

Wehren, Sylvia

Erziehung – Körper – Entkörperung. Forschungen zur pädagogischen Theorieentwicklung

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, 271 S. - (Historische Bildungsforschung) - (Dissertation, Universität Hamburg, 2018)



Quellenangabe/ Reference:

Wehren, Sylvia: Erziehung – Körper – Entkörperung. Forschungen zur pädagogischen Theorieentwicklung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, 271 S. - (Historische Bildungsforschung) - (Dissertation, Universität Hamburg, 2018) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-202096 - DOI: 10.25656/01:20209

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-202096>

<https://doi.org/10.25656/01:20209>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

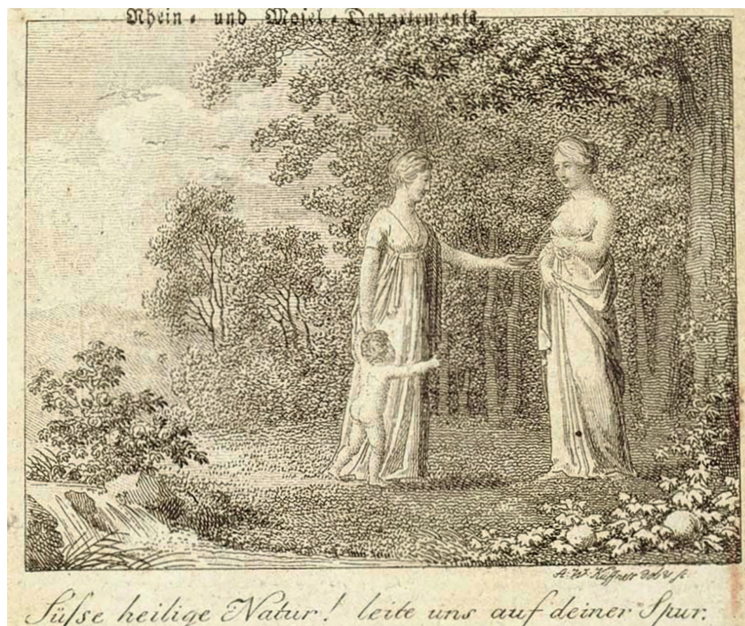
This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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



Sylvia Wehren

Erziehung – Körper – Entkörperung

Forschungen zur pädagogischen Theorieentwicklung

Wehren

Erziehung – Körper – Entkörperung

Historische Bildungsforschung

herausgegeben von

Rita Casale, Ingrid Lohmann und Eva Matthes

In dieser Reihe sind erschienen

Vogt, Michaela: Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR. Untersuchung der Lehrerzeitschrift „Die Unterstufe“ im Zeitraum 1954 bis 1964. Bad Heilbrunn 2015.

Heinemann, Rebecca: Das Kind als Person. William Stern als Wegbereiter der Kinder- und Jugendforschung 1900 bis 1933. Bad Heilbrunn 2016.

Conrad, Anne/Maier, Alexander (Hrsg.): Erziehung als ‚Entfehlung‘. Weltanschauung, Bildung und Geschlecht in der Neuzeit. Bad Heilbrunn 2017.

Müller, Ralf: Die Ordnung der Affekte. Frömmigkeit als Erziehungsideal bei Erasmus von Rotterdam und Philipp Melanchthon. Bad Heilbrunn 2017.

Zimmer, Eva: Wandbilder für die Schulpraxis. Eine historisch-kritische Analyse der Wandbildproduktion des Verlags Schulmann 1925–1987. Bad Heilbrunn 2017.

Horn, Elija: Indien als Erzieher. Orientalismus in der deutschen Reformpädagogik und Jugendbewegung 1918-1933. Bad Heilbrunn 2018.

Haupt, Selma: Das Beharren der Rektoren auf die „Deutsche Universität“. Bad Heilbrunn 2018.

weitere Bände in Vorbereitung

Sylvia Wehren

Erziehung – Körper – Entkörperung

Forschungen zur pädagogischen Theorieentwicklung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg unter dem Titel „Erziehung – Körper – Entkörperung (1785–1835). Forschungen zur pädagogischen Theorieentwicklung an der Schnittstelle von systematischer Erziehungswissenschaft und historischer Bildungsforschung“ im Jahr 2018 angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Christine Mayer, Prof. Dr. Hans-Christoph Koller, Prof. Dr. Ingrid Lohmann.

Tag der Disputation: 15. März 2018

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2020.kg © by Julius Klinkhardt.

Satz: Kay Fretwurst, Spreewald.

Titelbild: BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF. Süsse heilige Natur! leite uns auf deiner Spur. <Titelvignette> / Abraham Wolfgang Küfner [Illustr.]. Abraham Wolfgang Küfner [Stecher]. A. W. Küfner del & sc. [Sign.]. Kupferstich; schwarze Druckfarbe ; 65 x 73 mm. - Original. In: Versuch über die physische Erziehung der Kinder / Wurzer, Ferdinand. - Köln, 1803. - Titelseite
Online einzusehen unter: http://opac.bbf.dipf.de/cgi-opac/bil.pl?t_direct=x&fullsize=yes&f_IDN=b0090352berl
Signatur Scanvorlage: AD 4175,02 ; CD 590 ; RF 25.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der
Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-5824-3 Digital

doi.org/10.35468/5824

ISBN 978-3-7815-2387-6 Print

Zusammenfassung

Erziehung – Körper – Entkörperung. Forschungen zur pädagogischen Theorieentwicklung

Der Erziehungsbegriff ist in der vorliegenden Dissertationsarbeit in den Mittelpunkt einer historisch-systematischen Analyse gestellt. Diese geht dem theoretischen Verhältnis von Erziehung und Körper nach – sowohl im aktuellen erziehungstheoretischen Diskurs als auch im Rahmen der pädagogischen Debatten am Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Ausgangspunkt der Betrachtungen ist ein theoretisches Phänomen des aktuellen erziehungstheoretischen Diskurses, das als Entkörperung bezeichnet wird. Mit diesem Begriff sind sehr unterschiedliche Dynamiken in der Diskussion um Erziehung gemeint, die jedoch in ihrer Gesamtheit auf die diskursive Ausgrenzung und Marginalisierung von Körperlichkeit im Sprechen über Erziehung zielen. So versteht man in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion Erziehung üblicherweise als einen Versuch der Beeinflussung psychischer oder moralischer Dispositionen, womit die Debatte auf die geistig-kognitiven Verfasstheiten von Individuen ausgerichtet wird und die physischen Dispositionen als Ziel von Erziehung ausgegrenzt sind. Der Körper wird in diesen Kontexten zumeist nur als das Medium von Erziehung verstanden.

Im Kontrast dazu steht das spätaufklärerische Erziehungsverständnis zu Beginn der prädisziplinären Phase der Pädagogik, in der sich das moderne Erziehungsverständnis in seiner aktuellen Fassung erst langsam herausbildete. Der Körper galt zu dieser Zeit nicht nur als Medium, sondern gleichsam als Ausgangspunkt und Ziel von Erziehung. Körper und Körperlichkeit wurden damit, wie die Arbeit zeigen kann, als ein integraler Bestandteil des Denkens über Erziehung betrachtet.

Mit der untersuchungsleitenden Frage, wie sich nun der Zusammenhang von Erziehung und Körper an der Wende zum 19. Jahrhundert konkret ausgestaltet und ob bereits damalig Entkörperungstendenzen zu erkennen sind, wurden drei zeitgenössische Werke aus unterschiedlichen Strömungen der Pädagogik in diskursanalytischer Perspektive untersucht. Zum einen wurde die von Joachim Heinrich Campe herausgegebene *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens* (1785–1792) in die Untersuchung einbezogen. Sie gilt als das erste enzyklopädische Standardwerk der Pädagogik. Zum anderen wurden die in acht Auflagen herausgegebenen *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts* (1796–1824/5) von August Hermann Niemeyer untersucht. Die Grundsätze gelten als eines der erfolgreichsten Lehrbücher der Pädagogik des 19. Jahrhunderts. Ferner wurden zwei Erziehungsschriften von Friedrich Heinrich Christian Schwarz analysiert: seine *Erziehungslehre* (1802–1830) und sein *Lehrbuch der Erziehung und Unterrichtslehre* (1805–1835). Schwarz legte nicht nur, ebenso wie Niemeyer, ein erfolgreiches Lehrbuch vor, sondern begründete Erziehung auch als einer der ersten Pädagogen naturphilosophisch. Neben einer ausführlichen Darstellung des Spektrums der körperpädagogischen Perspektiven an der Wende zum 19. Jahrhundert, einer teilweisen Rekonstruktion des zeitgenössischen Diskurses um die sogenannte physische Erziehung und detaillierter Fallanalysen zu den anthropologischen Zusammenhängen von Körper und Erziehung, kann die Untersuchung im Ergebnis zeigen, dass bereits an der Wende zum 19. Jahrhundert Entkörperungstendenzen nachzuweisen sind.

Abstract

Education – Body – Disembodiment. Research on the development of pedagogical theory

The concept of education (Erziehungsbegriff) is the main focus of this historical-systematical analysis. It explores the theoretical relation of education and body in the current theoretical discourse of education as well as in the context of the pedagogical debates from the late-18th and early-19th century.

The starting point of these observations is a theoretical phenomenon in contemporary discourse of educational science, which can be described as *disembodiment* (*Entkörperung*). The concept of *disembodiment* refers to very diverse dynamics in the discussion about education, which as a whole lead to a marginalization and exclusion of the body in discourses about education. Within the scientific discussion, education is usually understood as the attempt to influence psychological and moral dispositions. This leads to the debate's concentration on the mental-cognitive abilities of individuals and the exclusion of physical dispositions as a purpose of education. In these contexts, the body is most often only described as the medium of education.

In contrast to this stands the late enlightenment's understanding of education at the beginning of the pre-disciplinary period of pedagogy, in which the modern understanding of education in its contemporary meaning developed. During this time, the body was not only seen as a medium but also as a starting point and purpose of education. This study shows that body and corporality were seen as an integral part of educational thoughts.

The question of how the relation between education and body developed and formed itself during the turn of the 19th century and whether tendencies of disembodiment can already be found then is answered via discourse analysis-inspired readings of three major pedagogical works. On the one hand, the *General Revision of the entire School- and Education System* (*Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens*) (1775–1792) edited by Joachim Heinrich Campe – generally regarded as the first encyclopedic standard work of pedagogy – has been included in this study. On the other hand, August Hermann Niemeyer's *Foundations of Education and Instruction* (*Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts*) (1796–1824/5) – which was published in eight editions – has been taken into account. The *Foundations* are considered as one of the most successful pedagogical compendia of the 19th century. Thirdly, two educational writings by Friedrich Heinrich Christian Schwarz have been analyzed: his *Theory of Education* (*Erziehungslehre*) (1802–1830) and his *Theory of Education and Teaching* (*Lehrbuch der Erziehung und Unterrichtslehre*) (1805–1835). Schwarz not only published a successful compendium like Niemeyer, but was also one of the first pedagogues to establish education based on a Philosophy of Nature. In addition to a detailed description of the spectrum of body-pedagogical perspectives at the turn of the 19th century, a reconstruction of central elements of the historical discourses about the so-called physical education and very detailed case studies concerning the anthropological connections of body and education, this study also shows that tendencies of disembodiment can be found at the turn of the 19th century.

„Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache.“

Ludwig Wittgenstein

Philosophische Untersuchungen (1953), § 43

„[D]aß die Menschheit allerdings einen Standpunkt ihres physischen Lebens erreicht hat, der noch nicht da war, und der höchst wunderbar und eigenthümlich gestaltet ist. Das Wesentliche scheint darin zu bestehen, dass die thierische Kraft immer mehr verloren geht und die Geistigkeit die Oberhand erhält. Hier bey tritt der gefährlichste Moment ein. Nimmt jene Verfeinerung eine falsche Richtung, wird blos die Entkörperung immer weiter getrieben, ohne eine neue Kraft an die Stelle zu setzten; geht die thierische Kraft verloren ohne die thierische Natur; so erzeugt eine solche Verfeinerung am Ende Schattenbilder, Mittelwesen, die nicht Körper und auch nicht Geist sind, erhöht die Zerstörbarkeit und die zerstörenden Potenzen zugleich und beschleunigt so den Untergang. – Woher soll nun Rettung – physische Regeneration der Menschheit – kommen? – Etwa durch physische Heilmittel, kalte Bäder, magnetische Zauberkräfte? – [...] Oder durch abhärtende physische Erziehung? – Was kann sie helfen, ohne eine bessere moralische? denn Wilde wollen und können wir nicht wieder haben.“

Hufeland, Christoph W.

*Geschichte der Gesundheit nebst einer physischen Charakteristik
des jetzigen Zeitalters* (1812), S. 32 f.

Inhalt

1	Erziehung und Körper: Theoretische Perspektiven	11
1.1	Einleitung	11
1.2	Positionen und Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Forschung zu Körper und Leib	15
1.2.1	Theoretische Bezüge und empirische Realisierungen	16
1.2.2	Die Ansätze der Pädagogischen Anthropologie	20
1.2.3	Grundbegriffliche Debatten um Körper und Leib	27
1.2.4	Die Körperwende in der Erziehungswissenschaft	29
1.3	Körper- und leibbezogene Kritiken und die erziehungstheoretische Debatte	32
1.3.1	Erziehung und Körper: Entwicklung eines theoretischen Verhältnisses	32
1.3.2	Die Abwertung des Erziehungsbegriffs entlang der Kategorie Körper	38
1.3.3	Die Ausrichtung von Erziehung auf die geistigen Momente menschlicher Entwicklung	42
2	Eine Neufassung: Die These der Entkörperung	47
2.1	Entkörperung als diskursive Praktik	47
2.2	Entkörperung als Einsatzpunkt einer historischen Analyse	49
2.2.1	Etymologische und geschichtliche Anhaltspunkte	49
2.2.2	Die Fragestellung basierend auf der These der Entkörperung	54
2.3	Theoretisch-methodische Angänge zur These der Entkörperung	57
2.3.1	Erziehung historisieren – eine diskursanalytische Rahmung	58
2.3.2	Methodische Annahmen diskursanalytischer Forschung	62
3	Erziehung und Körper: Historische Verhältnisse (1785–1835)	69
3.1	Die Erziehungsschriften im Bedingungsgefüge von Anthropologie und Theologie	69
3.1.1	Die Anthropologie als zentraler Begründungsdiskurs	69
3.1.2	Religiöse Aspirationen des pädagogischen Denkens	80
3.1.3	Zusammenfassung – anthropozentrische Diskurse und ihre religiöse Durchdringung	84
3.2	Die <i>Allgemeine Revision</i> und die Handbücher von Niemeyer und Schwarz – die Lehre von der Erziehung und ihr wissenschaftstheoretischer Kontext	86
3.2.1	Die <i>Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens</i> (1785–1792). Ein empiristisches Verständnis von Pädagogik	90
3.2.2	Niemeyers <i>Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts</i> (1796–1825). Pädagogik als abgeleitete Berufswissenschaft	96
3.2.3	Die <i>Erziehungslehre</i> und das <i>Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre</i> von Schwarz (1802–1835). Eine naturphilosophische Begründung von Erziehung	102

3.3	Das Spektrum erziehungshistorischen Körperdenkens	108
3.3.1	Die Themenvielfalt zu Körper und Erziehung in den Erziehungsschriften	110
3.3.2	Die physische Erziehung als eigenes Diskursfeld – historische Entwicklungen	118
3.4	Die Begründung des Zusammenhangs von Körper und Erziehung	125
3.4.1	Bahrdt, Carl Friedrich – „die Maschine nicht eigentlich denkt“	125
3.4.2	Stuve, Johann – eine „harmonische Ausbildung aller Kräfte“	138
3.4.3	Villaume, Peter – „was man also dem Körper Gutes und Böses thut“	149
3.4.4	Niemeyer, August Hermann – „der Verstand über Sinnlichkeit und Phantasie die Oberhand gewinnt“	162
3.4.5	Schwarz, Friedrich Heinrich Christian – „So soll der ganze Körper, dessen Haupt Christus ist, heranwachsen zu der Vollkommenheit“	180
4	Entkörperungstendenzen im Diskurs um Erziehung und Körper	199
4.1	Aspekte des Verhältnisses von Erziehung und Körper (1785–1835)	199
4.1.1	Der Körper als integraler Bestandteil des Erziehungsdenkens	200
4.1.2	Entwicklungen des Diskurses um Körper und physische Erziehung an der Wende zum 19. Jahrhundert	208
4.2	Die Frage der Entkörperung	226
5	Historischer Anhang	231
5.1	Kurzbiografien	231
	Quellen- und Literaturverzeichnis	241

1 Erziehung und Körper: Theoretische Perspektiven

1.1 Einleitung

Grundbegriffe, auch erziehungswissenschaftliche, erlangen, so Norbert Ricken, ihren fachlichen und disziplinären Status nicht durch die Macht einzelner Personen. Ganz im Gegenteil bedürfen sie einer „weiterreichenden Verwendung und Zustimmung“¹, die sich gerade nicht durch individuelle Vorschriften willkürlich regulieren lasse. Die Bemerkung Rickens verweist auf den Umstand, dass sich die Bedeutungsräume wissenschaftlicher Begriffe zwar durch individuelle Setzungen theoretisch agitieren lassen, jedoch die Entscheidungen darüber, welche Verwendungsweisen akademische Anerkennung erfahren, zum einen in überindividuellen resp. kollektiven Praxen, zum anderen in längerdauernden historischen Prozessen verhandelt werden. Gerade das Spannungsverhältnis zwischen individueller Einschreibung und kollektiver Ausformung wird in den zurückliegenden Jahrzehnten verstärkt als Bezugspunkt erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung genutzt, u.a., um – wie Ricken dies unternimmt – den Verflechtungen von Bildung und Macht nachzugehen oder um in anderer Weise die ambivalenten Prozeduren der Entstehung von erziehungswissenschaftlichem Wissen zu de- und rekonstruieren. In dieser Hinsicht stellen wissenschaftliche Begriffe sowie Gegenstände des Wissens im Allgemeinen sozial und kulturell umkämpfte Felder dar, die insbesondere durch historische Bedingungen und gesellschaftliche Dynamiken geformt und tradiert werden.

Gleichwohl werden nicht alle möglichen theoretischen Entscheidungen verhandelt, und nicht alle Transformationen des erziehungswissenschaftlichen Wissens sind bereits rekursiven Reflexionsprozessen zugeführt. Insbesondere das, was Michel Foucault das große ‚Wuchern‘ und ‚Rauschen‘ des Diskurses genannt hat,² ist Motor für diverse Ausschließungs- und Zurichtungsprozeduren, welche sich reflexiv und konstruktiv ausgerichteten Theoriebildungsprozessen nicht selten entziehen. Gerade die Fähigkeit der Diskurse zur Kontingenz wird daher oftmals nur über stärker historisierende Zugänge sichtbar, da jene in der Lage sind, die Verschiedenheit von spezifischen Wissenszusammenhängen durch den Nachweis historisch bedingter unterschiedlicher Bedeutungen herauszustellen.

Der Erziehungsbegriff als einer der zentralen Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft ist in dieser Weise und unter diesem Anspruch in den Mittelpunkt der vorliegenden historisch-systematischen Untersuchung gestellt. Allerdings steht nicht das Verhältnis von Erziehung und Macht zur Frage, wie der Verweis auf Foucault schnell vermuten ließe, sondern in disziplin-geschichtlicher Perspektive der Zusammenhang von Erziehung und Körper. Gefragt wird in der vorliegenden Arbeit inwiefern sich die Rede über Körper und Leiblichkeit im Verständnis von Erziehung situiert und ob sowie welche historischen Veränderungen beschrieben werden können.

Eine Begründung für diesen thematischen Fokus und zugleich Ausgangspunkt der Überlegungen liefert ein bemerkenswertes diskursives Phänomen, das nicht nur eine systematische Dynamik enthält, sondern in geschichtlicher Betrachtung gleichfalls einen starken Wandel des Erziehungsdenkens in Bezug auf das Denken über die Körperlichkeit des Menschen markiert: Im aktuellen erziehungstheoretischen Diskurs wird Erziehung vornehmlich als „moralische

1 Ricken 2006, S. 25.

2 Vgl. Foucault 2007 [1970], S. 33.

Kommunikation“³, „psychosoziale Intervention“⁴, als die Weitergabe von akkumuliertem Wissen von einer Generation an die nächste⁵ oder als „belehrende Maßnahme“⁶ verstanden. Wolfgang Brezinka, der dezidiert an einer systematischen Bestimmung von Erziehung arbeitet und dessen Definition große Verbreitung in der Erziehungswissenschaft gefunden hat, bestimmt sie als Beeinflussung des „psychische[n] Dispositionsgefüge[s] anderer Menschen“⁷. Mit Erziehung sei, so Dieter Lenzen zusammenfassend, eigentlich stets die Transformation „kognitiver Strukturen“⁸ gemeint. Berücksichtigt man in diesem Zusammenhang die Kategorie Körper respektive das Nachdenken über die Leiblichkeit des Menschen, so ist an diesen Bestimmungsversuchen und ihren Verwendungskontexten auffällig, dass sie allesamt auf die pädagogische Behandlung und Ausbildung geistig-moralischer bzw. kognitiv-intellektueller Strukturen abzielen. Erziehung wird damit auf theoretischer Ebene stets auf bestimmte Weise figuriert; es kann in dieser Hinsicht von einer diskursiven Vereinseitigung von Erziehung auf die nichtkörperlichen bzw. nichtleiblichen Aspekte pädagogischen Denkens und menschlichen Seins gesprochen werden. Dies ist ein Phänomen, das in dieser Arbeit unter dem Begriff der *Entkörperung* gefasst und analysiert werden wird. An dieser Stelle kann Entkörperung zunächst als eine performative Kraft in der aktuellen Rede über Erziehung gelten, die sich auch angesichts des sogenannten kultur- und sozialwissenschaftlichen *body turns* hält,⁹ der nicht nur in der Pädagogik eine theoretische und praktische Hinwendung zu Körper und Leib evozierte. In einem deutlichen Kontrast zu dieser aktuellen Figuration von Erziehung steht das prädisziplinäre Erziehungsverständnis der deutschsprachigen Pädagogik.¹⁰ An der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert, eine Zeit, in der sich das moderne wissenschaftliche Verständnis von Erziehung herauszubilden begann, scheint die Rede über körperbezogene Themen in den theoretischen Debatten über Erziehung allgegenwärtig. Weitläufig diskutierten Pädagogen in Bezug auf Erziehung auch Fragen zu Ernährung, Körper- und Sexualentwicklung, Körperausbildung, Körperbehandlung und Sinnesentwicklung. Auch beinhalteten die definitorischen Bestimmungsversuche zu Erziehung im Gegensatz zur aktuellen Erziehungstheorie die Körperlichkeit des Menschen. Zum Beispiel verstand Joachim Heinrich Campe (1746–1818) unter Erziehungskunst 1807 „die Kunst und Wissenschaft, Kinder gut zu erziehen, sie an Leib und Geist zu gesunden und brauchbaren Menschen zu bilden“¹¹. Die körperlichen sowie leiblichen Dimensionen des Menschen sind dieser Definition von Erziehungskunst inhärent. Gleichfalls wird in den ersten entstehenden Erziehungslehren und systematischen Grundlegungen zu Erziehung sichtbar, dass gerade durch die populär geführten Debatten zur sogenannten physischen Erziehung erziehungstheoretische Bezüge zu Körper und Leib hergestellt werden.¹²

In diesem kurzen Aufriss, dessen Inhalte später noch ausführlicher dazustellen sein werden, repräsentieren sich zwei unterschiedliche Diskursituationen, die im Verlauf der Geschichte der

3 Oelkers 2004a, S. 303.

4 Raithel/Dollinger/Hörmann 2009, S. 21.

5 Vgl. Faulstich-Wieland/Faulstich 2006, S. 45.

6 Lenzen 2007, S. 166.

7 Brezinka 1990, S. 79.

8 Lenzen 2007, S. 166.

9 Vgl. Gugutzer 2006.

10 Die Verwendung des Begriffs ‚prädisziplinär‘ geht auf Tenorth 2004, S. 341, zurück. Tenorth umfasst mit diesem Begriff die Verwissenschaftlichungstendenzen der Pädagogik im 18. Jahrhundert, die zur späteren Herausbildung der akademischen Erziehungswissenschaft führten.

11 Campe 1807, S. 1014, Sp. 1.

12 Vgl. Stroß 2000, S. 29–100; Kunze 1971.

Erziehungswissenschaft auf eine bedeutsame Veränderung im Erziehungsdenken in Hinblick auf das Denken über Körper sowie Leib schließen lassen. Das diskursive Phänomen der Entkörperung wird damit im Kontext dieser Abhandlung nicht nur als eine Dynamik des aktuellen Diskurses verstanden, sondern auch als historischer Prozess, welcher auf eine körper- und leibexkludierende Erziehungssituation zielt.

Basierend auf der näheren Beschreibung und einer daran anschließenden Analyse dieses diskursiven Phänomens, soll in den folgenden Darstellungen den Konstituierungsbedingungen des wissenschaftlichen Erziehungsbegriffs in Bezug auf das systematische Verhältnis von Erziehung und Körper ausführlich nachgegangen werden. Zur Frage steht dabei zunächst, wie sich das Phänomen der Entkörperung im aktuellen Theoriediskurs um Erziehung abbildet und ferner, unter welchen Voraussetzungen sich das Denken über Erziehung sowie das moderne Verständnis von Erziehung zu Beginn der Verwissenschaftlichungsprozesse der Pädagogik in der Zeit zwischen Spätaufklärung und Vormärz herausbildete. Dies dient zum einen der Auseinandersetzung mit dem historisch gewachsenen Erziehungsbegriff in Bezug auf einen spezifischen Gegenstandsbereich: den körperlich-leiblichen Dimensionen des Menschen. Zum anderen kann dieser Ansatz als eine körpergeschichtliche Ergänzung in Bezug auf das disziplinäre Erziehungsdenken verstanden werden.

Das formulierte Interesse an dem theoretischen Zusammenhang von Erziehung und Körper wird dabei durch zwei grundlegende Entscheidungen getragen. So wird in dieser Untersuchung der Begriff Erziehung von weiteren pädagogischen Begriffen wie Lernen, Sozialisation oder Bildung unterschieden. Dabei geht es nicht um die Frage nach dem Wesensgehalt von Erziehung, sondern um eine analytische Möglichkeit, dem Erziehungsbegriff in seinen diskursiven Verwendungsweisen nachzugehen. Ähnlich gestaltet sich der Zuschnitt dieser Arbeit in Bezug auf den Begriff Körper. Obgleich sich zur Auseinandersetzung mit Erziehung auch die Begriffe Leib, Sinnlichkeit oder Physis mit ihren jeweils eigenen theoretischen Konnotationen angeboten hätten, wird nachfolgend hauptsächlich auf den Körperbegriff rekurriert. Denn auf diesen konzentrieren sich zumeist die pädagogischen Diskussionen, was vor allem in den für die Erziehungstheorie maßgeblichen Wissenschaftsbezügen sichtbar wird. Der Leibbegriff z.B. ist hingegen innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskurse in seiner Verwendung deutlicher durch eine phänomenologische Perspektiven geprägt, die durch ihre starken Eigenpositionierungen und zentralen Problematisierungsfiguren nur schwer eine Gesamtschau des theoretischen Diskurses über Erziehung ermöglichen. Denn obwohl der Leib gemeinhin als der positivere besetzte Begriff gilt, der für ganzheitlich-sinnliche Lebens- und Empfindungsbezüge steht und der Körper innerhalb aktuellerer Auseinandersetzungen demgegenüber oft nur als ein durch äußere Machtverhältnisse besetztes Objekt erscheint,¹³ lässt der Körperbegriff darüber hinaus weitläufigere Deutungen zu, die nicht nur von erziehungswissenschaftlicher, sondern auch erziehungstheoretischer Bedeutung sind. Im Rahmen dieser Untersuchung gilt er als Möglichkeit, auf die Materialität und die Korporalität von Menschen zu verweisen und dient damit als eine zentrale analytische Kategorie. Der Begriff des Körpers eignet sich auch besser zur historischen Analyse als der Leibbegriff, weil, wie die ausgewählten Quellen verdeutlichen, am Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts die Rede vom Körper als wesentlicher Bezugspunkt in den Auseinandersetzungen um Erziehung fungiert.

Um sich dem Phänomen der Entkörperung sowohl als diskursives Phänomen als auch als geschichtlichen Prozess nähern zu können, musste eine forschungspraktische Zugriffsweise gewählt werden, die sowohl in historischer als auch systematischer Perspektive eine Annäherung an das Verhältnis von Erziehung und Körper ermöglicht. Gerade in genealogischen Perspek-

13 Vgl. Zirfas/Jörissen 2007, S. 103 ff.

tivierungen sind historische Rekonstruktionen und systematische Analysen stets miteinander verschränkt.¹⁴ Die folgenden Darstellungen verstehen sich in diesem Sinne als diskursanalytische Annäherung, die sich zur theoretischen und methodischen Profilierung der inhaltlichen Auseinandersetzungen an den Denk- und Zugriffsweisen von Foucault orientieren. Daraus ergibt sich auch der grundlegende Aufbau der Untersuchung:

Zunächst wird vorbereitend in *Kapitel 1* dem Zusammenhang von Erziehung und Körper in seinen aktuelleren Bezugnahmen nachgegangen. Die Frage ist, wie sich das aktuelle Verhältnis von Erziehung und Körper genauer beschreiben lässt. Basierend darauf wird die Problemstellung für die historische Untersuchung entwickelt. Hierfür werden die Themen- und Problemzentren erziehungswissenschaftlicher Körperforschung umrissen und die Entwicklungen in diesem Forschungsfeld verfolgt. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Bearbeitung der disziplinären Grundbegriffe. Auf der Grundlage eines körpertheoretisch fundierten Verständnisses werden sodann die aktuellen erziehungstheoretischen Diskussionen auf ihre Positionen zur körperlichen und leiblichen Entwicklung des Menschen genauer gesichtet. Zur Frage steht dabei insbesondere, ob und wie Körper und Leib in die jüngere Theoriedebatte um Erziehung einbezogen sind. Anschließend wird in *Kapitel 2* die These der Entkörperung detailliert ausgearbeitet. Dies geschieht in dreifacher Weise: Erstens wird Entkörperung als aktuelle diskursive Dynamik in den erziehungstheoretischen Auseinandersetzungen untersucht. Zweitens wird der Versuch unternommen, sie als analytischen Einsatzpunkt für eine historische Untersuchung produktiv zu machen und sie drittens in ihren theoretisch-methodischen Perspektivierungen zu verdeutlichen. Mit diesem Vorlauf aus den ersten beiden Kapiteln, die sowohl das aktuelle Erziehungsverständnis als auch die Sichtweisen der neueren erziehungswissenschaftlichen Körperforschung aufnehmen, beginnt die historische Untersuchung in *Kapitel 3*. Im Zentrum stehen drei Komplexe von Erziehungsschriften, die als bedeutsam für die Entwicklung der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft angesehen werden können. Erstens wird auf die von Campe in sechzehn Bänden herausgegebene *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens* zurückgegriffen, die in den letzten Jahren bereits mehrfach ein Untersuchungsgegenstand der historisch-systematischen Bildungsforschung war.¹⁵ Die einzelnen Bände wurden am Ende des 18. Jahrhunderts, zwischen den Jahren 1785 und 1792, veröffentlicht. Über zwölf Autoren aus dem weiteren Umfeld der philanthropischen Erziehungsbewegung und einige eher als Kommentatoren tätige Autoren waren an der Erstellung dieses Sammelwerks beteiligt. Sehr umfangreich bildet sich in der *Allgemeinen Revision* die spätaufklärerische und insbesondere philanthropische Diskussion über Erziehung und die damit verbundenen Verwissenschaftlichungstendenzen ab. Zweitens werden die in acht Auflagen herausgegebenen *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts*¹⁶ von August Hermann Niemeyer (1754–1828) in die Analyse einbezogen. Auch diese Publikation hat in den letzten Jahren vermehrt Interesse gefunden.¹⁷ Als Lehr- und Handbuch erschien es in seinen verschiedenen Auflagen in den Jahren zwischen 1796 und 1825. Die *Grundsätze* repräsentieren damit, im Gegensatz zur *Allgemeinen Revision*, bereits die Entwicklungen eines pädagogisch-akademischen Diskurses zu Beginn des 19. Jahrhunderts, zumal Niemeyer um eine Sammlung und Systematisierung des Erziehungsdenkens seiner Zeit sehr bemüht war. Dies gilt auch für Werke von Friedrich Heinrich

14 Vgl. Foucault (1981 [1969]), S. 33.

15 Vgl. Austermann 2010; Brachmann 2008; Kersting 1992.

16 Die Auflagen erschienen wie folgt: 1. Aufl. 1796, 2. Aufl. 1796, 3. Aufl. 1799, 4. Aufl. 1801, 5. Aufl. 1806, 6. Aufl. 1810, 7. Aufl. 1818, 8. Aufl. 1824/25.

17 Vgl. z.B. Zierer 2010; Grell 2009; Diele/Piechocki 2009; Ebert 2007; Herrmann 2007; Schmid 2007; Soboth 2007; Klosterberg 2004.

Christian Schwarz (1766–1837), die als Drittes in der Untersuchung Berücksichtigung finden. Seine *Erziehungslehre*¹⁸ und sein *Lehrbuch der Erziehung und Unterrichtslehre*¹⁹ vervollständigen das Quellenkorpus der Untersuchung. Die einzelnen Bände und Ausgaben von Schwarz' Werken erschienen zwischen 1802 und 1835 in verschiedenen Auflagen. Schwarz' Anspruch war es, eine auf der vorausgegangenen pädagogischen Diskussion basierende neue Erziehungslehre zu entwickeln, weshalb seine Schriften für eine Analyse besonders geeignet erscheinen.

Damit umfassen die einzelnen Publikationen – sowohl die *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens* als auch die Schriften Niemeyers und Schwarz' – rund fünfzig Jahre des Denkens über Erziehung zu Beginn der Moderne. Sie ermöglichen sowohl diachrone als auch synchrone Ausblicke auf den Zusammenhang von Erziehung und Körper. Diesem soll dann wie folgt näher nachgegangen werden: Nach einer Kontextualisierung, die die Verflechtungen der Pädagogik zu der zeitgenössischen anthropologischen Debatte und den theologisch-religiösen Vorstellungen verdeutlicht, wird der historische Denkkontext von Erziehung und Körper anhand der Erziehungsschriften in drei Dimensionen beschrieben. Zum Ersten findet eine wissenschaftstheoretische Aufarbeitung dieser Schriften hinsichtlich ihrer körpertheoretischen Bezugnahmen statt. Ausführlicher werden dabei die einzelnen Publikationen auf ihre erkenntnistheoretischen Setzungen hin befragt und in ihrer pädagogischen Bedeutung verortet. Zum Zweiten findet das Spektrum erziehungshistorischen Körperdenkens Darstellung. Insbesondere das Diskursfeld der physischen Erziehung wird dabei auch in seinen historischen Entwicklungen rekonstruiert. Drittens wird danach gefragt, wie sich im Einzelfall das theoretische Verhältnis von Erziehung und Körper begründet und welche anthropologischen sowie normativen Setzungen hierzu erfolgten. Ziel ist es aus den je individuellen Erkenntnissen und Theoriebildungen die paradigmatischen Bestimmungen eines gemeinsam geteilten Wissensraums über Erziehung zum Vorschein zu bringen.

In *Kapitel 4* wird die These der Entkörperung im Zuge einer verdichteten Beschreibung der diskursiven Situation an der Wende zum 19. Jahrhundert vertiefend diskutiert, auf deren Grundlage die Ergebnisse der Untersuchung formuliert werden. Allerdings kann nicht davon ausgegangen werden, dass die in der Analyse rekapitulierten, weit auseinanderliegenden Theoriekonstellationen – die vergangene prädisziplinäre und die aktuelle disziplinäre Situation – in einen einfachen und direkten kausalen Zusammenhang gebracht werden können. Ebenfalls kann es nicht darum gehen, die historisch sehr verschiedenen Gegebenheiten normativ gegeneinander abzuwägen. Eher soll der Versuch unternommen werden, die historischen Brüche und Tendenzen zu markieren, die innerhalb dieses Spektrums historischer und aktueller Theoriebestände Wirksamkeit entfaltet haben. So strebt die vorliegende Studie vor allem eine Historisierung von Erziehung mit Blick auf einen spezifischen Gegenstandsbereich an. Den Fokus bildet hierbei das Sprechen über den Körper im Erziehungsdenken. In diesem Kontext stellen die folgenden Auseinandersetzungen nicht zuletzt eine thematisch gerichtete Re-Lektüre der historisch gewachsenen Wissensbestände zum prädisziplinären und disziplinären Erziehungsverständnis dar.

1.2 Positionen und Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Forschung zu Körper und Leib

Mit dem Vorhaben aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven über Körper und Leib auszuloten und ordnend zu beschreiben, sieht man sich einer Vielzahl unterschiedlicher Beiträge mit überaus heterogenen Zugängen gegenübergestellt. Eine übergreifende und syste-

18 Die Auflagen erschienen wie folgt: 1. Aufl. 1802–1813, 2. Aufl. 1829–1830.

19 In der 1. Aufl. mit dem Titel *Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik*. 1. Aufl. 1805, 2. Aufl. 1817, 3. Aufl. 1835.

matisierende Analyse im Stil einer Forschungszusammenschau, wie sie z.B. Maren Lorenz für die Geschichtswissenschaft bereits im Jahr 2000 ausgearbeitet hat,²⁰ bleibt bislang – trotz der Bemühungen Adrian Schmidtkes sowie neuerer einführender bzw. lexikalischer Beiträge – für die erziehungswissenschaftliche Forschung ein Desiderat.²¹ In der folgenden Darstellung wird versucht, die für die Fragestellung dieser Arbeit bedeutsamen Problemfelder anhand einiger relevanter Forschungsschwerpunkte und ausgewählter historischer Entwicklungen kenntlich zu machen. Besonderes Augenmerk wird – vom Standpunkt einer erziehungswissenschaftlichen Körperforschung ausgehend – auf die theoretischen Bestimmungen des Verhältnisses von Erziehung und Körper sowie auf eine körperbezogene Bearbeitung erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe gelegt. Dies dient zunächst einer Annäherung an die körperbezogenen Diskussionen in der Erziehungswissenschaft, darauf aufbauend kann eine Analyse der Erziehungstheorie aus einer körper- und leibtheoretisch informierten Position unternommen werden.

1.2.1 Theoretische Bezüge und empirische Realisierungen

Zur Erleichterung der Einordnung der erziehungswissenschaftlichen Forschungen zu Körper und Leib, vor allem im Hinblick auf ihre grundlagentheoretischen Beiträge, bietet es sich an diese den Rezeptionsgängen soziologischer Körperforschung parallel zu setzen.²² So weisen Soziologie und Erziehungswissenschaft insofern sich stark ähnelnde Zugänge auf, als dass Forschungsbeiträge – gerade hinsichtlich ihrer internationalen Bezüge – einige wenige angloamerikanische, in der Hauptsache allerdings französische Beiträge als Bezugspunkte und Inspirationsquellen wählen. Im näheren Interesse sind hierbei oftmals Maurice Merleau-Pontys leibphänomenologische Ansätze, Foucaults diskursanalytische und machttheoretische Arbeiten sowie Pierre Bourdieus praxeologische Zugänge und sein Habituskonzept. Neben französischen und angloamerikanischen Forschungsansätzen wird ebenfalls häufig auf deutschsprachige Beiträge zurückgegriffen, wobei wiederholt die Schriften von Norbert Elias sowie von Helmuth Plessner rezipiert werden. Einigen zentralen Forschungsperspektiven, die auf französischen und deutschen Zugängen basieren, wird folgend nachgegangen. Der Fokus liegt hierbei auf Beiträgen, die die Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft körpertheoretisch bearbeiten, um sich auf diese Weise dem erziehungswissenschaftlich-systematischen Verhältnis von Körper und Erziehung anzunähern.

Leibphänomenologische Theorien werden oft dann herangezogen, wenn ein grundsätzliches Verständnis vom Menschen im Fokus steht und in Hinblick darauf adäquate erkenntnistheoretische Grundlagen entwickelt werden sollen. Häufig werden diese in Verbindung mit Beiträgen aus der (philosophischen und pädagogischen) Anthropologie gebracht.²³ Phänomenologische Betrachtungen betonen eine konstitutive „Leiblichkeit der Existenz“²⁴ und infolgedessen die „vorsprachlichen

20 Vgl. Lorenz 2000.

21 Vgl. Schmidtkes 2008 erarbeiteter Forschungsüberblick legt den Fokus auf bildungsgeschichtliche sowie erziehungsphilosophische Perspektiven. Weitere Beispiele finden sich in folgenden einführenden bzw. lexikalischen Arbeiten: Einen Überblick aus Perspektive der Pädagogischen Anthropologie geben verschiedene Beiträge im Kapitel ‚Körper‘ im *Handbuch für Pädagogische Anthropologie* hrsg. von Wulf/Zirfas 2014a. Das *Handbuch Erziehungswissenschaft* von Macha/Witzke 2009 beinhaltet ein Kapitel zu Leib, Körper und Geschlecht, das verhaltensbiologische, neurophysiologische und entwicklungspsychologische Voraussetzungen in der frühen Kindheit, Kindheit und Adoleszenz thematisiert. Althans 2009 gibt einen Überblick über lerntheoretische Körperzugänge und Meyer-Drawe 2004 beschäftigt sich unter dem Stichwort ‚Leiblichkeit‘ im *Historischen Wörterbuch der Pädagogik* mit pädagogisch-historischen Körperverhältnissen.

22 Vgl. zu den soziologischen Rezeptionsweisen Gugutzer 2006, S. 9–56.

23 Zum Verhältnis von Phänomenologie und Erziehungswissenschaft vgl. grundlegend Brinkmann/Buck/Rödel 2017; Brinkmann 2011; Rittelmeyer 2002; Lippitz 1993 und Meyer-Drawe 1984.

24 Meyer-Drawe 2003, S. 512.

Verwicklungen des Denkens, Wahrnehmens und Handelns“²⁵. In dieser Hinsicht ist menschliche Entwicklung und damit jedweder pädagogische Prozess stets in sinnlich-leibliche Bezüge eingebunden. Der Leibbegriff eröffnet auf diese Weise Zugänge zu einem Menschenverständnis, das subjektive und körperbezogene Empfindungen theoretisch integrieren kann. Für die Beschreibung dieser Zusammenhänge wird in erziehungswissenschaftlichen Kontexten auch die auf Plessner zurückgehende Entgegensetzung von ‚Körper haben‘ und ‚Leib sein‘ verwendet.²⁶ Diese phänomenologische Differenzierung soll als Korrektiv und Alternative zu Positionen dienen, die den Menschen als primär geistiges Wesen konzipieren und in den Augen phänomenologischer Kritik durch eine zu starke Objektivierung und Vernachlässigung des Körpers resp. des Leibes gekennzeichnet sind.

In den vergangenen Jahren erschienen vermehrt erziehungswissenschaftliche Arbeiten, die leibphänomenologische Ansätze in empirische Analysen übertragen haben. So geht z.B. Ursula Stenger auf der Ebene einer phänomenologischen Mikroanalyse anhand einer Videosequenz sozialen Interaktionen in einer Kinderkrippe der Gefühlsbildung von Kleinkindern und deren expressiven Ausdrucksformen nach und analysiert die daraus entstehenden Herausforderungen für die pädagogische Praxis.²⁷ Für Stenger sind die phänomenologischen Ansätze vor allem deshalb produktiv, da sie eine detaillierte Arbeit an Einzelfällen erlauben und eine Bedeutungsanalyse ermöglichen, welche die individuellen sinn- und gefühlsbildenden Momente und „ursprünglichen“²⁸ Erfahrungen von Menschen in den Fokus rücken. Unter den Arbeiten, die sich auf phänomenologische Theorien beziehen, finden sich auch solche, die es sich zur Aufgabe machen, erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe neu zu theoretisieren. Bekannt sind vor allem die Arbeiten Käte Meyer-Drawes, die den Lernbegriff in den Mittelpunkt einiger ihrer phänomenologisch orientierten Analysen stellt.²⁹ Einschlägig ist ferner ihre Habilitationsschrift *Leiblichkeit und Sozialität*, in der sie ebenfalls in phänomenologischer Perspektive eine Theorie der ‚Inter-Subjektivität‘ ausarbeitet. Für den in dieser Arbeit zu verhandelnden Zusammenhang von Erziehung und Körper ist zudem die Studie von Klaudia Schultheis erwähnenswert, da Schultheis zu den wenigen Pädagog*innen gehört, die körpertheoretisch zum Erziehungsbegriff gearbeitet haben. Sie verortet sich ebenfalls in der Tradition einer ‚phänomenologischen Pädagogik‘ und entwickelt anhand der Begriffe Umgang, Lernen, Leiblichkeit und Kultur eine ‚Theorie der elementaren Erziehung‘.³⁰

25 Meyer-Drawe 2003, S. 512.

26 Die Wendungen gehen zurück auf Plessners Satz: „Ein Mensch ist immer zugleich Leib [...] und hat diesen Leib als diesen Körper“, Plessner 1970 [1941], S. 43.

27 Vgl. Stenger 2012. Weitere Beispiele für eine empirische Verwendung phänomenologischer Zugänge: Magdlenner 2015; Westphal 2013; Kraus 2013.

28 Stenger 2012, S. 28, 30.

29 Vgl. Meyer-Drawe 2003, 1986, 1984.

30 Vgl. Schultheis 1998, S. 10 ff. Schultheis verweist auf Langeveld 1965; Lippitz 1993; Lippitz/Meyer-Drawe 1987 und gibt dazu den Hinweis, dass die von ihr verwendete Methode nicht im Husserlschen Sinn phänomenologisch, sondern im Sinn einer ‚angewandten Phänomenologie‘ nach Danner, wie sie in der Pädagogik praktiziert werden würde, zu verstehen sei. Das Feld der frühkindlichen Bildung, in dem sich Schultheis bewegt, ist auch aktuell ein relevanter Bereich für die erziehungswissenschaftliche Körperforschung vgl. Macha/Witzke 2009, S. 311 ff. Eine erhöhte Forschungstätigkeit in diesem Feld wurde u.a. durch die bildungspolitischen Bemühungen seit dem sogenannten PISA-Schock befördert, da im Bereich der frühkindlichen Bildung ungenutzte Lern- und Bildungspotenziale vermutet wurden. Außerdem zeigt der Bereich der frühkindlichen Bildung innerhalb der Erziehungswissenschaft traditionsgemäß eine größere Nähe zu körperbezogenen Themen, da der körperlichen Entwicklung des Kleinkindes ein größerer erzieherischer Stellenwert eingeräumt wird. Gleichfalls ist an dieser Stelle die Sonderpädagogik zu nennen – ein Feld, in dem sich seit Beginn der Etablierung als Subdisziplin ebenfalls stärker körperbezogene Debatten finden lassen. In beiden Bereichen ergibt sich die Auseinandersetzung mit den Themenfeldern Körper sowie Leib vordergründig durch die Notwendigkeiten erzieherischer Praxis.

Sowohl Meyer-Drawe als auch Schultheis verfolgen mit ihren Arbeiten eine Reintegration von Leiblichkeit in der pädagogischen Theoriebildung, da diese, so die Begründungen, sonst nicht adäquat menschliche Verhältnisse beschreiben könne. Eine Ausgangsthese dazu lautet – und das wiederum eint sämtliche jüngere körper- und leibbezogenen Arbeiten im Kontext erziehungswissenschaftlicher Forschung –, dass Körper und Leib nicht nur vernachlässigte, sondern auch überwiegend exkludierte Themenbereiche und Forschungszugänge in der Erziehungswissenschaft darstellen. Das aktuelle Körper-Subjekt-Verhältnis gilt im Rahmen dieser Ansätze als ein entfremdetes und als ein, ob der gesellschaftlichen und diskursiven Bedingungen, schon immer problematisches.

Ausgehend von diesen theoretischen Annahmen, stellen phänomenologische Ansatzpunkte einen inzwischen etablierten Versuch dar, grundlagentheoretisch alternative Positionen zu erarbeiten, die das menschliche Verhältnis zu Körper bzw. Leib kritisch berücksichtigen bzw. in theoretische Arbeiten integrieren. Demgegenüber ist für diskurs- bzw. machtanalytische Körperstudien zu konstatieren, dass diese lange Zeit weniger in Bezug auf anthropologische bzw. erkenntnistheoretische Grundlagenarbeit, als vielmehr im Rahmen bildungsgeschichtlicher Analysen Einzug in erziehungswissenschaftliche Forschung hielten. Eine der ersten und bekannteren körperbezogenen Studien in diesem Feld ist Wolfgang Dreßens Dissertation *Die pädagogische Maschine* von 1982. In dieser Arbeit beschreibt Dreßen, ebenfalls entlang der Kategorie Körper, einen gesellschaftlichen Umerziehungs- und Bewusstseinsänderungsprozess von der vorindustriellen zur industriellen Gesellschaft, wobei, so seine These, Pädagogik und Erziehung als Mittel gesellschaftlicher Disziplinierung fungierten. Dreßen betont in seiner Arbeit, wie viele nach ihm, die repressiven Aspekte von Macht, die sich gleichfalls am kindlichen Körper beweisen. Dementsprechend gestaltet sich Dreßens Verständnis von Erziehung und Schule. So gilt ihm Schule vornehmlich als Zwangsanstalt, als Ort repressiver Machtausübung.

Wenige Jahre später, im Jahr 1989, untersuchte Ludwig Pongratz, der im Kontext seiner Foucault-Rezeption bereits früh für eine Dekonstruktion der Pädagogikgeschichte plädierte,³¹ in seiner Studie *Schule als Dispositiv der Macht* (1989) ebenfalls schulgeschichtliche Entwicklungen. Auch er entwickelte seine Thesen unter Bezugnahme auf das Verhältnis von Pädagogik und Körper.³² Und auch bei Pongratz gilt der Körper als Medium, auf den sich politische Strategien in Form von Disziplinarmächten konzentrieren.³³ Beide Arbeiten, sowohl die von Dreßen als auch die von Pongratz, vermitteln den Eindruck, dass das Interesse an Foucaults Arbeiten zu gesellschaftlichen Machteffekten zur Beschäftigung mit Körpern motivierte und nicht eigentliche Körperforschung im Zentrum der Auseinandersetzungen stand.

Im Gegensatz dazu ist eine aktuellere Studie Schmidtkes aus dem Jahr 2008 anzuführen, die sich zwar ebenfalls an Foucaults Begriffsinstrumentarien orientiert, jedoch weiterführend an der Kategorie Körper in ihrer allgemeinen Statuierung in erziehungswissenschaftlichen Theoriezusammenhängen arbeitet, also nicht wie Dreßen und Pongratz den Körper beiläufig behandelt. In seiner fotoanalytischen Arbeit verfolgt Schmidtke das Thema der „Formierung und Disziplinierung des Körpers in der Erziehung des Nationalsozialismus“³⁴. Dabei versucht er systematisch den Fragen zur „Körperlichkeit des Educandus in der Erziehung“³⁵ nachzugehen. Im weiteren Unterschied zu den beiden zuvor zitierten Arbeiten findet sich bei Schmidtke zudem

31 Vgl. Pongratz 1989, S. 11.

32 Vgl. Pongratz 1989, S. 13.

33 Vgl. Pongratz 2011 [1988], S. 105.

34 Titel, Schmidtke 2007.

35 Schmidtke 2007, S. 9.

der Verweis auf eine pädagogisch begründete Notwendigkeit der theoretischen Bearbeitung von Körperthemen.

Die Frage nach dem Körper als erziehungstheoretische Grundkategorie, wie sie bei Schmidtke gestellt ist, verweist auf eine allgemeine Entwicklung in der erziehungswissenschaftlichen körperbezogenen Forschung. Seine Studie steht in dieser Hinsicht exemplarisch für eine zunehmende Verschränkung systematischer und historischer Interessen mit explizit körperintegrativen Bezügen. Die bereits konstatierte allgemeine erziehungswissenschaftliche Marginalisierung von Körperthemen findet damit – wie bereits für phänomenologische Theorieentwicklungen konstatiert – eine weitere gegenläufige Tendenz sowie zudem eine systematische Weiterentwicklung. Im Zuge macht- bzw. diskursanalytischer Körperstudien fand Foucault Eingang in erziehungswissenschaftliche Forschungszusammenhänge, weil seine Ansätze als geeignet erschienen, die sozial zurichtenden und gesellschaftlich disziplinierenden Mechanismen der Pädagogik sichtbar zu machen. Dabei wurden Körper (resp. in einem weiteren Sinne Körper-Subjekte) zunächst als relativ passive Objekte der Einschreibung gedacht. Dieser Analysefokus, der gerade die repressiven Grundzüge von Erziehung im Zusammenhang mit Körperthemen in den Vordergrund stellte, blieb lange Zeit erziehungswissenschaftlich dominant.³⁶ Seit einigen Jahren zeichnet sich jedoch eine Wende ab; so werden vermehrt, unter einem erweiterten Rückgriff auf Foucault, genauso die produktiven und kreativen Aspekte von Macht in erziehungswissenschaftliche Untersuchungen einbezogen. Marion Otts Studie *Der (in)kompetente Kinderkörper. Performanz und Produktion von Körperwissen in entwicklungsdiagnostischen Praktiken* aus dem Jahr 2011 steht beispielhaft für diese Entwicklung. In machtanalytischer Perspektive geht Ott anhand von Materialien aus ethnografischen Beobachtungen der wissensbasierten Konfigurierung von Kinderkörpern nach und erkundet, auf welche Weise in entwicklungsdiagnostischen Untersuchungen körperbezogene Normen praktisch (re)produziert werden.³⁷

Während mit Foucault die körperliche Verfasstheit des Subjekts über eine Analyse der Machtbeziehungen in den Blick genommen werden kann, sind mit Bourdieu diese aus einem Blickwinkel untersuchbar, der pädagogische Praxen mit dem Fokus auf ihre Akteure in den Mittelpunkt rückt. Wenngleich sich die grundlegenden Konzepte von Foucault und Bourdieu, wie z.B. Disziplin und Habitus, unterscheiden, so lässt sich doch aus den Arbeiten beider Theoretiker schließen, dass sie von einer ‚Einverleibung‘ gesellschaftlicher Praktiken ausgehen. Auch deshalb stoßen Bourdieus Studien zur Sozialwerdung seit Längerem auf das Interesse erziehungswissenschaftlicher Körperforschung. Unter Rückgriff auf seinen praxeologischen Ansatz könne man sich, so Franz Bockrath, Bernhard Boschert und Elk Franke, „mit den Zusammenhängen zwischen körperlichen Verhaltensweisen, praktischen Verstehensformen, feldspezifischen Bedingungen und kulturellen Sinnmustern“³⁸ analytisch beschäftigen. Als Beispiel für eine erziehungswissenschaftlich und empirisch ausgerichtete Verwendung des bourdieuschen Ansatzes kann die Forschungsarbeit von Ulrike Pilarczyk und Ulrike Mietzner gelten, in der sie über eine seriell-ikonografische Fotoanalyse das gestische Repertoire und den körperlichen Habitus von Lehrerinnen und Lehrern in deutschen Schulen nach 1945 analysieren.³⁹ Dabei gilt es für die Autorinnen, das ‚kulturell Unbewusste‘ (Bourdieu) in Bezug auf die sichtbaren Körperpraktiken herauszuarbeiten.⁴⁰

36 Vgl. Balzer 2004, S. 17. Diese Haltung wurde nicht nur körperpädagogisch, sondern auch erziehungstheoretisch bedeutsam, da sich über diese Rezeption ein negativer Begründungshorizont von Erziehung verstärkte.

37 Vgl. Ott 2011.

38 Bockrath/Borchert/Franke 2008, S. 10.

39 Vgl. Pilarczyk/Mietzner 2005, S. 165 ff.

40 Vgl. Pilarczyk/Mietzner 2005, S. 68.

Auch im Hinblick auf eine Weiterentwicklung der erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffe wird hinsichtlich der Kategorie Körper mit Bourdieu gearbeitet. Dazu kann eine Studie von Thomas Alkemeyer angeführt werden. In dieser fragt er im Kontext von Lern- und Bildungsprozessen nach den „körperlichen Seiten von Habituswerb und Habitusmetamorphosen“⁴¹ und stellt heraus, dass durch den Rückgriff auf Bourdieus Arbeiten Prozesse der Inkorporierung und Somatisierung konzeptionell fassbar werden. Seine Untersuchung führt zu der Erkenntnis, dass Lernen als „ein über Irritationen vermittelter Prozess der Neukonstituierung“⁴² nicht nur von Körper-, sondern auch von Denkschemata zu beschreiben sei. Bourdieus Ansatz ist für Alkemeyer vor allem deshalb von Bedeutung, da dieser die „Verstrickung des Körpers in Bildungs-, Sozialisations- und Lernprozesse ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt“⁴³ und gleichzeitig deren Praktiken analysierbar macht.

Die drei bisher skizzierten theoretischen Bezugshorizonte – phänomenologische, diskursanalytische bzw. machttheoretische Ansätze –, die auch durchaus miteinander verquickt verarbeitet werden, inspirieren eine Vielzahl der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen um Körper und Leib hinsichtlich ihrer grundlagentheoretischen Fundierungen. Geht man nun stärker den historischen Entwicklungen einer originär erziehungswissenschaftlichen Körperforschung nach, so wird deutlich, dass diese nicht nur ähnliche Rezeptionsgänge wie in der Soziologie zeigen, sondern auch einer allgemeinen wissenschaftsreflexiven Wende der deutschen Sozial-, Geistes- und Kulturwissenschaften, dem sogenannten *somatic, corporeal* oder *body turn*, folgen.⁴⁴ Im Zuge der damit einhergehenden Perspektivverschiebungen kam es zu einer intensivierten Beschäftigung mit den sinnlichen Bedingungen und Verhältnissen menschlichen Lebens; zudem wurde grundlegender eine forschungsmethodische und erkenntnistheoretische Erneuerung der Kategorien Körper und Leib diskutiert. Diese Entwicklungen sollen nun für die Erziehungswissenschaft differenzierter beschrieben werden, da sie weiteren Aufschluss über die Charakteristika pädagogischen Körperdenkens geben.

1.2.2 Die Ansätze der Pädagogischen Anthropologie

In den späten 1970er und frühen 1980er Jahren stießen insbesondere Volker Rittner, Dietmar Kamper und Christoph Wulf (in Zusammenarbeit mit weiteren Autor*innen) aus der Perspektive einer pädagogisch orientierten historischen Anthropologie die Diskussionen um Körper und Subjekt neu an. Es entstand eine Reihe von Publikationen, die auf einen bereits länger existierenden Forschungszusammenhang verweisen.⁴⁵ An die Studien von Elias und die Kritische

41 Alkemeyer 2009, S. 119.

42 Alkemeyer 2009, S. 135 [Hervorh. im Original].

43 Alkemeyer 2009, S. 119 f.

44 Zu diesem Begriff und allgemein zur Geschichte der Körperforschung aus vorwiegend soziologischer Perspektive vgl. Gugutzer 2006. Dieser postuliert den *body turn* für die Gesamtheit der Sozial-, Geistes- und Kulturwissenschaften, setzt sich allerdings nicht detailliert mit den Verhältnissen in der Erziehungswissenschaft, sondern intensiver mit denen der Soziologie auseinander.

45 Für die Erziehungswissenschaft sind in diesem Kontext wichtige Veröffentlichungen zu nennen, hier in der Reihenfolge ihrer Entstehung: Rudolf zur Lippe 1974: Band 1: Naturbeherrschung am Menschen I. Körpererfahrung als Entfaltung von Sinnen und Beziehungen in der Ära des italienischen Kaufmannskapitals. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Band 2: Naturbeherrschung am Menschen II. Geometrisierung des Menschen und Repräsentation des Privaten im französischen Absolutismus, Frankfurt am Main: Suhrkamp; Dietmar Kamper, Volker Rittner (Hrsg.) 1976: Zur Geschichte des Körpers. Perspektiven der Anthropologie, München: Hanser; Horst Rumpf 1981: Die übergangene Sinnlichkeit, München: Juventa. Dietmar Kamper, Christoph Wulf (Hrsg.) 1982: Die Wiederkehr des Körpers, Frankfurt am Main: Suhrkamp; Dies. 1984: Der andere Körper. Dies. 1989: Transfigurationen des Körpers. Spuren der Gewalt in der Geschichte, Berlin: Dietrich Reimer Verlag; Hugo Kükelhaus; Rudolf zur Lippe 1982: Entfaltung der Sinne. Ein Erfahrungsfeld zur Bewegung und Besinnung, Frankfurt am Main: Fischer.

Theorie der Frankfurter Schule mit ihren bekannteren Autoren Theodor W. Adorno und Max Horkheimer perspektivisch gebunden⁴⁶ sowie inspiriert durch die Arbeiten von z.B. Michel Foucault, Jacques Derrida und Jacques Lacan, eröffneten die Autorinnen und Autoren neue Sichtweisen auf die Körperlichkeit von Menschen, die grundlegend zivilisations- und gesellschaftskritisch formuliert wurden.⁴⁷ Dabei lässt sich zunächst eine Tendenz zu kultur- und zivilisationspessimistischen Haltungen feststellen.⁴⁸ Ausgangspunkt der Kritik war die spezifisch abendländische Trennung von Körper und Geist. Diese ginge mit einer tendenziellen Überhöhung von Rationalität, Vernunft und Geist in philosophischer und anthropologischer Hinsicht einher, und ihr sei gleichzeitig eine gesellschaftliche Unterwerfung und soziale Verdrängung des Körpers inhärent. In diesem Forschungskontext etablierten sich die Wendungen vom verschwundenen und schweigenden Körper ebenso wie die von der Wiederkehr des Körpers.⁴⁹ Die Rede von den verschwundenen und schweigenden Körpern weisen auf die gesellschaftlichen Prozesse der Körperverdrängung bzw. der Körperdisziplinierung hin, von denen angenommen wird, dass sie auch die konzeptionellen Entwürfe der Pädagogik massiv beeinflusst hätten.⁵⁰ Der Begriff von der Wiederkehr des Körpers steht demgegenüber sowohl für den Versuch einer erkenntnistheoretischen Abkehr von ebenjenen Verdrängungs- und Disziplinierungsprozessen als auch für eine Gesellschaftsdiagnose. Das verweist darauf, dass Körperlichkeit seit den späten 1970er Jahren neue und wachsende Bedeutung in gesellschaftlichen Praxen erhält. Beide gerade skizzierten Denkfiguren blieben inhaltlich lange für körperpädagogische Perspektiven wichtig – und sie bestimmen diese heute noch. Dies liegt u.a. an ihrem grundagentheoretischen Anspruch. Denn von Beginn an entwickelten sich die erkenntnistheoretischen und methodischen Ansprüche aus der Beschäftigung mit dem Körper und den damit zusammenhängenden Menschenbildern. So schreiben Kamper und Wulf zu Beginn der Auseinandersetzungen:

„Die Wissenschaften, die sich bisher mit dem Schicksal des Körpers in der Geschichte befaßt haben, gehen fast übereinstimmend davon aus, daß der historische Fortschritt europäischer Prägung seit dem Mittelalter aufgrund einer spezifisch abendländischen Trennung von Körper und Geist ermöglicht wurde und sich dann als ‚Vergeistigung‘ des Lebens, als Rationalisierung, als Abstraktion auf Kosten des menschlichen Körpers, d.h. als Entmaterialisierung vollzogen habe.“⁵¹

Neben den hier bereits formulierten inhaltlichen Grundthemen – die Trennung von Körper und Geist, Rationalisierungsprozesse, Abstraktion und Entmaterialisierung –, war somit ein Grundstein zu einer immanent wissenschaftskritischen Perspektive dieser Forschungsrichtung gelegt. Denn wenn das ‚Schicksal des Körpers‘ und infolgedessen auch dessen Geschichte das Verhältnis des Menschen zum Geist bestimmt, dann, so Kamper und Wulf, sind auch die Wissenschaften als Orte der Geistestätigkeit in die kritischen Analysen miteinzubeziehen. Es gelte daher eine Form der Wissenschaftskritik anzustreben, die gleichsam als forschersische Selbstkri-

46 Norbert Elias 1939: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Band 1: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. Band 2: Wandlungen der Gesellschaft: Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation, Basel: Verlag Haus zum Falken, 1939; Max Horkheimer; Theodor W. Adorno 2008 [1944]: Das Interesse am Körper. In: Horkheimer, Max; Theodor W. Adorno (Hrsg.): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. 16. Aufl., ungekürzte Ausgabe, Frankfurt am Main: Taschenbuch Verlag.

47 Vgl. Lorenz 2000, S. 66 ff.

48 Vgl. Kamper/Wulf 1982b, S. 14 f.

49 Diese Formel geht nach Pazzini 1997, S. 885 zurück auf Baudrillard 1994. Vgl. zudem in diesem Zusammenhang Kamper/Rittner 1976, S. 7.

50 Vgl. Kamper/Wulf 1989b, S. 49.

51 Kamper/Wulf 1982b, S. 12.

tik vorstättengehen müsse.⁵² Im Rahmen dieses Anspruches wurden Körper- und Geistesgeschichte analytisch eng miteinander verknüpft, wodurch historisch-systematische Studien einen höheren Stellenwert bekamen. Und auch methodisch wurde dadurch eine verstärkte, durch die Problematisierung des Körpers inspirierte Selbstreflexion befördert, allerdings auch auf eine beständig prekäre wissenschaftliche Situation hingewiesen, da sich Forscher*innen nun aufgrund ihrer gesellschaftlichen Prägungen ihrer diskursiven Verstrickungen bewusst sein müssen. Als Ausdruck dessen setzte sich seit dem Neubeginn der Auseinandersetzungen in den späten 1970er Jahren ein zunehmend diskursives Körperverständnis in der Erziehungswissenschaft durch.⁵³ Stand dabei zu Beginn noch die Historisierung des Körpers auf der Grundlage „vager Biologisierung“⁵⁴ im Vordergrund, so wandten sich bereits diese frühen Forschungsverbünde schnell von dem Gedanken ab, im Körper ein real-physisches Objekt zur Beforschung zur Verfügung zu haben. Stattdessen traten Kultur- und Zivilisationskritiken stärker in den Vordergrund, verbunden mit einer allgemeinen Diskussion um die vielfältigen Formen von Sozialkörpern. Lorenz zufolge war der gemeinsame Ausgangspunkt zunächst die Klage über die Verkümmern und Verelendung der inneren Natur des Menschen, die durch Sozialisierung bzw. den Zwang zum Triebverzicht und die Ausbremsung der Leidenschaften, insbesondere in kapitalistischen Gesellschaften, vorangetrieben werde. Diese Formen der Sozialisierung mündeten in den Verlust naturhafter Sinnlichkeit und wahrer Sexualität und führen so zu einer Entfremdung des Menschen vom eigenen Körpererleben. Mit den ersten Auseinandersetzungen entlang dieser Argumentationslinien verbunden war daher die Hoffnung, durch Kritik einem wahren und naturhaften Körpersein auf die Spur zu kommen, um so die Wiederkehr eigentlicher Körperlichkeit einleiten zu können.⁵⁵ Bereits im Jahr 1989, im dritten Sammelband *Transfigurationen des Körpers*, erteilten Kamper und Wulf jedoch dem Gedanken, dass die Suche nach einem wahren menschlichen Individualkörper zur „Subversion des Zivilisierungsprozesses“⁵⁶ befähigen könne, eine Absage. Sie verschoben das Interesse hin zu kultursemiotischen Ansätzen, welche die Perspektiven der Veränderlichkeit und Historizität vom Körper über die Konzentration auf die sprachlichen Zeichen weiter verstärkten.⁵⁷ Dies forcierte die Idee von dem Körper als sozialem Konstrukt und folglich die Diskursivierung der Debatten. Kamper reflektiert die enttäuschte Hoffnung auf die naturhafte Wiederkehr des Körpers unter der prägnanten Formel *Tod des Körpers – Leben der Sprache*⁵⁸ und gelangt in der Rückschau zu folgendem Ergebnis:

„Es war nicht die Wiederkehr des Körpers, die sich vor mehr als einem Jahrzehnt da und dort ankündigte. Es war nicht die Befreiung der Sinnlichkeit, der menschlichen Bedürfnisse und Wünsche, die in heftigen programmatischen Vorläufen bereits gefeiert wurde.“⁵⁹

Es seien vielmehr Schimären gewesen – „Bilder vom Körper, Inszenierungen für die Augen, eine Flut erotischer Werbung“⁶⁰ –, von Grund auf mediatisiertes Material und somit ein nur

52 Vgl. Kamper/Wulf 1982b, S. 12 f.

53 Vgl. Wulf/Zirfas 2014a; Karl 2003. Ausgenommen sind auch heute noch zumeist naturwissenschaftlich orientierte Rezeptionslinien, wie beispielsweise solche, die auf die Ergebnisse der Hirnforschung rekurrieren und damit eher von biologischen Fundierungen ausgehen.

54 Lorenz 2000, S. 66.

55 Vgl. Lorenz 2000, S. 66 ff.

56 Kamper/Wulf 1989a, S. 1.

57 Vgl. Kamper/Wulf 1989b, S. 1.

58 Titel, Kamper 1989.

59 Kamper/Wulf 1989b, S. 65.

60 Kamper/Wulf 1989b, S. 65.

in der Behauptung emanzipierter Körper. Das neue Menschenbild der Human- und Sozialwissenschaften diene nur wieder als „Abwehrkonstrukt“⁶¹, das die Wahrnehmung der Widersprüchlichkeit und Vielfalt menschlicher Existenz und den Zugriff auf deren sinnliche Dimensionen verhindere. Michael Wimmer konstatierte dazu bereits Anfang der 1980er Jahre: „Der Mythos eines natürlichen Körpers, der unterhalb seiner Entfremdung weiter existierte und den es zu befreien gelte, wäre demnach lediglich das idealisierte Spiegelbild des verdrängten Körpers.“⁶² In dieser Hinsicht beschreiben sowohl Kamper als auch Wimmer eine durchaus missliche Situation, die auch heute noch als Problem diskutiert wird und die sich laut Kamper auch als fortwährende „frustrierte Trauer um das verlorene Objekt des eigenen Körpers“⁶³ äußert. Der nähere Blick auf einzelne aktuellere Debatten lässt den Eindruck entstehen, dass sich der erziehungswissenschaftliche Diskurs nach wie vor in derart konfliktreichen Konstellationen in Bezug auf Leib, Körper und Sinnlichkeit bewegt und die Frage nach dem ‚natürlichen Körper‘ immer noch virulent ist. Viele pädagogische Ansätze und Positionen beziehen sich in erster Linie auf das Markieren von Defiziten. Durchaus gängig ist die Rede von einer randständigen und ungenügenden wissenschaftlichen Behandlung des Körpers und damit verbunden die Klage über eine fehlende Integration in pädagogisch-praktische Zusammenhänge.⁶⁴ Auch in erkenntnistheoretischen Diskussionen taucht immer wieder die Frage auf, wie über Körper gesprochen werden kann, ohne der Objektivierung desselben erneut Vorschub zu leisten. Verschiedentlich wird hierzu die Möglichkeit diskutiert, Körper selber ‚zu Wort kommen zu lassen‘, dem Körperwissen resp. dem Wissen des Körpers zu größerem wissenschaftlichem Raum zu verhelfen.⁶⁵ Allgemein steht zur Frage, auf welche Art und Weise Körper, Leib und Körperlichkeit neu gedacht werden können. Der Vorwurf, dass menschliche Körper in gesellschaftlichen Prozessen der Objektivierung, Zivilisierung und Disziplinierung unzulässig zugerichtet werden, steht dabei auch heute noch im Mittelpunkt der Auseinandersetzungen. Hier schließen sich durchaus auch negative Bezugnahmen auf Erziehung an. Diese wird in dieser Beziehung als repressiv wahrgenommen – als Verursacherin und Trägerin entfremdeter Körperverhältnisse. In diesem Kontext offenbart sich ein ambivalenter Zusammenhang: Der Körper wird zwar vermehrt zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzungen und insofern auch zunehmend in disziplinäre Zusammenhänge integriert. Da im Mittelpunkt der Systematisierungsversuche jedoch oftmals dessen defizitäre Behandlung und unzureichende metatheoretische Reflexionen steht, wird er gleichzeitig neuerlich als der Verschwundene – als quasi verlorenes Objekt – und dementsprechend als Unerreichbarer diskursiv inszeniert. An die Stelle einer Analyse und methodischen Fruchtbarmachung des angenommenen Entzugs von realen Körpern tritt auf diese Weise eine Klageperspektive, die diskursiv stabilisierend wirkt und vielleicht mögliche emanzipatorische Potenziale eskamotiert. Unter nochmaligem Rückgriff auf Kamper ließe sich diese Haltung erneut als Abwehrkonstrukt lesen. Kamper selbst schließt mit seiner These von der Aufrechterhaltung des verlorenen ‚Objekts‘ Körper an die These Adornos und Horkheimers von der Introversion des Opfers an: „Er [der Körper] bleibt [doch] die Lei-

61 Kamper/Wulf 1989b, S. 66.

62 Wimmer 1982b, S. 89.

63 Wimmer 1982b, S. 70.

64 Vgl. Hildebrandt-Stramann/Laging/Moegling 2013b; Schmidtke 2007; Karl 2003.

65 Es gibt vielfältige Bestrebungen, dem Körperwissen bzw. dem somatischen Wissen einen eigenen Stellenwert einzuräumen. Gleichwohl kommt auch hier zunehmend stärker das Bewusstsein zum Tragen, dass auch das Körperwissen ein sozialisiertes ist, was es verunmöglicht, auf einen ‚natürlichen‘ Körper zurückzugreifen. Zur Diskussion vgl. Schindler 2011.

che, auch wenn er noch so ertüchtigt wird.“⁶⁶ Damit sei, so zumindest Kamper, eine nach innen gerichtete Entsagung des Subjekts erkannt, die sich auch in der Kritik an den menschlichen sowie theoretischen Körperverhältnissen äußert.

In der *Dialektik der Aufklärung* gehen Adorno und Horkheimer davon aus, dass von dem Versuch der Naturbeherrschung im Verlauf der europäischen Zivilisationsgeschichte allein eine Verhärtung des Menschen gegen Natur geblieben sei. Gesteigert in einer Allmachtsfantasie, den Naturzwang durch Naturbeherrschung brechen zu können, habe die Verabsolutierung der Herrschaft der Menschen über die außermenschliche Natur auch zur Verleugnung der ‚inneren‘ Natur des Menschen darum zur Hassliebe gegenüber dem Körper geführt.⁶⁷ Auf dieser Verleugnung könne sich mithin nur eine verfehlte Zivilisationsentwicklung gründen, da am Ende einer langen Rationalisierungsgeschichte des europäischen Menschen, die eigentlich auf dessen Befreiung durch kulturelle Umwandlung zielte, eine Spaltung im Inneren desselben hervorgerufen wurde. Die Folge dieser Spaltung sei u.a. eine fortgesetzte Entfremdung des Menschen von sich selbst bzw. von seiner Natur.⁶⁸ Verbunden mit dem Aufgehen der Subjekte in der Klassengesellschaft und in institutionalisierter Herrschaft, sei diese Entfremdung deshalb letzten Endes auch „der Kern aller zivilisatorischen Rationalität“⁶⁹ und damit nicht nur Grundlage der bürgerlichen Gesellschaft, sondern sogar von abendländischer Kultur überhaupt:

„Die Haßliebe gegen den Körper färbt alle neuere Kultur. Der Körper wird als Unterlegenes, Versklavtes noch einmal verhöhnt und gestoßen und zugleich als das Verbotene, Verdinglichte, Entfremdete begehrt. Erst Kultur kennt den Körper als Ding, das man besitzen kann, erst in ihr hat er sich vom Geist, dem Inbegriff der Macht und des Kommandos, als der Gegenstand, das tote Ding, ‚corpus‘, unterschieden. In der Selbsterniedrigung des Menschen zum corpus rächt sich die Natur dafür, daß der Mensch sie zum Gegenstand der Herrschaft, zum Rohmaterial erniedrigt hat. [...] Der Körper ist nicht wieder zurückzuverwandeln in den Leib. Er bleibt die Leiche, auch wenn er noch so sehr ertüchtigt wird.“⁷⁰

Kamper und Wulf folgen weitestgehend diesen Thesen, betonen indes in ihren Überlegungen, über die Jahre zunehmend, dass es sich bei Entwicklung nur um Diskursentwicklungen handeln könne. Auch diese Annahme ist in die Formel vom *Tod des Körpers – Leben der Sprache* eingelesen. So stellt sich bei Kamper die Überwindung der Natur eigentlich als eine „Abstraktionsleistung des Abendlandes“⁷¹, des europäischen, christlich fundierten Zivilisationsprozesses dar, in der sich die „Wortwerdung des Fleisches“⁷² gegenüber der „Fleischwerdung des Wortes“⁷³, also Exkarnation (Ausfleischung) statt Inkarnation (Fleischwerdung), durchgesetzt habe. Dies begünstige, so Kamper sinngemäß und in Referenz auf psychoanalytische Figuren, den Untergang des Realen durch den Sieg des Symbolischen und damit die Objektivierungsprozesse am Körper.⁷⁴ Nach Kamper besteht dieser Prozess in der „Entmaterialisierung des Materiellen“⁷⁵, der zudem die „Substituierung des Körperlichen durch sprachliche Zeichen“⁷⁶ mit sich führt.

66 Horkheimer/Adorno 2008 [1944], S. 114.

67 Vgl. Horkheimer/Adorno 2008 [1944], S. 113.

68 Vgl. Horkheimer/Adorno 2008 [1944], S. 114.

69 Horkheimer/Adorno 2008 [1944], S. 113.

70 Horkheimer/Adorno 2008 [1944], S. 114.

71 Kamper 1989, S. 49.

72 Kamper 1989, S. 49.

73 Kamper 1989, S. 49.

74 Vgl. Kamper 1989, S. 49.

75 Kamper 1989, S. 49.

76 Kamper 1989, S. 49.

Die beschriebenen theoretischen Auseinandersetzungen haben jedoch zu einem eigenständigen theoretischen Bezugshorizont der erziehungswissenschaftlichen Körperforschung geführt. Dies könnte als vierte Ebene der Bezugnahmen erziehungswissenschaftlicher Beschäftigung mit dem Körper gelten. So erwuchs aus der Historischen die erneuerte Pädagogische Anthropologie, die sich als „historisch-kulturwissenschaftliche Anthropologie“⁷⁷ mit stark wissenschaftskritischem Anspruch versteht. Ihr besonderes Augenmerk liegt darauf, Menschen in anthropologischer Hinsicht immer auch als pädagogische Wesen zu denken; aufgrund dessen möchte sie konsequent pädagogische Leitkategorien in ihren theoretischen Analysen berücksichtigen.⁷⁸ Im Unterschied zu den drei zuvor skizzierten theoretischen Feldern stellt sie einen aktuell erziehungswissenschaftlich institutionalisierten Forschungsverbund dar, der trotz interdisziplinärer Vernetzung auch stark innerdisziplinär orientiert arbeitet.⁷⁹ Dies gründet sich gleichsam auf den selbst gesetzten Anspruch, die allgemeinen theoretischen Grundlagen stets umfassend erziehungswissenschaftlich und fortwährend auch körperintegrativ durchzuarbeiten. So formierte sich spätestens seit den 1990er Jahren ein Arbeitsfeld, das auf dem Versuch einer „historischen, pluralistischen, kritischen und selbstreflexiven Betrachtung der Menschenbilder der Pädagogik“⁸⁰ besteht. Dabei wird versucht, die Rede von z.B. ‚dem‘ Körper und ‚der‘ Erziehung über methodisch reflektierte Konkretisierungen und Kontextualisierungen beider Begriffe aufzulösen, also historisch und sozial situierte Körper und Erziehungsweisen in den Mittelpunkt forschersicher Interessen zu stellen. Mit diesen Auffassungen avancierte auch die Diskursivierung der wissenschaftlichen Positionen zu Körperlichkeit zu einem weiteren wesentlichen Merkmal erziehungswissenschaftlicher Körperforschung, ebenso die Ausarbeitung metareflexiver Annahmen, die in Bezug auf das Körperdenken von einer sozialen Konstruktion von Wissen ausgehen und deshalb das eigene disziplinäre und soziokulturelle Gefüge stets kritisch befragen. Dies geht auch mit einer Intensivierung methodisch-theoretischer Reflexionen einher. Dabei verstärkt sich in der Tendenz die Betonung, dass Körperlichkeit und Leiblichkeit von Menschen nur als kontingente historische Phänomene adäquat zu beschreiben sind.

Einen problematischen Aspekt dieser Forschungshaltung zeigt aus soziologischer Perspektive indessen Stefan Hirschauer in seinem Beitrag *Körper macht Wissen – für eine Somatisierung des Wissensbegriffs* (2008), indem er grundlegend das Verhältnis von Körper und Wissen analysiert. Die Verdienste diskurstheoretischer Ansätze anerkennend, stellt er problematisierend fest: „Dieser [der diskursivierte Körper] verliert sich in den Wissensordnungen von Kulturkreisen, Epochen und Professionen.“⁸¹ Körper sind danach immer sprachlich verfasste, ihre Materialitäten nur schwer formulierbar. Diskursive Ansätze, so Hirschauer weiter, „verharre[n]“⁸² damit in einer „eigentümlich defensiven Haltung“⁸³. Sie sähen die Naturwissenschaft als Opponent, dessen „Themen und Relevanzen [...] zu meiden sind“⁸⁴. Dabei, so Hirschauer unter Bezug auf Foucault, hätte die Sprache, der Referenzhorizont von diskursanalytischen Ansätzen, keine größere ontologische Tiefe als den Körper; zudem wäre z.B. das eingefleischte Körperwissen – bei Hirschauer ‚wissende Körper‘ – über diese Perspektive nicht zugänglich.⁸⁵ Übertragen auf die

77 Wulf/Zirfas 2014a, S. 14.

78 Vgl. Wulf/Zirfas 2014a, S. 14 ff.

79 Vgl. Wulf/Zirfas 2014a, S. 11, 23 f.

80 Wulf/Zirfas 2014a, S. 10.

81 Hirschauer 2008, S. 975.

82 Hirschauer 2008, S. 975.

83 Hirschauer 2008, S. 975.

84 Hirschauer 2008, S. 975.

85 Vgl. Hirschauer 2008, S. 977.

erziehungswissenschaftliche Diskursivierung weist dieser Blickwinkel darauf hin, dass diskursive Ansätze die Tendenz zu haben scheinen, Kritik als fortdauernden Regress zu erzeugen. Diskursivierung wäre somit nur eine Variante des permanent entfremdeten Verhältnisses zum Körper, da diese in ihrem starken Bezug auf Sprache und Kontingenz eine erneute Dematerialisierung vorantreibt. Damit wäre die wissenschaftliche Praxis der diskursiven Analysen auch weiter eine Art der Konservierung eines Mensch-Körper-Verhältnisses, die paradoxerweise einer Argumentation entspringen, die ebenjenes Verhältnis grundlegend kritisiert. Um mit Foucault zu sprechen, bleibt – in dieser Bearbeitungsform von Körperthemen – die Seele (wieder) das Gefängnis des Körpers.⁸⁶ Das Resultat der Diskursivierung des Körpers wäre eine fortlaufend wiederholte Entfremdung, eine nur dem Anspruch nach widerständige Praxis, die sich jedoch auf Dauer in der wiederholten Kritik erschöpft und keine emanzipatorischen Kräfte mehr mobilisieren kann. Andererseits kann die von Hirschauer kritisierte Praxis der Kritik sehr wohl in kapitalistischen, neoliberalen Gesellschaften die intransparente und stetige Instrumentalisierung und Funktionalisierung des Körpers resp. des Subjekts durch Kontextualisierung aufzeigen; denn diese Gesellschaftsform hat das Potenzial, prinzipiell jeden kreativen, emanzipatorischen Prozess stetig zu vereinnahmen. Ein Verdienst, das auch Hirschauer betont. In erziehungswissenschaftlicher Perspektive äußert sich dazu Alkemeyer, der, wie bereits dargestellt, zu den körperlichen Dimensionen des Habituserwerbs gearbeitet hat, wie folgt:

„Es gehört zum Kern emanzipatorischer Ansätze, sich nicht nur vor anderen, sondern auch vor eigenen Utopien in Acht zu nehmen. Flexibilität und Selbstregierung stehen heute im Zentrum einer Ideologie des ‚unternehmerischen Selbst‘, das innovativ, engagiert und kreativ das Nötige tut, ohne äußerer Anweisungen zu bedürfen. In diesem Zusammenhang könnten sich – ungewollt – auch pädagogische Rhetoriken und Praktiken der Selbstregierung und des Aufbruchs aus Verkrustungen durch Habitustransformationen als Dimensionen einer überaus widersprüchlichen Subjektivierungsform erweisen, welche die Akteure dazu aufruft, ihr Selbst aus freien Stücken – autonom – so zu regieren und zu verändern, dass es den Anforderungen und Wertvorstellungen ‚neoliberaler‘ Flexibilisierung entspricht.“⁸⁷

Unter dieser Maßgabe ist unter Einbezug des gesellschaftlichen Kontextes davon auszugehen, dass die andauernde Kritik – auch wenn sie nicht auf eine Überwindung der Verhältnisse zielt – eine notwendige Funktionsweise von wissenschaftlicher Auseinandersetzungen darstellt, von der ausgehend emanzipatorisch wirksame Perspektiven und Standpunkte entwickelt werden können. Denkt man also Körper als gesellschaftliche und deshalb als politische Körper, kann (und muss) deren Diskursivierung auch als beständige und notwendige kritische Begleitung verstanden werden, aus der heraus sich weiterführende ‚progressivere‘ Haltungen und Handlungen entwickeln lassen.

