vernünftige und menschenfreundliche umgeschaffen werden könne und müsse“ (vgl. auch Stephani 1822, 1826, 1830). Als zentrales Desiderat des Diskurses über die Schulzucht stellt Stephani fest, dass sich noch keiner ernsthaft mit dem „so höchstnötigen Unterschied zwischen der rechtlichen und sittlichen Zucht, zwischen dem Gebiethe des Zwanges und dem freien Gebiethe der Tugend“ auseinandergesetzt habe (Stephani 1827, S. 14). Das Grundproblem sieht er darin, dass der Mensch nicht als sittliches, sondern als sinnliches Wesen behandelt und „daher zu seiner Zucht nur auf die Sinnlichkeit wirkende Mittel“ gebraucht würden (ebd., S. 19).¹⁷ Vor dem Hintergrund unteilbarer Menschenrechte gesteht er Kindern die gleichen „Rechte als Person“ wie Erwachsenen zu und verwahrt sich gegen die Auffassung, dass das Kind ob seiner geringeren physischen Kraft wie auch seiner noch nicht ausgebildeten Vernunft „nur für einen achtels – oder $\frac{3}{4}$ Menschen“ gelte – und damit quasi als „Thiermensch“ zu behandeln sei (ebd., S. 20, 40, 47–48; vgl. Stephani 1822; ders. 1830, S. 6).

Die Grundlage dieses Ansatzes besteht in der klaren Trennung der Handlungsformen für die strafrechtliche und die pädagogische Praxis. Nur im Bereich der rechtlichen Zucht, wenn die eigene Freiheit missbraucht und dadurch die Freiheit anderer eingeschränkt werde, sei die Anwendung von Zwang überhaupt angemessen. Diesen Bereich bezeichnet Stephani als „Schulpolizei“. Alle anderen Pflichten gegenüber anderen Menschen, gegen Gott und sich selbst gehören für ihn dem „Gebiethe der menschlichen Freiheit“ an, „zu deren Erfüllung kein Mensch den anderen zwingen“ dürfe (Stephani 1827, S. 87). Für die sittliche Zucht kommen für Stephani nur die freien Handlungen der Kinder selbst in Frage, keine Zwangsmittel und keine „sinnlichen Lockungen“ (ebd., S. 87–88; vgl. Stephani 1826, S. 34; ders. 1830, S. 9).

„Die Tugend ist nichts anderes, als das Vermögen, unsere Sinnlichkeit den Gesetzen der Vernunft zu unterwerfen. Dieses Vermögen kann nur von dem Menschen aus eigenem Willensantriebe erworben werden, kann daher nur die Frucht geistiger Freiheit seyn“ (Stephani 1827, S. 87).

Ein solcher sittlicher Sinn könne weder eingepprägelt noch über die Reizung der Ehrliebe erzwungen werden. Nur durch Übung sei ein tugendhafter Sinn als Handlungsfertigkeit zu erwerben, indem die Schüler lernen, sich selbst Gesetze zu geben und deren Übertretungen in einem öffentlichen Gerichts-

¹⁶ Heinrich Stephani (1761–1850): protestantischer Theologe und Pädagoge, u. a. Hauslehrer, Pfarrer, bayerischer Konsistorial- und Schulrat in Augsburg, Eichstätt und Ansbach (Königreich Bayern), an der Schulreform in Bayern beteiligt (z. B. Lautiermethode), aufgrund von Konflikten mit der Kirche amtliche Suspension (vgl. Diesterweg 2003, S. 731).

¹⁷ Vgl. Anonymus 1779a, S. 114, 123; Wenzel 1796, S. 112–114; Wenzel 1797, S. 377–381; Anonymus 1839; vgl. auch K. Heinze 2008, S. 188–189.

verfahren zu ahnden. Die so organisierte Schulzucht erzeuge eine „erstaunliche Liebe zu einer rechtlichen Verfassung“, weshalb die Schüler in ihrem Selbstverständnis als „vernünftige Wesen“ eine solche Schulzucht nicht gegen eine „willkürliche“ eintauschen würden (Stephani 1830, S. 17).¹⁸

Mit diesem Ansatz durchbricht Stephani den konstruierten Kausalzusammenhang von Strafleid und erzieherischer Wirkung und hält fest, dass eine Erziehung zur Moralität nicht durch unmoralische Mittel zu erreichen sei, hielten doch Erziehungspraktiken, die auf die Sinnlichkeit abzielten, den Menschen in derselben gefangen (vgl. Stephani 1827, S. 11, 38). Diese Position fand bis weit ins 20. Jahrhundert jedoch nur wenige Anhänger, vielmehr stellte Stephani bereits 1830 eine „ungünstige Stimmung“ seiner Zeitgenossen fest (vgl. Stephani 1830, S. 3; Hagemeyer 1968, S. 115; Ballauff & Schaller 1973, S. 236).