Zusammenfassend lassen sich im Wesentlichen zwei bedeutsame Positionen der erziehungswissenschaftlichen Körperforschung ausmachen. Die Vertreter*innen der einen Position stellen lange Zeit Entfremdungs- und Zurichtungsprozesse im Rahmen erzieherischer Prozesse in den Vordergrund ihrer Analyse und versuchten, Bewusstsein für gesellschaftliche Strukturen im Rahmen pädagogischer Handlungsfähigkeit zu erarbeiten. Im Gegenzug setzten andere auf Versinnlichung, leibliches Erleben und Körpererfahrung und zielten in dieser Hinsicht auf eine Verbesserung pädagogischer Praktiken und Praxis. Bereits früh wurde Letzteres als „sublime Disziplinierung des Körpers mit anderen Mitteln“⁸⁸ gewertet. Ersteres hingegen ist über die Notwendigkeit einer erzieherischen resp. pädagogischen Praxis zu problematisieren und zudem

86 Vgl. Foucault 1994 [1975], S. 41 f.

87 Alkemeyer 2009, S. 137.

88 Pongratz 1989, S. 15.

auf ihr emanzipatorisches Potenzial hin zu befragen, denn trotz gesellschaftlicher Zusammenhänge gilt es eben zu erziehen bzw. Praxis zu gestalten.

Im Hinblick auf zentrale Entwicklungsverläufe der neueren erziehungswissenschaftlichen Körperforschung ist zudem festzustellen, dass sich seit den 1970er Jahren durch die Rezeption postmoderner und poststrukturalistischer Kritiklinien sowie durch die Verarbeitung der Kritischen Theorie starke grundlagentheoretische Verschiebungen ausmachen lassen. Körper werden nicht mehr hauptsächlich biologisch, medizinisch oder hirnpfysiologisch verstanden, sondern vielmehr werden diesen Ansätzen geistes-, sozial- und kulturgeschichtliche Zugänge zur Seite gestellt. Von diesen geht ein ideologiekritisches Potential aus, da durch sie Kulturalität, Historizität und Sozialität von Körperbildern herausgestellt und mögliche reaktionäre sowie ideologische Theorieversatzstücke bearbeitet werden können. Diese zusätzlichen Sichtweisen können beispielsweise durch historische oder ethnografische Vergleiche neue Denkräume eröffnen und weitere Theoretisierungsprozesse anregen. Alle Perspektiven entfalten darüber hinaus großes politisches Potenzial. Körper als gesellschaftliche Elemente finden daher innerhalb pädagogischer Diskussionen zunehmend Beachtung und werden als Gegenstand erziehungswissenschaftlichen Wissens auch bildungspolitisch neu bewertet. Insbesondere vor diesem Horizont zeigt sich eine Diskursivierung des Körpers produktiv, denn die daraus resultierenden metareflexiven Möglichkeiten verweisen beständig auf machtspezifische Zusammenhänge und halten ideologische Grundannahmen transparent. Der Körper erscheint dadurch als kulturell und gesellschaftlich verhandelbar, wodurch er nicht länger als Schicksal, sondern vielleicht im besseren Fall als fortdauernde politische Herausforderung begriffen werden kann. Auch die Naturalisierungen des Körpers können auf diese Weise als historisch kontingente Kulturpraxis verstanden werden.

1.2.3 Grundbegriffliche Debatten um Körper und Leib

Körper und Leiblichkeit erwiesen sich, wie zuvor herausgestellt, im Laufe eines Prozesses, der sich im Rückblick als der Beginn einer erziehungswissenschaftlichen Körperwende zeigt, neu theoriefähig. Bereits früh wurden nicht zuletzt deshalb Arbeiten angestoßen, die durch neuere Sichtweisen auf Körper bzw. Leib eine grundlegende Neubearbeitung der pädagogischen Grundbegriffe anregen. Klaus Mollenhauer etwa attestierte 1987 mit Verweis auf die entstandenen Arbeiten im Umfeld von Kamper, Rittner und Wulf auch der deutschen Bildungstheorie eine spezifische Leibvergessenheit. Allein in der Pädagogik der frühen Kindheit – und dies erachtete er als unzureichend – würden sich systematische Körperbezüge finden lassen.⁸⁹ Deshalb, so Mollenhauer, sei eine Neubearbeitung auch des Bildungsbegriffs notwendig. Trotz einiger weniger Beiträge zum Themenfeld Körper blieben Arbeiten, die auf erziehungswissenschaftlich-grundbegriffliche Auseinandersetzungen zielten, zunächst die Ausnahme. Dies mag der Tatsache geschuldet sein, dass es nach einem ersten größeren Interesse, das die theoretischen Weichen für zukünftige Bezugnahmen stellte, zunächst zu einem generellen Abflauen der Debatten um Körper sowie Leib kam. Erst seit den frühen 1990er Jahren lässt sich wieder eine stärkere und kontinuierliche Zunahme körperbezogener Publikationen feststellen. Gleichwohl zeigen sich in diesen die Konsequenzen der nicht erfolgten körpertheoretischen Durcharbeitung pädagogischer Leitkategorien. Hier sei exemplarisch auf die Studien von Antje Langer verwiesen. In diesen arbeitet sie heraus, dass sich bereits Mitte der 1990er Jahre das mangelnde Interesse an einer grundlagentheoretischen Auseinandersetzung in Bezug auf die Körperkategorie in schulpädagogischen Forschungskontexten bemerkbar mache. Zwar ermöglichten die zu dieser Zeit stattfindenden neuerlichen Debatten

89 Vgl. Mollenhauer 1987, S. 8 f.

zunächst, den Körper „zum Gegenstand des Sprechens zu machen“⁹⁰, und auch eine körperbewusste Lernkultur zu fordern. Diese Bestrebungen waren jedoch in ihren Anfängen, so Langer, stark funktional bzw. eindimensional praxisbezogen ausgerichtet. Beispielsweise sei dafür plädiert worden, Lehr- und Lernkörper in einen Zustand der emotionalen und somatischen Ruhe zu versetzen, der kognitives und soziales Lernen zunächst ermöglichen sollte. In den Mittelpunkt des Interesses wurden dabei in erster Linie mögliche Störungen von Lernprozessen gestellt, insbesondere solche, die durch defizitäre Körperlichkeit entstünden. Langer kritisiert damit rückblickend zweierlei: Zum einen den wiederholten pädagogischen Versuch der Steuerung von Individuen über das Medium des Körpers unter Nichtberücksichtigung bereits vorliegender Kritiken, die eine solche (körper)pädagogische Herangehensweise als Entfremdungsprozess les- und problematisierbar gemacht hätten. Zum anderen verweist sie auf die bereits in den 1990er Jahren kritisierte Vernachlässigung struktureller Rahmenbedingungen pädagogischer Kontexte. Das Problem, so Langer mit Verweis auf heutige Verhältnisse, dass die „Institution Schule körperfeindlich sei“⁹¹, könne nicht durch „individuelle Selbstbearbeitung – auf Seiten der LehrerInnen und der SchülerInnen“⁹² gelöst werden, weil eben das Verhältnis zum Körper auf gesamtgesellschaftlich wirkenden Kulturpraxen beruhe.⁹³

Im Unterschied zu einer vornehmlich psychologisch und optimierungsorientierten Beschäftigung mit körpersprachlichen Prozessen, wie durch Langer historisch am Beispiel von Lernen und Schule aufgezeigt, tritt in jüngster Zeit verstärkt eine sozialkritisch bzw. soziologisch ausgerichtete Analyse von Körperpraktiken in den Vordergrund. So wird beispielsweise das Feld der taktilen Kommunikation in pädagogischen Zusammenhängen neu erkundet. Linda Weigelt sportpädagogisch motivierte Publikation *Berührungen und Schule – Deutungsmuster von Lehrkräften* befasst sich damit exemplarisch anhand des Settings Sportunterricht mit Körperberührungen zwischen Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern.⁹⁴ Ein ähnlicher theoretischer Wandel tritt auch in der neueren Gestenforschung zutage.⁹⁵ Inhaltlich beschäftigen sich die Wissenschaftler*innen nun eher mit der Frage, welchen Einfluss Gesten bei der Vermittlung konkreter Bildungsinhalte und Handlungsmuster im Klassenraum haben und inwiefern Gesten Unterrichtsprozesse steuern können. Von primär didaktischen Lösungsvorschlägen verschob sich das Interesse auf Fragen, die sich zuerst der Entstehung der vorgefundenen Körperpraxen zuwenden. Trotz der theoretischen Neuorientierungen bleibt die Frage nach einer Neubearbei-

90 Langer 2011, S. 323.

91 Langer 2011, S. 323.

92 Langer 2011, S. 323.

93 Die eben beschriebenen Problemlagen zeigen sich an der schulpädagogischen Publikationspraxis dieser Zeit. Zunächst intensivierte sich seit den späten 1970er Jahren die Herausgabe praxisbezogener Ratgeberpublikationen, die, fokussiert auf den Themenbereich ‚Körpersprache‘, über die Adressierung von Lehrkräften vor allem Unterrichtsprozesse optimieren wollten. Diese Publikationen veranschaulichen zugleich, dass in den ersten theoretischen Ansätzen nicht auf entsprechende erziehungswissenschaftliche Grundlagenforschung zurückgegriffen werden konnte. Einschlägige Arbeiten, wie z.B. Heinz S. Rosenbusch; Otto Schober (Hrsg.) (2000): *Körpersprache in der schulischen Erziehung. Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren oder auch Rudolf Heidemann 2002: *Körpersprache im Unterricht. Ein praxisorientierter Ratgeber*, Wiebelsheim: Quelle & Meyer stehen dafür beispielhaft. Vgl. des Weiteren Welsch/Zangerl/Beck/Rösch 2014; Vahle 2014; Zimmer 2014.

94 Vgl. Weigelt 2010. Dabei bietet ihre theoretische Ausgangsbasis einen körpersoziologischen Zugriff, der eine weitere Seite pädagogischer Körperkultur aufdeckt: So zeigt Weigelt in ihren Analysen, dass Berührungen außerhalb ritualisierter Interaktionskontexte oder privater Beziehungen potenziell tabuisiert werden.

95 Darauf verweist z.B. das groß angelegte Forschungsprojekt *Die Hervorbringung des Sozialen in Ritualen und Ritualisierungen. Pädagogische Gesten in Schule, Familie, Jugendkultur und Medien* (1999–2010) des Berliner Sonderforschungsbereichs *Kulturen des Performativen* der Humboldt-Universität zu Berlin.

tung der Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft nach wie vor bestehen. Schmidtke äußert sich dazu wie folgt:

„Insgesamt, so muß man allerdings festhalten, führen auch die in den letzten zehn Jahren erschienenen Arbeiten mit Fragestellungen zur nonverbalen Kommunikation [Gestenforschung, Mimesis] in Erziehungs- und Lehr-Lern-Prozessen, insbesondere aus dem Bereich der Ratgeberliteratur, die Bedeutung des Körpers in der Erziehung nicht *systematisch* aus, d.h. die grundlegende Bedeutung der Körperlichkeit für Erziehungsprozesse bleibt in weiten Bereichen ungeklärt, weil sie in der Regel nur in spezialisierten Einzeldiskursen diskutiert wird.“⁹⁶

Obwohl also seit ca. 2005 vermehrt Grundlagenstudien publiziert werden, bleibt weiterhin die Forderung nach Integration der Kategorie Körper in die erziehungswissenschaftliche Theorie Diskussion unter Bezugnahme auf die unterschiedlichen körperbezogenen Praxisfelder aktuell.⁹⁷ In Hinblick auf die dafür notwendige Arbeit an den Grundbegriffen ist dabei festzustellen, dass sich zumindest das bildungstheoretische Interesse am erziehungswissenschaftlichen Einbezug von Körperlichkeit, wie es Mollenhauer früh anregte, sich über die Jahre hinweg sehr wohl entwickelt hat, vor allem unter sportwissenschaftlicher Perspektive. So hat z.B. in jüngerer Vergangenheit Eckhard Meinberg versucht, eine Theorie der leiblichen Bildung zu entwerfen.⁹⁸ In seiner Studie verortet Meinberg leibliche Bildung zwar als ‚Spezialbildung‘, mithin als Sonderfall möglicher Bildungsprozesse, treibt damit aber den Anspruch auf eine allgemeine Integration von Leiblichkeit in bildungssystematische Überlegungen voran. Die Arbeit von Antje Stache *Körper als Mitte* aus dem Jahr 2010 zielt ebenfalls darauf ab, den Körperbegriff im Anschluss an historische Rekonstruktionen für pädagogische Theoriebildung anschlussfähig zu gestalten.⁹⁹ Ähnlich wie Meinberg greift sie in diesem Zusammenhang auf den Bildungsbegriff zurück.¹⁰⁰ Eine nähere Fokussierung des Erziehungsbegriffs bleibt damit jedoch unbeachtet.

1.2.4 Die Körperwende in der Erziehungswissenschaft

Die bisherigen Ausführungen sollten neben einer Systematisierung der Entwicklungsverläufe verdeutlicht haben, dass körperbezogene Themen in der Erziehungswissenschaft aktuell nicht nur weitverbreitet sind, sondern auch überaus vielgestaltig bearbeitet werden. Zudem lassen sich intensive Prozesse eines transdisziplinären Wissenstransfers beobachten. Erkennbar in der Auseinandersetzung mit den Themenfeldern um Körper bzw. Leiblichkeit ist darüber hinaus die Entwicklung stabiler Forschungskontexte, die sich sowohl über verwandte inhaltliche Schwerpunkte als auch über theoretische Ansätze ausbilden. Die seit den Neuanfängen der erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung mit der Körperlichkeit des Menschen immer wieder anzutreffende Klage, dass Körperthemen bzw. die Kategorie Körper zu wenig disziplinäre Beachtung fänden, ist deshalb anhand der bisherigen Ausführungen einer kritischen Revision zu unterziehen. Obsolet geworden sind sicherlich jene Positionen, die von einer Nichtbehandlung des Themas ausgehen. Bereits die hier vorgenommene kursorische Sichtung der Sekundärliteratur zeigt, dass die Zahl der Veröffentlichungen im Feld einer körperbezogenen Forschung stetig ansteigt, und dass die Bandbreite der Themen zunimmt und auch vielfältiger wird. Mitt-

⁹⁶ Schmidtke 2007, S. 33 [Hervorh. im Original].

⁹⁷ Vgl. Schmidtke 2007, S. 29.

⁹⁸ Vgl. Meinberg 2011.

⁹⁹ Vgl. Stache 2010.

¹⁰⁰ Auch Staches Publikation ist sportpädagogisch motiviert. Dies gilt auch für weitere Studien in diesem Kontext. Zum Beispiel für den bildungsbegrifflichen Beitrag von Leonhardmair 2010, welche ebenfalls körperintegrative Akzente setzt. Sie versucht das Bewegungskonzept als mehrdimensionales Bildungsprinzip zu theoretisieren.

lerweile liegen über Jahre gewachsene Buchreihen vor,¹⁰¹ vermehrt lexikalische Einträge und Themenhefte,¹⁰² darüber hinaus Grundlagenwerke und Lehrbücher,¹⁰³ was insbesondere dafür spricht, dass inzwischen die Behandlung des Themas Körper fest in disziplinären Zusammenhängen verankert ist.¹⁰⁴ Im Hinblick auf die Defizit-Diagnose aus der Anfangszeit der erziehungswissenschaftlichen Körperwende aus den 1980er Jahren kann in jedem Fall von einem gewachsenen Körperbewusstsein sowie einer zunehmenden diskursiven Integration leiblicher bzw. körperlicher Dimensionen in erziehungswissenschaftlichen Diskussionszusammenhängen gesprochen werden. Dies ist auch angesichts der Tatsache anzunehmen, dass – wie Schmidtke festgestellt hat – die Erziehungswissenschaft im Vergleich zu anderen Disziplinen eine insgesamt geringere quantitative Ausprägung des körperbezogenen Publikationsvolumens aufweist.¹⁰⁵ Für Schmidtke ist dieses Phänomen – neben einer inkonsistenten Entwicklung des pädagogischen Forschungsfeldes – als disziplinäre Besonderheit innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Entwicklungen zu werten. Die Durchsicht der Sekundärliteratur offenbart tatsächlich eine starke Heterogenität sowie eine breite Interdisziplinarität des Forschungsfeldes – beide tragen eventuell zu der von Schmidtke wahrgenommenen Inkonsistenz der erziehungswissenschaftlichen Körperforschung bei. Im Sinne einer erziehungswissenschaftlichen *scientific community* erschweren sie in einem gewissen Maße den Austausch im Feld der erziehungswissenschaftlichen Körperforschung. Gerade die inter- und transdisziplinären Bezugnahmen führen u.a. dazu, dass sich nur wenige explizit erziehungswissenschaftlich verstandene Fachbegriffe und Theoreme in Form diskursiv verbindlicher Bezugspunkte ausgebildet haben, wodurch gelegentlich der Eindruck entsteht, dass bei einigen Themenstellungen die pädagogischen Erkenntnisgewinne hinter z.B. soziologischen, historiografischen oder ethnografischen zurücktreten. Ebenfalls findet die theoretische Durcharbeitung erziehungswissenschaftlich relevanter Leitkategorien und Begrifflichkeiten nur teilweise und in ausgesprochen selektiver Form statt. Sieht man einmal von den Arbeiten ab, die im Kontext der Pädagogischen Anthropologie entstanden sind. Außerdem ist in dieser Beziehung zu bemerken, dass einige körperbezogene Auseinandersetzungen innerhalb der Disziplin fast unverbunden bzw. paradigmatisch einander ausschließend nebeneinanderstehen. So existieren neben der wissenssoziologischen Ausrichtung des Forschungsfeldes zum Gegenstand Körper auch Strömungen mit einer biophysiological Fundierung, wie z.B. der in den vergangenen Jahren verstärkte Rekurs auf die Hirnforschung belegt. Die wissensso-

101 Kraus hat zwischen 2008 und 2012 eine Reihe mit fünf Bänden unter dem Titel *Körperlichkeit in der Schule: Aktuelle Körperdiskurse und ihre Empirie* herausgebracht. Daneben gibt es die Veröffentlichungen der DGfE-Kommission *Pädagogische Anthropologie*, deren sämtliche Reihentitel stark körperassoziiert sind. Aufgelistet sind sie z.B. in Wulf/Zirfas 2014a, S. 25.

102 Vgl. Bilstein/Klein 2002.

103 Vgl. Zimmer 2014; Hildebrandt-Stramann/Laging/Moegling 2013a, 2013b.

104 Dafür sprechen auch diverse DFG-Projekte, in denen einschlägig zum Thema geforscht wird. Bsp. 1: *Die Körperlichkeit der Anerkennung. Subjektkonstitutionen im Sport- und Mathematikunterricht*. DFG-Projekt an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg unter Leitung von Thomas Alkemeyer und Thomas Pille (Laufzeit: 2012-2015). Bsp. 2, bereits erwähnt: *Die Hervorbringung des Sozialen in Ritualen und Ritualisierungen. Pädagogische Gesten in Schule, Familie, Jugendkultur und Medien* des DFG-Projekts am Berliner Sonderforschungsbereichs *Kulturen des Performativen* der Humboldt-Universität zu Berlin unter der Leitung von Christoph Wulf (Laufzeit 1999-2010). Bsp. 3: *Der Körper in der Erziehung des Nationalsozialismus*. DFG-Projekt an der Georg-August-Universität Göttingen am Institut für Erziehungswissenschaft unter der Leitung von Magarete Kraul (Laufzeit: 2003-2007).

105 Vgl. Schmidtke 2008, S. 3.

ziologisch begründete Kritik am Konzept des natürlichen bzw. naturalisierten Körper ist im Bereich der Biophysiology und der Hirnforschung jedoch kaum rezipiert worden.¹⁰⁶ Die bisher aufgeführten Fragestellungen und Theorieansätze sowie die Entwicklungsgeschichte einer auf Körper bezogenen erziehungswissenschaftlichen Forschung weisen auch in dieser Hinsicht weitgehende Analogien zu denjenigen Entwicklungen auf, wie sie Gugutzer für die Soziologie mit dem Konzept des *body turn* bereits 2006 beschrieben hat.¹⁰⁷ Sie veranschaulichen einmal mehr, wie in der Erziehungswissenschaft das Thema Körper resp. Leib in die allgemeinen Entwicklungen der Sozial-, Geistes- und Kulturwissenschaften eingebunden ist, durch diese beeinflusst wird und auf diese Weise produktive Impulse erhält. Der *body turn* rief, so Gugutzer, in einem ersten Anlauf in den frühen 1980er Jahren zunächst eine quantitative Zunahme wissenschaftlicher Publikationen zum Forschungsstand Körper hervor,¹⁰⁸ was Schmidtke auch für die Erziehungswissenschaften belegen konnte.¹⁰⁹ Mitte der 1990er Jahre erfuhr diese erhöhte Forschungstätigkeit im Rahmen der Erziehungswissenschaft weitere Impulse durch eine verstärkte Rezeption der philosophischen Arbeiten Judith Butlers, die mit ihrem Ansatz der Dekonstruktion biologistischer Geschlechtspraxen und -diskurse in Bezug auf das Thema Körperlichkeit das Forschungsfeld stark beeinflusste.¹¹⁰ Seitdem sind Körperthemen – erziehungswissenschaftlich gesehen – eng an geschlechtsbezogene Themenstellungen gebunden.¹¹¹ Diese zielen z.B. auf Fragen nach diversen Formen der Identitäts- und Sexualentwicklung von Kindern und Erwachsenen. Ebenso partizipiert man seitdem verstärkt von den Theoremen der *gender* und *cultural studies*. Über die Rezeption feministischer und queerer Theoriebildung gelangte auf diese Weise erneut eine ebenso an Foucault, wie an der Lacanschen Psychoanalyse geschulte Körperkritik in die Erziehungswissenschaft. In vielen erziehungswissenschaftlichen Ansätzen werden diese unterschiedlichen Theorien in engerem Sinne mit dem Stichwort *body turn* in Verbindung gebracht. Allerdings zeigt die Darstellung der bisherigen Entwicklungsverläufe, dass das erziehungswissenschaftliche Interesse an Körperthemen und dekonstruktiven Bewegungen früher und auf breiterer Ebene gerade im Zuge der Entwicklungen der Pädagogischen Anthropologie entstand. Dem ersten Schub wissenschaftlicher Publikationen zum *body turn* folgte – so Gugutzer – eine Zunahme theoriebildender Prozesse. Ihm zufolge sei aber die Wende nur in Teilen vollzogen worden, da die systematische Integration der Kategorie Körper lediglich vereinzelt und unstet erfolgte, obwohl das Themenfeld mittlerweile theoriefähig geworden sei.¹¹² Dieser Befund entspricht sowohl den hier präsentierten aktuellen erziehungswissenschaftlichen Entwicklungen

106 Exemplarisch sei hier auf die Rezeption von Beiträgen aus der Hirnforschung bzw. aus den Neurowissenschaften verwiesen, die vermehrt im Rahmen neurodidaktischer Auseinandersetzungen diskutiert werden. Die erziehungswissenschaftliche Rezeption neuropsychologischer und kognitionswissenschaftlicher Beiträge wirkt stark polarisierend auf die intradisziplinären Debatten, denn trotz des wachsenden Bewusstseins darüber, dass man sich in erziehungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten über anthropologische Grundannahmen eben vor allem auch erziehungswissenschaftlich orientiert verständigen muss, um ideologischen Fallen zu entgehen und Pädagogik emanzipatorisch entwickeln zu können, wird dies in hirnforschungsorientierten Beiträgen oft nicht unternommen, was kritische Stimmen bemängeln. Vgl. Becker 2014; Völker 2010, vgl. dazu auch ZfP Juli, August 2004, Jg. 50, H. 4, Thementeil: Gehirnforschung und Pädagogik.

107 Vgl. zu den folgenden Ausführungen Gugutzer 2006, S. 11 ff.

108 Vgl. Gugutzer 2006, S. 12.

109 Vgl. Schmidtke 2008, S. 3.

110 Vgl. Jergus 2012, S. 31 f.

111 Vgl. Weigelt 2010, S. 34 ff. Weiter dazu Tervooren 2006; Budde 2005; Güting 2004; Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004; Wagner-Willi 2005; Hess 2002.

112 Vgl. Gugutzer 2006, S. 12. Dies wäre beispielsweise an der Verwendung von Theoriemodellen zu erkennen, die den Körper als konstituierenden Bezugspunkt nutzen.

als auch den Beschreibungen Schmidtkes, der für die Erziehungs- und Bildungsforschung vor rund zehn Jahren „irritiert“¹¹³ feststellte, dass sich der Körper zwar hinsichtlich seines ihm zugesprochenen Stellenwerts als eine zentrale Kategorie erwiesen habe, diese aber dennoch häufig theoretisch-systematisch vernachlässigt werde.¹¹⁴ Diese Irritation, der Schmidtkes selbst nicht weiter nachgeht, steht möglicherweise mit dem im Zusammenhang, was Gugutzer als epistemologisches Defizit der wissenschaftlichen Theoriebildung ausweist.¹¹⁵ Dementsprechend sei es eine Aufgabe wissenschaftlicher Theoriebildung, körperintegrative Erkenntnistheorien entlang erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe zu entwickeln. Ansätze liegen bislang, wie veranschaulicht, aus der Pädagogischen Anthropologie und aus der erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung mit der phänomenologischen Theorie vor. Auch lassen sich bildungstheoretische Angänge nachweisen. In wieweit dies konkreter für den Zusammenhang von Erziehung und Körper bzw. für den Erziehungsbegriff unternommen wurde, ist Gegenstand der folgenden Auseinandersetzungen.

1.3 Körper- und leibbezogene Kritiken und die erziehungstheoretische Debatte

Unter dem Stichwort *body turn* wurden im vorherigen Kapitel zentrale Aspekte des erziehungswissenschaftlichen Körperdenkens und Entwicklungen bis zum aktuellen Stand herausgearbeitet. Es konnte deutlich gemacht werden, dass die Erziehungswissenschaft in Bezug auf grundbegriffliche und grundagentheoretische Arbeiten mittlerweile vielfältige produktive Ansätze vorzuweisen hat. Gleichzeitig wurde deutlich, dass die Arbeit am Erziehungsbegriff in den Beiträgen zur Körperforschung fast brach zu liegen scheint. Mit einer Blickumkehr, die nicht mehr nur – anders als im vorhergehenden Kapitel – Beiträge berücksichtigt, die dem Feld der körperbezogenen Forschung zugeordnet werden können, sondern sich nun dezidiert erziehungstheoretischen Texten zuwendet, soll der bisher dargelegte Diskussionsstand differenziert und kritisch ergänzt werden. Dabei wird zum einen danach gefragt, ob sich in zentralen erziehungstheoretischen Beiträgen Körperbezüge finden lassen und zum anderen werden die Beziehungen zwischen Erziehung und Körper dargestellt.

1.3.1 Erziehung und Körper: Entwicklung eines theoretischen Verhältnisses

In der Regel wird die systematische Grundlagenarbeit, insbesondere die Genese der Grundbegriffe und Leitkategorien der Erziehungswissenschaft, als eine besondere Aufgabe der allgemeinen resp. systematischen Erziehungswissenschaft verstanden. Es zeigt sich jedoch, dass auch weitere Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft – motiviert durch die eigenen Interessen an den Themenfeldern zu Körper, Physis sowie Leib – sich mit systematischen Fragen beschäftigen, wie insbesondere neuere sportwissenschaftlichen Arbeiten zum Bildungsbegriff verdeutlichen.¹¹⁶ Wie sich nun erziehungstheoretische Arbeiten zu den sinnlich-körperlichen Dimensionen des Menschen verhalten, wird im Folgenden dargestellt. Auf den ersten Blick zeigen aktuelle Definitionen von Erziehung eine deutliche Ausrichtung von Erziehung auf die nicht-körperlichen Seiten menschlicher Entwicklung. Erziehung wird z.B. aus bildungshisto-

113 Schmidtkes 2008, S. 3.

114 Vgl. Schmidtkes 2008, S. 11 f.

115 Vgl. Gugutzer 2006, S. 11.

116 Vgl. Meinberg 2011; Stache 2010; Leonhardmair 2010.

rischer Perspektive als „moralische Kommunikation“¹¹⁷ oder in Lehrbüchern der Erziehungswissenschaft als „psychosoziale Intervention“¹¹⁸ sowie als die Weitergabe von akkumuliertem Wissen von einer Generation an die nächste verstanden.¹¹⁹ In einem lexikalischen Beitrag findet sich die Rede von den „belehrende[n] Maßnahmen“¹²⁰, die Erziehung grundsätzlich beschreiben würden. Vor circa fünfzig Jahren hat sich Brezinka an einer überaus dezidierten systematischen Bestimmung von Erziehung versucht. Da seine Definition auch in der aktuellen erziehungstheoretischen Debatte als ein gemeinsamer „Referenzpunkt“¹²¹ gilt und sie in Bezug auf das geschichtlich rekonstruierbare Verhältnis von Körper und Erziehung nicht nur eine Sonderstellung einnimmt, sondern sich auch als paradigmatische Figur ausweisen lässt, soll ausführlicher auf seine Überlegungen eingegangen werden. Brezinka bezeichnet Erziehung als Versuch der Beeinflussung des „psychische[n] Dispositionsgefüge[s] anderer Menschen“¹²². Seine vollständige Definition lautet wie folgt:

„Unter Erziehung werden Soziale Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten.“¹²³

Begreift man diesen Bestimmungsversuch als einen zentralen Impuls zur Entwicklung des aktuellen wissenschaftlichen Verständnisses von Erziehung, so steht zu dessen Beginn eine Argumentation, die explizit den Ausschluss der „körperlichen Erziehung“¹²⁴ aus dem Bedeutungshorizont von Erziehung befürwortet, weshalb in der Definition auch nur von psychischen und nicht von physischen Dispositionen die Rede ist. Grundlegend dafür sind Brezinkas Überlegungen aus dem Jahr 1974, die er in seiner Publikation *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge* veröffentlichte, mithin genau zu einer Zeit, als auch die erziehungswissenschaftliche Hinwendung zum Thema Körper durch die Forschungsverbünde um Wulf und Kamper an neuer Relevanz gewann.

Brezinka fragt in dieser Publikation nach der Bestimmung des Erziehungsbegriffs vor allem hinsichtlich des Ziels von Erziehung, er fragt, ob denn die Ausrichtung erzieherischen Handelns auf die „psychischen Dispositionen“¹²⁵ des Educanden dem „Phänomen der *Leibeserziehung* oder der körperlichen Erziehung“¹²⁶ gerecht werden könne. Brezinka befürwortet es allerdings, Erziehung einzig auf die „psychischen Dispositionen“¹²⁷ zu beschränken, da der Begriff dann von dem seit den Anfängen der Pädagogik virulenten „Leib-Seele-Problem“¹²⁸ entlastet sei. Die Argumentation Brezinkas ist damit nicht auf eine wissenschaftliche Beschreibung des Gegen-

117 Oelkers 2004a, S. 303.

118 Raithel/Dollinger/Hörmann 2009, S. 21.

119 Vgl. Faulstich-Wieland/Faulstich 2006, S. 45.

120 Lenzen 2004, S. 166.

121 Wigger 2004, S. 298. Als Referenzpunkt entfaltet die Definition ihre Wirksamkeit auch für kritische Perspektiven.

122 Brezinka 1990, S. 79. Brezinka war Vertreter einer empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft, die sich auf den Kritischen Rationalismus bzw. auf die Analytische Philosophie bezog. In Abwendung von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik stand das Bemühen um vermeintlich wertneutrale und wissenschaftstheoretisch legitime Aussagen im Vordergrund. Insbesondere eindeutig bestimmte Begriffe und die wissenschaftliche Arbeit auf Grundlage klarer Definitionen strebten die Vertreter*innen dieser Richtung an.

123 Brezinka 1974, S. 95.

124 Brezinka 1974, S. 81.

125 Brezinka 1974, S. 81.

126 Brezinka 1974, S. 81 [Hervorh. im Original].

127 Brezinka 1974, S. 83.

128 Brezinka 1974, S. 83.

standes der Erziehung ausgerichtet, sondern sieht sich mit einem bereits vorhandenen theoretischen Problem konfrontiert. Mit seinem Vorschlag strebt er eine wissenschaftspragmatische Lösung an. Im Verlauf der Argumentation unterscheidet er diesbezüglich zwischen körperlicher Erziehung als Mittel oder Handlung. Als „Mittel [...] zur Erreichung von Erziehungszielen“¹²⁹ verträge sich die Integration der Leibeserziehung noch mit seinem Präzisierungsvorschlag, da „die Gymnastik keineswegs nur des Körpers, sondern hauptsächlich wegen der Seele betrieben werde“¹³⁰. Somit bliebe das Ziel der Erziehung der Versuch, „das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten“, auch durch das Mittel „körperliche Erziehung“ bestehen.¹³¹ Als erzieherische Handlung indes, die auf die „physischen Dispositionen“¹³², also direkt auf körperliche Zustände zielt, sei die Einbeziehung der Leibeserziehung in den „Anwendungsbereich“¹³³ von Erziehung abzulehnen. Unter anderem argumentiert er mit Josef Dolch, welcher auf die allgemeinsprachliche Verwendung von Erziehung verweist, und konstatiert: „Der physische Bereich [...] kann nicht ignoriert werden, weil der Mensch ja nicht nur Geist ist; aber Einwirkung nur auf die Physis und nur ihretwegen wird nicht Erziehung genannt.“¹³⁴ Dementsprechend würde die Erweiterung von Erziehung um die physischen Dispositionen den Begriff zu stark ausweiten.¹³⁵ Brezinka rechtfertigt seine Entscheidung auch mit dem Hinweis darauf, dass seiner Ansicht nach sowohl die physischen als auch die psychischen Ziele von Erziehung lediglich indirekt und nur durch die erforderliche Eigentätigkeit des Educanden Umsetzung fänden. Da nun, Brezinka zufolge, aber Eigentätigkeit immer durch psychische Dispositionen in Gang gesetzt werde, sei Erziehung – also die Grundlegung psychischer Dispositionen – stets das Erste. Deshalb stünden die psychischen – und gerade nicht die physischen Dispositionen stets zu Beginn erzieherischer Tätigkeit und damit auch zu Beginn menschlichen Handelns überhaupt.

Im gesamten Argumentationsverlauf zeigt sich auf diese Weise ein starkes Bestreben Brezinkas, Erziehung begrifflich auf die psychischen Einwirkungsversuche zu begrenzen. Er argumentiert fortgesetzt gegen den Einbezug körperlicher Dimensionen, was im Weiteren durch sein Menschenbild begründet werden kann. Im Unterschied zur phänomenologischen Theorie, wie Brezinka selber anmerkt, versteht er die psychischen Aktionen des Menschen als Primat seiner Handlungen und damit als Grundlage seines Seins, weshalb auch Erziehung darauf auszurichten sei. Psychische Prozesse bringen nach diesem Verständnis das eigentlich Menschliche erst hervor, sie bringen das Menschliche resp. den Menschen zuerst in Gang, und sie stehen damit auch vor jeder körperlichen Handlung. Der Mensch denkt, dann handelt der Körper des Menschen; so ließe sich pointiert Brezinkas Auffassung formulieren.

Die auf dieser anthropologischen Basis vorgenommene Ausgrenzung von ‚Leibeserziehung‘ bzw. von ‚körperlicher Erziehung‘ vollzieht sich dabei im Rekurs auf eine reale oder antizipierte Alltagssprache, das Sprachgefühl sowie auf bereits vorab vorhandene definitorische Setzungen.

129 Brezinka 1974, S. 82.

130 Brezinka 1974, S. 82.

131 Brezinka 1974, S. 84.

132 Brezinka 1974, S. 84.

133 Brezinka 1974, S. 84.

134 Brezinka 1974, S. 84.

135 Dabei geht für Brezinka als Vertreter eines positivistisch angelegten Theorieverständnisses „die Erziehungspraxis der Erziehungstheorie voraus“. Das sei insbesondere für die „wissenschaftliche Theorie von der Erziehung ganz offensichtlich, denn diese setzt ja die soziokulturelle Tatsache ‚Erziehung‘ als ihren Gegenstand voraus“. Brezinka 1975, S. 166.

Dies ist deshalb bemerkenswert, da Brezinka selbst an anderer Stelle dem Sprachgefühl keine wissenschaftliche Legitimation zugesteht und in diesem Sinne auch die Mehrdeutigkeit und Vagheit von Alltagssprache kritisiert.¹³⁶ Gerade deshalb bleibt unverständlich, weshalb, wenn es doch – wie er selbst betont – verschiedene Verwendungsweisen von Erziehung in der Alltags- und Fachsprache gibt, auch solche, die sich auf Erziehung und Körper beziehen, jene Klasse von Verwendungsweisen aus dem wissenschaftlichen Diskurs ausgeschlossen werden sollen. Brezinkas Ausschluss der physischen Aspekte aus dem Horizont von Erziehung wirkt daher eher wie eine nachträgliche Legitimation einer bereits vorab feststehenden Definition, die einer konzisen wissenschaftstheoretischen Grundlage jedoch entbehrt.

Allerdings verweist Brezinka am Ende der Überlegungen darauf, dass das Problem der ‚Leibeserziehung‘ bei der Präzisierung des Erziehungsbegriffs eigentlich der weiteren Forschung bedürfe.¹³⁷ Sowohl diese als auch eine Diskussion über seine theoretisch-strategischen Entscheidung unterblieben in der Rezeption seiner Bestimmungen zum Erziehungsbegriff. Die bekannteste als auch wirkmächtigste Kritik an seinen erziehungstheoretischen Prämissen hat Friedrich Kron ausgearbeitet. Auch diese zielt indessen nicht auf die Frage nach der Körperlichkeit in Erziehungszusammenhängen, sondern auf eine Kritik zum Verhältnis zwischen Erziehendem und Zu-Erziehendem. Anders als Brezinka gesteht Kron dem Zu-Erziehenden größeres Aktions- und Aktivitätspotenzial in Erziehungsprozessen zu.¹³⁸ Aus diesem Richtungswechsel durch Kron, der vor allem das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden egalisierte, folgte gleichfalls der Vorwurf an Brezinka, dass sein Erziehungsverständnis zu technologisch sei und damit in unzulässiger Weise pädagogische Machbarkeitsphantasien befördere.¹³⁹ Kron diskutiert in seiner Kritik jedoch nicht den von Brezinka vorgenommenen argumentativen Ausschluss von physischen Dispositionen als Erziehungsziel und auch später unternahm niemand einen Versuch, weshalb der argumentative Ausschluss der körperlichen Erziehung in der Folge Brezinkas unreflektiert bestehen blieb und damit diskursive Wirkung zeigen konnte. Es bleibt anzumerken, dass bei Brezinka nur ausnahmsweise eine paradigmatische Setzung explizit thematisiert wird, die jedoch implizit erziehungstheoretische Haltungen anzeigt. Denn dass z.B. Kron nicht auf diesen Ausschluss reagiert, zeigt, dass eine Diskussion eben jener definitorischen Bestimmung nicht in seiner erziehungstheoretischen Wahrnehmung lag. Wenn auch, so ist weiter zu überlegen, die von Brezinka aufgeführten Aspekte der körperlichen Erziehung sowie die von ihm genannte Leibeserziehung nicht die einzig möglichen körperbezogenen Dimensionen im Erziehungsdenken darstellen – Themen wie Berührungen, Gesten, Ernährung, Sexualität und Körperstrafen wären ebenfalls denkbar –, so zeigt die anhand Brezinkas Thesen veranschaulichte Diskussion eine bis in die jüngste Zeit andauernde allgemeine Tendenz der definitorischen Setzungen: die Ausgrenzung der Kategorie Körper in Argumentationszusammenhängen, die sich auf die theoretische Bestimmung von Erziehung beziehen.

Dieser fortwährende Ausschluss lässt sich durch einen weiteren Durchgang entlang neuerer erziehungstheoretischer Beiträge anderer Autoren demonstrieren. Auch aktuell ist es – wie auch die vorangestellten Definitionen zeigen – mehr als unüblich, unter Erziehung gleichfalls auch körperliche Erziehung zu verstehen. Der ‚moralischen Kommunikation‘ ist nicht selbstverständlich eine gestische oder anderweitig körperorientierte Kommunikation an die Seite gestellt, ‚psychosoziale Intervention‘ wird nicht in gleichem Maße auf physiosoziale

136 Vgl. Brezinka 1974, S. 23 f.

137 Vgl. Brezinka 1974, S. 84.

138 Vgl. Koller 2009, S. 55 ff.

139 Vgl. Wimmer 2006, S. 22.

Eingriffe erweitert, mit der ‚Weitergabe von akkumuliertem Wissen‘ sind in Bezug auf erzieherische Verhältnisse in der Regel keine Körperpraktiken gemeint, ‚belehrende Maßnahmen‘ sind zumeist sprachlich-kognitiv gedacht, nur im negativen Fall meinen sie körperliche Techniken der Bestrafung. Aus diesen Ausführungen ist der Schluss zu ziehen, dass die These der Körperforschung, die von der fehlenden Reintegration von Körperlichkeit in theoretische Zusammenhänge ausgeht, zumindest für die erziehungsbegrifflichen Entwicklungen immer noch Gültigkeit besitzt. Insofern steht eine Aktualisierung des Erziehungsbegriffs in körpertheoretischer Hinsicht aus.

Ergänzend muss dazu bemerkt werden, dass sich bei den Theoriebildungsprozessen zu Erziehung eine recht eigenartige und uneindeutige Gemengelage gebildet hat, denn es sind nur wenige systematische Beiträge zu finden, die explizit an einer Erneuerung des Erziehungsbegriffs arbeiten bzw. danach fragen was definitorisch unter Erziehung verstanden werden kann. Insofern lässt sich eine körperrpädagogische Aktualisierung des Erziehungsdenkens nur schwerlich umsetzen. Daher ist zusammenfassend zu konstatieren, dass sich seit Brezinka lediglich vereinzelt Erziehungswissenschaftler*innen an einer Theoretisierung und Aktualisierung des Erziehungsdenkens beteiligt haben. Üblicher ist hingegen, einzelne Phänomene und Probleme von Erziehung zu bearbeiten, die Frage nach dem Zusammenhang von Körper und Erziehung wird dabei selten vertiefter diskutiert. Hinzu kommt eine generelle Tendenz zur allgemeinsprachlichen Verwendung des Erziehungsbegriffs, die in Teilen einen fachlich unkritischen Gebrauch des Begriffs zur Folge hat. Peter Vogel beanstandete bereits vor längerer Zeit, dass zur Verständigung in der Erziehungswissenschaft oftmals „eine lebensweltliche Konzeption von Erziehung“¹⁴⁰ ausreichen würde, es folglich als durchaus legitim gilt, den Erziehungsbegriff im wissenschaftlichen Gebrauch alltagssprachlich zu behandeln. Ähnliches stellt auch Kron zeitgleich fest. Er konnotiert dies jedoch eher positiv und sieht darin allenfalls eine Begründung der disziplinären Schwierigkeiten sich auf einen gemeinschaftlichen Gebrauch zu einigen. Aufgrund seiner Alltäglichkeit unterläge der Erziehungsbegriff vielfältigen Deutungen und bereits deshalb sei auch eine „Einheitsdefinition“¹⁴¹ undenkbar. Vogel argumentiert in ähnlicher Weise und gelangt zu dem Schluss, dass Erziehung ein Begriff sei, der einen „sicheren und gewissermaßen primären Platz in der Alltagswelt hat und erst sekundär im Rahmen von wissenschaftlicher Theorienbildung Verwendung findet“¹⁴². Die gerade explizierten Kritiklinien stammen aus den 1990er Jahren. Nichtsdestotrotz stellt Alfred Schäfer 2005 immer noch denselben Zusammenhang zwischen Alltagsnähe, Alltagsverwendung und Uneinheitlichkeit her und bemerkt, dass es einerseits eine große Selbstverständlichkeit in Bezug auf das Sprechen über Erziehung gebe, andererseits aber, bei dem Versuch, sich explizit über den Gegenstand der Erziehung im Konkreten zu verständigen, große Uneinheitlichkeit und zudem Unversöhnlichkeit zutage träten.¹⁴³ Diese Aspekte zusammengefasst plausibilisieren, weshalb eine Revision des Erziehungsbegriffs im Hinblick auf eine allgemeine körpertheoretische Weiterentwicklung kaum vonstatten geht, anders als es sich z.B. am Bildungsbegriff veranschaulichen lässt.

Demgegenüber ist zu bemerken, dass in jüngerer Zeit zumindest zwei in diesem Sinne beachtenswerte Arbeiten vorgelegt wurden, die sich an einer umfassenderen Neubestimmung von Erziehung versuchen. Klaus Prange veröffentlichte 2005 *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss einer operativen Pädagogik*, in der er die forschungsleitende Frage stellt: „Was tun wir

140 Vogel 1996, S. 481.

141 Kron 1996, S. 54.

142 Vogel 1996, S. 488.

143 Vgl. Schäfer 2005, S. 7. Vgl. in diesem Zusammenhang auch Vogel 1996, S. 482; Brezinka 1990, S. 23 ff.

und wie verhalten wir uns, wenn wir erziehen?“¹⁴⁴ Er vertritt darin die Position, dass Erziehungswissenschaft ihre leitenden Begriffe „eindeutig auszuweisen“¹⁴⁵ hätte. Mit der ‚Operativer Pädagogik‘ versucht Prange das „Zeigen als die Tätigkeit des Erziehens zu identifizieren“¹⁴⁶, da „es diese Operation ist, die das Erziehen kennzeichnet“¹⁴⁷. Dementsprechend entwickelt Prange Körperbezüge vornehmlich in Bezug auf Zeigegesten; im Mittelpunkt der Auseinandersetzungen steht deshalb in körperbezogener Perspektive die „Hand in der Erziehung“¹⁴⁸, was die Körperbezüge allerdings stark einschränkt.

Anders bei Wolfgang Sünkel, der kurz vor seinem Tod im März 2011 den ersten Band einer ursprünglich auf zwei Bände geplanten Theorie der Erziehung herausbrachte. Der erste Band trägt den Titel *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis*. Inspiriert durch einen Rekurs u.a. auf Aloys Fischers ‚deskriptive Pädagogik‘ unternimmt Sünkel den Versuch eine „logische[...] Deskription“¹⁴⁹ des überzeitlichen „Wesens“¹⁵⁰ von Erziehung vorzulegen. Dabei finden sich zwei maßgebliche Hinweise auf das Körperthema in Sünkels Ansatz: zum einen in einem etymologischen Hinweis, der darüber informiert, dass das „deutsche Wort ‚erziehen‘ [...] früher die gesamte Aufzucht und Pflege des Nachwuchses gemeint [hat], also nicht nur die geistig-moralische und charakterliche, sondern auch die nährnde, hegende, kleidende und behausende“¹⁵¹. Zum anderen verbindet Sünkel seine theoretischen Ausführungen mit Körperthemen, indem er zwischen genetischen und nichtgenetischen Tätigkeitspositionen differenziert. Genetische Tätigkeitsdispositionen werden durch Zeugung vererbt, nichtgenetische sind durch Erziehung beeinflussbar. Erziehung sei deshalb „aufzufassen als diejenige Tätigkeit, die die Aufgabe erfüllt, dass der menschlichen Gattungsexistenz aufgrund der Mortalität der Individuen und Generationen notwendig innewohnende Problem der Kontinuität hinsichtlich der subjektiven Tätigkeitsvoraussetzungen zu lösen“¹⁵². Sie sei deshalb als „die vermittelte Aneignung nichtgenetischer Tätigkeitsdispositionen“¹⁵³ zu definieren. Bereits die erste Äußerung zu seinem etymologischen Hinweis demonstriert, dass diese vermittelte Aneignung zumindest im neueren Diskurs in der Hauptsache auf „geistig-moralische und charakterliche“¹⁵⁴ Entwicklungen abzielt. Dementsprechend werden die Tätigkeitsdispositionen von Sünkel als „die jeweiligen erforderlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Motive: all das, was man wissen, können und wollen muss, um die gesellschaftlich geforderten Tätigkeiten sachgerecht und erfolgreich auszuüben“¹⁵⁵, bestimmt. Obwohl sich auch Sünkel nicht speziell um die Integration von z.B. körperlicher Erziehung bemüht, körperliche Dispositionen nicht explizit verhandelt und auch an keiner Stelle von körperbezogenen Erziehungsprozessen spricht, so scheint doch seine Konzeptionierung der ‚vermittelten Aneignung‘ zumindest für all dies anschlussfähig zu sein, wie u.a. seine Beschreibungen

144 Prange 2005, S. 7.

145 Prange 2005, S. 12.

146 Prange 2012, S. 62. Erziehen als eine eigenständige und möglicherweise originäre Tätigkeit, die sich von zeigen unterscheidet, tritt dabei aufgrund dieser Beschränkung in den Hintergrund und verbleibt deshalb in Pranges Überlegungen merkwürdig unbestimmt und abstrakt.

147 Prange 2012, S. 62.

148 Prange 2012, S. 25.

149 Sünkel 2011, S. 9.

150 Sünkel 2011, S. 26.

151 Sünkel 2011, S. 11.

152 Sünkel 2011, S. 23.

153 Sünkel 2011, S. 63 [Hervorh. im Original].

154 Sünkel 2011, S. 11. Vgl. zur näheren Beschreibung von ‚vermittelnder Aneignung‘ ebd., S. 29 ff.

155 Sünkel 2011, S. 41.

zur „Aktivierungsbedürftigkeit genetischer Tätigkeitsdispositionen“¹⁵⁶ zeigen. Allerdings kann, wie auch bei Prange, nicht eigentlich von einer körperintegrativen bzw. einer körperinklusive Erziehungstheorie gesprochen werden. Dazu wäre eine Erweiterung der expliziten Körperbezüge, die Entwicklung oder die Rezeption eines pädagogischen Körperkonzepts sowie eine weitere Ausarbeitung erzieherisch relevanter körperbezogener Themen notwendig.

1.3.2 Die Abwertung des Erziehungsbegriffs entlang der Kategorie Körper

Ein Grund, dass es in den vergangenen Jahrzehnten so wenige Versuche gab, Erziehung neu zu theoretisieren bzw. den Erziehungsbegriff zu aktualisieren, kann auch als eine unbeabsichtigte Folgewirkung der ideologie- und machtkritischen Arbeiten zum Erziehungszusammenhang verstanden werden, die bereits im Rahmen der Aufarbeitung der erziehungswissenschaftlichen Körperforschung anklangen. Diese Debatten begannen Mitte der 1970er Jahre. In deren Verlauf geriet der Erziehungsbegriff grundsätzlich in Verruf, da Erziehung vornehmlich als Gewalt- und Repressionsverhältnis Geltung bekam und damit erziehungsoptimistische Ansätze in verschiedener Hinsicht kritisiert wurden. Bemerkenswerter Weise geschah dies, wie mit den folgenden Ausführungen herausgestellt werden soll, schwerpunktmäßig entlang der Kategorie Körper.

Beispielhaft kann hierfür als erstes die antipädagogische Strömung als eine radikale Version der Auseinandersetzungen angeführt werden, die obwohl sie größtenteils außeruniversitär situiert war, doch innerwissenschaftlich intensiv diskutiert wurde und darüber hinaus das allgemeine Erziehungsverständnis stark beeinflusste. Als ein Schlüsselwerk gilt die Publikation *Antipädagogik. Studien zur Abschaffung von Erziehung* von Ekkehard von Braunmühl aus dem Jahr 1975. Inspiriert von der Antipsychiatrie- und Kinderrechtsbewegung, stritten er und andere Protagonisten in polemischen und oftmals höchst umstrittenen Thesen für eine Abschaffung von Erziehung. Erziehung erschien Braunmühl nicht nur als überflüssig, sondern nach seinem Dafürhalten galt sie sogar „als kinder-, menschen-, lebensfeindlich, als verbrecherisch“¹⁵⁷. Das „Erziehungsgeschäft“¹⁵⁸ sei unter diesen Prämissen „ein gigantisches, mit wissenschaftlicher Akribie aufgebautes und organisiertes Bordell, in dem man Kinder prostituiert und sich (und ihnen) einredet, es geschähe um ihrer selbst willen“¹⁵⁹.

Ein ebenfalls bekannteres – jedoch akademisches Beispiel – ist die Studie *Schwarze Pädagogik* (1977) von Katharina Rutschky, die wie sie selbst sagt, auf beabsichtigt „tendenziöse“¹⁶⁰ Weise die „Folgen und Begleiterscheinungen“¹⁶¹ zu thematisieren versucht, denen Heranwachsende seit dem 18. Jahrhundert ausgesetzt sind. Unter Rückgriff auf psychoanalytische Theoriefiguren stellte sie umfangreiche Quellenbruchstücke bürgerlicher Erziehungsschriften vom 16. bis zum 19. Jahrhundert zusammen, die allesamt die psychischen und körperlich gewaltsamen Abgründe von Erziehungsbestrebungen und damit auch einen totalitären Charakter von Erziehung aufzeigen sollen. Körperstrafen, körperliche Zurichtungspraktiken sowie rigide und martialische Formen der Sexualerziehung werden auf diese Weise als vorhandene pädagogische Ideen und Praktiken thematisiert. Stimmen, die allerdings wie auch Rutschky nicht zum engeren Kreis der

156 Sünkel 2011, S. 45.

157 Braunmühl 1975, S. 65, 71. Besonders problematisch ist die inhaltliche Nähe dieser Strömung zu der in dieser Zeit existierenden Pädophilen-Bewegung. Vgl. ebd., S. 62 f., 238. Zur Kritik vgl. Walter u.a. 2015, S. 92 ff.

158 Braunmühl 1975, S. 112.

159 Braunmühl 1975, S. 112.

160 Rutschky 1993 [1977], S. S. XV.

161 Rutschky 1993 [1977], S. S. XV.

antipädagogischen Strömung gerechnet werden können, argumentierten infolge dieser Kritiken fortgesetzt gegen die Brauchbarkeit des Erziehungsbegriffs. Hier ist exemplarisch Hermann Giesecke zu nennen, der ein *Ende der Erziehung* forderte und stattdessen den Begriff des Lernens in den Vordergrund rückte.¹⁶²

„Professionelle Pädagogen sind also als Lernhelfer zu verstehen, und zwar als solche, die ihr Handwerk planmäßig und zielorientiert auszuüben verstehen. Sie sind Menschen, von und mit denen man etwas lernen kann: Sie wissen oder können etwas, was andere nicht wissen oder können, und sie sind in der Lage, mit diesen anderen eine produktive Lerngemeinschaft einzugehen; beides zusammen macht den Kern ‚pädagogischen Handelns‘ aus.“¹⁶³

Grundsätzlich ging es Giesecke darum, zu zeigen, dass Erziehung sich aufgrund der verstärkten Zukunftsoffenheit und größeren Pluralisierung der Lebenswelten gerade für den institutionellen, schulischen Bereich nicht mehr als pädagogisches Instrument eigne, da sie eine umfassende Kontrolle und Steuerung impliziere. Diese sei, so Giesecke, zum einen nicht mehr praktisch zu gewährleisten und zum anderen – hier spricht er im Rekurs auf die Kritiken an der Gewaltförmigkeit von Erziehung – ethisch auch nicht mehr zu vertreten.¹⁶⁴ Körperbezüge stellt Giesecke über das Gefühlsleben der Kinder her, welches ihm in erzieherischen Situationen generell als gefährdet gilt. Seine Überlegungen fasst er wie folgt zusammen:

„Das Kind ist schwächer als der Erwachsene, das gilt auch im Hinblick auf die Gefühle. Diese Schwäche des ‚kleinen‘ Kindes gegenüber den ‚großen‘ Erwachsenen ist schon rein äußerlich offenkundig. Das Kind bemerkt beides, die Gefühle und die körperliche Überlegenheit. Gefühle von Kindern erzwingen zu wollen, ist also immer eine Form von Vergewaltigung.“¹⁶⁵

Der Körper des Erwachsenen wird in dieser Weise als repressives Mittel im Erziehungsprozess verstanden. Dies ist keineswegs ungewöhnlich – im Gegenteil: Die Auffassung, die Körper als Einfallstor, Opfer und Ausdrucksmedium erzieherischer Zumutungen begreift, ist seit den 1970er Jahren recht geläufig.¹⁶⁶

Entsprechend einer Einschätzung Meyer-Drawes wurde diese Diskussion, die sich grundlegend als Diskussion um Erziehung und Macht verstanden hat, anfänglich getragen von einem „Affekt gegen das Institutionelle“¹⁶⁷. Sie führte jedoch in Folge dauerhaft zu einer „Denunzierung erzieherischer Tätigkeiten im Sinne von Gewaltakten“¹⁶⁸ und dies insbesondere, so ist zu ergänzen, entlang von körperbezogenen Argumenten. Wenn auch eine vollständige Verwerfung des Erziehungsgedankens sicherlich eine Ausnahme darstellt, so zeigte sich in der Erziehungswissenschaft doch eine große Bewegung, erzieherische Verhältnisse nun fortgesetzt als einen machtbesetzten Komplex kritisch zu bearbeiten.

Dabei blieben indes – trotz steter Bezugnahme auf Foucault – bis in die jüngste Zeit die produktiven und konstitutiven Aspekte von Macht zumeist unberücksichtigt. Wenn es um Erziehung geht, so werden eher deren repressiven Seiten aktualisiert. Wendet sich die Diskussion in der erziehungswissenschaftlichen Körperforschung auch den produktiven Aspekten von Macht

162 Titel, Giesecke 1996.

163 Giesecke 2011, S. 395.

164 Giesecke 1996, S. 7.

165 Giesecke 1996, S. 128.

166 Auch aktuell wird dieser Zusammenhang betont und erforscht. Vgl. den Aufsatz von Jana Johannson 2016: *Der Körper als Kriegsschauplatz von Erziehung – ein historischer Exkurs*.

167 Meyer-Drawe 1996, S. 655.

168 Dies war, so Meyer-Drawe 1996, S. 655 ausführlicher, „die leitende Rezeptionsgeste der späten siebziger und frühen achtziger Jahre“.

und damit den emanzipatorischen Potenzialen von Machtanalysen zu, so stellen sich die erziehungstheoretischen Ansätze jedoch anders dar. Mit Winfried Marotzki, Arnd-Michael Nohl und Wolfgang Ortlepp kann daher davon gesprochen werden, dass generell „der Begriff der Erziehung [...] innerhalb des Faches Erziehungswissenschaft in Misskredit geraten“¹⁶⁹ sei. Erziehung stünde nun unter „generelle[m] Ideologie- und Herrschaftsverdacht“¹⁷⁰.

So richtig und brauchbar ideologie- und herrschaftskritische Perspektiven auf Erziehung auch sind, und so sinnvoll es ist, das Wissen um Macht in der Theoriearbeit beständig transparent zu halten: die Diskussionen trugen jedoch auch dazu bei, sich in theoretischer Hinsicht kaum mehr mit Erziehung zu beschäftigen. Macht, stellt Meyer-Drawe in diesem Zusammenhang fest, „steckt in Erziehung wie ein Stachel oder Pfahl im Fleisch. Sie ermöglicht Erziehung und kann sie zerstören. Sie wird [in der Erziehungswissenschaft] ignoriert, reflektiert, denunziert und camouffiert.“¹⁷¹ Eine forschungspraktische Lösung dieser Problemlage war – wie bei Giesecke exemplarisch dargestellt – nur im generellen Neuentwurf pädagogischer Verhältnisse denkbar, was auch zur theoretischen Neuaufstellung der pädagogischen Leitbegriffe führte. Lernen und insbesondere Bildung – auch wenn diese beiden Begriffe ebenfalls ideologiekritisch bearbeitet werden – wurden deutlich in den Vordergrund gerückt. Diese veränderten Präferenzen in der Bearbeitung erziehungswissenschaftlicher Leitkategorien bedingte in der Konsequenz eine weitreichende Verdrängung des Erziehungsbegriffs, ein Grund weshalb die Diskussion um Erziehung und Körper konserviert wurde. Winkler fasst diesen Problemzusammenhang wie folgt zusammen:

„Erziehungswissenschaftler halten den Begriff [der Erziehung] für ‚revisionsbedürftig‘ [...] oder verwerfen ihn ganz. Erziehungswissenschaft befasst sich eher mit den Pathologien der Erziehung oder richtet ihre Aufmerksamkeit auf die pädagogischen Institutionen, wobei das scholare Bildungssystem dominiert. Dabei zieht sie die Begriffe ‚pädagogisches Handeln‘, ‚Interaktion‘, ‚Unterricht‘, ‚Sozialisation‘, zuweilen auch schon ‚Information‘ vor. Zugleich gewinnt der Begriff der ‚Bildung‘ neue Akzeptanz, der noch gegen Ende der sechziger Jahre als konservativ und idealistisch galt, nun aber aus der Aporie des Erziehungsbegriffs herausführen soll, Mündigkeit zu versprechen, ohne sie selbst schon verwirklichen zu können; auch in der Diskussion um Bildung lässt sich zuletzt eine Spannung zwischen einer Aufwertung beobachten, die bei Bildung an Aufklärung, Kritik und Subjektivität denken lässt, sowie einer Verfallsgeschichte beobachten, in der Bildung allein auf das schulische Belehrungsunternehmen reduziert wird.“¹⁷²

In der von Winkler beschriebenen Gemengelage kam die Forschung über den Erziehungsbegriff größtenteils zum Erliegen. Infolgedessen wurde auch eine theoretische, emanzipatorische und insbesondere körpertheoretische Weiterentwicklung verhindert. Oelkers kommentierte bereits Anfang der 1990er Jahre diese Entwicklung:

„Von ‚Erziehung‘ ist öffentlich nach wie vor oder sogar verstärkt die Rede (vgl. Oelkers 1991), aber das Konzept wird nicht mehr recht theoriefähig angesehen, weil die Vermutung unabweisbar erscheint, daß zu viel Erblast mitgeschleppt werden muss. Daher wird *Bildung* als Ersatzbegriff verwendet, obgleich damit eine ganz andere Dimension der Pädagogik thematisiert wird. Aber die Präferenz für Bildung – statt Erziehung – als Zentralbegriff (und -absicht) der heutigen Pädagogik ist eine kaum abweisbare Tendenz.“¹⁷³

169 Marotzki/Nohl/Ortlepp 2005, S. 145.

170 Marotzki/Nohl/Ortlepp 2005, S. 144.

171 Meyer-Drawe 2001, S. 446.

172 Winkler 2006a, S. 60.

173 Oelkers 1991, S. 14 [Hervorh. im Original].

Was zudem ausbleibt, ist eine Analyse der Gründe, weshalb sowohl Erziehung als auch Körper in diesem besonderen Maße in Verdacht stehen, den repressiven, manipulativen und indoktrinierenden Aspekten gesellschaftlicher Einflussnahme Vorschub zu leisten.¹⁷⁴ Es ist sicherlich kein Zufall, dass in erziehungswissenschaftlichen Denkwissenschaften häufig beides inhaltlich verschränkt begründet wird. Dieses Misstrauen gegenüber Erziehung und Körper führt jedoch zur diskursiven Degradierung beider Gegenstände im Zusammenhang. Zum einen gilt der Körper in dieser Hinsicht als eine Art Medium von Erziehung, als ein Ort der Vergesellschaftung, an dem diese besonders leicht und nur durch wenige Widerstände gestört vorstattengehen kann. Erziehung zielt bei dieser Sichtweise nicht eigentlich auf Körper, sondern auf das, was sich vermeintlich ‚in‘ diesem an subjektbezogener Individualität befindet. Zum anderen, so die weiteren Begründungen, fehle es dem Erziehungsvorgang an emanzipatorischem Potenzial, gerade in Bezug auf eine pädagogisch gewollte Instandsetzung des Subjekts.

Diese Perspektiven erzeugen, selbst in der Vielzahl der theoretischen Entfaltungen, starke thematische Einschränkungen.¹⁷⁵ Stache konstatiert in diesem Zusammenhang:

„Spricht man über Körperkonzeptionen und pädagogische Theorien in einem Atemzug, ist die Geschichte der Disziplinierung das naheliegendste Phänomen. Erziehung und Körperzüchtung scheinen unauflösbar aufeinander verwiesen zu sein.“¹⁷⁶

Zwar kann man über eine Analyse des pädagogischen Umgangs mit dem Körper den Repressionsdruck, dem das Individuum stets ausgesetzt ist, kenntlich machen. Dies hat jedoch auch zur Folge, dass aktuell keine weiteren Ansätze, die den weiteren Zusammenhang von Erziehung und Körper begründen könnten, in der Diskussion stehen. Ein großes Verdienst der Thesen zu Repression und Disziplinierung in der Erziehung besteht jedoch darin, dass sie das Nachdenken über gesellschaftliche Subjektivierungsweisen und damit auch über die Tätigkeit des Erziehens machtheoretisch erneuert ermöglichen. Menschen sind demnach nicht länger einfach qua Vernunft mit Möglichkeiten und Freiheiten pädagogisch auszustatten, sondern sie sind zunächst als gesellschaftlich determinierte Körper und Leiber zu denken, da sich die Techniken der Macht, so Meyer-Drawe,

„über den Leib und die Weisungen der materialen Umgebung realisieren. Wenn der Intellekt dann in der Lage ist, über die Bedingungen seiner Existenz nachzudenken, sind gesellschaftliche Vorstellungen und Strukturen längst etabliert.“¹⁷⁷

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass machtheoretische Analysen, die durch ein verändertes Menschenbild motiviert wurden, welches die Autonomie des Subjekts kritisch hinterfragte, jene Formen des pädagogischen Selbstverständnisses angriffen, die in der erzieherischen Ermöglichung individueller Emanzipation ihre Zielsetzung sahen. Sie verwarfen aber auch Überzeugungen, die den Menschen einzig als vernunftorientiertes und rational handelndes Wesen verstanden. Im Zuge dessen erscheint der Körper in erziehungstheoretischer Hinsicht nun fortgesetzt als gesellschaftliche Projektionsfläche, der die pädagogischen Hoffnungen auf eine freiheitliche Konzeption von Erziehung zunichtemacht. Allerdings wenig berücksichtigt wurde dabei, die widerständigen, freiheitlichen und eigen kreativen Aspekte des Zusammenhangs von Erziehung und Körper neu ins Verhältnis zu setzen und pädagogisch anders zu denken. In dieser Hinsicht ergänzend lässt sich sagen, dass im weiteren Kontext der Auseinandersetzungen das

174 Vgl. Stache 2007, S. 113 ff.

175 Vgl. Meyer-Drawe 1999, S. 162.

176 Stache 2007, S. 122.

177 Meyer-Drawe 2001, S. 449.

sogenannte Paradoxieproblem der Erziehung wieder größere Resonanz in der erziehungstheoretischen Diskussion erfuhr. Von einigen Vertreter*innen der systematischen Erziehungswissenschaft wird es als das Kernproblem von Erziehung und auch jeglichen pädagogischen Bemühens wahrgenommen.¹⁷⁸ Im Rekurs auf die einst von Immanuel Kant prägnant formulierte Frage: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“¹⁷⁹, mit der das Paradoxieproblem formelhaft veranschaulicht wird, wird versucht, da „man Erziehung nicht jenseits von Macht denken kann“¹⁸⁰, diese neuerlich zu legitimieren bzw. zuvorderst deren Möglichkeiten und Notwendigkeiten zu diskutieren. In diesem Zusammenhang weist Meyer-Drawe bereits 1996 darauf hin, dass das Nachdenken über „die Alternative von Freiheit und Macht irreführend ist und nur eines leistet, nämlich ein Problem lebensfähig zu erhalten, nicht seine Lösung anzustreben.“¹⁸¹ Zugleich folgert sie daraus: „Nicht *daß* Erziehung ein Machtverhältnis bedeutet, steht in Frage, sondern *ob* die Machtformation *so* sein muß, *wie* sie sich im Lichte der foucaultschen Analysen zeigt.“¹⁸² Dennoch konzentrieren sich die erziehungstheoretischen Diskussionen zumeist darauf, dass Erziehung ein Machtverhältnis bedeute. Dies verhindert ein erneutes Nachdenken über den Gegenstandsbereich von Erziehung bezogen auf die Kategorie Körper. Es fehlen daher theoretische Auseinandersetzungen darüber, was nun neu in erziehungswissenschaftlicher Perspektive unter Erziehung verstanden werden kann und wie diese körperbezogen zu begreifen ist. So stellt auch Meyer-Drawe selbst mit ihrer Wendung Macht in den Vordergrund und Erziehung in den Hintergrund der Auseinandersetzungen. Was sinnvoll ist, um das Problem beständig zu explizieren, wie jedoch Erziehung körpertheoretisch erneuert zu denken ist, bleibt eine offene Frage. So zeigt sich auch im Kontext repressionstheoretischen Analysen, dass der Körper vornehmlich als Medium von Erziehung gedacht wird – er gilt weiterhin als Ort, als Instrument, durch den pädagogisch Tätige auf das ‚Eigentliche‘ der Erziehungszielen können, die Persönlichkeit des Kindes. Die Praxis der Erziehung bleibt aus diesem Grund körperlos gedacht. Dies ist eine diskursive Tendenz, die bereits durch die definitorischen Bestimmungen von Erziehung deutlich wurde und die dann exemplarisch mit Brezinka, Prange und Sünkel näher beschrieben werden konnte. Sie richtet Erziehung in der Debatte auf Aspekte der geistig-seelischen Dimensionen menschlicher Entwicklung aus und bezieht permanent die sinnlich-körperlichen Aspekte menschlichen Seins nicht auf Erziehung. Der Körper bleibt einzig der Ort ‚an‘ und ‚auf‘ dem Erziehung zumeist gewaltförmig stattfinden kann.

1.3.3 Die Ausrichtung von Erziehung auf die geistigen Momente menschlicher Entwicklung

Die diskursive Strategie in der theoretischen Behandlung von Erziehung, die den Körper in Bezug auf die Tätigkeiten und die Ziele von Erziehung unberücksichtigt lässt und diese infolgedessen als eine nur geistig-kognitive Angelegenheit reproduziert, lässt sich noch einmal vertiefter zeigen. Die dafür ausgewählten Texte behandeln auf sehr unterschiedliche Weise erziehungstheoretische Aspekte. Sie zielen jedoch alle darauf, das aktuelle Begriffsverständnis von Erziehung darzustellen.

So gibt Lenzen in einem lexikalischen Beitrag in seiner Einführung *Orientierung Erziehungswissenschaft: Was sie kann, was sie will* aus dem Jahr 2007 einen Überblick über unterschied-

178 Vgl. Winkler 2006a, S. 16; Wimmer 2006, S. 35 ff; Masschelein 1996a, S. 164.

179 Kant 1803, S. 32.

180 Meyer-Drawe 1996, S. 655.

181 Meyer-Drawe 1996, S. 656.

182 Meyer-Drawe 1996, S. 656 [Hervorh. im Original].

liche Fassungen des Erziehungsbegriffs. Je nach theoretischem Rahmen, so Lenzen, zentrierte sich der Begriff um Stichworte wie „Mündigkeit“, „Seelenleben“, „psychische Dispositionen“ und „kognitive Strukturen“.¹⁸³ Das sind alles Begriffe, die sehr deutlich zeigen, dass dem aktuellen Erziehungsverständnis nach, Erziehung gerade nicht auf die sinnlich-leiblichen bzw. körperlichen Aspekte des Menschen zielt. Auch mit Wimmers Publikation *Dekonstruktion und Erziehung: Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik* (2006) lässt sich ähnliches aufzeigen. Wimmer zufolge sei es Konsens, dass zu den „primären Aufgaben der Erziehung [zählt], die nachwachsende Generation mit der Welt, in die sie hineingeboren wurde, und den kulturellen Traditionen der Gesellschaft vertraut zu machen“¹⁸⁴. Er diskutiert in seiner kritischen Rekonstruktion der Theoretisierungen von Erziehung das Paradoxieproblem und verweist in diesem Zusammenhang auf den „intentionalen Erziehungsbegriff“¹⁸⁵, der in der Regel als geplanter, rationaler Eingriff in das Erziehungsgeschehen und als Versuch der „Steuerung von Personenwerdungsprozessen“¹⁸⁶ verstanden wird. Das Ziel erzieherischen Denkens und damit das Ziel erzieherischen Handelns ließe sich in der von Wimmer rekonstruierten Perspektive als ein sich „seiner selbst gewisse[s] autonome[s] Vernunftsubjekt“¹⁸⁷ beschreiben, das er in seiner Existenz jedoch infrage stellt. Wenn sich Wimmer – ebenso wie Lenzen – nicht explizit zum Problem des Körpers hinsichtlich der Erziehung äußert, so verweisen doch auch seine Überlegungen darauf, dass im Allgemeinen erziehungstheoretische Überlegungen auf eine Analyse geistig-kognitiver Erfahrungsräume abzielen. Denn es ginge gemeinhin, so Wimmer, um Bewusstseinsprozesse, Wissen, rationale Entscheidungen und Probleme der Unentscheidbarkeit.¹⁸⁸ Auch Marotzki, Ortlepp und Nohl, die in ihrer *Einführung in die Erziehungswissenschaft* (2005) unter Erziehung zwar „ganz allgemein die Einwirkung des Erziehers auf den Zögling [...]“¹⁸⁹ verstehen, zeigen sehr deutlich, dass sich das allgemeine Verständnis von Erziehung vornehmlich auf kognitive oder weltanschauliche Haltungen bezieht.¹⁹⁰ Den Autoren zufolge sei dies auch dem Umstand geschuldet, dass „erzieherische Handlungen [...] überwiegend sprachliche Handlungen“¹⁹¹ seien. Die körperliche Dimension ist zwar bei Marotzki, Nohl und Ortlepp über „pflegen, ernähren und Gefahren abwenden“¹⁹² allgemein in die „Erziehungssituation“¹⁹³ integriert, damit jedoch gleichfalls systematisch aus ihrer Beschreibung des Erziehungshandelns ausgeschlossen. Pflegen, Ernähren und auch körperliche Gefahren abwenden werden zwar als Bestandteil erzieherischer Situationen genannt, werden jedoch nicht als Handlungen begriffen, die als erzieherische gelten können. Als ein weiteres Beispiel sei hier Jan Masschelein erwähnt. Dieser analysierte bereits 1996 Erziehungsdiskurse im Hinblick auf die konzeptionelle Hervorbringung von Gewaltverhältnissen. Zusammenfassend postuliert auch er, dass Erziehung, von der moralischen Hilflosigkeit des Kindes ausgehend, dessen moralische Autonomie anstreben würde.¹⁹⁴ Masschelein konstatiert hierzu wie folgt:

183 Lenzen 2002, S. 166 ff., 173.

184 Wimmer 2006, S. 10.

185 Wimmer 2006, S. 13.

186 Wimmer 2006, S. 11.

187 Wimmer 2006, S. 13; vgl. dazu auch S. 28.

188 Wimmer 2006, S. 375 ff.

189 Marotzki/Nohl/Ortlepp 2005, S. 137.

190 Vgl. Marotzki/Nohl/Ortlepp 2005, S. 144.

191 Marotzki/Nohl/Ortlepp 2005, S. 143.

192 Marotzki/Nohl/Ortlepp 2005, S. 138.

193 Marotzki/Nohl/Ortlepp 2005, S. 138.

194 Vgl. Masschelein 1996a, S. 163 f.

„Ich denke, dass man versuchen muß [...] einen Erziehungsbegriff zu formulieren [...], [in dem Erziehung] ihren endgültigen Referenzpunkt nicht in der Autonomie und der Einheit eines denkenden und Ziele realisierenden vernünftigen Wesens findet, sondern in der Heteronomie und der Vielheit handelnder und sprechender politischer Wesen.“¹⁹⁵

Zwar verlässt er damit einen weitreichend etablierten Fixpunkt, nämlich ‚Vernunft‘ als Erziehungsziel, seine Konzeption von Heteronomie eines handelnden und sprechenden politischen Wesens wie auch von Erziehung weisen jedoch keine explizit körperintegrativen Züge auf, obwohl sie sich aber dafür als prinzipiell anschlussfähig erweisen.

In eine ähnliche Richtung verweisen ferner die Vorstellungen Vogels aus dem gleichen Jahr. Aus seiner Perspektive stellt der „Kern“¹⁹⁶ von Erziehung eine spezifische „Qualität besonderer Absichten menschlichen Handelns“¹⁹⁷ dar. Dessen „spezifische Intentionen sind auf Einstellungen, Haltungen, inneren Überzeugungen des Zöglings gerichtet, die entstehen, verstärkt, gefördert oder abgebaut und verhindert werden sollen“¹⁹⁸. Dies fände gemeinhin in einem Bezugssystem statt, dass auf „moralische Orientierungen“¹⁹⁹ bzw. auf die „moralische Autonomie“²⁰⁰ des „Zöglings“ hin ausgerichtet sei. Vogel verstärkt diese Perspektive in seiner Beschreibung eines exemplarischen Erziehungsvorgangs, über den er den erzieherischen Akt als fiktives Vater-Sohn-Gespräch konstruiert. Es wird damit deutlich, dass das Gespräch als geistig-kognitiver Zugriff auf den Zu-Erziehenden eine erzieherische Intervention repräsentiert.²⁰¹

Ein letztes Beispiel für die vorhandene strategische Ausrichtung von Erziehung auf geistig-kognitive Aspekte liefert auch Oelkers. Dieser postuliert 1991, dass es „[...] in der Erziehung, wie immer man das Konzept fassen mag, um *Moral* [geht]“²⁰². Zehn Jahre später, in seiner Publikation *Einführung in die Theorie der Erziehung* (2001), in der er das „Sprachspiel“²⁰³ erziehungstheoretischen Sprechens auslotet, verdeutlicht er, dass ebenjenes Sprachspiel ausgerichtet sei auf die „Seele oder [den] Charakter“²⁰⁴, den „Geist“²⁰⁵, den Aufbau einer „inneren Welt“²⁰⁶ des Kindes. Erziehung beziehe sich deshalb, so Oelkers verallgemeinernd, im „Kern“²⁰⁷ auf „moralische Zielsetzungen“²⁰⁸. Wie schon Sünkel, bemüht auch Oelkers etymologische Bezüge und merkt in diesem Kontext an:

„Im deutschen Sprachraum ist von ‚Erziehung‘ als wertgeladenem Substantiv erst seit der Reformation die Rede. Vorher sind Verbalkonstruktionen üblich, die auf konkrete Tätigkeiten wie Ernähren oder Pflegen verweisen. Nach und mit Luther sind Substantivkonstruktionen möglich geworden, die ‚Erziehung‘ abstrakter definieren. Auffällig ist, dass diese Konstruktionen immer auf die ‚Seele‘ des Menschen bezogen waren und *Einwirkungen* beschrieben haben.“²⁰⁹

195 Masschelein 1996b, S. 111.

196 Vogel 1996, S. 482.

197 Vogel 1996, S. 482.

198 Vogel 1996, S. 482.

199 Vogel 1996, S. 483.

200 Vogel 1996, S. 483.

201 Vgl. Vogel 1996, S. 487.

202 Oelkers 1991, S. 16.

203 Oelkers 2001, S. 10. Oelkers versteht darunter den Gebrauch der „grundlegenden Argument der Erziehung [...], die ihre historische Ausprägung erfahren haben und die nicht dadurch anders werden, dass das Medium der Kommunikation gewechselt wird“ (ebd., S. 11).

204 Oelkers 2001, S. 26.

205 Oelkers 2001, S. 26.

206 Oelkers 2001, S. 26.

207 Oelkers 2001, S. 28, Fn. 32.

208 Oelkers 2001, S. 28, Fn. 32.

209 Oelkers 2001, S. 30 f. [Hervorh. im Original].

Vor dem Hintergrund der gesammelten erziehungstheoretischen Eindrücke und der hier zuletzt vorgestellten Beispiele kann davon ausgegangen werden, dass sich im erziehungstheoretischen Diskurs eine primär auf das *Geistige, Seelische, Psychische, Kognitive* ausgerichtete diskursive Strategie der Vereinseitigung von Erziehung zeigen lässt, die eine starke Tendenz erzeugt, Erziehung sowohl als wissenschaftlich-systematischen Begriff als auch als Tätigkeit von Körper und Leib abgelöst zu denken. Damit einher gehen eine oftmals implizite Marginalisierung sowie eine Verwerfung des Körpers in erziehungswissenschaftlichen Systematisierungs- und Theoretisierungsprozessen, die in den diskursiven Prozessen der Konstituierung von Erziehung als explizit nichtkörperbezogen gefestigt werden. Verworfen und marginalisiert werden dabei jene Bestimmungen des Menschen, die im Rahmen einer dichotomen Anthropologie dem Geistigen, dem Seelischen, dem Psychischen, dem Kognitiven gegenüberstehen: der Körper, der Leib, die Physis, die Emotion. Noch und gerade in der Rede entlang der entsinnlichten bzw. entkörpernten Gegenstücke, welche auch immer das Schweigen über das Andere beinhalten, manifestiert sich auf diese Weise eine disziplinäre Politik der Ausrichtung von Erziehung zugunsten des Geistigen, die jedoch zugleich immer wieder Spuren ihres Gegenstücks mitführt. Denn die Rede vom Geistigen erweist sich nur als denkerisch sinnvoll, wenn der Körper mitgedacht ist. Die Rede von der Psyche ist nur plausibel, wenn auch die Physis Bestand hat. Dass Erziehungspraxis in vielfältiger Weise am Körper ansetzt, gehört dabei zum konsensualen Wissensbestand der Erziehungswissenschaft. Gerade hier gilt es also, die Verstrickungen der Erziehungstheorie in eine gesellschaftlich verfasste Körperpolitik aufzunehmen, wie es bereits die Pädagogische Anthropologie vorgeschlagen hat.