4 Die Legitimation körperlicher Züchtigung als *Circulus vitiosus*

Die Kritik am übermäßigen Gebrauch von Rute und Stock ist zunächst als Verbesserung der bisherigen Erziehungspraxis zu bewerten. Gleichzeitig wichen die schweren körperlichen Züchtigungen jedoch subtileren Strafpraktiken und wurden als letzte Strafmittel beibehalten – insbesondere wenn bei einem als unverbesserlich klassifizierten Kind der Wille gebrochen werden sollte oder kleine Kinder an ein ‚tugendhaftes‘ Verhalten zu gewöhnen waren. In diesem Sinn bezeichnete Theodor Tetzner 1826 den Stock als „augenblickliches Bändigungs mittel“:

„Wenn die *thierische Natur* zu sehr hervortritt, dann nur ist der Stock an seiner Stelle; denn auch ein wildes Thier kann nur durch schmerzliche, körperliche Gefühle gebändigt und gezähmt werden“ (Tetzner 1826, Sp. 582; vgl. auch Kelber 1830, S. 126; Schulmeister Baculus 1831; Münch 1842a, S. 476–477; Anonymus 1847b, S. 988; vgl. K. Heinze 2008, S. 328).

Begründet wurde die Bedeutung der Verwendung von Stock und Rute mit deren Wirkung auf die sinnliche Reizempfänglichkeit der Kinder. Da diese als sinnliche Wesen noch nicht fähig zu vernünftigem Handeln seien, war es nach dieser Straftheorie nur folgerichtig, einer Erziehung mittels sinnlicher Reize den Vorzug zu geben (vgl. Niemeyer 1796/1970, S. 174; Denzel 1814, S. 214–215; Fecht 1810, S. 5–6, 8; Münch 1842a, S. 476; vgl. auch Oelkers 1995; Straube-Heinze 2016). Rute und Stock waren immer eine mögliche Option und nicht zuletzt „Schreckbilder für die Einbildungskraft“ (Fecht 1810, S. 80–81; vgl. Kelber 1830, S. 126; Schwarz 1835/1968, S. 139; Schulmeister Baculus 1831; Münch 1840, S. 74; Overberg 1844, S. 661–662). So ist noch bei Johann Friedrich Herbart zu lesen, dass man körperliche Züchtigungen „umsonst ganz zu verbannen“ suche; sie sollten aber „mehr aus der Ferne gefürchtet, als wirklich vollzogen werden“ (Herbart 1835/2003, S. 25). Dem „Knaben“ schade es daher nicht, „wenn er sich erinnert, als Kind einmal die Rute bekommen zu haben“ (ebd.). Nach dieser Logik waren körperliche Züchtigungen vor allem bei kleinen Kindern bis zum fünften Lebensjahr zu praktizieren, um bei den größeren diese Form der Strafe entbehren zu können (vgl. Fecht 1810, S. 22 u. S. 95–96; Denzel 1814, S. 218–219; Niemeyer 1796/1970, S. 174; Kröger 1823, S. 102, 113; Schwarz 1835/1968, S. 133; Münch 1840, S. 74).

Der Diskurs reproduziert sich hier in einem suggestiven Zirkelschluss und führte in der Praxis zu einem Dilemma: Trotz der Einschränkung physischer Strafen sollte zugleich die Angst vor denselben aufrechterhalten werden und damit die Körperstrafe um der Besserung des Kindes willen bestehen bleiben. Den Ausweg suchten die Pädagogen in Überlegungen zur Perfektionierung der Strafpraxis über differenzierte Begründungsmuster und genau durchgeführte Anleitungen mit dem expliziten Aufweis der Grenzen körperlicher Züchtigung. Insofern täuschen die neu entwickelten Straftheorien einschließlich der Anleitungen für die nunmehr dosiert einzusetzende Rute und die Fokussierung auf die

¹⁸ Vgl. auch Anonymus 1779b, S. 6–7.

Angst vor der körperlichen Strafe lediglich darüber hinweg, dass es im eigentlichen Sinne nach wie vor darum ging, den „gelehrigen Körper“ zu „unterwerfen“, „auszunutzen“, „umzuformen“ und zu „vervollkommen“ (Foucault 1975/1994, S. 175; vgl. Oelkers 1995; Foucault 1975/1994, S. 173–177; Hafener 2011, S. 23–26; vgl. auch Caruso 2003).