2 Eine Neufassung: Die These der Entkörperung

2.1 Entkörperung als diskursive Praktik

Die im letzten Kapitel vorgestellten Positionen der erziehungswissenschaftlichen Körperforschung haben gezeigt, dass aktuell eine überaus rege Forschungstätigkeit zu den Themen Körper, Leib und Sinnlichkeit festzustellen ist. Damit rückt die immer noch kursierende Annahme, dass von einer generellen erziehungswissenschaftlichen Vernachlässigung dieser Themenbereiche auszugehen wäre, in den Hintergrund. Allerdings trat in der Auseinandersetzung auch zutage, dass sich körper- und leibbezogene Forschung nur selten mit der Weiterentwicklung des disziplinären Erziehungsverständnisses beschäftigt. Lediglich die Studie von Schultheis *Leiblichkeit – Kultur – Erziehung* (1998) hat die theoretische Neubestimmung des Zusammenhangs von Erziehung und Leiblichkeit zum zentralen Gegenstand. Dadurch, dass sich Schultheis jedoch auf die Elementarerziehung bzw. die frühkindliche Erziehung konzentriert, bleibt der Gesamtzusammenhang von Erziehung unbearbeitet. Daneben wurden erziehungsbegriffliche Überlegungen und Ansätze auf ihr allgemeines Verhältnis von Körper und Erziehung hin befragt. Erkennen lässt sich zunächst, dass in systematisch ausgerichteten Studien über Erziehung bislang nur wenige Theoreme und Ergebnisse aus der Körperforschung rezipiert werden. Jedoch lässt sich auch eine andere Entwicklung feststellen: Nach dem weithin nicht diskutierten definitiven Ausschluss der ‚physischen Dispositionen‘ aus dem Horizont von Erziehung, vorgenommen Anfang der 1970er Jahre durch Brezinka, setzte in den 1980er Jahren allmählich eine kritische Debatte ein, welche die repressiven, gewaltförmigen und disziplinierenden Momente von Erziehung entlang von Körper und Leib thematisierte. Die Körperlichkeit des Menschen, in diesen Zusammenhängen als Medium von Erziehung verstanden, wurde nun als Einfallstor gesellschaftlicher Zurichtungspraktiken diskutiert. Erziehung erfuhr zwar in diesen Debatten eine ideologische Abwertung, gleichzeitig wurde jedoch die Diskursivierung von Erziehung und Körper in erkenntnistheoretischer Hinsicht vorangetrieben. Beide Phänomene werden daher aktuell zumeist als gesellschaftlich kontingente Denkformen behandelt und nicht mehr essentialistisch gedacht. Forderungen nach einer Integration von Körperbezügen in eine theoretische Bearbeitung von Erziehung, wie sie in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion zu Körper und Leib formuliert werden, sind aber bislang nicht produktiv weiterverarbeitet worden. Unter anderem deshalb, weil in der Debatte, die sich kritisch auf die pädagogische Behandlung von Körper und Leib bezieht, die körperlichen Dimensionen des Menschen als stets anwesend betrachtet werden. Vor diesem Hintergrund scheint keine Notwendigkeit zu bestehen, Erziehung neu zu theoretisieren. Zudem wird Erziehung – wenn auch zumeist in negativ konnotierter Weise – auch immer als eine auf Körperlichkeit und Leiblichkeit gerichtete Praxis verstanden. Dies jedoch erkennt die Innovationskraft, die von einer theoretischen Arbeit an Grundbegriffen ausgehen kann, so scheint es in körpertheoretischer Hinsicht produktiv auch Erziehung neu zu fokussieren und zu dekonstruieren. Anhand der Literaturumschau lässt sich jedoch feststellen, dass eine umfassendere sowie systematische Erneuerung des Erziehungsbegriffs in Hinblick auf die Kategorie Körper bislang weder im Rahmen körper- und leibbezogener noch erziehungstheoretischer Studien erfolgte, obwohl neuere Arbeiten zu Erziehung sich als durchaus anschlussfähig erweisen. Von einer Aktualisierung des systematisch-theoretischen Denkens über Erziehung im Kontext der Ansprüche, die sich aus der Forschung zu Körper und Leib ergeben, kann daher noch nicht gesprochen werden. Vielmehr wird in den grundlegenden Debatten zu Erziehung erkennbar, dass immer noch eine auf das Geistige, Seelische, Psychische resp. Kognitive ausgerichtete diskursive Vereinseitigungs- und

Ausgrenzungsstrategie vorherrscht, die ein theoretisches Verhältnis zu Körper und Leib evoziert, das sich in deren fortwährender Marginalisierung und Verwerfung offenbart. Stets werden die nicht-körperlichen Seiten des Menschen in erziehungstheoretischen Zusammenhängen betont. Der Horizont von Erziehung wird damit einseitig über eine pädagogische ‚Beeinflussung der *psychischen* Dispositionen‘, der erzieherischen Hinwendung zu einer ‚*moralischen* Kommunikation‘ und mit der Ausrichtung auf die ‚*sprachliche* Intervention‘ aufgespannt.

Dieser Prozess der Vereinseitigung des Diskurses über Erziehung und dessen Folgen wird im weiteren Verlauf der Arbeit als *Entkörperung* bezeichnet und analysiert. Entkörperung will sich also mit dem Phänomen der Marginalisierung von Körperthemen und dem Ausblenden der leiblichen Dimensionen des Menschen in der Bearbeitung und Darstellung von Erziehung beschäftigen. In dieser Hinsicht muss Entkörperung zunächst als Analyseinstrument sowie als die sprachliche Verkehrung der gezeigten diskursiven Vereinseitigungsstrategie verstanden werden. Der Begriff legt jedoch den Schwerpunkt der Auseinandersetzungen auf das Moment des diskursiv Ausgeschlossenen, Marginalisierten und Verworfenen. Damit ist jedoch kein diskursiver Zustand des Körperlosen gemeint, sondern die Rede über Erziehung, die dazu tendiert sich beständig und wiederholt körperlos zu machen resp. zu *entkörpern*.¹ Denn die Diskussionen über Erziehungstheorien und -begriffe thematisieren durchaus körperliche und leibliche Perspektiven; sie werden jedoch nicht auf den Erziehungsbegriff angewandt. Lenzen z.B. zeigt, dass im aktuellen Verständnis von Erziehung die körperlichen Dimensionen des Menschen über die anthropologisch-biologischen Voraussetzungen mitgedacht sind, indem über jene die Notwendigkeit von Erziehung begründet werden.² Ähnlich argumentiert Masschelein, der erzieherisches Handeln mit Hanna Ahrendt als Antwort auf die Tatsache der Geburt versteht.³ Das Thema Geburt eröffnet bei Masschelein einen direkten Bezug zum Körperlichen. Wimmer sieht ebenfalls explizit Körperbezüge in die Ausarbeitung eines pädagogisch adäquaten Menschenbildes integriert.⁴

Gleichwohl wird an diesen diskursiven Äußerungen deutlich, dass sich das systematische Erziehungsverständnis bzw. der Erziehungsbegriff im engeren Sinn einer Integration von Körperbezügen entzieht. So zeigt sich zwar, dass Körperlichkeit und auch Leiblichkeit in erziehungstheoretischer Hinsicht über das implizit oder explizit zugrunde gelegte Menschenbild oder auch über den Einsatzort von Erziehung mitgedacht werden, allerdings werden Körper und Leib ausschließlich

1 Die Entscheidung für den Begriff der Entkörperung, und nicht beispielsweise Entleiblichung oder Entsinnlichung, gründet sich vornehmlich darauf, dass der Körperbegriff in der Erziehungswissenschaft allgemeinere Verwendung findet. Der Begriff des Leibes z.B. ist stark durch phänomenologische Theorie besetzt. Relevant ist, dass der Begriff der Entkörperung als Hilfskonstruktion dient und als theoretischer Einsatz verstanden wird. Ein weiter Grund liegt darin, dass der Begriff für die Erziehungswissenschaft bislang keine umfangreichere Verwendung fand und somit gut neu besetzt werden kann. Dennoch finden sich dieser Ausdruck und auch ähnliche Begriffe bereits in den Diskussionen um Körper und Leib, Materialität und Sinnlichkeit. Bekannt sind: Entkörperung und Entkörperlichung, Verkörperung und Verkörperlichung, Embodiment und Disembodiment. Die Zusammenhänge, in denen sie gebraucht werden, sind vielfältig. Thematisiert werden mit diesen zumeist Phänomene und Prozesse der Materialisierungs- und Entmaterialisierung im Rahmen semiotischer und medientheoretischer Reflexion (Nöth/Hertling 2005). Auch Entsomatisierung lässt sich finden (vgl. Duden 1999, S. 66 f.) Prägend für die Verwendung des Ausdrucks Entkörperung war sicherlich Mary Douglas, die in ihren anthropologischen Studien versucht hat, einen Zusammenhang zwischen Körperkontrolle und sozialer Kontrolle zu explizieren. Danach gilt Folgendes: Je komplexer das Klassifikationssystem einer Gesellschaft und je intensiver der Gruppendruck ist, umso eher ist eine Tendenz auszumachen, die sozialen Ausdrucksformen zu ‚entkörperlichen‘ (dt. Übersetzung), diesen eine gleichsam ätherische Gestalt zu geben. Douglas nennt das die Reinheitsregel, die im sozialen Austausch den Anspruch auf eine Beziehung, körperloser Geister‘ etabliert (vgl. Douglas 1981 [1970], S. 108 f.)

2 Vgl. Lenzen 2002, S. 168 f.

3 Vgl. Masschelein 1996a, S. 177.

4 Vgl. Wimmer 2006, S. 200 f., 212 ff., 238, 306.

als Entwicklungsatsache oder fundierendes Element von Erziehung berücksichtigt, nicht aber als zentrales Erziehungsziel oder als positiv konnotierte Erziehungsmittel und -möglichkeiten. Damit werden die eigentlichen Tätigkeiten des Erziehens nicht körperintegrativ gedacht. Es stehen in dieser Hinsicht die Kommunikation, die Belehrung sowie die sprachlichen Interventionen am Kind im Vordergrund. Körperliche und leibliche Routinen wie Berühren, Pflegen oder Vormachen treten auf diese Weise in den Hintergrund und werden eher mit Strafpraxen – z.B. mit körperlicher Züchtigung – in Verbindung gebracht. Erziehung mit den Mitteln von Körper- und Leiblichkeit – Handgriffe, Augenkontakt oder körperliche Nähe – führt auch daher oftmals negative Bezugshorizonte mit sich. Zusammenfassend formuliert heißt das: Erziehungstheoretisch werden Menschen auch als körperliche Wesen gedacht, dies bleibt jedoch bei dem was inhaltlich unter der Erziehung verstanden wird, zumeist außen vor. Die in der Diskussion um Erziehung häufig vorzufindende Betonung dessen, dass es sich bei Erziehung um eine auf die Herausbildung von Moral sowie Vernunft bezogene Aufgabe handele und dass Erziehung eine auf die psychischen Dispositionen und Kognitionen zielende Tätigkeit sei, grenzt damit – in einer abendländisch tradierten, dichotomen Konzeption vom Menschen – das jeweilig ‚Andere‘ aus: Die Triebe und Leidenschaften, die physischen Dispositionen und somatischen Dimensionen sind abgeblendet. Selbstverständlich kann die Rede von der Vernunft auch auf den Ausschluss von Unvernunft und die Rede von der Moral auf den Ausschluss des Amoralischen zielen. Trotzdem bleibt der Aspekt der Entkörperung, im Sinne einer theoretischen Verwerfung der sinnlich-physischen Dimensionen des Menschen, als diskursiver Ausschluss bestehen, da alle deskriptiven Bemühungen um Erziehung über das Primat von Geist und Kognition hervorgebracht werden.

Entkörperung findet dabei – auch das deutete sich bereits in den erziehungstheoretischen Perspektiven an – auf verschiedenen Ebenen statt: Zum Ersten ist in den Theorien eine Entkörperung hinsichtlich der postulierten Ziele von Erziehung festzustellen. Als solche grundlegend postulierten Ziele von Erziehung werden u.a. Vernunft, Mündigkeit, Sittlichkeit, psychische Verhaltensdispositionen, gesellschaftliche Integration und Moral als anzustrebende Erziehungsergebnisse erkennbar. Aus Beiträgen der Forschung zu Körper und Leib wird hingegen deutlich, dass Bereichen wie z.B. Körperbewusstsein, körperliche Gesundheit und leibliches Wohl, Emotionsbildung sowie Entwicklung des Sexualerlebens als explizit körper- und leibbezogene Ziele von Erziehung eine stärkere Geltung verschafft werden könnte. Zum Zweiten nimmt das Moment der Entkörperung Einfluss auf die Konzeptionierung der Tätigkeit des Erziehens, d.h. den Praktiken von ‚erziehen‘. Die Praktiken werden in der üblichen Verwendung vornehmlich als geistige Beeinflussung, moralische Kommunikation oder auch als sprachlich-kognitive Anstrengung vonseiten der Erziehenden verstanden. Auch hier gäbe es aus der Sicht der kritischen Diskussion um Körper und Leib ergänzende Felder: So wären z.B. die Bereiche wie Berühren, Körpernähe, leibliches Erfahren und Erleben, taktiles Lernen oder die führende Hand der Erziehenden, wie bei Prange bereits ausgeführt,⁵ stärker konzeptionell zu integrieren.

2.2 Entkörperung als Einsatzpunkt einer historischen Analyse

2.2.1 Etymologische und geschichtliche Anhaltspunkte

Der Begriff Entkörperung wurde bisher als Ansatz zu einer theoretischen Annahme und in dieser Hinsicht als eine diskursive Strategie im aktuellen Sprechen über Erziehung entwickelt. Allerdings ist es auch möglich, Entkörperung stärker historisch situiert zu denken. Erste Hinweise darauf

5 Vgl. Prange 2005.

geben die etymologischen Verweise, die, wie bereits dargestellt, Oelkers und Sünkel in ihre erziehungstheoretischen Überlegungen aufgenommen haben. Beide Autoren merken an, dass sich sprachgeschichtlich die Bedeutung von Erziehung in Bezug auf Körperlichkeit und Leiblichkeit gewandelt hat. Sowohl Oelkers als auch Sünkel verweisen darauf, dass Erziehung früher viel stärker einen Bezug auf leiblich-körperliche Inhalte gehabt hätte. Oelkers nennt in diesem Zusammenhang „Ernähren oder Pflegen“⁶, Sünkel „nährende, hegende, kleidende und behausende“⁷ Sinngehalte. Oelkers datiert eine Veränderung der Bedeutung von Erziehung auf die Zeit der Reformation und damit auf ein Erziehungsverständnis, das sich im Zuge Luthers, bzw. im Zuge der frühneuzeitlichen Veränderungen, ausbreitete.⁸ Damals hätte sich der Erziehungsbegriff allmählich seiner leiblich-körperlichen Bezüge entledigt. Sünkel hingegen geht davon aus, dass es zwar in der Frühmoderne eine Abnahme dieser Bezugshorizonte gegeben habe, diese älteren Sichtweisen jedoch noch im 18. Jahrhundert „im Schwange“⁹ waren, also nebeneinanderstanden. Dolch, der sich in den 1960er Jahren intensiver mit den sprachgeschichtlichen Entwicklungen des Erziehungsbegriffs beschäftigt hat, bezeichnet diesen Wandel als „Verschiebung“¹⁰ oder „Einengung“¹¹ der Bedeutungen von Erziehung. Dolch verweist in diesem Zusammenhang auf die althochdeutschen Wurzeln von Erziehung und stellt wie Oelkers und Sünkel fest, dass der Begriff im Mittelalter mit Themen wie Ernährung, Entwicklung und körperlichem Wachstum verknüpft war.¹² Ralf Mühlbauer weist gleichfalls Anfang der 1970er Jahre nach, dass die Bedeutung des althochdeutschen ‚irziohan‘ – das Verb, auf das sich das deutsche Wort ‚erziehen‘ etymologisch zurückführen lässt – zunächst die des „physischen Nährens“¹³ gewesen sei. Er macht darauf aufmerksam, dass sich diese Grundbedeutung des Wortes im Sprachgebrauch noch lange erhalten habe, auch dann noch, als sie bereits durch neue Bedeutungsinhalte bereichert worden sei.¹⁴ Anders als diese relativ kurzen und älteren etymologischen Beiträge, arbeitete Lorenz von Pogrell 1998 ausführlich schulpädagogische Quellen zu Beginn der Neuzeit (1343–1542) auf.¹⁵ Er konnte feststellen, dass dem Gebrauch von ‚erziehen‘ die Verwendung von ‚aufziehen‘ und ‚ziehen‘ vorausging und dass die Ausdrücke ‚ziehen‘ und ‚erziehen‘ als „deutschsprachige Notate wie ihre zeitgenössischen lateinischen Entsprechungen eindeutig auf einen solchen primären Ernährungszusammenhang verweisen“¹⁶. Helmut Heid fasst in einem lexikalischen Beitrag ältere Verwendungen des Erziehungsbegriffs zusammen und spricht von einer allgemeinen Wandlung des Sprachgebrauchs. Demnach hätte das Wort ‚erziehen‘ zunächst in „leiblicher und allmählich erst in geistig-seelischer Hinsicht“¹⁷ Verwendung gefunden.

6 Oelkers 2001, S. 30 f.

7 Sünkel 2011, S. 11.

8 Vgl. Oelkers 2001, S. 30 f.

9 Sünkel 2011, S. 11.

10 Dolch 1961, S. 176.

11 Dolch 1961, S. 176.

12 Vgl. Dolch 1961, S. 166 ff. Althochdeutsch als Bezeichnung für die älteste schriftsprachlich bezeugte sprachgeschichtlich relevante Epoche des Deutschen; sie basiert auf einem Periodisierungsschema von Jacob Grimm aus dem Jahr 1819 und ist u.a. durch erste Vereinheitlichungsprozesse differenter Regionalsprachen gekennzeichnet. Schließt man sich einem Datierungsvorschlag des Sprachwissenschaftlers Stefan Sondereggers an, so reicht diese Periode vom 6. bis zum Ende des 11. Jh., vgl. Wolff 2009, S. 52.

13 Mühlbauer 1971, S. 666.

14 Vgl. Mühlbauer 1971, S. 663 ff.

15 Pogrell bearbeitet Schulordnungen, Schulstiftungsurkunden und Paktverschreibungen von Schulmeistern.

16 Pogrell 1998, S. 299 f. Vgl. dazu Sabine Seichter 2016, S. 42 ff., diese arbeitet aus historisch-systematischer Perspektive zu dem Zusammenhang von Ernährung und Erziehung und kommt dabei zu einem ähnlichen Ergebnis.

17 Heid 1994, S. 47. Heid bezieht sich auf das Wörterbuch der Brüder Grimm, das ältere Verwendungen des Sprachgebrauchs darstellt. Vgl. Grimm 2006 [1854–1961], Bd. 3, Sp. 1091–1093.

Diese sprachgeschichtlichen Befunde verweisen auf die These, dass Entkörperung auch als längerfristig beobachtbarer und damit als ein historischer Prozess begriffen werden kann. In den hier zitierten sprachgeschichtlichen Untersuchungen herrscht Übereinstimmung in der Annahme, dass sich die leiblichen und körperlichen Bezüge im Verständnis von Erziehung mit der Zeit verloren gingen. Insofern kann Entkörperung, nachdem sie bereits als ein performatives Phänomen des aktuellen Diskurses bestimmt wurde, in einem weiteren Sinne auch als eine retrospektiv zu beobachtende Transformation diskutiert werden, die eine Marginalisierung und Verwerfung von Körperbezügen im Sprechen über Erziehung über einen längeren Prozess bewirkte. Wie sich diese Veränderung historisch rekonstruieren lässt, ist unerforscht – bislang ist sie nur etymologisch festgestellt. Und wie die sprachgeschichtlichen Befunde verdeutlichen, differieren bei genauerer Betrachtung sowohl die inhaltlichen Beschreibungen als auch die genauen zeitlichen Datierungen im feststellbaren Veränderungsprozess.

Die These der Entkörperung kann vor diesem sprachgeschichtlichen Hintergrund somit als ein Phänomen beschrieben werden, das sehr unterschiedliche Prozesse und Entwicklungen in der Verwendung des Erziehungsbegriffs und in Bezug auf einen spezifischen Gegenstandsbe- reich – der mit den Dimensionen von Körper, Leib und Sinnlichkeit umrissen werden kann – unter einem Terminus fasst. Entkörperung kann dabei keinesfalls im Sinne eines zielgerichteten linear-geschichtlichen Prozesses, ohne Brüche oder Gegenbewegungen, oder als prospektiv oder teleologisch angelegte Entwicklung betrachtet werden, sondern ist als sprachliche Praktik in der aktuellen sowie historischen Diskussion um Erziehung zu verstehen. Entkörperung, so die These, präfiguriert Erziehung hinsichtlich ihrer diskursiven Körperbezüge. Entkörperung gilt dabei in erster Linie als analytischer Fokus, nicht als diskursive und auch nicht als historische Tatsache.

Blickt man bei der Frage nach der Entwicklung des disziplinären Erziehungsbegriffs unter der Perspektive der Entkörperung auf die Anfänge einer sich konstituierenden Pädagogik, auf die Zeit des späten 18. und frühen 19. Jahrhunderts, in der sich das moderne erziehungstheoretische Denken in seinen akademischen Figurationen allmählich herausbildete, so zeigt sich in den zeitgenössischen Erziehungsschriften im Kontrast zum heutigen wissenschaftlichen Erziehungsverständnis eine weitaus stärkere Präsenz von Themen mit Körperbezug. Auch in Zusammenhängen, die auf eine erziehungssystematische Grundlegung zielen. Schon bei den frühen Klassikern der pädagogischen Diskussion, John Locke und Jean-Jacques Rousseau, wird dieser Zusammenhang deutlich. John Locke (1632–1704) beginnt seine *Some Thoughts Concerning Education* (1693) mit dem Satz: „Ein gesunder Geist in einem gesunden Leib, das ist eine kurze, aber vollständige Beschreibung eines glücklichen Zustandes in dieser Welt.“¹⁸ Die ersten dreißig Paragraphen widmet er daraufhin der körperlichen Erziehung des „junge[n] Gentlemans“¹⁹; insbesondere der Ernährung, der Gesunderhaltung sowie der Abhärtung des jungen männlichen Kinderkörpers. Denn, so begründet Locke seine Ausführungen, auch wenn die Hauptsorge der Erziehung dem „kindliche[n] Geist“²⁰, „dem Innern“²¹ gelten sollte, so „darf die Lehmhütte [doch] darüber nicht vernachlässigt werden“²². Lehmhütte gilt Locke als Metapher für den Körper des Kindes. Wenn er auch mit seinem Konzept im Schwerpunkt

18 Locke 1970 [1693], S. 7. Der Ausspruch, dass ein gesunder Körper in einem gesunden Geist wohnt, geht auf die Satiren des römischen Dichters Juvenal (*mens sana in corpore sano*) zurück.

19 Locke 1970 [1693], S. 10.

20 Locke 1970 [1693], S. 8.

21 Locke 1970 [1693], S. 8.

22 Locke 1970 [1693], S. 8.

auf die geistige Erziehung zielt, so ist doch mit diesem Aufbau der Aspekt der körperlichen Erziehung bzw. der Leibeserziehung integrativ angelegt. Dieser Einbezug der Körperlichkeit des Kindes offenbart sich auch im weiteren Verlauf von Lockes Schrift, z.B. wenn er über den Erwerb von Handfertigkeiten und über die körperlichen Betätigungen in der späteren Erziehung des Gentlemans reflektiert.²³ Lockes körperrpädagogische Vorstellungen beruhen auf erkenntnistheoretischen Einsichten. Im Zentrum einer sensualistischen Anthropologie, die er selbst maßgeblich vorantrieb,²⁴ gilt ihm der Körper als der Ort, über den sich sinnengeleitet die Verstandesfähigkeiten ausbilden. Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) setzt sich ebenfalls im Rahmen seiner Erziehungsutopie *Émile ou de l'éducation* (1762) mit der körperlichen Verfasstheit und der körperlichen Ausbildung seines fiktiven Zöglings auseinander. Im Rekurs auf Locke und auf die zeitgenössische medizinische Anthropologie widmet er sich unter pädagogischen Aspekten in seinem gesamten ersten Buch den Themen Schwangerschaft und Geburt sowie der nachgeburtlichen Pflege (Stillen, Windeln und Wickeln) des Kindes.²⁵ Ausführlich diskutiert er die Aufgaben elterlicher Erziehung und verschiedene Ernährungsfragen sowie die ersten körperlichen Gewöhnungen des Neugeborenen. Damit der Mensch – so Rousseau – sich später seiner Körperkräfte umfänglich bedienen könne, wäre eine erzieherisch angeleitete Ausbildung derselben notwendig.²⁶ Auch wenn sich gerade das erste Buch mit körperlicher Erziehung beschäftigt, so finden sich auch in den vier Bänden von *Émile* weitere körperbezogene Auseinandersetzungen.²⁷ Stärker noch als Locke bringt Rousseau auf diese Weise die körperlichen und seelischen Verhältnisse des Zöglings in einen fortdauernden pädagogischen Zusammenhang.

Sowohl Locke als auch Rousseau begründen die moderne Reflexion über Erziehung in hohem Maße; desgleichen waren sie über die Jahrhunderte hinweg in die Traditionsbildungs- und Kanonisierungsprozesse der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft eingebunden. Kant (1724–1804), der ebenfalls als Klassiker erziehungstheoretischen Denkens gilt und dessen Erziehungskonzeption ähnlich breit in der Erziehungswissenschaft diskutiert wurde, repräsentiert bereits einen spätaufklärerischen Diskurs über Erziehung. Auch Kant widmet einen großen Teil seiner (von Friedrich Theodor Rink stark redigierten und 1803 herausgegebenen) Vorlesungen *Über Pädagogik* dem Bereich der „physischen Erziehung“²⁸. Circa ein Drittel des Buches widmet sich den Themen: Bedeutung der physischen Erziehung, Stillen, Ernährung, Wärmeregulierung des Körpers, Wiegen, Windeln, Gehen lernen und Gemütsbildung.²⁹ Ferner setzt er sich, unter Verweis auf philanthropische Pädagogik und das Dessauer Philanthropin, mit Gymnastik, körperlicher Ertüchtigung und körperlicher Geschicklichkeit auseinander.³⁰ Im Unterschied zu Locke und Rousseau referiert Kant seine pädagogischen Vorstellungen in einem universitären Kontext. Zudem schnitt er die Vorlesungen, nicht nur auf private, sondern auch auf öffentliche pädagogische Tätigkeitsfelder zu. So hatte Kant bei seinen Vorlesungen, die er ab 1776/77 an der Universität in Königsberg an der Philosophischen Fakultät hielt, die pädagogische Unterweisung von Studenten im Blick, die sich nach dem Studium oftmals zunächst

23 Locke 1970 [1693], S. 253 ff.

24 Locke entwickelt seine Gedanken wenige Jahre zuvor in der Abhandlung *An Essay Concerning humane understanding* (1690), die zu einem zentralen Bezugspunkt der empiristischen Erkenntnistheorie avancierte.

25 Vgl. Rousseau 2006 [1762], S. 119 ff., 126 ff., 144 ff., 164 ff.

26 Vgl. Rousseau 2006 [1762], S. 108.

27 Vgl. Rousseau 2006 [1762], S. 261, 277 f., 280, 284, 289, 326, 329.

28 Kant 1803, S. 37.

29 Vgl. Kant 1803, S. 37 ff.

30 Vgl. Kant 1803, S. 69 ff.

als Hofmeister und Hauslehrer verdingten.³¹ Betrachtet man die Ausführungen Kants näher auf ihre systematischen Zusammenhänge, wird ersichtlich, dass in seinem Erziehungsverständnis die physische keinesfalls von der moralischen Erziehung zu trennen ist. So geht er davon aus, dass der physischen Erziehung stets eine moralische Dimension inhärent sei und darüber hinaus die moralische Erziehung die physische zur Voraussetzung habe. Deshalb ist die Wartung, die als erzieherische Körperpflege, Verpflegung und Fürsorge des Säuglings und des Kleinkindes beschrieben wird, an den Anfang seiner Erziehungskonzeption gestellt, und zwar vor Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung. Ferner begreift Kant die Wartung als grundlegend für jede weitere erzieherische Handlung.³² Auch wenn bis heute unklar ist, ob der Herausgeber Rink, der bei Kant studierte, überhaupt mit den originalen Schriften Kants arbeitete, oder ob er, was als wahrscheinlicher gilt, seine eigenen Vorlesungsmitschriften herausgab,³³ folgen die Einordnung und die inhaltliche Ausgestaltung der ‚physischen Erziehung‘ den damaligen zeitüblichen Vorstellungen. Friedrich Samuel Bock (1716–1785), evangelischer Theologe und Professor der Theologie und der Philologie,³⁴ auf dessen *Lehrbuch der Erziehungskunst* (1780) die kantischen pädagogischen Vorlesungen Rink zufolge basieren,³⁵ und dessen Publikation als das erste akademische Handbuch der Pädagogik gilt,³⁶ stellt im Aufbau seines Lehrbuchs die physische Erziehung – unter dem Begriff der „diätetischen Erziehung“³⁷ – ebenfalls der moralisch-sittlichen voran und diskutiert ein ähnliches Themenspektrum wie Kant.³⁸ Auch Ernst Christian Trapp (1745–1818),³⁹ der den ersten Lehrstuhl für Pädagogik an einer deutschen Universität besetzte und zum engeren Zirkel philanthropischer Pädagogik zählt,⁴⁰ ist in diesem Zusammenhang zu nennen. Er ist zugleich der erste Autor, der seine schriftstellerischen und berufspraktischen Tätigkeiten vornehmlich pädagogischen Bereichen widmete – u.a. war er als Leiter eines Erziehungsinstituts und als Schuldirektor angestellt. Eine zukünftige Wissenschaft der Pädagogik wollte Trapp empirisch-erfahrungswissenschaftlich begründen.⁴¹ In seinem *Versuch einer Pädagogik* (1780) integriert er die „physische Erziehung“⁴² in einen speziellen Abschnitt, der von der Gesundheit handelt. Die „physische Erziehung“ diene der „Erhaltung oder Wiederherstellung der Gesundheit“⁴³ und stünde mit der „intellektuellen und sittlichen Bildung in genauerer Verbindung, als man gewöhnlich glaubt.“⁴⁴ Auch in seinen weiteren Vorstellungen von Erziehung zeigt sich, dass er über die anthropologischen Voraussetzungen

31 Vgl. Kant 1803, S. 31. Zur Situation von Hauslehrern, Lehrern und Hofmeistern im späten 18. Jahrhundert vgl. Terhart 2004, S. 553 f.

32 Vgl. Kant 1803, S. 7. Dies, obwohl er sie zunächst abwertet, so sei körperliche Erziehung „eigentlich nur Verpflegung“, die der Mensch mit den Tieren gemein habe (S. 6). Kant hebt später das geringschätzende Urteil teilweise wieder auf und postuliert, dass der „positive Teil der physischen Erziehung [...] die Kultur“ sei, weshalb der „Mensch [...] in Beziehung auf dieselbe, von dem Tiere verschieden“ (S. 47) sei. Die widersprüchlichen Haltungen könnten auch mit der Bearbeitung des Materials durch den Herausgeber Rink zusammenhängen.

33 Vgl. Santos 2007, S. 24–66.

34 [Näheres, siehe Kurzbiografie im Anhang.]

35 Kant 1803, S. III. Vorrede des Herausgebers.

36 Vgl. Herrmann 2005, S. 115.

37 Bock 1780, S. 9.

38 Vgl. Bock 1780, S. 9 ff.

39 [Näheres, siehe Kurzbiografie im Anhang.]

40 Vgl. Herrmann 2005, S. 116. Trapp besetzte den Lehrstuhl für Pädagogik an der preußischen Universität in Halle zwischen 1779 und 1783.

41 Vgl. Tenorth 2004, S. 343.

42 Trapp 1780, S. 443.

43 Trapp 1780, S. 443.

44 Trapp 1780, S. 443.

des Menschen die körperlichen Dimensionen als grundlegend für das Erziehungsgeschehen betrachtet.⁴⁵ Zudem sieht Trapp den Körper als Ziel erzieherischer Tätigkeit, weshalb er z.B. die pädagogische Lenkung der sinnlichen Triebe erörtert.⁴⁶

2.2.2 Die Fragestellung basierend auf der These der Entkörperung

Im aufklärerischen Erziehungsdenken zeigen sich – wie in einem ersten Zugriff verdeutlicht wurde – körperintegrative bzw. körperinklusive Züge. Insofern ließe sich von einer seinerzeit nicht ‚entkörpern‘ sondern ‚bekörpern‘ Diskurssituation sprechen. Mit dieser Charakterisierung steht der aufklärerische Diskurs über Erziehung in einem Kontrast zum aktuellen erziehungstheoretischen Denken. Aufgrund der zuvor dargelegten etymologischen Hinweise, die eine Einengung und Wandlung der Verwendung von Erziehung belegen, ließe sich vermuten, dass sich zur Zeit der Aufklärung vielleicht nur die ‚Reste‘ älterer Bedeutungsvarianten von Erziehung zeigen, wie Sünkel mit seiner Rede vom ‚Schwange‘ andeutete. Ob die Rede von der ‚physischen Erziehung‘ sowie die Integration körperlicher Bezüge in das Erziehungsdenken tatsächlich auf diese Weise erklärt werden kann und auf welche Weise sich in der Diskussion der Aufklärungspädagogik der Zusammenhang von Körper und Erziehung tatsächlich ausgestaltet hat, bleiben jedoch offene Fragen. Ebenso bleibt offen, wie sich der Bruch zum aktuellen Erziehungsverständnis, das als entkörpernt charakterisiert wird, verstehen lässt. Diesen Fragestellungen soll in einer intensiveren historischen Analyse nachgegangen werden.

Eine Untersuchung, die sich auf die Zeit der Spätaufklärung konzentriert, der Zeit zwischen dem späten 18. und frühen 19. Jahrhundert, erscheint in dieser Hinsicht als aussichtsreich. Dies lässt sich mehrfach begründen und mit grundlegenden Fragen verbinden:

Erstens wird in der Forschung zu Körper und Leib das ‚Verschwinden des Körpers‘, also der zivilisatorische Prozess der diskursiven Körperentfremdung und Körperverdrängung, auf die spezifischen Logiken aufklärerischer Theoriebildung zurückgeführt.⁴⁷ Ferner wurde in den vergangenen Jahren gerade in bildungshistorischen Arbeiten mehrfach gezeigt, dass die intensiv geführten anthropologischen Diskussionen der Spätaufklärung, die das Verhältnis von Körper und Seele zum Ausgangspunkt zahlreicher Auseinandersetzungen machten, auf die Entstehungs- und Entwicklungsbedingungen der Pädagogik einen starken Einfluss genommen haben.⁴⁸ Daher gilt es für die historische Untersuchung zunächst die spätaufklärerischen Bedeutungszusammenhänge von Erziehung und Körper sowie die Verläufe und Wandlungen im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts zu betrachten, um die Entwicklung des Erziehungsdenkens über einen größeren Zeitraum verfolgen zu können.

Zweitens gilt die Zeit zwischen Spätaufklärung und Vormärz als Beginn der prädisziplinären Phase der Pädagogik, in der sich die ersten intensiveren Verwissenschaftlichungsprozesse zur späteren Herausbildung der modernen Erziehungswissenschaft ereigneten.⁴⁹ Es ist also danach zu fragen, wie sich der Zusammenhang von Erziehung und Körper zu einer Zeit gestaltet hat, in der die Pädagogik in Disziplinbildungsprozesse eingebunden war. Wie also Körperlichkeit und Sinnlichkeit im damaligen Erziehungsverständnis situiert waren und ob Entkörperungstendenzen zu beobachten sind.

45 Vgl. Trapp 1780, S. III ff. Zur Einordnung Trapps *Versuch einer Pädagogik* vgl. Hopfner 2009, S. 459 f.

46 Vgl. Trapp 1780, S. 40.

47 Vgl. grundlegend Kamper 1994, S. 13 ff.; Kamper 1989, S. 49 f., vgl. aktueller Schmidtke 2008, S. 8; Knoblauch 2005, S. 92.

48 Vgl. Mietzner/Tenorth 2007; Kersting 1992, S. 117–167.

49 Vgl. Brachmann 2008, S. 48–156; Herrmann 2005, S. 114 ff.; Tenorth 2004, S. 342 ff.; Kersting 1992, S. 9–21.

Drittens gelten gerade das spätaufklärerische Erziehungs- und Bildungsd Denken sowie dessen neuhumanistische Transformation auch in der aktuellen Erziehungswissenschaft als zentraler Referenz- und Bezugspunkt für theoretische Auseinandersetzungen. Vor allem erziehungssystematische resp. erziehungstheoretische Reflexionen werden auf diesen historischen Folien entwickelt.⁵⁰ Eine körpergeschichtliche Ergänzung hinsichtlich der Konstituierung des modernen Erziehungsbegriffs kann gewinnbringend sein, weil in Anbetracht der Ansprüche, die sich aus der Forschung um Körper und Leib ergeben, dieser einer Aktualisierung bedarf. Es stellt sich also die Frage, wie sich ein körperintegratives Erziehungsdenken historisch-systematisch beschreiben lässt.

Mit diesen drei Fragekomplexen stehen jedoch nicht die Entwicklungen über die Zeit der vergangenen 200 Jahre im Mittelpunkt der Untersuchung, sondern lediglich ein Zeitraum von knapp 50 Jahren – vom Ende des 18. und bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts – zur Diskussion. Auch wird nicht die Annahme vertreten, dass sich über die Untersuchung ein kausales Bedingungsgefüge zwischen der aktuellen und der damaligen Situation aufzeigen lässt. Im Gegenteil: Beide Zeiträume werden als disparate Diskursstränge behandelt. Ebenfalls richtet sich das Forschungsinteresse nicht vordringlich auf die historischen Formen erzieherischer Praxis, sondern darauf, in welcher Weise der Zusammenhang von Körper und Erziehung im ausgewählten Zeitraum sprachlich dargestellt und mit Bedeutungsgehalten versehen wird.

Zugleich ist der Untersuchungsrahmen durch einen weiteren Gedanken aus der historischen Körperforschung zu ergänzen. Seit Längerem existiert die These, dass historische Exklusionen von Körperlichkeit auch geschlechtlich konnotiert seien. Es wird dabei darauf aufmerksam gemacht, dass bis in das 20. Jahrhundert hinein fast nur „Gründungsväter“⁵¹ als legitime Sprecher gelehrter Debatten bzw. wissenschaftlicher Theoriebildung auftraten. Es sind also vorwiegend Männer, die im Kontext einer sozial segregierten Welt jene Wissensauffassungen dominierten, die mit der diskursiven Exklusion von Körperlichkeit in Verbindung zu bringen sind. Die Idee von Geschlecht als wirkmächtige Diskurskategorie ist ein grundlegender Bestandteil feministischer Wissenschaftsforschung.⁵² Diese geht von einer androzentrischen und patriarchalischen Strukturierung des neuzeitlichen wissenschaftlichen Denkens aus.⁵³ Die Geschlechterforschung übt, wie auch die Körperforschung, mit historisch-kritischer Absicht eine „vehemente Rationalitäts- und Aufklärungskritik“⁵⁴, die der „Komplizenschaft von Macht und Wissen“⁵⁵ nachgeht. Diese Kritik bringen Edith Glaser und Sabine Andresen systematisch für die Erziehungswissenschaft in Anschlag. Ihrer Auffassung nach „spielt und spielte [...] die soziale (und biologische) Kategorie Geschlecht bei der Herausbildung, bei der Etablierung und bei der Differenzierung der Disziplin Erziehungswissenschaft eine entscheidende Rolle“⁵⁶. Dies, so die Autorinnen, würde

50 Beispielgebend, da sie bereits erziehungstheoretisch diskutiert wurden, seien hier Wimmer 2006, S. 35 ff.; Oelkers 2001; Masschelein 1996 angeführt.

51 Vgl. Gugutzer 2004, S. 22.

52 Nach Hark 2007a, S. 10 lässt sich die feministische Theorie nicht über einen gemeinsamen Gegenstandsbereich, sondern nur über eine spezifische Erkenntnisperspektive definieren, die in „herrschaftskritischer Absicht die Verfasstheit von Geschlechterverhältnissen“ analysiert. Die feministische Wissenschaftsforschung ist nicht klar von der Geschlechterforschung abzugrenzen. Vgl. aus aktueller Perspektive dazu Hausen 2013, S. 8 ff.

53 Vgl. Dausien/Herrmann/Oechsle/Schmerl/Stein-Hilbers 1999, S. 17. Verschiedene Arbeiten dazu liegen vor: Scheich 2002, Harding 1999; Harding 1994; Orland/Scheich 1995; List/Studer 1993; Hausen/Nowotny 1990 [1986]; Keller 1986.

54 Scheich 2002, S. 14.

55 Scheich 2002, S. 14.

56 Glaser/Andresen 2009, S. 7.

jedoch in wissenschaftshistorischer und wissenschaftssystematischer Perspektive oftmals vernachlässigt.⁵⁷ Auch Christine Mayer betont, dass in der Aufarbeitung des „Konstitutionsprozess[es] der modernen Pädagogik“ und gerade in Hinblick auf die Erforschung und Kontextualisierung anthropologischer Denkk Zusammenhänge „der Geschlechteraspekt“ häufig „nicht im Mittelpunkt der Analyse“ stehe oder „sogar gänzlich ausgeklammert“ werde, obwohl dieser „zu einer wichtigen Bezugsgröße in der neuen Wissenschaft avancierte“.⁵⁸ Vonseiten der Geschlechterforschung wird zudem und ebenfalls seit Längerem kritisiert, dass Erkenntnisse aus geschlechtsbezogenen Studien in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung keine „substanzielle Integration“⁵⁹ fänden. Mit Blick auf die Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft forderten Barbara Rendtorff und Vera Moser deshalb bereits vor längerer Zeit eine Re-Lektüre der theoretischen Wissensbestände,⁶⁰ weil die Geschlechterordnung ihrer Auffassung zufolge sich mitten im Zentrum der Disziplin befände und in der Auslegung der „basalen Begriffe [...] subtil wirksam“⁶¹ sei. In Bezug auf den Bildungsbegriff, also im Kontext bildungstheoretischer und bildungshistorischer Überlegungen, ist in den vergangenen Jahren die Frage nach dessen historisch-geschlechtlicher Ausrichtung – auch entlang der Kategorie Körper – bereits produktiv bearbeitet worden.⁶² Aus diesen Gründen wird auch in der folgenden historischen Darstellung, die sich auf den Erziehungsbegriff konzentriert, die Frage nach dem Geschlecht mitgeführt.

Bislang existieren keine Studien, die sich in dem hier skizzierten Rahmen mit dem Zusammenhang von Erziehung und Körper (einschließlich der Kategorie Geschlecht) auseinandersetzen. Gerade hinsichtlich wissenschaftsgeschichtlicher Analysen ist auffällig, dass der Erziehungsbegriff selten auf seine körpergeschichtlichen Bestimmungen hin befragt wird. Die aufgezeigten etymologischen Verweise halten sich in Bezug auf eine mögliche Klärung der Begriffszusammenhänge ebenfalls zurück. Allein bei Dolch findet sich die Überlegung, dass der Grund, weshalb Erziehung „kaum mehr das physische Ernähren, Bekleiden, Betreuen“⁶³ bedeutet, wohl ein Ausdruck eines kulturellen Wandels ist. Weil, so Dolch, eben diese Tätigkeiten in früheren Zeiten noch das „Vordringlichste und Härteste“⁶⁴ gewesen seien, das die Menschen in der Erziehung ihrer Kinder bewältigen mussten, würde sich dies eben auch im damaligen Erziehungsdenken widerspiegeln. Mit zunehmender Verfügbarkeit von Nahrung und Bekleidung hätten sich diese Bedeutungsaspekte dann verflüchtigt. Unabhängig davon, ob sich diese These halten lässt, spricht Dolch über mittelalterliche, nicht aber über neuzeitliche bzw. moderne Entwicklungen. In der aktuelleren bildungsgeschichtlichen Forschung lassen sich jedoch zwei Beiträge finden, die im späten 18. Jahrhundert ansetzen. Auch wenn diese nicht die diskursive Entwicklung des Erziehungsdenkens verfolgen, so sind sie doch für die Untersuchung des Themenzusammenhangs von Körper und Erziehung relevant. Zum einen vertritt Heikki Lempas die These, dass die Behandlung von Körperthemen an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert von der Allgemeinen Pädagogik in die Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft ‚ausgelagert‘ worden seien. In seiner Monografie *Die Bildung der*

57 Vgl. Glaser/Andresen 2009, S. 7.

58 Mayer 2006, S. 121.

59 Glaser/Priem 2004, S. 23. Glaser/Priem sprechen diesbezüglich von der Allgemeinen Pädagogik als „Brachland“ (ebd., S. 22).

60 Vgl. Rendtorff/Moser 1999, S. 46, 57. Die Autorinnen konstatieren, dass die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung die Begriffe in der Regel geschlechtsneutral auffasse.

61 Rendtorff/Moser 1999, S. 61.

62 Vgl. z.B. Haas 2018, Sychowski 2011; Bönold 2005; Felden 2003; Koch/Koller 1999; Behm/Hinrichs/Tiedemann. 1999; Kraul 1995.

63 Dolch 1961, S. 175.

64 Dolch 1961, S. 175.

Triebe (1993), in welcher Lempa der Entwicklung des deutschen Philanthropismus in den Jahren von 1768 bis 1788 nachgeht, führt er aus, dass die Durchsetzung neuhumanistischer Positionen einige originäre philanthropische Themenstellungen um Körperlichkeit und Triebhaftigkeit verdrängt hätten. Diese seien dann, so Lempa, im Rahmen sportpädagogischer Debatten weiterverhandelt wurden.⁶⁵ Mit der Verdrängung des Philanthropismus durch den Neuhumanismus seien folglich einige körperbezogenen Themen für die Allgemeine Pädagogik und damit für die erziehungstheoretische Entwicklung verloren gegangen. Lempa konnte zu dieser These gelangen, da er die Behandlung von Körperthemen als Alleinstellungsmerkmal der philanthropischen Strömung verstand. Zum anderen sei die Studie *Pädagogik und Medizin* (2000) von Anette Stroß zu erwähnen, die sich mit der Beziehung von Pädagogik und Medizin in den Jahren von 1779 bis 1933 beschäftigt. Stroß konzentriert sich insbesondere auf das Themenfeld der ‚Gesundheitserziehung‘. Dieses Themenfeld integrierte zu jener Zeit auch die Bearbeitung von Fragen der ‚physischen Erziehung‘, also der Bereiche des Erziehungsdenkens, die sich mit der Ausbildung der physischen Dimensionen des Menschen beschäftigten. Stroß stellt in ihrer Studie zunächst die damalige Konkurrenzsituation zwischen der prädisziplinären Pädagogik und der bereits universitär verankerten Medizin heraus. Im Ergebnis geht sie davon aus, dass der Bereich der Gesundheitserziehung, der eben auch Aspekte allgemeiner körperlicher Erziehung integrierte, zunächst verstärkt und später nur noch im medizinischen Diskurs verhandelt wurde.⁶⁶ Stroß kann also zeigen, wie das Thema der ‚physischen Erziehung‘ im Laufe des ersten Drittels des 19. Jahrhunderts in das Anspruchsdenken der Medizin übergegangen ist. Während Lempa mithin die Behandlung körperpädagogischer Fragen als Prozesse der Ausdifferenzierung pädagogischer Teilbereiche beschreibt, geht Stroß von einer fachlichen Neubesetzung aus. Beide erläutern diese Entwicklungen nicht näher, da es sich bei ihren Annahmen eher um beiläufige Forschungsergebnisse handelt. Trotzdem erfahren sowohl die mögliche Auslagerung von Körperbezügen in den Bereich der Sportpädagogik als auch die Verschiebungen, die sich durch den entstehenden neuhumanistischen Ansatz ergeben und damit verbunden die Problematiken der Aushandlung fachlicher Verantwortlichkeiten für die Theorie und die Praxis körperlicher Erziehung in Anbetracht des Verhältnisses von Medizin und Pädagogik in der hier vorgenommenen Untersuchung eine besondere Beachtung.

2.3 Theoretisch-methodische Angänge zur These der Entkörperung

Die These der Entkörperung integriert auch erkenntnistheoretische Prämissen und verbunden damit eine Reihe theoretisch-methodischer Positionen. Rekapituliert man in dieser Hinsicht die vorangegangenen Ausführungen, so wurde zunächst eine diskursiv angelegte Dynamik der Entkörperung in den aktuellen erziehungstheoretischen Zusammengängen aufgezeigt. Den Überlegungen zufolge, erzeugt diese eine thematische Vereinseitigung von Erziehung auf die geistig-kognitiven Momente menschlicher Entwicklung und pädagogischer Tätigkeit. Deshalb wurde in einem ersten historischen Zugriff beispielhaft veranschaulicht, dass zwei zeitlich auseinanderliegende historische Situationen eine Differenz des Verhältnisses von Erziehung und Körper aufweisen. Die sich daraus ergebene These ist, dass sich das prädisziplinäre Erziehungsd Denken stärker körper- und leibintegrativ beschreiben lässt, wohingegen das aktuelle erziehungstheoretische Feld als vornehmlich körper- und leibexkludierend gelten kann. Diese zeitlich sehr weit auseinanderliegenden Theoriesituationen führen zu der These der Entkörperung als ein geschichtliches Untersuchungsfeld. Nicht zuletzt wurde angenommen, dass die Entwicklungen

⁶⁵ Vgl. Lempa 1993, S. 7 ff.

⁶⁶ Vgl. Stroß 2000; Stroß 1995.

pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Denksammenhänge durch androzentrische Dynamiken beeinflusst sind, was in der historischen Betrachtung Beachtung finden soll. Prozesse und Aspekte von Geschichtlichkeit, Geschlechtlichkeit sowie Diskursivierung in den Vordergrund zu rücken und damit die gesellschaftliche und soziale Kontingenz pädagogischer Vorstellungen herauszustellen, deckt sich mit den Ansprüchen, wie sie seit der zunehmenden Rezeption postmoderner sowie poststrukturalistischer Theoriefiguren in der Erziehungswissenschaft auch in methoden- und ideologiekritischer Absicht formuliert werden.⁶⁷ Erziehung, Körper und Geschlecht werden in diesen Perspektiven als sozial hervorgebracht, machtvoll zugerichtet sowie historisch gebunden verstanden und nach ihren gesellschaftlichen Konstituierungsprozessen befragt.⁶⁸ In der folgenden historisch angelegten Untersuchung steht unter diesen Prämissen die Entwicklung von Erziehung im Zentrum. Ziel ist es, die unterschiedlichen Fassungen des Erziehungsbegriffs in seinen Bedeutungsgehalten und bezogen auf körperpädagogische Wissenszusammenhänge aufzuarbeiten – dies in historisierender Perspektive. Dabei wird Geschlecht, als eine auch in wissenschaftshistorischer Hinsicht sozial wirksame Kategorie, ebenfalls in die Analyse der Verknüpfung von Körper und Erziehung mit einbezogen. Zur Frage steht: Wie und unter welchen Bedingungen werden Körper und Erziehung theoretisch ins Verhältnis zueinander gesetzt und ob bereits spätaufklärerisch Entkörperungstendenzen zu erkennen sind.

2.3.1 Erziehung historisieren – eine diskursanalytische Rahmung

Die pädagogische Historiografie wird nach Tenorth von drei theoretisch-methodischen Ansätzen bestimmt: ein ideengeschichtliches, ein sozialgeschichtliches sowie ein historisch-vergleichendes Paradigma.⁶⁹ Die vorliegende Untersuchung situiert sich nach dieser Einteilung innerhalb der Grenzen des ideengeschichtlichen Paradigma, da sie das Erziehungsverständnis des späten 18. und frühen 19. Jahrhunderts zum Thema der weiteren Auseinandersetzung macht. Das ideengeschichtliche Leitbild entstand unter den Prämissen einer geisteswissenschaftlich-hermeneutisch ausgerichteten Pädagogik und war, so Tenorth, die erste universitär etablierte Variante des Bestrebens, pädagogische Gegenstände historisch-systematisch zu beschreiben.⁷⁰

67 Vgl. Casale/Tröhler/Oelkers 2006, S. 7 ff.; Ehrenspeck 2001, S. 21–33; Tröhler 2001, S. 26–34.

68 Gleichzeitig werden theoretische und methodische Setzungen, die auf überzeitliche und universalistische Aussagen zielen, verworfen.

69 Vgl. Tenorth 2009a, S. 138 ff. Unter einem Paradigma versteht er die „exemplarische Bündelung von Gegenstandsannahmen, Methoden und Handlungsimplikationen“ (ebd.).

70 Geisteswissenschaftliche Forschung band systematische und historische Interessen zur Beschreibung pädagogischer Phänomene zusammen; sie kann in ihrer universitären Hochzeit auf die Jahre zwischen 1920 und 1960 datiert werden (vgl. Matthes 2011, S. 41 f.). Insbesondere durch die Aufnahme der Kritischen Theorie kam zu einem Wandel (vgl. Lenzen 2007, S. 26 ff.; Böhm 2004a, S. 146). Zum einen wandelte sich mit dem Prozess der innerdisziplinären Aufreinigung die ‚Geschichte der Pädagogik‘ zur ‚Historischen Bildungsforschung‘ (vgl. Tenorth 2003, S. 123 ff.). Zum anderen erfolgten die Versuche der systematischen Beschreibung von Erziehungs- und Bildungsphänomenen nun in der sich damals neu konstituierenden Erziehungs- und Bildungsphilosophie, die in den vergangenen Jahren verstärkt den Anschluss an die empirische Bildungsforschung sucht (vgl. Ruhloff 2002, S. 83–91). In geistesgeschichtlicher Hinsicht besitzt Erziehung, trotz historischer Varianten, einen festen Wesens- resp. Bedeutungsgehalt, anhand dessen sie durch die Zeit hindurch erkannt und beschrieben werden kann (vgl. Matthes 2011, S. 45). Dass Vertreter geisteswissenschaftlicher Pädagogik in besonderem Maße auf die Dignität von Erziehung bestanden, kann im Kontext der damaligen, sich noch in Entwicklung befindlichen Autonomiebestrebungen der Erziehungswissenschaft gesehen werden, die sich erst im Verlauf der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts institutionell und personell von ihren Bezugsdisziplinen löste (vgl. Matthes 2011, S. 52 ff.; Tenorth 2004, S. 359 ff., insb. S. 364). Insofern erscheint es plausibel, dass Erziehung als originärer und historisch persistenter Phänomenbereich konstituiert wurde, da auch auf diese Weise disziplinäre Ziele gerechtfertigt werden konnten. Unter diesen Maßgaben entwickelte die geisteswissenschaftlich orientierte pädagogische Historiografie eine Erziehungsgeschichte, die sich als teleologisch angelegte Ideengeschichte, inklusive einer eigenen Klassikergeschichtsschreibung, präsentierte (vgl. Tröhler 2001, S. 26–28).

Durch kritische Ansätze erkenntnistheoretisch erneuert, bildet dieses Modell auch gegenwärtig den Rahmen, um sich dem Verhältnis von Erziehung und Körper als Gegenstand des Wissens zu nähern.⁷¹ In methodischer Hinsicht stellen dabei diskursanalytische, begriffsgeschichtliche sowie ideengeschichtliche Zugänge die aktuell gebräuchlichsten Vorgehensweisen dar.⁷² Tenorth markiert eine für ihn entscheidende Differenz dieser aktuellen Forschungspraktiken zu den vorangegangenen geisteswissenschaftlich ausgerichteten Angängen:

„Diese Arbeiten gewinnen ihre spezifische Fragestellung nicht mehr nur aus der immanenten Auslegung, wie es der Tradition entsprach, sondern durch theoretisch explizierte Kontextualisierung und Distanzierung – im Kontext von Herrschaft und Entfremdung, von Macht und sozialer Kontrolle, Formierung und Kodifizierung einer Praxis, vom Begriff der Disziplinierung und im Hinblick auf die Praktiken der Konstruktion des Menschen. [...] Bildung und Erziehung werden nach ihrem Ursprung und ihrer Funktion zwar immer noch als Motor der Kultivierung und Höherbildung des Menschen verstehbar, aber zugleich doch auch in ihrer Ambivalenz gesehen und als konstitutives Moment der Disziplinargesellschaft der Moderne erörtert.“⁷³

Er macht damit auf mehrere Ansatzpunkte einer historisch-systematischen Untersuchung aufmerksam: neben Kontextualisierung und Distanzierung ist ein gewachsenes Bewusstsein über die gesellschaftliche Determination von Wissen zu erkennen, das durch Prozesse sozialer Hierarchisierung sowie gesellschaftlicher Integration und Exklusion Gestaltung findet. Dies geschieht sowohl in theoretischen als auch in praktischen Vollzügen. Daneben verweist er auf die widerstreitenden Elemente von Erziehung und Bildung, die sich aus ihren machtförmigen Bedingungen als produktives Moment der Debatten ergeben.

Unter dieser Perspektive erscheint ein diskursanalytischer Ansatz als geeignet, den Rahmen zur Aufarbeitung der Forschungsfragen zur These der Entkörperung zu stellen und damit eine historisch-systematische Analyse zu ermöglichen. Denn diskursanalytische Herangehensweisen gestatten die reflexive und deskriptive Bearbeitung von Wissenszusammenhängen, während sie gleichzeitig zur Historisierung anleiten. Neben der Möglichkeit, spezifischen Wissensfeldern systematisch sowie geschichtlich nachzugehen und ihre Entstehungsbedingungen zu analysieren, ist im Hinblick auf die These der Entkörperung von Bedeutung, dass sich mit einem diskursanalytisch inspirierten Verfahren Prozesse der Ausschließung, Verwerfung und Marginalisierung erfassen lassen. Diese Forschungsansätze korrespondieren in dieser Hinsicht mit der These der Entkörperung, die grundlegend und permanent diese Tendenzen für die Dimensionen von Körper und Leib im Sprechen über Erziehung behauptet.

Diskursanalytische Theoreme und Verfahrensweisen sind in der Erziehungswissenschaft seit längerem etabliert,⁷⁴ insbesondere im Spektrum bildungsgeschichtlicher Methoden.⁷⁵ Sie

71 Das sozialgeschichtliche Paradigma erforscht die Realitäten von Erziehung (Tenorth 2009a, S. 139). Das dritte Paradigma, das historisch-vergleichende, bricht nationalfixierte und ethnozentrierte Darstellungen auf (vgl. ebd., S. 141).

72 Bei Tenorth ist die Ideengeschichte sowohl Namensgeber für das Paradigma als auch eine dem Paradigma untergeordnete Methode.

73 Tenorth 2009a, S. 139.

74 Zur Situation und Rezeption der Diskursforschung in der Erziehungswissenschaft vgl. z.B. Fegter/Kessl/Langer/Ott/Rothe/Wrana 2015; Wrana/Ott/Jergus/Langer/Koch 2014; Truschkat/Bormann 2013; Koller/Lüders 2004.

75 Zur Diskursanalyse in der historischen Bildungsforschung vgl. Tenorth 2009a, S. 139; Horlacher 2009, S. 412 ff. Diskursanalytische Perspektivierungen greifen in der Erziehungswissenschaft bereits seit Anfang der 1980er Jahre, zunächst über eine erste vereinzelt stattfindende Rezeption von Foucaults Schriften; gerade Arbeiten mit bildungshistorischen Interessen und Fragestellungen erwiesen sich dabei als Vorreiter. Die erste größere diskurstheoretische Rezeptionswelle war dann zu Beginn der 1990er Jahre zu verzeichnen. Vgl. Pongratz 2011, S. 102–112, Balzer 2004, S. 15 f.

haben auch in Referenz auf die machtanalytischen Grundlegungen Foucaults die Darstellung von Erziehung als einen körperbezogenen sowie immer auch repressiven Akt der sozialen Intervention vorangebracht.⁷⁶ In ideologie- und disziplin kritischer Absicht, entstanden unter diskursanalytischen Perspektiven ebenso Forderungen nach einer „Dekonstruktion“ der Pädagogikgeschichte⁷⁷.

Erziehungsoptimistische Positionen, die eine Freisetzung des Subjekts durch Erziehung und Bildung versprochen, wurden in dieser Hinsicht, insbesondere unter Verweis auf die körperlichen Praktiken der Erziehung, als illusionär, in Teilen ethisch verwerflich und darüber hinaus als unzulässig ideologisch überhöht kritisiert.⁷⁸ Der Anspruch auf eine ideologiekritische Reformulierung der Grundbegriffe sowie die Beachtung der „konstitutive[n] Bedeutung von Nichtwissen und [der steten] paradoxalen Argumentationsformen für pädagogisches Denken“⁷⁹ wurden in diesem Zusammenhang stärker betont. Außerdem werden methodische Herangehensweisen seitdem stärker und beständiger reflektiert.⁸⁰ Im Rahmen dieser Forschungsansätze steht auch zur Disposition, wie Wissensformationen in Diskursen hervorgebracht werden, welches Normen- und welches Sozialgefüge ihnen inhärent ist und welche Entsprechungen sie in den Handlungspraxen finden. Pädagogisches Wissen, so auch das Wissen über Erziehung, gilt in dieser Beziehung als das Ergebnis historischer kontingenter Wissensformationen.

Auf längere Sicht erwies es sich jedoch als problematisch – dies wurde ebenfalls unter körpertheoretischer Perspektive deutlich –, dass Erziehung unter Verwendung diskursanalytischer Theoreme fast ausschließlich als negativ erscheinende soziale Unterdrückungs- und Zurichtungspraxis Darstellung fand.⁸¹ In der Rückschau bezeichnet Nicole Balzer dies mit Bezug auf Meyer-Drawe als „Instrumentalisierung der Analysen Foucaults“⁸². Zu konstatieren ist, dass nicht zuletzt aufgrund dieser Rezeptionslinie der disziplinäre Erziehungsbegriff eine weitere, nun auch theoretisch-methodisch orientierte Abwertung erfuhr. Allerdings zeichnet sich in den vergangenen Jahren insofern eine Wende ab, als in erziehungswissenschaftlichen Studien vermehrt die produktiven sowie kreativen Aspekte von Macht berücksichtigt werden und die Transformationen von stets vorhandenen Machtbeziehungen stärker Beachtung finden. Damit verschob sich der Fokus: Die Erregung darüber, dass Macht und damit auch Repression als Teil von Erziehungsprozessen gelten müssen, wurde transferiert zu der Frage, welche Art von Macht ihren Einsatz findet und wie diese pädagogisch vertretbar gestaltet werden kann. Auch im Rahmen dieser Untersuchung wird nicht die Annahme vertreten, dass sich der Zusammenhang von Erziehung und Körper ausschließlich als Repressionsgeschichte erzählen lässt. Körper- und leibfreundliche Positionen, auch wenn diese selbstverständlich machtbesezt bleiben, sind deshalb, soweit vorhanden, einzubeziehen. Ebenfalls wird Erziehung nicht nur als machtvolle, sondern auch als produktive und kulturell konstitutive Praxis verstanden. Eine Dekonstruktion der Wissensbestände zu Erziehung scheint indes weiterhin offene Felder zu bieten, da nicht nur – wie in den vorhergehenden Kapitel dargestellt – der Erziehungsbegriff kaum Bearbeitung findet, sondern erst langsam die „radikale Geschichtlichkeit“⁸³ jeder pädagogischen Theorie und deren

76 Vgl. Balzer 2004, S. 16.

77 Balzer 2004, S. 16.

78 Vgl. Balzer 2004, S. 17 ff.

79 Wrana/Ott/Jergus/Langer/Koch 2014, S. 225.

80 Vgl. Wrana/Ott/Jergus/Langer/Koch 2014, S. 226.

81 Vgl. Balzer 2004, S. 20. Balzer verweist darauf, dass hauptsächlich die Studie Foucaults *Überwachen und Strafen* zu dieser Interpretation pädagogischer Sachverhalte genutzt wurde.

82 Balzer 2004, S. 28 f.

83 Meyer-Drawe 1984, S. 11.

Sozialität als beständige Theoriesituation erkannt und erschlossen wird. Entkörperung als Bestandteil dieses Themenkomplexes zu verstehen und diese nachvollziehbar sowie erklärbar zu machen, ist in diesem Sinne eine noch zu leistende Aufgabe.

Bereits zu Beginn der Foucault-Rezeption in der Erziehungswissenschaft und damit auch zu Beginn der Implementierung diskursanalytischer Verfahren plädierte Mollenhauer dafür, Foucault vor allem nach seinen Methoden zu befragen, um die „Formierung von Kognitionen und Antrieben nach den Regeln gesellschaftlichen Wissens“⁸⁴ pädagogisch sinnvoll auszuarbeiten. Er schlug vor, dies zunächst im Rahmen bildungs- und erziehungsgeschichtlicher Studien zu unternehmen:

„Es geht um die Frage, woraus unsere Vorstellungswelten, Welt- und Selbst-Deutungen gemacht sind, nach welchen Regeln sie produziert werden, nach welchen Regeln diese Produktion rekonstruiert und also transparent gemacht werden kann. Worauf der Kunst-Macher in einer sinnfälligen ästhetischen Paradoxie gleichsam verweisen kann, das erfordert für den Wissenschaftler den langen Marsch durch die Geschichte, jedenfalls durch die Wissenssysteme, die unserem Bewusstsein seine besondere Gestalt geben.“⁸⁵

Hans-Christoph Koller und Jenny Lüders resümierten dreißig Jahre später den Erfolg dieser Empfehlung Mollenhauers und zeigen sich verwundert darüber, dass nur wenige Erziehungswissenschaftler*innen Foucaults Ansicht gefolgt seien, dem „diskursanalytische[n] Zugriff auf die Regeln der Wissensproduktion besondere Aufmerksamkeit zu schenken“⁸⁶. Koller und Lüders gehen davon aus, dass eher die „begrifflichen Konzepte“⁸⁷ Foucaults als die „methodischen Verfahren“⁸⁸ disziplinären Eingang fanden und es auf diese Weise zur „Illustration von Foucaults Forschungsergebnissen“⁸⁹ in erziehungswissenschaftlicher Perspektive gekommen sei, mehr jedenfalls als originär pädagogische Studien vorangetrieben wurden. Deshalb fehle eine „eigenständige Theoriebildung auf der Basis von Quellenstudien nach dem *methodischen* Vorbild Foucaults“⁹⁰. Koller und Lüders schlagen deshalb vor, mehr „methodisch reflektierte, *materialbezogene* (Quellen-)Studien“⁹¹ zu unternehmen. Ein erstes und in dieser Hinsicht bedeutendes Untersuchungsgebiet derartiger Studien sei die Erforschung historisch und gesellschaftlich gewachsenen „*pädagogischen Wissens*“⁹².

Die Produktivität bildungshistorischer Analysen für erziehungssystematische Zusammenhänge wird seit einiger Zeit intensiver diskutiert und als aussichtsreich bewertet.⁹³ Mit dem Einzug foucaultscher Theoreme in die Erziehungswissenschaft ist sogar zu konstatieren, dass sich unter diskursanalytischen Maßgaben der Anspruch auf eine durchgehende Historisierung pädagogischer Theorien und Grundbegriffe etabliert hat. Es ist eine veränderte Haltung, die das Augenmerk – im Gegensatz zu einem teleologischen, fortschrittslogischen Entwurf von Erziehung – auf die Brüche, Differenzen und Diskontinuitäten von Erziehungsnarrativen legt. So werden z.B. deren

84 Mollenhauer 1979, S. 64.

85 Mollenhauer 1979, S. 64.

86 Koller/Lüders 2004, S. 57.

87 Koller/Lüders 2004, S. 57 [Hervorh. im Original].

88 Koller/Lüders 2004, S. 58 [Hervorh. im Original].

89 Koller/Lüders 2004, S. 58 [Hervorh. im Original].

90 Koller/Lüders 2004, S. 58.

91 Koller/Lüders 2004, S. 69.

92 Koller/Lüders 2004, S. 69.

93 Vgl. Tenorth 2009a, S. 137 f.; Depaepe 2007, S. 28 f.; Casale/Tröhler/Oelkers 2006, S. 7 f.; Bellmann/Ehrenspeck 2006.

historische Veränderlichkeit sowie deren Kontextbezogenheit stärker einbezogen.⁹⁴ Sinnvoll erscheint diese Entwicklung auch deshalb, da in ideologiekritischer Absicht und in Reflexion auf die sozialen Entstehungsbedingungen der Erziehungstheorie deren inhaltliche Ausrichtung fortwährend einer stärker ethischen und politischen Diskussion zugeführt werden kann.

Die vorliegende Studie orientiert sich ebenfalls an diesem Ansatz. Das mit dieser Arbeit verbundene Anliegen, die Historisierung von Erziehung unter der These der Entkörperung voranzutreiben, um so zum einen eine bildungsgeschichtliche Forschungsarbeit und zum anderen einen systematischen Beitrag zur Arbeit am Erziehungsbegriff zu leisten, erscheint mit dem methodischen Instrumentarium Foucaults plausibel, was im Folgenden in forschungspraktischer Hinsicht zu zeigen sein wird.

2.3.2 Methodische Annahmen diskursanalytischer Forschung

Im Mittelpunkt dieses Abschnitts steht die Frage, unter welchen methodischen Prämissen eine diskursive Formation exponiert werden kann. Die Begriffe und Instrumentarien Foucaults, auf dessen Grundlegungen diskursanalytische Herangehensweisen zumeist basieren,⁹⁵ wurden in ihrer Funktionalität und Bedeutung bereits vielfach beschrieben und interpretiert. Daher wird folgend das Hauptaugenmerk darauf gelegt, den besonderen Zuschnitt der Verwendung Foucaults in Bezug auf die Frage- und Themenstellung sowie zur Materialauswahl und Analyse kenntlich zu machen.

Für die historische Untersuchung dienen zur Orientierung und Inspiration zwei in deutscher Übersetzung vorliegenden Schriften Foucaults, die gemeinhin der ersten bzw. archäologischen Phase seiner Arbeiten zugeordnet werden. Zum einen handelt es sich um die *Archäologie des Wissens* (1969), zum anderen um *Die Ordnung des Diskurses* (1970). Während die *Archäologie des Wissens* Perspektiven für die Analyse von Wissenssystemen vorschlägt und dafür entsprechende Formationsregeln anbietet, stellt die *Ordnung des Diskurses* vornehmlich die Ermächtigungs-, Verwerfungs- und Ausschlusskriterien von Diskursen sowie die im Zuge dessen entstehenden Subjektpositionen in den Vordergrund.⁹⁶ Nach Reiner Keller konzentriert sich Foucault jedoch in beiden Schriften vornehmlich auf die Beschreibung und Analyse von Wissensformationen und Wissenstransformationen anhand schriftlich fixierter Sprachereignisse, weshalb sie geeignet erscheinen dem geschichtlich gewachsenen Denkbereich von Erziehung und Körper nachzugehen. Sie seien außerdem, so Keller, von einer vergleichsweise „starken strukturalen Orientierung geprägt“⁹⁷. Das bedeutet nach Thorsten Schlee, dass Foucault sich nicht nur auf die Analyse von Texten konzentriert, sondern dabei die „Figur eines sinnstiftenden Subjekts“⁹⁸, die „Deduktion von Ereignissen aus einer wie auch immer gearbeteten gesellschaftlichen Materialität“⁹⁹ sowie die traditionelle „Ideengeschichte als lineare Geschichtsschreibung“¹⁰⁰ ablehnt. Zudem stellen sie genau jene Versuche Foucaults dar, Wissen

94 Vgl. Tröhler 2001, S. 26–34.

95 Vgl. Sarasin 2007 [1998], S. 199 f.

96 Auch in der *Archäologie des Wissens* geht Foucault den Subjektpositionen nach. Insbesondere das Kapitel *Die Formation der Äußerungsmodalitäten* beschäftigt sich mit der Frage, wer von welchem sozialen Platz ausgehend spricht (vgl. Foucault 1981 [1969] S. 75–82).

97 Keller 2011, S. 131. Die Antrittsvorlesung *Die Ordnung des Diskurses* gilt jedoch bereits als Übergangstext zur nächsten Phase, in der Foucault genealogische Aspekte stärker betont, ohne allerdings die Archäologie als Methode aufzugeben.

98 Schlee 2015, S. 26.

99 Schlee 2015, S. 27.

100 Schlee 2015, S. 27.

resp. Diskurse in methodisch reflektierter Weise zu untersuchen. Sowohl die *Archäologie des Wissens* als auch die *Ordnung des Diskurses* sind daher stark methodologisch ausgerichtet; sie enthalten außerdem eine Vielzahl von Anregungen, wie die konkrete Arbeit am Material unter diskursanalytischen Prämissen erfolgen kann. Nicht zuletzt sind die methodischen Vorschläge Foucaults, zumindest in der *Archäologie des Wissens*, am Beispiel der neuzeitlichen europäischen Entwicklungen des 17. bis 19. Jahrhunderts ausgearbeitet. Da davon ausgegangen werden kann, dass sich Theorien und Methoden insbesondere entlang ihrer Gegenstände charakteristisch ausformen,¹⁰¹ kommt dies ebenfalls dem Forschungsinteresse dieser Untersuchung entgegen, da spätaufklärerische Entwicklungen im Fokus der Analyse stehen.

Bevor die methodischen Perspektiven geordnet vorgestellt werden, ist noch anzumerken, dass von kaum anderen methodischen Vorschlägen, so häufig wie von diskursanalytischen Herangehensweisen behauptet wurde, dass diese eigentlich nicht zu kodifizieren seien, sondern dass sich in Auseinandersetzung mit jenen nur bestimmte Forschungshaltungen erzeugen lassen.¹⁰² Diese Auffassung mag auch am Stil im Schreiben Foucaults liegen – gerade in der *Archäologie des Wissens* scheint es charakteristisch für ihn, immer wieder definitorische Bestimmungen, theoretische Positionen und methodische Prämissen vorzuschlagen, diese jedoch gleich nach dem Entwurf als unbefriedigend sowie unzureichend zu markieren. Folgt man Foucault, so erscheinen fortwährende Suchbewegungen zwar plausibel, aufgrund ihrer methodologischen Unabgeschlossenheit müssen sie jedoch konstitutiv unbefriedigt bleiben. Dies mag u.a. dem Umstand geschuldet sein, dass seine methodischen Vorschläge von der Auffassung getragen sind, dass Forschende niemals mit dem zu untersuchenden Diskurs identisch werden können, somit auch Untersuchungsgegenstände niemals in Gänze erschließbar seien. So wird eine empirische Haltung nahegelegt, die den Anspruch auf ein vollständig beschreibbares Forschungsobjekt sowie das Ansinnen auf eine vom Forschungsgegenstand abstrahierte Methode ablehnt und stattdessen immer wieder an die Perspektivhaftigkeit und auch an die Unzulänglichkeiten eines Forschungsprozesses erinnert. In dieser Hinsicht hilfreich wirken die Reflexionen Foucaults in Bezug auf seine eigenen Forschungsprozesse, die direkt dazu auffordern, die eigene Vorgehensweise am eigenen Gegenstand zu entwickeln, da jede Analyse der diskursiven Strategien ihre eigenen Ausprägungen entwickeln muss.¹⁰³

Gleichwohl lassen sich, basierend auf seinen Ausführungen, einige grundlegende Positionen eines diskursanalytischen Forschungsangangs herausarbeiten, die für die Arbeit am Gegenstand der Untersuchung – dem Verhältnis von Erziehung und Körper unter der These der Entkörperung – als leitend gelten können. Vor dem Hintergrund der genannten Schriften, kann Wissen zunächst nicht als Summe von richtigen oder falschen Erkenntnissen verstanden werden, sondern vielmehr als realisierte Möglichkeit des Sprechens im Rahmen diskursiver Praktiken.¹⁰⁴ Ein Diskurs wird dementsprechend als Menge von Aussagen begriffen, die einem gemeinsamen und geregelten Formationssystem angehören.¹⁰⁵ Eine Aussage wird von Foucault dabei weder als grammatikalische noch als strukturelle Einheit definiert, sondern als eine Funktion, die eine Zeichenfolge in einer diskursiven Formation hat.¹⁰⁶ Aus diesem Grund zeigt sie sich zwar in

101 Vgl. Hacke/Pohlig 2008, S. 21.

102 Prominent dazu Sarasin 2003, S. 8 f.

103 Vgl. Foucault 1981 [1969], S. 95 f.

104 Vgl. Foucault 1981 [1969], S. 258 f.

105 Vgl. Foucault 1981 [1969], S. 115 f.

106 Vgl. Foucault 1981 [1969], S. 115 ff., 122 f. Die Aussage existiert dabei weder ahistorisch noch voraussetzungs- und kontextlos, sondern vielmehr in einem Feld von Koexistenz, von Serien- und Folgewirkungen (vgl. Foucault 1981 [1969], S. 144.)

textuellen Einheiten, ist jedoch nicht an diese gebunden, sondern vielmehr kontingent. Eine Aussage könne daher, so Foucault, neben inhaltlichen Versatzstücken, auch „ein genealogischer Baum, ein Rechnungsbuch, die Schätzung einer Handelsbilanz“¹⁰⁷ sein; relevant sei eine erkennbare Ordnung im Diskurs. Da sich Aussagen im Sprachgebrauch durch Sprecher*innensubjekte in bestimmten Situationen konkret realisieren, ist damit ein Diskurs in seiner Minimaldefinition als die „Menge von sprachlichen Performanzen“¹⁰⁸ zu verstehen, die im konkreten Kontext mit Sinn versehen werden.¹⁰⁹ Am ehesten ist folglich eine semantische Strukturierung der Aussagesysteme gemeint, eine implizite Formierung von Wissenszusammenhängen, die über Sprechende zu materialisierten Diskursereignissen werden. Damit werden die Quellen der Untersuchung nicht als Container oder Ursprung eines Diskurses, sondern umfänglicher als deren möglicher Ausdruck gelesen, in denen die Inhalte als Ereignisse von spezifischen diskursiven Praxen fungieren. Wissen übersteigt zwar damit immer das Subjekt, in dieser Hinsicht hat es die Eigenschaft, dem Individuum vorgängig zu sein. Aber es bleibt das sprechende und handelnde Subjekt, das Wissen immer performativ erzeugt. Die Bedeutungsgehalte von Erziehung können in dieser Perspektive auf ihre diskursiv geregelte Beziehung zur Kategorie Körper befragt werden, ohne ausschließlich bei den expliziten textlichen Äußerungen der Schreibenden zu verbleiben. Denn die ‚Funktion des Autors‘ findet in ihrer sozialen Dimensionierung weiterhin Anerkennung, da angenommen wird, dass Subjekte nur von gesellschaftlich codierten Plätzen aus sprechen. Zur Frage steht damit ‚wer‘ auf ‚welche Art‘ und von ‚welchem Ort‘ aus spricht. Insofern bleibt immer relevant, wie sich Subjekte gesellschaftlich situieren und zwar auch diejenigen, die das Material verfassen und diejenigen, die im Material beschrieben werden. Subjekte sind damit nicht nur als Teil sozial segregierender Welten zu verstehen, sondern als aktiv an deren Produktion Beteiligte. Deshalb werden in der folgenden Analyse die Inhalte der Quellen nicht nur nach Kontexten, Themen und Inhalten, sondern auch nach Personen, die bestimmte Subjektpositionen eingenommen haben, geordnet. Die eigentlichen Sprecher*innensubjekte verweisen dennoch nicht ungebrochen auf ein fixes biografisches Individuum, eher werden diese in ihren vielgestaltigen gesellschaftlichen Positionen und Codierungen wahrgenommen, die sich jeweils eigenständig in den Quellen zeigen können. Deshalb steht jeweils zur Frage, in welchem Kontext, welche Äußerungen vorgenommen wurden. Jedoch unterliegt die Autor*innenschaft nicht willkürlich steuerbaren Rezeptionsvorgängen. Autor*innen und ebenso ihre Texte können mehrfach sowie verschieden gelesen und interpretiert werden – so fundamental verschieden, dass infolgedessen mehrere Autor*innensubjekte bezogen auf eine Person entstehen können. Ergänzend sei hierzu bemerkt, dass sich, trotz des Fokus auf das sozial-determinierte Subjekt, diskursanalytische Forschungsinteressen stark auf serielle Aussagesysteme beziehen, da im diskursanalytischen Interesse nicht die Individual-, sondern die Kollektivkonstruktionen liegen. Einzelpositionen erlangen damit erst analytische Geltung, wenn sie im Vergleich zu anderen gelesen werden, wobei die Einzelpositionen nicht gegeneinander laufen, sondern als Folie für gemeinsam getragene diskursive Referenzräume dienen. Dieser Position folgend wurde auch der Hauptquellenkorpus der Untersuchung zusammengestellt. Er zielt demensprechend nicht auf biografisch-individuelle Bezugssysteme einzelner Autor*innen, sondern auf eine Vielzahl an Texten, die in synchroner und diachroner Perspektive die Rede über Erziehung abbilden. In diesem Zusammenhang erscheint im Weiteren die Verortung des Diskurses von Bedeutung, also die Frage danach, wo sich der Diskurs befindet. Nach Foucault sind Diskurse weder in

107 Foucault 1981 [1969], S. 120.

108 Foucault 1981 [1969], S. 156.

109 Vgl. Foucault 1981 [1969], S. 122 ff.

der Sprache noch im Denken, auch nicht in der Wirklichkeit verankert, sondern sie fungieren allererst als deren Voraussetzung, die die Möglichkeit schafft sinnhaft zu sprechen.¹¹⁰ Ein Diskurs begrenzt in dieser Hinsicht die unendlichen sprachlichen Möglichkeiten durch die dem Diskurs inhärenten Kontrollprozeduren, die ausgehend von sozialer Macht zu denken sind.¹¹¹ Diskurse kreieren in dieser Hinsicht die Bedingungen des Denkens und Sprechens sowie damit auch die Wirklichkeit des Subjekts, die nach Foucault durchgängig sprachlich verfasst ist.¹¹² Somit erweisen sich Diskurse der Wahrnehmung, des Denkens und Sprechens als vorgängig. Damit stellt ein methodisch-theoretischer Verweis auf *den* Diskurs zugleich eine Abstraktion dar. Denn wenn Diskurse als allem vorgängig zu beschreiben sind, so können keine direkten und umfassenden Zugriffe auf sie erfolgen, sie können daher nicht ohne forschersiche Arbeit identifiziert werden. Daraus ergibt sich: Was als geschichtlicher Diskurs bezeichnet werden kann, das bedarf zunächst der (historischen) Rekonstruktion und zwar über die Produktionen von sprechenden Subjekten, die ihrerseits in eigenen Kontexten und Diskursen verhaftet sind. Der *Archäologie des Wissens* zufolge ist damit Wissen in dreifacher Perspektivierung das, „wovon man in einer diskursiven Praxis sprechen kann“¹¹³, zudem „der Raum, in dem das Subjekt die Stellung einnehmen kann, um von den Gegenständen zu sprechen“¹¹⁴, und auch das „Feld von Koordination und Subordination der Aussagen, wo Begriffe erscheinen, bestimmt, angewandt und verändert werden“¹¹⁵. Den ersten beiden definitorischen Bestimmungen nach, stellt Wissen restriktiv sowohl das Material als auch den Ort des Sprechens für gesellschaftlich situierte Subjekte. Die dritte Beschreibung verweist auf die individuellen Möglichkeiten von Subjekten, die Diskursbeteiligungen zur individuellen Eigenpositionierung zu nutzen und ggf. Wissenstransformationen vorzunehmen, deren Wirkungen jedoch nicht in der Willkür von schreibenden Subjekten liegen. Deshalb, so Foucault, sei die Bildung von Wissen – er bezieht sich auf die Bildung wissenschaftlichen Wissens –

„letzten Endes ein Problem der Ordnung, der ‚Politik‘ der wissenschaftlichen Aussage. Auf dieser Ebene geht es darum herauszufinden, nicht welche Macht von außen her auf Wissen lastet, sondern welche Machtwirkungen unter den wissenschaftlichen Aussagen zirkuliert; wie ihr inneres Machtsystem beschaffen ist und wie und warum dieses sich in bestimmten Augenblicken global verändert.“¹¹⁶

Wissen ist in dieser Perspektive nicht nur in als ‚wahr‘ konstituierten Aussagen fixiert, sondern offenbart sich ebenfalls in Fiktionen, Glaubensbekundungen, normativen Setzungen sowie in den argumentativen Verwerfungen derjenigen, die mit den Diskursen sprechen.¹¹⁷ Relevant ist ferner, welche Themen überhaupt in den Fokus einer Auseinandersetzung geraten, welche diskursiven Anschlüsse, z.B. über Zitationspraktiken, produziert werden als auch welches Wissen ausgeschlossen ist. Wissen gilt in dieser Hinsicht als diskursiver Effekt, der auch für die Konstitution einer Wissenschaft unerlässlich ist, es wird daher als historisches Gebilde verstanden, das die Gegenstände von Aufmerksamkeiten immer konstituiert.

110 Vgl. Foucault 2007 [1970], S. 9 ff.

111 Vgl. Foucault 2007 [1970], S. 10–37.

112 Der Bedeutungsgehalt dieses Satzes hängt wesentlich von dem zugrundeliegenden Sprachkonzept ab. Nach Ruoff 2007, S. 194 ff. ist in der *Archäologie des Wissens* der Diskurs als Gefahrenlösung für die Unendlichkeit und Ereignishaftigkeit von Sprache konzipiert. Der Diskurs begrenze zwar Sprache, sei deshalb aber auch rigide.

113 Foucault 1981 [1969], S. 259.

114 Foucault 1981 [1969], S. 259.

115 Foucault 1981 [1969], S. 260.

116 Foucault 1978, S. 26.

117 Vgl. Foucault 1981 [1969], S. 258 ff.

Diesen Bestimmungen entsprechend gilt es deshalb, in diskursanalytischen Verfahren nicht an einer Überprüfung der Wissensbestände zu arbeiten, sondern diese zunächst unter einem spezifischen Fokus beschreibbar zu machen, sie gleichzeitig nach ihren Entstehungs- und Geltungsbedingungen zu fragen, um sie dann – auch unter z.B. ethisch-politischen Maßgaben – neu zu ordnen.