Im Rahmen des hier skizzierten Diskurses vertraten viele der Lehrer die Position, die Rute aus pragmatischen Erwägungen nicht aus der Hand geben zu können, denn vor dem Hintergrund der Unterrichtssituation an den Volksschulen hielten sie alternative Methoden zur Herstellung und Sicherung der Ordnung im Unterricht für wenig erfolgreich (vgl. Schulmeister Baculus 1831; Anonymus 1859; Oswald 1864, S. 42). Damit konnte sich in der ‚Grammatik‘ der Erziehung eine Strafpraxis behaupten, die nur moderat an die veränderten Systemziele sowie das veränderte Kindheitsbild angepasst wurde (vgl. C. Heinze 2011, S. 34–35).

5 Die Ästhetisierung des Strafleids

Im Prozess der Transformation unmenschlicher Bestrafung dokumentiert sich eine Ästhetisierung von Gewalt, da auch für die Legitimation der ‚milderen‘ Strafen der Grundsatz beibehalten wird: Wer seinen ‚Sohn‘ liebt, muss ‚ihn‘ züchtigen. Das Kind wird auf sich selbst und seine schmerzhaft Erfahrung zurückgeworfen, die ihm ‚helfen‘ soll, den Weg der Tugend zu finden und ‚innere Schönheit‘ zu erlangen (vgl. K. Heinze 2008, S. 158). Demgemäß galt die Strafe als ‚Heilmittel‘ zur Wandlung des Krankhaften, Bösen hin zum Gesunden und Guten und erscheint als dialektische Verbindung dieser beiden Pole (vgl. Eco 2004, S. 133, 148). Sie war folglich das Mittel schlechthin, um den gesellschaftlich konstruierten Widerspruch zwischen dem Bösen und dem Guten aufzulösen und das gefährdete, entweder ‚böse‘ gewordene oder von Geburt an ‚sündige‘, Kind auf den rechten Weg zu führen. In seinem Bedürfnis nach Anerkennung blieb dem noch unverständigen Kind nichts anderes übrig als die Unterwerfung (vgl. Ricken 2006, S. 553; C. Heinze 2016, S. 171–176), d. h., in der Strafsituation wurden die Möglichkeiten der Kinder, subjektiv Geltung zu erlangen, unausweichlich normiert (vgl. Ricken 2006, S. 552).¹⁹ Zugleich erfuhr die körperliche Strafe durch die Ästhetisierung sowohl des ritualisierten Prozesses als auch des Erziehungsziels ihre Rechtfertigung, denn das Zufügen von seelischen wie auch körperlichen Schmerzen wurde mit der Liebe zum Kind begründet und über eine Funktionalisierung der vermeintlich natürlichen Strafe eingelöst (vgl. Kelber 1830, S. 160; Schwarz 1835/1968, S. 139; Münch 1840, S. 75; Overberg 1844, S. 668; vgl. auch Herman et al. 2007, S. 209).

Durch die Ästhetisierung von Gewalt, die ihren Kulminationspunkt in der Aufforderung der Kinder erreichte, die gewaltförmige Handlung als „liebevolle Züchtigung“ dankbar anzunehmen (vgl. Dudek 2012; Hirdina 2006), wurde es möglich, das Strafleid mit der Prämisse einer ‚kindgemäßen‘ Erziehung ‚auszusöhnen‘ und zu verharmlosen. Diese nurmehr „verborgene“ Gewalt (vgl. Foucault 1975/1994, S. 134) zeigt sich darüber hinaus in weiteren Praktiken. So wurden die Kinder an der Vorbereitung des Strafrituals beteiligt, indem sie die Strafinstrumente für den Lehrer holen oder die Ruten selbst schneiden mussten. Damit wurde von den Kindern gewissermaßen nicht nur eine Anerkennung der Strafe selbst eingefordert, sondern auch die ihres Peinigers. Von einer Ästhetisierung gewaltförmiger Erziehungsmaßnahmen zeugen ebenso Lehr- und Kinderbücher, die an die Möglichkeit physischer Strafen erinnerten und so ihren Beitrag dazu leisteten, die Furcht vor physischen Strafen aufrechtzuerhalten (vgl. C. Heinze 2013).

Im Diskurs über die pädagogische Strafe ziehen die Diskursteilnehmer den Schluss, dass eine Strafe ohne Strafleid pädagogisch nicht sinnvoll und ohne einen physischen oder auch seelischen Schmerz das eigentliche Ziel nicht erreichbar sei (vgl. Fecht 1810, S. 80; Denzel 1814, S. 214; Niemeyer

¹⁹ Norbert Ricken verweist im Anschluss an Judith Butler auf „the simultaneous (and paradoxical) production and subjugating of subjectivity“ (2006, S. 553).

1796/1970, S. 174; Schwarz 1835/1968, S. 133, 140). Selbst die Modifizierung der Straftheorie dahingehend, dass der Reiz zur Auslösung des Strafleids in Form physischer Gewalt in eine nicht sichtbare, aber doch schmerzhaft fühlbare, zwingende Notwendigkeit transformiert wurde, die im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Vergehen zu stehen hatte, basiert auf diesem Prinzip (vgl. Fecht 1810, S. 55–56; vgl. auch Campe 1788/1961, S. 21–22; Niemeyer 1796/1970, S. 172; Denzel 1814, S. 221; Diesterweg 1820, S. 75). Insofern lässt sich auch die Instrumentalisierung des als tragfähig betrachteten Konzepts der von „Analogien“ geleiteten natürlichen Strafe als Gewalt bestimmen (vgl. Foucault 1975/1994, S. 134). Die scheinbar natürliche Konsequenz gerät zur Manipulation des Kindes, dem suggeriert wird, es handele sich um eine unausweichliche, selbst herbeigeführte Folge eigenen Fehlverhaltens.

Alternative Modelle, wie das von Stephani, wurden mit der Begründung abgelehnt, dass das Schlagen der Kinder diese gerade nicht „als Sache [...] behandle, und unfrei mache“, und die körperliche Züchtigung demgemäß als ein wichtiges „Reizmittel der Furcht“ legitimiert (Schwarz 1827, S. 143). Unausweichlich war der Strafvollzug für die meisten Pädagogen schon deshalb, weil die ‚krankhaften‘ Unarten der Kinder, der Hilfe durch Arzneien vergleichbar, ‚geheilt‘ werden mussten, um den Boden für ‚moralische‘ Besserungsmittel bereiten zu können (vgl. Niemeyer 1796/1970, S. 180; Fecht 1810, S. 73; Denzel 1814, S. 214; Diesterweg 1820, S. 62–63; Zerrenner 1826, S. 215; Schwarz 1835/1968, S. 132f.). Mit der Ablehnung einer alternativen Erziehungsmethode im Sinne Stephanis wurde im deutschen Diskurs damit die Chance verpasst, eine konsequent freiheitliche Erziehung durchzusetzen. Stattdessen führte der eingeschlagene Weg zu einer erziehungstheoretischen Zementierung körperlicher Strafen bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts. Die eigentliche pädagogische Herausforderung, auf die u. a. Kröger 1823 mit der Frage: „Können physische Mittel moralische Gebrechen heilen, können unmoralische Strafen Moralität bilden?“ (S. 105) aufmerksam machte, wurde kaum bearbeitet. Vielmehr institutionalisierte sich eine Haltung, die Strebel 1870 in seiner enzyklopädischen Aufarbeitung des Diskurses mit der folgenden Forderung zusammenfasste: „Es muss geschlagen werden *dürfen*, aber es soll nicht geschlagen werden *müssen*“ (Strebel 1870, S. 295, Hervorh. i. Orig.). Die Abwendung von der schweren körperlichen Züchtigung ist insofern ein ambivalenter Prozess, als das zentrale Strafprinzip, über einen physischen oder seelischen Schmerz eine unangenehme Empfindung zu bewirken, nicht grundsätzlich infrage gestellt wurde: Denn dies hätte bedeutet, die Strafe aufgrund ihres inhumanen Begründungszusammenhangs als Erziehungsmittel zu verwerfen.