Für die Praxis einer Forschung entfaltet Foucault in der *Archäologie des Wissens* hierfür verschiedene konkretisierende Zugriffsweisen, die Hinweise darauf liefern, wie mit geschichtlichem Material umgegangen werden kann. Zunächst beschreibt er grundsätzlicher die Erarbeitung diskursiver Formationen. Er geht also der Frage nach, wie Diskurse erkannt werden können. Darauf folgend expliziert er vier mögliche Analyseebenen, die dann für die nähere Betrachtung der diskursiven Formation in Geltung gebracht werden können. Foucault schlägt dafür erstens die Formation der Gegenstände, zweitens die Formation der Äußerungsmodalitäten, drittens die Formation der Begriffe und viertens die Formation der Strategien vor.¹¹⁸ In der wissenschaftlichen Diskussion zur Methode ist es üblich, nur die vier letztgenannten Formationsregelsysteme zur Untersuchung eines Diskurses zu benennen.¹¹⁹ Allerdings kann, gerade in Anbetracht der vorangegangenen Bemerkung zur ‚diskursiven Formation‘ und eingedenk des Umstandes, dass der Diskurs ein Abstraktum darstellt, die Extraktion dieser Formation als eigener vorgelegter Untersuchungsschritt verstanden werden. Denn bevor die Gegenstände oder die Strategien eines Diskurses untersuchbar sind, muss zuallererst ein Bewusstsein für die diskursive Formation entwickelt werden, da diese eben nur über eine Systematik der Aussagen, die es vorab reflexiv zu erkennen gilt, auszumachen ist. Auf welche Weise dies geschehen soll, beschreibt Foucault retrospektiv in Bezug auf ‚die Einheiten des Diskurses‘ wie folgt:

„Ich habe mich darum bemüht, keine jener Einheiten gelten zu lassen, die mir haben vorgeschlagen werden können und die die Gewohnheit mir zur Verfügung stellte. Ich habe mich entschlossen, keine Form von Diskontinuität, von Schnitt, von Schwelle oder Grenze zu vernachlässigen. Ich habe mich entschlossen, Aussagen im Feld des Diskurses und die Beziehungen, denen sie unterliegen, zu beschreiben.“¹²⁰

Abgesehen davon, dass es mehr als schwierig erscheint, ‚keine‘ vorgeschlagenen und gewohnten Sinnzusammenhänge bei einer Untersuchung gelten zu lassen, so ist doch die Aufforderung plausibel, sich vom Material irritieren und treiben zu lassen. Der Anspruch neu verstehen zu wollen und neu verstehen zu müssen, setzt ein Ernstnehmen möglicher Fremdheitserfahrungen voraus. Demnach beginnt diskursanalytisches Arbeiten nicht mit der Analyse eines Diskurses, sondern mit seiner Rekonstruktion. Diese wird durch eine Haltungsänderung in Gang gesetzt, die darauf beruht, das Material in seiner Eigenlogik verstehen zu wollen. Laut Foucault existiert zwar kein ‚außerhalb‘¹²¹ des Diskurses, weil man aber nicht wissen könne, welche diskursive Formation sich über die Materialien zeigen lässt, könne es zunächst nur darum gehen, das zu erkennen, was als solche im Material bezeichnet werden kann. Nach dieser Auffassung ist es also zunächst ungewiss, welche diskursiven Formationen das Material bereithält und welche Diskurse rekonstruierbar sind. Dieser Prämisse folgend wird sich die Darstellung der historischen Untersuchung, die selbstverständlich nur unzureichend den eigentlichen forschersichen Umgang mit dem Material abbildet, aber den Aufbau einer Analyse sichtbar machen kann, zunächst darauf

118 Vgl. Foucault 1981 [1969], S. 61–112.

119 Vgl. Landwehr 2008, S. 68; Keller 2011, S. 46.

120 Foucault 1981 [1969], S. 48.

121 Mit diesem Hinweis ist nicht gemeint, dass außerhalb des Diskurses nichts existiert, sondern dass stets diskursiv gebunden gesprochen wird (vgl. Sarasin 2007[1998], S. 205).

konzentrieren welche Inhalte und Besonderheiten für das spätaufklärerische Feld von Körper und Erziehung zu beschreiben sind. Zudem muss erörtert werden, ob eine diskursive Formation erkennbar ist, um dann in Einzelanalysen dem Themenkomplex nachzugehen.

Neben der Rekonstruktion der diskursiven Formation kann die Analyse über die Fragen nach den Formationen der Gegenstände, Begriffe, Äußerungsmodalitäten und Strategien fortgesetzt werden. Diese verschiedenen Zugriffsweisen sind allerdings nicht als fortlaufender Prozess zu verstehen, der sich in chronologischer Abfolge vollzieht. Folgt man den Ausführungen Foucaults, ermöglichen sie eher sich wiederholende Analyseschritte auf den Gegenstand der Forschung. Mit den ersten beiden – die diskursive Formation und die Formation der Gegenstände – scheint eine vertiefte Deskription möglich. Während die Arbeit an der diskursiven Formation als identifikatorischer Schritt zum Erkennen der diskursiven Rahmung erscheint, gilt es dieser dann über die Analyse der Formation der Gegenstände „einen Inhalt“¹²² zu geben. Die Inhalte sollen dann beschrieben werden, auch in dieser Hinsicht gilt es keinen ‚idealen‘ Gegenstand im Material vorauszusetzen, sondern das Material bestimmt die Formation des Gegenstandes.¹²³ Nur auf diese Weise sei es möglich, so Foucault, „sich auf dem Niveau des Diskurses selbst zu halten“¹²⁴. Die Grundannahme, dass der Diskurs die Gegenstände nicht beschreibt, sondern sie allererst hervorbringt, ist das wohl bekannteste Diktum der Foucault-Rezeption.¹²⁵ So kann es hierbei auch in der forschersischen Praxis nur um die Beschreibung des Vorfindlichen in dessen Eigenlogik gehen.¹²⁶ In dieser Hinsicht ist es möglich sich dem Material zu überlassen und die Beziehung der Gegenstände und ihr Verweisungssystem zu veranschaulichen.¹²⁷ Gleichzeitig gerät jedoch ein Vorteil der diskursanalytischen Methode, das kontextuale Gefüge in den Blick.¹²⁸ Die letzten drei Formationen – die der Äußerungsmodalitäten, der Begriffe und der Strategien – versuchen in diesem Sinne, die sozial motivierten Diskurspraktiken zu fassen.¹²⁹ Hier kann es darum gehen, den Status, den institutionellen Platz, die historischen Situationen und die Eigenpositionierungen des diskursiven Subjekts herauszustellen. Die Frage nach der ‚Formation der Äußerungsmodalitäten‘ zielt dabei auf die Formen der Aussagen. Zeigen sich etwa qualitative Beschreibungen, deduktive Schlüsse, biografische Ausführungen, historische Zuschreibungen oder Interpretationen. Diese Formationen verweisen damit auf differente Arten des Sprechens mit denen sich das Sprecher*innensubjekt in Relation zur Aussage setzt. Da die Sprecher*innenpositionen von grundlegender Bedeutung für das Agieren innerhalb der diskursiven Formation sind, schlägt Foucault folgende Analysevarianten vor. Er fragt zum Beispiel: „Wer spricht?“¹³⁰ und: Von welchem Ort aus?“¹³¹ Auch fragt er welche Subjektpositionen konkret bestimmbar sind.¹³² Unter diesen Verortungen gilt es dann die Aussagen in ihrem Gehalt und ihrer sozialen Verortung reflektierend darzustellen.¹³³ Die Analyse der ‚Formation

122 Foucault 1981 [1969], S. 61.

123 Vgl. Ruoff 2007, S. 120.

124 Foucault 1981 [1969], S. 73.

125 Vgl. Foucault 1981 [1969], S. 74.

126 Vgl. Ruoff 2007, S. 120.

127 Vgl. Keller 2011, S. 46. Foucault 1981 [1969], differenziert weitergehend aus, u.a. können das „System der Existenz“ (S. 62), die „Oberflächen ihres Auftauchens“ (S. 62) und die „Instanzen der Abgrenzung“ (S. 3) beschrieben werden.

128 Vgl. Foucault 1981 [1969], S. 67 f.

129 Vgl. Foucault 1981 [1969], S. 75.

130 Foucault 1981 [1969], S. 75.

131 Vgl. Foucault 1981 [1969], S. 76.

132 Vgl. Foucault 1981 [1969], S. 78.

133 Vgl. Koller/Lüders 2004, S. 61 f.

der Begriffe‘ hingegen beschäftigt sich dann wieder näher mit den diskursiven Gegenständen, die jeweils von verschiedenen Subjektpositionen aus mit heterogenen Begriffsauslegungen versehen werden. Es handelt sich also darum, zunächst die Momente der „Verstreung“¹³⁴ zu erfassen, dann die Formen der Abfolge, die differenten Anordnungen der Äußerungsfolgen, welche Abhängigkeitstypen und die rhetorischen Schemata beinhalten. Die ‚Formation der Strategien‘ fokussiert hingegen auf die Regeln, die in der diskursiven Praxis die thematischen Perspektiven zu bestimmten Zwecken hervorbringt, welche außerhalb des Materials liegen. Zu fragen ist, warum und wie beschäftigt man sich mit den Themen in dem vorzufindenden inhaltlichen Zusammenhängen. Nach Koller und Lüders geht es bei der Analyse der Strategien darum, den Regeln nachzugehen, „nach denen eine diskursive Praxis verschiedene thematische Optionen eröffnet und realisiert.“¹³⁵

Nach den bisherigen Ausführungen zum Umgang mit dem historischen Material bleibt noch anzumerken, dass die nachfolgende Untersuchung sich zwar diskursanalytisch versteht, sich aber von dem Anspruch distanziert, die Diskurse um Körper und Erziehung vollständig auszuarbeiten. Für eine solche Diskursanalyse erscheint die Frageperspektive, die sich einzig mit der These der Entkörperung beschäftigt, zu eng begrenzt und voraussetzungsvoll. Vielmehr steht die Etablierung des Verhältnisses von zwei Wissensformationen zur Frage. Es handelt sich darum, exakter formuliert, unter diskursanalytischen Prämissen zu erkunden, wie Körperlichkeit und Leibempfinden in der Rede über Erziehung gestaltet bzw. in welche Beziehung Körper und Leib zu Erziehung gesetzt wird. In Orientierung an Foucault geht es mit den hier vorgenommenen Setzungen um eine Bestandsaufnahme der Erziehungsverständnisse in der Spätaufklärung bzw. um eine historisch-systematische Untersuchung. Diese wird jedoch von einem methodisch reflektierten und auch disziplinär bestimmbar Standpunkt aus unternommen. Gerade historisch situierte diskursanalytische Verfahren betonen, dass – so Landwehr pointiert – „Diskurse keine andere Basis haben als ihre eigene Historizität“¹³⁶. Diese These rekurriert auf den Umstand, dass im diskursanalytischen Verständnis Wissen zunächst als eine sozial kontingente Erzählung verstanden wird, die in keinem referenziellen Verhältnis zu einer wie auch immer gearteten Wirklichkeit steht. Ob, wie und auf welche Weise Entkörperungstendenzen Raum greifen, erklärt sich damit nur innerhalb von ebenfalls diskursiv verfasstem Sprechen. In dieser Hinsicht handelt es sich um die eigene Involviertheit bzw. Verfangenheit in Bezug auf das Denken über Erziehung. Das Wissen um die Entstehung des Erziehungsbegriffs situiert sich damit zwar historisch, erhält allerdings seine Bezugspunkte und Ordnungsversuche aus der Gegenwart. Sowohl die Analyse als auch die Darstellung derselben gestaltet sich daher ausgehend vom aktuellen Sprechen über Erziehung und Körper, aus dem heraus die Forschungsfrage in Übereinstimmung mit diskursanalytischen Setzungen entwickelt ist.

134 Foucault 1981 [1969], S. 83.

135 Koller/Lüders 2004, S. 62.

136 Landwehr 2008, S. 99.

3 Erziehung und Körper: Historische Verhältnisse (1785–1835)

3.1 Die Erziehungsschriften im Bedingungsgefüge von Anthropologie und Theologie

Bevor die Quellen der Untersuchung näher beschrieben und eingeordnet werden, gilt es zunächst zwei diskursive Bezugshorizonte aufzuspannen. Diese erweisen sich als zentral für das Nachdenken über Erziehung am Ausgang des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts, insbesondere für den Zusammenhang von Erziehung, Körper und Geschlecht. Zum einen werden relevante Aspekte der zeitgenössischen Anthropologie herausgestellt, die als das „Fundament“¹ pädagogischer Theoriebildung gelten können. Denn nur über ein Verständnis anthropologischer Wissensstände lassen sich die erkenntnistheoretischen Grundannahmen der Erziehungsschriften sowie die darin enthaltenen Bilder vom Menschen und die damit verbundenen Perspektiven auf dessen Körperlichkeit verstehen. Zum anderen erweisen sich – trotz diverser Säkularisierungstendenzen – für körperlpädagogische Zusammenhänge religiös inspirierte Leitfiguren als relevant. Deshalb wird folgend sowohl auf die Grundlegungen pädagogischen Wissens durch eine anthropozentrische Wissenskultur als auch auf die religiöse Durchdringung von Körperbildern näher eingegangen.

3.1.1 Die Anthropologie als zentraler Begründungsdiskurs

Mit der Abkehr von bisher geltenden scholastischen und katholisch-dogmatischen Lehrsätzen und mit dem Aufkommen naturwissenschaftlich geprägter Interessen, bildete sich in der Frühen Neuzeit mit Renaissance und Aufklärung die Anthropologie als eigenes Wissensfeld im europäischen Raum heraus.² Im 18. Jahrhundert avancierte sie, nicht im Sinne eines disziplinären Verbundes, sondern als ein gemeinsam getragener Referenzpunkt, zur ‚Zentralwissenschaft‘ menschenbezogener Betrachtungen, weshalb auch pädagogisches Denken sehr eng mit den zeitgenössischen anthropologischen Vorstellungen verknüpft ist.³ Das erneute Nachdenken über die Natur des Menschen war sowohl in theoretischer als auch in methodischer Hinsicht von einer tiefgreifenden Empirisierung und Naturalisierung geprägt.⁴ Zum einen strebte das neuzeitlich-anthropologische Denken nicht mehr vorrangig – wie noch scholastischen Traditionen gemäß – metaphysische Erörterungen an, sondern zielte im Gegenteil auf die Erforschung des Menschen im Diesseits und damit auf dessen naturhafte und lebensweltliche Bezüge.⁵ Zum anderen lösten zur Gewinnung von Erkenntnis induktive Verfahren das vorherrschende deduktive Vorgehen in dem Maße ab, wie naturwissenschaftliche Orientierungen zunahmen. Auf der Basis von Beobachtung und Erfahrung wurden die neuen Wissenszusammenhänge entwickelt, die hierbei – in Fortsetzung der Renaissance – verstärkt auf antikes Wissen zurückgriffen. Die sogenannte anthropologische Wende, also in einem engeren Sinn der „Wechsel vom frühauflärerischem System- zum spätaufkläreri-

1 Kersting 1992, S. 115.

2 Vgl. grundlegend Angelis 2010, S. 1 ff.; Cassirer 2007 [1932], S. 37–96; Moravia 1989 [1970]; Linden 1976.

3 Die fachwissenschaftlich gebrauchte Redewendung von der Anthropologie als Zentralwissenschaft geht zurück auf Schings 1977, S. 13.

4 Vgl. Moravia 1989 [1970], S. 18–30.

5 Vgl. Cassirer 2007 [1932], S. 3 f., 37–43.

schem Erfahrungsdenken“⁶, kann für den deutschen Sprachraum allerdings erst auf das zweite Drittel des 18. Jahrhunderts datiert werden. Gemeint ist damit, dass die sich noch enger an der Scholastik orientierenden rationalistischen Grundhaltungen, welche jedoch bereits neuere anthropologische Interessen artikulierten, immer mehr durch empiristische Vorstellungen durchformt wurden. Gerade das auf Erfahrung gegründete Denken prägte die Aufklärungspädagogik, wobei rationalistische Überzeugungen durchaus eine Rolle spielten.⁷ In den neueren anthropologischen Wissenskulturen bestand eine enge Verbindung zwischen philosophischen und theologischen Problemstellungen, physiologischen und psychologischen Betrachtungen sowie naturkundlichen Forschungen. Gerade im 18. Jahrhundert zeigt sich in diesem Geflecht ein umfassender Zugriff auf den Menschen, den man – angesichts kontingenter Zukunftserwartungen – in seiner Beschaffenheit und Bestimmung neu zu verorten suchte. Einige zentrale anthropologische Grundüberlegungen haben sich dabei herausgebildet, die allesamt ihre Übertragung und Adaption in spätaufklärerische Erziehungsschriften fanden. Dazu gehörte zentral die Ergründung des (biologischen) Ursprungs des Menschen, sowie die Frage, wie das Innere der Körper, das Lebendige überhaupt zu verstehen sei. Weitere Überlegungen gingen dahin, ob und welche Unterschiede es zwischen Mensch und Tier bzw. zwischen Mann und Frau gäbe.⁸ Claudia Honegger wies bereits 1981 darauf hin, dass diese Fragestellungen bzw. die sich daraus ergebenden anthropologischen Entwürfe sich in erster Linie um das männliche Subjekt zentrierten.⁹ Sie zeigt damit auf, dass das vornehmlich von gelehrten Männern produzierte Wissen in einer geschlechtlich segregierten Welt in männlich codierte Standpunkte mündete. Gleiches lässt sich in der sich entwickelnden wissenschaftlichen Pädagogik feststellen, auch diese gestaltete sich androzentrisch aus.¹⁰ Auf diese Weise entstand im 18. Jahrhundert, neben der Anthropologie als ‚Wissenschaft vom Menschen‘, die ‚Wissenschaft vom Weib‘ als Sonderanthropologie. Die Pädagogik folgte dieser Differenzierung sowie der Vorherrschaft männlichen Wissens und fokussierte sich zuvorderst auf den männlich-bürgerlichen Zögling, auch wenn vermehrt pädagogische Entwürfe für die Erziehung von Mädchen vorgelegt wurden.¹¹ Das Männliche galt – wenn auch zumeist implizit – als die anthropologische Norm, das Weibliche als Abweichung davon. Dies zeigt sich auch in körperpädagogischen Ausführungen. Honegger markiert im Zuge ihrer eigenen Ausführungen weitere wirkmächtige Differenzkategorien des anthropologischen Diskurses, wie den (nicht europäischen) ‚Wilden‘ oder den (kranken) ‚Irren‘, die in Abgrenzung zu den Normalisierungskategorien – Mann, zivilisiert und gesund – im Denken verankert waren.¹² Diese androzentrische und eurozentrische Wissenskultur trug dazu bei, dass die sozialen Unterschiede zwischen den Menschen, insbesondere zwischen den Ständen und den Geschlechtern zumeist aus bürgerlich-männlich sozialisierter Position entwickelt und beurteilt wurden. Auf der Grundlage dieser Wissenskultur formierten sich Theorien darüber, ob und inwiefern Menschen zu unterschiedlichen Rassen gehören und welche Kulturen voneinander zu unterscheiden sind. Ebenso wurde aus männlicher Perspektive begründet, wer als körperlich und geistig gesund gelten konnte und welche Eigenschaften den Geschlechtern zuzuordnen seien. Für pädagogische Zusammenhänge ist diese Entwicklung insofern bedeutsam, da diese Wissensbestände auch in die Theorien über Erziehung einfließen.

⁶ Zelle 2001b, S. 1.

⁷ Vgl. Kersting 1992, S. 115–190.

⁸ Vgl. Moravia 1989 [1970], S. 7–63.

⁹ Vgl. Honegger 1991, S. 107–123.

¹⁰ Vgl. Jacobi 1991.

¹¹ Vgl. Jacobi 2013; Mayer 2005.

¹² Vgl. Honegger 1991, S. 113 f.

Ein weiteres zentrales Thema der anthropologischen Debatten bildete die Frage nach der Beschaffenheit und dem Zusammenhang von Körper und Seele.¹³ Vor allem diese Problemstellung war für die Ausformung des pädagogischen Körperdiskurses charakteristisch. Als ein zentraler Ausgangspunkt der frühmodernen Diskussion um Körper und Seele werden die Arbeiten von René Descartes (1596–1650) angesehen,¹⁴ da auf ihn das europäisch wirksam gewordene dualistische Menschenbild zurückgeführt wird. Dessen paradigmatische Durchsetzung erfolgte im europäischen Raum ab der Mitte des 17. Jahrhunderts – mithin zeitgleich mit der Entstehung der neuen anthropologischen Wissenskontexte.

Descartes gilt als Vertreter einer zwar bereits naturwissenschaftlich orientierten, jedoch noch rationalistischen Denkweise, die auf der Grundlage von Deduktion zu von Vernunft geleiteten Schlüssen gelangen wollte, sich dabei aber bereits an den analytischen Verfahrensweisen der Mathematik und der Physik orientierte und von religiös bestimmten Zugängen Abstand nahm. Er entwickelte die Auffassung, dass der Mensch ein Wesen sei, das aus zwei Substanzen besteht: der *res extensa* und der *res cogitans* – aus einem teilbaren materiellen Körper und einer unteilbaren, immateriellen Seele. Den Körper verstand Descartes als mechanistisches System, das, gleich einem Uhrwerk, nach eigenen natürlichen Gesetzmäßigkeiten arbeitet. Die Seele – allein dem Menschen vorbehalten – begrenzt er hauptsächlich auf einen Teil des Gehirns, auf die Zirbeldrüse.¹⁵ Sie sei zwar untrennbar mit einem Individualkörper verbunden, doch trotzdem als immaterielle, vom Körper unabhängige Substanz zu beschreiben. Diese substanzontologische Entgegensetzung von Körper und Seele bildete die Grundlage für das sogenannte cartesianische Menschenbild, das als denkerischer Ausgangspunkt eine dualistische Sichtweise von Körper und Seele zugrunde legt und beide Dimensionen menschlichen Seins zunächst radikal voneinander scheidet. Durch den Verbleib der Seele im Metaphysischen, konnte durch die von Descartes vorgenommene Trennung eine naturwissenschaftlich orientierte Erforschung des Körpers in Gang gesetzt werden. Der Körper galt nun als entseelte und damit auch entheiligte Sache, damit stärker der Natur zugehörig, und konnte somit leichter z.B. anatomischen oder morphologischen Forschungen zugeführt werden.¹⁶ In diesem Kontext kann von einer Entsakralisierung des Körpers gesprochen werden, weshalb insbesondere von kirchlicher Seite aus heftige Kritik an dieser Konzeption geübt wurde.

Bemerkenswert ist, dass in der postmodernen Körpertheorie diese dualistische Grundlegung mit ihren wissenspraktischen Folgen ebenfalls als Ausgangspunkt von Kritik gilt. Allerdings werden nicht die Säkularisierungstendenzen problematisiert, sondern die naturwissenschaftliche Behandlung des Körpers wird nun in einer kulturkritischen Perspektive als Entfremdungsprozess des Menschen von seinem Körper gelesen. So werde zwar der Körper einerseits der naturwissenschaftlichen Forschung zugeführt, gleichzeitig aber auch objektiviert und verdinglicht – woraus ein gespaltenes Verhältnis des Menschen zu seiner Körperlichkeit erwachse.¹⁷ Die Überlegungen Descartes führten zu einer neuen Debatte um das bereits in der Antike

13 Eine der frühesten definitorischen Bestimmungen der Anthropologie von Otto Casmann (1562–1607) integriert bereits diese Problemstellung. Casmann definiert 1594 die Anthropologie als „Die Lehre von der menschlichen Natur“ und führt dazu aus: „Die menschliche Natur ist eine Wesenseigenheit, die der doppelten Welt-Natur, der geistigen und der körperlichen, die zu einem Grundbestand vereinigt sind, teilhaftig ist.“ Vgl. Casmann 1594/96.

14 Vgl. Jütte 1998, S. 241–260, Moravia 1989 [1970], S. 19–119.

15 Vor Descartes war im europäischen Verständnis die Seele zumeist auf den Körper ausgedehnt, so galten die einzelnen Körperteile als beseelt. Gerade das Herz wurde als Sitz diverser und entscheidender Persönlichkeitsaspekte betrachtet (vgl. Jütte 1998). Auch Descartes sah die Seele in den anderen Teilen des Körpers wirken, aber nicht so intensiv wie in der Zirbeldrüse.

16 Vgl. Meyer-Drawe 2004, S. 19 f.

17 Vgl. Lorenz 2000, S. 66.

verhandelte Problem des *commercium mentis et corporis*. Diskutiert wurde nun, wie die beiden voneinander geschiedenen Substanzen zusammenhängen und wie Körper und Seele auf Basis dieser Spaltung überhaupt miteinander agieren können.

Diese Fragen blieben auch für die pädagogische Diskussion des späten 18. Jahrhunderts bestimmend. In Reaktion auf Descartes' Ansätze entstanden zur weiteren Klärung des Leib-Seele-Problems jedoch noch im 17. Jahrhundert drei weitere Theorieansätze, von denen die letzten beiden ebenfalls stärkeren Eingang in den pädagogischen Diskurs fanden.¹⁸ Es entstand in Fortführung des cartesianischen Modells der Okkasionalismus, dessen Vertreter von einer fortwährenden situativen und spontanen Vermittlung beider verschiedenen Sphären durch Gott ausgingen.¹⁹ Weiterhin entstand – maßgeblich vorangetrieben durch Leibnitz – die Lehre der ‚prästabilierten Harmonie‘; wonach im Menschen lebenslang parallel zwei Systeme resp. Körper und Seele nebeneinander laufen, bereits vorgeburtlich in Gang gesetzt durch Gott. Ein Austausch zwischen beiden Systemen sei nur dem Anschein nach gegeben.²⁰ Und auch die älteste, noch der scholastischen Tradition entstammende Theorie des *influxus physicus* wurde fortentwickelt. Während die ersten beiden Denksysteme eine unmittelbare Wirkung von Leib auf Seele und umgekehrt ausschlossen, ging die ältere Influxustheorie von einem Einfluss des Leibes auf die Seele aus, ohne aber Gott einzubeziehen.²¹

Diese drei Theorieansätze machen deutlich, dass im Unterschied zu der auflebenden naturwissenschaftlichen Betrachtung des menschlichen Körpers eine erfahrungswissenschaftliche Analyse der Seele weitgehend unterblieb.²² In den Vordergrund der Diskussion trat stattdessen die Frage, wie denn die beiden völlig unterschiedlichen Substanzen von materiellen Körper und immaterieller Seele miteinander in Verbindung stehen. Damit blieb die Seele im theologisch-religiösen Bereich verhaftet. Allerdings fanden Bemühungen statt, einen Beweis über die Existenz der Seele zu erbringen. Das naturwissenschaftliche Erkenntnisstreben forderte auf diese Weise zumindest eine Diskussion über die Frage nach dem Nachweis einer Seelensubstanz heraus. Diese zögerliche naturwissenschaftliche Ergründung der Seele ist vornehmlich mit religiösen Zusammenhängen und der Angst vor kirchlicher Verfolgung zu begründen.²³ Bereits für Descartes wurde angenommen an, dass dieser auch aus Furcht vor der kirchlichen Orthodoxie die Seele als metaphysische Konzeption beließ.

Gleichwohl begann bereits am Ende des 17. Jahrhunderts, also rund ein halbes Jahrhundert nach den Überlegungen Descartes, eine folgenreiche Verschiebung in der Diskussion um das Leib-Seele-Problem. Entscheidend angestoßen wurde sie von Locke und seiner Abhandlung *Essay Concerning Humane Understanding* (1690).²⁴ Diese Abhandlung über den menschlichen Verstand (auf Deutsch erst 1757 von Heinrich Engelhard Poley übersetzt und kommentiert) bildete die Basis für eine erfahrungswissenschaftliche Analyse der Seelenfähigkeiten, wodurch eine Pädagogisierung des Seelendiskurses möglich wurde. Locke konzentrierte sich in seiner Schrift

18 Vgl. Kersting 1992, S. 117 ff.

19 Der Okkasionalismus kann als die Lehre von den Gelegenheitsursachen bezeichnet werden; er wurde vor allem von dem Theologen und Philosophen Arnold Geulincx (1626–1669) entwickelt. Neben der Vermittlung durch Gott wird angenommen, dass Körper und Seele nicht kausal voneinander abhängen.

20 Der Begriff ‚prästabilierte Harmonie‘ meint eine vorherbestimmte Ordnung im Menschen.

21 Vgl. Wunderlich 2014, S. 250; Kersting 1992, S. 118 f.

22 Vgl. Moravia 1989 [1970], S. 25 f.

23 Vgl. Moravia 1989 [1970], S. 25.

24 Nach Osterwalder 2006 entwickelte Lockes seine Positionen im wissenschaftlichen Umfeld der *Royal Society*. Die *Royal Society* ist eine seit 1660 existierende englische Gelehrtenengesellschaft mit naturwissenschaftlicher Ausrichtung. Locke wurde 1668 Mitglied dieser Gesellschaft.

weder auf das *commercium*-Problem noch auf die Fragen nach dem ontologischen Charakter der Seele, sondern stellte die Erforschung der Entstehung von Verstandeskraften in den Vordergrund seiner Überlegungen. Nach Moravia löste dieser Ansatz die vorhandenen Verhärtungen in der Diskussion um den Leib-Seele-Dualismus. In Lockes Perspektive sei, so Moravia, der „Verstand nämlich kein Wesen, das sich von anderen unterscheide, sondern eine ‚Fähigkeit‘“²⁵. Dadurch konnte dieser, unabhängig von seinen ontologischen Grundlagen und unabhängig von einer Bestimmung der Seele, der Empirie zugeführt werden. Mit der Verschiebung der Diskussion, ausgehend von substanzontologischen Begründungsversuchen hin zu einem dynamischen sowie prozessorientierten Seelenverständnis, war der Diskurs den Restriktionen kirchlicher Orthodoxie in Teilen enthoben. Infolgedessen war es leichter möglich das Verhältnis zwischen den Verstandeskraften, die in der Seele verortet wurden, und deren organisch-natürliche Strukturen zu erforschen und sie in naturwissenschaftliche Zusammenhänge einzubinden.

Zunächst war es Locke, der den Beweis erbrachte, dass es keine angeborenen Ideen und damit keinen angeborenen Qualitätszustand der Seele geben könne, vielmehr der Körper und die sinnliche Wahrnehmung direkt auf die Erkenntnis und damit auf die Entwicklung der Verstandeskraften wirken. Nach dieser Auffassung wird jede Erkenntnis zunächst über Sinnenerfahrung veranlasst.²⁶ Denn, so Locke mit einem auf Thomas von Aquin (1225–1274) zurückgehenden Grundsatz: „Nichts ist im Verstande, was nicht [zuvor] im Sinne war.“²⁷ Locke schloss mit dieser Position an die scholastische geprägte Influxustheorie an und prägte einen empiristisch ausgerichteten Sensualismus, der die Erkenntnisfähigkeit als einen naturgebundenen, entwicklungsbedingten und individuellen Prozess verstand, welcher sich auf körperliche Sinneserfahrung gründete.²⁸ In diesem empiristischen Ansatz liegt eine maßgebliche Potenz sowohl in aufklärerischer als auch pädagogischer Hinsicht. Wird menschliche Verstandesentwicklung als ein offener Entwicklungsprozess wahrgenommen, so ist Erziehung in besonderer Weise gefragt diesen zu gestalten.²⁹ Die Nähe zwischen den neuen erkenntnistheoretischen Voraussetzungen und pädagogischen Aspirationen zeigt sich auch im zeitgenössischen Diskurs; so legte Locke z.B. drei Jahre später seine eigene Erziehungsschrift *Some Thoughts Concerning Education* (1693) vor.

Die Hinwendung zu einer sensualistischen Sicht auf die Verstandeskraften begründete nicht nur das Wechselverhältnis von Körper und Seele neu, sondern beförderte darüber hinaus den aufklärerischen Rekurs auf Vernunft. Nun galten der Verstand und damit auch die Eigenschaften und die Ausrichtungen von Vernunft als beeinflussbar. Wurde bisher im rationalistischen Denken – so z.B. bei Descartes – Vernunft vor allem als Widerstand gegen die täuschungsanfälligen Sinne gesetzt, so betonten sensualistische Ansätze, dass Vernunft sich lediglich über die Aufnahme von Sinnesreizen, also durch die Interaktion des Körpers mit seiner Umwelt ausbilde.³⁰ Beide

25 Moravia 1989 [1970], S. 25.

26 Locke schreibt im zweiten Buch des *Essays* in Paragraf 23: „Die richtige Antwort auf die Frage: wenn ein Mensch anfängt, Vorstellungen zu haben, ist also meiner Einsicht nach, diese: wenn er den ersten Sinneneindruck erhält. Denn da keine Vorstellungen in der Seele zu finden sind, ehe sie welche durch die Sinne erhält, so sind sie, wie ich mir die Sache vorstelle, mit den Eindrücken der Sinne gleichzeitig.“

27 Im Original: *Nihil est in intellectu, quod non fuerit in sensu*. Vgl. Thomas von Aquin, *Quaestiones disputatae de veritate*, q. 2, a. 3, arg. 19.

28 Sensualismus als Begriff wurde zuerst von Joseph Marie Degérando in seiner mehrbändigen Geschichte der Philosophie von 1804 gebraucht.

29 Vgl. Osterwalder 2006.

30 Die Begriffe ‚Rationalismus‘ und ‚Sensualismus‘ waren nicht in der zeitgenössischen Diskussion verankert, sondern werden philosophiegeschichtlich zur Systematisierung benutzt. Als rationalistische Denker gelten Descartes, Spinoza, Leibniz und Wolff, für den Sensualismus steht u.a. Locke.

Annahmen stärkten den Stellenwert eines auf Vernunft ausgerichteten Denkens. In einem von den Wissenschaften infrage gestellten theologischen Weltbild avancierte diese daher zu einem einheitsstiftenden Bezugspunkt,³¹ bekanntlich auch für die sich herausbildende Pädagogik. Mit der Konzentration auf Vernunft und mit der Entwicklung und Erforschung weiterer Seelenvermögen eröffnete im 18. Jahrhundert die sensualistische Strömung den Raum für eine Vielfalt weiterer Begründungsansätze.³² Das Gehirn, die Nerven und Nervenkräfte, Fibern, der Blutkreislauf – ganz verschiedene körperliche Bereiche wurden in Betracht gezogen, um die Ordnung zwischen geistigen und physischen Verhältnissen neu zu begründen.³³ Wie Kersting für den pädagogischen Diskurs herausgearbeitet hat, sind die pädagogischen Bezugnahmen auf diesen entstehenden Theoriepluralismus ebenso vielgestaltig wie heterogen.³⁴ Gerade pädagogische Schriftsteller verarbeiteten die bereits existierenden Ansätze nicht nur eklektisch, sondern formulierten auch eigenständige anthropologische Positionen aus.³⁵ Allerdings blieb trotz zunehmender Naturalisierung der Seele und ungeachtet der biophysiologischen Orientierung der Debatten das Leib-Seele-Problem sowohl im anthropologischen als auch im pädagogischen Diskurs virulent, was sich an dem wohl wirkmächtigsten Versuch, die Anthropologie als Disziplin einzuführen, demonstrieren lässt.³⁶ Am Ende des 18. Jahrhunderts verortet der Medizinprofessor Ernst Platner (1744–1818) die Anthropologie innerhalb der Wissenschaften als diejenige Disziplin, die sich der Erforschung des Zusammenhangs zwischen Körper und Seele widmen solle.³⁷ In seinem Lehrkompendium *Anthropologie für Aertze und Weltweise* (1772) schreibt er:

„Die Erkenntnis des Menschen wäre, wie mir dünkt, in drey Wissenschaften abzutheilen. Man kann erstlich die Theile und Geschäfte der Maschine allein betrachten, ohne dabey auf die Einschränkungen zu sehen, welche diese Bewegungen von der Seele empfangen, oder welche die Seele wiederum von der Maschine leidet, das ist Anatomie und Physiologie. Zweitens kann man auf eben diese Art die Kräfte und Eigenschaften der Seele untersuchen, ohne allerdings die Mitwirkung des Körpers oder die daraus in der Maschine erfolgenden Veränderungen in Betracht zu ziehen, das wäre Psychologie, oder welches einerlei ist, Logik, Aesthetik und ein großer Theil Moralphilosophie. [...] Endlich kann man Körper und Seele in ihren gegenseitigen Verhältnissen, Einschränkungen und Beziehungen zusammen betrachten, und das ist es, was ich Anthropologie nenne.“³⁸

31 Vgl. Cassirer 2007 [1932], S. 4f.

32 Vgl. Moravia 1789 [1970], S. 30–120.

33 *Aufklärungsanthropologien im Widerstreit*, so der Titel von Nowitzki 2003, der diese Perspektive anhand einiger Einzelfallstudien stark macht. Wunderlich 2014 veranschaulicht diese Diversität anthropologischer Entwicklungen an den Debatten zu Influxustheorie.

34 Einen Einblick in das Spektrum des anthropologischen Denkens der Pädagogik vom späten 17. bis zum frühen 19. Jahrhundert geben im Überblick und grundlegend Kersting 1992, daneben neuer Wulf 2004. Daneben existiert eine Vielfalt an Einzelstudien, die dem anthropologischen Denken in seiner Relevanz für pädagogische Zusammenhänge nachgehen. Beispielgebend sollen genannt werden: Die Beiträge mit pädagogischem Bezug im Sammelband von Sträter, Udo/Lehmann, Hartmut/Müller-Bahlke, Thomas/Soboth, Christian/Wallmann, Johannes *Alter Adam und Neue Kreatur. Pietismus und Anthropologie* (2009), des Weiteren Lohmann, Ingrid; Mayer, Christine: *Dimensions of Eighteenth-century Educational Thinking in Germany. Rhetoric and Gender Anthropology* (2008); Schmid, Pia/Diele, Heidrun: *Anfänge empirischer Kinderforschung. Die Schwierigkeiten einer Anthropologie vom Kinde aus* (2007); Mayer, Christine: *Geschlechteranthropologie und die Genese der modernen Pädagogik im 18. und frühen 19. Jahrhundert* (2006); die bildungshistorischen Beiträge im *Handbuch der Historischen Anthropologie* (1997), hrsg. von Christoph Wulf, und ebenfalls die Beiträge des von ihm zudem herausgegebenen Sammelbandes *Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750–1850* (1996).

35 Kersting 1992, S. 115.

36 Im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts erscheinen verschiedene Abhandlungen, die versuchen die Anthropologie systematisch zu begründen.

37 Vgl. Nowitzki 2003, S. 172 ff.

38 Platner 1772, S. XVI f.

Platner verjüngte zwar mit seiner definitorischen Bestimmung von Anthropologie die damalige sehr viel breiter angelegte Debatte,³⁹ denn er beschnitt sowohl Physiologie als auch Psychologie, die sich ebenfalls dem Zusammenhang von Seele und Körper widmeten, um eines ihrer relevanteren Themen, indem er diese Themenstellung allein der Anthropologie zusprach.⁴⁰ Dennoch übertrug er eine der zentralsten anthropologischen Themenstellungen – den Streit um das Verhältnis von Körper und Seele – in ein akademisches Format, was Platners enorme Rezeptionswirkung erklären kann.⁴¹

Diese Übertragung zeigt nämlich gleichzeitig eine diskursive Verschiebung an. Platners Aufmerksamkeit auf die ‚gegenseitigen Verhältnisse, Einschränkungen und Beziehungen‘, mit der die Idee von der Wechselwirkung zwischen Körper und Seele in den Vordergrund gestellt wird, erwies sich als ein neuer paradigmatischer Bezugspunkt der spätaufklärerischen anthropologischen Debatten, auch in der Pädagogik.⁴² Denn damit entfernte sich die Diskussion von der Frage, ob und wie Körper und Seele grundsätzlich zusammenhängen; bedeutender erschien es zu klären, wie nun genau sie aufeinander wirken. Platner postulierte in diesem Zusammenhang, dass der Mensch weder einzig Körper noch Seele sei, sondern die „Harmonie von beydem“⁴³. Damit stellte er sich in die Tradition einer erneuerten Influxustheorie, die nicht mehr nur von einem Einfluss des Leibes auf die Seele ausging, sondern nun eine gegenseitige Interaktion beider Sphären des Menschen behauptete.⁴⁴

Mit der Diskussion, die um Platner entstand, zeigt sich für den weiteren Verlauf der Debatten, dass zwar das Modell der Wechselwirkung nun konsensual getragen wurde, das ungelöste Leib-Seele-Problem aber weiterhin bestand und diese Idee konterkarierte. Obwohl Platner der empiristischen Denkungsart folgend den Einfluss des Körpers auf die Entwicklung der einzelnen Seelenbestandteile annahm und auch die naturwissenschaftliche Begründung dieser vertrat, so blieb er doch wie viele seiner Zeitgenossen, im Bemühen um eine ganzheitlichere Perspektive auf den Menschen einem metaphysischen Modell der Seele verbunden.⁴⁵ Platner begründete,

39 Kant z.B. versteht im Gegensatz zu Platner die Anthropologie als die „Lehre von der Kenntniß des Menschen, systematisch abgefaßt“ (vgl. Kant 1800, S. IV). Trotz diverser Begründungsversuche galt Platners Formulierung lange als „Gründungsformel“ (Heinz 1996, S. 29) der deutschsprachigen Anthropologie, weshalb sich die Forschung auf das von Platner beschriebene Feld konzentrierte. In den vergangenen Jahren wurde jedoch, gerade durch den Verweis auf alternative Entwürfe, stärker herausgearbeitet, dass der zeitgenössische anthropologische Diskurs sich nicht auf Platners Zuschnitt reduzieren lässt. Ferner wurde herausgestellt, dass der von Platner erläuterte Zusammenhang bereits seit den 1940er Jahren universitär verhandelt wurde (vgl. Nowitzki 2003, S. 182). Im Zuge der Relativierung der Bedeutung Platners wurde auch die sog. anthropologische Wende auf das zweite Drittel des Jahrhunderts vor datiert. Zur aktuellen anthropologischen Forschung und der Bedeutung Platners vgl. Borchers 2011, S. 1 ff.; Hoorn 2007, S. 29–35; Wübben 2007, S. 51; Bergengruen/Borgards/Lehmann 2001, S. 8; zur Kritik an diesen Thesen vgl. Naschert/Stiening 2007, S. 14–20.

40 Vgl. Nowitzki 2003, S. 179–184. Sowohl die empirische Psychologie als auch die vitalistisch ausgerichtete Physiologie widmete sich dem Zusammenhang von Körper und Seele.

41 Vgl. Naschert/Stiening 2007, S. 7 ff.

42 Vgl. Lorenz 2000, S. 138.

43 Platner 1772, S. IV. Die Rede von der Harmonie geht auf einen Begründungshorizont zurück, der versucht, die Kritik von Leibniz an der älteren Influxustheorie zu integrieren, um die Idee der Wechselwirkung weiterverfolgen zu können (vgl. Wunderlich 2014, S. 249 ff.).

44 Vgl. Wunderlich 2014, S. 249 ff.

45 Vgl. Platner 1790, S. 84 ff. Anzunehmen ist, dass er aus diesem Grund in seiner *Neuen Anthropologie* von 1790 ausführlich die einzelnen Positionen zur Begründung der Existenz der Seele darstellte. Platner wendet sich damit gegen eine Medizin, die die menschliche Seele aus ihren Perspektiven ausschließt. Seiner Auffassung nach sollen diese auch die existenziellen Probleme menschlichen Seins einbeziehen, wie z.B. die Angst vor dem Sterben (vgl. Angelis, S. 416).

u.a. in Rückbezug auf die ältere französische Philosophie und in dualistischer Tradition, die Seele weiterhin substanzontologisch.⁴⁶

„Das was sich bewußt ist, dieses Ich heist meine Seele – nicht meine Seele. Ich und Seele ist einerley. Also ist die Seele eine Substanz, eine von dem ganzen Körper verschiedene Substanz, und immer die nämliche Seele.“⁴⁷

Eine davon unterschiedliche Sichtweise zeigt sich z.B. bei Johann Karl Wezel (1747–1819).⁴⁸ Er stand dem pädagogischen Philanthropismus nahe und verstand die Seele gerade nicht metaphysisch, sondern empirisch-psychologisch in Anlehnung an die vitalistische Physiologie. Zwischen ihm und Platner eskalierte ein öffentlicher Streit um die Frage der Metaphysik der Seele.⁴⁹ Wezel verstand die Seele nicht metaphysisch, sondern empirisch-psychologisch in Anlehnung an die vitalistische Physiologie.⁵⁰ Vitalistische Positionen sehen die Kräfte des Menschen immer bio-physiologisch fundiert. So warf Wezel auch Platner seine metaphysische Grundhaltung vor. Dabei plädierte Wezel dafür, dass die Wissenschaft der Anthropologie sich auf den Zusammenhang von Körper und Seele gründen solle, da sie das „Band zwischen beiden getrennten Teilen des Menschen wieder anknüpfen“⁵¹ müsse. Doch erscheint bei ihm die Seele, die er als Nervenkraft versteht, stärker in die Natur und in den Körper eingebunden, weshalb er sich auch direkt auf Locke beruft.⁵²

Beide Sichtweisen auf die Seele des Menschen hielten sich auch in den pädagogischen Diskursen. Ob der religiösen Brisanz, die sich in den unterschiedlichen Grundauffassungen verbarg, ging man jedoch expliziteren Positionierungen eher aus dem Weg, was gerade religiöse Implikationen latent wirksam hielt.⁵³

Zusammenfassend lässt sich anhand der Affäre um Platner und Wezel zeigen, dass spätaufklärerisch zwar einerseits das Moment der Wechselbeziehungen von Leib und Seele diskursiv

46 Vgl. Euler 2007, S. 21–64.

47 Platner 1772, S. 16. Platner hält daran ebenfalls in seinem Neuentwurf seiner Anthropologie von 1790 fest.

48 Vgl. McKnight 1996. Wezel war kurzzeitig am Dessauer Philanthropin tätig, schrieb u.a. für die *Dessauer Pädagogischen Unterhandlungen* (1778); erhalten und neu abgedruckt sind darüber hinaus sechs weitere Abhandlungen über allgemeine und philanthropische Erziehung (1779) sowie vier Beiträge zum *Philanthropischen Lesebuch für die Jugend und ihre Freunde* (1778–1780).

49 Festgehalten ist dieser Streit u.a. bei Schletter (1846).

50 Wezel bezog sich auf Johann August Unzer (1727–1799). Dieser war als Arzt tätig, vorwiegend in Altona, das zum dänischen Gesamtstaat gehörte; er war des Weiteren Herausgeber einer medizinischen Wochenschrift und früher Verfasser medizinpsychologischer Schriften; sein Neffe der Arzt und Pädagoge Johann Christoph Unzer (1747–1809), publizierte im Revisionswerk. Johann August Unzer entwickelt seine Annahmen basierend auf der Experimentalseelenlehre und dem Empfindungsgesetz des Naturforschers und Arztes Johann Gottlob Krüger (1715–1759) sowie auf der Irritabilitäts- und Sensibilitätslehre des Schweizer Arztes Albrecht von Haller (1708–1777). Damit ist die Nervenkraft ins Zentrum der Aufmerksamkeit gestellt (vgl. Nowitzki 2003, S. 87–164.) Nowitzki zeigt an Wezels *Versuch über die Kenntniß des Menschen* (1784/85), wie sich die spätaufklärerische Anthropologie nicht auf Platners Anthropologie, sondern auf die Physiologie Unzers bezieht.

51 Wezel 1971, S. 10.

52 Wezel bekundet, dass er Locke und einer Rezension von Unzer sein „ganzes Philosophisches System zu danken“ habe. Zitiert nach Nowitzki 2003, S. 262.

53 Zwei Gründe können dafür als bedeutsam erachtet werden. Zum einen ist anzunehmen, dass man im deutschsprachigen Raum, der politisch und konfessionell stark partikular gestaltet war, eher um konfessionsübergreifende Verständigung bemüht war. Zum anderen zeigen die neueren Forschungen zur Kryptoradikalität in der Frühen Neuzeit, dass, ob möglicher theologisch begründeter Repressionen, allgemeiner von chiffrierten naturwissenschaftlichen und anthropologischen Diskursen auszugehen ist (vgl. hierzu Mühlpfordt, Weiß 2009, S. 9–16). Beiden Aspekten wäre auch bildungsgeschichtlich noch weiter nachzugehen. Dies wird in Teilen bereits unternommen. Vgl. dazu Oelkers/Osterwalder/Tenorth 2003.

gestärkt wurde, da sich nun die Debatten nicht mehr ausschließlich auf die Frage nach der Beschaffenheit und des Zusammenwirkens beider Dimensionen konzentrierten. Andererseits geschah dies, wie insbesondere an Platner verdeutlicht, auch unter Fortführung von metaphysisch verankerten substanzontologischer Begründungsfiguren.⁵⁴ Diese standen zwar unter enormen Begründungsdruck, da zunehmend die verschiedenen Seelenfunktionen im Rahmen einer empiristisch ausgerichteten Psychologie den Körper- und Gehirnkraften zugeschrieben wurden.⁵⁵ Jedoch zeigte sich dabei eine deutliche Tendenz das ‚Eigentliche‘ des Menschen – sein ‚Ich‘ – weiterhin in nichtkörperlichen resp. immateriellen Bereichen zu verorten und im Zuge dessen die Seele resp. den Geist zu mystifizieren und zu privilegieren. In dieser Gemengelage hielt sich die konstitutive Trennung des Physischen und des Psychischen und mündete, auch wenn substanzontologische Begründungen im Rückgang begriffen waren, in eine fortgesetzte dichotome Spaltung des Menschen.

Durch den Aufstieg der Philosophie im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts,⁵⁶ insbesondere mit den Wirkungen der Transzendentalphilosophie, maßgeblich durch Kants *Kritik der reinen Vernunft* (1781) begründet, wurde in dieser Hinsicht das Primat des Seele gerade für die Pädagogik einmal mehr gesichert.⁵⁷ Kant sah sich zwei grundlegend verschiedenen Positionen gegenübergestellt: einer sensualistischen Sichtweise, nach der sich nichts im Verstand befände, was nicht vorher in den Sinnen war, sowie der rationalistischen Ergänzung dieses Lehrsatzes, nach der eben nichts ‚außer der Verstand selbst‘ dem Denken von Beginn an zur Verfügung stünde.⁵⁸ Kant verband nun empiristische und rationalistische Positionen, indem er sowohl den Verstand als auch die Sinne als gleichwertige Erkenntnisquellen anerkannte. Gleichzeitig bewertete Kant den Verstand höher, da dieser auch unabhängig von den Sinnen zu Erkenntnis gelangen könnte. Er sei folglich als das eigentlich Menschliche zu betrachten.⁵⁹ Durch Kant, dessen Schriften eine außerordentlich breite Rezeptionswirkung entfalteten, wurden zwar Leib und Seele resp. Körper und Geist durchgehend erfahrungswissenschaftlich behandelt, die anthropologische Diskussion jedoch transzendentalphilosophisch gewendet, indem die freiheitlichen Vernunftschlüsse, mithin solche, die der Sinnenwelt durch reflexive Prozesse enthoben sind, eine stärkere Gewichtung erhielten. Damit ist Vernunft erneut biologisch-naturhaften Ontologisierungen enthoben.

In diesem Zusammenhang wandelte sich ebenfalls die Bedeutung der anthropologischen Zentralperspektive. Im Mittelpunkt der Debatten stand nun nicht mehr – wie noch bei Descartes und Locke – das *Commercium*-Problem, sondern eine Diskussion um das Verhältnis ethisch-moralischer und psychologischer Aspekte.⁶⁰ Dies lässt sich auch entlang wichtiger pädagogischer Strömungen zeigen: Verfolgte die philanthropische Diskussion noch das Problem des

54 Vgl. Nowitzki 2003, S. 223. Es gab jedoch auch Positionen, die eine Existenz der Seele grundsätzlich verneinten und alles aus Körperfunktionen heraus zu erklären suchten (vgl. Moravia 1789 [1970], S. 50 ff.).

55 Vgl. Nowitzki 2003, S. 7.

56 Vgl. Eckardt/John/Zantwijk/Ziche 2001, S. 11 f. Mit dem Aufstieg der Philosophie innerhalb des akademischen Gefüges zerbrach die mittelalterliche Struktur der Fakultäten. Die Philosophie zählte nun nicht mehr als ‚niedere Fakultät‘, gleichsam als Vorbereitungswissenschaft, sondern bildete sich als Fundamentaldisziplin aus.

57 Vgl. Meyer-Drawe 2004, S. 616.

58 Diese Position vertrat z.B. prominent Leibnitz. So schreibt er in seiner Schrift *Neue Abhandlungen über den menschlichen Verstand*: „Man wird mir den von den Philosophen angenommenen Grundsatz entgegenhalten, dass in der Seele nichts sei, das nicht von den Sinnen kommt. Aber man muss die Seele und ihre Zustände selbst davon ausnehmen. Nihil est in intellectu quod non fuerit in sensu, excipe: nisi ipse intellectus (das Denken selbst ausgenommen)“. Vgl. Leibnitz 1873 [1765], S. 82. Vgl. dazu auch Cassirer (2007 [1932]), S. 103.

59 Vgl. Böhme/Böhme 1996 [1983], S. 313.

60 Vgl. Nowitzki 2003, S. 175.

Zusammenhangs von Leib und Seele, und befürworteten ihre Vertreter deshalb noch verstärkt die These von der Wechselwirkung beider menschlicher Dimensionen, so kam es mit der spekulativen Philosophie zu einem Wandel in den pädagogischen Auffassungen, beispielsweise in den neuhumanistischen Strömungen.

An der Verschiebung der anthropologischen Debatte auf Psychologie und Philosophie – Wissenschaften, die sich um Psyche und Geist zentrieren – zeigt sich jedoch besonders deutlich, dass der europäische Diskurs über die anthropologischen Vorstellungen vom Menschen resp. um das Leib-Seele-Problem sich auf den Geist des Menschen richtete und weniger auf seine Körperlichkeit. Davon unterschieden sich die pädagogischen Strömungen nicht. Die aufklärerische Auseinandersetzung um den menschlichen Körper folgte hingegen eher utilitaristischen Motiven, wie nachfolgend weiter verdeutlicht wird.

Im Bestreben der anthropologischen Debatten, die leiblich-sinnlichen Verhältnisse des Menschen naturwissenschaftlich ergründen zu wollen, stand das Ziel, die Möglichkeiten der Körperbeherrschung – in Krankheit und Gesundheit – zu erweitern.⁶¹ Körper wurden dabei – basierend auf dem skizzierten dualistischen Verständnis vom Menschen – in der Regel als eigenständige und naturhafte Organisationseinheiten verstanden. Im Verhältnis zur Seele wurden insbesondere deren Vergänglichkeit, Anfälligkeit und Unbeständigkeit herausgestellt. Ausdruck für das vorherrschende Körperverständnis ist die weitläufig verwandte Maschinenmetapher.⁶² Mit dieser werden Körper explizit als seelenlose Wesenheiten, als Maschinen beschrieben, was schon auf Descartes zurückgeht. Er bemühte zur Erläuterung seines Verständnisses vom Körper einen Uhrenvergleich:

„Und so wie eine aus Rädern und Gewichten gefertigte Uhr nicht weniger genau alle Naturgesetze befolgt, wenn sie schlecht gefertigt ist und die Zeit schlecht anzeigt, als wenn sie allseitig den Wünschen des Künstlers entspricht, so betrachte ich auch den menschlichen Körper als eine Art Maschine, welche aus Knochen, Nerven, Muskeln, Adern, Blut und Haut so eingerichtet und zusammengesetzt ist, dass sie, auch wenn keine Seele in ihr bestände, doch alle die Bewegungen vollziehen würde, welche in ihr ohne Geheiß des Willens und deshalb nicht von der Seele ausgehen.“⁶³

Wie auch bei Descartes war in diesen Vorstellungen der Maschinenkörper der Seele nur zu Diensten. Mit der Maschinenmetapher begann sich im gesamten europäischen Raum das sogenannte mechanistische Körperverständnis zu behaupten.⁶⁴ Setzte Descartes dem Körper damit eine immaterielle Seele entgegen; eine theoretische Konstellation, die dauerhaft und zentral Verwendung im Diskurs fand, so bildeten sich dennoch auch vereinzelt Positionen heraus, die den gesamten Menschen, inklusive seiner Seele, konsequent als physiologisch-materielle Maschineneinheit beschrieben. Dadurch wurde die Seele ganz ihrer metaphysischen Begründung entzogen. Ähnlich argumentierte etwa der Arzt und Schriftsteller Julien Offray de La Mettrie (1709–1751), der, von den Schriften Descartes' ausgehend, den Menschen streng und umfassend erfahrungswissenschaftlich als *L'homme machine* (1748) betrachtete. Die Seele war nach La Mettrie ausschließlich als Ergebnis komplex ineinander wirkender Körperfunktionen zu verstehen. Mit dieser konsequent materialistischen Position galt er als Vertreter der Radikalaufklärung und als solcher stieß er auf erheblichen Widerstand sowohl in kirchlichen als auch in gelehrten Kreisen. Auch wenn La Mettrie zumeist offiziell geächtet wurde, zeigte sich doch eine

61 Vgl. Meyer-Drawe 2004, S. 612; Dülmen 1998, S. 221–322. Duden 1987, S. 30 f. Die Studien Foucaults zeigen insbesondere die Einbindung des Körpers in gesellschaftliche Disziplinierungspraktiken auf.

62 Vgl. Meyer-Drawe 1997, S. 726 f.

63 Vgl. Descartes 1870 [1641], S. 108 f. Entstanden ist der Text wahrscheinlich um 1628/29.

64 Vgl. Meyer-Drawe 1997, S. 728.

zwar verdeckte, indes doch rege Rezeption seiner Schriften,⁶⁵ was auch den Erfolg des Maschinenmodells erklärt.

Der Mensch als eine lebende Maschine – dies war weder bei La Mettrie noch im weiteren Verlauf der Debatten ein Paradox.⁶⁶ Im Gegenzug zu den frühauflärerisch-rationalistischen Theorien, die physikalische, chemische und mathematische Erklärungen zur spezifischeren Darstellung der Körpervorgänge hervorbrachten, gewannen zunehmend vitalistisch-organische Positionen an Gewicht, die als Grundlage alles Lebendigen eine Lebenskraft als eigenständiges Prinzip sahen.⁶⁷ Die Vorstellung vom Menschen als Maschine war also nicht – obwohl sich die Rede vom mechanistischen Weltbild durchgesetzt hatte – per se an mechanische Gesetzmäßigkeiten gebunden. Eher kann das Denken der *sub specie machinae* als ein methodisch-empirischer Bezugsrahmen gelten, der außerordentlich diverse Körperkonzepte integrieren konnte.⁶⁸ Das Verständnis vom Körper als Maschine, das in den spätaufklärerischen pädagogischen Debatten ebenfalls häufig anzutreffen ist, kann gleichsam als Folie verstanden werden, auf der sich verschiedene physiologische Theorien verbinden ließen, wie z.B. die Lehre von der Nervenkraft und die Theorie vom Blutkreislauf. Insofern stellte das Maschinenparadigma lange Zeit einen allgemein anerkannten und konsensual getragenen Interpretationshorizont dar, auf dem die unterschiedlichen Körpertheorien – anatomische, morphologische, neurophysiologische oder auch eidonomische Ansätze – diskutiert werden konnten.⁶⁹ Vor allem in den körperpädagogischen Diskursen an der Wende zum 19. Jahrhundert finden sich reichlich Belege dazu.

Aufbauend auf dem mechanistischen Körperverständnis wurde die zeitgenössische physiologische Anthropologie überaus vielfältig rezipiert. Es finden sich antik begründete, jedoch aufklärerisch erneuerte humoralpathologische Ansätze, die gerade in Hinblick auf die physische Erziehung sowohl in pädagogischen als auch in medizinischen Schriften die dominierenden Bezüge darstellen.⁷⁰ Verarbeitet wird etwa die antike Diätetik, u.a. über die Integration der Vier-Säfte-Lehre, die auf den antiken Gelehrten Galenos von Pergamon (129/131–200/215) zurückgeht und die körperlichen und geistigen Zustände sowie Charaktermerkmale des Menschen als Zusammenspiel schwarzer und gelber Galle, Blut und Schleim beschreibt.⁷¹ Des Weiteren wird die Idee vom Blutkreislauf, wie sie z.B. zuerst vom englischen Arzt und Anatomen William Harvey (1578–1657) entwickelt wurde, aufgegriffen. Harvey war u.a. durch die Forschungen des Anatomen und Chirurgen Girolamo Fabrizio (1533–1619) inspiriert, der Anfang des 16. Jahrhunderts zwar die Venenklappen als Erstes detailliert erläutert hatte, sie in ihrer Bedeutung allerdings noch nicht vollends verstehen konnte, da nach den damals gültigen Auffassungen Galens ein Blutkreislauf nicht vorstellbar war.⁷² Harvey konnte experimentell nachweisen, dass sich das Blut in einem großen Kreislauf durch den Menschen bewegt. Auch die modernen Nerven- und

65 Vgl. Lange 1974 [1866], S. 344–376, 433–439.

66 Vgl. Meyer-Drawe 1997, S. 731 f.

67 Vgl. Nowitzki 2003, S. 13.

68 Vgl. Nowitzki 2003, S. 33–78; Meyer-Drawe 1997, S. 731 f.

69 Vgl. Nowitzki 2003, S. 13, 15.

70 Vgl. Kunze 1771, S. 108 f.; Eulner 1976, S. 78 f.

71 Vgl. Barthel 1989, S. 124 f.

72 Eine gängige Theorie seit dem 14. Jahrhundert lautete, dass das Blut laufend in der Leber produziert und durch Kontraktion der Arterien in Bewegung versetzt werde. Auch das Herz bezog man bereits in diese Überlegungen ein. Lange bekannt sind der Aufbau, der Klappenapparat und die Koronargefäße; die Ventilfunktion der Herzklappen und auch Systole und Diastole als Ursache der Blutbewegung wurden früh beschrieben. Im Jahr 1553 entwickelt der Arzt und Gelehrte Miguel Serveto (1511–1553) seine Theorie über den Lungenkreislauf. Der Priester und Philosoph Giordano Bruno (1548–1600) vertrat, ohne experimentelle Überprüfung, als einer der Ersten die Ansicht, dass das Blut im Körper des Menschen kreise.

Affektlehren wurden adaptiert, ebenfalls die physiognomische Theorie, z.B. vertreten durch den Pfarrer, Philosophen und Schriftsteller Johann Caspar Lavater (1741–1801) und den Arzt und Hirnanatom Franz Joseph Gall (1758–1828). Lavater legte ein umfangreiches Bilderarchiv mit Silhouetten und Porträtzzeichnungen verschiedenster Personen und auch Tieren an, mit denen er versuchte, ausgehend vom physiologischen Äußeren auf seelische Eigenschaften zu schließen. Gall versuchte von Gesichtszügen und Mimik auf charakterliche und kognitive Eigenschaften von Menschen zu schließen. Ferner finden sich Anleihen an das zeitgenössische Spektrum der Zeugungs- und Entwicklungslehren von der *generatio spontanea* über die Zwei-Samen-Lehre und die Ideen der Präformationslehre. Epigenetische Theorien wurden ebenfalls rezipiert. Auch wenn die unterschiedlichen Ansätze und Theorien oftmals zueinander im Widerspruch standen, beispielsweise lehnte Harvey den stärker mechanistischen Ansatz Descartes ab, ebenso kritisierte er scharf Galens Theorien, so traten sie doch des Öfteren in Verbindung auf. Insbesondere im spätaufklärerischen pädagogischen Diskurs zeigten sich die gängigen Theorien in eklektischer Form, was eine zeitgenössisch verbreitete und anerkannte Vorgehensweise darstellte. Über die physiologische Anthropologie fand auch die Ausarbeitung der sozialen und insbesondere der geschlechtlichen Verschiedenheit statt, wobei dualistische Vorstellungen vorherrschend waren. Die unterschiedlichen gesellschaftlichen Bestimmungen von Mädchen und Jungen resp. von Frauen und Männern wurden dabei aus vermeintlich natürlichen Gegebenheiten und konstruierten biologischen Unterschieden abgeleitet.⁷³ Der Blick auf physiologische und anatomische Differenzen führte auch in der Vorstellung von Erziehung zu einer sozialen Segregation. Auf diese Weise bildete der pädagogische Diskurs auch den Versuch der Durchsetzung bürgerlich-geschlechtlicher Gesellschaftsideale auf Basis der physiologisch orientierten Anthropologie. Erst im frühen 19. Jahrhundert gingen die idealistisch geprägten pädagogischen Positionen – wie sie insbesondere im Feld der neuhumanistischen Strömung zu finden sind – auf Distanz zur physischen Anthropologie, Geschlechtsunterschiede wurden infolge dessen noch nachdrücklicher sozial begründet, dennoch bildeten Biologismen feste Diskursbestandteile. Welche Körpertheorien Verwendung fanden, war jedoch – und dies bleibt abschließend zu betonen – abhängig davon, welches Verständnis von Seele präferiert wurde. Das Körperdenken steht damit in einem engen Zusammenhang zu den theoretischen Grundlegungen von Seele, wie anhand der näheren Analyse der pädagogischen Schriften deutlich wird.

3.1.2 Religiöse Aspirationen des pädagogischen Denkens

Die neuzeitlich anthropozentrischen Interessen wurden zwar durch Säkularisierung und religiöse Entbindung vorangetrieben,⁷⁴ dennoch ist nicht davon auszugehen, dass anthropologische und pädagogische Diskurse frei von religiösem Gedankengut gewesen sind.⁷⁵ Gerade für die deutsche

⁷³ Vgl. Mayer 2006, S. 119–139.

⁷⁴ Säkularisierung bedeutet im deutschsprachigen Gebiet zunächst einen durch die Reformation ausgelösten Machtverlust der römisch-katholischen Kirche. Insbesondere die Vermögensenteignung bzw. die Verstaatlichung religiöser Institutionen nach dem Reichsdeputationshauptschluss 1803, die Annektierung geistlicher Herrschaftsgebiete unter weltliche Machthoheit und die Aufhebung der Reichstände sind als markante historische Entwicklungen zu nennen. Die Neuformierung des Protestantismus war gleichfalls von Säkularisierungstendenzen begleitet. So wurde z.B. die protestantische Lehre von weltlichen Herrschern genutzt, um sich z.B. katholischen Kirchenbesitz anzueignen. In den protestantischen Territorien lag dann die oberste Kirchengewalt zumeist in der Hand von (evangelischen) Fürsten. Eingebettet waren diese Entwicklungen in die Verweltlichung religiöser Ideen bzw. Denksysteme, was sich u.a. in Desakralisierungsprozessen des Lebensalltages, in der Privatisierung der Religionspraxis und in der Emanzipation von religiöser Fremdbestimmung durch kirchliche Autoritäten zeigte. Vgl. Siemann 1995, S. 278 ff.

⁷⁵ Vgl. Oelkers/Osterwalder/Tenorth 2003.

Aufklärungsbewegung gilt, dass diese sich nicht vordringlich gegen Religion stellte, sondern mit ihr und durch sie entwickelt wurde.⁷⁶ Insbesondere protestantische Theologen trieben aufklärerisches Denken und damit auch die Etablierung neuer Menschenbilder voran. Wie Ernst Cassirer bereits früh ausarbeitete, ging es der deutschsprachigen Philosophie in dieser Hinsicht nicht um die Auflösung religiöser Denkformen, sondern im Gegenteil um die Restaurierung von Glaubenssicherheit.⁷⁷ Dabei verlagerte sich der Schwerpunkt des Denkens. Begründete Gott einst sämtliche Sinnzusammenhänge, stand nun dessen Begründung und die seiner weltlichen Einrichtungen zur Frage.⁷⁸ In den anthropologischen Debatten galt es deshalb zu neuer theologischer Sicherheit zu gelangen. Neben einer dadurch vertieften Religiosität lässt sich eine weitere Besonderheit des deutschsprachigen Aufklärungsdiskurses an seine partikularen politischen Strukturen zurückbinden. In Anbetracht konfessioneller Konflikte, die aufgrund der zersplitterten Reichsstrukturen auch im Übergang zum 19. Jahrhundert zu kriegerischen Auseinandersetzungen führen konnten,⁷⁹ war auch die Notwendigkeit und das Bestreben nach Verständigung jenseits religiöser Differenzen vorhanden. Vor allem im 18. Jahrhundert bildete insbesondere die protestantische Theologie unterschiedliche Richtungen aus. Sie verstand sich grundsätzlich aufklärerisch, gab aber ihre „leitwissenschaftliche Rolle“⁸⁰ an die Philosophie ab. Indem sich die Einheit von Konfession und Kirche auflöste, entstand eine Vielzahl von Positionen christlicher Theologien aus der Unterscheidung von wissenschaftlicher Theologie und Frömmigkeit auf der einen Seite und Dogmatik und Historie (Bibelwissenschaft und Kirchengeschichte) auf der anderen Seite. Das Verhältnis von Vernunft und Offenbarung wurde neu bestimmt, aber auch die Vorstellungen von Autorität und Moralität neu konzipiert. Strebte zum Beispiel die pietistische Strömung durch vertiefte Frömmigkeit, Innerlichkeit und praktizierte Nächstenliebe nach reformatorischer Erneuerung, versuchten Vertreter der Neologie traditionelles Christentum mit der Aufklärung intellektuell zu versöhnen. Nach Jan Rohls, der die Entwicklungen in den Niederlanden erforschte und diese auch als maßgeblich für den deutschen Sprachraum ansieht, begünstigte dies die Entstehung einer naturzentrierten und naturwissenschaftlich gebundenen Religiosität, da jene über den Bezug zur Natur überkonfessionelle Anknüpfungspunkte zum gelehrten Austausch ermöglichte. Wahrscheinlich wurde im deutschsprachigen Raum deshalb sehr schnell, bereits im Verlauf des 17. Jahrhunderts, der offenbarungsgeleiteten eine vernunftbegründete sowie philosophisch ausgerichtete Theologie übergeordnet.⁸¹ Allgemeiner Bezugspunkte protestantischen Denkens waren nun nicht länger nicht hinterfragbare göttliche Gebote, sondern ‚natürliches‘ Recht. In dessen Zentrum stand eine christliche Moral, die nun jedoch auf der (Glaubens-)Freiheit des Menschen beruhte.⁸² Auch aus diesem Grund stabilisierten sich deistische Glaubenshaltungen. Diese basieren darauf, nicht einfach gottgläubig zu sein, sondern die Existenz Gottes aus Vernunftgründen anzuerkennen. Pro-

76 Dies gilt vor allem für die protestantisch geprägten Gebiete des nord- und mitteldeutschen Raums. In diesen entwickelte sich auch die pädagogischen Reformbestrebungen zuerst.

77 Vgl. Cassirer 2007 [1932], S. 183 ff.

78 Vgl. Cassirer 2007 [1932], S. 183 ff.

79 Vgl. Rohls 1997, S. 2. Im Gegensatz zu den großterritorialen Reichen England und Frankreich, die zum einen protestantisch und zum anderen katholisch dominiert waren, prägten sich im stark zergliederten Deutschen Reich die religiösen Verhältnisse grundlegend partikular aus. Die konfessionellen Spannungen mündeten auf politischer Ebene auch in kriegerische Auseinandersetzungen. Die religiös-politische Rahmung wurde zwar in ihren wesentlichen Punkten durch den Westfälischen Frieden (1648) festgeschrieben, aber auch noch im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert waren die Wirkungen partikularer Interessen, auch in der Entwicklung der Pädagogik, nicht befriedet. Vgl. Schneiders 2008, S. 83 f.; Sparn 2005, S. 134 f.

80 Gawlik 1995, S. 409 f.

81 Vgl. Rohls 1997, S. 20 f.

82 Vgl. Rohls 1997, S. 23.

testamentarische Religiosität war damit grundsätzlich von außen geleitenden Geboten entbunden, sie musste daher individuell und innerlich in jedem einzelnen Individuum erzeugt werden. Insofern lag ein Anspruch auf Pädagogisierung der Glaubensentwicklung nah. Die in anthropologisch-naturwissenschaftlichen Entwürfen postulierte Entwicklungsfähigkeit der Seele bot dafür den Einsatzpunkt, nicht nur für allgemein pädagogische, sondern auch für religiös motivierte Interessen. Nach Fritz Osterwalder sei es nicht verwunderlich, dass es im 18. Jahrhundert gerade protestantische Theologen waren, die Interesse an sensualistischen Erziehungskonzeptionen zeigten, da diese neuen erkenntnistheoretischen Vorstellungen einen Zugang zur Gestaltung der Innerlichkeit des Kindes versprachen.⁸³ Adaptierte zunächst pietistisch inspirierte Pädagogik die anthropologischen Erkenntnisweisen,⁸⁴ so zeigte sich auch in den Erziehungsvorstellungen am Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts eine enge Verquickung anthropologischer, theologischer und pädagogischer Motive. Verdeutlichen lässt sich dies an den Protagonisten der Pädagogik an der Jahrhundertwende. Viele von ihnen entstammten protestantischen Pfarrhäusern; fast alle studierten Theologie. Danach verdingten sie sich sowohl in pädagogischen als auch in theologischen Bereichen als Hauslehrer und Lehrer oder als Prediger und Kirchenabt. Einige – so z.B. Bock, Kant, Niemeyer und Schwarz – besetzten Professuren für Theologie, die teilweise für pädagogische Lehre denominiert waren.

Die personelle Verquickung von Pädagogik und Theologie gilt auch für die philanthropische Strömung, wobei deren Akteure ihr Auskommen überwiegend in kirchlich-institutionell entbundenen, originär pädagogischen Tätigkeitsfeldern fanden – als Erzieher, Lehrer, Hauslehrer oder Erziehungsinstitutsleiter –, wie z.B. Ernst C. Trapp oder Peter Villaume. Campe etwa gab aus seiner veränderten theologischen Haltung sogar eine gut dotierte Anstellung als Hauptprediger in Potsdam auf, um als Edukationsrat am Dessauer Philanthropin tätig zu sein.⁸⁵ Bei Campe zeigt sich am biografischen Einzelfall, welches Gewicht pädagogische Handlungsfelder in Abkehr von theologischen Bereichen nun bekamen. Dabei wandelte sich in pädagogischen Zusammenhängen auch die Art der religiösen Bezugnahmen. Oelkers, Osterwalder und Tenorth stellen in diesem Zusammenhang heraus, dass es in der Pädagogik eine „zunächst offen-prägende, dann transformierte und später nur noch latent wirksame Rolle von Religion und Theologie“⁸⁶ gab. Neben der Entstehung von primär pädagogisch orientierten Handlungs- und Erwerbsfeldern, abseits kirchlicher Einrichtungen, lässt sich dies an der Entwicklung der Publikationslandschaft verdeutlichen.

83 Vgl. Osterwalder 1999, S. 47 f. Gerade reformatorische Prozesse trieben auch die gesellschaftliche Erneuerung durch pädagogisches Wirken voran. Die protestantischen Glaubensgemeinschaften zeigten sich bildungs- und erziehungsaffiner als die katholische Kirche – so sollte z.B. jedes Gemeindeglied selbst die Bibel lesen können sollte. Dies führte auch zu volksaufklärerischen Ambitionen und mündete in das Bemühen, ein neues staatlich organisiertes Bildungswesen zu entwickeln (vgl. Ehrenpreis 2003, S. 29 f.). Hofmeister/Prass/Winnige 1998 veranschaulichen die konfessionell unterschiedlichen Bildungsaspirationen anhand der Zivilstandsregister. Im Ergebnis können sie belegen, dass noch am Anfang des 19. Jahrhunderts die Alphabetisierungsrate in den katholischen Gebieten wesentlich geringer war als in den evangelischen Gebieten.

84 Vgl. Osterwalder 1999, S. 47 f.

85 Vgl. Schmitt 1996, S. 19–21. Auch später lehnte Campe ihm angebotene Predigerstellen ab.

86 Oelkers/Osterwalder/Tenorth 2003, S. 9. Die Autoren vertreten die These, dass die Pädagogik ein ‚verdrängtes religiöses Erbe‘ mit sich führe. Religiöse resp. theologische Gehalte und Implikationen wären im Verlauf der erziehungswissenschaftlichen Disziplinbildung einem Prozess der Unsichtbarkeitsmachung ausgesetzt gewesen. Dabei machen die Autoren auf den Umstand aufmerksam, dass der Zusammenhang von Theologie und Erziehung als Bestandteil der disziplingeschichtlichen „Selbstvergewisserung“ (ebd.) zwar weitläufig bekannt ist, dass dieser jedoch zumeist nur als historisches Phänomen wahrgenommen wird. Oelkers, Osterwalder und Tenorth gehen jedoch davon aus, dass es sich nicht nur um ‚vergangene Gegenwarten‘, sondern um ‚gegenwärtige Vergangenheiten‘ handle und verweisen auf vielgestaltige Zusammenhänge von Pädagogik und Religion in der Erziehungspraxis nicht nur in der Geschichte, sondern auch im aktuellen pädagogischen Denken.

Nach Albrecht Beutel ist ein deutlicher Rückgang von theologischen Schriften sowie ein Anstieg pädagogisch motivierter Publikationen zu belegen. Auf den ersten Blick scheinen die pädagogischen Schriften zwar in die Prozesse der Säkularisierung eingebunden – ein Zeichen wäre der schwindende Bibelbezug zugunsten der Formulierung überzeitlicher Wahrheiten.⁸⁷ Ein zweiter Blick jedoch zeigt, dass die Einbettung der pädagogischen Bezüge in christliche Lebenswelten bestehen blieb.⁸⁸ Das Auseinanderfallen von christlichen und säkularen Bildungskontexten bedeutete damit gerade nicht die Eliminierung religiöser Themen, „wohl aber deren Transformation in neuen, von theologischen Normen nicht präjudizierten Kontexten“⁸⁹. Der Bestand an aufklärerischen pädagogischen Theorien zeigt sich daher zwar säkularisiert, es finden sich aber religiöse Einlassungen, Denkmuster und Bezüge. In dieser Hinsicht ging es sowohl um die pädagogische Bearbeitung theologischer Debatten als auch um religiös-praktische Bestrebungen.⁹⁰ Zielen die pietistischen Erziehungsentwürfe des frühen 18. Jahrhunderts noch offenkundiger auf eine christliche Reformierung aller menschlichen Verhältnisse,⁹¹ kamen die Erziehungskonzeptionen des späten 18. und frühen 19. Jahrhunderts bereits ohne kirchliche Glaubensbekenntnisse aus. Gleichzeitig bestimmten sie jedoch eine christlich gerahmte Moralität als Ziel von Erziehung. Oelkers weist zudem darauf hin, dass die pädagogische Grundfigur, Erziehung in erster Linie als moralische Intervention zu begreifen und auf Innerlichkeit zu beziehen, darüber hinaus eine originär protestantische Grundhaltung darstellt.⁹² Denn in der Verinnerlichung und Privatisierung des Glaubens, beides wurde in der Tendenz als innerweltliche Askese ausgearbeitet, sowie in der Ökonomisierung des Denkens, das auf Leistungs- und Nützlichkeitsorientierungen geprägt war,⁹³ liefen pietistische Frömmigkeit und Lebenspraxis sowie eine neologisch geprägte weltliche Tüchtigkeit in einer protestantischen Haltung zusammen.⁹⁴ Zu den Vorstellungen von Erziehung gehörte ebenfalls eine ins pädagogisch gewendete, jedoch christlich durchformte Anthropologie.⁹⁵ Empiristische, insbesondere sensualistische Erziehungskonzeptionen greifen zwar tief, bleiben jedoch stets an die Vorstellungen einer christlichen Seele gebunden,⁹⁶ auch wenn diesen nun zunehmend, aufgrund von Naturalisierungsbestrebungen metaphorischer Gehalt zukam. Gerade in Anbetracht des Seelendiskurses der Pädagogik tritt zutage, dass die anthropologischen Diskussionen im Grunde genommen die älteren Debatten um das Seelenheil aufnehmen und fortführen. Säkularisierungstendenzen führen, da Seele, Gott und Moral zusammenhängen, direkt zu pädagogischen Fragen der moralisch-normativen Ausrichtung des Lebens. Die Abwendung vom Dogma der Erbsünde sowie die Hinwendung zu zukunfts offenen und gestaltbaren Lebensentwürfen verstärken in dieser Hinsicht den Druck auf das Individuum. Es galt nun für jeden, aktiv seinen sittlich-moralischen Platz einzunehmen. Dabei rekurrierte das Bestreben der „Heilung des freien Willens durch Erziehung“⁹⁷ direkt auf das Leib-Seele-Problem. Der Einfluss des Leibes auf Seele und Geist wird nämlich tendenziell als das Moment angesehen, dass das Sündhafte und Schlechte im Wesen eines Menschen hervorbringt. Es ist gerade der Zusammenhang von potenziell sünd-

87 Vgl. Beutel 1999, S. 305.

88 Vgl. Sparn 2005, S. 160; Ehrenpreis 2003, S. 30.

89 Sparn 2005, S. 160.

90 Vgl. Ehrenpreis 2003, S. 26.

91 Vgl. Oelkers 2004a, S. 329.

92 Vgl. Oelkers 2004a, S. 336.

93 Vgl. Graf 2006, S. 61.

94 Vgl. Graf 2006, S. 61 ff.

95 Vgl. Oelkers/Osterwalder/Tenorth 2003.

96 Vgl. Oelkers 2004a, S. 335.

97 Titel, Osterwalder 2003.

haftem Fleisch und christlicher Erlösung, der ein bereits antik begründetes,⁹⁸ jedoch christlich profiliertes „konstitutives Abhängigkeitsverhältnis“⁹⁹ konstituiert. Körper- und lustfeindliche Vorstellungen und im Weiteren eine rigide Sexualmoral sind die Symptome dieser gedanklichen Verflechtung. Körperbezogene Lebenspraktiken – z.B. das Stillen, Essen oder Sexualität – wurden daher in einen engen Zusammenhang zu moralischem Fehlverhalten gesetzt und damit als besondere erzieherische Aufgaben begriffen. Neben den aufklärerisch-erkenntnistheoretischen Setzungen, bildeten diese ein gewichtiges religiös konnotiertes Motiv, das auch dazu führte, den Körper verstärkt in das Erziehungsdenken einzubeziehen. Lorenz spricht von einem fortwährenden diskursiven Zusammenhang von „Leib, Ehre, Reinheit und Sittlichkeit“¹⁰⁰. Dem zu Sünde anfälligen Körper mit seiner Neigung zu sündhaften Körpertrieben kann der Mensch allein durch Vergeistigung resp. durch Vernunft begegnen, und diese müssen anezogen werden. Körperpädagogik, die damit zumindest der christlichen Auffassung nach, stets in den Dienst der seelisch-geistigen Aspekte menschlichen Seins gestellt ist,¹⁰¹ wird daher als eine „Synthese aus Theologie und Anatomie/Physiologie“¹⁰² entworfen. Dabei zeigen sich die Entwürfe vom Körper ambivalent. Neben den gängigen körperfeindlichen Positionen, die sich aus den Traditionen augustinischer Lehre von der Erbsünde speisen, gibt es die ebenfalls christlich getragene Idee, dass grundsätzlich jede Schöpfung Gottes eine gute sei und demensprechend auch der Körper resp. der Leib des Menschen zu würdigen ist.¹⁰³ Dies ändert jedoch nichts an dem allgemeinen Vorurteil, menschliche Körper als Hort der Sünde zu begreifen. Ausschließlich körperbejahende Auffassungen setzten sich daher nur selten durch. Meyer-Drawe zeigt für die Pädagogik die körperbezogene „Tradition der Erbsündenproblematik“¹⁰⁴ am Denken von Kant und Herder auf. So gehe Kants Pädagogik von der „Notwendigkeit von Zucht der animalischen Natur des Menschen“ aus, „die gebändigt werden“¹⁰⁵ müsse. Herder vertrete in dieser Beziehung die These von der Instinktarmut. Sie sei für den Menschen von Vorteil, weil dieser durch die fehlenden Instinkte die Freiheit zu Entscheidungen besäße; allerdings wäre es die „zerstreute, geschwächte Sinnlichkeit“¹⁰⁶ des Menschen, die lediglich durch den Gebrauch der Vernunft behoben werden könne. Es liegt also auch diesen beiden Entwürfen die Auffassung von einer menschlichen Sinnlichkeit bzw. deren körperlicher Materialität zugrunde, die sich verhängnisvoll auf die Möglichkeiten der Erkenntnis und damit auf die Fähigkeiten zur Vernunft auswirke.