Literatur

- Anonymus (1779a). Über die Natur und Anwendung der Strafen in Erziehungsanstalten. In F. G. Resewitz (Hrsg.), *Gedanken, Vorschläge und Wünsche zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung* (S. 103–134), Bd. 2, II, Berlin, Stettin: Friedrich Nicolai.
- Anonymus (1779b). Über die Natur und Anwendung der Strafen in Erziehungsanstalten, Fortsetzung. In F. G. Resewitz (Hrsg.), *Gedanken, Vorschläge und Wünsche zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung* (S. 3–20), Bd. 2, III, Berlin, Stettin: Friedrich Nicolai.
- Anonymus (1839). Wie können rohe und verwehrte Kinder auch ohne körperliche Strafe in kurzer Zeit in bessere umgeschaffen werden, und zwar a) durch den Geist der Kraft, b) durch den Geist der Liebe und, c) durch den Geist der Zucht? (ein Konferenzartikel). *Quartalschrift für praktisches Schulwesen mit besonderer Rücksicht auf das Königreich Bayern im Vereine mit mehreren Schulmännern und Schulfreunden*, 3, S. 307–315.
- Anonymus (1847a). Ruthe. In *Pädagogische Real-Encyclopädie oder Encyclopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens und seiner Geschichte: für Lehrer an Volksschulen und andern Lehranstalten, für Eltern und Erzieher, für Geistliche, Schulvorsteher und andere Freunde der Pädagogik und des Schulwesens. Bearb. von einem Vereine von Predigern und Lehrern und redigiert von Karl Gottlob Hergang* (S. 543–544), Bd. 2, Grimma: Verl.-Comptoirs.
- Anonymus [Ksch.] (1847b). Züchtigungsmittel. In *Pädagogische Real-Encyclopädie oder Encyclopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens und seiner Geschichte: für Lehrer an Volksschulen und andern Lehranstalten, für Eltern und Erzieher, für Geistliche, Schulvorsteher und andere Freunde der Pädagogik und des Schulwesens. Bearb. von einem Vereine von Predigern und Lehrern und redigiert von Karl Gottlob Hergang* (S. 986–990), Bd. 2, Grimma: Verl.-Comptoirs.
- Anonymus [F.] (1859). Der Stock. *Schulblatt für die Provinz Brandenburg*, 24 (3/4), S. 222–227.
- Anonymus (1868). Die Ruthe in der Schule. *Allgemeine Schulzeitung*, 45 (19), S. 148.
- Anonymus (1874). Körperliche Strafen. In E. Petzold (Hrsg.), *Handwörterbuch für den Deutschen Volksschullehrer unter Mitwirkung der namhaftesten Pädagogen* (S. 307), Dresden: Schulbuchhandlung.
- Ballauff, T. & Schaller, K. (1973). *Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Bd. III: 19./20. Jahrhundert*. Freiburg, München: Karl Alber.
- Bilstein, J. (2002): Die Kraft der Kinder. Romantische Imaginationen von Kindheit und ihre Vorgeschichte. In H. Schmitt & S. Siebrecht (Hrsg.), *Eine Oase des Glücks. Der romantische Blick auf Kinder* (S. 25–39), [Berlin]: Henschel.
- Bühler-Niederberger, D. (2005). Einleitung. Der Blick auf das Kind gilt der Gesellschaft. In D. Bühler-Niederberger (Hrsg.), *Macht der Unschuld. Das Kind als Chiffre* (S. 9–22), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bührmann, A. D. & Schneider, W. (2008). *Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse*. Bielefeld: transcript.
- Campe, J. H. (1788/1961). *Über das Zweckmäßige und das Unzweckmäßige in den Belohnungen und Strafen*. Hrsg. v. A. Reble, Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Erste Aufl. in Campe, J. H. (1788) (Hrsg.), *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*. Teil 10. Wien: Verl. Rudolph Gräffer & Braunschweig: Schulbuchhandlung).
- Caruso, M. (2003). *Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayerischen Volksschulen (1869–1918)*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Cuban, L. (1993). *How Teachers Thought: Constancy and Change in American Classrooms, 1880–1990*. 2. Aufl., New York, London: Teachers College Press.
- Cunningham, H. (2006). *Die Geschichte des Kindes in der Neuzeit*. Düsseldorf: Artemis & Winkler.
- Denzel, B. G. (1814). *Einleitung in die Elementar-Schulkunde und Schulpraxis für Lehrer in deutschen Elementar-Schulen*. Erster Theil. Esslingen: Königliches Schullehrerseminarium.
- Denzel, B. G. (1819). *Einleitung in die Elementar-Schulkunde und Schulpraxis für Lehrer in deutschen Elementar-Schulen*. Zweiter Theil. Stuttgart: J. B. Metzler'sche Buchhandlung.
- Depaepe, M., Herman, F., Surmont, M., Van Gorp, A. & Simon F. (2008). About Pedagogization: From the Perspektive of the History of Education. In P. Smeyers & M. Depaepe (Hrsg.), *Educational Research: the Educationalization of Social Problems* (S. 13–30), Dordrecht: Springer.