3.1.3 Zusammenfassung – anthropozentrische Diskurse und ihre religiöse Durchdringung

Das Sprechen über Erziehung an der Wende zum 19. Jahrhundert ist in die anthropologischen und theologischen Kontexte der Spätaufklärung verwoben. Dabei zeigen sich ausgeprägte anthropozentrische Interessen, die – zumeist aus männlich-sozialisierter Sicht und auf universalistische Geltung zielend – theoretisch ausgearbeitet werden. Diese orientieren sich an den naturwissen-

98 Vgl. Thommen 2007, S. 9 ff.

99 Husmann 2015, S. 77.

100 Lorenz 2000, S. 34 f.

101 Vgl. Lorenz 2000, S. 34 f.

102 Lorenz 2000, S. 136.

103 Vgl. Saarinen 1999, Sp. 1397. Eine bekanntere Referenz in diesem Zusammenhang findet sich im Alten Testament: Paulus 1 Kor. 6, 19–20: „Wisset Ihr nicht, dass euer Leib ein Tempel des heiligen Geistes ist, der in Euch wohnt und den ihr von Gott selbst habt? [...] Verherrlicht also Gott in Eurem Leib!“ Auch christologische Aussagen, die die Leiblichkeit Gottes in Christus betonen, sind zu finden, so im 1 Kor 6, 15: „Wisset ihr nicht, dass euere Leiber Glieder Christi sind?“

104 Meyer-Drawe 1999, S. 166.

105 Meyer-Drawe 1999, S. 165.

106 Meyer-Drawe 1999, S. 166.

schaftlichen Erkenntnissen ihrer Zeit, das heißt, Beobachtung und Erfahrung sowie induktive Verfahrensweisen werden vermehrt zur Gewinnung von Erkenntnissen genutzt. Die an der Pädagogik interessierten Aufklärer nehmen diese neuen Strömungen auf und versuchen sie mit ihren Vorstellungen von Erziehung zu verbinden. Gerade sensualistische Auffassungen leiten eine zunehmende Pädagogisierung intergenerationaler Beziehungen an. Die Fähigkeiten des Menschen durch Denken zu Vernunftschlüssen zu gelangen führt zu der Vorstellung, dies für die ganze Menschengattung pädagogisch zu entwickeln und zu fördern. Desgleichen wird die Seele als entwicklungsfähig sowie entwicklungsbedürftig verstanden, was die Möglichkeiten und die Notwendigkeiten von Erziehung maßgeblich erweitert. Die anthropologische Leitdebatte ist jedoch geprägt durch den postulierten Dualismus von Seele und Körper, von der Vorstellung einer seelisch-immateriellen und in einer körperlich-materiellen Sphäre. Dieser Standpunkt hält sich auch noch im späten 18. Jahrhundert, als das Paradigma der Wechselwirkung dem Diskurs eine neue Richtung gibt. Denn die nun einsetzenden Debatten haben immer noch eine dichotome Trennung von Seele und Körper als Voraussetzung, auch wenn erklärt wird, dass beide nun miteinander agieren und aufeinander wirken. Obwohl die Vorstellung von der Wechselwirkung sich mehr und mehr durchsetzt und damit streng dualistische Positionen in den Hintergrund treten, bleibt als Fixpunkt des Diskurses weiterhin die geistig-seelische Dimension des Menschen der physisch-organischen gegenübergestellt. Leib und Seele sowie Körper und Geist, bleiben auf diese Weise diskursive Gegenspieler.

Der Körper resp. Körperlichkeit wird im Zuge der anthropologischen Entwicklungen zunächst diskursiv entsakralisiert und dann objektiviert. Körper gelten nun als der Natur zugehörig und werden als lebendige Maschinen betrachtet, mit denen die Seelen auf Zeit verbunden sind. Vereinzelt existiert eine radikalaufklärerische und streng materialistische Auffassung, die allerdings nicht konsensual getragen wurde, welche davon ausgeht, dass der Maschinenkörper auch die lebendigen Seelenfunktionen erzeuge. Im Allgemeinen wird jedoch die Annahme vertreten, dass die Seele überzeitlich und ewig angelegt sei und den Körper nur auf Zeit bewohne. Während der Lebenszeit des Menschen wäre sie jedoch so stark mit dem Körper verbunden, dass dieser Einfluss auf die Ausgestaltung der Seelenfähigkeiten nähme. Besonders in sensualistischen Theorien fungiert der Körper als Mittler und Medium zur Ausbildung der Seele.

Gemeinsam ist den Überzeugungen, dass die Seele immer als der edlere Teil des Menschen zu verstehen sei. So ist der anthropologische Diskurs in seinen argumentativen Strategien auch beständig um die Überordnung der Seele und die Unterordnung des Körpers bemüht. Dies setzt sich auch über den anthropologischen Disput fort, der sich um den Zweifel dreht, ob denn die Seele als metaphysisch zu begreifen sei. Diskursive Ausweichbewegungen, die nun abseits des Leib-Seele-Problems stärker den Verstand, den Geist, die Psyche und die Vernunft in den Fokus der Auseinandersetzungen rücken, räumen diesem ebenfalls ein Vorrecht ein. Aus diesem Kontext geht eine Haltung hervor, die geistig-kognitive Zustände und Fähigkeiten vor allem anderen gelten lässt. Diese ist jedoch Ausdruck einer älteren religiös motivierten Fortsetzung des Diskurses um die Hervorbringung des Seelenheils. In dieser Tradition gilt der Körper tendenziell als derjenige, der das ‚Eigentliche‘ des Menschen, dessen seelisches und geistiges Heil, durch Triebe, Leidenschaften sowie Fehlentwicklungen gefährdet. So wird der Körper immer auch als beunruhigender und gefährlicher Ort betrachtet, notwendig vorhanden und eingebunden in die Entwicklung der menschlichen Seele, jedoch gleichzeitig als Moment, dass die Sünde gegen Sittlichkeit und Moral ermöglicht. Eine transzendentalphilosophisch und idealistisch durchformte Anthropologie des ersten Drittels des 19. Jahrhunderts befördert dabei noch einmal den Rückgriff auf das geistig-seelische Vermögen durch das Insistieren auf die vernunftmäßigen Freiheiten des Menschen und festigt damit dessen Vorrangstellung.

Aus dieser Gemengelage von theologischen und philosophischen Theorien entsteht auch der pädagogische Anspruch die Körperlichkeit des Menschen auf erzieherisch gewünschte Weise zu formen. Das führt in pädagogischen Debatten zu einer regen Rezeption von Erkenntnissen der physiologischen Anthropologie und zu einer protestantisch geprägten Durchdringung von Körperbildern. Protestantisch geprägte Pädagogik beeinflusst diese Entwicklung unter Beibehaltung von Vorstellungen, die sich von der Theorie der Erbsünde des Menschen ableiten lassen und formen die körperdistanzierenden Aspekte anthropologisch-wissenschaftlicher Theorie tendenziell zu körperfeindlichen pädagogischen Konzepten aus. Der erkenntnistheoretischen Integration des Körpers in das Erziehungsdenken steht damit eine ambivalente Beziehung des Menschen zur Körperlichkeit gegenüber: So ist auf der einen Seite, insbesondere in der pietistischen Strömung, ein großes pädagogisches Interesse am Körper vorhanden, da die neueren anthropologischen Entwicklungskonzepte Einflussnahme auf die moralische und sittliche Entwicklung des Individuums versprechen. Auf der anderen Seite wird der Körper zugleich als ein gefährliches Moment in Bezug auf das Gelingen von Erziehung betrachtet.

3.2 Die *Allgemeine Revision* und die Handbücher von Niemeyer und Schwarz – die Lehre von der Erziehung und ihr wissenschaftstheoretischer Kontext

Um dem Zusammenhang von Erziehung und Körper an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert näher nachzugehen, werden einige für die Entwicklung der Pädagogik richtungsweisende Erziehungsschriften dargestellt und analysiert.

In die Analyse einbezogen wird zum Ersten die sechszehnbändige *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens* (1785–1792). Das Werk wurde am Ende des 18. Jahrhunderts auf dem Höhenpunkt der deutschen Spätaufklärung veröffentlicht. Es gilt, obwohl es den Plänen nach niemals vollendet wurde, als das erste enzyklopädische Standardwerk deutschsprachiger Pädagogik.¹⁰⁷ Erarbeitet haben es Mitglieder der ‚Gesellschaft praktischer Erzieher‘¹⁰⁸, vornehmlich im Horizont philanthropischer Themenstellungen.¹⁰⁹ Campe, selbst im engeren Zirkel der Philanthropen, brachte das Projekt auf den Weg und organisierte sowohl die Gesellschaft als auch die Herausgabe der Bände. Zahlreiche zeitgenössische Nachdrucke (es liegen bislang drei vollständige Fassungen vor), daneben Auszüge, Sonderdrucke und Umschriften lassen auf einen hohen Verbreitungsgrad sowie eine rege Rezeption schließen.¹¹⁰

107 Vgl. Austermann 2010, S. 1; Kersting 2009, S. 67. Gleichzeitig ist das Revisionswerk, sieht man von Zeitschriften ab, die größte geschlossene Textsammlung der Pädagogik des 18. Jahrhunderts.

108 Vgl. Austermann 2010, S. 27–46; Kersting 1992, S. 37–45, 71–97. Nach Kersting entstand die Gesellschaft nach dem Vorbild ‚gelehrter Gesellschaften‘. Sie war an bekannten europäischen Sozietäten orientiert und folgte sowohl gelehrten als auch allgemein aufklärerischen Interessen. Die Motivation zur Gründung einer Gesellschaft sieht Kersting darin, dass Campe und Trapp in ihren universitären Bestrebungen keine Erfolge verzeichnen konnten, trotzdem aber den fachlichen Status von Pädagogik öffentlich diskutieren wollten (vgl. ebd., S. 73).

109 Vgl. Kersting 1992, S. 71–97.

110 Vgl. Austermann 2010, S. 252 ff. Die von Austermann zusammengestellten Rezensionen, fünfunddreißig davon hat sie näher analysiert, zeigen, dass die Bände im gesamten deutschsprachigen Raum Beachtung fanden. Die Bände 1–13 wurden mit einer Auflage von 4.500 Exemplaren vertrieben, Band 14 und 15 mit 4.000 Exemplaren, der letzte Band noch mit 3.000 Exemplaren. Etwa 1.500 Bände jeder Auflage hatten sich 1.424 Subskribenten bereits im Vorfeld gesichert (vgl. Brachmann 2008, S. 348). Die Subskribentenlisten sind in der *Allgemeinen Revision* abgedruckt (siehe Campe AR 1785a, S. LVII–LXXXIV, sowie Campe AR 1787a, S. IX–XII). Kersting 1992, S. 109 ff. schlüsselt die Subskribenten nach sozialer Stellung auf. Vertreten waren Adelige, Angehörige aus der bürgerlichen Verwaltung und aus dem bürgerlichen Klerus, Pädagogen, Schulen, Bibliotheken, einige Studierende, wenige Gelehrte, seltener Kaufleute, dabei sind wenige Frauen vertreten.

Das Revisionswerk ist Ausdruck einer aufklärerisch motivierten Pädagogik, die im Streben nach einer allgemeinen Erneuerung des Menschen auch die Systematisierung und Popularisierung pädagogischen Wissens vorantrieb. Die Philanthropen beteiligten sich an dem anspruchsvollen Großprojekt intensiv; waren aber auch in Versuchsschulen, Erziehungsanstalten und Philanthropinen grundlegend bemüht eine neue Praxis bürgerlicher Erziehung voranzutreiben.¹¹¹ Gerade die philanthropische Erziehungsbewegung zeichnet sich dadurch aus, Erziehung körperbezogener und körperfreundlicher gestalten zu wollen.¹¹² Es gilt als ein charakteristisches Merkmal philanthropischer Erziehungsvorstellungen, Leiblichkeit zu thematisieren und körperliche Erziehung auch theoretisch zu integrieren.¹¹³ Aus disziplingeschichtlicher Perspektive wird den Philanthropen aus diesem Grund sogar die „Entdeckung des Leibes als pädagogische Kategorie“¹¹⁴ zugeschrieben. Bislang wurden vor allem die Praxis der philanthropischen Leibeserziehung und ihre konzeptionelle Ausgestaltung näher untersucht. Dabei lag der Fokus zumeist, oft aus sportgeschichtlichem Interesse, auf der Entwicklung öffentlicher bzw. schulischer Gymnastik sowie auf der Entstehung der Turnbewegung.¹¹⁵ Allerdings wurde in der Aufarbeitung dieser Themen der gesamte Bereich der privaten resp. der frühkindlichen Körpererziehung, den die philanthropische Bewegung ebenfalls breit diskutierte, eher vernachlässigt. Erziehungskritische Studien, mit Rekurs auf die Machtanalysen Foucaults, arbeiteten eher die disziplinierenden und zurichtenden Tendenzen philanthropischer Körperschulpädagogik heraus.¹¹⁶ Dabei ging es weniger um eine systematische Analyse der unterschiedlichen Facetten philanthropischen Körperdenkens, als vielmehr um Rekonstruktionen aus einer hauptsächlich sportgeschichtlichen Perspektive. Obgleich noch keine umfassendere erziehungssystematische Aufarbeitung und Einordnung des theoretischen Zusammenhangs von Erziehung und Körper in der philanthropischen Pädagogik vorliegt, liefert die umfangreiche Studie Kerstings zur *Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert* (1992) einen Einblick in die zeitbedingten anthropologischen Grundlagen.¹¹⁷

Zum Zweiten bezieht sich die Analyse auf die in acht Auflagen veröffentlichten *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts* (1796–1825) von August Hermann Niemeyer. Im Gegensatz zur *Allgemeinen Revision* repräsentieren die *Grundsätze* die Anfänge der Lehr- und Handbuchtradition einer bereits akademisch situierten Pädagogik,¹¹⁸ die etwa um 1800 begann sich als zukünftige Berufswissenschaft für Pädagogen zu etablieren.¹¹⁹ Die Erstausgabe der *Grundsätze* erschien 1796, vier Jahre nach Herausgabe des letzten Bandes des Revisionswerks. Die teilweise stark bearbeiteten Neuauflagen zogen sich über Niemeyers gesamtes Berufsleben hin. Der dritte Band der letzten Ausgabe von eigener Hand – mittlerweile waren die *Grundsätze* auf eine dreibändige Publikation angewachsen – erschien im Jahr 1825, knapp dreißig Jahre nach

111 Im deutschen Sprachraum gab es am Ende des 18. Jahrhunderts zeitweise ca. 60 Philanthropine, die privaten Erziehungsanstalten nicht mitgerechnet (vgl. Tenorth 2008, S. 91). Diese richteten sich zumeist an mittleres und höheres Bürgertum und niederen Adel.

112 Vgl. Schmitt 2007a, S. 209–224.

113 Vgl. Schmitt 2007a, S. 196; König 1993, S. 17–40; Kersting 1992, S. 132–137.

114 König 1993, Teil des Titels.

115 Vgl. Schmitt 2007a, S. 209–224; Geldbach 1980, S. 165–196; Bernett 1960.

116 Vgl. Meyer-Drawe 2004, S. 612–619; König 1993. König unternahm bereits früh eine an Foucault und Marx geschulte Lektüre philanthropischer Schriften, um „die Macht des Wissens am Beispiel der Körperpädagogik darzustellen“ (ebd., S. 26).

117 Zur physischen Erziehung der Philanthropen vgl. insbesondere Kersting 1992, S. 132–137. Schmitt 2007a widmete sich ebenfalls den philanthropischen Grundlagen körperlicher Bildung; auch er rekonstruiert dies unter der Perspektive der Entstehung des Schulsports.

118 Vgl. Herrmann 2007, S. 57.

119 Vgl. Tenorth 2004, S. 343.

der Veröffentlichung der ersten Ausgabe, vier Jahre vor Niemeyers Tod.¹²⁰ Auch nach seinem Ableben wurden die *Grundsätze* noch mehrfach publiziert; erst durch seinen Sohn Hermann Agathon Niemeyer (1802–1851), dann durch den Herbartianer Wilhelm Rein (1847–1929), zuletzt 1882/83.¹²¹ Parallel erfolgten verschiedene Übersetzungen des Lehrbuchs sowie gesonderte Veröffentlichungen in kleineren und in größeren Auszügen. In ihrer Wirkungsgeschichte gelten die *Grundsätze* deshalb als eines der verbreitetsten Kompendien der deutschsprachigen Pädagogik des 19. Jahrhunderts.¹²²

Eine ähnliche Rezeptionswirkung wie Niemeyer wird nur Friedrich Heinrich Christian Schwarz zugesprochen.¹²³ Seine *Erziehungslehre* sowie sein *Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre* gehen zum Dritten als weitere Erziehungsschriften in die Untersuchung ein. Während die *Erziehungslehre* eine umfangreiche naturphilosophische Begründung von Erziehung enthält, die auch neuhumanistisches Bildungsdenken durch die Betonung des Bildungstriebes beförderte, bildete das *Lehrbuch* als Abzug der *Erziehungslehre* die Grundlage der Pädagogikvorlesungen von Schwarz.¹²⁴ Die *Erziehungslehre* erschien in zwei Auflagen, das *Lehrbuch* in drei; veröffentlicht wurden beide Werke zwischen den Jahren 1802 und 1835.¹²⁵ Der letzte Band erschien damit fünfzig Jahre nach dem ersten Band des Revisionswerks.

Obwohl die *Erziehungslehre* als das Hauptwerk von Schwarz anzusehen ist, gilt das *Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre* doch als die erfolgreichere Publikation;¹²⁶ letztere wurde auch noch nach dem Tod von Schwarz bis in die achte Auflage herausgegeben; zuerst von Wilhelm Jakob Georg Curtmann (1802–1871), der die Bände stark nachbearbeitete,¹²⁷ dann von Heinrich Freinsehn (1840–1922), zuletzt zweibändig 1880/1882.¹²⁸

Im Unterschied zur philanthropischen Erziehungsbewegung sind in der bildungshistorischen Forschung bislang weder Niemeyer noch Schwarz im Hinblick auf ihre Ausführungen zur Körperpädagogik besonders wahrgenommen worden. In Arbeiten, die sich mit ihren allgemeinen Erziehungskonzepten befassen, wird die körperliche Erziehung zumeist lediglich am Rande thematisiert. Von beiden Autoren ist jedoch bekannt, dass sie sich im Rahmen der Praxis der Leibeserziehung auch intensiver mit der Körpererziehung nach philanthropischem Vorbild beschäftigten, Niemeyer in seiner Funktion als Direktor der Franckeschen Stiftungen, Schwarz u.a. als langjähriger Leiter seiner Erziehungsanstalt.

In der neueren Forschungsliteratur findet sich lediglich der Beitrag von Berthold Ebert, der die Rolle der Körpererziehung an den Franckeschen Stiftungen unter dem Direktorat von Niemeyer genauer untersucht.¹²⁹ Mit seinem Themenzuschnitt legt er jedoch den Fokus auf die Bewegungserziehung bzw. die Gymnastik, wodurch zentrale Aspekte und Ansatzpunkte in Niemeyers

120 Die Auflagen eigener Hand erschienen wie folgt: 1. Aufl. 1796, 2. Aufl. 1796, 3. Aufl. 1799, 4. Aufl. 1801, 5. Aufl. 1805/6, 6. Aufl. 1810, 7. Aufl. 1818, 8. Aufl. 1824/25.

121 Vgl. Groothoff/Herrmann 1970, S. 409 f.

122 Vgl. Grell 2009, S. 311; Groothoff/Herrmann 1970, S. 409 f. Die herausgegebenen Auszüge sind teilweise stark bearbeitet.

123 Vgl. Diesterweg 1837, S. 44; Groothoff/Herrmann 1968, S. 373 f.

124 Vgl. Schwarz in Groothoff/Herrmann 1968, S. 5.

125 Auflagen eigener Hand: Erziehungslehre: 1. Aufl. 1802–1813, 2. Aufl. 1829. Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre, in der 1. Aufl. mit dem Titel *Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik*. 1. Aufl. 1805, 2. Aufl. 1817, 3. Aufl. 1835. Ist die Rede vom Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre, so ist immer auch die Erstauflage einbezogen.

126 Vgl. Groothoff/Herrmann 1968, S. 402.

127 Vgl. Curtmann 1843, Vorrede, S. X.

128 Vgl. Groothoff/Herrmann 1968, S. 373 f.

129 Vgl. Ebert 2007, S. 89–103.

Pädagogikkonzept unberücksichtigt bleiben. Denn Niemeyer und ebenso Schwarz, diskutierten ausführlich sowohl die Grundlagen des Körper-Erziehungs-Verhältnisses als auch den Bereich der frühkindlichen und privaten Körpererziehung. Insofern steht eine breitere und systematische Aufarbeitung der körperbezogenen Pädagogik von Niemeyer und Schwarz ebenfalls noch aus. Insbesondere das allgemeine Verhältnis von Körper und Erziehung ist damit unerforscht.

Sowohl das Revisionswerk als auch die Publikationen von Niemeyer und Schwarz haben die pädagogische Diskussion – und damit auch den theoretischen Zusammenhang von Erziehung und Körper – im Ausgang des 18. und im Verlauf des 19. Jahrhunderts, wenn auch auf unterschiedliche Weise, doch maßgeblich geprägt. Sie stehen exemplarisch für die Anfänge einer Pädagogik, in der sich neuzeitliches Denken über Erziehung in einem eigenen Reflexionsraum allererst herausbildete, noch fernab von einem akademisch institutionalisierten oder disziplinär gebundenen Gefüge.¹³⁰ Der Ausgang des 18. Jahrhunderts gilt dabei als eine Periode in der, so Tenorth, die gesellschaftliche Bedeutung von Erziehung bzw. des Nachdenkens über diese aus heutiger Sicht nur schwerlich zu überschätzen sei.¹³¹ Anzeichen dafür zeigen sich z.B. in einem intensiven Bemühen, eine eigene Wissenschaft der Erziehung zu begründen.¹³² Auch bildete sich rasch ein breit gefächerter Markt für pädagogische Publikationen im deutschen Sprachraum heraus.¹³³ Die Autoren des Revisionswerks waren, ebenso wie Niemeyer und Schwarz, in diesen öffentlichen Diskurs über Erziehung engagiert eingebunden.¹³⁴ Sie sind darüber hinaus als Teil eines gelehrten kulturellen Netzwerks zu verstehen, das auch europaweite Kontakte und Korrespondenzen unterhielt. Wie Mayer verdeutlicht, war auch deshalb das zeitgenössische pädagogische Wissen geprägt von intensiven „Perzeptions- und Rezeptionsprozessen“¹³⁵, die „häufig mehr als zwei Kulturräume miteinander“¹³⁶ verbanden. Dies gilt insbesondere für die zeitgenössische Rezeption anthropologisch orientierter Schriften aus dem französisch- und englischsprachigen Raum, mit denen die pädagogischen Körperperspektiven grundlegend entwickelt wurden.

Dabei repräsentieren die Erziehungsschriften sehr unterschiedliche Strömungen und Positionen bürgerlich-pädagogischen Denkens. Lässt sich in dieser Hinsicht das Revisionswerk noch leichter der philanthropischen Bewegung zuordnen, obwohl z.B. die darin enthaltenen Beiträge von Johann Stuve (1752–1793), die bereits neuhumanistisches Bildungsdenken integrieren,¹³⁷ diesen Horizont übersteigen, so fällt die Einordnung von Niemeyer und Schwarz durch die tradierten Raster der Erziehungsgeschichtsschreibung. Seltener werden beide als Kantianer verortet und gelegentlich der neuhumanistischen Pädagogik zugerechnet, doch zumeist gelten sie einfach als Mitbegründer der

130 Kennzeichnend für diese frühe vordisziplinäre Phase der Pädagogik sind erstens die Entstehung erster originär pädagogischer Theoriebildung, zweitens die Ausprägung einer pädagogischen Fachsprache, drittens die Etablierung eines pädagogisch ausgerichteten Kommunikations- und Diskussionszusammenhangs sowie viertens der Versuch der Abgrenzung zu anderen Wissensbereichen. Zur Entwicklung der Pädagogik in dieser Phase vgl. weiterführend Brachmann 2008, S. 7–48; Herrmann 2005, S. 114 ff.; Tenorth 2004, S. 341 ff.; Kersting 1992, S. 9 ff.; Jäger, Tenorth 1987, S. 71–101; Lenhart 1977, S. 145 f.

131 Vgl. Tenorth 2010, S. 85.

132 Nach Recherchen von Lenhart 1977, S. 145 f., wurden in der Zeit von 1750 bis 1830 ca. vierzig Monografien herausgegeben, die Vorschläge zur Etablierung einer wissenschaftlichen Pädagogik zur Diskussion stellten. Eine bekanntere ist sicherlich die bereits erwähnte Publikation von Trapp *Versuch einer Pädagogik* (1977).

133 Vgl. Brachmann 2008, S. 189; S. 376 ff. zeigt am Beispiel der journalistischen Erziehungspublizistik, wie thematisch und sozial vielfältig sich die öffentliche Diskussion, gerade in den Jahren zwischen 1770 und 1820, gestaltete. Er untersuchte allein 135 Zeitschriften, Zeitungen und Journale, und zwar nur solche, die einer retrospektiven Einschätzung nach auf pädagogisch-fachliche Kommunikation zielten.

134 Vgl. Schmitt 2007b; Klosterberg 2004, S. 39–69, 218–259; Schwinge 2007, S. 45–51; Schmitt 1996;

135 Mayer 2014a, S. 170.

136 Mayer 2014a, S. 170.

137 Vgl. Kersting 1992, S. 229 ff.

Lehrerbildung. Keiner dieser Einordnungsversuche erweist sich bei näherer Betrachtung als recht tragfähig. Denn obwohl Niemeyer als auch Schwarz transzendentalphilosophische Wendungen, die durch Kant maßgeblich geprägt wurden, aufgenommen haben, standen sie einer ‚speculativen Pädagogik‘, die sich im Gefolge Kants ausbildete, doch überaus kritisch gegenüber. Auch gaben sie dem Erziehungsbegriff als Ausgangs- und Referenzpunkt pädagogischen Denkens ein neues Profil und insofern ist auch ihre durchaus vorhandene Integration eines erneuerten Bildungsbegriffs (in neuhumanistischer Perspektivierung) zur Festschreibung ihres pädagogischen Verständnisses nicht recht brauchbar. Nicht zuletzt sind ihre pädagogischen Wirkungskreise zu vielfältig, als dass sie zureichend unter dem Stichwort Lehrerbildner zu verorten wären.

Gerade weil die hier zur Untersuchung stehenden Erziehungsschriften aus unterschiedlichen pädagogischen Kontexten stammen und darüber hinaus unterschiedliche zeitliche Abschnitte vertreten, erscheinen sie jedoch in ihrer Zusammenstellung geeignet den allgemeinen körperpädagogischen Perspektiven an der Wende zum 19. Jahrhundert exemplarisch nachzugehen. Mit dieser Auswahl lässt sich z.B. veranschaulichen, dass die Integration körperbezogenen Denkens nicht als Eigenart philanthropischer Pädagogik zu beschreiben ist. Die pädagogische Aufmerksamkeit auf körperbezogene Themenstellungen hält sich auch noch im pädagogischen Diskurs des ersten Drittels des 19. Jahrhunderts, als die philanthropische Strömung bereits durch andere pädagogische Denkweisen überformt und abgelöst war.¹³⁸ An den Schriften von Niemeyer und Schwarz kann zudem der Unterschied zur Aufklärungspädagogik in körpertheoretischer Hinsicht herausarbeitet werden, zumal beide Auffassungen dazu noch nicht näher untersucht wurden. Geeignet erscheinen die Erziehungsschriften auch deshalb, weil sie sich intensiver mit dem Erziehungsbegriff beschäftigen und diesen in den Mittelpunkt ihrer Auseinandersetzungen stellen. An ihnen lässt sich die historische Entwicklung des Zusammenhangs von Erziehung und Körper konzentriert verfolgen.

3.2.1 Die *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens* (1785–1792).

Ein empiristisches Verständnis von Pädagogik

Bevor das Erziehungsverständnis der philanthropischen Pädagogik in seinen erkenntnistheoretischen Grundannahmen und anthropologischen Bezügen Darstellung findet, soll das Sammelwerk näher vorgestellt werden, damit der besondere Zuschnitt der Ausarbeitung des Revisionswerks sichtbar wird. Die sechzehn Bände der *Allgemeinen Revision* bestehen aus ca. siebenunddreißig größeren Abhandlungen, verfasst von zwölf Autoren.¹³⁹ Neu übersetzt und ebenfalls vollständig abgedruckt wurden auch Rousseaus *Émile* (1762) und Lockes *Gedanken über Erziehung* (1693),¹⁴⁰ da – wie Campe 1785 im Vorwort des ersten Bandes vermerkt – eben

138 Erste deutlichere Zeichen einer expliziten Ausgrenzung körperlicher Erziehung offenbaren sich im Kontext der Herbartianer. Vgl. Schmitz (1965), S. 402–434.

139 Vgl. Austermann 2010, S. 29. Die *Allgemeine Revision* erschien ohne ein vollständiges Gesamtverzeichnis der darin enthaltenen Texte. Allerdings ist ein Registerapparat beigelegt, der jedoch erst sieben Jahre nach dem Erscheinen des ersten Bandes erschien. Dieser verfügt über 500 Stichwörter.

140 Carl Friedrich Cramer (1752–1807) übersetzte Rousseau; Locke wurde von Ludwig Erhard Gottlob Rudolphi (1751–1798) ins Deutsche übertragen. Es ist aber durchaus möglich, dass auch seine Schwester Caroline Christine Louise Rudolphi (1754–1811) an der Übersetzung beteiligt war (vgl. Austermann 2010, S. 43). Cramer war externer Mitarbeiter der Gesellschaft und zu dieser Zeit ordentlicher Professor der griechischen und orientalischen Sprachen sowie der Homiletik in Kiel. Später wurde er jedoch wegen Aussagen gegen die Staatsverfassung entlassen. Cramer gehörte zum engeren Freundeskreis von Campe. Rudolphi war Mitglied der Gesellschaft praktischer Erzieher, er arbeitete langjährig als Erzieher sowohl in Campes Erziehungsinstitut in Trittau als auch in der Erziehungsanstalt für Mädchen seiner Schwester. Caroline Rudolphis Mitarbeit am Revisionswerk ist ungeklärt, sie wurde im November 1784 von Campe als Mitglied der Gesellschaft benannt, sie sollte über ihre erzieherischen Methoden für Mädchen berichten (vgl. Campe 1784, S. 516). Indes erschien nie eine Abhandlung von ihr.

diese beiden Autoren es verdient haben, „von allen, denen die Erwerbung gründlicher Erziehungseinsichten am Herzen liegt, gelesen und studiert zu werden“¹⁴¹. Neben den im Revisionswerk veröffentlichten Neuübersetzungen bekannter Schriften, stammen die Autoren der eigens für das Revisionswerk verfassten Abhandlungen aus dem weiteren oder engeren philanthropisch orientierten Arbeits- und Freundeskreis Campes. Außer Campe selbst schreiben z.B. Carl Friedrich Bahrdt (1740/41–1792), und die bereits genannten Autoren Villaume, Stuve und Trapp im Revisionswerk.¹⁴² Auch die Ärzte Konrad Friedrich Uden (1754–1823) und Johann Christoph Unzer (1747–1809)¹⁴³ verfassten Beiträge, obwohl sie nicht zum pädagogisch-philanthropischen Kreis gerechnet werden können. Hier werden die engen Verflechtungen zwischen Pädagogik und Medizin, gerade in körperpädagogischer Hinsicht deutlich, denn die beiden Mediziner schreiben diätetische Aufsätze, die auf die Entwicklung einer gesunden Körperlichkeit des Kindes im Rahmen erzieherischer Bemühungen abhoben. Neben den Beiträgen der Mediziner, weisen die Kommentierungen der Texte ebenfalls deutlich über engere philanthropische Zusammenhänge hinaus.¹⁴⁴ Die Kommentierungen, die im Umlaufverfahren beigefügt wurden, stellen eine Besonderheit des Revisionswerks dar; insgesamt finden sich ca. 4.500 Kommentierungen in den Texten.¹⁴⁵ Regelmäßig beteiligten sich ca. fünfzehn Personen am Umlaufverfahren;¹⁴⁶ häufig kommentierte z.B. Friedrich Gabriel Resewitz (1729–1806),¹⁴⁷ Prediger, Abt und Privatgelehrter, als Schulgründer sowie als Generalsuperintendent tätig; intellektuell stand er dem Nordischen Dichterkreis nahe.¹⁴⁸ Kommentare verfasste auch der in Hamburg als Professor für Mathematik tätige Johann Georg Büsch (1728–1800). Er leitete eine kaufmännischen Privatschule, an der auch Alexander von Humboldt (1769–1859) Schüler war.¹⁴⁹ Campe, bekannt dafür, dass er auch die Zusammenarbeit mit Personen, die kontroverse Positionen vertraten, nicht scheute,¹⁵⁰ zielte mit diesem Prozess der gegenseitigen Kommentierungen auf Einigung in der pädagogischen Sache. So sollte das Revisionswerk nach seiner

141 Campe AR 1785a, S. XLIX.

142 [Näheres siehe Kurzbiografien im Anhang.]

143 [Näheres siehe Kurzbiografien im Anhang.]

144 Vgl. Austermann 2010, S. 30–88.

145 Vgl. Austermann 2010, S. 28. Die Abhandlungen zirkulierten vorab durch den engeren Kreis der Gesellschaftsmitglieder, die schriftlich Stellung zu diesen nehmen konnten (vgl. zur Übersicht der Kommentierungen Kersting 1992, S. 77. Am Ende des Umlaufs erhielt der Verfasser des Textes die Möglichkeit zur Überarbeitung; auch weiterführende Diskussionen zur Beilegung von Differenzen zwischen Autoren und Kommentatoren waren anfänglich geplant. Wie sich die Arbeit zu den Kommentierungen genau gestaltete, kann nicht mehr rekonstruiert werden. Die Kommentierungen verlangsamten jedoch den Arbeitsprozess stark (vgl. Campe an Bahrdt, in: Schmitt 1996, S. 359; Bahrdt an Campe, in: Schmitt 1996b, S. 369). Insofern ist davon auszugehen, dass die Pläne keine vollständige Umsetzung fanden. Auch die Übersetzungen wurden einer kritischen Revision unterzogen (vgl. Campe AR 1785a, S. XLVIII f.). Der am häufigsten kommentierte Text ist *Émile*, das zweite Buch des im zwölften Band des Revisionswerks. Austermann zählte in diesem 680 Kommentare. Nicht alle Kommentare wurden abgedruckt, weshalb nur ein Teil der Arbeitsdebatten erhalten ist. Unter anderem ist bekannt, dass gelegentlich persönliche Gründe des Verfassers oder politische Erwägungen eine Veröffentlichung von Kommentaren verhinderten. Auch wurden wahrscheinlich einige wenige Kommentare von Frauen, die im gesellschaftlichen Umfeld der Philanthropen an der pädagogischen Diskussion beteiligt waren, nur anonymisiert veröffentlicht. Vgl. Schmitt 2007b, S. 149.

146 Vgl. Austermann 2010, S. 30–88.

147 [Näheres siehe Kurzbiografie im Anhang.] Von Resewitz sind ca. 500 Kommentare nachzuweisen (vgl. Austermann 2010, S. 42).

148 Insbesondere stand er in engerem Kontakt zu Moses Mendelssohn, Friedrich Nicolai, Johann Andreas Cramer, Johann Heinrich Schlegel; darüber hinaus war er ein enger Freund von Friedrich Gottlieb Klopstock.

149 Vgl. Austermann 2010, S. 36.

150 Vgl. Schmitt 1996a, S. 27.

Vollendung das „vollständigste und ausgearbeiteste“¹⁵¹ in seinem „Fache der Litteratur“¹⁵² sein. Es war darüber hinaus geplant, dass keine Abhandlungen abgedruckt werden, die nicht von der Mehrheit der Mitglieder der Gesellschaft für richtig befunden waren – und dies eben auch über größere fachliche und pädagogische Differenzen hinweg. Diese Arbeitsweise und die eingereichten und kommentierten Beiträge stehen für einen dem Anspruch nach konsensual getragenen Diskurs, der nicht nur philanthropische Interessen verband, sondern auch die allgemeine öffentliche Diskussion suchte und in Teilen verwirklichte.

Gemäß dem von Campe zur Vorankündigung veröffentlichten *Plan zu einer allgemeinen Revision des gesamten Erziehungswesens* war ein ‚theoretischer‘ und ein ‚praktischer‘ Teil für das Revisionswerk vorgesehen,¹⁵³ wobei der praktische Teil „eine planmäßige Folge von Lehrbüchern über alle Theile des gesamten Schulunterrichts“¹⁵⁴ enthalten sollte. Diese Lehrbuchsammlung wurde, entgegen aller anfänglichen Pläne, ab 1791 als Gemeinschaftsarbeit von Campe und Carl Philipp Funke (1752–1807)¹⁵⁵ als eigenständige *Schul-Encyklopädie* herausgegeben.¹⁵⁶ In den Bänden der *Allgemeinen Revision* wurde also nur der theoretische Teil der „Erziehungslehre“¹⁵⁷ verwirklicht.

Welche Vorstellungen mit einer solchen Erziehungslehre verbunden waren, verdeutlicht Campe im *Plan*. Da Erziehung als die „wichtigste Angelegenheit der Menschheit“¹⁵⁸ und als das „dringendste Staatsbedürfnis“¹⁵⁹ gelten kann, sollte aus den bislang vorhandenen Wissensbeständen und den Erfahrungen über diese mit dem Revisionswerk ein „vollständige[s] und feste[s] Gebäude“¹⁶⁰ in einer „systematische[n] Ordnung“¹⁶¹ entstehen, um einen geordneten „Vorrath brauchbarer Materialien“¹⁶² zu schaffen.

Als „Baumeister“¹⁶³ für das Gebäude der Erziehungslehre sah Campe eine Gemeinschaft von Männern vor, „eine Gesellschaft reformatorischer Erzieher und Schulmänner“¹⁶⁴. Deren Mitglieder würden sich, so Campe, nicht nur durch philosophische Kenntnisse auszeichnen und

151 Campe 1785a, S. III.

152 Campe 1785a, S. III.

153 Campe 1783. Der Plan zum Revisionswerk erschien erstmalig im August 1783 in der *Berlinischen Monatsschrift*, dann in nur geringfügig abgeänderter Form im November 1783 zeitgleich in den *Ephemeriden der Menschheit* und im *Hannoverschen Magazin*. Im Januar 1784 veröffentlichte Campe Bemerkungen zu einigen geplanten Neuerungen und im Dezember desselben Jahres eine überarbeitete Fassung des Plans wiederum in der *Berlinischen Monatsschrift*. Zuletzt wurde er im ersten Band der *Allgemeinen Revision* selber abgedruckt. Vgl. Austermann 2012, S. 11 ff.

154 Campe 1783, S. 180.

155 Carl Philipp Funke war Schüler der Waisenanstalt der Franckeschen Stiftungen in Halle; eine weitere Ausbildung erfolgte in der dortigen Lateinschule. Ab 1770 Studium der Theologie in Halle, seinen Unterhalt verdiente er während dessen als Lehrer an den Franckeschen Stiftungen. Ab 1781 wird er Mitdirektor an der Gelehrtenschule in Dessau, ab 1785 Schulinspektor des dortigen Lehrerseminars. Funke verfasste verschiedene Lesebücher und Elementarbücher zum schulischen Unterricht, daneben Lexika und Wörterbücher.

156 Vgl. zum Prozess der Veröffentlichung der Schul-Encyklopädie Austermann 2010, S. 15 ff.

157 Campe 1783, S. 163. Erziehungslehre wurde zeitgenössisch von Erziehungskunst und Erziehungswissenschaft unterschieden. Die drei wurden in der Regel nicht hierarchisch untergliedert, sondern waren als verschiedene Wissensfelder konzipiert.

158 Campe 1783, S. 163.

159 Campe 1783, S. 164.

160 Campe 1783, S. 163.

161 Campe 1783, S. 163.

162 Campe 1783, S. 163.

163 Campe 1783, S. 163.

164 Campe 1783, S. 163.

in pädagogischer Beobachtung als versiert gelten, sondern zugleich erfahrene und praktische Erzieher sein.¹⁶⁵ Mit dieser idealen Beschreibung der Gesellschaftsmitglieder umreißt Campe das epistemische Programm sowie die soziale Wirklichkeit des Revisionswerks. In sozialer Hinsicht waren männlich-bürgerliche Akteure dafür vorgesehen, pädagogisches Wissen zu generieren, auch für Themenbereiche, die in der zeitgenössischen Erziehungspraxis größtenteils Frauen überantwortet waren – wie z.B. die pränatale Vorsorge und die frühkindliche Erziehung. So kann denn auch eine direkte Mitarbeit von Frauen am Revisionswerk nicht nachgewiesen werden.¹⁶⁶ Neben alltagsweltlichem weiblichen Erfahrungswissen war damit auch die Integration von Wissensbeständen aus weiblichen Erwerbsfeldern ausgeschlossen – Wissen, wie es im zeitgenössischen Ammen-, Gouvernanten- und Wärterinnenwesen praktisch vorhanden war. In epistemischer Hinsicht zielte Campe mit seinen Beschreibungen zum einen auf gelehrtes Wissen, insbesondere auf philosophische Bildung, aber zum anderen auch auf praktische Erfahrung in der Erziehung. Letzteres stellt den Bezug zu bereits profilierten pädagogischen Handlungsfeldern wie z.B. das Hauslehrerwesen her. Deutlich zeigt sich hier der Anspruch auf empirische Begründung pädagogischer Erkenntnis in den Stichworten ‚Erfahrung‘ und ‚Beobachtung‘; die aus dem empiristischen Diskurs entnommen sind. Diese beiden methodischen Verfahrensweisen richten sich sowohl auf die Theorie als auch auf die Praxis der Pädagogik. Zum einen sollten über Beobachtung und Erfahrung allgemeine Erkenntnisse über Erziehung gewonnen werden, die dann in eine theoretische Erziehungslehre eingehen konnten. Zum anderen galten beide methodische Instrumente als Möglichkeit in praktischer Hinsicht erzieherisches Handeln anzuleiten. Damit wird die Wissenschaft von der Pädagogik im Kontext der philanthropischen Bewegung als empirisch-forschende Disziplin entworfen. Philanthropen denken die Praxis und Theorie auf der Grundlage von induktiv-naturwissenschaftlich orientierten Verfahrensweisen zusammen und versuchen auf diese Weise eine Lehre von der Erziehung zu entwickeln.¹⁶⁷ Dass eine solche Pädagogik aus philanthropischer Sicht konstitutiv die körperlichen Dimensionen von Erziehung einschloss, tritt an Campes definitorischer Bestimmung der Erziehungslehre zutage. Diese sei

„die Lehre von der Erziehung des Menschen, oder die Anweisung, Kinder an Leib und Seele gesund zu erhalten, und sie zu guten, brauchbaren Menschen zu bilden“¹⁶⁸.

In dem auf Beobachtung und Erfahrung gegründeten Verständnis von Pädagogik trat die Rezeption sensualistischer Theorie – den Philanthropen insbesondere durch Locke vermittelt – stark hervor. Dementsprechend ging man in philanthropischen Horizonten davon aus, dass Erkenntnis vor allem durch die Aufnahme von Sinneseindrücken angeleitet werde,¹⁶⁹ weshalb die Kräfte des Körpers in der Erziehung in besonderem Maße betont werden. Philanthropische Pädagogik entwi-

165 Vgl. Campe 1783, S. 163.

166 Vgl. Schmitt 2007b, S. 150. Allerdings gibt es einige Hinweise auf eine Beteiligung von Frauen. So schrieb Campe in einem Brief an Elise Reimar (1735–1805), dass er gerade den fünften Teil von Rousseaus *Émile* für die *Allgemeine Revision* kommentiere. Campe bittet sie in diesem Brief und im Weiteren Johanna Margaretha Sieveking (1760–1832) und Christine Sophie Luise Reimar (1742–1817) diesen fünften Teil, der über Sophie und über weibliche Erziehung handelt, zu kommentieren. Schmitt nimmt an, dass die Kommentierungen dann vielleicht anonymisiert beigemischt wurden.

167 Vgl. Kersting 1992, S. 91. Disziplingeschichtlich gesehen verwirklichte sich diese Grundlegung jedoch nicht, was u.a. daran lag, dass eine akademisch-universitäre Integration der philanthropischen Strömung nicht erfolgte (vgl. Tenorth 2004, S. 342 f.).

168 Campe 1807, S. 1014.

169 Vgl. ausführlicher dazu Kersting 1992, S. 132 f.

ckelt ihre Erziehungsphilosophie deshalb als eine, die vom Körper ausgehend, alle weiteren Schritte der Kindheitsentwicklung plant. Gleichwohl folgen Philanthropen dabei auch dem Paradigma der Wechselwirkung. Deshalb geht es ihnen, obwohl sie den Körper erkenntnis- und erziehungstheoretisch voranstellen, insbesondere um das „Gleichgewicht unter den Kräften“¹⁷⁰. Ihre Erziehungsbestrebungen richten sich damit in fortwährend integrativer Weise auf Leib und Seele.

Da bereits die ersten Reize, die das Ungeborene und der Säugling spürt, die Seele für die Aufnahme aller weiteren Eindrücke vorprägen – Locke fasst diesen Vorgang in die Metapher der *tabula rasa* –, musste aus philanthropischer Sicht Erziehung so früh als möglich am Körper ansetzen und sich dann gemäß einem Stufengang der Entwicklung aufbauen. Auch deshalb gehen die Bände des Revisionswerks in ihrer inhaltlichen Systematik dem zeitlichen Entwicklungsverlauf des Kindes nach. Werden in den ersten Bänden eher Themen wie die pränatale Ausbildung des kindlichen Körpers, Diätetik für Schwangere, Kleinkindpflege und die ersten Übungen zur Bildung der Verstandeskkräfte behandelt, so erscheinen in den späteren Bänden Abhandlungen zur Verhütung von Onanie, zur allgemeinen Einrichtung von Unterricht, zur Erziehung im Hauslehrerwesen sowie zum Erlernen von Sprachen. Die einzelnen Beiträge folgen dabei ebenfalls den Regeln sozialer Segregation im Kontext der Entwicklung einer bürgerlichen Erziehung, die sowohl funktionsständig orientiert war als auch auf Geschlechtertrennung basierte. So richtete sich das Interesse zu einer umfänglicheren Revision zwar in erster Linie auf die privaten und auf die öffentlichen Bereiche des gesamten Schul- und Erziehungswesens, in der *Allgemeinen Revision* selbst wurde indes ausschließlich das gebildete Publikum, die „gesitteten Stände“¹⁷¹, angesprochen; auch inhaltlich waren die Abhandlungen zu einem großen Teil auf die Erziehung des männlichen Zöglings ausgerichtet.¹⁷²

Das im Revisionswerk sich präsentierende Spektrum an körperpädagogischen Themen, insbesondere die umfangreiche Behandlung der frühkindlichen und der physischen Erziehung, fand bislang sowohl bildungsgeschichtlich als auch erziehungssystematisch nur wenig Beachtung. Neben den genannten Gründen – zum einen die Fokussierung auf Aspekte der Sportgeschichte, zum anderen die Zuspitzung philanthropischer Körperpädagogik auf machtanalytische Kritik – kann das fehlende Interesse an einer systematischen Aufarbeitung der unterschiedlichen Facetten philanthropischer Entwürfe von Erziehung und Körper kann auch durch eine „negative Rezeptionsgeschichte“¹⁷³ erklärt werden, der die philanthropische Erziehungsbewegung ausgesetzt war. Lange Zeit wurde der Philanthropismus nach der Maßgabe des „geschichtlichen Siegers, des Neuhumanismus“¹⁷⁴ bewertet. Die philanthropische Strömung galt bestenfalls als historisch interessante „Durchgangsstation“¹⁷⁵, theoretisch jedoch als gescheitert.¹⁷⁶ Inhaltlich wurde das philanthropische Denken über Erziehung auf „bloßen Utilitarismus und gesellschaftliche Brauchbarkeit“¹⁷⁷ reduziert. Auch deshalb fanden einige zentrale Perspektiven philanthropischer

170 Teil des Titels eines Beitrages von Campe im Revisionswerk. Der vollständige Titel lautet *Von der nöthigen Sorge für die Erhaltung des Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften. Besondere Warnung vor dem Modefieber die Empfindsamkeit zu überspannen*. Vgl. Campe AR 1785, S. 291.

171 Campe AR 1785c, S. 332.

172 Vgl. Kersting 1992, S. 109. In anderen Publikationen veröffentlichten die Revisionisten Texte zur weiblichen Erziehung. Es finden sich allerdings auch im Revisionswerk Beiträge und Aussagen, die zur Erziehung des weiblichen Geschlechts Stellung nehmen.

173 Mayer 2009, S. 829.

174 Sünkel 1970, S. 1.

175 Sünkel 1970, S. 1.

176 Für diese Rezeptionslinie können beispielhaft Schrader 1928, Fuchs 1985 und Wirkus 1998 genannt werden.

177 Mayer 2009, S. 829.

Erziehung, vornehmlich im Kontext der Rezeption neuhumanistischer Bildungstheorie, keine Aufnahme in die weiteren Diskussionen um Erziehung. Anhand einer Schrift, nach deren Erscheinen sich die abwertende Rezeptionslinie weitreichend ausformte, lässt sich verdeutlichen, dass dies insbesondere für die Rezeption der philanthropischen Ansätze zur Körperlichkeit gilt.

Bei der Schrift handelt es sich um *Der Streit des Philanthropismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit* aus dem Jahr 1808, geschrieben von Friedrich Philipp Immanuel Niethammer (1766–1848)¹⁷⁸, der diese im Kontext seiner schulreformatorischen Bemühungen – wie Humboldt in Preußen reformierte er das bayerische Schulsystem – verfasste. Niethammer kritisierte am Philanthropismus,¹⁷⁹ dass jener die Ausbildung des Geistes und darüber hinaus eine allgemeine und freie Bildung des Menschen vernachlässige.¹⁸⁰ Insbesondere offenbare sich dies an der Geringschätzung der höheren Bildungsstufen. Niethammer begründete seine Haltung anthropologisch, denn der „Hauptgegensatz, auf den es bei der Beurtheilung der entgegengesetzten Unterrichtssysteme ankommt, liegt unstreitig in der Idee des Menschen selbst und seiner Bestimmung“¹⁸¹. Dem Philanthropismus sei in dieser Hinsicht ein überbordender „Animalismus“¹⁸² zu eigen, der die tierisch-körperliche Natur des Menschen zu stark beachte.¹⁸³ Es zeige sich im philanthropischen „System“¹⁸⁴ – so Niethammer gegen sensualistische Auffassungen argumentierend –, dass „die Vernunft nur durch den Körper bestimmt werde“¹⁸⁵. Richtiger sei es jedoch nach seiner idealistisch geprägten Auffassung, dass „der Körper nur durch die Vernunft bestimmt werde; wie in dem Systeme geschieht, das dem Humanismus zu Grunde liegt“¹⁸⁶. Deshalb müssten sich Erziehung und Bildung auf das Geistige konzentrieren.¹⁸⁷ Der Körper sei zu vernachlässigen, da er jenen Teil des Menschen darstelle, der „in jeder Hinsicht der minder wichtigere ist“¹⁸⁸.

Mit dieser den Körper ausgrenzenden Argumentation folgt Niethammer der transzendental-philosophischen Wendung, wie sie gerade durch Kant für die Pädagogik theoretisch in Gang gesetzt wurde.¹⁸⁹ Niethammer stellt jedoch die philanthropische Strömung sehr einseitig dar. Sie strebte, obwohl sie erkenntnistheoretisch den Körper dem Erkenntnisprozess voranstellte, doch eine umfassendere und gleichmäßige Ausbildung von Körper und Seele an, was aus Niethammers Perspektive abzulehnen war.¹⁹⁰ Mit seiner Rede entsprach er auch nicht eigentlich den

178 Niethammer, später Ritter von Niethammer, war Schulreformer, Philosoph und Theologe, lange Professor der Theologie in Jena. Er gab mit Johann Gottlieb Fichte das *Philosophische Journal* heraus. Ab 1807 war er als bayerischer Zentralschulrat für die protestantische Kommission an der Lehrplanreform Bayern beteiligt. Wie Humboldt versuchte Niethammer eine Schulreform im neuhumanistischen Sinne umzusetzen.

179 Niethammers Analyse ist keine dezidierte Auseinandersetzung mit der philanthropischen Strömung, so wie sie aktuell verstanden wird. Er nahm in der Tendenz alle pädagogischen Ansätze als philanthropisch wahr, die die Realien in den Vordergrund schulischer Bildung rückten.

180 Niethammer 1808, S. 49, 52 ff., 76.

181 Niethammer 1808, S. 37.

182 Niethammer 1808, S. 8 f.

183 Vgl. Niethammer 1808, S. 39 f., 44 f.

184 Niethammer 1808, S. 58.

185 Niethammer 1808, S. 58.

186 Niethammer 1808, S. 58.

187 Vgl. Niethammer 1808, S. 39 ff., 57 f.

188 Niethammer 1808, S. 73.

189 Niethammer war, obwohl er einem größeren Kreis des deutschen Idealismus freundschaftlich eng verbunden war und intensive Kontakte mit Hegel, Schiller, Schelling u.a. hatte, theoretisch stets Kant zugetan. Vgl. Wenz 2009b, S. 3.

190 Vgl. insbesondere die Abhandlung Von der nöthigen Sorge für die Erhaltung des Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften. Besondere Warnung vor dem Modedefehler die Empfindsamkeit zu überspannen (Campe AR 1785c, S. 291–434).

Positionen Kants, da dieser – obwohl er die freiheitlichen Aspekte des Vernunftgebrauchs theoretisch profilierte – keine Position der offenen Leibfeindlichkeit vertrat und zudem der philanthropischen Pädagogik lange Zeit durchaus zugewandt war.¹⁹¹

Dennoch findet beim Wechsel vom spätaufklärerischen Erziehungsdenken zum neuhumanistischen Bildungsdenken ein veränderter Zugriff im Rahmen der erkenntnistheoretischen Prämissen statt – und damit ein veränderter Blick auf die pädagogisch notwendige Integration des Körpers. Die empiristisch resp. sensualistisch ausgerichteten Positionen der philanthropisch-pädagogischen Strömung werden zumindest in Teilen durch idealistische, transzendentalphilosophische Theoreme ersetzt, was, wie zunächst am Beispiel an Niethammers heftiger Polemik skizziert, auch eine veränderte, auf den Körper bezogene Auffassung mit sich bringt. Dabei war Niethammers Kritik durchaus religiös motiviert. Niethammer verwehrt sich gegen die philanthropische Erziehungsbewegung, weil sie seiner Meinung nach mit ihrer empiristischen Haltung materialistische Positionen, die den Menschen in Abhängigkeit sinnlicher Bedürfnisse stellen, beförderten. So haben denn am Revisionswerk auch Personen wie Trapp und Bahrdt mitgearbeitet, die in körpertheoretischer Hinsicht radikalaufklärerischen Positionen nahestanden bzw. diese nachdrücklich vertraten. Während allerdings die Philanthropen durch Körperstrenge und Körperdisziplin die Herrschaft über die sinnlichen Triebe des Menschen erlangen wollten, versuchte Niethammer mit einer neuhumanistisch und transzendentalphilosophisch geprägten Bildungstheorie den Menschen in geistiger Hinsicht freizusetzen. Der Mensch – so Niethammers Einsicht – dürfe nicht von seiner animalen resp. körperlichen Natur bestimmt und schon gar nicht von dieser erzogen werden. Damit wendet sich Niethammer, so Hojer, nicht gegen die rationale Theologie, sondern gegen eine allzu diesseitig orientierte und mit Sinnlichkeit verhaftete sowie empiristisch geprägte Auffassung menschlicher Vernunft. Niethammer transzendiere in diesem Rahmen Vernunft als wesentliches und gleichsam metaphysisches Moment menschlichen Seins.¹⁹² Die Philanthropen hingegen verstanden sie in erster Linie als körperlich anzuregenden Prozess.

Dass transzendentalphilosophische Wendungen nicht immer in leibfeindliche Positionen führen und auch nicht unbedingt in direkte Forderungen zur Ausgrenzung des Körpers aus den pädagogischen Handlungs- und Theoriefeldern münden müssen, kann u.a. an Niemeyers *Grundsätzen* veranschaulicht werden.

3.2.2 Niemeyers *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts* (1796–1825).

Pädagogik als abgeleitete Berufswissenschaft

Mit den verschiedenen Auflagen der *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts* liegt als zweite Quelle keine enzyklopädische Sammlung wie das Revisionswerk vor, sondern ein Lehr- und Handbuch, anhand dessen der Zusammenhang von Körper und Erziehung über einen Zeitraum von knapp dreißig Jahren nachverfolgt werden kann.¹⁹³ Auch wenn sich das Revisionswerk durch die Mitarbeit vieler auszeichnet, ist doch zumindest darauf hinzuweisen, dass sich auch die Inhalte der *Grundsätze* nicht umstandslos nur auf Niemeyer beschränken lassen. Bei der Entwicklung der verschiedenen Auflagen ist die Mitarbeit anderer Personen nachweisbar, die

191 Kant und Campe hatten z.B. sehr langen Briefkontakt, der mindestens bis ins Jahr 1794 reichte.

192 Vgl. Hojer 1965, S. 58 ff.

193 Bezöge man die Neuauflagen, die durch seinen Sohn Hermann Agathon Niemeyer (1802–1852) und durch den Herbartianer Wilhelm Rein (1847–1929) herausgegeben wurden, mit ein, so würde sich der Untersuchungszeitraum auf knapp 90 Jahre erweitern.

teilweise, wie Niemeyer anmerkt, den Aufbau und den Inhalt der Publikation über die Auflagen hinweg mit beeinflussten.¹⁹⁴

Die Erstausgabe war als eine Art Handbuch und Grundlagenwerk zur Ausbildung für angehende Lehrer und Erzieher bestimmt.¹⁹⁵ Damit richtete sich das Werk zumeist an Absolventen der Theologie, Philologie oder Philosophie, die sich nach dem Studium – manchmal nur zur Überbrückung, manchmal auf Lebenszeit – als Erzieher, Hofmeister und Hauslehrer der Söhne des höheren Bürgertums und Adels verdingten.¹⁹⁶ Niemeyer selbst hielt zur Vorbereitung dieser Studierenden als Professor der Theologie und in Nachfolge der Professur, die Trapp innehatte, pädagogische Vorlesungen in Halle.¹⁹⁷ Wie die *Allgemeine Revision* beziehen sich daher auch die *Grundsätze* hauptsächlich auf die Erziehung des männlichen Geschlechts der „gebildeten Stände“¹⁹⁸ und die Erfordernisse, die für ihre Erzieher praktisch notwendig waren. Was das Lehrbuch über diese standesbezogene und geschlechtliche Ausrichtung hinaus mit dem Revisionswerk verband, war das große Bestreben Niemeyers, das pädagogische Wissen der Zeit kompiliert und systematisiert darzustellen. Neben Niemeyers eigenen Beiträgen,¹⁹⁹ ist dies u.a. an seiner umfangreichen Sammlung von Referenzliteratur zu den verschiedenen, auch körperpädagogischen Themen erkennbar. Fast 800 Titel sind bereits in der Erstauflage der *Grundsätze* von 1796 aufgeführt;²⁰⁰ zudem erweiterte er den Literaturbestand mit jeder neuen Auflage. Diese umfangreiche Referenzliteratur dokumentiert nicht nur Niemeyers explizites Bestreben, Wissen zu sammeln und aufzubereiten, sondern auch einmal mehr die implizite androzentrische Ausrichtung des Wissens, wie sie in ähnlicher Weise auch im Revisionswerk hervortritt. Denn auf die Erziehung des weiblichen Geschlechts wird nur am Rande verwiesen. Auch weist die zitierte Literatur nur wenige Publikationen weiblicher Autorschaft aus.²⁰¹ Trotzdem lässt sich in der Rückschau sagen, dass Niemeyer im Verhältnis zu anderen Autoren viel Literatur zur Mädchenerziehung zusammentrug und sich auch explizit dieser widmete.²⁰²

194 Vgl. Niemeyer GEU 1810 Bd. 1, S. XX. In fast jedem Vorwort benennt Niemeyer Mitarbeiter, teilweise namentlich, für die 1. bis 3. Aufl. – neben anderen anonymisiert genannten Personen – die Herren Klügel und Mundt, die er als Lehrer für Mathematik und Physik am Pädagogium der Franckeschen Stiftungen vorstellt. Im Vorwort zur 5. Aufl. führt er einen Herrn Fulda auf, einen Prediger aus Schochwitz; in der 6. Aufl. benennt er namentlich einen Herrn Bernhardt und spricht anonymisiert über einen weiteren Mitarbeiter der Franckeschen Stiftungen.

195 Vgl. Niemeyer GEU 1796a, S. VII.

196 Vgl. Lenhart 2007, S. 2; Terhart 2004, S. 553 f. Während das Hauslehrerwesen eher im höheren Bürgertum angesiedelt war und Hofmeister sich im Adel verdingten, war die Anstellung als Lehrer bis zu Beginn des 19. Jahrhunderts oftmals nur eine prekäre Nebentätigkeit. Die Mehrheit der Autoren der *Allgemeinen Revision*, auch Schwarz oder Kant, waren zunächst als Hauslehrer und Erzieher während und nach dem Studium tätig, Campe z.B. für die Gebrüder Humboldt.

197 Vgl. das Vorlesungsverzeichnis Niemeyers in Groothoff/Herrmann 1970, S. 423–436. Nach Trapps Aufgabe der Pädagogik-Professur besetzte Friedrich August Wolf die Stelle, erreichte jedoch bald eine Änderung der Denomination, die ihn von den pädagogischen Inhalten entband. Die pädagogischen Vorlesungen wurden nun überwiegend von Niemeyer übernommen (vgl. Brachmann 2008, S. 15).

198 Niemeyer GEU 1796a, S. 3.

199 Vgl. Niemeyer GEU 1796a, Vorwort.

200 Vgl. Groothoff/Herrmann 1970, S. 440–481.

201 In der ersten Auflage sind Publikationen von Maria Wollstonecraft, Marquise de Lambert und Jeanne Marie Leprince de Beaumont erwähnt. In späteren Auflagen werden die Erziehungsschriften von Caroline Rudolphi, Ilsebetha Gleim und Caroline de la Motte Fouqué ergänzt (vgl. Niemeyer GEU 1835 Bd. 3, S. 192).

202 Vgl. Diele/Piechocki 2009; Schmid 2007. Niemeyer nahm ab der dritten Auflage der *Grundsätze* Exkurse zur Erziehung des weiblichen Geschlechts auf. Schmid weist ihn sowohl als progressiven als auch als pragmatischen Vertreter öffentlicher Erziehung für Mädchen aus. Gleiches gilt für seine Beachtung der weiblichen Erwerbsarbeit. Wie sich in den *Grundsätzen* zeigt, war Niemeyer dem Gouvernanten- bzw. Erzieherinnenwesen gegenüber durchaus positiv eingestellt. Er vertrat z.B. die Ansicht, dass für sie Ausbildungsanstalten zu schaffen seien. So tritt die Gouvernante bei Niemeyer als Person auf, mit denen der Hauslehrer umgehen müsse. Vgl. Niemeyer GEU 1796a, S. 618 f.

Die Motivation, die zeitgenössischen pädagogischen Wissensbestände aufzuarbeiten, sie zu systematisieren und dabei einer kritischen Prüfung zu unterziehen, nimmt bei Niemeyer im Lauf der Jahre zu.²⁰³ Zunächst werden ab der dritten Auflage die *Grundsätze* thematisch erweitert – neben der Beschäftigung mit dem privaten Hauslehrerwesen bezieht Niemeyer nun auch das öffentliche Unterrichtswesen mit ein. Im Untertitel der *Grundsätze* werden folglich auch Schulmänner angesprochen.²⁰⁴ Des Weiteren baute Niemeyer, wie Ulrich Herrmann nachgewiesen hat, seinen neuen systematischen Interessen folgend, das Lehrbuch zu einer ‚Allgemeinen Pädagogik‘ für einen akademischen Kontext aus.²⁰⁵ Dabei blieb zwar einerseits die Idee eines praktischen Handbuchs erhalten,²⁰⁶ andererseits trieb Niemeyer die Erweiterung der Inhalte zur Etablierung der Pädagogik als eine Berufswissenschaft für Hauslehrer und Lehrer voran.²⁰⁷ Aus diesem Grund nimmt er auch praktische Hinweise und Vorschläge auf und gab der Publikation nach und nach ein wissenschaftlicheres Profil, indem er systematisch die pädagogischen Berufsfeldern nach Inhalten ausdifferenzierte. Dies spiegelt sich im Aufbau der Bände wider.²⁰⁸ Standen in den ersten Auflagen die Ausbildung der Hauslehrer und die Bedingungen ihrer Amtsführung am Anfang der Publikation, rückten die entsprechenden Abschnitte in den folgenden Auflagen ans Ende der sich erweiternden Bände. In den späteren Auflagen standen die Theorie der Erziehung und die Überlegungen zur Konstitution wissenschaftlicher Pädagogik zuvorderst. Die erziehungstheoretischen Grundlagen bilden damit den Ausgangspunkt, von dem im Lehrbuch dann alle weiteren Themen – das Hauslehrerwesen, die unterrichtlichen Belange, die verschiedenen Schul- und Unterrichtstypen sowie die Erziehung nach Geschlecht, Stand und Bestimmung – entwickelt und abgeleitet werden. Die einzelnen Bände wurden auch immer häufiger durch schmalere und umfangreichere Beilagen ergänzt, die größtenteils wissenschaftliche und erziehungsphilosophische Probleme der Pädagogik behandeln. Niemeyer diskutiert in diesen Beilagen z.B. *Ueber die strengwissenschaftliche Behandlung der Pädagogik und Didaktik* oder formulierte eine *Kritik und nähere Bestimmung der Erziehungsmaxime: Man müsse den Menschen für die wirkliche, nicht für eine ideale Welt erziehen* aus.²⁰⁹

In systematischer Hinsicht orientierte sich Niemeyer dabei an den „besten deutschen Compendien der Pädagogik“²¹⁰. In seiner Selbstanzeige in der *Allgemeinen Literatur Zeitung* zur Erstausgabe verweist er namentlich auf ‚Bock, Feder, Trapp und Heusinger‘,²¹¹ die sehr unterschiedlichen Strömungen der Pädagogik – u.a. philanthropische und kantianische – repräsentieren. Die theoretische Überbrückung der unterschiedlichen pädagogischen Standpunkte gelang Niemeyer durch seinen pädagogischen Selbstbezug. Niemeyer verortet sich in der Tradition des pädagogischen Eklektizismus;²¹² sein dem ersten Paulusbrief entlehntes Motto lau-

203 Niemeyer GEU 1805 Bd. 1, S. VI.

204 Vgl. Niemeyer GEU 1799 Bd. 1 und 2.

205 Ausführlich diskutiert Herrmann 2007 inwiefern die *Grundsätze* als Lehr- und Handbuch in disziplingeschichtlicher Perspektive einzuordnen sind. Er geht davon aus, dass mit den Grundsätzen die Tradition der Formate, wie sie typisch für die allgemeine Pädagogik werden, beginnen.

206 Vgl. Niemeyer GEU 1805 Bd.1, S. VII.

207 Vgl. Herrmann 2007, S. 68 f.; Tenorth 2004, S. 343.

208 Niemeyer GEU 1805 Bd.1, S. IV f.

209 Vgl. Niemeyer GEU 1810 Bd. 1, S. 380–427.

210 Niemeyer 1797 ALZ, Sp. 321.

211 Gemeint sind Bock, Friedrich Samuel: *Lehrbuch der Erziehungskunst* (1780); Feder, Johann, Georg, Heinrich: *Der neue Emil, oder von der Erziehung nach bewährten Grundsätzen* (1768/74); Trapp, Ernst, Christian: *Versuch einer Pädagogik* (1780), Heusinger, Johann, Heinrich Gottlieb: *Versuch eines Lehrbuchs der Erziehungskunst, ein Leitfaden zu akademischen Vorlesungen* (1795).

212 Vgl. Niemeyer GEU 1806 Bd. 3, S. 328 ff.

tet: „Alles prüfen! Das Beste behalten!“²¹³ So heißt es im Vorwort zur Erstausgabe 1796, er hoffe, dass man den *Grundsätze[n]* anmerken möge, dass er sich „von jeder Anhänglichkeit an irgend ein System, heiße es kirchlich, philosophisch, pädagogisch, oder politisch, frey zu halten gesucht“²¹⁴ habe. Damit grenzt er sich deutlich von Positionen ab, die die kritische Philosophie Kants auf die Pädagogik anwenden wollten,²¹⁵ wie das damals z.B. Johann Christoph Greiling (1765–1840)²¹⁶ und Johann Heinrich Gottlieb Heusinger (1767–1837)²¹⁷ unternahmen.

Niemeyer versteht das Eklektiker-Sein nicht nur als Methode zur Wissensverarbeitung, sondern als eigene pädagogische Strömung, deren Charakteristika er in seiner Geschichte der Pädagogik beschreibt:²¹⁸ Die Anfänge dieser pädagogischen Richtung lägen im 18. Jahrhundert, und ihre Vertreter stünden zwar nicht in streng pietistischer Tradition, seien aber doch tief religiös. Sie würden in den Schulen auf Humaniora Wert legen,²¹⁹ aber auch Realien unterrichten; auch hätten sie einige ihrer Ideen und Maximen der philanthropischen Schule entlehnt. In der Hauptsache, so Niemeyer, seien die pädagogischen Eklektiker Praktiker, also Erzieher, Schulvorsteher und Schulgründer und wirkten überdies gerade in bildungspolitischen Zusammenhängen. Insbesondere sei ihnen zu eigen, dass sie sich um die Pflege der Wissensbestände bemühten; gerade Eklektiker würden daher pädagogische Archive, Magazine und Bibliotheken gründen und als Übersetzer fremdsprachiger Erziehungsschriften in Erscheinung treten.²²⁰

Weil sich Niemeyer gegen die Philanthropen nicht streng abgrenzt, sondern deren Ideen und Maximen teilweise aufnimmt, erweist sich sein Werk für den Zusammenhang von Erziehung und Körper als besonders informativ. Die *Grundsätze* sind in Hinblick auf die Integration der körperlichen Erziehung zwar sehr ähnlich wie im Revisionswerk organisiert, auch erneuert Niemeyer in Zusammenarbeit mit einigen Vertretern der philanthropischen Erziehungsbewe-

213 Niemeyer GEU 1806 Bd. 3, S. 465; vgl. dazu 1. Thess. 5, 21.

214 Niemeyer GEU 1796a, S. VIII.

215 Niemeyer opponierte gegen eine, wie er meinte, allzu weit getriebene spekulative Grundlegung der Pädagogik, die abseits der Erfahrung ein dogmatisches Lehrgebäude anstrebe. Niemeyer war jedoch spekulativer Philosophie nicht grundsätzlich abgeneigt; im Gegenteil, er verweist an vielen Stellen des Lehrbuchs auf einschlägige Werke, auch rezipiert er Greiling und Heusinger in diesen Zusammenhängen durchaus positiv (vgl. Niemeyer GEU 1796a, S. 10, 123 f.). Seine Verpflichtung jedoch galt der Pädagogik (vgl. dazu auch Herrmann 2007, S. 59 ff.).

216 Greiling war ein evangelischer Theologe, Hofmeister und Schriftsteller mit maßgebendem volksaufklärerischem Engagement. 1793 erschien *Ueber den Endzweck der Erziehung und über die ersten Grundsätze der Wissenschaft derselben*. Damit wollte er die Grundsätze der Kant'schen Philosophie auf die Erziehungslehre ausdehnen. Ein ähnliches Ziel verfolgte er mit seiner Publikation *Philosophische Briefe über die Grundsätze der religiös-sittlichen Erziehung* (1794). Vgl. Franck 1879, S. 634.

217 Auch Heusinger trieb die Entwicklung der Pädagogik mit einem starken Bezug auf Kant voran, vgl. z.B. seinen *Beytrag zur Berichtigung einiger Begriffe über Erziehung und Erziehungskunst*, 1794, veröffentlicht in Halle.

218 Ab der 3. Aufl. ist den *Grundsätze[n]* eine Geschichte der Pädagogik beigelegt. Niemeyer entwickelt diese mit „Rücksicht auf das protestantische Deutschland“ (S. 331). Er benennt vier „Schulen, von welchen [sich] die Hauptveränderungen in der deutschen Pädagogik herleiten“ (S. 421). Erstens die „Frankische Schule“ (S. 423 ff.), zweitens die „Schule der Humanisten“ (S. 437 ff.), drittens die „Schule der Philanthropen“ (S. 450 ff.) und viertens die der Eklektiker (S. 464 ff.). (Die Seitenangaben beziehen sich auf die fünfte erweiterte Auflage.) Niemeyers Eklektizismus bezieht sich überdies nicht nur auf die Theorie, sondern auch auf die Praxis der Erziehung; er will beiden sowohl in Hinblick auf theoretische Entscheidungen als auch auf die Wahl der richtigen Erziehungsmittel angewandt wissen. Vgl. Soboth 2007, S. XIII; Zierer 2007, S. 83 f.; Herrmann 2004, S. 16.

219 Niemeyers verfolgte das Studium antiker und humanistischer Klassiker lebenslang. Vgl. Menne 1995 [1928], S. 91–111.

220 Vgl. Niemeyer GEU 1806 Bd. 3, S. 464 f. Er nennt u.a. Sulzer, Miller, Weiße, Ehlers, Büsch, Feder, Resewitz, Funk, Steinbart, Greiling und Heusinger als Vertreter dieser Richtung.

gung die Praxis körperlicher Erziehung an den Franckeschen Stiftungen.²²¹ Allerdings grenzt er sich in wissenschaftstheoretischer Hinsicht doch vom empirisch-erfahrungswissenschaftlich begründeten Ansatz der philanthropischen Pädagogik ab. Auch den spekulativ-philosophischen Ansätzen der Pädagogik, vertreten z.B. durch die Kantianer Heusinger und Greiling, steht er skeptisch gegenüber. Denn nach Niemeyers Verständnis müssen induktive und deduktive Verfahren vereint werden – darin folgt er noch der kritischen bzw. spekulativen Philosophie –, um Pädagogik in (berufs-)wissenschaftlicher Hinsicht zu begründen und darauf basierend Erziehung zu systematisieren. Er hält nichts von der „schnöde[n] Verachtung der Erfahrung“²²², die, so Niemeyer, ganz positiv bezeichnend sei für die philanthropische Strömung, deren erkenntnistheoretische Auffassungen durch die Einbeziehung Kant'scher Philosophie jedoch heftig kritisiert wurden.²²³ Dennoch reichen ihm im Unterschied zu den Philanthropen, Erfahrung und Beobachtung als Methode nicht aus, um eine künftige Wissenschaft von der Erziehung zu begründen.²²⁴ So sei zwar die Methode der Beobachtung für das „praktische Geschäft [...] das wichtigste bey der Erforschung der Eigentümlichkeit des Zöglings“²²⁵, zudem seien die über diese Erfahrungen gewonnenen Einsichten auch weitergehend der praktischen Erziehung und damit der Ausbildung der Pädagogen nützlich – gleichwohl müssen die genauen Beobachtungen in ein wissenschaftliches System gebracht werden, aus dem sich dann die Erziehungsregeln zur Grundlegung der Erziehungstheorie ableiten ließen.²²⁶ Hierfür sei jedoch, so Niemeyer, die Psychologie und nicht die Pädagogik zuständig.²²⁷ Mit dieser Haltung schiebt Niemeyer zum einen die erfahrungswissenschaftliche Orientierung der Philanthropen zur Grundlegung der theoretischen Pädagogik beiseite und kappt zum anderen die engeren Verbindungen zur physischen Anthropologie resp. zur Medizin. Indem er sich der Psychologie als Grundlage einer wissenschaftlich-systematischen Pädagogik zuwendet, werden bei ihm Beobachtung und Erfahrung nunmehr vor allem auf die Seelen- und nicht auf die Körperbeobachtung ausgerichtet. Aus diesem Grund rekurriert Niemeyer in seinen Schriften intensiver auf die Erfahrungsseelenkunde und auch auf Lavater,²²⁸ welcher zwar am Körper mit seinen physiognomischen Theorien ansetzt, aber eigentlich Charakterkenntnis resp. Seelenkenntnis anstrebt. Die empiristische Grundlegung der Pädagogik, wie sie im Revisionswerk noch ihren Ausdruck fand, wird damit um einen wesentlichen Teil – der Aufmerksamkeit auf den Körper, um des Körpers willen – beschnitten. Der Rückgriff auf die Psychologie, wie es häufiger in der pädagogischen Anthropologie im frühen 19. Jahrhundert geschieht, verweist damit auf einen neuen Schwerpunkt der Pädagogik. Wenn auch die Wechselwirkungen von Körper und Seele bei Niemeyer mehr betont werden, so hebt er stärker als die Philanthropen die geistig-seelischen Vorgänge im Rahmen erzieherischer Auseinandersetzungen hervor. Dies hindert Niemeyer nicht daran, den Körper in die Erziehung einzubeziehen, da auch er davon ausgeht, dass Seelen- und Verstandesbildung

221 Vgl. Ebert 2007.

222 Niemeyer GEU 1806 Bd. 3, S. III.

223 Vgl. Herrmann 2007, S. 59 ff.

224 Vgl. Tenorth 2004, S. 343.

225 Niemeyer GEU 1805 Bd. 1, S. V.

226 Diese Erziehungsregeln braucht es, da Erziehung eine „absichtliche[...] Einwirkung auf den Menschen“ darstellt, also müsse man nach einem „gewissen Plan und zu einem gewissen Zweck Veränderungen in ihm hervorbringen“ (Niemeyer GEU 1796, S. 125).

227 Vgl. Niemeyer GEU 1796, S. 125. Niemeyer war in dieser Beziehung sehr vorsichtig, auch die Psychologie, so heißt es bei Niemeyer weiter, könne auf diese Weise nur Teile der allgemeinen Gesetze menschlichen Natur erkennen, umfassend und grundlegend fassbar wären sie eigentlich nicht.

228 Vgl. Niemeyer GEU 1799 Bd. 2, S. 439 f., Niemeyer GEU 1796a, S. 71.

über Sinnesreize in Gang gesetzt werden. Dementsprechend bleibt er empiristisch ausgerichteten Positionen auch lose verbunden. So gilt ihm unter Verweis auf die Vorarbeiten von Comenius, Rousseau, Basedow, Rochow und die „Verf. des Revisionswerkes“²²⁹ „die Sinnenwelt als die wahre Bildungsschule des jugendlichen Geistes“²³⁰.

Mit Niemeyers Orientierung an der Psychologie, als eine für die Lehre von der Erziehung grundlegenden Wissenschaft, ergibt sich für ihn auch die Organisation des Materials für die *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts*. Da damit nämlich „Pädagogik und Didaktik“²³¹ als „abgeleitete Wissenschaften“²³² gelten, müsse Niemeyer zufolge vieles, worauf sie sich gründen, aus anderen Bereichen herangezogen werden. Niemeyer zählt hierzu außer der Psychologie noch die Anthropologie und in einem anderen Zusammenhang die Philosophie auf.²³³ Zwar könne dabei nicht alles aus diesen Wissenschaften zur Darstellung gebracht werden, da sonst aus „einem Werk über Erziehung und Unterricht zuletzt eine Encyklopädie aller Wissenschaften werde“²³⁴, dennoch integriert Niemeyer gerade körperorientierte Themen in die zeitgenössische Pädagogik. Einerseits, weil er um systematische Vollständigkeit bemüht ist, andererseits, weil er die körperlpädagogische Behandlung des Kindes als integralen Bestandteil der Erziehungstheorie versteht. Mit dem Bezug zur Psychologie verlagert sich also der Schwerpunkt in der Behandlung des Körpers, aber nicht das grundsätzliche pädagogische Interesse. So widmet er der Körperlpädagogik über alle Auflagen hinweg ein eigenes, später mehrfach umgearbeitetes Kapitel *Von der körperlichen Erziehung*.²³⁵ Dieses ist in eine dem Revisionswerk ähnliche Architektur eingebunden und folgt damit einem Aufbau, der die körperliche Erziehung in der ersten Periode der Kindheit in den Vordergrund stellt. Niemeyer setzt in systematischer Hinsicht ebenfalls die Kapitel mit den Ausführungen zur körperlichen Erziehung vor die Kapitel zur Ausbildung der Seele, da, so seine Begründung, die erste Periode der Kindheit stärker durch die körperliche Erziehung bestimmt sei. Dabei arbeitet er körperlpädagogische Inhalte aus, wie sie auch im Revisionswerk zu finden sind. Unter anderem nimmt Niemeyer Stellung zur vorgeburtlichen Behandlung des Kindes, zu den Stillaufgaben der Mütter, zur diätetischen Behandlung des mütterlichen Körpers sowie des Säuglings, auch spricht er über die ersten erzieherischen Maßnahmen zur Entwicklung des Kinderkörpers.

Ungeachtet des Einbezugs spekulativer Theorienansätze und deutlicher Bezüge zur neuhumanistischen Bildungstheorie, finden sich demnach bei Niemeyer keine ausgeprägt körperfeindlichen Positionen, wie sie noch bei Niethammer angelegt sind. Trotzdem ist eben im Vergleich zum Revisionswerk eine veränderte Aufmerksamkeit gegenüber den Belangen körperlicher Erziehung zu beobachten. Obwohl Niemeyer die Wichtigkeit dieser postuliert, tritt die körperliche Erziehung in den *Grundsätze[n]* doch eher in den Hintergrund der Auseinandersetzungen. Dazu sei jedoch bemerkt, dass Niemeyer im Unterschied zum Revisionswerk nicht auf das ‚gesamte‘ Erziehungswesen fokussiert, sondern die Publikation vor allem auf die Unterweisung von Hauslehrern und Erziehern bzw. auf das öffentliche Unterrichtswesen zuschneidet. Dies erschwert die Bewertung seines Standpunktes im Vergleich, da die private

229 Niemeyer GEU 1806 Bd. 3, S. 330.

230 Niemeyer GEU 1806 Bd. 3, S. 330.

231 Niemeyer GEU 1805 Bd. 1, S. VII.

232 Niemeyer GEU 1805 Bd. 1, S. VII.

233 Vgl. Niemeyer GEU 1805 Bd. 1, S. VI, VII. Niemeyer versteht unter Anthropologie eine erfahrungsseelenkundlich und psychologisch ausgerichtete Wissenschaft, weniger hat er die Bereiche der physiologischen Anthropologie im Blick.

234 Niemeyer GEU 1805 Bd. 1, S. VII.

235 Niemeyer GEU 1796a, S. 141–181; Niemeyer GEU 1810 Bd. 2, S. 38–88; Niemeyer GEU 1824 Bd. 1, S. 38–88.

bzw. familiäre Erziehung im Gegensatz zur öffentlichen Erziehung – früher wie heute – besonders stark mit körperbezogener Pädagogik assoziiert ist. Es lässt sich dennoch aufgrund der inhaltlichen Entwicklung der Kapitel zur körperlichen Erziehung Folgendes resümieren: Nicht nur Niemeyers Eklektizismus, der eigentlich auf systematische Vollständigkeit abzielt, veranlasste ihn dazu körperpädagogische Perspektiven aufzunehmen. Sondern er erkennt ebenfalls die Sinne als eigene Quelle der Erkenntnis und als Grundlage der Verstandesentwicklung an. Darin unterscheidet er sich von den Autoren des Revisionswerks nicht. Er ist jedoch mehr der neuhumanistischen und kantianischen Strömung der Pädagogik verbunden und rückt die freiheitlichen Aspekte des Geistes und damit auch die Belange der Seelenentwicklungen in den Vordergrund.

3.2.3 Die *Erziehungslehre* und das *Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre* von Schwarz (1802–1835). Eine naturphilosophische Begründung von Erziehung

Weitere Beispiele einer bereits transzendentalphilosophisch durchformten und idealistisch geprägten Pädagogik geben die Erziehungsschriften von Friedrich Heinrich Christian Schwarz. Dieser intensiviert die Hinwendung zu den körperlichen Aspekten der Erziehung durch eine frühromantisch angelegte Naturphilosophie, die er deutlich naturwissenschaftlich ausrichtet. Auch Schwarz steht dem Empirismus der philanthropischen Strömung kritisch gegenüber, weil er – anders als Niemeier – die Grundlegung der Pädagogik gerade nicht anderen Fachgebieten überantworten möchte. Sein Bestreben ist es deshalb, wie im Folgenden dargestellt werden soll, selbst eine wissenschaftlich-pädagogische Grundlegung der Pädagogik in erziehungsphilosophischer Perspektive voranzutreiben, weshalb er sich besonders intensiv mit den philanthropischen Positionen zur Disziplinbildung auseinandersetzt.