- Diesterweg, F. A. W. (1820). *Über Erziehung im Allgemeinen und Schul-Erziehung im Besonderen*. Elberfeld: Büschler.
- Diesterweg, F. A. W. (2003). *Sämtliche Werke*, Bd. XXIII. Hrsg. v. K. Goebel. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Dudek, P. (2012). „Liebevolle Züchtigung“. *Ein Mißbrauch der Autorität im Namen der Reformpädagogik*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Eco, U. (2004) (Hrsg.). *Die Geschichte der Schönheit*. 5. Aufl., München, Wien: Hanser.
- Fix, K.-H. (2001). Fecht, Gottlieb Bernhard (1771–1851). In T. Bautz (Hrsg.), *Biographisch-Bibliographisches Kirchenlexikon* (Sp. 341–375), Band 19, Herzberg: Bautz.
- Fecht, Chr. L. (1810). *Ueber Belohnungen und Strafen in pädagogischer Hinsicht überhaupt und körperliche Züchtigung insbesondere. Zunächst für öffentliche Knabenlehrer aber auch allen Eltern und Erziehern zur Beherzigung geschrieben*. Heidelberg: Academische Buchhandlung Mohr und Zimmer.
- Foucault, M. (1970/1997). *Die Ordnung des Diskurses. Mit einem Essay von Ralf Konersmann*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Foucault, M. (1975/1994). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1976). *Mikrophysik der Macht. Über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin*. Berlin: Merve.
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1982/1994). Wie wird Macht ausgeübt? In H. L. Dreyfus & P. Rabinow, *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik* (S. 251–261), 2. Aufl., Weinheim: Beltz Athenäum.
- Frijhoff, W. (2012). Historian's discovery of childhood. *Paedagogica Historica*, 48 (1), S. 11–29.
- Geißler, G. (2011). „Es ist selbstverständlich, dass ehrenrührige Zuchtmittel [...] zu unterbleiben haben.“ Zum Verbot körperlicher Züchtigungen in der SBZ/DDR. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 17, S. 201–224.
- Glantschnig, H. (1987). *Liebe als Dressur. Kindererziehung in der Aufklärung*. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.
- Hafeneger, B. (2011). *Strafen, prügeln, missbrauchen. Gewalt in der Pädagogik*. Frankfurt a. M.: Brandes & Absel.
- Hagemeister, U. (1968): *Die Schuldisziplin*. Weinheim, Berlin: Beltz.
- Heinze, C. (2011). *Das Schulbuch im Innovationsprozess. Bildungspolitische Steuerung – Pädagogischer Anspruch – Unterrichtspraktische Wirkungserwartungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinze, C. (2013): Nützliches Wissen, Untertanengeist und Gottesfurcht. Zur Konstruktion von Kindheit in preußischen Volksschullesebüchern. In M. Winzen (Hrsg.), *Kindheit. Eine Erfindung des 19. Jahrhunderts* (S. 173–194), Oberhausen: Athena.
- Heinze, C. (2016): Die Pädagogisierung der Gewalt und die Verletzlichkeit des Kindes. In C. Heinze, E. Witte & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), „... was den Menschen antreibt.“ *Studien zu Subjektbildung, Regierungspraktiken und Pädagogisierungsformen* (S. 163–187), Oberhausen: Athena.
- Heinze, K. (2008). *Zwischen Wissenschaft und Profession. Das Wissen über den Begriff ‚Verbesserung‘ im Diskurs der pädagogischen Fachlexikographie vom Ende des 18. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts*. Opladen, Farmington Hills: Budrich UniPress.
- Heinze, K. (2009a). Das „Treibhaus“ als Metapher für eine widernatürliche Erziehung im Kontext der sich im 18. Jahrhundert herausbildenden Pädagogik als Wissenschaft. In M. Eggers, & M. Rothe (Hrsg.), *Wissenschaftsgeschichte als Begriffsgeschichte. Terminologische Umbrüche im Entstehungsprozess der modernen Wissenschaften* (S. 107–131), Bielefeld: transcript.
- Heinze, K. (2009b). Bildungsgeschichte als ‚Krebsgang‘. Die Rezeption des Philanthropismus durch Matthäus Cornelius Münch. In M. Caruso, H. Kemnitz & J.-W. Link (Hrsg.), *Orte der Bildungsgeschichte* (S. 91–109), Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herbart, J. F. (1835/2003): *Umriß pädagogischer Vorlesungen*. Von E. Matthes u. C. Heinze (Werkinterpretationen pädagogischer Klassiker). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Herman, F., Depaepe, M., Simon, F. & Van Gorp, A. (2007). Punishment as an educational technology: a form of pedagogical inertia in schools? In P. Smeyers & M. Depaepe (Hrsg.), *Educational Research: Networks and Technologies* (S. 203–219), Dordrecht: Springer.
- Herrmann, U. (1993): Von der ‚Kinderzucht‘ zur ‚Pädagogik‘. Pädagogische Anthropologie und die Entdeckung der Kindheit und des Jugendalters: Kant – Rousseau – Campe. In ders., *Aufklärung und Erziehung. Studien*