Obwohl das *Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre* eine höhere Auflagenzahl erreichte, kann *Die Erziehungslehre* aufgrund ihres Umfangs und ihrer Ausdifferenziertheit als das erziehungsphilosophische Hauptwerk von Schwarz gelten.²³⁶ Es ist ebenfalls die *Erziehungslehre*, die in der Folge akademische Beachtung fand.²³⁷ Die Grundlagen dazu entstanden bereits vor der Jahrhundertwende. Im Mai des Jahres 1801, als Schwarz noch im Rahmen einer Pfarrstelle in Münster tätig, aber bereits mit seinem Erziehungsinstitut beschäftigt war,²³⁸ schrieb er an Friedrich Schleiermacher (1768–1834): „Schon Jahr und Tag sammle ich nemlich für eine Erziehungslehre, die ich gerne bald möchte erscheinen lassen, wenigstens in ihrem Anfange.“²³⁹ Schwarz verstand sich zeitlebens in besonderem Maße als Pädagoge,²⁴⁰ weshalb er auf eine philosophische Begründung von Erziehung besonderes Augenmerk legte. Kritisch allerdings stand er der Ausarbeitung einer Wissenschaft von der Erziehung gegenüber. Im „strengerem Sinn des Wortes“ blieb sie ihm ein Ideal, denn für ihn geht der Weg stetig nur „durch Begriffe und Beobachtungen hindurch“.²⁴¹

236 Auflagen eigener Hand: *Erziehungslehre*: 1. Aufl. 1802–1813, 2. Aufl. 1829. *Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre*, in der 1. Aufl. mit dem Titel *Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik*. 1. Aufl. 1805, 2. Aufl. 1817, 3. Aufl. 1835. Ist die Rede vom *Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre*, so ist stets die Erstauflage mitgemeint.

237 Beginnend mit Diesterweg 1837; fortgesetzt u.a. bei Dilthey (2002 [1884]), S. 10. Auch Johann Friedrich Herbart (1776–1841) schrieb eine ausführliche Kritik zur *Erziehungslehre*, abgedruckt ist diese u.a. in Groothoff/Herrmann 1968, S. 352–371.

238 Schwarz unterhielt sein Erziehungsinstitut von 1786–1822.

239 Arndt/Virmond 1999, S. 116. Schwarz erhoffte sich von Schleiermacher einige Hinweise für die Ausarbeitung der Erziehungslehre.

240 Vgl. hierzu z.B. Schwinge 2007, S. 52 ff.

241 Schwarz LPD 1835, S. 5.

Veröffentlicht wurden die *Erziehungslehre* und die folgenden Neuauflagen während seiner Zeit als Professor der Theologie sowie als Prorektor der Universität in Heidelberg. Das *Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre* entstand zunächst als Zusammenschau der *Erziehungslehre* als Grundlage für seine Pädagogikvorlesungen, wurde später jedoch von einem größeren Publikum gelesen. Die intellektuelle Aufmerksamkeit von Schwarz galt indes fortgesetzt seiner *Erziehungslehre*, bis zum Ende seines Lebens arbeitete er sehr intensiv an diesem Werk. Es erschienen auch noch zwei Ergänzungsbände: zum einen 1833/34 die *Nachträge zur Erziehungslehre: Darstellungen aus dem Gebiete der Pädagogik* und zum anderen 1837, im Jahr seines Todes, *Das Leben in seiner Blüte, oder Sittlichkeit, Christenthum und Erziehung in ihrer Einheit. Schluss der Erziehungslehre*. Wie der Titel des Abschlussbandes bereits anzeigt, verknüpfte Schwarz die *Erziehungslehre* stark mit religiösen Bestrebungen, denn – so Schwarz – „in der christlichen Religion ist allein das Heil der Menschheit, der Geist aller wahren Bildung zu finden“²⁴². Deshalb könne wahre und allseitige auch nur eine christliche Erziehung sein. Wahrte er auch in pädagogischer Hinsicht – ganz im Sinne der Aufklärungspädagogik – einigen Abstand zur Offenbarungstheologie, indem er auch eine vernunftmäßige Begründung von Religion befürwortete, so war er dem Offenbarungsglauben doch grundsätzlich zugetan. Auch versuchte er die rationale Vernunft der Aufklärung durch eine pietistisch anmutende gefühlorientierte Frömmigkeit zu ergänzen.²⁴³ Dabei richtete sich sein Interesse stets auf eine praktische sowie gelebte Christlichkeit, weshalb es ihm auch in erziehungstheoretischer Hinsicht beständig um eine Verbesserung und Reformierung der praktischen Pädagogik ging. Aufgrund dessen wird er häufig auch als Praktiker der Pädagogik wahrgenommen, was jedoch am programmatischen Anspruch der *Erziehungslehre* vorbeigeht. Er verfolgte zwar weniger das Ziel, das pädagogische Wissen seiner Zeit zu kompilieren und zu systematisieren, strebte jedoch eine eigene naturphilosophisch begründete Lehre von der Erziehung an, die er auf naturwissenschaftlicher Basis zu entwickeln suchte. Denn eine neue Lehre, so Schwarz 1802 im Vorwort des ersten Bandes, sei nach all den Umwälzungen auf dem Gebiet der Pädagogik ein Erfordernis der Zeit und durch die Arbeiten von Naturforschern und Philosophen des vergangenen Jahrhunderts nun endlich möglich.²⁴⁴

Wie Niemeyer grenzt er sich dabei von einer Pädagogik ab, die eine Erziehungssystematik mithilfe der spekulativen Verfahren im Anschluss an Kant verfolgte. So heißt es in einem Brief an Schleiermacher, „ich ehre Kant, aber nicht seine Schule“²⁴⁵ und „ich bin ein ganz ketzerischer Naturalist geworden“²⁴⁶. Er opponierte gegen eine Pädagogik in der Nachfolge Kants, da sich seiner Auffassung nach Erziehungsregeln nicht auf spekulativer Basis begründen ließen, sondern nur aus der menschlichen Natur abzuleiten wären.²⁴⁷

Seine Hinwendung zur Natur, womit er vornehmlich naturwissenschaftliche und konkreter physiologische, anatomische, organische und neurologische Erkenntnisse meinte, bildete zugleich auch den Ansatzpunkt seiner Kritik an der philanthropischen Strömung, die er deziert in Auseinandersetzung mit dem Revisionswerk ausformuliert.

Ein positiver Bezug zur *Allgemeinen Revision* zeigt sich bei Schwarz insofern Lage, die bürgerlichen Geschäfte zu verrichten, als er die historischen Entwicklungen auf dem Gebiet der Pädagogik auch in der Tradition von „Campe und seinen Mitarbeitern“²⁴⁸ sieht. Denn, so Schwarz,

242 Schwarz 1836, S. 4.

243 Vgl. Schwinge 2007, S. 57 f.

244 Vgl. Schwarz EL 1802, S. 4.

245 Schwarz an Schleiermacher in einem Brief vom 12. Mai 1801, zitiert nach Meisner/Mulert 1934, S. 278.

246 Schwarz zitiert nach Meisner/Mulert 1934, S. 278.

247 Vgl. Schwarz EL 1802, S. 7.

248 Schwarz EL 1808a, S. V.

eine „Theorie der Erziehungs- und Unterrichtskunst ist eine Aufgabe der Menschheit“²⁴⁹, und gerade auch diese „Neueren“²⁵⁰ haben „bey aller ihrer Verschiedenheit dazu kräftig gewirkt, daß der Geist der wahren Erziehung deutlicher erkannt worden [ist]“²⁵¹, wenngleich diese „kein Lehrer und kein Zeitalter vollkommen aufstellt“²⁵². In seinem Nachsatz kündigt sich jedoch die Kritik an. Für Schwarz gehört die philanthropische Erziehung nämlich zu den einseitigen und damit unzulänglichen Erziehungsweisen.²⁵³ Auch einigen Positionen der Kritik Niethammers an der philanthropischen Bewegung war er dabei durchaus zugetan, wie auch später Diesterweg bemerkte.²⁵⁴ Wie Niethammer lehnt Schwarz die in seinen Augen einseitige Betonung von Sachkenntnissen und Realien ab. „Vielwisserei und Oberflächlichkeit“²⁵⁵ und dazu ein gewisser „Dünkel“²⁵⁶ hätten sich im Verlaufe der vergangenen Jahre negativ bemerkbar gemacht. Ebenso folgt er Niethammer hinsichtlich der Vorrangstellung des Geistes in der Erziehung. Wenn er postuliert: „[D]urch den Körper wird nicht der Geist gebildet, obwohl beides in Wechselwirkung steht; vielmehr muß grade die Geistesthätigkeit positiv aufgeregt werden, weil sie sonst dem leiblichen Leben unterliegt.“²⁵⁷ Schwarz bezieht hier wie Niethammer und Niemeyer eindeutig Position für ein erzieherisches Handeln, das stärkeres Gewicht auf die Beförderung und Entwicklung der Geistesthätigkeit legt, obwohl auch er den Einfluss des Körpers für die kindliche Entwicklung durchaus anerkennt und ebenfalls dem Modell von der Wechselwirkung folgt. In der Stärkung des geistigen Vermögens sieht er jedoch einen Schutz vor überbordender Leiblichkeit; nur indem diese unterliegt könne der Geist regieren. Er grenzt sich damit von der philanthropischen Strömung ab. Betrachtet man jedoch die Erziehungspraxis an dem von Schwarz betriebenen Erziehungsinstitut, ergibt sich entgegen dieser theoretischen Ansprüche, ein zeitgenössisch übliches Bild, das keine Vernachlässigung der Körperpädagogik erkennen lässt. Ähnlich wie die Philanthropen und auch wie Niemeyer war Schwarz sehr um eine allgemein physische, vor allem speziell um gymnastische Erziehung bemüht. In seinem Erziehungsinstitut sorgte er daher für die Einrichtung von gymnastischen Übungsgeräten und stand auch später der Turnbewegung nicht abgeneigt gegenüber.²⁵⁸

Auch seine Erziehungsschriften verdeutlichen, dass er auf theoretischer Ebene alle damals üblichen Bereiche der körperbezogenen Erziehung kannte und abhandelte. In seinen Publikationen finden sich nicht nur Anweisungen zur Durchführung von Leibesübungen, sondern auch diätetische Hinweise und Ratschläge, was die physiologische Entwicklung betrifft. Zu vermuten ist daher, dass es sich bei seiner Kritik an den philanthropischen Positionen, wie auch bei Niethammer, um eine veränderte anthropologische Perspektive handelt, welche die Möglichkeiten zur erzieherischen Einflussnahme konzeptionell stärker an die Seelentätigkeiten des Menschen bindet.

Sinnlichkeit ist bei Schwarz als ästhetisch-seelische Sinnesempfindungen konzipiert. Durch die Aufwertung der unteren Seelenvermögen, angeregt von den Ansätzen und Theoremen

249 Schwarz EL 1808a, S. V.

250 Schwarz EL 1808a, S. V f. Schwarz nennt an dieser Stelle auch andere, u.a. Niemeyer.

251 Schwarz EL 1808a, S. VI.

252 Schwarz EL 1808a, S. VI. Schwarz verweist auch in seiner Geschichte der Erziehung positiv auf das Revisionswerk, vgl. Schwarz EL 1813b, S. 381.

253 Vgl. Schwarz LEU 1835, S. 17 ff.

254 Vgl. Diesterweg 1837, S. 46 f.

255 Schwarz LEU 1835, S. 23. Vgl. hierzu auch Schwarz 1813, S. 420 f.

256 Schwarz LEU 1835, S. 23.

257 Schwarz LEU 1835, S. 40.

258 Vgl. Schwinge 2007, S. 68–70.

von Alexander G. Baumgarten (1714–1762)²⁵⁹, liegt bei ihm der Fokus auf dem Bildungstrieb des Menschen.²⁶⁰ Baumgarten zufolge, der seine Theorie zur Ästhetik bereits in der Mitte des 18. Jahrhunderts entwickelte, sollte auch die nichtbegriffliche sinnliche Erkenntnis, die er den unteren Seelenvermögen und nicht dem physischem Leib zuordnete, zu einer eigenen Vollkommenheit fähig sein, die sich angesichts schöner Gegenstände dem Gemüt des Menschen durch ein Gefühl der Lust mitteilen würden. Mit der Aufwertung des unteren Seelenvermögens durch Baumgarten wurde dem cartesianischen Dualismus erneut ein Bild des Menschen entgegengesetzt, das die leiblichen Bereiche stärker mit den seelischen verband und darüber hinaus auch die Seele als empfindungsfähig theoretisierte. Schwarz rezipierte diese Ansätze in der Tradition einer Strömung, die sich aus religiös-theologischen Motiven gegen eine rationalistisch geprägte Aufklärung wandte.²⁶¹ Aus den sinnlichen Vermögen, die sich bei ihm sowohl auf den Leib als auch auf die Seele bezogen, gehe, so Schwarz, die wahre Christlichkeit als innerliche Gefühlsprägung hervor.

Neben der Kritik an der philanthropischen Pädagogik, die bei der Entwicklung der Erkenntnisfähigkeiten ein zu starkes Gewicht auf die Körperlichkeit des Menschen lege, moniert Schwarz an den philanthropischen Ansätzen auch einen „verweichlichten Empirismus“²⁶², der seiner Auffassung nach durch die veröffentlichten „diätetischen Regelbücher“²⁶³ zur physischen Erziehung der Kinder gefördert worden sei. Es fehle eine Grundbildung der Eltern, die diese dazu befähige, aus ihrer eigenen Erziehungspraxis heraus die Natur zu befragen, sodass sie nicht mehr in erster Linie und auf Dauer auf das Wissen aus Büchern angewiesen seien. Diese Fehlentwicklungen seien insbesondere mit dem Erscheinen der ersten Bände des Revisionswerks sichtbar geworden, denn als Folge dessen gehe die Mehrheit der veröffentlichten Erziehungsschriften in systematischer Hinsicht nicht über eine „Sammlung von Rezepten“ und „allerley Hausmittel“²⁶⁴ hinaus. Unter einem ‚verweichlichten Empirismus‘ versteht er also, dass die erfahrungsbasierte Pädagogik der Philanthropen nur in praktische Ratschläge münde und nicht, wie er es vorschlägt, in eine Erziehungslehre, die es Eltern erlaube, Erziehung selber ‚richtig‘ zu denken.

Nach den Vorstellungen von Schwarz sollte deshalb naturwissenschaftliches Wissen in Verbindung mit idealistischem Systemdenken treten, um den Aufbau einer solchen Erziehungslehre voranzutreiben. Damit setzte er an die Stelle von praktischer Beobachtung und induktiven Verfahren, wie sie z.B. der philanthropisch orientierte Trapp in seinem *Versuch einer Pädagogik* (1780) noch befürwortete, in verstärktem Maße auf akademisch-wissenschaftlich etablierte Verfahrensweisen. Beobachtung wird bei Schwarz als eine Methode konzipiert, die über akademisch abgesichertes Vorgehen sowie durch systematische Entwürfe pädagogisches Wissen entstehen lässt. Erfahrungswissen und Beobachtungen aus der pädagogischen Praxis sollen das akademische Wirken lediglich absichern. Beobachtung wird damit der Praxis der Erziehung stärker entzogen. Damit zeichnet sich ein diskursiver Prozess der Verwissenschaftlichung ab,

259 Baumgarten war Philosoph, Professor und Schriftsteller. Er besuchte zunächst ein Gymnasium in Berlin, allerdings kam er nach dem frühen Tode seiner Eltern bald an das Waisenhaus von Francke in Halle. Dort studierte er Theologie, Philosophie, Rhetorik und Poetik. Dabei nahm er regen Anteil an den Vorlesungen von Christian Wolff in Jena. Nach dem Magister arbeitete er als Dozent für Poetik und Logik an den Franckeschen Stiftungen. Mit seiner Dissertation, den *Meditationes philosophicae de nonnullis ad poema pertinentibus* (1735), gilt er als Begründer der Ästhetik als eigenständige philosophische Disziplin. Später war er als Professor in Frankfurt tätig.

260 Vgl. Borchers 2011, S. 5.

261 Vgl. Schwarz EL 1804, S. 12.

262 Schwarz EL 1804, S. 12.

263 Schwarz EL 1804, S. 12.

264 Schwarz EL 1804, S. 12.

der akademisch-wissenschaftlichem Wissen eine höhere Priorität und Exklusivität zugesteht. Hingegen wird lebensweltliches und praktisches Wissen in größerem Maße als unwissenschaftlich markiert.

Wollten die Philanthropen aus der Erziehungspraxis heraus eine Lehre von der Erziehung entwickeln, so sah Schwarz zur Grundlegung der Pädagogik eher naturwissenschaftliche Verfahren vor, die von einem akademisch gelehrten Pädagogen in eine Erziehungslehre übertragen werden konnte. So verstand er auch seine dem Publikum vorgelegte *Erziehungslehre*. Dabei betonte auch Schwarz die Relevanz pädagogischer Erfahrung – bei ihm erhielt sie jedoch, wie auch die Beobachtung, ein anderes Gewicht; er sah sie eher als Möglichkeit, naturwissenschaftliches Wissen gegenzulesen. Im Gegensatz zu den Bestimmungen der Philanthropen war auch sie nicht als eigenes methodisches Verfahren zur gründlichen Ausarbeitung einer wissenschaftlichen Pädagogik gedacht.²⁶⁵ Diese erschien Schwarz als unerreichbares Ideal.²⁶⁶

In Abgrenzung zu den Autoren des Revisionswerks, die Erziehung empiristisch begründen, synthetisiert Schwarz daher idealistische mit empiristischen Positionen und verschränkt deduktive sowie induktive Verfahrensweisen. Während Niemeyer indes die Pädagogik als abgeleitete Wissenschaft begreift, die ihre Verantwortlichkeiten als Berufswissenschaft beweisen muss – weshalb er den Aufbau einer fundierten Erziehungslehre der Psychologie überantwortet –, entwickelt Schwarz pädagogisch eigenständig eine naturphilosophische Begründung der Erziehung als Lehre. Pädagogik stützt sich bei ihm damit nicht auf Psychologie oder andere Wissensbereiche, sondern – dies zumindest seinem Anspruch nach – auf pädagogisch und philosophisch inspirierte Naturkenntnisse. Dabei stellte ihm die Philosophie die Verfahrensweisen des Denkens, die Naturwissenschaften hingegen die Inhalte. Allerdings wollte Schwarz kein aus der Philosophie abgeleitetes System entwickeln, sondern eine aus der Natur abgesehene „Idee“²⁶⁷ der Erziehung zur Darstellung bringen. An dieser Stelle wird erneut seine Abgrenzung zur kantianischen Strömung in der zeitgenössischen Pädagogik erkennbar, die stärker auf Systembildungsprozesse setzte.

Seine Bestrebungen richteten sich vor allem auf eine eklektische Aufnahme des Wissens aus sämtlichen Zweigen der physiologischen und naturhistorischen Anthropologie, um sie in seiner Pädagogik neu zu integrieren.²⁶⁸ Bei der Entwicklung seiner Theorie des Bildungstriebes orientierte er sich an dem Anatom und Anthropologen Johann Friedrich Blumenbach (1752–1840) und dessen epigenetischen Theorien, denen zufolge sich die Eigenschaften des Menschen erst langsam entwickeln und nicht als vorgeformte Keime pränatal existieren. Er adaptierte dessen vitalistische Lehren, die als Grundlage alles Lebendigen eine Lebenskraft als eigenständiges Prinzip setzen. Dieses Postulat kann auch als göttliches Prinzip gedacht werden, was dem religiösen Anliegen von Schwarz sehr gelegen kam. Zur Ausarbeitung seiner Erziehungslehre rekurriert Schwarz ebenfalls auf Samuel Thomas von Soemmerrings (1755–1830) Forschungen zum Gehirn, zum Nervensystem sowie auf dessen Theorien zur Embryonalentwicklung.

Aufgrund der beständigen Bezugnahme auf naturwissenschaftliche Theoreme und vor allem durch seinen steten Rekurs auf die physiologische Anthropologie, sind die Ausführungen zur körperlichen Erziehung bei Schwarz nicht auf ein Kapitel begrenzt, sondern beständig eingeflochten. Dies lässt sich insbesondere an seinem zweiten Band der Erziehungslehre erkennen, den er vollständig den Themen Schwangerschaft und Geburt widmet, Themen, die auch für Schwarz, wie für die

265 Vgl. Schwarz EL 1802, Vorrede, S. IV.

266 Vgl. Schwarz LEU 1835, S. 5.

267 Schwarz EL 1802, Vorrede, S. IV.

268 Vgl. Schwarz EL 1802, S. 87, 90.

Philanthropen und Niemeyer, als erzieherisch relevant galten. Es finden sich darin Ausführungen über die physischen Bedingungen der Empfängnis,²⁶⁹ die Eigenarten der Vererbung,²⁷⁰ den regulären Schwangerschaftsverlauf und die nachgeburtliche Pflege des Kindes.²⁷¹

Schwarz adressiert ausdrücklich Frauen resp. Mütter als diejenigen, die in dieser Phase der Erziehung in besonderem Maße pädagogisch wirksam werden können, da gerade in der Zeit der frühen Kindheit Menschen sehr bildsam seien.²⁷² Durch die Schwerpunktlegung auf die weibliche und vorzugsweise auf die mütterliche Erziehung erhält das Thema der frühen physischen Erziehung und damit die körperpädagogischen Perspektiven insgesamt – im Vergleich zu Campes Revisionswerk und Niemeyers *Grundsätze[n]* – beim ihm einen größeren Raum. Obwohl sich Schwarz auf die Praxis weiblicher Erzieherinnen und weiblich konnotierter Erziehungsbereiche konzentriert, lässt sich allerdings in Hinblick auf die geschlechtliche Erziehung auch bei ihm festzustellen, dass sich seine pädagogischen Überlegungen auf das männliche Kind zentrieren. Nichtsdestotrotz finden sich bei Schwarz auch Theorien zur weiblichen Erziehung, was verständlich wird, da er das weibliche und das männliche Prinzip als sich gegenseitig ergänzend denkt. Allerdings werden Mütter resp. Wärterinnen oder Erzieherinnen nicht als diejenigen betrachtet, die Wissen in die Erziehungslehre einbringen könnten. Anders als im Revisionswerk lassen sich jedoch keine expliziten Abgrenzungsbewegungen zu den weiblich konnotierten Erziehungspraxen erkennen, auch da Schwarz, wie dargestellt, die Produktion von Erziehungswissen an universitäre Kontexte bindet. Während die Philanthropen, die ihr Wissen aus der Praxis der Erziehung ableiten wollten, um eine Ausgrenzung von weiblichem Erfahrungswissen bemüht waren, spielte dieser Aspekt für die Konzeption von Schwarz keine Rolle.

Trotz seiner umfassenden Kritik am Revisionswerk und seiner Hinwendung zur pädagogisch ausgearbeiteten Naturphilosophie steht Schwarz jedoch auch in der Tradition der philanthropischen Aufklärungspädagogik. Zwar integriert er Positionen der spekulativen und kritischen Philosophie, was sich in den Ansätzen zur Systembildung und seinen anthropologischen Perspektiven auf den Menschen zeigt, jedoch wendet er sich – im Gegensatz zu Niemeyer – nicht von den Wissensbereichen der physiologischen Anthropologie ab. Schwarz versteht diese allerdings als wissenschaftlich-akademische Arbeitsfelder, weshalb er auch dem popular-philosophisch ausgerichteten und aufklärerisch motivierten Empirismus der Philanthropen kritisch gegenübersteht. Gleichwohl zielt auch Schwarz mit seiner naturwissenschaftlich orientierten pädagogischen Anthropologie, wiederum ganz in aufklärerischer Tradition, auf eine allgemeinverständliche Verbreitung seiner Erziehungslehre. Doch sollten Erziehende mit diesem Werk kein Regelwerk an die Hand bekommen, sondern über philosophische Begründungen sowie durch persönliche und individuelle Bildung, in den Stand versetzt werden, die Idee der Erziehung zu verstehen und diese in die Praxis umzusetzen.

Dabei setzt Schwarz auf ein dialektisches Verfahren der Wissensdarstellung, wie es aus der frühromantisch orientierten Anthropologie bekannt ist. Indem er auf die Vermittlung von Gegensätzen abzielt, wie z.B. auf die Überwindung der sich widerstrebenden Eigenschaften von Körper

269 Vgl. Schwarz EL 1804, S. 7–10, 30 ff.

270 Vgl. Schwarz EL 1804, S. 14 ff., 51–100.

271 Vgl. Schwarz EL 1804, S. 160 ff.

272 Die Ausrichtung auf die mütterliche Erziehung zeigt sich insbesondere auch im dritten Band der Erziehungslehre. In den Teilen, in denen über die frühkindliche Erziehung und die Erziehung von Kleinkindern gesprochen wird, tritt alleinig die Mutter als Erziehungsperson auf. Die Aspekte der körperlichen Erziehung stehen dabei im Vordergrund. Die erste pädagogische Abhandlung von Schwarz beschäftigt sich mit weiblicher Erziehung, was den Eindruck stärkt, dass Schwarz die Verbesserung des Menschengeschlechts gerade über diese forcierte. Im Jahr 1792 veröffentlicht er den *Grundriß einer Theorie der Mädchenerziehung in Hinsicht auf die mittleren Stände*.

und Seele oder auf eine Überbrückung der geschlechtlichen Differenzen. Diese naturgegebenen Gegensätze könnten Schwarz zufolge nur durch dialektische Vermittlung zur denkerischen Einheit gelangen. So mögen Körper und Geist, Männer und Frauen zwar getrennt existieren, sie seien jedoch auf höheren kosmischen Ebenen sich ergänzende Dimensionen des Lebens.

Natur wird dabei stets prozesshaft gedacht; sie entwickelt sich so wie das Individuum und die menschliche Gattung. Diese Entwicklung wollte Schwarz mit den ihr eigenen Gesetzmäßigkeiten beschreiben. Naturgesetzlichkeit umfasst damit nicht nur statische Gegebenheiten, sondern auch Entwicklungsprozesse, was sich in Schwarz' Vorstellungswelt von einem individualgeschichtlichen, wie auch gattungsgeschichtlichen Fortkommen niederschlägt. Weiterhin ergänzt Schwarz seinen ausgeprägten Bezug zur Natur mit einer beständigen Historisierung der Wissensbezüge.²⁷³ Auf diese Weise gelingt es ihm die Entwicklung des Individualwesens in den Kontext der Entwicklung des Menschengeschlechts setzen.

In diesem Kontext rechnet Schwarz auch Niemeyers Pädagogik zu den allseitigen ‚Erziehungsweisen‘²⁷⁴ da Niemeyer „Natur und Bestimmung“²⁷⁵ vereine und dadurch den Menschen zu seinem Ideale der Sittlichkeit führen könne.²⁷⁶ Mit dem Verweis auf die sittlichen Prinzipien als Ziel von Erziehung wird erkennbar, dass auch Schwarz seine Kritik an anderen pädagogischen Denkweisen über erkenntnistheoretische Prämissen entwickelt, die bei ihm wie auch bei Niemeyer durch die Auseinandersetzung mit transzendentalphilosophischen Theoremen respektive durch eine intensive Kant-Rezeption entstanden sind.²⁷⁷ Im Unterschied zu Niemeyer, der pädagogisches Grundlagenwissen und seine grundlegende Ausarbeitung einer Erziehungslehre an anderen Wissenschaften – vor allem der Psychologie – orientiert, entwickelt Schwarz seine Lehre von der Erziehung aus einer pädagogisch orientierten Anthropologie heraus. Sittlichkeit verankert er damit naturgesetzlich und nicht wie Niemeyer ethisch-moralisch.

3.3 Das Spektrum erziehungshistorischen Körperdenkens

Das vorige Kapitel galt den für die Untersuchung ausgewählten Erziehungsschriften, der *Allgemeine Revision* sowie den Hand- und Lehrbüchern von Niemeyer und Schwarz. Diese wurden in dreifacher Weise betrachtet: Erstens zur Erläuterung ihrer wissenstheoretischen Ausrichtungen, zweitens zur epistemologischen Kontextualisierung im Hinblick auf die körperpädagogischen Positionen in diesen Schriften und drittens zur Erarbeitung der aktuellen Forschungsstände der bildungshistorischen Forschung.

In Anbetracht der Forschungslage wurden vor allem zwei Ergebnisse deutlich: Zum einen werden körperhistorische Aspekte vor allem unter sport- und unterrichtsgeschichtlichen Fragestellungen thematisiert. Zum anderen werden in machtheoretischer Hinsicht die repressiven Seiten der Erziehung unter Bezugnahme auf die philanthropische Körperpädagogik herausgearbeitet.

273 Schwarz gilt auch als der Verfasser einer umfangreichen Geschichte der Pädagogik. Sie stellt in der Erstauflage den vierten Band der Erziehungslehre; in der zweiten Auflage ist sie im ersten Band den weiteren Ausführungen vorangestellt.

274 Vgl. Schwarz LEU 1835, S. 40 f.

275 Schwarz LEU 1835, S. 41, konkretisiert die Verdienste Niemeyers. Erstens hätte Niemeyer richtigerweise die Seelenvermögen nebeneinander abgehandelt, zweitens hätte er allseitige Bildung für jede Bestimmung des Menschen befördert, indem er z.B. die volks- von der Gelehrtenbildung unterschieden hat, und drittens sei seine Literatursammlung rühmend wert.

276 Bereits in seiner ersten pädagogischen Schrift von 1792, in seinem *Grundriß einer Theorie der Mädchenerziehung in Hinsicht auf die mittleren Stände*, benennt er das Ideal der Sittlichkeit als Ziel allseitiger Erziehung (vgl. Schwarz 1792)

277 Zum Verhältnis von Schwarz und Kant ausführlicher Ruberg 2002, S. 191 ff.

Auch ist festzustellen, dass einige thematische Felder, insbesondere der Bereich der frühkindlichen Körperpädagogik, bislang nur wenig behandelt und einige zentrale Quellen überhaupt noch nicht zum Gegenstand körpergeschichtlicher Auseinandersetzungen gemacht wurden. Mit Blick sowohl auf den gegenwärtigen Forschungsstand als auch auf die vorliegenden Erziehungsschriften ist daher zu bemerken, dass die körperpädagogischen Diskussionen des späten 18. und frühen 19. Jahrhunderts bisher nicht in ihrer Breite wahrgenommen wurden. Neben der Fokussierung auf die öffentlich-institutionelle Körperpädagogik führen die thematischen Einengungen auch zu der etwas einseitigen Wahrnehmung, dass sich die Anfänge moderner Körperpädagogik vor allem mit der sogenannten ‚Schwarzen Pädagogik‘ in Verbindung bringen lassen. Dies bedeutet, dass die historischen körperpädagogischen Praxen vorwiegend über die körperliche Züchtigung von Kindern artikuliert werden. Zudem entsteht durch eine einseitige Fokussierung der Forschung auf die philanthropische Strömung der Eindruck, sie sei die Erste oder die Einzige gewesen, die körperpädagogische Grundlagen entwickelt hätte.²⁷⁸ Deshalb soll im Folgenden die Bandbreite der Aussagen zum Zusammenhang von Erziehung und Körper an der Jahrhundertwende dargestellt werden. Auf diese Weise kann der doch vielgestaltige Einbezug des Körpers in die pädagogische Diskussion gezeigt und damit der bildungsgeschichtliche Forschungsstand zum Themenfeld ergänzt werden. Weiterhin soll verdeutlicht werden, dass Körperbezüge nicht nur im Rahmen philanthropischer Setzungen, sondern als ein integraler Bestandteil des Erziehungsdenkens an der Wende zum 19. Jahrhundert betrachtet werden können.

Beginnend mit der Schrift *Plan zu einer allgemeinen Revision des gesamten Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher* (1783),²⁷⁹ die Campe zur Vorankündigung des Revisionswerks veröffentlichte, soll das körperpädagogische Spektrum dargestellt werden. Der *Plan* bietet sich als Ausgangspunkt der Betrachtungen an, da Campe zwei Jahre vor der Veröffentlichung des ersten Bandes das geplante Revisionswerk inhaltlich umreißt und alle vorgesehen Aufsätze auflistet. Der Zweck, den Campe mit dem Revisionswerk verfolgte, war, alle Themenbereiche der Erziehung umfassend zu bearbeiten. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass auch Themen mit Körperbezug, insofern sie für Campe und seine Mitstreiter Relevanz besaßen, Aufnahme fanden. Auch wenn das ambitionierte Werk 1796 mit Band 16 nicht abgeschlossen endete, lässt sich anhand des Plans nachvollziehen, welche Inhalte grundsätzlich als bedeutend erachtet wurden. Neben einigen Verweisen auf einzelne und dann tatsächlich verwirklichte körperpädagogische Beiträge, die in der *Allgemeinen Revision* erschienen sind, werden im Folgenden die Darstellungen durch die bei Niemeyer und Schwarz vorzufindenden körperbezogenen Themenstellungen ergänzt. Dazu wird zunächst außer Acht gelassen, dass die Quellentexte zeitlich weit auseinanderliegen. Diese Vorgehensweise ist gerechtfertigt, weil sich das Themenspektrum in Bezug auf die körperpädagogische Diskussion im Verlauf der fünfzig Jahre, über die sich die Veröffentlichung der Erziehungsschriften erstreckt – vom ersten Band des Revisionswerks bis zu den letzten Bänden von Schwarz –, nur wenig veränderte. Um einen Eindruck von der historischen körperpädagogischen Diskussion zu vermitteln, werden die Themen nicht nur aufgezählt, sondern es wird auch der Versuch unternommen, sie jeweils knapp in die zeitgenössischen Debatten einzuordnen.

278 Vgl. z.B. Schodrok 2013, S. 286 ff.; Austermann 2010, S. 119 f.; Schmitt 2007a, S. 209; Begov 2004, S. 24–58; Meyer-Drawe 2004, S. 615.

279 Vgl. Campe 1783. Der *Plan zur Allgemeinen Revision* erschien erstmalig im August 1783 in der *Berlinischen Monatsschrift*, dann in nur geringfügig abgeänderter Form im November 1783, zeitgleich in den *Ephemeriden der Menschheit* sowie im *Hannoverschen Magazin*. Im Januar 1784 veröffentlichte Campe Bemerkungen zu einigen geplanten Neuerungen und im Dezember desselben Jahres eine überarbeitete Fassung des Plans, beides wieder in der *Berlinischen Monatsschrift*. Zuletzt wurde der endgültige im ersten Band der *Allgemeinen Revision* selber abgedruckt (vgl. Campe AR 1785a, S. XXV ff.).

3.3.1 Die Themenvielfalt zu Körper und Erziehung in den Erziehungsschriften

Für das Revisionswerk waren nach dem im *Plan* enthaltenen *Grundriß der intendierten allgemeinen Revision* [...] ²⁸⁰ zunächst rund siebenunddreißig Aufsätze geplant, deren Autoren bereits im Jahr 1783 zu einem Großteil feststanden. ²⁸¹ Bei näherer Betrachtung der vorgesehenen Aufsätze zeigt sich, dass sich bereits der fünfte und der sechste Aufsatz direkt auf die körperbezogenen Themen Schwangerschaft und Geburt bezogen. Der Titel des fünften Aufsatzes *Nothwendige Erfordernisse einer guten Erziehung von Seiten der Eltern vor, und nach der Geburt des Kindes* lässt bereits vermuten, was später die von Campe selbst verfasste Schrift im ersten Band des Revisionswerks dann offenkundig werden lässt. Sowohl die vorgeburtliche Sorge als auch die Umstände der Geburt wurden im damaligen Verständnis als erzieherisch relevante Geschehnisse begriffen. Dazu trugen insbesondere sensualistische Vorstellungen bei, die vor allem im Zuge der Locke-Rezeption im pädagogischen Diskurs Verbreitung fanden, und die sich darauf bezogen, die Körper- und Seelenbildung des Kindes bereits pränatal als pädagogisch beeinflussbar anzusehen. Die *tabula rasa* des Kindes galt im Mutterleib als zur Aufnahme von äußeren Eindrücken fähig, weshalb so früh wie möglich die kindliche Entwicklung pädagogisch begleitet werden sollte.

Neben sensualistischen Perspektiven bestimmten auch ältere humoralpathologische Ansätze die pädagogische Aufmerksamkeit auf die vorgeburtlichen Zusammenhänge und die Vorstellungen von den verschiedenen Körpervorgängen, wie etwa die Vier-Säfte-Lehre. ²⁸² Um eine gesunde Nachkommenschaft entstehen zu lassen, galt es z.B. als notwendig, während der Schwangerschaft die Säfte der Mutter und des ungeborenen Kindes beständig miteinander zu harmonisieren. Da zudem angenommen wurde, dass der Mensch die Zusammensetzung der Säfte teilweise beeinflussen könne und eine besondere Zusammensetzung der Säfte als wichtig und grundlegend für die spätere Temperaments- bzw. Charakterbildung des Kindes sei, galt es, auch in dieser Richtung erzieherisch zu wirken. Deshalb richtete sich die Aufmerksamkeit pädagogisch Interessierter besonders auf diese frühe Phase der Kindheit, damit nahmen die Beschreibung der körperlichen Zustände und Befindlichkeiten von Mutter und Kind in den allgemeinen Erziehungssystematiken einen wichtigen Platz ein. Die Vier-Säfte-Lehre und die daran anschließende Temperamentenlehre zur Charakterbildung des Kindes wurden im späten 18. Jahrhundert durch neuropsychologische Theoreme noch ergänzt. ²⁸³ Auch bei Niemeyer und Schwarz lässt sich dieses Interesse an Schwangerschaft und Geburt zeigen. Niemeyer spricht z.B. in der erweiterten fünften Auflage seiner *Grundsätze* von 1805, in dem Kapitel *Frühbeste Sorge für das Kind*, ²⁸⁴ über die in seinen Augen vorhandene erzieherische Pflicht der Eltern, ab dem Moment der Empfängnis für „Kraft und Gesundheit“ ²⁸⁵ des Embryos zu sorgen. Dies galt

²⁸⁰ Vgl. Campe 1783, S. 172.

²⁸¹ Als zukünftige Autoren namentlich erwähnt wurden Resewitz, Ehlers, Büsch, Ebeling, Funk, Trapp, Gedike, Stuve, Lieberkühn, Salzmann, Villaume, v. Rochow, Bahrdr, Pfeffel, Lers, Moritz. Nicht alle traten dann im Revisionswerk tatsächlich in Erscheinung. Vgl. dazu ausführlicher Austermann 2010, S. 234.

²⁸² Die Vier-Säfte-Lehre geht davon aus, dass gelbe und schwarze Galle, Blut und Schleim im harmonischen Zusammenspiel die Gesundheit des Menschen bedingen. Geraten die Säfte ins Ungleichgewicht, entsteht Krankheit. Sowohl die Naturelemente (Feuer, Wasser, Erde und Luft) als auch verschiedenen Charaktertypen (Sanguiniker, Choleriker, Melancholiker, Phlegmatiker) sowie verschiedene Organe (Herz, Leber, Milz, Gehirn) und die Geschlechter (männlich/weiblich) sind diesen Säften zugeordnet.

²⁸³ Vgl. für das Revisionswerk: Campe AR 1785b, S. 13 f.; Unzer in Campe 1785c, S. 5 f.; Campe AR 1785c, S. 332; Campe AR 1785d, S. 50; Villaume in Campe AR 1786, S. 24; Campe AR 1785d, S. 50.

²⁸⁴ In früheren Auflagen heißt dieses Kapitel *Hauptmomente der physischen Erziehung*. Die 5. Aufl. wurde hier zitiert, weil Niemeyer in dieser den thematischen Zusammenhang noch einmal deutlicher herausarbeitet und er ab dieser die *Erziehungslehre* von Schwarz mitverarbeitet hatte.

²⁸⁵ Niemeyer GEU 1805 Bd. 1, S. 35.

ihm, in Übereinstimmung mit dem allgemeinen zeitgenössischen Verständnis, als ausdrückliche Aufgabe der Mutter:

„So lange die Mutter den Embryo unter ihrem Herzen trägt, soll Rücksicht auf seine freye Entwicklung, gesunde Nahrung, sorgsame Beschützung vor physisch und moralisch schädlichen Eindrücken ihre ganze Lebensordnung leiten.“²⁸⁶

Niemeyer verweist in diesem Zusammenhang sowohl auf einen Text Campes (*Nothwendige Erfordernisse* [...]) im ersten Band der *Allgemeinen Revision* als auch auf den zweiten Band der *Erziehungslehre* von Schwarz, in dem dieser über Embryonalentwicklung und pränatale Vorsorge schreibt, was den zeitgenössischen Kommunikationszusammenhang unter Pädagogen in Bezug auf dieses Thema deutlich werden lässt. Denn auch Schwarz, darauf verweisen entsprechende Textabschnitte, ist ebenfalls von der Notwendigkeit einer pädagogischen begleitenden Fürsorge in der pränatalen Phase überzeugt. Ganze hundertfünfzig Seiten seiner Erziehungslehre widmet er dem „Kind im Mutterleibe“²⁸⁷, wobei er Mutter als auch Kind überwiegend neurophysiologisch betrachtet:

„Da doch eine geheime Sympathie zwischen den Empfindungen der Mutter und des Kindes waltet, so kann das Kind manchmal bey Gemüthsbewegungen der Mutter hüpfen; aber auch umgekehrt kann in der Seele der Mutter manche Regung vorgehen, welche von einer dunklen Regung in der zarten Kinderseele der Widerschein ist.“²⁸⁸

Für Schwarz ist es vor allem die Gemüts- und Charakterentwicklung des Kindes im Zusammenhang mit den mütterlichen Empfindungen, aus der heraus er pädagogische Ratschläge entwickelt. Der *Plan zur Allgemeinen Revision* und hier insbesondere der zweite Aufsatz mit Körperbezug – der sechste Beitrag im *Grundriss* –, zeigt, dass nach der pränatalen und postnatalen Pädagogik noch einmal gesondert *Die Diätetik für Schwangere* behandelt werden sollte. Bei Niemeyer und im Revisionswerk klang es bereits deutlich an und auch Schwarz verpflichtete Frauen und insbesondere Mütter unter Maßgabe naturrechtlicher Begründungsfiguren aus moralischen und gesellschaftlichen Gründen, auch qua ihres Körpers für die frühe Entwicklung ihrer Kinder Sorge zu tragen.²⁸⁹ Dem Anspruch nach geriet deshalb der mütterliche Körper im Diskurs zwischen Spätaufklärung und Vormärz unter pädagogisch-fachliche Aufsicht und Kontrolle.²⁹⁰ Dies, ebenso wie die Sorge um das ungeborene Leben und den Säugling, ist insbesondere im Kontext der Ausläufer eines kameralistischen wirtschafts- und bevölkerungspolitischen Denkens zu sehen, das sich in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in ausgeweiteten ‚medicinal-polizeylichen‘ Ansprüchen niedergeschlagen hat.²⁹¹ Die Geburtenraten zu erhöhen und die Kindersterblichkeit zu senken, lag daher im öffentlichen Interesse und wurde dementsprechend von verschiedenen fachlichen Strömungen – so auch von den pädagogischen – bearbeitet.²⁹²

286 Niemeyer GEU 1805 Bd. 1, S. 35.

287 Schwarz EL 1804, S. 33.

288 Schwarz EL 1804, S. 95 f.

289 Aufklärerisches Interesse kann hier nicht als emanzipatorisches oder kritisches verstanden werden, sondern geht in Disziplinierung über, obwohl Opitz 2000, S. 89 bemerkt, dass damit auch eine „Aufwertung von Mutterschaft und Mutterrolle“ und damit die Idealisierung von Mutterschaft einherging.

290 Vgl. Opitz 2000, S. 85–106; Toppe 1996; Kersting 1992, S. 80 ff., 289 ff.

291 Vgl. dazu Toppe 1999, Nipperdey 2013, S. 400 ff., 421 f.; Fuhrmann 2002.

292 Auch im Revisionswerk findet sich die Mitarbeit eines demografisch interessierten Kameralisten, und zwar jener von August Friedrich Wilhelm Crome (1753–1833). Dieser war zeitweise am Philanthropin in Dessau als Lehrer für Geografie und Geschichte tätig. Später wurde er Professor für Statistik und Kameralwissenschaften an der Universität Gießen. Vgl. Harms 1991, S. 33–38; Merzdorf 1876, S. 606–607.

Bürgerliche Rollenerwartungen und Erziehungsideale gingen Hand in Hand mit Gesundheitsfürsorge und bestimmten die pädagogischen Diskussionen. Die umfangreichen Debatten um das Stillen, innerhalb derer nicht nur Pädagogen darauf insistierten, dass Mütter selber ihre Kinder stillen sollten – auch um gesellschaftliches und gesundheitliches Unheil abzuwenden –, geben ein Beispiel davon.²⁹³ Es galt für Mütter eine „Pflicht des Säugens“²⁹⁴, wie im Revisionswerk aber auch bei Niemeyer und Schwarz zu lesen ist. Fragen einer gesunden Lebensführung sowie zur Ernährung erhielten somit nicht nur pädagogische, sondern nun auch gesellschaftspolitische Aufmerksamkeit.

Eigentlich sollte dieser sechste Aufsatz über die Diätetik werdender Mütter von dem jüdischen Arzt und Philosophen Markus Herz (1747–1803)²⁹⁵ übernommen werden.²⁹⁶ Herz war auch für den neunten Aufsatz vorgesehen, der die *Diätetik für junge Kinder* thematisieren und darüber hinaus Anweisungen für Erziehende geben sollte, wie man sich bei Kinderkrankheiten zu verhalten habe. Diese Beiträge kamen durch Herz nicht zustande; in der Revision teilten sich die Aufgabe die Ärzte Konrad Friedrich Uden (1754–1823)²⁹⁷ und Johann Konrad Unzer (1747–1809)²⁹⁸.

Anhand der Anfrage an Herz und der Mitarbeit von Uden und Unzer lässt sich verdeutlichen, dass aus pädagogischer Sicht die Mitarbeit von Medizinern durchaus erwünscht war, wenn es um Fragen der frühkindlichen und Gesundheits-Erziehung ging. Wie Stroß ausführlich aufgearbeitet hat, war die fachliche Verantwortung für diese Themenbereiche im späten 18. Jahrhundert sowie bis in die 1830er Jahre hinein noch ungeschieden.²⁹⁹ Pädagogen und Mediziner waren gemeinschaftlich am Diskurs zur physischen Erziehung beteiligt, weshalb auch in zeitgenössischen Handbüchern zur Kinderheilkunde aus ärztlicher Sicht zu lesen ist:

„Es scheint unseren Zeiten vorbehalten zu seyn, diesem schönen Ziele, der physischen und moralischen Vervollkommenung des Menschengeschlechts, mit allen Kräften nachzustreben, und die vortrefflichsten Aerzte haben in Verbindung mit den Pädagogen dazu bereits Bahn gebrochen.“³⁰⁰

Allerdings zeichnete sich bereits am Ende des 18. Jahrhunderts ab, dass der Versuch der erziehungstheoretischen Einordnung und erziehungssystematischen Grundlegung dieser Themenfelder vermehrt von pädagogischer Seite aus unternommen wurde.³⁰¹ Dies zeigt sich z.B. daran, dass sich in der *Allgemeinen Revision* die Ausarbeitungen der Ärzte auf eine „medizinisch-moralisierende“³⁰² Betrachtung der Themen beschränkten. Im Unterschied zu den Abhandlungen der Pädagogen im Revisionswerk entwickelten die Mediziner weder den Begriff noch eine strukturierte Grundlage zur physischen Erziehung.

293 Vgl. z.B. Uden in Campe AR 1785c, S. 92–109.

294 Uden in Campe AR 1785c, S. 92.

295 Herz studierte Philosophie und Medizin, u.a. bei Kant, erlangte 1774 in Halle die Doktorwürde und ließ sich dann als Arzt in Berlin nieder. 1787 bekam er aufgrund seiner Vorlesungen, die er seit 1776 vor verschiedenen Mitgliedern des königlichen Hauses über Medizin, Experimentalphysik und Philosophie hielt, von Friedrich Wilhelm II. von Preußen den Professorentitel verliehen.

296 Vgl. Campe 1783, S. 173.

297 [Näheres siehe Kurzbiografie im Anhang.]

298 [Näheres siehe Kurzbiografie im Anhang.] Unzer empfahl Campe die Mitarbeit von Uden (vgl. Unzer an Campe in Schmitt 1996b, S. 372).

299 Vgl. Stroß 2000, S. 30 ff.

300 Fleisch 1803, S. 41. Dieses Zitat stammt von Carl Bernhard Fleisch (1778–1814), Stadtarzt in Kassel. Dieser bezieht sich in seiner Abhandlung u.a. auf Locke und Rousseau, daneben auf Beiträge aus der *Allgemeinen Revision* sowie auf Niemeyers *Grundsätze der Erziehung*. Vgl. hierzu Fleisch 1803, S. 47, 61, 70, 547.

301 Vgl. Stroß 2000, S. 32.

302 Stroß 2000, S. 31.

Die systematischen Bestrebungen der Pädagogen sind denn auch deutlich sowohl im *Plan* zum Revisionswerk als auch in den realisierten Abhandlungen zu erkennen. So war laut *Plan* der damals vor allem als Schulreformer bekannte Johann Stuve (1752–1793)³⁰³ vorgesehen, die *Allgemeine[n] Grundsätze der körperlichen Erziehung* zu verfassen.³⁰⁴ Dieser Beitrag, der siebte, sollte auf einen Artikel zur Diätetik für Schwangeren folgen und eine theoretische Grundlegung körperbezogener Erziehung bieten. Stuve verfasste diesen Aufsatz für den ersten Band des Revisionswerk unter dem Postulat, dass es notwendig sei, die körperliche Erziehung – im Gegensatz zu früheren Zeiten – „planmäßig“³⁰⁵ und nach den „Vorschriften der Erfahrung und Vernunft“³⁰⁶ zu betreiben, damit die geistige und die körperliche Vollkommenheit der Menschen verwirklicht werden könne.

Die Bestrebungen zu einer allgemeinen systematisch-theoretischen Grundlegung körperlicher Erziehung lassen sich auch an den Schriften von Niemeyer und Schwarz zeigen. Zum Beispiel band Niemeyer in seine erziehungstheoretischen Ausführungen stets ein Kapitel zur körperlichen Erziehung ein. Auch Schwarz berücksichtigte diesen Gegenstandsbereich. Allerdings handelte er ihn nicht in einem einzelnen Kapitel ab, sondern reflektierte den körperlichen Entwicklungsverlauf des Kindes beständig in Bezug auf die Seelenentwicklung.³⁰⁷

Im ersten Band des Revisionswerks stellt Stuve in seinem Beitrag zu den *Allgemeinen Grundsätzen der körperlichen Erziehung* folgende Überlegungen an: Es sei erforderlich sich dem Thema der Gesundheitsfürsorge zu widmen. So seien die Sorge um die Gesundheit der Ungeborenen, der Neugeborenen und der Kinder, ebenso wie die Gesundheit der Mütter zentrale pädagogische Aspekte. Die gewichtige Stellung der Gesunderziehung im Rahmen körperlpädagogischer Überlegungen gilt für alle vorliegenden Schriften. In Verbindung damit bearbeiteten die Pädagogen auch intensiv die Themen Ernährung und Abhärtung des kindlichen Körpers. Doch auch der Körperhygiene und den Fragen der Bekleidung des Kindes wurde in diesem Rahmen Aufmerksamkeit geschenkt.

Ein weiterer wichtiger Themenbereich körperlpädagogischer Überlegungen bezog sich auf die pädagogische Entwicklung des kindlichen Körpers. Die Überlegungen betrafen z.B. die Regulierung der Ausscheidungsorgane und die Ausreifung der Körperglieder. Dabei ging es insbesondere um die gesellschaftliche Einhegung der physiologischen Prozesse sowie die Ausbildung voll entwickelter und idealer Kinderkörper. Zur Diskussion über die kindliche Entwicklung gehörten auch Themen zur Entwicklung der Empfindungen und Sinne, daneben Überlegungen zur Sexualentwicklung und -erziehung.

Ebenso wurde die räumliche Ausstattung der kindlichen Lebenswelt in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Obwohl im zeitgenössischen Diskurs der Pädagogen und Mediziner die verschiedenen Aspekte der Körperpädagogik sich über die gesamte kindliche Lebensspanne zogen, lag der Schwerpunkt auf der frühkindlichen Phase der Entwicklung. So galt gerade die körper-

303 [Näheres siehe Kurzbiografie im Anhang.]

304 Im Revisionswerk war dieser Abhandlung noch ein Beitrag zu den allgemeinen Grundsätzen der Erziehung vorgeschaltet, die ebenfalls Stuve übernommen hatte (vgl. Stuve in Campe AR 1785a, S. 233–382). Die von Ärzten verfassten Beiträge sind erst später in den dritten Band des Revisionswerks aufgenommen worden, sodass die ersten beiden Bände der Revision eine deutliche Hinwendung zu einer allgemeinen erziehungstheoretischen Grundlegung aufweisen.

305 Stuve in Campe AR 1785a, S. 272.

306 Stuve in Campe AR 1785a, S. 272 f.

307 Schwarz bezieht sich aber auf den Begriff der physischen resp. der körperlichen Erziehung und reflektiert dessen Bedeutung (vgl. Schwarz EL1829b, S. 332, 335, 487 f., 521, 567).

liche Erziehung gemeinhin als die erste Erziehung, auf die dann die seelische Erziehung des Kindes im Knaben- und Mädchenalter, also ab ca. sieben Jahren, folgte.³⁰⁸

Die Auffassungen von körperlicher Erziehung mit all ihren Aspekten waren zumeist auf das männliche Kind fixiert. Wenn den Vorstellungen der aufgeklärten Pädagogen gemäß, Mütter aus allen Schichten in den Beiträgen aufgefordert wurden, die Erziehungspraxis der körperlichen Erziehung zu leisten, was sie gesellschaftlich bedingt zumeist taten,³⁰⁹ wurde jedoch ihr lebensweltliches Wissen nur selten in den Aufbau der Wissenszusammenhänge einbezogen. Im Gegenteil war es den Pädagogen ein Anliegen, den allgemeinen und gerade unter Frauen „herrschenden Vorurtheilen in der körperlichen Erziehung entgegen zu arbeiten“³¹⁰. Ungeachtet der Erfahrungen mit Schwangerschaft, Säuglingspflege und Kindererziehung mussten Frauen resp. Mütter in den Augen der Autoren und deren pädagogischen Ansprüchen belehrt werden. Das galt auch für Frauen, die als Ammen, Hebammen, Wärterinnen und Erzieherinnen mit der physischen Erziehung des Kindes zu tun hatten. Sie waren, im Unterschied zu den Müttern, die über die richtige körperliche Erziehung aufgeklärt werden sollten, in den Erziehungsschriften immensen Diffamierungen ausgesetzt.³¹¹ Campe z.B. merkte bezüglich des ‚Lösens der Zunge‘ bei Neugeborenen an,³¹² einer Aufgabe, die im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert noch zu den Aufgaben der Hebammen zählte und heute wie damals mit dem Sprechenlernen von Kindern in Verbindung gebracht wird: „Und dann müßte man sie [die Aufgabe, die Zunge zu lösen] von einem geschickten Wundarzte, nicht von einer ungeschickten Hebamme verrichten lassen.“³¹³ Im gleichen Zusammenhang konstatiert auch Villaume: „Es erhellet hieraus, schon zur Genüge, daß es immer besser ist, wenn die Operation unterbleiben kann; wo sie aber nothwendig ist, so soll sie nicht von ungeschickten Hebammen, wie der größte Theil ist, sondern von geschickten Leuten unternommen werden.“³¹⁴

Derartige Kommentierungen weiblicher Erziehungspraxen finden sich in allen hier zugrundeliegenden Erziehungsschriften, wenn sie auch bei Niemeyer und Schwarz seltener vorkommen. Es ist anzunehmen, dass auch dies mit der Ausrichtung der Erziehungsschriften für akademische Kontexte in Verbindung gebracht werden kann. Die Philanthropen hatten viel stärker die Praxis der Erziehung im Blick, sodass misogynen Tendenzen eher zur Ausprägung kamen.

Wie Lorenz unter Verweis auf einschlägige Arbeiten anmerkt, gehören Pädagogen damit einem Prozess an, der Ammen- und Hebammenwissen verdrängt.³¹⁵ Kersting kennzeichnet diese Argumentationsweisen als „Überlagerung des weiblichen, in der Regel mündlich tradierten lebensweltlichen Wissens und der in Kooperation- und Solidargemeinschaften [...] weitergegebenen Praxisformen“³¹⁶. Obwohl davon auszugehen ist, wie Prokop herausstellt, dass Hebam-

308 Vgl. hierzu eine Einteilung Campes, der die Ausbildung einer pädagogischen Fachsprache stark vorantrieb. „Wie wäre es, wenn wir uns vorerst wenigstens über folgende Wörterfolge vereinigten: vom ersten bis zum siebten Jahre der Kindheit für beide Geschlechter – Kind; und für jedes insonderheit Knäbchen und Mädglein; vom siebten bis zum dreizehnten Jahre Knabe und Mädchen; und für beide zusammengenommen Jugend; von da an bis zum männlichen und mannbarren Alter Jüngling und Jungfrau, und für beide zusammengenommen junge Leute.“ Vgl. Campe AR 1789b, S. 6f.

309 Vgl. Rosenbaum 1982, S. 92 ff., 162 ff., 237 ff., 261 ff.

310 Stuve in Campe AR 1785a, S. 248 f.; vgl. hierzu ebenfalls Campe AR 1785b, S. 86 f.; Uden in Campe AR 1785c, S. 118 f.

311 Vgl. Malich 2017, S. 38–43.

312 Das Lösen der Zunge ist ein Vorgang, bei dem das Zungenbändchen in Teilen durchtrennt wird. Dies geschieht auch heute noch immer dann, wenn die Zunge des Neugeborenen zu unbeweglich ist (beispielsweise durch ein verkürztes Zungenbändchen (Ankyloglosson). Kinder haben durch dieses Krankheitsbild Probleme an der Mutterbrust zu saugen, auch die Sprachentwicklung kann beeinträchtigt sein.

313 Campe in Villaume 1787c, S. 309, Fn.

314 Villaume 1787c, S. 266. Als ‚geschickte Leute‘ werden von Villaume der Arzt und der Geburtshelfer benannt.

315 Vgl. Lorenz 2000, S. 76.

316 Kersting 1992, S. 279.

men wahrscheinlich über einen ähnlich Wissensstand wie die Pädagogen verfügten,³¹⁷ sodass die Degradierung weiblicher Erfahrungshorizonte keineswegs als fachlich motiviert gelten kann. Nach diesem Exkurs zu den diskursiven Praxen der körperlichen Erziehung, werden nachfolgend die weiteren Themenfelder gemäß dem *Plan* zur *Allgemeinen Revision* thematisiert. Stuve war nach der systematischen Begründung der körperlichen Erziehung auch für den nachfolgenden achten Aufsatz, die *Anwendung derselben auf besondere Vorschriften, für die körperliche Erziehung in den ersten Jahren der Kindheit*, vorgesehen. Dieser Artikel sollte die theoretische Grundlegung der körperlichen Erziehung ins Praktische wenden. Mit dieser Abfolge deutet sich bereits an, was sich im Revisionswerk – dann allerdings nicht durch Stuve, sondern durch Beiträge von Campe und Villaume – verwirklichte: Erkennen lässt sich ein deutliches Bestreben, das Themenfeld der körperlichen Erziehung theoretisch auszuarbeiten; wobei gleichzeitig Konzepte zu ihrer pädagogisch-praktischen Umsetzung entwickelt wurden. Campe und Villaume unternehmen dies im Revisionswerk für den Bereich der frühkindlichen und privaten Erziehung, in ihren Abhandlungen: *Ueber die früheste Bildung junger Kinderseelen im ersten und zweiten Jahre der Kindheit* (1785) und *Abhandlung über das Verhalten bei den ersten Unarten der Kinder* (1785). Ein nicht im *Plan* enthaltener, indes im achten Band des Revisionswerks veröffentlichter Aufsatz von Villaume mit dem Titel *Von der Bildung des Körpers in Rücksicht auf die Vollkommenheit und Glückseligkeit der Menschen, oder über die physische Erziehung insonderheit* unterbreitet dann Vorschläge für den Bereich der öffentlichen Erziehung. Nach Aufsätzen, die sich auf den nachfolgenden Bereich der seelischen Erziehung beziehen, finden sich im *Plan* zur *Allgemeinen Revision* erst später wieder körperrpädagogische Themenstellungen. Der neunzehnte Aufsatz, für den Campe vorgesehen war, sollte von der Ausbildung und dem Gleichgewicht zwischen den „körperlichen, und geistigen Kräften“³¹⁸ und damit von der Harmonie zwischen Körper und Seele handeln. Auch Vertreter der Pädagogik beteiligten sich intensiv an dieser zeitgenössischen Debatte und stimmten die Fragen der seelischen Erziehung mit denen der körperlichen ab bzw. versuchten, beide Bereiche im Zusammenhang zu denken. Stuve merkte diesbezüglich im Revisionswerk an:

„Der gordische Knoten, die Untersuchung über die Art der wechselseitigen Einwirkung des Körpers auf den Geist, und des Geistes auf den Körper, ist noch nicht aufgelöst, so wie er wohl nie seyn wird; aber man hat angefangen, einzusehen, daß es besser sey zu beobachten, was die Sache ist, als ergrübeln zu wollen, wie sie ist“³¹⁹

Die Aufmerksamkeit vonseiten der Pädagogik gründete sich auf das Gleichgewicht der Kräfte und wurde vor allem von der Sorge um die gesellschaftlichen und insbesondere geschlechtlichen Verhältnisse bestimmt.³²⁰ So wandte sich Campe beispielsweise unter Betonung von Vernunft bereits im *Plan*³²¹ und dann in seiner Abhandlung gegen die „Modekrankheit“³²², die Empfindsamkeit zu überspannen und sie in ‚Empfindeley‘ zu wandeln.³²³ Menschen, bei denen die „Empfindungskraft das Uebergewicht über die Erkenntniskräfte hat“³²⁴, seien nicht mehr in der

317 Vgl. Prokop 1989, S. 174 ff.

318 Campe AR 1783, S. 175. Das vollständige Thema des geplanten Aufsatzes lautet: *Von der nothwendigen Sorge für die Erhaltung des Gleichgewichts sowohl unter den körperlichen, und geistigen Kräften als auch unter den mannigfaltigen Fähigkeiten der Seele insbesondere. Besondere Warnung vor dem Modefehler, die Empfindsamkeit zu überspannen.*

319 Stuve in Campe AR 1785a, S. 238.

320 Campe AR 1785c, S. 332–337.

321 Vgl. Campe 1783, S. 175 f.

322 Campe AR 1785c, S. 364.

323 Vgl. Campe AR 1785c, S. 408 ff.

324 Campe AR 1785c, S. 363.

Lage, die bürgerlichen Geschäfte zu verrichten, weil Männer verweiblichen oder aber Frauen ihre Gebärfähigkeit verlieren würden.³²⁵ Ein körperlich-seelisches Gleichgewicht der Kräfte begründet damit auch die gesellschaftliche Ordnung. Die Diskussion um die Empfindsamkeit trugen Niemeyer und Schwarz nicht mit, bei Letzterem war sicherlich die Nähe zur Romantik dafür ausschlaggebend. Aber auch sie thematisierten den Zusammenhang von Körper und Seele sowie deren Wechselwirkungen. Zugleich bemühten sie sich in einem neuhumanistischen Sinne um eine gleichmäßige Ausbildung aller Kräfte. Dies galt gerade für die bürgerlichen Zöglinge, die – so der Argumentationszusammenhang –, im Unterschied zur landarbeitenden Bevölkerung alle ihre Kräfte, nicht nur die körperlichen, gebrauchen müssten.

Dem *Plan* zufolge sollte Trapp in dem 20ten Aufsatz das Thema „gymnastischen Leibesübungen“³²⁶ bearbeiten. An der geplanten Trennung von Aufsätzen, die zum einen die ‚körperliche Erziehung‘ und zum anderen die ‚gymnastische Leibesübungen‘ thematisieren sollten, lässt sich erkennen, dass mit diesen Feldern – trotz diverser Überschneidungen – im damaligen Diskurs unterschiedliche pädagogische Gegenstandsbereiche gemeint waren. In der bildungshistorischen Forschung wird diese Unterscheidung gelegentlich vernachlässigt. Während seinerzeit unter Leibesübungen bzw. Leibeserziehung üblicherweise Inhalte verhandelt wurden, die aktuell unter den Stichworten Gymnastik und Sport subsumiert werden können, ging der Gegenstandsbereich der körperlichen Erziehung weit über diesen Themenzuschnitt hinaus. Aber auch der Bereich der Leibeserziehung war ein fester Bestandteil des körperlpädagogischen Denkens; er wurde zumeist für ältere Kinder und für die Bereiche der öffentlich-institutionellen Erziehung durchdacht und thematisiert. Dies gilt sowohl für die *Allgemeine Revision* als auch für die Schriften von Niemeyer und Schwarz.

Über das Thema Leibesübungen hinaus finden sich im *Plan* weitere Inhalte, die auf körperlpädagogische Themenstellungen verweisen. Unter dem Titel „Nützliche Unterhaltung der Kinder in Freistunden“ wird das Erlernen von Handarbeiten gezählt, „allerlei Spiele“ war den Methoden zur Tilgung von Erziehungsfehlern gewidmet, wozu die Abschnitte in „körperliche Fehler“ und „geistige [...] und moralische [...] Fehler“ unterteilt wurden.³²⁷ Es finden sich auch zahlreiche Verweise auf den im späten 18. Jahrhundert in Hochkonjunktur stehenden Anti-Onanie-Diskurs. Mehrere Abhandlungen waren vorgesehen, in denen besondere Vorschriften gemacht werden sollten, wie „die junge Seele vor dem Gift der Unzucht zu verwahren“³²⁸ sei. Offenbar stellte die körperliche Entwicklung der Kinder eine besondere Gefahr dar, bei misslingender Erziehung das ‚Übel‘ auszulösen, weshalb dieser Bereich auch unter körperlpädagogischer Perspektive durchdacht wurde. Weit weniger ausführlich beschäftigen sich Niemeyer und Schwarz in ihren Abhandlungen mit diesen Themen.

Wie bereits angedeutet, wurde der *Plan* bis zum Erscheinen der *Allgemeinen Revision* mehrfach umgearbeitet. Die endgültige Fassung findet sich im ersten Band des Revisionswerks.³²⁹ Dieser *Plan* war umfangreicher und differenzierter, er enthielt fünfundvierzig anstatt siebenunddreißig thematische Schwerpunktsetzungen. Er fand aber keine vollständige Umsetzung. Aus der letzten Version des Plans geht hervor, dass der Aufsatz von Stuve über die Anwendung der körperlichen Erziehung nun auf die gesamte Spanne der Erziehung erweitert wurde und sich nun „von dem

325 Campe legte sein pädagogischen Positionen gegen die Strömung der Empfindsamkeit wenige Jahre zuvor auch in folgenden Schriften dar: *Die Empfindungs- und Erkenntnißkraft der menschlichen Seele die erstere nach ihren Gesetzen, beyde nach ihren Beziehungen auf Charakter und Genie betrachtet* (1776) und *Ueber Empfindsamkeit und Empfindelei in pädagogischer Hinsicht* (1779).

326 Campe 1783, S. 176.

327 Campe 1783, S. 176.

328 Campe 1783, S. 177.

329 Vgl. Campe AR 1785a, S. XXV ff.

Tage der Geburt des Kindes bis zur Vollendung seiner Erziehung³³⁰ erstrecken sollte. Dies spricht dafür, dass die körperliche Erziehung bei den Philanthropen in der Tendenz eher eine Auf- denn Abwertung erfuhr.

Eine weitere Änderung und Erweiterung der Themen war mit einem „Journal eines Vaters über sein Kind“³³¹ vorgesehen. In Tagebuchform und auf Beobachtungen basierend sollte eine „treue Darstellung der gesamten physischen und moralischen Behandlung des Kindes“³³² und deren Folgen sowie Wirkungen unternommen werden. Auch der „Gebrauch des Körpers und seiner einzelnen Glieder“³³³ sowie die Fortschritte in der körperlichen Entwicklung sollten dokumentiert werden. Diesem Aufruf kam u.a. Moritz Adolph von Winterfeld (1744–1819)³³⁴ nach, der sich in seinem Erziehungstagebuch intensiv auf die physische Erziehung seiner Tochter bezog.³³⁵ Allerdings erschien diese Abhandlung schlussendlich nicht im Revisionswerk, sondern im *Braunschweigischen Journal*, das zur Ergänzung der *Allgemeinen Revision* diente.³³⁶

Obwohl es hierbei darum ging, Erfahrungen aus dem täglichen Leben aufzuzeichnen, richtete sich der Aufruf nur an die Väter, nicht angesprochen hingegen wurden Frauen und Mütter. Dies kann als weiterer Beleg für die androzentrische Formierung des Wissens gelesen werden.³³⁷ Trotzdem ist die direkte Ansprache der Väter, sich an einem solchen Projekt zu beteiligen, ungewöhnlich. Während Mütter in den vorliegenden Erziehungsschriften verschiedentlich zu bestimmten Themen benannt und auch direkt angesprochen werden, bleibt die Rolle des Vaters im Kontext der (körperlichen) Erziehung weitgehend unbeachtet. Dass Väter von der ‚Gesellschaft praktischer Erzieher‘ aufgefordert werden Tagebuch zu führen, ist eines der seltenen Momente in den Erziehungsschriften, in denen deutlich wird, dass sie im Erziehungsprozess eine wichtige Stellung einnehmen könnten.

Parallel zu der neuen Themenstellung war auch ein Abschnitt zu den Leibesübungen vorgesehen. Er sollte in einem übergeordneten Sinne die allgemeine „Entwicklung der körperlichen Kräfte“³³⁸ und darüber hinaus die allgemeinen Grundsätze zur körperlichen Entwicklung beinhalten. Ergänzt sollte der Abschnitt durch einen historisch angelegten Aufsatz werden, der die

330 Campe AR 1785a, S. XXVI.

331 Campe AR 1785a, S. XXVI. Die Aufgabe der Preisschrift: „Journal eines Vaters über sein Kind von der Stunde seiner Geburt an; enthaltend: eine treue Darstellung der gesamten physischen und moralischen Behandlung des Kindes, sammt deren Folgen und Wirkungen; Bemerkung der ersten Aeüßerungen von Selbstthätigkeit, Aufmerksamkeit, Freude, Schmerz, Gebrauch des Körpers und seiner einzelnen Glieder, vornehmlich der Sinne; allmähliche Bildung der Sprache der ganz eigenen, sehr simplen Kindergrammatik; erste Keime der individuellen Neigungen und Leidenschaften.“ Nähere Information zur Veröffentlichung der einzelnen Teile im *Braunschweigischen Journal*, vgl. Kersting 1992, S. 81, Fn. 7.

332 Campe AR 1785a, S. XXVI.

333 Campe AR 1785a, S. XXVI.

334 Winterfeld[t] (1744–1819) preußischer Major und Schriftsteller, schreibt zu volksaufklärerischen Themen (Pockenimpfung, Bäder und zur Onaniedebatte); vgl. Schmid 2000b, S. 288 f.

335 Vgl. Winterfeld 1789. Winterfeld folgt in seinen thematischen Verläufen und in seinen inhaltlichen Auffassungen dem zeitgenössischen Spektrum. So betrachtet er die Themen Ernährung, Milcheinschuss, Abhärtung und Gesundheitserziehung, Krankheitsvorbeugung, Impfen, Ausscheidungen. Vgl. Winterfeld 1789, S. 14, S. 24, 34, 55, 66, 120, 164. Jedoch macht er in seinem Tagebuch insbesondere den Gedanken stark, dass in körperlicher Hinsicht zwar einerseits der Natur Folge geleistet werden müsse, dass jedoch die Erziehung helfend eingzugreifen habe, denn „die Natur verlange zuweilen unsre Hülfe“ (ebd., S. 9).

336 Nähere Information zur Veröffentlichung der einzelnen Teile im *Braunschweigischen Journal* vgl. Austermann 2010, S. 18 f., Kersting 1992, S. 81, Fn. 7.

337 Anerkennung im pädagogischen Diskurs fand einzig das naturnahe, ‚instinktive‘ Handeln von Müttern. Vgl. Stuve in Campe AR 1788a, S. 294 f.; Villaume 1785b, S. 342.

338 Campe AR 1785a, S. XXXI.

antike Gymnastik umfassen sollte. Des Weiteren war eine nach dem Geschlecht der Kinder getrennte Zusammenstellung über „gymnastische Leibesübungen“³³⁹ vorgesehen. Beide Aufsätze blieben jedoch ungeschrieben.

Die absichtsvolle und systematische Integration körperbezogener Themen setzte sich in den veröffentlichten Bänden der *Allgemeinen Revision* fort. Simone Austermann hat in ihrer grundlegenden Studie über das Revisionswerk errechnet, dass sich von den rund 6.000 Seiten des Werks rund 2.000 allein mit körperlicher Erziehung bzw. mit körperpädagogischen Zusammenhängen beschäftigen.³⁴⁰ Betrachtet man ferner das Register des Revisionswerks, wird auch darüber erkennbar, wie vielgestaltig sich die Körperbezüge in der *Allgemeinen Revision* zeigen. Die körperbezogenen Einträge reichen von A wie Absonderungen und Arzneimittel über G wie Gefäßigkeit und Genäschigkeit und R wie Reinlichkeit und Reiten bis hin zu U wie Unkeuschheit und Unzucht sowie Z wie Züchtigung und Zeichnen. Dass die körperliche Erziehung damit erziehungssystematische Bedeutung erlangen konnte, sollte deutlich geworden sein. Auf welche Art und Weise sich dieses Diskursfeld konstituierte, soll nachfolgend in einem bis zum ersten Drittel des 17. Jahrhunderts zurückreichenden historischen Exkurs skizzenhaft rekonstruiert werden. Dies erweist sich aus zwei Gründen als sinnvoll: Zum einen, um weiteren Aufschluss über die thematischen Verflechtungen von Körper und Erziehung zu erhalten. Zum anderen um die Konfigurationen des Feldes an der Wende zum 19. Jahrhundert verständlicher werden zu lassen.

3.3.2 Die physische Erziehung als eigenes Diskursfeld – historische Entwicklungen

Die ‚physische Erziehung‘ kann mit dem zuvor dargestellten Themenspektrum als eigener Gegenstandsbereich gelten, der die verschiedenen körperlichen und leiblichen Dimensionen kindlicher Entwicklung unter pädagogischer Perspektive umfasst. In diesem Sinne findet denn auch der Ausdruck in den Erziehungsschriften Verwendung. Wie an Niemeyers Schriften und an den Aufsätzen im Revisionswerk aufgezeigt, wurden ganze Kapitel und Beiträge speziell der physischen Erziehung gewidmet. Gleichwohl sind auch andere Bezeichnungen für diesen Begriff durchaus gängig, z.B. der Begriff der ‚körperliche Erziehung‘, deren Verwendung sich stärker auf medizinische Rezeptionszusammenhänge zurückführen lässt. Auch Körperbildung oder Bildung des Körpers lassen sich begrifflich nachweisen, beides jedoch eher in semantischer Nähe zu den Themenbereichen von Leibesübungen und Gymnastik. Synonym zum Begriff der körperlichen Erziehung wird auch die Redewendung Pflege und Wartung verwendet, z.B. prominent bei Kant. Seltener findet sich der Ausdruck physikalische Erziehung, so etwa bei Bock und Bahrtdt. Teilweise werden die verschiedenen Ausdrücke synonym verwandt oder aber, wie eben skizziert, inhaltlich leicht voneinander geschieden.³⁴¹

Historisch betrachtet wird die körperliche Erziehung zu Beginn der Moderne zu einem eigenen Gegenstand gelehrter Auseinandersetzung, der vornehmlich unter medizinischen, aber doch auch unter pädagogischen Gesichtspunkten bearbeitet wurde.³⁴² Insbesondere in den einschlägigen Zeitschriften und Preisschriften der Spätaufklärung wurde das Thema intensiver diskutiert

339 Campe AR 1785a, S. XXXI.

340 Vgl. Austermann 2010, S. 50. Mitgerechnet hat Austermann dabei auch die vier Preisschriften über die sexuellen Gefahren bzw. über die Anti-Onanie-Schriften.

341 Vgl. hierzu auch Kunze 1971, 40–93, insb. S. 72. Für das Feld der seelischen Erziehung sind die Ausdrücke sehr viel heterogener, auch wird diese sehr viel weitläufiger differenziert. Es lassen sich u.a. die Ausdrücke seelische Erziehung, geistige Erziehung, Seelenbildung, Seelenerziehung, sittliche Erziehung, intellektuelle Erziehung, moralische Erziehung etc. nachweisen.

342 Vgl. Stroß 2000; Toppe 1999; Toppe 1998; Toppe 1996; Kunze 1971.

und in einer größeren Anzahl selbstständiger Abhandlungen publiziert.³⁴³ In pädagogischer Hinsicht ist z.B. Ausdruck dieser Entwicklungen die Arbeit von Winterfeld: *Ueber die physische Erziehung, vorzüglich in Hinsicht auf den diätetischen Gebrauch kalter und warmer Bäder* von 1781³⁴⁴ sowie aus dem gleichen Jahr Stuves Schrift *Ueber die körperliche Erziehung. Nebst einer Nachricht von der Neu-Ruppinischen Schule*.

Bislang ist dieser spezielle Bereich des Erziehungsdenkens jedoch sehr wenig erforscht; fast gänzlich fehlen Studien, die das Thema für die pädagogische Geschichtsschreibung aufarbeiten.³⁴⁵ Das mag u.a. daran liegen, dass es sich bei der Diskussion über die physische Erziehung um eine historisch begrenzte Erscheinung handelt. Bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verloren diese Begrifflichkeiten und damit auch das Themenfeld erheblich an Bedeutung für die Pädagogik. Es lassen sich in dieser Beziehung auch Abgrenzungstendenzen erkennen, vor allem in der pädagogischen Strömung, die sich um Herbart formierte.³⁴⁶ In der aktuellen Diskussion wird der Begriff der körperlichen Erziehung nur noch vereinzelt gebraucht; Synonyme wie der Ausdruck ‚physische Erziehung‘ oder ‚physikalische Erziehung‘ sind fast vollständig verschwunden. Der bisherige Forschungsstand im Rahmen von Bildungshistorie und Erziehungstheorie zusammengefasst ergibt folgendes Bild: Nach Lydia Kunze ist bereits ab dem 15. Jahrhundert eine sich intensivierende Schreibtradition zu erkennen, die sich hinlänglich zu Fragen der Diätetik für Kinder äußerte.³⁴⁷ Allerdings ist wohl erst im Kontext der Aufklärung jenes spezifische Feld entstanden, auf dem sich mit sozial-hygienischem und medizinischem Anspruch und einem ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zunehmendem „pädagogischen Eifer“³⁴⁸ Autoren mit der körperlichen Erziehung der Kinder befassten.³⁴⁹ Kunze zeichnet für diesen Zeitraum genauer nach, wie sich der Diskurs von Frankreich ausgehend auch im deutschen Sprachraum ausbreitete und im Kontext der physischen und philosophischen Anthropologie staats- und naturwissenschaftliche sowie medizinische und pädagogische Perspektiven in der Diskussion zusammenliefen.³⁵⁰ Josef N. Neumann weist bereits für das Ende des 17. und die Anfänge des 18. Jahrhunderts nach, dass im Rahmen pietistischer sowie frühaufklärerischer Pädagogik sowohl die Pflege als auch die Gesunderhal-

343 Soweit bekannt – es fehlt an einer umfassenderen Literatur- und Quellenauswertung in Bezug auf die Pädagogik – kam es insbesondere im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts zu einem erhöhten Publikationsaufkommen in diesem Feld. Folgt man der medizinhistorischen Studie von Kunze 1971, S. 4, so ist davon auszugehen, dass bereits seit der Mitte des Jahrhunderts der Themenbereich der diätetischen Erziehung mehr und mehr – auch von Pädagogen – bearbeitet wurde. Kunze trug für ihre Untersuchung ca. 160 Schriften zusammen. Auch Brachmann 2008, S. 224 ff., der die Kommunikationszusammenhänge der pädagogischen Fachmilieus von der Mitte des 18. bis in das erste Drittel des 19. Jahrhunderts erforscht hat, geht von einem anwachsenden und dann stabilen Publikationsaufkommen des pädagogischen ‚Pflege-Diskurses‘ aus. Die Schwerpunkte der Studien von Kunze und Brachmann erfassen jedoch das thematische Spektrum der historischen Körperpädagogik nur unzureichend – Gymnastik und Leibeserziehung bleiben z.B. außen vor.

344 Es handelt sich um Moritz Adolph v. Winterfeld, der, wie bereits ausgeführt, dem Aufruf der *Gesellschaft praktischer Erzieher* nachkam, ein Väter-Tagebuch zu schreiben.

345 Es existieren wenige Werksstudien, die das Thema der körperlichen Erziehung für einzelne Personen bearbeiten. Hier sei z.B. der Aufsatz von Josef Schmitz *Das Problem der physischen Erziehung bei J. Fr. Herbart* (1965) erwähnt. Ebenso sei auf Neumann verwiesen. Dieser geht in seinem Aufsatz *Die ‚physische Erziehung des Kindes‘ – Medizin unter dem Paradigma der Erziehung in Pietismus und Aufklärung* (2000) den Entwicklungen in Halle um August Hermann Francke im ersten Drittel des 17. Jahrhunderts nach.

346 Vgl. Wehren 2020a.

347 Vgl. Kunze 1971, S. 9.

348 Kunze 1971, S. 9.

349 Vgl. Kunze 1971, S. 186.

350 Vgl. Kunze 1971, S. 14.

tung, und nicht zuletzt die medizinische Behandlung von Kindern, als erzieherische Aufgaben wahrgenommen wurden. August Hermann Francke (1663–1727) z.B. sei für die pädagogischen Einrichtungen an den Franckeschen Stiftungen stark um die Zusammenarbeit mit Vertretern medizinischer Fakultäten bemüht gewesen.³⁵¹ Für diese frühen Entwicklungen stellt Neumann deshalb fest: „Die Erziehung des Körpers wird [in der pietistischen Erziehung] verstanden als die physische Voraussetzung für die geistige und sittliche Bildungsfähigkeit des Kindes.“³⁵² Ihm zufolge sei damit der kindliche Körper bereits in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts in das Erziehungsdenken integriert.³⁵³ Ebert arbeitet in anderem Zusammenhang heraus, dass die pietistische Sicht auf den Körper jedoch eher als Leibesbewegung und Leibespflege zu verstehen ist und nicht eigentlich als planmäßige Körpererziehung.³⁵⁴ Insofern kann die These von Kunze, dass sich erst im 18. Jahrhundert die körperliche Erziehung zu einem eigenen Handlungs- und Diskursfeld herausbildete, bestehen bleiben.

Die Festigung des Begriffs der körperlichen resp. der physischen Erziehung wird gemeinhin auf die wegweisende Verwendung bei Locke zurückgeführt. Aus der *physical education*, die er in seiner Erziehungsschrift *Some Thoughts Concerning Education* (1693) umreißt, wurde dann im deutschen Sprachgebrauch zunächst die *physische* bzw. seltener die *physikalische* und dann gängiger die *körperliche* Erziehung. Auf die Mitte des 18. Jahrhunderts datiert Neumann eine Herausbildung der diskursimmanenten Gegenüberstellung von körperlicher und seelisch-moralischer Erziehung, die sich sowohl im Revisionswerk als auch bei Niemeyer und Schwarz und darüber hinaus in vielen zeitgenössischen Erziehungsschriften niedergeschlagen hat. Diese Gegenüberstellung basiere, so Neumann, auf Pierre Brouzets (1714–1772) Werk zur Kinderheilkunde *Essai sur l'éducation médicinale des enfants et sur leurs maladies* (1754).³⁵⁵ Seit dieser Schrift habe sich, so Neumann, die Aufteilung von Erziehung in eine seelisch-moralische und eine körperlich ausgerichtete Dimension im Diskurs um Erziehung etabliert. Dies stimmt mit den Rekonstruk-

351 Vgl. Neumann 1995, S. 16. Francke pflegte nach seiner Berufung zum Professor (für orientalische Sprachen und Griechisch) enge Verbindungen zu Friedrich Hoffmann (1660–1742) und Georg Ernst Stahl (1659–1734), die wie er an der Universität in Halle tätig waren (vgl. ebd. S. 25, 29). Zelle 2001, S. 10 f., der zur Entstehung der Anthropologie in der Frühaufklärung am Beispiel der Hallenser Entwicklungen gearbeitet hat, geht davon aus, dass die Verbindung von ‚theologischem Pietismus‘, ‚philosophischem Wolfianismus‘ und ‚medizinischem Stahlanismus‘ eine besondere ‚Hallische Konstellation‘ schuf, die maßgeblich an der Entstehung von Ästhetik und Anthropologie beteiligt war. Vgl. dazu auch Sträter/Lehmann/Müller-Bahlke/Soboth/Wallmann 2009, S. XIV–XV, dessen Beiträge sich der Verbindung von Anthropologie und Pietismus widmen. Pietismus ist nach Auffassung der Autoren nicht nur als theologische und soziale Reformbewegung zu verstehen, sondern hat immensen Einfluss auf Künste und Wissenschaften genommen.

352 Neumann 1995, S. 34. Nach allgemeiner Auffassung tritt Francke für Körperbildung ein, die sich auf Gesundheit und Übung konzentriert. Auf Distanz bleibt er hingegen zu Spiel, Theater sowie Musik und Tanz. Die Einübung nützlicher Fähigkeiten steht im Vordergrund. Körperfeindlichkeit und Körperfremdheit, wie sie Francke gelegentlich zugeschrieben wurden, lehnt Neumann als Interpretationsschemata ab. Vgl. dazu auch Ebert 2007, S. 89 ff., Neumann 2000, S. 209 f., 219 f.

353 Vgl. Neumann 1995, S. 34.

354 Vgl. Ebert 2007, S. 91. Ebert sieht die Theologie neben der medizinischen Anthropologie als Fundament der pädagogischen Integration.

355 Vgl. Neumann 1995, S. 14. Die deutsche Ausgabe trägt den Titel: Abhandlung von der medicinischen Erziehung der Kinder und den Krankheiten derselben (übers. von Johann Samuel Friedrich Bisten. 2 Bde. Altenburg 1764). Neumann stellt fest, dass Brouzet in seiner Schrift und mit dieser Abgrenzung ein einseitig geistig-moralisches Interesse am Kind, das sich in der Kollegserziehung der Jesuiten, Oratorianer und Jansenisten am Ende des 17. Jahrhunderts zeige, kritisiert. Auf Brouzet referieren auch die zur Untersuchung vorliegenden Erziehungsschriften; z.B. sowohl Uden im Revisionswerk im letzten Drittel des 18. Jahrhundert als auch später Schwarz in den späten Auflagen der Erziehungslehre in den 30er-Jahren des 19. Jahrhunderts (vgl. Uden in Campe AR 1785c, S. 134; Schwarz EL 1829b, S. 489).

tionen zeitlich überein, die Kunze vorgenommen hat. Damit wäre die Rede von der physischen Erziehung ein Produkt der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, dass für nur knapp hundert Jahre einen zentralen Bezugspunkt pädagogischen Denkens bildete, da es seine Bedeutung auf erziehungstheoretischer Ebene ab der Mitte des 19. Jahrhunderts bereits wieder verlor. Der Verweis auf Brouzet verstärkt darüber hinaus den Eindruck, dass sich der Gegenstandsbereich der körperlichen Erziehung aus der medizinischen Diskussion heraus entwickelt hat, und zwar aus einer Richtung, die mit den *médecins philosophes*, den philosophischen Ärzten, in Verbindung gebracht werden kann. Diese französische Bewegung, die im Feld der physiologischen Anthropologie dominierend die Ausbildung der Wissensbestände vorantrieb, wollte den Menschen in einem umfassenderen Sinne als körperlich-seelische Einheit behandeln. Die Grundlagen hierfür bildeten philosophische und medizinische Kenntnisse.³⁵⁶ Dabei begründeten auch die philosophischen Ärzte, den anthropologischen Vorstellungen der Zeit gemäß, die Sonderstellung des Menschen in der Welt aus seinen Vorstellungsfähigkeiten und Verstandestätigkeiten heraus, wohingegen sie den menschlichen Körper eher dem Tierreich zuordneten. Ausdruck dieser Trennung ist die anthropologische Unterscheidung des Menschen in einen *homme moral* und einen *homme physique*.³⁵⁷ Die Aufteilung von Erziehung in einen seelischen und in einen körperlichen Bereich, in die physische und in den seelische Erziehung, ist als parallele Entsprechung zu dieser Figur zu begreifen.

Carola Eggert, die sich aus medizinhistorischer Perspektive mit Brouzet und dessen pädiatrischen Inhalten beschäftigt hat, arbeitet heraus, dass bereits Brouzet ein originäres Interesse an pädagogischen Fragen zeigte.³⁵⁸ Nach Brouzets Auffassung, die einer sensualistischen Argumentation in der Tradition Lockes folgte, seien die „Kinder [...] wie ein weiches Wachs, die alle Gestalten und alle Eindrücke annehmen könnten“³⁵⁹. Demzufolge hält er Gewöhnung für erzieherisch höchst relevant. So könne man durch das Gewöhnen der Kinder „sich nicht genug bestreben, solche der Religion, der menschlichen Gesellschaft und der Lebensart, wozu man sie bestimmt, gemäß zu bilden“³⁶⁰. Eine pädagogische Perspektivierung des Themas lag damit von Beginn an vor, auch wenn, wie Stroß herausstellt, das Thema zumindest im Zeitraum zwischen 1779 und 1819 in „quantitative[r] Dominanz“³⁶¹ von Medizinern bearbeitet wurde.

Eine andere historische Rekonstruktionslinie geht auf Schwarz zurück, der in dem dritten Band seiner *Erziehungslehre* auch eine umfangreiche Geschichte der Pädagogik vorlegte. Ob diese tragfähiger als die Überlegungen Kunzes ist, müsste näher untersucht werden.

356 Vgl. Moravia 1989 [1970], S. 39 f.

357 Diese Unterscheidung geht auf Georges-Louis Leclerc Comte de Buffon (1707–1788) zurück, der mit dieser zum einen den Menschen körperlich dem Tierreich zuordnet, jedoch zum anderen dessen Sonderstellung als moralisches Wesen begründet.

358 Vgl. Eggert 1988, S. 15–21.

359 Brouzet zitiert nach der Übersetzung von Eggert 1988, S. 16.

360 Brouzet zitiert nach der Übersetzung von Eggert 1988, S. 16. Brouzet in diesem Zusammenhang: „So bedeutete ‚ein Kind erziehen‘ im allgemeinen Sinn, der im Wort Erziehung (*éducation*) zum Ausdruck kommt, nicht nur seinen Verstand aufzuklären und sein Herz zu bilden, für Gott, für die Gesellschaft und für es selbst (worin das wirkliche und einzige Anliegen der moralischen Erziehung besteht), sondern auch für seine Entstehung Sorge zu tragen, seine Geburt und das Wachstum seines Körpers zu bewachen, Schäden seiner Organe und seiner Säfte (*humeurs*) zu verhüten, eine Ordnung oder konstante Abfolge seiner Funktion herzustellen; in einem Wort, aus einem Kind einen Erwachsenen oder einen Mann/Menschen (*homme*) zu machen; das also ist der Gegenstand der Erziehung, die wie die *éducation médicale* nennen.“ Zit. nach Neumann 2000, S. 201.

361 Stroß 2000, S. 35. Stroß belegt dies anhand von 31 Publikationen, die zwischen 1779 und 1819 erschienen.

Nach Schwarz geht die Entwicklung der „L'Education physique“³⁶², als Begriff und als Gegenstand, auf eine Initiative der niederländischen Gesellschaft zu Harlem zurück, die eine Preisschrift auslobte und dann die *Dissertation sur l'education physique des enfans* (1762) des Genfer Arztes Jacques Ballexerd [Ballexsert, Ballexsard] (1726–1774) prämierte.³⁶³ Im Zusammenspiel mit den Schriften von „Locke und Rousseau“³⁶⁴, so Schwarz, hätte sich daraufhin dieser „hochwichtige Zweig der Erziehung“³⁶⁵ verselbstständigt und in „England, Deutschland und Frankreich bis zur Vollendung ausgebildet“³⁶⁶. Damit stünde nicht Brouzet, sondern die sechs Jahre später erschienene Abhandlung von Ballexserd am Beginn der Entwicklungen. Dies ist insofern plausibel, weil Ballexserd seine Schrift sehr viel stärker als Brouzet als pädagogische Abhandlung konzipierte. Auch in der aktuellen Forschung wird der Schrift von Ballexserd eine Sonderstellung zugeschrieben. Kunze z.B. geht davon aus, dass ihr ein prototypischer Charakter im Feld der physischen Erziehung zukäme.³⁶⁷ Einiges spricht dafür, dass Ballexserds Abhandlung zu ihrer Entstehungszeit eine größere öffentliche Aufmerksamkeit zuteil wurde, woraus sich schließen lässt, dass die nachfolgenden Autoren sich vermutlich an dieser Schrift orientierten, womit sie als Grundlage späterer Ausarbeitungen diene. Neben ihrer Verbreitung über französisch-deutsche Rezeptionswege,³⁶⁸ wurde sie bereits ein Jahr später ins Deutsche übersetzt und in Straßburg von Amand König verlegt. Die Schrift trug dann den Titel *Wichtige Frage, Wie soll man Kinder, von ihrer Geburtsstunde an, bis zu einem gewissen mannbaren Alter, [...] der Natur nach erziehen, Daß sie gesund bleiben, groß und stark werden, und ein langes Leben haben können?* (1763).

König zeigt sich in der Vorrede zur Übersetzung erfreut darüber, dass nun ein „so nützliches und heilsames Werk der deutschen Nation“³⁶⁹ bekannt gemacht werden würde, denn da man bislang „diese wichtige Materie, von welcher hier die Rede ist, nicht einzeln und deutlich genug [sic!] abgehandelt, sondern sie immer nur in andere systematische Werke mit einfließen lassen [hat]“³⁷⁰, hätte ihr Gegenstand bislang keine Verbreitung gefunden, was jedoch aufgrund der gesellschaftlichen Umstände als problematisch einzuschätzen sei. Der Verleger hebt damit – wie auch Schwarz – die Bedeutung der Abhandlung als eigenständiges Werk hervor. Es hätten schon lange und viele „gelehrte Männer [...] wider einige verderblichen Gebräuche“³⁷¹ geeifert, dennoch hätte sich noch nicht viel in dieser Angelegenheit bewegt, doch nun könne diese neue Abhandlung dem Abhilfe verschaffen.

Welche Reaktionen solche ‚gelehrten Männern‘ auf eine nun eigenständige Veröffentlichung zeigen konnten, bringt eine Anekdote zu Rousseau zum Ausdruck. Obwohl die *Dissertation sur l'education physique des enfans* Ballexserds sowie Rousseaus *Émile* fast zeitgleich erschienen, sah Rousseau sich in seinen Bekenntnissen, die er wenige Jahre später zwischen 1765 und 1770

362 Schwarz EL 1829b, S. 487.

363 Vgl. Schwarz EL 1829b, S. 487. Zum genauen Jahr der Ausgabe der Preisschrift vgl. König in Ballexserd 1763, unpaginierte Vorrede. Der vollständige Titel der prämierten Schrift von Ballexserd lautet *Dissertation sur l'education physique des enfans: depuis leur naissance jusqu'à l'âge de puberté*. Verlegt wurde sie 1762 in Paris (Verlag: Vallat La Chapelle). Bei der von Schwarz genannten Gesellschaft zu Harlem handelt es sich um die aktuell noch existierende *Holländischen Gesellschaft der Wissenschaften zu Haarlem (heute Nordholland)*.

364 Schwarz EL 1829b, S. 487 f.

365 Schwarz EL 1829b, S. 487 f.

366 Schwarz EL 1829b, S. 487 f.

367 Vgl. Kunze 1971, S. 7.

368 Vgl. Beaurieu 1773, S. 60.

369 König in Ballexserd 1763, unpaginierte Vorrede.

370 König in Ballexserd 1763, unpaginierte Vorrede.

371 König in Ballexserd 1763, unpaginierte Vorrede.

verfasste, dazu veranlasst Ballexserd vorzuwerfen, dass die prämierte Schrift ein Plagiat sei. Das erste Buch des *Émile* sei wortgleich mit dieser Abhandlung – man hätte ihn, Rousseau, betrogen, indem man Ballexserd das Manuskript zugespielt habe.³⁷²

Man kann vermuten, dass die Popularität, die Ballexserds Publikation erfahren hatte, Rousseaus Vorwurf den Weg ebnete.³⁷³ Denn obwohl diesem Vorwurf über die Zeit hinweg von verschiedenen Seiten widersprochen wurde,³⁷⁴ und auch ein direkter Vergleich zeigt, dass sich die beiden Werke sich nicht ähnlich genug sind, um den Plagiatsvorwurf zu rechtfertigen, verweisen die Geschehnisse doch auf ein konkurrierendes Bemühen im Rahmen eines noch im Entstehen begriffenen Wissensgebiet. Da auch Ballexserds Schrift pädagogische Perspektiven aufweist, sie außerdem zu einem wichtigen Bezugspunkt im Diskurs avancierte, da sie inhaltlich die Gemengelage an Motiven, biopolitischen Überzeugungen und philosophischen Haltungen erkennen lässt, die später für den pädagogischen Diskurs über die physische Erziehung prägnant werden sollte, sei sie an dieser Stelle näher vorgestellt: Ballexserd behandelt in seiner Abhandlung die körperliche Erziehung des männlichen Kindes von seiner Geburt bis zu seinem sechzehnten Lebensjahr. Für jede Altersstufe arbeitet er dafür ausführlich und im Aufbau sich wiederholend jeweils die Themen Kleidung, Nahrung und Leibesübungen auf.³⁷⁵ In vielfältigen historischen und kulturvergleichen-

372 Vgl. Rousseau 1889 [1765–1770], S. 385 f. Wörtlich heißt es in seinen Bekenntnissen: „Wenige Tage vor oder nach der Veröffentlichung meines Buches, denn ich erinnere mich der Zeit nicht mehr ganz genau, erschien ein anderes Werk über den nämlichen Gegenstand, Wort für Wort aus meinem ersten Bande gezogen mit Ausnahme einiger Plathheiten, die man in diesen Auszug eingestreut hatte. Dieses Buch führte den Namen eines Genfers, der Ballexsert hieß, und der Titel gab an, er hätte den Preis der Akademie zu Harlem gewonnen. Ich begriff leicht, daß diese Akademie und dieser Preis von einer ganz neuen Schöpfung herrührten, um dem Publikum das Plagiat zu verbergen; aber ich erkannte auch, daß hierbei schon früher irgend ein Betrug stattgefunden haben müßte, den ich nicht begriff, sei es nun durch die Mittheilung meines Manuscriptes, ohne welche dieser Diebstahl unmöglich gewesen wäre, sei es um die Geschichte dieses vermeintlichen Preises aufzubauen, der man doch irgend eine Grundlage geben mußte. Erst viele Jahre später errieth ich aus einem Worte, das Herr von Ivernois entschlüpfte, das Geheimnis und konnte mir die denken, die Herrn Ballexsert in das Spiel gezogen hatten.“

373 Vgl. Kunze 1971, S. 7. Rousseaus *Émile* erfuhr bekanntlich ungleich größere Aufmerksamkeit und Wirksamkeit, auch für die Debatten um die physische Erziehung. Die vollständige Erstübersetzung von *Émile* ins Deutsche wurde bereits im gleichen Jahr (1762) durch Johann Joachim Schwabe (1714–1784). Die Publikation erschien ohne den Namen des Übersetzers unter dem Titel *Herr Johann Jacob Rousseaus, Bürger zu Genf, Aemil oder Von der Erziehung*. Auf diese Ausgabe bezog sich später Johann Jacob Brechter, dessen posthum veröffentlichtes Buch *Briefe über den Aemil des Herrn Rousseau* (1773) sich intensiv und kritisch mit der physischen Erziehung bei Rousseau auseinandersetzt. Mit diesem Beitrag wurde er in die deutschsprachige pädagogische Debatte um körperliche Erziehung aufgenommen. Vgl. Villaume in Campe AR 1787c, S. 270; Niemeyer GEU 1796a, S. 142 f.; ders. GEU 1824 Bd. 1, S. 39 f.; Pölit 1806.

374 Vgl. Los 2005, S. 208 f.; Sallwürk 1883, S. IXV. Schwarz EL 1829a, S. 456, geht davon aus, dass die physische Erziehung in Rousseaus *Émile* „fast wie Locke“ geschrieben sei. In der neueren Forschung herrscht Uneinigkeit darüber, auf welchen Schriften die Ausführungen fundierten. Kunze ging davon aus, dass sich Rousseaus Überlegungen teilweise auf Boerhaave und Brouzet, vor allem aber auf die *Histoire naturelle générale et particulière* von Buffon zurückbeziehen lassen. Neumann bestärkt den Bezug auf Brouzet und verweist in diesem Zusammenhang auf Eggert, die die inhaltlichen Übereinstimmungen zwischen diesem und Rousseau herausgearbeitet hat (vgl. Neumann 2000, S. 202). Im Gegensatz dazu betont indes Tröhler, dass sich „bekanntlich ein Großteil der Darstellungen“ (Tröhler 2001, S. 219) auf Jean-Charles Des-Essarts *Traité de l'Éducation corporelle des enfans en bas âge* (1760) zurückbeziehen lassen würden (vgl. Tröhler 2006b, S. 219), also einer Schrift, die zwei Jahre vor dem *Émile* und damit auch vor Ballexserds *Dissertation* verfasst wurde. Kunze verweist jedoch bereits 1971 in der Diskussion, ob nun Rousseau Des-Essarts verarbeitet hat, auf eine Untersuchung von Peter D. Jimack hin, der zu bedenken gegeben hat, dass 1760 bereits wesentliche Teile des Ersten Buches von *Émile* fertiggestellt waren (vgl. Kunze 1971, S. 10).

375 Seine Schrift wird ergänzt durch einen längeren Anhang, der die Lebensphasen der Kindheit noch einmal hinsichtlich der charakterlichen Entwicklungen durcharbeitet. In diesem Anhang wendet er die von der Humoralpathologie abgeleitete Temperamentenlehre, welche die charakterlichen Wesenszüge von Menschen in Bezug auf ihre Körpersäfte und ihre Körpergestalt hin unterteilt, auf die pädagogische Behandlung von Kindern an. Ballexserd 1763, S. 180–190.

den Exkursen (oft fundiert durch Reiseliteratur) begründet er,³⁷⁶ wann z.B. die richtige Zeit in der Erziehung des Kindes gekommen sei, es an fleischliche Nahrung zu gewöhnen oder auf welche Weise seine Verstandeskkräfte geweckt werden müssen.³⁷⁷ Neben der pädagogischen Ausrichtung des Themenfeldes werden seine gesamten Darstellungen sowohl durch gesellschaftskritische als auch bevölkerungspolitische Ausführungen ergänzt. So geht Ballexserd davon aus, dass „so viel Leute klein, schwach, und übel gewachsen sind“³⁷⁸, weil sich die Erfindung des Schießpulvers negativ auf die gesellschaftliche Praxis der Leibesübungen ausgewirkt hätte.³⁷⁹ Ein weiteres zentrales Problem ergäbe sich dadurch, dass Mütter ihre Kinder nicht mehr selber stillen würden.³⁸⁰ Aus diesen gesellschaftlichen Entwicklungen heraus sei ein „wollüstiges, weiches und weibisches“³⁸¹ soziales Leben entstanden, das auch durch „viele studieren und sitzen“³⁸² dazu führte, dass die Kräfte und die Gesundheit der Menschen schwänden. In diesem Zusammenhang ist Ballexserds gesellschaftliche Engagement für den Gegenstand der physischen Erziehung zu sehen, weil von diesem die „Glückseligkeit und Erhaltung“³⁸³ der Menschheit davon abhängen würden.

Diese Argumentationen über körperliche Erziehung halten sich bis weit in das 19. Jahrhundert hinein. Weiterhin zeigt sich bei Ballexserd, dass der Gegenstandsbereich der körperlichen Erziehung in den Erziehungsschriften zumeist nach den Grundsätzen der antiken Diätetik organisiert ist.³⁸⁴ Diätetik fungiert hierbei als ein Sammelbegriff, der alle Maßnahmen umfasst, die sowohl körperlich als auch seelisch im Sinne einer maßvoll geregelten Lebensweise zur Gesunderhaltung oder Heilung beitragen. Diätetik war somit grundlegend auf Gesundheitsentwicklung und -vorsorge sowie auf die Einrichtung einer vernünftigen Lebensordnung und Lebenspraxis ausgerichtet. Diätetische Vorstellungen waren während des gesamten 18. Jahrhunderts präsent,³⁸⁵ entwickelten sich jedoch erst in der zweiten Hälfte, so Sarasin, zu einem Schwerpunktthema des „bürgerlicher Reformdiskurses“³⁸⁶, der zentral auch Schwangere einbezog.³⁸⁷

Zusammenfassend lässt sich damit sagen, dass der Diskurs über die physische Erziehung die Debatte um Körper und Erziehung in der Spätaufklärung maßgeblich beeinflusste. Wie die vorliegenden Erziehungsschriften zeigen, bestimmte sie auch erziehungssystematische Bestrebungen, denn in den theoretischen Überlegungen wurde nicht nur streng zwischen körperliche Erziehung und seelischer Erziehung unterschieden, sondern die pädagogischen Vorstellungen orientierten sich auch in ihren inhaltlichen Ausrichtungen an dem zeitgenössischen Diskurs. So wurde auch unter pädagogischen Betrachtungen die körperliche Erziehung nach diätetischen Grundsätzen entworfen und auch die anthropologischen Debatten waren in das Erziehungsgedenken mit aufgenommen. Dass die zeitgenössische Pädagogik dennoch sehr eigenständig und individuell höchst verschieden am Diskurs zur physischen Erziehung partizipierte, sollen die nun folgenden Einzelstudien zeigen.

376 Vgl. Ballexserd 1763, S. 1719 f., 34 f., 51 ff., 74, 88 f., 118 f., 155 ff., 162 ff.

377 Vgl. Ballexserd 1763, S. 145 ff., 152 ff.

378 Ballexserd 1763, S. 2.

379 Vgl. Ballexserd 1763, S. 21. Durch die Erfindung des Schießpulvers hätte man das körperliche Training zum Kampf vernachlässigt. In dieser Hinsicht würden auch die herrschenden Regierungsformen, die seiner Ansicht nach zu wenig aggressiv-militärisch agieren würden, nicht zu einer Verbesserung der Situation beitragen.

380 Vgl. Ballexserd 1763, S. 21, S. 22, 25–40.

381 Ballexserd 1763, S. 22.

382 Ballexserd 1763, S. 22.

383 Ballexserd 1763, S. 2.

384 Vgl. hierzu auch Kunze 1771, S. 108 f.; Eulner 1976, S. 78 f.

385 Vgl. Piller 2007, S. 282.

386 Sarasin 2007, S. 11.

387 Vgl. Malich 2017, S. 63–65.

3.4 Die Begründung des Zusammenhangs von Körper und Erziehung

Nach der wissenschaftstheoretischen Einordnung der Erziehungsschriften und einem thematischen Aufriss, der in das Spektrum körperbezogener Pädagogik einführen sollte, sowie einer teilweisen Rekonstruktion der geschichtlichen Verläufe um das Diskursfeld der physischen Erziehung, soll nun der theoretische Zusammenhang von Erziehung und Körper im Einzelnen veranschaulicht werden. Aus der Autorengemeinschaft des Revisionswerks wurden dafür Bahrdt, Stuve und Villaume ausgewählt; die Positionen von Niemeyer und Schwarz finden darauffolgend Beachtung.

Zur Kontextualisierung und Ergänzung der unterschiedlichen theoretischen Positionen werden, soweit Informationen darüber zu finden waren, auch Aspekte der körperpädagogischen Praxis der Pädagogen mit in die Darstellung einbezogen. Das Hauptaugenmerk der Ausführungen liegt jedoch auf den anthropologischen Bezügen. Wie diese zur Begründung der erziehungstheoretischen Argumentationen von den jeweiligen Autoren herangezogen werden, ist dabei von besonderem Interesse.

3.4.1 Bahrdt, Carl Friedrich – „die Maschine nicht eigentlich denkt“³⁸⁸

Carl Friedrich Bahrdt (1740–1792) eröffnet das Revisionswerk mit der umfangreichen Abhandlung *Ueber den Zweck der Erziehung* (1785). Auf 124 Seiten begründet der Autor die Notwendigkeit von Erziehung und bestimmt deren gesellschaftliche Aufgabe. Damit erweist sich die Abhandlung als erziehungstheoretische Grundlegung der *Allgemeinen Revision*. Sie ist jedoch nicht nur deshalb von besonderem Interesse für die Untersuchung, sondern auch, da Bahrdt sich in dieser Schrift grundsätzlicher zum Verhältnis von Erziehung und Körper äußert und überdies körperpädagogische Positionen entwickelt.

Die repräsentative Stellung, die die Abhandlung als Eröffnungstext einnimmt, steht in einem auffallenden Missverhältnis zu den Umständen und dem Umfang von Bahrds weiterer Mitarbeit am Revisionswerk. Bereits am Ende des Aufsatzes – so ist nachzulesen – verabschiedet Bahrdt sich vom gemeinschaftlichen Projekt; Zeitmangel, so heißt es dort, sei der Grund.³⁸⁹ In einer anderen Publikation schreibt er später jedoch, dass die kritischen Kommentare zu seinem Manuskript ihn veranlasst hätten, sich nicht mehr am Revisionswerk zu beteiligen.³⁹⁰ Intern gab es wohl größere Auseinandersetzungen um seinen Beitrag.³⁹¹ Da dieser dennoch nach einer von Campe erwirkten Überarbeitung im Revisionswerk erschien, ist davon auszugehen, dass zumindest die Grundaussagen des Autors auf mehrheitliche Zustimmung stießen. Zu vermuten ist, dass es bei den Kontroversen ohnehin weniger um pädagogische Inhalte ging, als um Bahrdt selbst bzw. seine gesellschaftliche Position. Er galt als Radikalaufklärer, als Exzentriker und Aufrehrer und dürfte nicht bei allen Gesellschaftsmitgliedern auf Zustimmung gestoßen sein.

388 Bahrdt in Campe AR 1785a, S. 18.

389 Vgl. Bahrdt in Campe AR 1785a, S. 124.

390 Vgl. Bahrdt 1791e, S. 126. Es ist davon auszugehen, dass viele Kommentare wahrscheinlich nicht mit abgedruckt wurden; denn nur sehr wenige sind im Text zu finden und diese lassen kein größeres kritisches Potenzial erkennen. Die Abhandlung war im Übrigen auch Bahrds letzte vorrangig pädagogische Schrift, danach äußerte er sich verstärkt politisch.

391 Von den Auseinandersetzungen selbst ist kaum etwas bekannt, nur der Brief, in dem Campe Bahrdt um Überarbeitung bittet, ist erhalten. Darin heißt es: „allein unsere Hamburgischen Mitarbeiter sind der Meinung, daß sie [die Abhandlung] gleichfalls, so wie sie jetzt ist, Ihren großen Talenten noch nicht ganz entsprechen, und einer Umarbeitung bedürfe. [...] Ich gebe Ihnen Zeit dazu bis Michaelis [...]“ (vgl. Schmitt 1996, S. 369 Br. 263).

In den Jahren zuvor war Bahrdt bei verschiedenen Gelegenheiten in Streitigkeiten mit kirchlichen Vertretern und staatlichen Obrigkeiten geraten. Beispielsweise wurde er in Gießen, wo er als Prediger und Professor tätig war, aufgrund seiner Interpretation des Neuen Testaments öffentlich als Ketzer beschuldigt und infolge des entstandenen öffentlichen Aufruhrs seiner Ämter enthoben.³⁹² Darüber hinaus war Bahrdt in diverse gesellschaftliche Affären verstrickt. Hierbei ging es um die Zeugung außerehelicher Kinder und standesunangemessene Liebschaften – Vorkommnisse, die ihn ebenfalls in Verruf brachten. Nach mehrmaligen Orts- und Anstellungswechseln zog Bahrdt mit Frau und Kindern nach Halle, wo er eine Zeitlang versuchte, sich als Privatgelehrter ein Einkommen zu verschaffen.³⁹³ Bis auf wenige Ausnahmen – er hatte u.a. intensiveren Kontakt mit Trapp und Johann August Eberhard (1739–1809) – wurde er in Halle öffentlich, vor allem aufgrund seines gesellschaftlichen Rufs, gemieden. Wahrscheinlich kam Bahrdt über Trapp, der sogar zu seiner öffentlichen Verteidigung eine satirische Schrift verfasste und mit dem er viele seiner religiös-aufklärerischen Ansichten teilte,³⁹⁴ in näheren Kontakt mit Campe, der ihm daraufhin die Mitarbeit am Revisionswerk anbot.³⁹⁵ Bahrds intellektuelle Nähe zur Radikalaufklärung war also zumindest für den engeren Kreis der Mitarbeiter kein Problem, allerdings lassen sich die Verhältnisse und Motive nicht genau rekonstruieren. Das Besondere an Bahrds Abhandlung im Revisionswerk besteht darin, dass seine radikalaufklärerischen Positionen gerade in seinen Vorstellungen einer Körperpädagogik deutlich hervortreten. Da Bahrds Auffassungen von körperlicher Erziehung erst vor dem Hintergrund seiner theologischen Positionen verständlich werden, soll über diese der direkte Zugang zu seinem Text eröffnet werden.

Ein radikalaufklärerisches Verständnis vom Körper

Zum Zeitpunkt der Anfertigung der Abhandlung hatte Bahrdt – wahrscheinlich auch durch den Einfluss Trapps – den Offenbarungsglauben bereits aufgegeben. Menschliche Vernunft galt ihm nun als einzige Quelle der Erkenntnis. Bahrdt war jedoch kein Atheist, sondern er nahm eine deistische Position ein, die Gott zwar als Schöpfer der Welt sah, aber die Möglichkeit göttlicher Eingriffe in diesseitige Verhältnisse als nicht begründbar ablehnte. Mit dieser Auftrennung von göttlichem Handeln und gottunabhängigen innerweltlichen Geschehnissen rückten für Bahrdt naturgesetzliche Erklärungen stärker in den Vordergrund. Er schreibt in seiner Autobiografie:

392 In Gießen verursachte die Schrift *Die neuesten Offenbarungen Gottes in Briefen und Erzählungen* (1773/74) nicht nur persönliche Konflikte mit Herder und Goethe, sondern einen öffentlichen Eklat. Auch mit dem Vater von Schwarz, Johann Georg Gottlob Schwarz (1734–1788), geriet er deswegen in Konflikt; dieser musste dann selbst im Zuge dieser Affäre die Universität Marburg verlassen. Später wurde Bahrdt wegen dieser Schrift auch vom Reichsbücherkommissar verklagt; 1777 wurde sie in weiten Teilen des deutschsprachigen Raumes verboten. Auf Vermittlung von Basedow fand er dann im Schweizerischen Graubünden auf dem Philanthropinum Schloss Marchlins als Schulleiter eine Anstellung. Vgl. Mühlpfordt 2009, S. 297–325.

393 Nach Halle kam Bahrdt 1779 auf Vermittlung des preußischen Ministers Karl Abraham von Zedlitz (1731–1793), damals u.a. Leiter des geistlichen Departments für Kirchen- und Schulsachen. Da Bahrdt keine Aussicht auf ein Amt hatte, betätigte er sich als freier Schriftsteller und Privatdozent. Daneben hielt er, allen Bestrebungen des universitären Senats und verschiedener Professoren zum Trotz, Vorlesungen in Philosophie und Humaniora an der philosophischen Fakultät der Universität. Bahrdt hatte die Lehrerlaubnis durch von Zedlitz erhalten, theologische Vorlesungen waren ihm jedoch nicht gestattet. Trotz beider Einkommensquellen war Bahrdt mit seiner Familie nahe der Armut, einige Bekannten und Freunde sicherten seine Existenz. Bahrdt nennt u.a. Basedow, Rochow und Eberhard als finanzielle Unterstützer in seiner Autobiografie. Vgl. Bahrdt 1791e, S. 25–34, 57, 87.

394 Vgl. Frank 1875, S. 772. Trapps Verteidigungsschrift trug den Titel *Theologischer Beweis, daß der Doktor Bahrdt schuld an dem Erdbeben in Kalabrien sei: Der Hochwürdigsten theologischen Fakultät in Halle demütig zugeeignet* (1785).

395 Zur Einladung von Campe vgl. Bahrdt 1791e, S. 225.

„Ein andermal predigte ich über die Unmöglichkeit, das Wunderbare und Uebernatürliche zu beurtheilen, welches ich aus verschiedenen Gründen z.B. daraus einleuchtend zu machen suchte, weil kein Mensch, selbst der größte Naturkenner nicht, eine hinreichende Bekantschaft mit der Natur habe, und sich rühmen dürfe, alle Kräfte derselben zu wissen, und sagen zu können, wo sie ihre Gränze haben, welche sie von der übernatürlichen Kraft der Gottheit scheidet. [...] So redete ich [...] von der unendlichen Weisheit Gottes, mit welcher er als Schöpfer die Gesezze der Natur eingerichtet, und festgestellt habe. Ich zeigte, daß diese Gesezze der Natur unverbesserlich, und zu allen Endzwekken des Schöpfers vollkommen hinreichend seyn müßten.“³⁹⁶

Begründungsversuchen, die die Existenz Gottes aus Wundern und Übernatürlichem zu beweisen versuchten, wie sie bei den zeitgenössischen Anhängern der Physikotheologie beliebt waren, stellte Bahrdrts Auffassung von Naturgesetzlichkeit entgegen. Zwar könne, so Bahrdrts, kein Mensch wissen, wo die Grenzen der Natur liegen, aber dennoch seien es ihre Gesetze, die den Rahmen menschlicher Existenz vorgäben. Sie seien es auch, aus denen sich die Endzwecke, das heißt die gesellschaftlichen Bestimmungen des Menschen, ableiten ließen. Die Offenheit gegenüber den Möglichkeiten menschlicher Entwicklung, als auch die Legitimation sozialer Positionen über naturgesetzliche Begründungszusammenhänge stellten relevante sowie auch zeitgenössisch verbreitete Bezugsgrößen seines Denkens dar. Ihre radikalaufklärerische Wendung erhielten sie durch ein materialistisches Menschenverständnis, das er auf dieser Basis entwickelte und sich z.B. in seiner religiös motivierten Ablehnung der Erbsünde artikuliert:

„So haben ich z.B. die alberne Lehre von der Erbsünde nie geleugnet oder widerlegt: aber ich habe Wahrheiten vorgetragen, aus denen die Verwerflichkeit derselben gefolgt werden mußte. Ich zeigte die Anlage der menschlichen Natur, zur moralischen Veredelung, und ich fand sie in dem Freiheitstrieb, in dem Triebe zur Thätigkeit, und in dem Liebestriebe. Es ist allen Menschen, sagte ich, von Natur eigen, seine Kräfte frei zu brauchen, und sich gegen allen Zwang zu empören.“³⁹⁷

Bahrdrts betont hier die Möglichkeit des Menschen, seine Kräfte freiheitlich zu gebrauchen und gegen alle Begrenzungen zu opponieren. Dabei bindet er die Anlage zu diesen Kräften, resp. die Fähigkeit zur Freiheit, zur Liebe und zur Thätigkeit, ausdrücklich an die menschliche Triebnatur und so an die körperlichen Dimensionen menschlichen Seins. Triebe galten auch im zeitgenössischen Verständnis als vorrational, unwillkürlich und vor allem als körpergebunden.³⁹⁸ In Abgrenzung zu erbsündlich geprägten Vorstellungen wird der Körper in dieser Weise nicht als grundsätzlich sündhaft, sondern als der Wirkungsbereich verstanden, der zu allererst die Möglichkeiten zur menschlichen Freiheit und zum freiheitlichen Handeln bereitstellt. Seelenvermögen und damit menschliche Motivatoren sind unter dieser Maßgabe zunächst nur in körperlichen Anlagen sowie in den unentwickelten Trieben enthalten, die ihrerseits Naturgesetzen unterliegen. Die Seele wird in Teilen ihrer Sonderstellung enthoben; sie gilt als Teil und als Effekt von naturgesetzlich wirkender Körperlichkeit. Vernunftentwicklung, Moralempfinden und persönliche Entscheidungsgewalt werden auf diese Weise mit Körperlichkeit verschränkt. Erzieherische Relevanz erhalten diese Anschauungen insofern, als – wie Bahrdrts im Zitat selbst äußerte – der Mensch zur ‚moralischen Veredelung‘ zwar fähig sei, aber dies basierend auf dessen körperlichen Potenzialen. Pädagogisch kann in die menschliche Natur also eingegriffen werden, diese folge jedoch ihren eigenen Gesetzen.

Auf der Grundlage dieser Gedanken gestaltet Bahrdrts seine körperpädagogischen Überzeugungen in der *Allgemeinen Revision* aus. Von den anderen Abhandlungen im Revisionswerk unter-

396 Bahrdrts 1791e, S. 68.

397 Bahrdrts 1791e, S. 65.

398 Vgl. Herrmann 2005, S. 124; Lempa 1993.

scheiden sie sich insofern deutlich, da sie konsequent mechanistisch orientiert waren, was auch Bahrds Grundhaltung entsprach. Damit rückt Bahrds in die Nähe von La Mettries Auffassung vom Menschen als *L'homme machine* (1748). Denn Bahrds versteht nicht nur – wie auch andere seiner Zeitgenossen – den Körper des Menschen als eine „menschliche Maschine“³⁹⁹, mithin als natürlich und naturgesetzlich bestimmbare Organisationseinheit, die in Opposition zur Seele zu setzen ist, sondern er steigert auch noch, wie La Mettrie, diese Überzeugung, indem er die geistig-seelischen Aspekte des Menschen in den mechanistischen Ansatz einbezieht und daher nicht nur vom Körper, sondern vom ganzen Menschen als einer „Menschenmaschine“⁴⁰⁰ spricht. Symbolisch gesehen wird damit der Mensch in einem umfassenden Sinne, und zwar bis in die Wurzeln seiner geistig-seelischen Kräfte, als natürlich-organisches Wesen verstanden. Die Seele galt Bahrds dementsprechend auch nur als die „Werkstatt der Ideen im Gehirn“⁴⁰¹. Die ersten pädagogischen Interventionen setzte er deshalb nicht bei den Seelenzuständen, sondern bei der Ausgestaltung der Triebe, Empfindungen und Sinnenfähigkeiten an.⁴⁰² Erziehung als praktische Tätigkeit versteht er somit zuallererst als körperbezogenen Zugriff, weshalb bei ihm eine körperbezogene Erziehung ein besonderes Gewicht erhält.

Von stärker sensualistisch geprägten Körperauffassungen, wie sie ansonsten im Revisionswerk vertreten sind, ist Bahrds insofern abzugrenzen, weil ihm die Seele nicht als Gegenüber vom Körper galt, sondern er diese auch in ihrer Entstehung und Entwicklung an ihn gebunden verstand. Ihm zufolge erwächst die Seele aus den körperlichen Verhältnissen und bleibt mit ihnen aufs Engste verschränkt. Deshalb zeigte sich in den Begründungsversuchen Bahrds, obwohl auch er in spätaufklärerischem Duktus die Wechselwirkung von Körper und Seele betonte, hauptsächlich der Rekurs auf die älteren Rezeptionslinien der Influxustheorie, indem er besonderes Gewicht auf den Aspekt des *Influxus corporis* legt, also den Einfluss des Körpers auf die Seele hervorhebt.⁴⁰³ Attraktiv war dieses theoretische Modell für ihn wohl auch deshalb, da dessen Vertreter mehrheitlich den Gedanken ablehnen, dass Gott direkt auf den Menschen Einfluss nimmt, was seiner deistischen Grundhaltung entsprach.

Bemerkenswerterweise tritt auch bei Bahrds, trotz seiner Auffassung vom ganzen Menschen als Maschine und trotz seiner materialistischen Grundhaltung, eine immaterielle Dimension der Seele hervor. In der *Allgemeinen Revision* äußert er sich zwar nicht näher zur ontologischen Beschaffenheit der Seele, jedoch betont er ihre Unsterblichkeit, womit er sie deutlich metaphysisch ausrichtet.⁴⁰⁴ Dies scheint zunächst im Widerspruch zu seiner materialistischen Grundauffassung zu stehen. Bei näherer Betrachtung wird jedoch erkennbar, dass der Seelenbegriff in seiner Verwendungsweise bei Bahrds als metaphorische Figur fungiert, mit der er versucht, auf das Besondere am Menschen zu verweisen. Ein Anzeichen dafür ist, dass Bahrds die Begriffe Seele, Geist, Gehirn und Ich in Teilen synonym verwendet und sich auf diese Weise von religiösen Traditionen entbindet.⁴⁰⁵

399 Bahrds in Campe AR 1785a, S. 15.

400 Bahrds in Campe AR 1785a, S. 15, 17.

401 Bahrds in Campe AR 1785a, S. 13.

402 Vgl. Bahrds in Campe AR 1785a, S. 6.

403 Vgl. Bahrds in Campe AR 1785a, S. 11, 16.

404 Vgl. Bahrds in Campe AR 1785a, S. 27.

405 Sowohl in trichotomen als auch in dichotomen Menschenbildern wird in religiösen Kontexten die Seele eigentlich vom Geist unterschieden. (In trichotomen Perspektiven werden Menschen in ihrem Wesen grundsätzlich dreiteilig gedacht. Gemeinhin bestehen sie aus einem stofflichen Leib bzw. Körper, einer nichtstofflichen Seele und einem ebenfalls nichtstofflichen Geist.) Trichotome Auffassungen teilen den Leib bzw. den Körper in einen stofflichen Leib, eine nichtstoffliche Seele und einen ebenfalls nichtstofflichen Geist ein. In den hier verwendeten Quellen so zu finden z.B. bei Campe AR 1785, S. 15, 36, oder Schwarz LEU 1835, S. 65. Näheres zu diesen Zusammenhängen z.B. bei Nannini 2006, der die christlichen Seelenkonzeptionen in den Kontext ihrer antiken Traditionen stellt.

Darüber hinaus scheint die Seele mit diesen Erweiterungen auch ein psychologisch dimensionierter Bereich bei Bahrds zu sein. Das heißt, dass das Verständnis der Seele bei Bahrds vermutlich nicht als eine ontologische Kategorie zu lesen ist. Trotz der behaupteten Unsterblichkeit der Seele konnte somit die naturgesetzliche Durchdringung dieser aufrechterhalten werden, womit ein Bruch zu Bahrds materialistischer Grundauffassung verhindert wird. Vor diesem Hintergrund galt ihm die Seele als der „wesentliche Theil unsers Ichs“.⁴⁰⁶ Denn sie sei es welche die „edelsten Kräfte“⁴⁰⁷ auf sich versammle. Die edelsten Kräfte seien dabei stets die „geistigen“⁴⁰⁸, die ihren Sitz im „feinsten Organe“⁴⁰⁹ im Gehirn des Menschen hätten. Damit wird deutlich: Auch wenn Bahrds mit radikalauflärerischer Haltung nicht den ontologischen Vorstellungen von der Seele folgt, bleibt er mit dieser Konzeption von den menschlichen Kräften doch der abendländischen Tradition treu, die den Geist des Menschen über dessen seelische Kräfte stellt. Das Eigentliche des Menschen seien seine unkörperlichen Aspekte, das Edelste und Feinste an ihm seine natürlich angelegte Geistigkeit. Auf diese Weise bleibt Bahrds auch anschlussfähig an einen pädagogischen Diskurs, der nicht durchgängig radikalauflärerisch ausgerichtet ist und der, wie in den folgenden Abhandlungen zu zeigen sein wird, den Seelenfunktionen durchaus auch religiöse Qualitäten zuspricht, die gewissermaßen ihre Heiligkeit begründen können. Die Ausrichtung von Bahrds Erziehungskonzept erweist sich somit anschlussfähig, da er dem seelischen, geistigen und kognitiven Vermögen Vorrang vor dem körperlichen gibt.

Erziehung zur Glückseligkeit

Folgt man Kersting, dann entwickelte Bahrds die Notwendigkeit von Erziehung als „Beschleunigungskonzept“⁴¹⁰. Danach ist Erziehung ein angeleiteter Prozess zur konzentrierten Vermittlung menschlichen Kultur. Sie sei erforderlich, so Bahrds, da ohne „Unterricht und Leitung“⁴¹¹ der Einzelne nur über Jahrhunderte das werden könne, „was er werden soll“⁴¹²; Erziehung führe den Menschen „schneller und leichter zu seinem Ziele, und damit zu seiner Bestimmung“⁴¹³. Als Bestimmung des Menschen gilt Bahrds die Glückseligkeit; in ihr sei auch der letzte Zweck von Erziehung gefunden.⁴¹⁴ Es ist eine ökonomisch orientierte Herangehensweise, die Bahrds formuliert. Nach Garber ist sie auf die Herstellung einer inneren Ökonomie ausgerichtet.⁴¹⁵ Wenn man in diesem Bild bleibt, geht es darum, den Menschen so schnell als möglich in einen inneren Zustand der Glückseligkeit zu versetzen. Diese Wendung, Erziehung mit eudämonistischen Bestrebungen zu verbinden, steht für eine allgemeine Ausrichtung des Revisionswerks und ist insgesamt kennzeichnend für die philanthropische Strömung. Für eudämonistische Lehren des 18. Jahrhunderts grundlegend sind antike Bezüge – insbesondere die aristotelischen – in ihrer Wiederaufnahme durch den Thomismus, wie er sich als philosophische Strömung im Anschluss an die Lehren von Thomas von Aquin ausgebildet hat.⁴¹⁶ Glückseligkeit ist in diesem Kontext,

406 Bahrds in Campe AR 1785a, S. 33.

407 Bahrds in Campe AR 1785a, S. 15.

408 Bahrds in Campe AR 1785a, S. 15.

409 Bahrds in Campe AR 1785a, S. 15.

410 Kersting 1992, S. 203. Er orientierte sich dabei wohl an Basedow, später allerdings überwarf er sich mit diesem.

411 Bahrds in Campe AR 1785a, S. 3, 5.

412 Bahrds in Campe AR 1785a, S. 3, 5.

413 Bahrds in Campe AR 1785a, S. 203.

414 Vgl. Bahrds in Campe AR 1785a, S. 7, 31.

415 Vgl. Garber 2005, S. 39.

416 Vgl. Zwierlein 2006, S. 89. Glückseligkeitslehren wurden mit Beginn des 16. Jahrhunderts fester Bestandteil protestantischer Ethik.

insbesondere im deutschsprachigen Diskurs, auf *felicitas* konzentriert und auf das Diesseits gerichtet.⁴¹⁷ Vor diesem Hintergrund wird Glückseligkeit als *praemium virtutis* verstanden und als Lohn für tugendhafte Tüchtigkeit, die an das menschliche Tätigsein gebunden ist und in Form von Glücksempfinden gewährt wird. Dieser Vorstellung nach ist das Individuum – eben durch sein Tätigsein – an der Entstehung des Glücksempfindens entscheidend mitbeteiligt. Tätigsein und Glückseligkeit gehen auf diese Weise miteinander einher. Cornel Zwielerin arbeitet heraus, dass im Verlauf des 18. Jahrhunderts das Konzept der Glückseligkeit zunehmend dynamisiert und als Potenz im Wachstums- und Entwicklungsprozess des Menschen angelegt wird, was die Möglichkeit einer stetigen Steigerung von Glück eröffnet und individuelle Glückseligkeit als Entwicklungs- und Bildungsaufgabe verortet. Zwielerin zufolge knüpfe damit das Verständnis von Glückseligkeit an die Idee der Vervollkommenung (Perfektibilität) an.⁴¹⁸ Auch bei Bahrdr findet sich diese Auffassung, weshalb es ihm im Erziehungsprozess vor allem um die Herstellung angenehmer Empfindungen ging, die er basierend auf seinem Körperverständnis entwickelte.

Für eine Erziehungskonzeption, die den Menschen ‚schneller und leichter‘ zu seiner Bestimmung und zur Glückseligkeit führt, erschien es Bahrdr zunächst sinnvoll, die menschlichen Bereiche zeitlich zu ordnen, die zu erziehen seien. Bahrdr konzentrierte sich dabei auf solche Bereiche, die als Quelle angenehmer Empfindungen gelten können, da nur diese zur Entstehung von Glücksgefühlen beitragen.⁴¹⁹ Ganz im Sinne einer thomistischen Glückseligkeitsvorstellung kommen für ihn nur die Tätigkeitsbereiche des Menschen infrage, weshalb er diese untergliedert. Bahrdrts Tätigkeitsbegriff umfasst nicht nur willkürliche menschliche, sondern auch unwillkürliche und eigenkörperliche Aktivitäten. Zunächst seien deshalb die *Tätigkeiten ohne Denken* in der Erziehung zu beachten.⁴²⁰ Bahrdr unterteilt sie in die *vegetativen Tätigkeiten* (z.B. das Verarbeiten der Nahrungsmittel, Ruhe und Schlaf, Wachstum)⁴²¹ und die *animalischen Tätigkeiten* (z.B. sinnliches Gefühl, Schmecken, Empfinden der Wohlgerüche oder der Befriedigung beim Geschlechtstrieb, Hören, Sehen). Die animalischen Tätigkeiten unterscheiden sich von den vegetativen Tätigkeiten in der Hinsicht, dass sie mit „Bewusstseyn verbunden sind“⁴²². Danach kommen bei Bahrdr die „Thätigkeiten, welche den Geist beschäftigen“⁴²³. Diese differenziert er in *halbkörperliche* und *körperliche Thätigkeiten*. Zuletzt entwickelt Bahrdr eine Vorstellung von den *geistigen Tätigkeiten*. Darunter versteht er solche, die von „den Berührungen des Körpers ganz unabhängig sind, und blos in dem Menschen vor sich gehen“⁴²⁴, das Denken also im eigentlichen Sinne. Nach Bahrdrts Vorstellung sind zunächst die *Tätigkeiten ohne Denken*, mithin die vegetativen und die animalischen zu beachten, diejenigen, die als grundlegend für die menschliche Entwicklung anzusehen sind. Denn diese seien zwar ohne Einfluss der Seele aktiv,⁴²⁵ als relevant sah er sie jedoch deshalb an, „weil von ihnen die körperliche Gesundheit

417 *Felicitas* (Glückseligkeit, Glücksempfinden, machbares Glück) steht neben *beatitudo* (Glück, Glückseligkeit, gelingendes Leben durch Gottes Hilfe) und *fortuna* (Geschick, Zufall, Glücksfall, Glück gehabt).

418 Vgl. Zwielerin 2006, S. 92. Dem pädagogischen Diskurs wurden diese Vorstellungen hauptsächlich über Wolff, Leibnitz und Rousseau vermittelt.

419 Vgl. Bahrdr in Campe AR 1785a, S. 18.

420 Vgl. Bahrdr in Campe AR 1785a, S. 18.

421 Vgl. Bahrdr in Campe AR 1785a, S. 18.

422 Vgl. Bahrdr in Campe AR 1785a, S. 20.

423 Bahrdr in Campe AR 1785a S. 21.

424 Bahrdr in Campe AR 1785a, S. 25.

425 Vgl. Bahrdr in Campe AR 1785a, S. 18.

abhängt, auf welcher alle edlere Thätigkeiten des Menschen beruhen⁴²⁶. Körperliche Gesundheit sieht Bahrdr deshalb – neben dem ‚Endzweck‘ der Glückseligkeit – als einen zwar untergeordneten, aber doch wichtigen ‚Hauptzweck‘ der Erziehung an.⁴²⁷ Körper und Erziehung werden somit in einen ausdrücklichen und konzeptionellen Zusammenhang gebracht. Bahrdr zufolge sind Gesundheit resp. eine spezifische körperliche Verfassung notwendig, damit sich die edleren Bereiche des Menschen – die geistigen – ausbilden könnten, dabei müssten die körperlichen Empfindungsbereiche zuerst pädagogisch durchformt werden.

Bahrdrts Erziehungsprogramm gründet sich nicht nur auf ein pädagogisch anthropologisches Verständnis, das davon ausgeht, dass Erziehung stets am Körper anzusetzen hätte, sondern Erziehung selbst dient ihm zur Ausbildung eines bestimmten körperlichen Zustandes: der Gesundheit des Zöglings. Der Körper wird damit nicht nur Ausgangspunkt, sondern auch Ziel der Erziehung. Erziehenden ist es daher aufgegeben, sich im Rahmen körperrpädagogischer Handlungen aktiv und zentral um die Verfassung des Körpers und um die Gesundheit des Zöglings zu bemühen. In beiden Varianten bleibt die Begründungsfigur gleich. Die Erhaltung und Pflege der körperlichen Gesundheit wird in erzieherischer Beziehung notwendig, da sie Einfluss auf das ‚eigentliche‘ Ziel der Erziehung, die Entwicklung der geistig-seelischen Kräfte, nehmen. Denn:

„[d]ie Seele also, oder der wesentliche Theil unsers Ichs, [die] Eindrücke des Körpers annimmt oder auf ihn wirkt, wird durch jede angenehme Rührung jener feinern Organe im Gehirn gleichsam zur Freude gestimmt.“⁴²⁸

Die physische Erziehung bei Bahrdr

Zwei Aspekte hält Bahrdr für die erste physische Erziehung für besonders relevant: erstens individuelle und zweitens kulturgeografische. Einerseits gäbe es zwar eine allgemeine Natur des Menschen, die ihn grundsätzlich als Gattungswesen kennzeichnet. Diese aber sei in „unendlichen Modifikationen“⁴²⁹ vorhanden, weshalb die jeweils individuelle körperliche Natur des Menschen Berücksichtigung finden müsse. Andererseits – dies arbeitet Bahrdr kulturvergleichend unter einem anthropologischen Blickwinkel heraus – müssten die kulturellen bzw. geografischen Besonderheiten der unterschiedlichen Nationen in erzieherische Überlegungen einbezogen werden, da diese dem Erziehendem ebenfalls Aufschluss über die richtige Erziehung geben würden. Beispielsweise sei das jeweilige Klima, in dem der Zögling leben soll, zu beachten, da dieses „unstreitig auf die physikalische Erziehung einen sehr wichtigen Einfluss hat“⁴³⁰. Hierfür müsse der Erzieher „mit den Kenntnissen des Arztes versehen“⁴³¹ werden, damit er richtig urteilen könne, „welche Nahrungsmittel, welche Art sich zu kleiden, welche Leibespflege, welche Arten der Spiele und Ergötzlichkeiten, der Leibesübungen u.s.w. dem Klima am

426 Bahrdr in Campe AR 1785a, S. 19. Die geistigen Kräfte als die „edelsten“ sind die „feinsten Organe“ auch „die im Gehirn, wo der Zusammenfluß aller Nerven und die Endwirkung aller Thätigkeiten der menschlichen Maschine ist“ (ebd. 1785a, S. 15). Dabei ist der Endpunkt der Einwirkung „die Organe des Bewußtseyns, die ich [Bahrdr] als ein Analogon vom Spiegel denke“. Dabei ergibt sich für Bahrdr das vollkommenste Leben, das angenehmste Gefühl (= Glückseligkeit) aus den „Thätigkeiten des Geistes“ (ebd., S. 15).

427 Vgl. Bahrdr in Campe AR 1785a, S. 102. Weitere Hauptzwecke wären für Bahrdr die Liebe, die Kunst und Veredelung durch Liebe, die Ausbildung zur Liebe (vgl. ebd., S. 50 f., 94); daneben die Anfangsgründe der Kunst zu leiden (ebd., S. 86).

428 Bahrdr in Campe AR 1785a, S. 33.

429 Vgl. Bahrdr in Campe AR 1785a, S. 95.

430 Bahrdr in Campe AR 1785a, S. 100.

431 Bahrdr in Campe AR 1785a, S. 101.

angemessensten sind“⁴³². Auch müsse Erziehung in Rücksicht auf die Lebensart ausgestaltet werden.⁴³³ Nach Bahrdrt wäre das u.a. die „Art der Beköstigung, die Zubereitungsmethode der Speisen und Getränke, die Menge, die Mannigfaltigkeit oder Einfachheit derselben, die Tracht und Bekleidungsart, die herrschenden Spiele, Ergötzlichkeiten und Leibesbewegungen, Luxus und Frugalität, Simplicität, und Liebe zur Veränderung, Reinlichkeit und Unreinlichkeit“⁴³⁴. Bahrdrts körperliches Erziehungskonzept ist demnach nicht universalistisch angelegt, sondern sieht eine sowohl individuell ausgerichtete als auch kontextgebundene gesellschaftliche Formung des Individuums vor. Den körperlichen Zustand versteht Bahrdrt als Grundlage für die Individualentwicklung, er bezieht diese aber auch auf gesellschaftliche Aufgaben. Körperlichkeit gilt ihm zudem im Rahmen der naturgesetzlichen Vorgaben als gesellschaftlich modulierbar. Nahrungsmittel, Bekleidung, Bewegung, Wärme- und Kälteempfinden, die Regulierung von Ausscheidungsorganen und viele weitere körperlich konnotierte Bereiche des menschlichen Seins werden auf diese Weise erzieherisch relevant. Der Körper und seine Formung sind pädagogisch deshalb immer in Relation zu den kulturell-geografischen Gegebenheiten zu behandeln. Auch diese Vorstellung ist in die zeitgenössische Glückseligkeitslehre eingebunden. Danach sei es zwar jedem prinzipiell möglich, nach individueller Glückseligkeit zu streben, aber diese erfülle sich lediglich in Abhängigkeit des Einzelnen von seiner gesellschaftlich-kulturellen Umwelt in einer immer noch ständisch geprägten Gesellschaft. Deshalb war es dem Individuum aufgetragen, zum Wohle aller zu agieren.⁴³⁵ Körperliche Erziehung richtete sich dementsprechend auf dieses Ideal. Glückseligkeit wird somit nicht nur als Individualethik entworfen, sondern zugleich als Hinwendung zum Gemeinwohl verstanden.⁴³⁶ Sie gilt als das Ergebnis von wechselseitigen Beziehungen des Einzelnen mit den Bedingungen seiner Existenz.⁴³⁷ Erziehung, insbesondere körperliche Erziehung, müsse deshalb, so Bahrdrt, auch in Rücksicht auf die jeweilige Staatsverfassung konzipiert werden. Der Zögling sei sowohl zum Bürger als auch zum Kosmopoliten zu erziehen, darüber hinaus sowohl zur absoluten Tugend – zur naturhaften Menschenliebe – als auch zur relativen Tugend – zum Patriotismus.⁴³⁸ Damit reicht körperliche Erziehung über individuelle und allgemein gesellschaftliche Aufgaben hinaus und erhält eine sozialpolitische Dimension. Unter körperpädagogischer Perspektive ist dies insofern relevant, da in einer sozial segregierten Welt die individuellen und die körperlichen Besonderheiten auf die gesellschaftlichen Bestimmungen hin auszurichten sind, in dieser Hinsicht orientierte sich das Denken an einer ständisch verfassten Gesellschaft. Im Revisionswerk zeigt sich dieser Aspekt am Thema der

432 Bahrdrt in Campe AR 1785a, S. 101.

433 Vgl. Bahrdrt in Campe AR 1785a, S. 103.

434 Bahrdrt in Campe AR 1785a, S. 103.

435 Vgl. Zwierlein 2006, S. 97. Damit verbunden waren frühe sozial- und wohlfahrtsstaatliche Ideen. So müssten Obrigkeiten für die rechte Einrichtung ihrer Länder sorgen – gerade Bahrdrt übte dahingehend öffentlich Kritik. „Die Seufzer und das Gewinsel der vielen Tausenden trifft euch und schändet Euren Thron, welche in Euren Dörfern und Vorstädten in äußerster Armuth schmachten und von Hunger, Blöße und auch wohl gar Krankheiten verzehrt und gefoltert werden. Alle die Kinder schreyen über Euch, welche in der Irre herumlaufen und, aller Erziehung beraubt, wie die wilden Thiere aufwachsen. Und wenn dan einst aus diesen unglücklichen Kindern, statt nützlicher Bürger, Taugenichts und Verbrecher werden, wem soll man die Schuld geben als Euch!“ (Bahrdrt 1792a, S. 132).

436 Vgl. Link 2016 [1983], S. 181 ff.; Koneffke 1994b, S. 137 ff.

437 Vgl. Koneffke 1994b, S. 165.

438 Vgl. Bahrdrt in Campe AR 1785, S. 61, 64, 70 ff., 111 ff. Hinsichtlich des Patriotismus betont Bahrdrt: „Hier ist die Natur allein hinreichend. Der Nationalcharakter drückt sich von selbst ein.“ Der Erzieher soll lediglich die „fehlerhaften Züge des Nationalcharakters in seinen Zöglingen zu mildern“ versuchen. Darüber hinaus soll er die „Nachahmungssucht, die z.B. iezt in den Charakter der Deutschen sich eingeschlichen hat“, verhüten (ebd., S. 122 f.).

körperlichen Erziehung zunächst nur implizit, da Bahrdr die anvisierte männlich-bürgerliche Erziehung nicht zu anderen Lebensweisen abgrenzt. So erscheinen entsprechende Hinweise, die verdeutlichen, dass Bahrdr ein sozial bestimmter Zögling vor Augen steht, nur in Beispielen oder in Nebenbemerkungen.⁴³⁹

Bezieht man jedoch eine weitere Schrift Bahrdrts mit ein, wird die sozial konfigurierte Ausrichtung der körperlichen Erziehung im Revisionswerk deutlicher erkennbar. In seinem *Handbuch der Moral für den Bürgerstand* (1792) unterscheidet er die bürgerliche Erziehung von derjenigen der niederen Stände. Da diese hauptsächlich körperliche Tätigkeiten verrichteten, könnten sie auch im Status der „Versinnlichung des Menschen“⁴⁴⁰, wie Bahrdr es nennt, verbleiben. Damit meint er, dass nicht alle Kräfte des Menschen (der niederen Stände) der Entwicklung bedürfen. Gerade die körperlichen Kräfte hätten keine besondere Ausbildung vonnöten. Die bürgerliche Erziehung hingegen müsse auf die Ausbildung aller Kräfte des Zöglings abzielen, da es ihre besondere Aufgabe sei, das geistige Vermögen bis auf die höchsten Entwicklungsstufen zu führen. In Bahrdrts Verständnis von Körper und körperlicher Erziehung liegt damit der Schwerpunkt erzieherischer Bemühungen bei (männlichen) Kindern aus dem Bürgertum. Sie besitzt für ihn insbesondere bei der Entwicklung der geistig-seelischen Anlagen dieser Kinder höchste gesellschaftliche Relevanz. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, weshalb Bahrdr im Revisionswerk, das in besonderem Maße die bürgerliche Erziehung fokussiert, vor allem die frühen, vegetativen Regungen des Kindes thematisiert.

Erzieherisches Allmachtsstreben im Kontext körperlicher Erziehung

Wenn es um die ersten Regungen des Kindes geht, greift Bahrdr auf einen zentralen Bezugspunkt der zeitgenössischen anthropologischen Debatte zurück und arbeitet entlang des Unterschiedes von Mensch und Tier den pädagogischen Argumentationsgang heraus. Bahrdr zufolge ist das Kind in seinem Entwicklungsstand als Neugeborenes und in der ersten Lebenszeit dem Tier gleich, denn „das erste Alter [ist] das thierische, wo die Kinder noch keine Gründe fassen und empfinden“⁴⁴¹, denn Empfindungen ohne Vernunftschlüsse seien tierischer Natur. Tiere und Menschen vereine nicht nur ihre mechanistische Grundkonzeption, ihre Körperlichkeit, sondern auch das sinnliche Gefühl, das nach Bahrdr das erste Vermögen des Körpers ist.⁴⁴² Mit diesem Argumentationszusammenhang wird Sinnlichkeit und daher in einem weiteren Sinne auch Körperlichkeit beständig mit Tiersein assoziiert. Bahrdr folgt in dieser Hinsicht Buffons Unterscheidung in *homme moral* und *homme physique*. Daher galt es, die (bürgerlich-männlichen) Kinder der Tierheit zu entheben und aus den allgemein sinnlichen die spezifisch menschlichen Gefühle zu entwickeln. Dazu bedürfe es zunächst des pädagogisch geübten Blicks, da die entsprechenden menschlichen Potenzen sich bereits im frühesten Kindesalter ankündigten. So sei z.B. der Hunger und das Augenöffnen das Tierische am Menschen, hingegen die Möglichkeit, das „Lachende und Heitere“⁴⁴³ wahrzunehmen und auszudrücken, das Menschliche.

439 Ein Beispiel für die Ausrichtung des Textes auf männliche Erziehung. Bahrdr schreibt: Man „hüte sich indeß, dieser Regel eine Ausdehnung zu geben, welche den vorherbeschriebenen Grundsätzen des Verfassers grade zuwider wäre. Früh heißt hier nicht in der Wiege, auch nicht den ersten zehn Lebensjahren des Kindes, sondern in demjenigen Alter in welchem das Kind, oder vielmehr der angehende Jüngling für diese Erkenntnis reif geworden ist“ (vgl. Bahrdr in Campe AR 1785a, S. 83).

440 Bahrdr 1792b, S. 76. Vgl. dazu auch Garber 2008b, S. 373, der diesen Umstand in Bahrdr Erziehungskonzeption zuerst und ausführlich reflektiert hat.

441 Bahrdr 1792b, S. 330.

442 Vgl. Bahrdr in Campe AR 1785, S. 19.

443 Bahrdr in Campe AR 1785, S. 38.

Aufgabe des Erziehenden sei es nun, die körperliche Erziehung in diesem frühen Alter entlang dieser Unterscheidungen durchzuführen. Der Erziehende habe das Recht und die Pflicht, so Bahrdt, mit Blick auf die der vegetativen Tätigkeiten des Kindes „zwanghaft zu handeln“⁴⁴⁴, auch weil „die Maschine nicht eigentlich denkt“⁴⁴⁵, denn:

„[w]enn Thätigkeit Leben und Seligkeit ist, und wenn Thätigkeit, und das aus ihr entspringende Vergnügen desto vollkommener ist, je feiner und vollkommener die Werkzeuge der Maschine sind, welche tätig werden, so ist Erkenntniß der Wahrheit der höchste Freudegeuß, als Nahrung des Geistes und Befriedigung des regsten Triebes im Menschen – der Wißbegierde“⁴⁴⁶.

Insbesondere bei der körperlichen Erziehung werden disziplinierende bzw. repressive pädagogische Maximen artikuliert. Zwang galt ihm als legitim, weil es eine pädagogische Aufgabe sei, die Wissbegierde resp. die geistigen Fähigkeiten der sich entwickelnden (männlichen) Menschen zu stärken. Diese beiden Grundhaltungen Bahrds führen in seinem Aufsatz zu theoretischen Diskrepanzen: Einerseits sollen gerade über Erziehung angenehme Empfindungen erzeugt werden, da nur diese die Entwicklung von Glückseligkeit fördern.⁴⁴⁷ Andererseits befürwortet Bahrdt auch erzieherischen Zwang gegen den Körper, der keinesfalls mit positiven Körpergefühlen assoziiert sein muss.⁴⁴⁸ Vermittelt wird diese Ambivalenz durch Bahrds entschiedenen Anspruch auf den tätigen Menschen. Erziehung sei dazu da, den Tätigkeitssinn in Gang zu setzen bzw. in Gang zu halten. Deshalb heißt es bei Bahrdt auch:

„Unthätig ist wider die Natur. Die Laster der Faulheit und des Müßigganges entstehen allererst durch Verwöhnung. Von Natur ist der Mensch zu der grossen Tugend der Arbeitsamkeit geneigt [...]“⁴⁴⁹

Als ‚unnatürlich‘ wird verworfen, was nicht den eigenen ideologischen Vorstellungen entspricht. Da Vergnügen, auch das körperliche, seinen Vorstellung gemäß zu allererst durch Tätigkeit entsteht, ist Zwang, der diese hervorbringt, gerechtfertigt.⁴⁵⁰ Denn der auf den Körper angewandte Zwang zielt auf Tätigkeit und somit auf positive Körperempfindungen, auch wenn diese schmerzhaft in ihren Anfängen erzeugt werden müssen.⁴⁵¹

Erst abseits der *vegetativen Tätigkeiten* gelte es für den Erzieher, Vorsicht walten zu lassen. So müsse der Erziehende bei den *animalischen Thätigkeiten*, die auf die vegetativen im Entwicklungsgang folgen, z.B. auf die Intensität der Eindrücke achten, welche die äußeren Gegenstände hinterlassen. Nicht zu lange und nicht zu heftig sollten diese sein, sonst könne es zur „Erhitzung des Blutes oder [zur] Schwächung der sinnlichen Werkzeuge“⁴⁵² kommen. Da die höheren Fähigkeiten stets mit Bewusstsein und folglich mit Denken assoziiert sind, seien diese zu schüt-

444 Bahrdt in Campe AR 1785, S. 19.

445 Bahrdt in Campe AR 1785, S. 18.

446 Bahrdt in Campe AR 1785, S. 28.

447 Vgl. Bahrdt in Campe AR 1785, S. 9 ff.

448 Von Bahrdt sind sehr verschiedene Positionen zu körperlicher Züchtigung bekannt: 1) „Bemerkt nehmlich den Fall des Ungehorsams, und erwartet absichtlich einen Zeitpunkt, wo euer Kind so recht offenbar seinen Kopf aussetzt und Eigensinn behauptet. Und in diesem Augenblicke sammet dann eure ganze Geisteskraft, und ergreift die Ruthe, aber – führt sie dabei auf der einen Seite ohne Hitze und merkbare Leidenschaft und auf der anderen Seite so lange, so lange, und so scheinbar unbarmherzig, daß eurer Kind mehrere Tage die Schmerzen empfinde und in seinem Innersten sich erschüttert fühle.“ (vgl. Bahrdt 1792b, S. 333) 2) In seinem *Philanthropinischen Erziehungsplan* spricht er sich gegen Prügelstrafe für Kinder an öffentlichen Schulen aus (vgl. Bahrdt 1776, S. 256).

449 Bahrdt 1791e, S. 65.

450 Vgl. dazu auch Garber 2005, S. 38.

451 Vgl. Bahrdt in Campe AR 1785a, S. 65 f.

452 Bahrdt in Campe AR 1785a, S. 20.

zen. Der Körper wird in diesem Sinne als Ort verstanden, der auch nicht erwünschte Impulse hervorbringt, weshalb streng gegen ihn vorzugehen sei. Allerdings war es in dieser Phase der Erziehung für Bahrtdt nicht mehr möglich, einfach Zwang zu empfehlen, da die zu diesem Zeitpunkt der kindlichen Entwicklung bereits entstandenen, geistigen Sphären in Mitleidenschaft gezogen werden könnten. Sinnesentwicklung mit der Hervorbringung von Erkenntnisfähigkeiten zu verbinden, entspricht sensualistischem Denken, Bahrtdt schließt sich diesem im weiteren Verlauf der Ausführungen an, insbesondere dann, wenn es um die Ausbildung der höheren Erkenntnisfähigkeiten geht. Wichtig ist ihm zu betonen, dass über die Sinne die Vorstellungen in die Seele geführt werden, die dann dort durch Vernunftschlüsse verarbeitet werden könnten. Damit keine „falsche Vorstellungen“⁴⁵³ entstehen, brauche es zwar in erster Instanz die pädagogisch geleitete Entwicklung der sinnlichen Wahrnehmungen, später jedoch die kognitive Belehrung über Täuschungen und damit einhergehend die Einführung in die Lehre der Vernunft. Erziehung entwickelt sich demnach in ihrer Ausrichtung mit den Phasen der Kindheit, die Bahrtdt in Abhängigkeit von der körperlichen Entwicklung des Kindes versteht. Fokussiert er zunächst die Erziehung auf die körperlichen Bereiche des Kindes, so treten später die geistig-seelischen hinzu. In diesem Entwicklungsschritt, bei dem es darum geht zu verhindern, dass sich ‚falsche Vorstellungen‘ im Kind festsetzen, erinnert Bahrtdt an Rousseaus Rat an den Erziehenden, den Verstand des Zöglings „vor Irrtümern [zu] bewahren“⁴⁵⁴. Allerdings setzt Bahrtdt nicht wie Rousseau auf die Selbsttätigkeit des Kindes resp. auf die Selbsttätigkeit des Körpers, sondern gerade auf eine pädagogische Begrenzung, Gewöhnung und Disziplinierung der Selbsttätigkeit. Doch ähnlich wie Rousseau wird dieser pädagogische Zusammenhang durch eine gesellschaftskritische Perspektive gerahmt, denn aufgrund der ‚verderbten‘ gesellschaftlichen Umstände sei der Körper in beständiger Gefahr, sich misslich zu entwickeln. Obwohl Bahrtdt sich deutlich gegen Vorstellungen von der Erbsünde ausspricht, folgt er der theologischen Lehre, wonach der Körper zu allererst Einfallstor für die Sünde sei. Bahrtdt bleibt in dieser Hinsicht trotz radikalauflärerischer Standpunkte theologischen Traditionen verpflichtet. Dieser Vorstellung nach ermöglicht erst Erziehung einen naturgesetzlichen Gang der Entwicklungen, abseits von potentiell sündhafter Körperlichkeit.

Dieser religiös konnotierte Zusammenhang verweist auf eine weitere theologische Dimensionierung in Bahrtdts körperrpädagogischen Vorstellungen. Die zeitgenössischen Glückseligkeitslehren, denen in der Regel eine Bildungsaufgabe mit religiösem Anspruch innewohnt, werden von Bahrtdt aufgenommen und bilden den Hintergrund seines Erziehungskonzepts mit Konzentration auf die geistig-seelischen Bereiche menschlicher Entwicklung. In dieser Beziehung relevant für den zeitgenössischen philanthropischen Diskurs sind Georg Joachim Zollikofer (1730–1788) und Gotthelf Samuel Steinbart (1738–1809). Beide Theologen haben maßgeblich die damaligen Debatten um Glückseligkeit mit öffentlichen Beiträgen vorantrieben. Ihre Positionen veranschaulichen, welches Verständnis in den philanthropischen Erziehungskonzeptionen, die auf Glückseligkeit ausgerichtet sind, zumeist implizit mitschwingt. Bahrtdt kannte und schätzte beide Männer, und während Zollikofer mehrfach im Revisionswerk zitiert wird,⁴⁵⁵ wirkte Steinbart sogar an diesem mit.⁴⁵⁶

453 Bahrtdt in Campe AR 1785a, S. 3 f.

454 Rousseau 1971 [1762], S. 72.

455 Vgl. Bahrtdt 1781, S. 195; Campe in Villaume in Campe AR 1788a, S. 375.

456 Vgl. Zwielerlein 2006, S. 88; Bahrtdt 1781, S. 195. Im Vorbericht des dritten Bandes berichtet Campe, dass Steinbart in die Gesellschaft praktischer Erzieher eingetreten sei.

Zollikofer vertritt in seinen Predigten über die menschliche Glückseligkeit ein spätaufklärerisches Glückseligkeitsverständnis, das erkennen lässt, dass Glückseligkeit nicht nur als individuelle Bildungsaufgabe verstanden wird, sondern gleichfalls an der Höherstellung der menschlichen Seele beteiligt ist. Beide Vorstellungen – Glückseligkeit als Ziel menschlichen Seins und die Erschaffung des eigentlich Menschlichen durch Glückseligkeit – werden zu einem zentralen Ankerpunkt philanthropisch-pädagogischen Denkens. Zollikofer schreibt:

„Der Mensch ist Mensch und bleibt Mensch, und wenn er glücklich seyn und werden soll, so muß er es als Mensch seyn und werden. Aber er kann und soll ein immer besserer, immer vollkommener, immer glückseliger Mensch seyn und werden. Das ist seine Bestimmung. Und diese Bestimmung ist gewiß groß und unseres – ganzen und unablässigen Bestrebens werth. [...] Denket also ja nicht [...], daß ihr durch die Auflösung eurer groben Hülle aufhören werdet, Menschen zu seyn, daß ihr durch den Tod in eine höhere Classe von Wesen werdet versetzt und gleichsam vergöttert werden.“⁴⁵⁷

Glückseligkeit ist damit für den Menschen Bestimmung und Aufgabe zugleich und wäre durch Erziehung zu verwirklichen. Menschsein wird hier jedoch wiederholt und in theologischer Tradition, einzig auf eine geistige Entität beschränkt. Zollikofer weist darauf hin, dass beim Übergang ins Jenseits sich die Menschen ihres sterblichen Körpers entledigen,⁴⁵⁸ allein ihre im Diesseits ausgebildete Seele, ihr eigentliches Ich, bliebe erhalten. Folgt man Zwierlein, so birgt diese Figur eine Verheißung auf Ewigkeit, auf eine fortdauernde Individualität, die im Diesseits ihre Ausprägung findet und im Jenseits überdauert.⁴⁵⁹ Auf diese Weise wird ein Körperverständnis profiliert, das den Körper als bloßes Objekt zur lebensweltlichen Benutzung herabsetzt. Dies bedeutet zugleich aber auch, dass der Körper, welche Rolle auch ihm im Diesseits zugesprochen wurde, nur eine sterbliche Hülle bleibt. Auch auf diese Weise wird der von Bahrdr vorgeschlagene erste Zwang gegen den Körper erklärlich.

Steinbart vertritt in seinem *System der reinen Philosophie oder Glückseligkeitslehre des Christenthums* (1778) ein ähnliches Körperverständnis. Auch er bindet, wie Bahrdr und Zollikofer, den Körper an die diesseitige materielle Welt; er sei es auch, der mit den weltlichen Bedingungen assoziiert sei. So schreibt Steinbart, dass die äußeren Umstände des Menschen, wie z.B. Armut oder Reichtum, auch nur auf „unsren Körper [zu beziehen wären], der nicht unser Ich ist, sondern den unsre Seele jetzt bewohnt, und als ihr Werkzeug gebraucht“⁴⁶⁰. Allerdings ist Steinbart, im Unterschied zu Zollikofer, der Auffassung, dass nach dem Tod, wenn „wir von diesem groben Körper entkleidet sind“⁴⁶¹, der „Geist [...] nicht ganz von allem körperlichen entblößt [wird]“⁴⁶², sondern er bliebe „noch von einem feinen organischen Schematismus umgeben“⁴⁶³. Steinbart sieht auf diese Weise den organischen Körper stärker an die Seele gebunden. Auch deshalb vertritt er die Auffassung, dass der sündige Körper den Menschen durch sinnliche Begierden sogar dann übermannen kann, wenn dieser bereits von Vernunft geleitet werde.⁴⁶⁴ Dieses organologische Verständnis teilt Bahrdr, weshalb er gerade gegen die vegetativen Triebe, die nicht zu geistigen Höhen hinaufführen, der erzieherischen Einflussnahme unterwirft. Permanente Triebbeherrschung, auch im späteren Verlauf der Entwicklung des Kindes, wird damit angestrebt.

457 Zollikofer 1791, S. 184.

458 Vgl. dazu auch Zollikofer 1791, S. 181.

459 Vgl. Zwierlein 2006, S. 97.

460 Steinbart 1778, S. 32.

461 Zollikofer 1791, S. 200.

462 Zollikofer 1791, S. 200.

463 Steinbart 1778, S. 32.

464 Vgl. Steinbart 1778, S. 58.

Alle drei, Bahrdr wie Zollikofer und auch Steinbart, richten mit dieser Auffassung von Glückseligkeit einmal mehr Erziehungs- und Entwicklungsvorstellungen auf die geistigen Dimensionen menschlicher Existenz aus. So gelte es, geistige Freuden und intellektuelles Geschick über Erziehung zu vermitteln, um dadurch, so Bahrdr, eine Erhellung des Geistes in Gang zu setzen. Erziehung müsse dem Menschen beim Erkennen von Wahrheit helfen. Der Erziehende solle dem Zögling die „allgemeinen Wahrheiten“⁴⁶⁵ vermitteln, deren Essenz eine „allumfassende Menschenliebe“⁴⁶⁶ sei. Wahrheit als Erziehungsziel wird in dieser Weise mit Liebe verschränkt. Die Liebe steht bei Bahrdr für die Anerkennung jedes einzelnen Individuums innerhalb von Gesellschaft, dessen Verwirklichung durch das Streben nach Glückseligkeit ermöglicht wird.⁴⁶⁷ Gerade „die vernünftige Liebe befördert [die] gemeinschaftliche Glückseligkeit“⁴⁶⁸ heißt es denn auch bei Bahrdr. Durch Liebe fände deshalb die „Bildung des bürgerlichen Charakters“⁴⁶⁹ statt. Es ist auch die Liebe, die bei Bahrdr in eine tendenzielle Hochschätzung der Sinnlichkeit, zumindest jedoch in eine Ablehnung der Sinnenfeindschaft mündet. Repressiven körperlpädagogischen Ansichten stehen in Bahrdrts Ansatz leibfreundliche Aspekte gegenüber.

Zusammenfassung

Den Zusammenhang von Körper und Erziehung entwickelt Bahrdr in seiner Abhandlung in dreifacher Beziehung: als Ausgangspunkt, als Medium sowie als Ziel von Erziehung. Als Ausgangspunkt, weil Bahrdr den Menschen als biologisch-organische Einheit verstand, dessen sämtliche Vermögen, so auch die geistig-seelischen, sich basierend auf körperlichen Anlagen resp. Triebstrukturen ausbildeten. Bahrdrts Menschenverständnis kann in dieser Beziehung auch im Horizont vitalistischer Theorieansätze verstanden werden, die den natürlichen Einrichtungen des Menschen ein innewohnendes Prinzip beordnen, aufgrund dessen bestimmte Potenziale zur Ausprägung streben. Gleichzeitig kann Bahrdr Auffassung als radikalaufklärerisch gelten, da er auch die seelisch-geistigen Dimensionen des Menschen physiologisch fundiert – trotz seiner immateriellen Vorortung der Seele.

Als Medium sah Bahrdr den Körper, weil sich alle seelisch-geistigen Anlagen in einem empiristischen Verständnis über die Sinne und die Empfindungsfähigkeit ausbilden. Dabei ist das Eigentliche des Menschen, die Vernunftschlüsse, dieser Körperlichkeit zwar nicht entzogen, aber der Körperlichkeit insofern beigeordnet, weil – quasi durch den Körper hindurch – Erziehung in ihrer Bestimmung auf das Eigentliche des Menschen zielt, auf die geistigen Entwicklungspotenziale. In dieser Weise schließt Bahrdr sein Programm an sensualistische Theoreme an. Das Besondere an Bahrdr Erziehungsprogramm ist jedoch, dass er gerade die Bereiche des Kindes, die er als ausschließlich körperliche konzipiert, mithin die *Tätigkeiten ohne Denken*, sehr eigenständig theoretisiert und somit auch in pädagogischer Hinsicht erschließt. Dies geschieht im Rahmen einer Abhandlung, die auf die systematische Grundlegung von Erziehung zielt. Gleichwohl gehen seine Vorstellungen deutlich mit körperrepressiven Überzeugungen einher. Das Kind resp. der kindliche Körper wird in dieser Hinsicht erzieherischer Willkür ausgesetzt. Bahrdrts Ziel ist es, den tätigen Menschen in Gang zu setzen, wozu auch gehört, die Beherr-

465 Bahrdr in Campe AR 1785a, S. 29f.

466 Bahrdr in Campe AR 1785a, S. 29f. Wahrheit ist bei ihm religiös konnotiert. Allerdings pflegte auch er diesbezüglich ein sehr liberales theologisches Verständnis. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Kirchen soll der Erzieher dem Kind „blos historisch und zwar mit der größten Unparteilichkeit“ (vgl. ebd., S. 108 ff.) vortragen. Die Erziehung ist soll dadurch Toleranz und Achtung führen.

467 Vgl. Austermann 2010, S. 52; Koneffke 1994b, S. 165.

468 Bahrdr 1792b, S. 118.

469 Bahrdr 1792b, S. 117.

schung der Sinne voranzutreiben. Erziehung zielt in diesem Kontext vermittelt des Körpers nicht nur auf die Beherrschung des Körpers, sondern auch auf eine Befreiung vom Körper. Das Ziel körperlicher Erziehung wird indes zweifach codiert. Zum einen als Körperbeherrschung, der zum anderen die Körpergesundheit zur Seite gestellt wird. So wird körperliche Erziehung bei Bahrds vor allem als Gesundheitserziehung verstanden. Beiden Zielen liegt ein mechanistisches Körperverständnis zugrunde. Dies ermöglicht es, den kindlichen Körper zwar einerseits der willentlichen Verfügungsgewalt des Erziehenden auszusetzen, andererseits wird aber auf diese Weise Körperlichkeit auch erst als Erziehungsaufgabe verstehbar. In dieser Perspektive ist es keineswegs selbstverständlich und natürlich, dass Kinder ab einem bestimmten Alter ihre Ausscheidungsorgane kontrollieren können, sondern dies gilt als eigene pädagogische Aufgabe mit theoretischem Anspruch. Sämtliche körperliche Bereiche und Fähigkeiten werden folglich pädagogisch reflektiert. Dem Körper kommt damit in der Erziehung eine ambivalente Rolle zu: Einerseits sieht Bahrds ihn als Grund und Voraussetzung für willentliches Handeln und somit für menschliche Freiheit. Andererseits war damit der Anspruch verbunden, das Kind über Erziehung zu befähigen, unabhängig von seinen Triebstrukturen handeln zu können. Menschliche Freiheit ziele, wie auch der Endzweck von Erziehung – die Glückseligkeit – auf geistiges Vermögen. Körperliche Erziehung war genau darauf ausgerichtet.