- zur Funktion der Erziehung im Konstitutionsprozess der bürgerlichen Gesellschaft im 18. und frühen 19. Jahrhundert in Deutschland (S. 31–96), Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kelber, J. G. (1830). *Biblische Pädagogik*. Erlangen: Palm & Enke.
- Keller, R. (2011). *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. 4. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hirdina, K. (2006). Ästhetisierung. In *Metzler Lexikon Ästhetik. Kunst, Medien, Design und Alltag* (S. 39–40), Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Kuhlemann, F.-M. (1992). *Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794–1872*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Kröger, J. C. (1823). Über Schulgesetze, und pädagogische Belohnungen und Bestrafungen. *Freimüthige Jahrbücher der allgemeinen deutschen Volksschulen*, 3, S. 93–119.
- Küster, C. D. (1774). *Sittliches Erziehungs-Lexicon, oder Erfahrungen und geprüfte Anweisungen: wie Kinder von hohen und mittlern Stande, zu guten Gesinnungen und zu wohlständigen Sitten können angeführt werden: Ein Handbuch für edelempfindsame Eltern, Lehrer und Kinder-Freunde, denen die sittliche Bildung ihrer Jugend am Herzen liegt*. Erste Probe. Magdeburg: Scheidhauersche Buchhandlung.
- Lindner, G. A. (1884). Körperliche Züchtigung. In ders., *Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens* (S. 446–449), Wien: Pichler.
- Lorinser, C. I. (1836). *Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen*. Berlin: Enslin.
- Möller, J. M. (1802). *Feldzug gegen Stock und Ruthe oder Vorschläge zu einer bessern Erziehung der Jugend beyderley Geschlechts*. Erfurt: Beyer u. Maring.
- Mollenhauer, K. (1979). „Dies ist keine Pfeife“. Ein etwas irritierter Versuch sich M. Foucault zu nähern. *päd extra*, 1979, S. 63–65.
- Münch, M. C. (1840–1842). *Universal-Lexicon der Erziehungs- und Unterrichtslehre für ältere und jüngere christliche Volksschullehrer von M. C. Münch, vormal.[iger] Seminar-Rektor, k.[öniglicher] Schulenaufseher und Pfarrer in Unlingen*. 1. Aufl., Bde. 1, 2, 3 [1840, 1842a, 1842b], Augsburg: Schlosser.
- Natorp, B. Chr. L. (1817). *Andreas Bell und Joseph Lancaster. Bemerkungen über die von denselben eingeführte Schuleinrichtung, Schulzucht und Lehrart*. Essen und Duisburg: Bädeker.
- Niemeyer, A. H. (1796/1970). *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher*. Hrsg. v. H.-H. Groothoff & U. Herrmann, Paderborn: Schöningh (Nachdruck der 1. Aufl., Halle 1796).
- Oelkers, J. (1995). Tugendliteratur und die pädagogische Kultur „moralischer Gefühle“: moralische Erziehung als neue pädagogische Technologie in der sensualistischen Psychologie des 18. Jahrhunderts. *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, 2, S. 85–110.
- Ogburn, W. F. (1957/1969). Theorie der kulturellen Phasenverschiebung (lag). In ders., *Kultur und Sozialer Wandel. Ausgewählte Schriften* (S. 134–145), hrsg. v. O. D. Duncan, Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Osterwalder, F. (2000). Rute oder Schande – Therapie oder öffentliches Lernen? Zur Geschichte des Umgangs der Schule mit Störungen und Strafe. *Pädagogik*, 52 (1), S. 24–27.
- Oswald, J. (1864). Die Ruthe. *Allgemeine Schulzeitung*, 41 (6), S. 41–43.
- Overberg, B. (1844). *Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht für die Schullehrer im Fürstenthum Münster*. Münster: Aschendorffsche Buchhandlung.
- Reuter, D. (1811) (Hrsg.). *Pädagogisches Real-Lexicon oder Repertorium für Erziehungs- und Unterrichtskunde und ihre Literatur. Ein tägliches Hülfsbüchlein für Eltern und Erzieher*. Nürnberg: Campe.
- Ricken, N. (2006). The Power of Power – Questions to Michel Foucault. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (4), S. 541–560.
- Rosenbaum, H. (1982). *Formen der Familie. Untersuchungen zum Zusammenhang von Familienverhältnissen, Sozialstruktur und sozialem Wandel in der deutschen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Sachse, [?] (1873). Ein Wort aus der Praxis über die Ruthe in der Schule. *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung*, 25 (17), S. 125–126.
- Sarasin, P. (2003). *Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Schmieder, F. (2009). Dialektik des Pfropfens – Metamorphosen und Metaphorisierungen einer Kulturtechnik. In M. Eggers, & M. Rothe (Hrsg.), *Wissenschaftsgeschichte als Begriffsgeschichte. Terminologische Umbrüche im Entstehungsprozess der modernen Wissenschaften* (S. 213–234), Bielefeld: transcript.
- Schlumbohm, J. (1983) (Hrsg.). *Kinderstuben. Wie Kinder zu Bauern Bürgern, Aristokraten wurden 1700–1850*. München: dtv.
- Schulmeister Baculus (1831). Vertheidigung des Stocks. *Allgemeine Schulzeitung*, Abt. 1, Nr. 114, S. 910–911.
- Schwarz, F. H. Ch. (1827). Nachweisung, wie unsere bisherige unvernünftige und zum Theile barbarische Schulzucht endlich einmahl [sic] in eine vernünftige und menschenfreundliche umgeschaffen werden könne und müsse, von Dr. H. Stephani [Rezension]. *Freimüthige Jahrbücher der allgemeinen deutschen Volksschulen*, 7 (2), S. 137–157.
- Schwarz, F. H. Ch. (1835/1968). *Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre*. Hrsg. v. H.-H. Groothoff, in Zusammenarbeit mit U. Herrmann, Paderborn: Schöningh (Nachdruck der 3. Aufl., Leipzig 1835).
- Stephani, H. (1822). Wer ist oft straffälliger, der Lehrer, welcher die Strafe ertheilt, oder der Schüler, welcher sie von ihm empfängt? *Der baierische Schulfreund*, 1822 (15), S. 26–30.
- Stephani, H. (1826). Wie können unsere Schulen aus Zuchthäusern in Erziehungshäuser umgeschaffen werden. *Der baierische Schulfreund*, 1826 (19), S. 30–39.
- Stephani, H. (1827). *Nachweisung, wie unsere bisherige unvernünftige und zum Theile barbarische Schulzucht endlich einmahl [sic] in eine vernünftige und menschenfreundliche umgeschaffen werden könne und müsse*. Erlangen: Palm.
- Stephani, H. (1830). Noch ein ernstes Wort über die nothwendige Reform der Schulzucht. *Der baierische Schulfreund*, 1830 (23), S. 1–18.
- Straube-Heinze, K. (2016): Subjektbildung als Technologie. Antrieb und Bewegung im anthropologischen Modell der Maschine. In C. Heinze, E. Witte & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), „... was den Menschen antreibt.“ *Studien zu Subjektbildung, Regierungspraktiken und Pädagogisierungsformen* (S. 35–59), Oberhausen: Athena.
- Straube-Heinze, K. (2018): Kindheit zwischen Unschuld und moralischer Verfehlung. Die anthropologisch legitimierte Unterwerfung des Subjekts in den Moratoriumskonzepten der Aufklärung. In G. Blaschke-Nacak, U. Stenger & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Anthropologie der Kinder. Geschichte, Kultur und Theorie* (S. 69–83), Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Strebel, B. (1870). Schulstrafen. In K. A. Schmid (Hrsg.), *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens* (S. 282–303), Bd. 8, Gotha: Besser.
- Stroß, A. M. (2000). *Pädagogik und Medizin. Ihre Beziehungen in ‚Gesundheitserziehung‘ und wissenschaftlicher Pädagogik 1779–1933*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Tenorth, H.-E. (1986). ‚Lehrerberuf s. Dilettantismus‘. Wie die Lehrprofession ihr Geschäft verstand. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik* (S. 275–322), Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tenorth, H.-E. (2003a). ‚Encyklopädie, Methodologie und Literatur‘. Pädagogisches Wissen zwischen Amt und Wissenschaft. In J. Oelkers, F. Osterwalder & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie* (S. 123–146), Weinheim, Basel: Beltz.
- Tenorth, H.-E. (2003b). Schulmänner, Volkslehrer und Unterrichtsbeamte: Friedrich Adolph Diesterweg, Friedrich Wilhelm Dörpfeld, Friedrich Dittes. In ders. (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik* (S. 224–244), Bd.1, München: Beck.
- Tenorth, H.-E. (2008). *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Weinheim, München: Juventa.
- Tetzner, Th. D. (1826). Einiges über den Stock. *Allgemeine Schulzeitung*, Abth. 1, Nr. 73, S. 577–583.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The „Grammar“ of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31, S. 453–479.
- Wenzel, G. I. (1796). *Auserlesene Erziehungskenntnisse, praktisch bearbeitet für Eltern und Erzieher*, Bd. 4, Wien: Rötzel.
- Wenzel, G. I. (1797). *Pädagogische Encyclopädie, worinn (in alphabetischer Ordnung) das Nöthigste, was Väter, Mütter, Erzieher, Hebammen, Ammen und Wärterinnen, sowohl in Ansehung der körperlichen Erziehung, als in Rücksicht der moralischen Bildung der Kinder, von der Geburtsstunde an bis zum erwachsenen Alter, wissen*

und beobachten sollen, kurz und deutlich erklärt wird. Verfasset von Gottfried Immanuel Wenzel, der freyen Künste und der Philosophie Magister. Wien: Rötzel.

Zerrenner, K. Ch. G. (1826). *Grundsätze der Schul-Disziplin für Schulaufseher, Lehrer und Schullehrer-Seminarien*. Magdeburg: Heinrichshofen.

Zinnecker, J. (2000). Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In D. Benner & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext* (S. 36–68), Weinheim, Basel: Beltz.