Die aus Bahrds Äußerungen abzulesende Orientierung einer bürgerlichen Erziehung, in der der körperlichen Erziehung ein großes Gewicht beigemessen zukommt, wird als Weg zur Glückseligkeit sowie als Bildungsprozess entworfen, der auch die körperliche Gesundheit mit einschließt. Die körperliche Erziehung wird zum Ausdruck der sich entwickelnden männlich-bürgerlichen Standesinteressen und die Ausbildung von Bürgerlichkeit wird gleichfalls an körperpädagogische Ziele gebunden, die je nach Geschlecht des Kindes unterschiedliche Intentionen verfolgen. Im Rahmen männlicher Erziehung zielt körperliche Erziehung auf Stärke, Abhärtung und Gewöhnung.⁴⁷⁰

Bedenkt man ferner, dass Bahrds Abhandlung als erziehungstheoretische Grundlegung der *Allgemeinen Revision* gedacht war, so zeigt sich, dass er den Körper als integralen Bestandteil von Erziehung positioniert. Es handelt sich also bei Bahrds Erziehungsentwurf um ein körperinklusive Konzept. Dies bleibt unangetastet, auch wenn er in seinem Programm die Erziehung auf die seelisch-geistigen Fähigkeiten ausrichtet, die für ihn das Eigentliche des Menschen ausmachen. Ebenfalls deutlich tritt bei Bahrds die Aufteilung hervor, der Erziehung in einen körperlichen und einen seelischen Bereich unterteilt. So stellt die physische Erziehung auch bei ihm ein theoretisch umgrenztes Tätigkeitsfeld dar, das einer dichotomen Konzeption von Körper und Seele folgt, die Bahrds auf die pädagogischen Bereiche hin adaptiert.

3.4.2 Stuve, Johann – eine „harmonische Ausbildung aller Kräfte“⁴⁷¹

Nachdem Bahrds für das Revisionswerk einleitend den allgemeinen Zweck der Erziehung bestimmt hatte, folgen im ersten Band noch zwei weitere erziehungstheoretische Beiträge, die von Johann Stuve verfasst wurden. In der ersten Abhandlung geht es um die *Allgemeinen Grundsätze der Erziehung* (1785), in der zweiten um die *Allgemeinen Grundsätze der körperlichen Erziehung* (1785). Mit Stuves zweiten Beitrag erfährt die körperliche Erziehung in der *Allgemeinen Revision* eine theoretisch eigenständige Begründung, was erneut der Stellenwert dieses Themenbereichs innerhalb des Werkes verdeutlicht.

470 Vgl. dazu Bahrds in Campe AR 1785a, S. 87.

471 Stuve in Campe AR 1788a, S. 401 f.

Stuve selbst war bis zu diesem Zeitpunkt kaum als Erziehungsschriftsteller in Erscheinung getreten, sondern hatte, auch wenn es von ihm bereits Veröffentlichungen zu pädagogischen Themen gab, vorwiegend Erfahrungen auf dem Gebiet der praktischen Pädagogik gesammelt. Über sein theoretisches Interesse jedoch war er in engeren Kontakt mit Campe gekommen; er hatte – so die Erzählung eines Biografen – „freimüthige Kritik [...] an einem Aufsätze Campe's“⁴⁷² geübt. Zum Zeitpunkt des Erscheinens der beiden Abhandlungen im Revisionswerk im Jahr 1785 war Stuve noch als Schulleiter in Neu-Ruppin tätig. Dort hatte er in Zusammenarbeit mit seinem Freund Philipp Julius Lieberkühn (1754–1788)⁴⁷³ die ehemalige Lateinschule nach philanthropischen Grundsätzen umgestaltet. An dieser Schule, so viel ist bekannt, legten Stuve und Lieberkühn insbesondere auf körperbezogene und körperfreundliche Pädagogik wert. Sie berichteten darüber in ihren öffentlichen Schulberichten,⁴⁷⁴ auf die hier zunächst näher eingegangen wird, da sie einige zentrale Inhalte der Beiträge von Stuve im Revisionswerk besser verständlich machen können.

In ihrer *Zweite[n] Nachricht von dem Zustande der Neu-Ruppinschen Schule* (1778) begründen Lieberkühn und Stuve die Einbeziehung des Körpers in die Erziehung folgendermaßen:

„Und weil denn nun die Gesundheit des Geistes und des Herzens, unsre gesammte Tugend und Glückseligkeit so sehr von der Gesundheit unsers Körpers abhängt; weil denn doch am Ende alle Wirkungen unsrer Seele viel leichter, schneller, besser und lebhafter von statten gehen, wenn der Leib gesund, kräftig und thätig ist: so hat uns die Sorge immer sehr am Herzen gelegen, auch über die körperliche Gesundheit unsrer Lieblinge zu wachen, nie durch Ueberspannung ihre aufblühende Jugendkraft zu schwächen, durch liebevollen Rath und Warnung auch hier sie zu leiten, sie auf die mannigfaltigen verderbenden, entnervenden Gifte in der gesammten Lebensordnung unsers Zeitalters aufmerksam zu machen, die Schnellkraft ihrer Nerven durch heilsame Bewegung und unschuldige Erheiterungen zu erhalten und zu stärken, [...]“⁴⁷⁵

Die geistige Tätigkeit und emotionale Gesundheit ihrer Zöglinge sowie deren Tugendhaftigkeit und Glückseligkeit setzen beiden Pädagogen in Abhängigkeit zum körperlichen Zustand der Kinder. Nur durch einen gesunden, kräftigen und tätigen Leib, so Stuve und Lieberkühn, könne die Seele wirksam sein. In anthropologischer Hinsicht sind es neurophysiologische Argumente, die von Über- und Unterspannung der Nerven handeln und vermutlich der Theorie des schottischen Arztes John Brown (1735–1788) und damit dem Brownianismus entnommen sind. Die Autoren folgten dieser Theorie von der mittleren Erregung als gesundem Zustand bis zur näheren Begründung des Zusammenhangs von körperlich-leiblichen und geistig-seelischen Verhältnissen auch in körperlpädagogischer Hinsicht und stellen sie in einen gesellschaftskritischen

472 Zimmermann 1894, S. 84. Vgl. näher dazu Porger 1901, S. 43.

473 Lieberkühn war Pädagoge und Schriftsteller. Er verbrachte seine eigene Schulzeit in Neu-Ruppin, studierte ab 1771 an der Universität Halle Philologie, Französisch und Englisch. Ab Sommer 1776 war er als Hauslehrer bei der Familie von Justizrat Noeldechen angestellt, dann ab 1777 übernahm er – zusammen mit Stuve – die Leitung der Lateinschule. Anfang 1784 wurde er Rektor des St. Elisabeth-Gymnasiums in Breslau, starb jedoch bereits vier Jahre später.

474 Die Schulnachrichten richteten sich vorwiegend an die Eltern der Schüler. Auch körperlpädagogische Inhalte wurden aufgegriffen, z.B. der Beitrag: *Ueber die körperliche Erziehung. Nebst einer Nachricht von der Neu-Ruppinschen Schule* (1781). Die Schule wies wohl über längere Zeit einen hohen Krankenstand auf. Stuve betonte in der Einleitung, dass der Gegenstand der körperlichen Erziehung Gelehrten und Ärzten bekannt sei, aber wohl nicht den Eltern der Kinder, weshalb er sie niederschreiben wolle (vgl. ebd., S. 5 f). Ebenfalls zum Gegenstand der körperlichen Erziehung und auch in aufklärerischer Absicht arbeitete er in *Ueber die Erziehung. Nebst einer Nachricht von der Neu-Ruppinschen Schule* (1779), vgl. ebd., S. 19 ff.

475 Lieberkühn/Stuve 1778 vgl. Gedike 1791, S. 18.

Zusammenhang, wenn sie betonen, dass es die Gifte der Lebensordnung der Zeit seien, die schädlich auf die nervliche Verfasstheit der Heranwachsenden wirkten. Um zu verhindern, dass sich die gesellschaftlichen Missstände auf die Kinder auswirkten, setzen Stuve und Lieberkühn bei ihren pädagogischen Maßstäben auf Wachsamkeit bei den am Institut pädagogisch Tätigen wie auch auf Aufklärung und Belehrung der Zöglinge. Ihre dabei erkennbar eudämonistische Ausrichtung entspricht, ähnlich wie bei Bahrdt, spätaufklärerisch-philanthropischen Grundauffassungen. Das Ziel ihrer körper- und leibintegrativen Pädagogik sollten „gesunde, vernünftig denkende, am Geist und Leib kraftvolle, gute glückliche, vom Gemeingeist beseelte, strebsame, thätige Menschen und Bürger“⁴⁷⁶ sein, die sich gerade durch diese Qualitäten der Ausbildung als „edle Gottesverehrer“⁴⁷⁷ erweisen würden.

Für die Erziehungspraxis an der Neu-Ruppiner Schule bedeutete dies in körperlpädagogischer Hinsicht zunächst die Reduzierung von Unterrichtsstunden, und zwar von solchen, die einzig auf geistige Beschäftigung zielten,⁴⁷⁸ dann die Integration von körperlicher Bewegung und Leibeserziehung (z.B. Ballspielen, Schlittschuhlaufen, Spaziergehen und Baden) in den Schulalltag sowie die Verschulung und Didaktisierung von Gesundheitserziehung.⁴⁷⁹ Darüber hinaus entwickelten die beiden Pädagogen eine sehr eigene Schulkultur, die ebenfalls auf die Körperlichkeit des Menschen abhob. Gemeinsames Spaziergehen und Musizieren gehörten ebenso dazu wie ein bestimmter Stil im Auftreten. Die männlichen Zöglinge trugen, statt Pomade im Haar und Zöpfe, offenes, geschnittenes Haar und leichte Kleidung.⁴⁸⁰

Stuve und Lieberkühn betonten in ihren Schulberichten, dass sich im Rahmen ihrer Pädagogik körperliche Strafen erübrigen würden.⁴⁸¹ In der Überschau ihrer Programmatik ist auch deshalb von einer insgesamt positiv konnotierten und gesundheitserhaltenden Körperpädagogik zu sprechen.

Dass Stuve und Lieberkühn körperliche Disziplinierung ablehnten, basierte auf einem besonderen individualpädagogischen Anspruch, der noch einmal ein anderes Licht auf die körperlpädagogischen Intentionen der beiden Pädagogen wirft. Sowohl für Lieberkühn als auch für Stuve galt der Anspruch, dass sie in ihrer pädagogischen Arbeit jede Seelenregung ihrer Zöglinge sehr genau in Erfahrung bringen müssten. Dies sei, so Lieberkühn, die eigentliche Basis, um die „sittliche Vollkommenheit“⁴⁸² ihrer Zöglinge pädagogisch zu fördern.

„So haben wir es uns zur Pflicht gemacht, so viel es in unsern Umständen angeht, über den sittlichen Zustand unsrer Zöglinge zu wachen, sie in allen Situationen zu beobachten und die geheimen Triebfedern und Neigungen ihrer Herzen auszuspähen.“⁴⁸³

Um diese Ansprüche erfüllen zu können, bedurfte es eines besonderen Verhältnisses zu den Zöglingen – eines, das pädagogisch-intentional eine engere Beziehung herstellte und dabei Vertrautheit simulierte. Eine Pädagogik, die auf körperliche Gewalt setzt, wäre dafür wohl hinderlich gewesen. Stuve und Lieberkühn betonen daher im Weiteren:

476 Stuve/Lieberkühn 1777, S. 7.

477 Stuve/Lieberkühn 1777, S. 7.

478 Vgl. Porger 1901, S. 14 ff., 30.

479 Vgl. Porger 1901, S. 30 ff.

480 Vgl. Krüger 1837, S. 10 f.

481 Vgl. Lieberkühn/Stuve 1778 in Gedike 1791, S. 21.

482 Lieberkühn 1782, S. 3.

483 Lieberkühn/Stuve 1778 in Gedike 1791, S. 22 f.

„Um diese dem Erzieher so unentbehrliche Kenntniß zu befördern, behandeln wir sie überhaupt alle wie unsre jüngeren Freunde und besonders die Erwachsenen mit der edlen Vertraulichkeit, die so leicht das jugendliche Herz gewinnt und öffnet [...]“⁴⁸⁴.

In diesem besonderen Modus künstlicher Intimität, der auch auf eine alltägliche Körpernähe setzt, wird Beobachtung zur zentralen Methode pädagogischer Diagnostik und damit zugleich auch als berufspraktische Fähigkeit eingesetzt.⁴⁸⁵ Dies entspricht dem empiristischen Ansatz, den die philanthropische Erziehungsbewegung zur Begründung der wissenschaftlichen Pädagogik, aber auch der pädagogischen Praxis verfolgte. Stuve und Lieberkühn interpretieren ihn vor allem psychologisch und greifen dementsprechend auf die empirische Psychologie zurück. Gerade seelenkundliches Wissen sei in dieser Beziehung – dies stellen beide heraus – für Erziehende unabdingbar, auch deshalb, weil es ein Grundsatz der Erziehung sei, Kinder nach den ihnen eigenen, besonderen Beschaffenheiten zu behandeln.⁴⁸⁶ Das hieß in ihrem Fall, jedes Kind – resp. dessen Seele – kennenzulernen und zu erforschen, damit die individuell verschiedenen Fähigkeiten zur Ausbildung kommen können. Körpernähe ist dabei notwendig, um die Seelentätigkeiten des Zöglings besser verfolgen zu können.

Diese für die philanthropische Bewegung ungewöhnlich stark individualisierte und psychologische Pädagogik vertritt Stuve auch im Revisionswerk. In seinen beiden dort abgedruckten Abhandlungen sind die Techniken der Beobachtung bereits in eine Theorie der ‚anschauenden Erkenntnis‘ aufgenommen. Diese Theorie ist nicht nur für die Techniken des Erziehers relevant, sondern sie findet auch auf die Zöglinge in pädagogischer Hinsicht Übertragung. Mit Blick auf den Zusammenhang von Körper und Erziehung ist eine nähere Erläuterung dieser theoretischen Position insofern relevant, weil an ihr verdeutlicht werden kann, wie bei Stuve in der Tradition Baumgartens Sinnlichkeit nicht nur als umfassender körperlicher Seinsbezug, sondern als dauerhafte Erziehungs- und Lebensaufgabe begriffen wird.

Die Theorie der anschauenden Erkenntnis und die Empfindungsfähigkeit

Stuve entwickelte seinen Aufsatz u.a. basierend auf den Vorlagen Philipp Lieberkühs, der wenige Jahre vor ihm eine Theorie über die anschauende Erkenntnis für den Einsatz im Unterricht ausgearbeitet hatte.⁴⁸⁷ Stuve übertrug sie im Revisionswerk auf allgemein-pädagogische Zusammenhänge. Beobachtung verstand er nicht mehr nur als professionelle Tätigkeit von Erziehenden zur pädagogischen Anleitung von Zöglingen sowie als Methode pädagogischen Wissens zu vermehren, sondern sie wird von ihm umfassender als konstitutive Befähigung des Menschen begriffen, die Lernen und Verstehen ermöglicht und die es deshalb erzieherisch zu entwickeln gilt. Erziehende beobachten Zöglinge, Zöglinge nehmen beobachtend die Welt wahr – sie entwickeln auf diese Art und Weise ihre Vorstellungen sowie darauf basierend ihr Denken.

Anschauende Erkenntnis ist nur eine von vielen Erkenntnisarten, jedoch eine der wichtigsten; sie gilt bei Lieberkühn als „diejenige Vorstellung, die die Seele selbstthätig aus den Gesichtseindrücken bildet, so lange sie ihren Gegenstand unmittelbar wahrnimmt“⁴⁸⁸. Die Seele wird über die Sinne des Gesichts – hier ist hauptsächlich die Sehfähigkeit gemeint – mit Umwelt-

484 Lieberkühn/Stuve 1778 in Gedike 1791, S. 23.

485 Vgl. Lieberkühn 1782, S. VIII f. Lieberkühn vergleicht die Art der Beobachtung mit dem diagnostischen Blick von Ärzten.

486 Vgl. Stuve in Campe AR 1785, S. 261, 356 f.

487 Vgl. Lieberkühn, Philipp J.: *Versuch über die anschauende Erkenntniß, als ein Beitrag zur Theorie des Unterrichts* (1783).

488 Lieberkühn 1782, S. 23. Stuve ähnlich dazu in Campe AR 1788a, S. 168.

eindrücken konfrontiert, die sie aktiv zu Vorstellungen verarbeitet. Erkenntnis wird auf diese Weise stark mit Sehen verschränkt; andere Sinnespraktiken zur Umweltwahrnehmung – Tasten, Hören oder Schmecken – treten somit in den Hintergrund.

So stellt dies auch Stuve dar, der jedoch von einem sensualistischen Standpunkt aus Erkenntnis allgemein als einen durch die Sinne vermittelten Prozess begreift. In Rekurs auf Baumgartens Theorie der unteren Sinnesorgane versteht er Sinnlichkeit darüber hinaus als Gefühlszustand der Seele und entwickelt deshalb ein Erziehungskonzept, das davon ausgeht, dass die Erkenntnisfähigkeiten direkt auf Sinnesempfindungen wirken, die durch die Seele jeweils individuell kognitiv verstanden und sprachlich übersetzt werden können.⁴⁸⁹ Er stellt dabei die anschauende Erkenntnis in den Mittelpunkt pädagogischer Aufmerksamkeit, da „nur Empfindungen oder die anschauende Erkenntnis auf unsern Willen, unser Thun und Lassen Einfluss haben“⁴⁹⁰. Für den Erziehenden ist es also deshalb unabdingbar, die anschauende Erkenntnis beim Zögling zu fördern und zu begleiten, da sie Kinder dazu befähigt, emotionale Bestrebungen auszubilden, die sie dazu befähigen ein sittliches Leben zu führen.

Sinnlichkeit in Form von Empfindungen wird auf diese Weise stärker mit den Seelentätigkeiten resp. dem sittlichen Denken und Handeln verschränkt und – dies ist das Besondere gegenüber einer Pädagogik, die noch stärker auf einen Sensualismus in der Tradition Lockes abhebt – dauerhaft in den Erkenntnisprozess und damit auch in den Erziehungsprozess miteinbezogen. Im Rahmen einer mehr sensualistisch ausgerichteten Pädagogik wird Erkenntnis durch die Sinne zwar als menschlicher Anfangsgrund des Denkens betrachtet, da über die Sinne der Mensch lernt; der Sinnlichkeit (im Sinne Baumgartens) selbst wird jedoch wenig dauerhafter Wert beigemessen. Trapp z.B., der für diese Position beispielhaft stehen kann, geht in seinem *Versuch einer Pädagogik* (1780) davon aus, dass jeder neugeborene Mensch die Welt zunächst sinnlich wahrnimmt, aber Erziehung dazu da sei, Gefühl zunehmend durch Denken überflüssig zu machen.⁴⁹¹ Campe sieht das in gleicher Weise. Er wendet sich zudem gegen den Modedefehler der ‚Empfindeley‘ und möchte Empfindungen generell mit den „Wirkungen der Vernunft“⁴⁹² überformen. Erziehung zielt bei Campe darauf, Vernunft auf eine Art und Weise auszubilden, die Empfindungen gleich auf richtige Weise fassen kann.⁴⁹³ Trapp und Campe repräsentieren eine rationalistisch durchformte Perspektive auf Vernunft, die die Anwendung der sensualistischen Theorie auf den Anfang der Entwicklung des Kindes begrenzt.

Stuve hingegen bewertet Sinnlichkeit sowie die anschauende Erkenntnis höher. Sie allein ermögliche und präfiguriere seiner Ansicht nach Vollkommenheit und Glückseligkeit,⁴⁹⁴ sie sei „das Ziel der menschlichen Bestimmung und die Glückseligkeit selbst“⁴⁹⁵. Sie würde sich auch gegen „leere Worterkenntnis“⁴⁹⁶ absetzen und durch sie könnten Menschen sich ihrer selbst gewahr

489 Vgl. Kersting 1992, S. 230, 243 ff., 258 ff. Stuve entwickelt diese Perspektive zunächst auf Basis einer rationalistischen Haltung zur Vernunft; im Verlauf der Beiträge im Revisionswerk gewichtet er diese Haltung stärker sinnlich-ästhetisch.

490 Vgl. Stuve in Campe AR 1788a, S. 190.

491 Vgl. Trapp 1780, S. 40. „Die sinnlichen Empfindungen sind bei jungen Menschen, und auch bei dem rohen Haufen der Erwachsenen, die Vehikel der geistigen und moralischen. Das gehörige Maaß der letztern in die erstern zu legen, damit so lange fortzufahren, bis der Mensch mehr geistig als sinnlich ist, das ist das Geschäft der guten Erziehung.“ Damit folgt Trapp Locke und Condillac (vgl. Kersting 1992, S. 246).

492 Campe AR 1785c, S. 421.

493 Vgl. Kersting 1992, S. 248.

494 Vgl. Stuve in Campe AR 1788a, S. 190 ff.

495 Stuve in Campe AR 1788a, S. 211 f.

496 Stuve in Campe AR 1788a, S. 186.

sein.⁴⁹⁷ Der Mensch gilt Stuve als dauerhaft empfindungsfähiges Wesen, das sich gerade durch sein Empfindungsvermögen seiner denkerischen Positionen bewusst werden kann. Er integriert auf diese Weise, so Kersting, das Gefühl neben Denken und Begehren in die pädagogische Theorie. Gleichwohl findet die sinnlich-ästhetische Vernunft in der pädagogischen Theorie durch Stuve eine theoretische Verankerung, womit zugleich eine neuhumanistische Ausrichtung der Pädagogik vorangetrieben wird.⁴⁹⁸ Diese Position enthebt Stuve daher in Teilen der philanthropischen Gedankenwelt.⁴⁹⁹

In Bezug auf das Verhältnis von Erziehung und Körper bedeutet dies zunächst, dass bei Stuve die Aufmerksamkeit auf Körperlichkeit über den gesamten Erziehungs- und Lebensverlauf verankert wird. Da Menschen unablässig sehend, riechend, schmeckend und fühlend ihre Umwelt wahrnehmen, ist es eben auch Körperlichkeit, die beständig auf die Seele wirkt, die aufgrund ihres Empfindungsvermögens diese vom Körper kommenden Eindrücke aufnimmt. Damit werden Empfindungen als beständiger resp. alltäglicher Bestandteil denkerischer Reflexion verstanden. In gewisser Weise erklärt das auch, weshalb sich Stuve gegen körperliche Züchtigung ausspricht. Diese würde nicht nur das pädagogische Verhältnis zwischen Erziehenden und Zögling zerstören, sondern auch das Empfindungsvermögen zu stark erschüttern und das angestrebte Glückseligkeitsempfinden wäre zudem nicht mehr aufrechtzuerhalten. Außerdem wird dadurch deutlich, aus welchem Grund Stuve Erziehung stärker individualisiert gedacht haben will. Nach seinen Vorstellungen nimmt jede tätige Seele die Eindrücke ihrer Umwelt anders auf. Daher gelte es, den Prozess ihrer Verarbeitungen für jeden einzelnen Zögling zu begleiten. Individuelle Vollkommenheit und gesellschaftliche Brauchbarkeit sind in der Hinsicht verbunden. Daher kommt Stuve zu folgender Position in der *Allgemeinen Revision*:

„Der Endzweck der Erziehung ist, jeden Menschen, nach seiner eigenthümlichen Beschaffenheit, und nach seinem Standpunkte in der Gesellschaft für sich selbst so vollkommen und glücklich, und für andere so nützlich, als möglich zu machen.“⁵⁰⁰

Die Erziehung setzt am Körper an

Stuve arbeitet sein Erziehungskonzept auch im Weiteren nach diesem anthropologisch orientierten Grundgedankengang aus. So ist zum Ersten sein Glückseligkeitskonzept stark individualpädagogisch ausgerichtet. Das formuliert er in seinen *Allgemeinen Grundsätzen der Erziehung* (1785), ähnlich wie Bahrdr zu vor: „Alles, was lebt und empfindet, ist bestimmt, glücklich zu seyn.“⁵⁰¹ Anders als Bahrdr zentriert Stuve Glückseligkeit jedoch viel stärker auf Innerlichkeit, denn nichts Äußeres könne Menschen glücklich machen.⁵⁰² Alles sei „in uns selbst“⁵⁰³, weshalb auch das Empfinden die „wesentliche Quelle“⁵⁰⁴ der Glückseligkeit sei. Stuve rekurriert diesbe-

497 Vgl. Stuve in Campe AR 1788a, S. 188.

498 Vgl. Kersting 1992, S. 230.

499 Stuve, so Kersting 1992, S. 230, sei es auch, der sich von den Philanthropen am stärksten der neuhumanistischen Bildungstheorie annähert. Vgl. dazu auch Stuves Beitrag im Bd. 10 der *Allgemeinen Revision: Ueber die Nothwendigkeit Kinder frühzeitig zu anschauender und lebendiger Erkenntniß zu verhelfen; und über die Art wie man das anzufangen habe* (1788).

500 Stuve in Campe AR 1785a, S. 325.

501 Stuve in Campe AR 1785a, S. 255.

502 Vgl. Stuve in Campe AR 1785a, S. 256.

503 Stuve in Campe AR 1785a, S. 257.

504 Stuve in Campe AR 1785a, S. 257. Auch Stuve priorisiert damit *felicitas*, das Glück, das sich auf eigene Anstrengung gründet. Erkennbar wird dies auch dadurch, dass das Glücksempfinden eine zentrale Stellung in seiner Theorie einnimmt.

züglich wesentlich auf Johann Joachim Spaldings (1714–1804)⁵⁰⁵ *Betrachtung über die Bestimmung des Menschen* (1748).⁵⁰⁶ Dieser Essay ist als innerer Monolog eines zunächst zweifelnden Individuums konzipiert, das in einem Prozess der inneren Erkenntnis Gewissheit über sich selbst erlangt.⁵⁰⁷ Entwarf Spalding einen autodidaktischen Weg zur Selbsterkenntnis über die Schritte Erfahrung, (Selbst-)Beobachtung und Nachdenken, übersetzt dies Stuve für die pädagogische Theorie. Stuve und Lieberkühn entwickelten zunächst – in Anlehnung an Spaldings beschriebenen Verlauf der ‚inneren Erkenntnis‘ – ihren pädagogischen „Stufengang der Entwicklungen“⁵⁰⁸, der von der sinnlichen Erkenntnis zu den Vergnügungen des Geistes führt.⁵⁰⁹

Stuve beginnt daher im Revisionswerk sein Erziehungskonzept zunächst mit einer körperlichen Erziehung des Kleinkindes, die auf passive Pflege und Fürsorge angelegt ist. In pädagogischer Hinsicht sei dies erforderlich, da, so Stuve, die erste „Pflege und Wartung“⁵¹⁰ das Kleinkind am Leben erhält. Der Erziehende sei in dieser Phase verantwortlich, die Anlagen von Sinnlichkeit zu fördern und zu lenken.⁵¹¹ Notwendig sei daher eine

„verhältnismäßige[...] Ausbildung und Vervollkommenung der Anlagen und Kräfte unserer Natur, und die übereinstimmende Befriedigung unserer natürlichen Triebe, denn hieraus erwachset unsere Vollkommenheit, und das Anschauen eigener Vollkommenheit macht Vergnügen, ist angenehm, wird Glückseligkeit“⁵¹².

Diesbezüglich komme auch die Natur der Erziehung entgegen, denn alles im Menschen, die ganze Einrichtung der Körperwelt, sei in diesem frühen Stadium auf die Entwicklung anschauernder Erkenntnis eingestellt. Auch das Streben nach Glück sei ein angeborener Trieb, und ebenfalls das Glücksempfinden sei an die natürlich gegebenen Anlagen im Menschen gebunden.⁵¹³ Der Schöpfer habe zwar dem Menschen einen „thierischen Körper“⁵¹⁴ gegeben, er verband diesen jedoch in jedem Bereich menschlichen Seins mit dessen Geist. Deshalb, so Stuve, sei der Mensch auch als ein „Mittelding zwischen Engel und Thier“⁵¹⁵ zu verstehen. Tierisch sei am Menschen der Körper, engelsgleich seine Seelenfähigkeiten. So sei zwar der Körper des Menschen die „kunstvollste Maschine, die wir kennen“⁵¹⁶, was sich in der Einrichtung der Säfte, in

505 Spalding war ein evangelischer Theologe, Kirchenlieddichter und Philosoph, dabei einer der wichtigsten Vertreter neologischen Positionen in der Zeit der Aufklärung. Er besuchte das Sundische Gymnasium in Stralsund, studierte in Rostock und Greifswald Philosophie, Theologie und alte Sprachen. Zunächst als Hauslehrer und Prediger tätig, wurde er 1745 in Berlin zum Sekretär des schwedischen Gesandten von Rudensköld ernannt, von 1747 bis 1757 war er als Pastor im vorpommerschen Lassan tätig. 1764 berief König Friedrich II. ihn als Propst an die Berliner St. Nicolai-Kirche und ernannte ihn auch zum Konsistorialrat. Im Zuge des Wöllnerschen Religionsedikts von 1788 legte Spalding alle seine Ämter nieder und vertrat als Schriftsteller seine aufklärerischen Ideen offensiver.

506 Die Erstauflage erschien zunächst anonym. In mehreren Auflagen erweiterte er seine Positionen. Er orientiert sich dabei u.a. an August Friedrich Sack und Siegmund Jacob Baumgarten.

507 Neu ist, dass Spalding in seinen Ausführungen hinsichtlich der Bestimmung des Menschen auf einen Bezug zur christlichen Offenbarung und orthodoxen Autorität verzichtet. Er stellt dar, wie das Individuum in einem Prozess, der über Sinnlichkeit, Vergnügen des Geistes, Tugend und Religion verläuft, schließlich selbst zur Einsicht gelangt, für die Unsterblichkeit bestimmt zu sein.

508 Stuve/ Lieberkühn 1778 in Gedike 1791, S. 12.

509 Vgl. Kersting 1992, S. 234.

510 Stuve in Campe AR 1785a, S. 314.

511 Vgl. dazu auch Spalding 1768, S. 6ff.

512 Stuve in Campe AR 1785a, S. 257.

513 Stuve in Campe AR 1785a, S. 294.

514 Stuve in Campe AR 1785a, S. 297.

515 Stuve in Campe AR 1785a, S. 297f.

516 Stuve in Campe AR 1785a, S. 265.

den Blutgefäßen und im Blutkreislauf, anhand der Nerven, der inneren Organe und der Triebe zeige. Jedoch seien es die „Vorstellungskraft und Streben nach freier Wirksamkeit derselben“⁵¹⁷, die das Wesen des Menschen und die „Natur der Seele“⁵¹⁸ ausmachten. Der Mensch mit seinem zunächst als tierisch und maschinenhaft beschriebenen Körper erhebt sich folglich mithilfe der anschauenden Erkenntnis über diesen, indem er Bewusstsein entwickelt und seine Kräfte frei – d.h. willkürlich – zu gebrauchen lernt.

Gesundheitserziehung als erste Erziehung

Die „erste Regel zur Beförderung der anschaulichen Erkenntnis [sei daher die] Erhaltung und Beförderung der Gesundheit des Körpers“⁵¹⁹. Denn nur ein gesunder Körper könne die Seelenfähigkeiten zur Wirksamkeit bringen. Der Körper fungiert in diesem Sinn als eine Art Gefäß und Mittler seelischer Kräfte. Deshalb betrachtet Stuve körperliche Erziehung auch als erste und wichtige Erziehung. Die erste erzieherische Aufgabe ist demnach die gesundheitliche Entwicklung des Kindes, die durch ‚Erhaltung und Beförderung‘ sowohl auf Bewahrung des Vorhandenen als auch auf Entwicklung eines Idealzustandes zielt. Körperliche Erziehung ist dabei auch bei Stuve stets in den Dienst der Seelentätigkeit gestellt:

„Das Körpervollkommenheit an und für sich selbst wenig oder nichts werth ist ohne die Vollkommenheit des Geistes, der sie anschauet und zweckmäßig gebraucht und genießt, bedarf keines Beweises. Daß aber auch die Geistesvollkommenheit weder erlangt, noch erhalten werden kann ohne Vollkommenheit und Wohlseyn des Körpers, werden wir in der Folge sehen, wenn wir die Verbindung des Körpers und Geistes und ihre wechselseitige Abhängigkeit von einander betrachten werden.“⁵²⁰

Eine Erziehung einzig um des Körpers willen, gilt für Stuve daher wenig – in dieser Beziehung wird bei ihm eine körperabwertende Haltung sichtbar. Allerdings zielen seine Begründungen nicht darauf ab, das Primat der Seele zu verteidigen. Im Gegenteil will er auf die Ausbildung und pädagogische Behandlung des Körpers in ihrer Bedeutung für die Seelentätigkeiten aufmerksam machen. Stuve unternimmt dies, indem er auf die wechselseitige Bedingtheit von Körper und Geist verweist. In seinem Erziehungskonzept finden damit Körper und Seele in ihrer wechselseitigen Beziehung zwar Beachtung, Erziehung als Praxis wird jedoch auf die Entwicklung der Seelentätigkeit hin ausgerichtet. Die Aufgabe der Erziehung sei es, zunächst das Gleichgewicht der Kräfte zwischen Körper und Seele herzustellen, welches dann in seiner Gesamtheit in Gesundheit münden kann. Stuve führt dies näher aus: Der Einfluss des Körpers auf die Seele ließe sich z.B. über Wärmeregulierung des kindlichen Körpers pädagogisch nutzen. So würde z.B. kaltes Baden als Heil- und Vorbeugemittel wirken.⁵²¹ Zum einen verhindere das Baden Krankheiten, die daher kämen, dass die körperlichen Säfte verdorben seien. Zum anderen wirke sich Baden positiv auf die Geistes- und Charakterstimmung aus, da sich die Nerven stärkten und der Blutkreislauf angeregt werde. Humoralpathologische Ansätze, die den Körper als Zusammenspiel von Säften denken, sind es, die Stuve hierbei intensiver verarbeitet. Ganz nach antikem Vorbild kann nur eine körperlich geregelte Lebensordnung die Säfte im Gleichgewicht halten.

517 Stuve in Campe AR 1785a, S. 275, 285. Gehirn dient als Mittler, es ist „nicht bloß der Sitz der Empfindung, sondern auch der Ursprung der Bewegung“ (vgl. ebd., S. 270).

518 Stuve in Campe AR 1785a, S. 275.

519 Stuve in Campe AR 1788a, S. 235.

520 Stuve in Campe AR 1785a, S. 258.

521 Vgl. Stuve in Campe AR 1788a, S. 437.

Die Seelentätigkeit gelte es dabei pädagogisch im Auge zu behalten. Traurigkeit als Tätigkeit des Geistes könne z.B. den Umlauf der Säfte hemmen.⁵²² Darüber hinaus verhindere sie Ausdünstungen, Sorge für Stockungen, schwäche die Esslust, greife die Nerven an und mache die Empfindungen stumpf.⁵²³ Das Gemüt des Kindes müsse deshalb stets positiv gestimmt werden. Erziehende sind auf diese Weise nicht als diejenigen gefragt, die die kindliche Natur einrichten, sondern als diejenigen, die sie beständig begleiten, bis die Kinder an einen Umgang mit dem eigenen Körper gewöhnt sind, der sie in die Lage versetzt, in zunehmendem Maße selbst die Kontrolle über ihren Körper- und Seelenhaushalt zu übernehmen.⁵²⁴ Mit der Erhaltung der Gesundheit und der harmonischen Ausgestaltung der Kräfte lenkt Stuve mit seinem Erziehungsprogramm den Fokus auf die Freisetzung des Individuums vom Erziehenden, aber auch auf die Internalisierung von Regeln zur Körperregulierung, die in einem weiteren Zusammenhang die Körperbeherrschung bezwecken sollen.

Allgemeine Grundsätze der körperlichen Erziehung

Damit das Kind dazu befähigt werden kann, die eigene ‚Maschine‘ resp. den eigenen Körper-Seelenhaushalt allein regulieren zu können, sei es notwendig, so Stuve in seiner *Abhandlung über die Grundsätze der körperlichen Erziehung* (1785), eben jener neue praktische Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Er schreibt:

„Die körperliche Erziehung ist bisher, nur zu sehr vernachlässigt, und blos dem Zufall und der Mode überlassen worden. Wird man nur erst anfangen, sie planmäßig zu betreiben und voll von der Ueberzeugung ihrer Wichtigkeit den Vorschriften der Erfahrung und Vernunft in Ansehung ihrer Gehör geben, [...] Aber der Staat muß in dieser wichtigen Absicht mitwirken und gewisse heilsame Einrichtungen treffen.“⁵²⁵

Stuve diagnostiziert ein Defizit in der bisherigen Erziehungspraxis, wonach die körperliche Erziehung größtenteils versäumt oder nur gelegentlich praktiziert werde. Er verlagert jedoch einen Teil der Aufgaben in staatliche und damit auch öffentliche Verantwortung. Zur fachlichen Begründung hingegen autorisiert er „Aerzte [...] und Philosophen“⁵²⁶; auf ihr Wissen müsse man zurückgreifen, wolle man die Vollkommenheit des Körpers und des Geistes erreichen. Ihm als Pädagogen und Pädagogen im Allgemeinen käme in diesem Bereich nicht die fachlich volle Legitimation zu. Deutlich zeigt sich diese Haltung in einer Fußnote, die sich gleich zu Beginn seines Textes finden lässt, wenn er schreibt:

„Zur Beruhigung für manche Leser muß ich hier sagen, daß dieser Aufsatz von einsichtsvolle Aerzten angesehen und gebilligt ist.“⁵²⁷

In der gleichen Abhandlung verweist Stuve darauf, dass gerade Mütter über die richtige Praxis der körperlichen Erziehung aufzuklären seien. Man müsse deren „herrschenden Vorurtheilen in der körperlichen Erziehung entgegen [...] arbeiten“⁵²⁸, um nicht „die Vorstellungskraft des Kindes entkräften, und Leib und Seele zugleich schwächen“⁵²⁹. Die Aufklärung solle auf „Vernunft

522 Vgl. Stuve in Campe AR 1788a, S. 243 ff.

523 Vgl. Stuve in Campe AR 1788a, S. 450.

524 Vgl. Stuve in Campe AR 1788a, S. 298.

525 Stuve in Campe AR 1785a, S. 272 f.

526 Stuve in Campe AR 1785a, S. 264.

527 Stuve in Campe AR 1785a, S. 388.

528 Stuve in Campe AR 1785a, S. 248.

529 Stuve in Campe AR 1785a, S. 249.

und Erfahrung⁵³⁰ basieren, um auf diese Weise die Grundsätze der Lebensordnung und die der körperlichen Erziehung festsetzen zu können. Mit der Betonung auf die Expertise von Ärzten und die Zuweisung von „Vorurteilen“⁵³¹ an die Mütter wird einmal mehr weibliches Wissen ausgeschlossen und degradiert. In diesem Zusammenhang schreibt er jedoch auch über die Entstehung von Wissen über Körper und Seele:

„Der gordische Knoten, die Untersuchung über die Art der wechselseitigen Einwirkung des Körpers auf den Geist, und des Geistes auf den Körper, ist noch nicht aufgelöst, so wie er wohl nie seyn wird; aber man hat angefangen, einzusehen, daß es besser sey zu beobachten, was die Sache ist, als ergrübeln zu wollen, wie sie ist.“⁵³²

Stuve reflektiert mit dieser Aussage auf das Leib-Seele-Problem, dass er – wie auch die Mehrzahl der Vertreter der philanthropischen Erziehungsbewegung – empiristisch, basierend auf Beobachtung und Erfahrung, ergründen will. Darüber hinaus denkt er für erzieherisches Zusammenhänge über den idealen Körper nach. So postuliert er, dass die „Vollkommenheit des menschlichen Körpers [...] in der Gesundheit, Stärke, Geschicklichkeit und Schönheit desselben“⁵³³ bestehe. Körperpädagogisch bedeutsam seien trotzdem nur die „Erhaltung und Beförderung der Gesundheit“⁵³⁴ desselben, alles Weitere regele die Natur von selbst. Die Prinzipien Gesunderhaltung, Verhütung und Gewöhnung repräsentieren in dieser Hinsicht Stuves präferierte Praxen der physischen Erziehung.⁵³⁵ Jedes Kind müsse dabei nicht nur hinsichtlich seiner individuellen Beschaffenheit körperpädagogisch beurteilt und behandelt werden, sondern auch in Anbetracht „seiner Lage in der Gesellschaft“⁵³⁶. Individualerziehung wird an dieser Stelle wiederholt in den Dienst gesellschaftlicher Brauchbarkeit gestellt. Bei Stuve, wie auch bei Bahrdr, erfolgt die erziehungstheoretische Ausarbeitung der körperlichen Erziehung im Blickwinkel auf die sich formierende bürgerliche Gesellschaft, z.B. wenn er schreibt, dass die Ausbildung der Anlagen jedes einzelnen Zöglings lediglich in Abhängigkeit von der „Verschiedenheit der Stände und Geschäfte des Ansehens und des Vermögens“⁵³⁷ zu gewährleisten sei. Der Landmann, so ist im Weiteren zu lesen, müsse anders erzogen werden als der Handwerker, der Soldat anders als der Künstler und der Gelehrte – auch in körperlicher Hinsicht.

Dabei sind insbesondere der Anspruch auf Harmonie und die vollkommene Ausbildung aller Kräfte bei Stuve sowohl männlich als auch bildungsbürgerlich konnotiert. Denn der größte Teil der Menschheit – z.B. Bauern – fände, so die Begründung Stuves, die Glückseligkeit vornehmlich in den sinnlichen Genüssen. Deshalb bräuchten diese keine vollumfängliche Entwicklung der Kräfte, zumal sie sich – ob ihrer ganzen Lage – auch nicht „viel weiter erheben“⁵³⁸ können. Stuves Körperpädagogik, wie auch die von Bahrdr, ist damit in ihrer Funktion auf die gesellschaftliche Funktion des jeweiligen Standes ausgerichtet. Anders als Bahrdr sucht Stuve jedoch zumindest den theoretischen Ausgleich zwischen individueller Vollkommenheit und gesellschaftlicher Anforderungen. Während Bahrdr darauf abhebt, die Anlagen durch Erziehung notfalls mit Hilfe von Körperzwang zu entfalten, die der zukünftigen (Berufs-)Bestimmung zu entsprechen habe,

530 Stuve in Campe AR 1785a, S. 272.

531 Stuve in Campe AR 1785a, S. 272.

532 Stuve in Campe AR 1785a, S. 239.

533 Stuve in Campe AR 1785a, S. 385.

534 Stuve in Campe AR 1785a, S. 385.

535 Vgl. Stuve in Campe AR 1785a, S. 325.

536 Stuve in Campe AR 1785a, S. 325.

537 Stuve in Campe AR 1785a, S. 261.

538 Stuve in Campe AR 1785a, S. 298.

will Stuve zwischen individuellen und gesellschaftlichen Anforderungen vermitteln. Dies gelingt ihm jedoch nur mit dem Verweis auf das Jenseits. Da jedes Individuum seiner eigenen Bestimmung folgen müsse, die nach Passung in der Gesellschaft strebt, könnten nicht alle Kräfte gleich „vervollkommnet“⁵³⁹ werden. Das Ideal der Vervollkommenung sei deshalb stets auf das Leben in Gesellschaft gerichtet.⁵⁴⁰ Eventuelle Ungerechtigkeiten und Leiden im Diesseits – das sei der Trost – würden sich allerdings im Jenseits in ewige Harmonie verwandeln.⁵⁴¹

Dennoch tendiert auch Stuve zur Naturalisierung gesellschaftlicher Erwartungen. Im Entwurf der Praxis körperlicher Erziehung ist im weiteren Verlauf der Abhandlung die Entsagung im Dienst an der Gesellschaft nicht mehr ausgeführt. Körperliche Erziehung findet dann die Grenzen ihrer Möglichkeiten allein in den physiologischen Anlagen des Zöglings. Diese sind jedoch durchaus steuerbar, denn eine planmäßige körperliche Erziehung lässt Stuve mit der Auswahl der richtigen Partner für die Elternschaft beginnen. Denn „[g]esunde und starke Eltern zeugen in der Regel gesunde und starke Kinder; kränkliche und schwächliche Eltern zeugen in der Regel kränkliche und schwächliche Kinder.“⁵⁴² Dabei denkt er bereits für die Erziehung in der Kindheit Generationen übergreifend. So seien die Mütter anzuhalten, in der körperlichen Erziehung der Töchter auf ihre Gebärfähigkeit zu achten:

„Oh Ihr Mütter! verzeihet meinem herzlichen Wohlwollen die Bitte. Haltet Eure Töchter um Gottes Willen zu allerlei auch beschwerlicher körperlicher Arbeit an, sonst macht Ihr sie und Eure Kindeskin-
der elend. Laßt euch nicht vom Schein blenden. Denkt weniger darauf, sie durch Gesellschaft, Bücher-
lesen und Handarbeit zu modeln, zu verfeinern, zu putzen, als sie durch grobe Arbeit, wie ihr sagt und
durch Herumlaufen natürliche stark und gesund zu machen.“⁵⁴³

Weibliche Erziehung findet jedoch in Stuves Abhandlungen in der *Allgemeinen Revision* keine weitere nähere Beachtung. Die übrigen Ausführungen sind ganz auf die männliche Erziehung hin ausgerichtet.

Nach einer ausführlichen Diskussion elterlicher resp. vordringlich mütterlicher Körperbeschaffenheit und ihrem Einfluss auf die Gesundheit des Kindes, folgen sechs weitere Kapitel, die Stuve vollständig im Sinne der antiken Diätetik aufbaut. Die weiteren Grundsätze der körperlichen Erziehung konzentrieren sich dann auf die Themen Luft, Absonderungen, Bewegung, Kleidung, Schlaf sowie Baden und Abreiben des Körpers. Es ist auch hier ein humoralpathologisches Verständnis vom Körper, mit dem Stuve die Körperpädagogik begründet. Der Körper gilt ihm als durchlässig und von Säften durchströmt, der täglich einen „großen Abgang auf verschiedenen Wegen“⁵⁴⁴ erleide. Wenn die „Maschine bestehen und im Gang erhalten werden soll“⁵⁴⁵, müssten diese Abgänge reguliert und ergänzt werden, auch die Einrichtung dieser wäre die Aufgabe physischer Erziehung.

Zusammenfassung

Stuves Begründung der körperlichen Erziehung ruht damit auf zwei Säulen: zum einen auf der Idee von einer individuellen Kreatürlichkeit des Menschen und zum anderen auf dessen gesellschaftlicher Bestimmung, der starke religiöse Bezüge inhärent sind. Da Erziehung auf Selbsterkenntnis

539 Stuve in Campe AR 1785a, S. 261.

540 Vgl. Stuve in Campe AR 1785a, S. 323 f.

541 Vgl. Stuve in Campe AR 1785a, S. 324.

542 Stuve in Campe AR 1785a, S. 389.

543 Stuve 1781, S. 38.

544 Stuve in Campe AR 1785a, S. 393.

545 Stuve in Campe AR 1785a, S. 393.

und Glückseligkeit zielt, ist der Erziehende dazu angehalten, den Zögling auch körperpädagogisch zu sich selbst zu bringen. Dies gelingt Stuve zufolge lediglich über körperliche Erziehung, die der Anfang aller Erziehung sei. Ihr Auftrag sei es, den Körper in sein individuelles Gleichgewicht zu bringen, um im Wechselspiel zwischen physischer und psychischer Einflussnahme für dauerhafte Harmonie zwischen Körper und Geist zu sorgen. Da der Körper jedoch ein lebendiger ist und sowohl auf Umweltreize als auch auf die eigene ‚Maschinentätigkeit‘ nach eigener Funktionsweise reagiere, sei dies eine Aufgabe, die auf Dauer angelegt ist. Harmonie zwischen Körper und Geist müsse immer wieder neu erzeugt werden. Erziehende müssten zunächst die Aufgaben der körperlichen Erziehung übernehmen, dann allerdings diese zunehmend an den Zögling abgeben. Die Harmonie von Körper und Geist in ihrer vollkommensten und höchsten Ausbildung bleibt auch bei Stuve dem männlich-bürgerlichen Zögling vorbehalten.

Sinnlichkeit und Empfindsamkeit bewertet Stuve in seinem Konzept hoch. Es ist die Seele, die die Leistungen des Glücksempfindens erbringt, der Körper hat in diesem Sinne nur die Funktion als Reizorgan und als quasi tierische Maschine, welche die Seele befähige, zu eigenen Vorstellungen zu gelangen. Glückseligkeit ist dabei als geistiges Potential konzipiert, sinnliche Vergnügen, wie etwa das Stillen von Hunger, seien einzig grob und tierisch. Sie gewährleisteten nur den Erhalt des körperlichen Mechanismus, den der Mensch mit den Tieren gemein habe, trügen aber nichts zu wahren kontemplativen Glücksempfinden bei.⁵⁴⁶ Setzt Stuve in der Erziehung in erster Linie auf die Ausbildung der Seele, so umfasst die körperliche Erziehung doch psychologische und physiologische Praxen. Auf diese Weise bekommt der Körper – eben durch seine Verwobenheit mit der Seele – erzieherische Aufmerksamkeit. Dabei bleiben Stuves Vorstellungen stets auf Gesundheitserziehung konzentriert, der Einbezug einer Diskussion von Themen sportlicher Betätigung resp. Leibeserziehung findet in den *Grundsätzen der körperlichen Erziehung* und damit auch in grundlagentheoretischer Hinsicht nicht statt. Es ist daher nur die erste und private, mütterlich konnotierte Erziehung, die Stuve theoretisiert. Dabei folgt er einer Theorie des psychischen Vermögens, die dem Kontext der empirischen Psychologie zugeordnet werden kann – der Körper hingegen bleibt einem mechanistischen Verständnis verhaftet. Die Seele indes wird bei Stuve ästhetisch konzipiert und übernimmt Körperfunktionen, indem sie nun selbst als empfindungsfähig gilt. Körperliche Erziehung muss daher auf die Schnittstelle von Körper und Seele, das heißt auf die Empfindungsfähigkeit ausgerichtet sein. Deshalb ist für ihn die anschauende Erkenntnis zur anthropologischen Begründung geeignet.

3.4.3 Villaume, Peter – „was man also dem Körper Gutes und Böses thut“⁵⁴⁷

Ganze sieben Beiträge schrieb Villaume für das Revisionswerk.⁵⁴⁸ Damit trug er den größten Teil der selbstständig verfassten Abhandlungen zur *Allgemeinen Revision* bei.⁵⁴⁹ An den Inhalten seiner Beiträge ist deutlich erkennbar, dass er sich vorzugsweise auf Fragen der körperlichen

⁵⁴⁶ Vgl. Stuve in Campe AR 1785a, S. 297.

⁵⁴⁷ Villaume in Campe AR 1785b, S. 31.

⁵⁴⁸ Vgl. Campe AR 1785b: *Abhandlung über das Verhalten bei den ersten Unarten der Kinder*. Campe AR 1785c: *Ob und in wiefern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnenn Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sey?* Campe AR 1785d: *Allgemeine Theorie, wie gute Triebe und Fertigkeiten durch die Erziehung erweckt, gestärkt und gelenkt werden müssen*. Campe AR 1786: 1) *Über die Frage, wie kann mans erhalten, daß Kinder und Männer gehorsam dereinst nachgebend werden, ohne willenlos zu seyn, oder Wie kann man sie zur Festigkeit des Willens ohne Eigensinn bilden.* 2) *Von den schädlichen Trieben.* (Titel im Band: *Von den Trieben, welche man ersticken, oder doch wenigstens schwächen muss.*) Campe AR 1787c: *Von der Bildung des Körpers in Rücksicht auf die Vollkommenheit und Glückseligkeit der Menschen oder über die physische Erziehung insonderheit*. Campe AR 1788a: *Ueber die äußerliche Sittlichkeit der Kinder*.

⁵⁴⁹ Lempa 1993, S. 94f., weist bereits im Jahr 1993 auf diesen Umstand hin und plädiert für eine entsprechende Umgewichtung in der Auseinandersetzung mit dem Revisionswerk.

Erziehung konzentrierte. Biografisch zeigt sich ebenfalls eine besondere Affinität zu diesem Themenbereich. Salzmann berichtete von einem Besuch bei der Familie Villaume in Halberstadt im Jahr 1783, dass er sich während eines gemeinsamen Ausflugs intensiver mit Villaume über Gymnastik und Leibeserziehung unterhalten habe. Die Begeisterung, die aus diesem Gespräch erwuchs, veranlasste wohl die gesamte Reisegruppe, bestehend aus mehreren Erwachsenen und Kindern, den Rückweg gymnastisch zu gestalten.⁵⁵⁰ In den Aufzeichnungen heißt es: „Ueber jeden Graben setzten wir, wenn wir einen Baum sahen, so faßten wie die Aeste mit den Händen feste, und bemühten uns, den Körper nachzuziehen.“⁵⁵¹ Dabei erwiesen sich wohl Villauges Söhne als überaus geschickt, z.B. beim Erklimmen von Gegenständen. Salzmann kam aufgrund dieser Begegnung zu dem Urteil, dass Villaume gerade deshalb „ein sehr guter Erzieher“⁵⁵² sei, da er „nicht nur seine Zöglinge dazu führe, ihren Kopf, sondern auch ihre übrigen Glieder zu brauchen“⁵⁵³. Ebenfalls stellte er in diesem Zusammenhang auch Villauges Leidenschaft für das Durchdenken von körperpädagogischen Intentionen heraus.

Von Leidenschaft und Emphase für diesen Bereich der Erziehung zeugen ebenso Villauges Abhandlungen im Revisionswerk. Insbesondere die sportliche Betätigung von Jungen in öffentlichen und schulischen Einrichtungen durchdachte er intensiv, wobei auch sein volksaufklärerisches Engagement hervortritt. Die theoretische und praktische Ausgestaltung seiner körperpädagogischen Praxis ist bislang nahezu unerforscht, auch Villaume als Pädagoge ist bisher nur vereinzelt zum Gegenstand bildungsgeschichtlicher Betrachtungen geworden. Es ist zumindest davon auszugehen, dass Villaume ausreichend Gelegenheit zur Umsetzung seiner körperpädagogischen Vorstellungen hatte. So war er längere Zeit als Lehrer und als Landschulreformer tätig. Darüber hinaus begründete er zwei Erziehungsinstitute mit.⁵⁵⁴ Die Institute wurden nach philanthropischen Grundsätzen organisiert, so ist wahrscheinlich, dass die Bereiche der körperlichen Erziehung einen gewichtigen Platz einnahmen.

Für eine nähere Auseinandersetzung von Villauges anthropologischen Perspektiven und dem von ihm statuierten Zusammenhang von Körper und Erziehung wird im Folgenden die Abhandlung *Von der Bildung des Körpers in Rücksicht auf die Vollkommenheit und Glückseligkeit der Menschen oder über die physische Erziehung insonderheit* (1787) in den Mittelpunkt der Analyse gestellt. Die Schrift fand bereits unter den Zeitgenossen große Beachtung und weite Verbreitung,⁵⁵⁵ sie wurde aber auch später noch mehrfach rezipiert.⁵⁵⁶ Villaume gilt aufgrund dieser Veröffentlichung als Mitbegründer moderner Leibeserziehung, weshalb ihr besondere Bedeutung zukommt. Der Text erschien im achten Band der *Allgemeinen Revision*.

Nachdem die Revisionisten in den vorhergehenden Bänden sich intensiv mit den Grundlagen der Erziehung und einigen Themen der frühkindlichen resp. mütterlichen Erziehung beschäftigt sowie Debattenbeiträge zur Verhütung von Onanie veröffentlicht hatten, wandten sie sich

550 Vgl. Salzmann 1784, S. 123 ff.

551 Salzmann 1784, S. 125.

552 Salzmann 1784, S. 125.

553 Salzmann 1784, S. 125.

554 Mit seiner Frau begründete Villaume 1789/90 in Halberstadt die Erziehungsanstalt für *Frauenzimmer aus gesittetem Stand und von Adel*, und um das Jahr 1795 herum begleitete er den Aufbau eines Philanthropins auf dem Gut des dänischen Adligen Johann Ludwig Reventlow, ebenfalls für Kinder höherer Stände. In dieser Anstalt war er später als Lehrer angestellt.

555 Johann Christoph Friedrich GutsMuths (1759–1839) *Gymnastik für die Jugend* (1793) basiert wesentlich auf Villauges Abhandlung (vgl. Schmitt 2007a, S. 215). Vgl. zur Rezeption im Weiteren Milde 1813, S. 127; Politz 1806, S. 44; Niemeyer GEU 1796a, S. 142–143.

556 Vgl. Austermann 2010, S. 215.

mit diesem achten Band dem öffentlichen Schul- und Unterrichtswesen zu. Obwohl Stuve bereits im ersten Band des Revisionswerks den Themenbereich der körperlichen Erziehung theoretisch grundlegend erörtert hatte,⁵⁵⁷ bearbeitet Villaume dieses Thema nun in Hinblick auf die Anwendung in Schule und Unterricht. Daher widmet sich sein Beitrag nicht einer erneuten Diskussion körpertheoretischer Aspekte, sondern richtet sich vornehmlich auf die konzeptionelle Neuausrichtung der öffentlichen körperpädagogischen Praxis.⁵⁵⁸ Wie die anderen Autoren bettet auch Villaume seine Vorstellungen zur körperlichen Erziehung theoretisch ein und begründet den Zusammenhang von Körper und Erziehung. Beiden Aspekten soll im Folgenden nachgegangen werden.

Die Seele in ihrer Abhängigkeit vom Körper

Zu Beginn der Abhandlung *Von der Bildung des Körpers* spricht Villaume zunächst über seine anthropologischen Grundannahmen, um dann später auf diesen basierend seine körperpädagogischen Positionen zu entwickeln.⁵⁵⁹ Im Zentrum seiner Überlegungen steht dabei die Vorstellung von einer „geistigen Seele“⁵⁶⁰, die er als überzeitliche, unkörperliche und unsterbliche Wesenheit versteht.⁵⁶¹ Diese geistige Seele sieht Villaume auf Lebenszeit mit einem vergänglichen und organischen Körper verbunden.

Auffällig ist an seiner Konzeption und in Anbetracht seiner Begeisterung für körperpädagogische Zusammenhänge, dass er die Körperlichkeit des Menschen nicht ausführlicher beschreibt, sondern diese fast ausschließlich in ihrem Verhältnis zur Seele und der Seelenentwicklung thematisiert. So schneidet Villaume z.B. die Themen Muskel- und Sehkraft an. Entscheidend ist für ihn dabei aber nur, dass diese beiden Kräfte stets – wie der gesamte Körper – den geistigen Fähigkeiten der Seele unterliegen.⁵⁶² Deutlich macht Villaume darüber hinaus, dass die Fähigkeiten der Seele nicht von Anfang an gegeben seien, sondern – und das ist sein Ausgangspunkt für die Darstellung seiner pädagogischen Positionen – erst im Rahmen erzieherischer Tätigkeit entwickelt werden müssten. Die immateriellen Kräfte der Seele bedürften demnach der weltlichen Ausbildung; wie dies zu geschehen habe, stellt er anhand der körperlichen Verfasstheit des Kindes dar.

Analog zu Bahrdt und Stuve ist für Villaume die Seele im Diesseits gestaltungsfähig, weil sie mit dem Körper verbunden sei und auch bei ihm wird sie als überirdisch bzw. metaphysisch verortet. Selbst wenn Villaume, wie Bahrdt und Stuve, die Trennung von Körper und Seele nicht mehr substanzontologisch begründet, bleibt mit dieser Konzeption doch die Vorstellung von einer immateriellen Seele, die mit einem materiellen Körper in einem Wechselverhältnis steht, erhalten. Doch bei Villaume tritt diese paradigmatische Auftrennung von Körper und Seele besonders deutlich hervor.⁵⁶³ Profilierter als in den anderen Abhandlungen des Revisionswerks sind in seinem Text diese beiden Dimensionen gegenübergestellt, obwohl auch Villaume die Wechselwirkung beider Sphären betont. Zudem insistiert Villaume fortlaufend auf der Immaterialität der Seele. Diese Sonderstellung im Revisionswerk lässt sich an seinen anthropologischen

557 Vgl. Stuve in Campe AR 1785a.

558 Vgl. Villaume 1785c, S. 223.

559 Villaume verfasste auch eigene anthropologische Abhandlungen, z.B. die *Geschichte des Menschen* (1794).

560 Villaume 1785c, S. 213.

561 Villaume 1785c, S. 214, 249 ff.

562 Vgl. Villaume 1785c, S. 213–216.

563 Dazu ebenfalls Stache 2010, S. 82–90. Stache weist darauf hin, dass Villaume in anderen Texten die dualistischen und trennenden Aspekte weiter stärkt; allein für den Bereich physischen Erziehung betont er die Wechselwirkung zwischen Körper und Seele (ebd., S. 87).

Positionen erklären, die er in der *Abhandlung über die Kräfte der Seele* (1786), ein knappes Jahr später, ausgeführt hat.

Wie bereits dargelegt, gaben die zeitgenössischen Denker der Vorstellung von einer wechselseitigen und direkten Einflussnahme zwischen Körper und Seele unter Ablehnung von substanzontologischen Erklärungsmodellen den Vorrang. Da es sich bei Körper und Seele nicht um radikal verschiedene Substanzen handele, argumentiert daher Villaume, bei denen Gott vermittelnd Einfluss nehmen müsse, so könnten die beiden Sphären selbstständig im Rahmen naturgesetzlicher Gegebenheiten miteinander agieren. Dies sei möglich, da Gott Einfluss auf jegliche Materie nehmen könne, daher sei die von Gott geschaffene Seele in der Lage eigenständig auf den Körper Einfluss zu nehmen.⁵⁶⁴ Um diesen Vorgang – also die Übertragung der immateriellen Kräfte der Seele auf den materiellen Körper – zu erklären, bezieht sich Villaume auf die zeitgenössische vitalistische Theorie. In dieser wird die Vorstellung von einer immateriellen Seele organologisch gebunden. Dementsprechend ging Villaume davon aus, dass die Seele eine sich dynamisch entwickelnde und physiologisch eingebundene Lebenskraft sei, die mit Sonderfähigkeiten ausgestattet wäre.⁵⁶⁵

„Nach dieser Lehre [der Lehre von der Geistigkeit der Seele] ist nemlich die Seele eine fortdauernde Kraft, welche von keiner zerstörenden Kraft in der Natur erstickt, getödtet werden kann. Diese Kraft bleibt also. [...] Der Schöpfer wies ihr einen Wirkungskreis an, als sie noch wenig vermochte; dieser Wirkungskreis war so beschaffen, daß er mehr die Kraft übte, bildete, als ernstlich beschäftigte.“⁵⁶⁶

Die Seele ist somit zwar einerseits gottgegeben, unsterblich und überzeitlich, zugleich wird sie in den Körper hineingeboren und wächst in Korrespondenz mit diesem durch die ihr eigenen Kräfte. Villaume befand sich mit dieser Auffassung von der Seele bereits in der Nähe einer Denkrichtung, welche die Seelenkräfte des Menschen psychologisch und neurophysiologisch interpretierte.⁵⁶⁷ Die Immaterialität sowie die Naturgesetzlichkeit der Seele konnte er auf diese Weise zusammendenken, da sich psychologische Kräfte nicht vollständig als physische beschreiben ließen. In Villaumes Vorstellung reichte nämlich das kognitive und emotionale Leben eines Menschen weit über physiologische Prozesse hinaus. Dessen ungeachtet verstand er die Seele als göttlich inspiriert, weshalb er sich auch gegen materialistische Positionen wandte, welche die Seele vorrangig als physiologischen Effekt verstanden, eine Position die z.B. Bahrdrat vertrat.⁵⁶⁸ Mit diesem Verständnis ist Villaumes Denken sowohl naturwissenschaftlich als auch religiös gerahmt, was den ungewöhnlich ausgeprägten Gegensatz zwischen Körper und Seele sowie sein Beharren auf den immateriellen Aspekt der Seele verständlich werden lässt.⁵⁶⁹ Diese Konstruktion war durchaus spannungsgeladen und wurde auch von pädagogischen Ansprüchen begleitet, denn eine organisch gebundene Seele war in steter Gefahr, nicht die richtige Ausbildung zu erhalten, was jedoch angesichts ihres Fortdauerns in Unsterblichkeit von immenser Relevanz war.

„Denn zur Unsterblichkeit gehört nicht allein die Fortdauer des Daseyns, sondern auch die Fortdauer der Wirksamkeit. [...] Was hilft ihr [der Seele] aber diese Unzerstörbarkeit, wenn sie etwa nach dem Tode in den Zustand des Schlafes, der Gefühllosigkeit, der Beraubung aller Denkkraft zurückfällt, in welcher sie war, als die Organe des Körpers, in ihrem ersten Zustande ihr nicht dienen konnten?“⁵⁷⁰

564 Vgl. Villaume 1786, S. 132, 147 ff.

565 Vgl. Villaume 1786, S. 17.

566 Villaume 1786, S. 7.

567 Dementsprechend wird er auch psychologiehistorisch rezipiert, vgl. Huppmann/Werner (1987).

568 Vgl. Villaume 1786, S. 14–20.

569 Ebenfalls dazu vgl. Stache 2010, S. 107; König 1989, S. 76 f.

570 Villaume 1786, S. 1 f.

Im Rahmen erzieherischer Tätigkeiten ging es Villaume daher darum, die Seele auf eine Art zu bilden, die ihr noch in der Unsterblichkeit ihre Fähigkeiten bewahrt. Die Seele war somit doppelt codiert: einerseits unsterblich und überzeitlich, andererseits auf die diesseitigen Geschehnisse der Menschen angewiesen. Insofern drückt sich bei Villaume auch eine religiös basierte Sorge aus, die Sorge eines Theologen, Predigers und vor allem Pädagogen um das Seelenheil des Menschen.

Dabei ist zu betonen, dass sich Villaume, trotz dieser religiösen Vertiefung seines anthropologischen Verständnisses, mit seinen Positionen durchaus im Spektrum aufklärerisch motivierter und deistisch präfigurierter Denkhorizonte bewegte, die Gott als Schöpfergott zwar anerkannten, indes Vernunft als Ausgangspunkt des Denkens und Glaubens setzten und sich sehr wohl an naturgesetzlichen Bestimmungen orientierten.⁵⁷¹ Die Möglichkeiten und auch die Verantwortlichkeiten des Menschen in der Gestaltung der diesseitigen Verhältnisse erweiterten sich in diesen Rahmungen und auch der Anspruch an die Pädagogik wuchs.

In dieser Weise konfiguriert Villaume im Revisionswerk auch seine Körperpädagogik. Zum einen gilt ihm die Seele als gottgegeben und schützenswert, zum anderen sei sie es, die zur Herrschaft über weltliche Belange und damit zugleich über die gottgegebene Natur vorgesehen ist. Nur durch die Seele, so Villaume in seiner Abhandlung über die Körperbildung, zeichnet sich der Mensch eigentlich aus, denn die Seele mache nicht nur den „vornehmsten Theil des Menschen“⁵⁷² aus, sondern sie sei „eigentlich das Wesen des Menschen, sein Ich“⁵⁷³. In Bezug auf die Seele wies Villaume dem Körper damit einen niederen Rang zu. Dieser sei lediglich dazu da, der Seele als weltliches Arbeitsgerät zu dienen. Er beschreibt den Körper in diesem Kontext als ein von der Seele abgetrenntes Ding, als der Seele „weit nachstehen[d]“⁵⁷⁴ und eigentlich nur als ihr „Mittel [und] Werkzeug“⁵⁷⁵ dienend. Die Seele sei es ja auch, so Villaume, die den Körper für diese Zwecke zuerst belebe. Damit wird die Seele als herrschend über den Körper statuiert und der Mensch gleichwohl von seinem eigenen Körper distanziert, denn die Seele sei ja des Menschen eigentliches Wesen. Seinem Konzept zufolge ist der Mensch nicht eigentlich Körper, sondern nur auf Zeit mit diesem verbunden und daher im Hinblick auf die Ewigkeit eigentlich als eine Seele anzusehen. Deutlich baut sich in Villaumes Abhandlung, im Unterschied zu den anderen Abhandlungen im Revisionswerk, ein ausgeprägtes hierarchisches Gefüge zwischen Körper und Seele auf. Formulierungen, in denen der Körper gegenüber der Seele herabgesetzt wird, sind des Öfteren bei Villaume zu finden. Dabei sind jedoch wenig leibfeindliche Aspekte auszumachen, im Gegenteil nimmt er sogar ausgesprochen körperfreundliche Positionen ein. Denn paradoxerweise ist es Villaumes Anliegen, die Nützlichkeit des Körpers für die pädagogische Praxis in besonderer Weise herauszustellen. Dass er die Körperlichkeit gegenüber der Seele herabsetzt, führt also keineswegs zu einem diskursiven Ausschluss, denn Villaume betont immer wieder, dass der Körper unbedingt in pädagogisches Handeln zu integrieren sei. Er hält ein geradezu emphatisches Plädoyer für die pädagogische Relevanz des Körpers, wenn er den Körper als unverzichtbaren Bestandteil und Hilfsmittel erzieherischer Aufmerksamkeit markiert. Denn

571 Villaumes theologische Haltungen erscheinen eher ambivalent und bedürfen der näheren Untersuchung. So ist er zwar hinsichtlich seines anthropologischen Grundverständnisses stärker religiös orientiert, allerdings gehört er auch zu denjenigen, die religionspraktisch für eine größere Toleranz im Glauben eintreten. Villaume gab wahrscheinlich seine gut dotierte Stellung als Professor am Joachimsthalschen Gymnasium in Berlin aus Protest gegen das Wöllnersche Religionsedikt auf. Danach ging er mit seiner Familie ins Exil nach Dänemark und ließ einige seiner verbotenen Schriften, deren Druck untersagt war, in Altona publizieren.

572 Villaume in Campe AR 1787c, S. 213.

573 Villaume in Campe AR 1787c, S. 213.

574 Villaume in Campe AR 1787c, S. 213.

575 Villaume in Campe AR 1787c, S. 213.

ihm zufolge, und das ist entscheidend für seinen Argumentationszusammenhang, seien von der Qualität des Körpers die Seelenfähigkeiten abhängig. Als sein körperpädagogisches Hauptargument kann gelten: Da die Seele in ihren Kräften mit dem Körper wachse, gestalte sie sich auch in vollem Umfang in ihren eigenen Qualitäten mit diesem aus. Beispielsweise schreibt er:

„[...] ist aber der Körper in schlechtem Zustande, sind seine Sinne stumpf, seine Werkzeuge grob, seine Organen schwerfällig oder geschwächt: dann wird die Seele nur schlecht entwickelt werden, sie wird langsam wirken.“⁵⁷⁶

Je besser die Beschaffenheit des Körpers erzieherisch entwickelt werde, desto hervorragender könne sich die Seele ausbilden. Es gelte daher als eine pädagogische Aufgabe, zunächst den Körper als Werkzeug und in der Folge die Seele zu gestalten. Körperbildung beabsichtigt damit eigentlich Seelenbildung. Für Villaume liegt diese Konstellation auch in dem anfänglichen Zustand der Seele begründet. Nur der Körper sei in einem frühen Zustand der Entwicklung der eigentlich Tätige, deshalb könnten einzig durch ihn die Kräfte der Entwicklung und der Vervollkommenung, die in der Seele ruhen, „gereizt, geweckt, gebildet“⁵⁷⁷ werden. Die Seele belebe zwar den Körper, der Körper indes bringe die Bildungskräfte der Seele zu allererst hervor. Zur Ausbildung der zunächst passiv angelegten Seelenfähigkeiten bedarf es folglich aktivierender körperlicher Reize. Auf diese Weise steht die Bildung der Seele bei Villaume in einem unauflösbaren Abhängigkeitsverhältnis zum Körper. Über den Körper ist die Seele zu bilden. Der Körper funktioniert in dieser Konzeption, wie auch bei Bahrdr, als Ausgangspunkt und Medium erzieherischen Tuns. Die Seele gilt Villaume über den Körper vermittelt als bildungsfähig und damit als pädagogisch beeinflussbar. Dieser theoretische Zusammenhang ist es, der ihn in seinen körperpädagogischen Überlegungen antreibt.

Die Erklärungen zur Ausbildung der Seelenfähigkeiten, die Villaume über sensualistische Theoreme entwickelt, bilden somit seinen Begründungszusammenhang. Auch er geht davon aus, dass in der Seele keine „Idee ohne die Vermittlung der Sinne“⁵⁷⁸ entstehen würde.⁵⁷⁹ In seiner Argumentation stützt er sich dabei auf Leibnitz und auf Charles Bonnet (1720–1793)⁵⁸⁰. Ersteren zitiert er mit den Worten: „Die Seele ist eine Kraft, welche sich, nach der Lage ihres Körpers die Welt vorstellt“⁵⁸¹, und Letzterem mit dem Satz: „Die Seele [ist] – alles, wozu der Körper sie macht“⁵⁸². Villaume spitzt jedoch seine Aussagen, dass sich die Seele in einer unbedingten Abhängigkeit vom Körper befände, zu, – teilweise sogar im Widerspruch zu den von ihm rezipierten theoretischen Bezügen. So schließt z.B. Leibnitz in seiner Lehre der prästabilierten Harmonie einen direkten Einfluss des Körpers auf die Seele aus; Bonnet hingegen betont deutlicher die Wechselwirkungen zwischen Körper und Seele.⁵⁸³ Villaume stellt stärker die Einflussnahme

576 Villaume in Campe AR 1787c, S. 216.

577 Villaume in Campe AR 1787c, S. 216.

578 Villaume in Campe AR 1787c, S. 218f.

579 Dabei neigt Villaume, u.a. motiviert durch seine größeren volksaufklärerischen Bestrebungen, teilweise populärphilosophischen Erklärungen zu. In dieser Hinsicht postuliert er z.B., dass aus ebendiesem Grunde „der Seele auch alles gelb“ (Villaume in Campe AR 1787c, S. 218) sei, wenn der Körper Gelbsucht hat. Damit zielt er auf Erklärungsmuster, die damals allgemeinverständlich wirksam werden können.

580 Bonnet war Schweizer Naturwissenschaftler, Philosoph und Jurist. Nach Kersting 1992, S. 154f., nahm er großen Einfluss auf die deutsche Psychologie, aber auch auf die deutsche philanthropische Pädagogik, gerade in Bezug auf das Verständnis der Wechselwirkungen von Seele und Körper.

581 Villaume in Campe AR 1787c, S. 218.

582 Villaume in Campe AR 1787c, S. 218.

583 Vgl. Kersting 1992, S. 123.

des Körpers auf die Seele heraus und überformt damit die Auffassungen der beiden Theoretiker, zugleich zeigen sich Vorstellungen einer eigenen pädagogisch-anthropologischen Position. Hinsichtlich seiner Ausführungen zur Körperbildung bewegt er sich, ähnlich wie Bahrdr, in der älteren Tradition der Influxustheorie (*influxus physicus*), die einen Einfluss des Körpers auf die Seele behauptet. In verschiedenen Kommentierungen versuchen Campe und Stuve allerdings, Villaumes Aussagen zu relativieren, indem sie sich zumeist gegen die von Villaume proklamierte umfassende Wirkmächtigkeit des Körpers stellen und seine Haltung als zu einseitig bewerten.⁵⁸⁴ Dennoch konnten die anderen Autoren Villaumes Überzeugung wohl tolerieren, da seine Texte in großer Zahl in der *Allgemeinen Revision* gedruckt wurden.

Das Triebgeschehen als Mittler

Unter anthropologischer Perspektive begründet Villaume sein Seelenverständnis vitalistisch, um die Beschaffenheit Seele sowie ihre Fähigkeit zur Entwicklung zu beschreiben und er erklärt sensualistisch, wie sich das Seelenvermögen aufbaut. Damit fehlt nur noch die Erklärung, wie denn der Körper zu allererst in Tätigkeit komme und auf welche Weise er wirksam werden könne. Diese Begründung findet sich in Villaumes Theorie vom Triebgeschehen,⁵⁸⁵ die er im vierten Band der *Allgemeinen Revision* in seiner Abhandlung *Allgemeine Theorie, wie gute Triebe und Fertigkeiten durch die Erziehung erweckt, gestärkt und gelenkt werden müssen* (1785) näher erläutert. Villaume geht davon aus, dass die Triebe resp. die Leidenschaften des Menschen sowohl als Mittler zwischen Körper und Seele, als auch zur Inangasetzung der körperlichen Aktivitäten dienen. Die Leidenschaften, so Villaume, wären die „Triebwerke“⁵⁸⁶ des Menschen und sie seien es, die den „Gang der Tätigkeiten der Seele bestimmen“⁵⁸⁷. Die Triebe selbst befänden sich größtenteils im Körper,⁵⁸⁸ nur einige wenige, dafür aber die edelsten – z.B. die „Liebe zur Wahrheit, zur Gerechtigkeit, zur Tugend“⁵⁸⁹ seien der Seele zugeordnet. Mit dieser Verteilung der Triebkräfte im Menschen bekräftigt Villaume seine Theorie von der Wirkkraft des Körpers, woraus sich eine erweiterte pädagogische Aufgabenstellung ergibt. Weil sich der größte Teil der Triebe am Körper verorten ließe und diese großen Einfluss auf die Seele nähmen, beruhe auch „die Moralität der Seele auf der Beschaffenheit des Körpers.“⁵⁹⁰ Auf diese Weise verschränkt Villaume die Körperbildung mit sittlicher Erziehung. Für ihn sind es daher auch die Triebe, die erklären, warum sich Menschen oft nicht vernunftgeleitet verhalten.

„Vernunft, Grundsätze, Recht, Billigkeit, ja selbst wohlüberlegtes eignes Interesse haben, überhaupt genommen wenig Einfluß. Gefühle des Augenblicks, aufwallende Triebe, Einfall sind die Triebfedern und Regierer der Menschen. Keinen Plan, kein System muß man in dem Betragen der Menge suchen – Laune ist die Herrscherin der Welt.“⁵⁹¹

584 Z.B.: „In manchen Fällen, nicht in allen. Man muß dem armen Körper nicht alle Leidenschaften und alle Unarten aufbürden. Man kann die Sache auch wieder von dieser Seite übertreiben“ (vgl. Stuve und Campe in Villaume in Campe AR 1787c, S. 224).

585 Wahrscheinlich wurde Villaumes Triebverständnis auch von der Auseinandersetzung mit Hermann Samuel Reimarus Schrift *Allgemeine Betrachtungen über die Triebe der Thiere* (1760) beeinflusst. Villaume arbeitete sich wenige Jahre später in seiner Schrift *Versuch über einige psychologische Fragen* (1789) in zentralen Argumentationsgängen durch dessen Arbeit.

586 Villaume in Campe AR 1787c, S. 216.

587 Villaume in Campe AR 1787c, S. 216.

588 Vgl. Villaume in Campe AR 1787c, S. 216. Triebe definiert Villaume wie folgt: „In dem genauesten Sinne bedeutet es solche unteren Kräfte der Seele, die den Menschen zur Tätigkeit antreiben; als Geschmak, Hang zum Vergnügen, Liebe“ (Villaume in Campe AR 1785d, S. 6). Vgl. hierzu auch Lempa 1993, S. 98.

589 Villaume in Campe AR 1785d, S. 20.

590 Villaume in Campe AR 1787c, S. 216.

591 Villaume in Campe AR 1786, S. 173.

Nach dieser Überzeugung befindet sich die Moralität des Menschen und damit auch die menschliche Seelenentwicklung in ständiger Gefährdung durch den Körper, ein Umstand den es Villaume zufolge pädagogisch zu beachten gilt, da das Triebgeschehen die Entwicklung und Ausbildung der Seele dauerhaft stören könne.

Dieses ungewöhnlich gebrochene Verhältnis zur Vernunft, welche nach diesem Denkmodell aufgrund des physiologischen Triebgeschehens zunächst den Trieben unterliegt, wird von Villaume in aufklärerischem Verständnis weiter fortentwickelt. Vielleicht vertritt er gerade deshalb eine besonders positive Anthropologie bzw. ein besonders optimistisches Menschenbild. Das Böse und Unsittliche entwickele sich, so Villaume, allein aus Irrtum, falscher Gewöhnung und Unwissenheit,⁵⁹² weshalb gerade Erziehung und Aufklärung geeignet seien, Gefährdungen aus jenen Fehlern zu verhindern. Erziehung verknüpft Villaume deshalb mit einer Sicht auf die sozialen und politischen Gegebenheiten und erklärt kritikwürdige gesellschaftliche Zustände aus misslingender oder misslungener Triebentwicklung. Möglichkeiten diese zu ändern und die Menschheit positiv weiter zu entwickeln, sieht er in der Körperpädagogik. Daher bleibt in Villaumes körperpädagogischen Ansatz die Vorstellung von einem handlungsfähigen und autonomen Subjekt erhalten, denn wer seine Triebe kontrolliert, der kontrolliert seinen Körper und eine Kontrolle des Körpers kann über Erziehung erreicht werden.⁵⁹³ In diesem Zusammenhang werden Menschen in eine absichtsvolle qualitative Differenz zu ihrer eigenen Körperlichkeit gestellt, weshalb es gilt Triebbeherrschung vordringlich zu trainieren. Da nun die menschliche Seele in fortwährender Abhängigkeit zum Körper steht, bedarf es des ständigen Eingriffes vonseiten der Erziehung, um die Kontrolle der Triebe permanent zu gewährleisten. Die Leidenschaften als erziehbar zu denken, eröffnet für Villaume einen direkten pädagogischen Zugang zur menschlichen Seele und damit zu den Aufgaben sittlicher Erziehung.⁵⁹⁴

Die körperliche Erziehung bei Villaume

Villaume verband eine Vielzahl menschlicher Zustände mit dem Triebgeschehen, aus heutiger Perspektive zeigt sich hierbei eine in Teilen recht ungewöhnliche Zusammenstellung. Nach Villaume können die Triebe z.B. ursprünglich wie auch natürlich, sie können abgeleitet oder künstlich sein. Besonders die künstlichen Triebe sind, so Villaume, „unendlich mannigfaltig“⁵⁹⁵. Zu diesen zählte er z.B. die Vaterlandsliebe, die Gewöhnung an Tabak oder die Leckerhaftigkeit.⁵⁹⁶ Auch verstand er Triebe kulturell bzw. geografisch verschieden, so könne z.B. das „grönländische Kind [...] wohl gefräßig, nie aber genäschig werden.“⁵⁹⁷ Jedoch seien es gerade die künstlichen, die der Seele näherstünden,⁵⁹⁸ womit Villaume hervorhob, dass nur über Erziehung, die die künstlichen Triebe in Gang setzt, das eigentlich Menschliche zum Vorschein gebracht werden könne. Einzig Erziehung, heißt es bei Villaume, könne die „ander[e] Natur“⁵⁹⁹ des Menschen erzeugen. Um eine pädagogische Ordnung in das Triebgeschehen zu bringen, nimmt er folgende Einteilung des Triebgeschehens vor. So gäbe es:

592 Vgl. Villaume in Campe AR 1785c, S. 533 ff.

593 Vgl. zu dieser Konzeption auch Sarasin 2001, S. 20, Koneffke 1994a, S. 101.

594 Villaume nimmt dazu ausführlich im Bd. 4 des Revisionswerks Stellung (vgl. ders. in Campe AR 1785d: *Allgemeine Theorie, wie gute Triebe und Fertigkeiten durch die Erziehung erweckt, gestärkt und gelenkt werden müssen.*)

595 Villaume in Campe AR 1785d, S. 31.

596 Vgl. Villaume in Campe AR 1785d, S. 22 f., 25.

597 Villaume in Campe AR 1785d, S. 22.

598 Vgl. Villaume in Campe AR 1785d, S. 19 ff.

599 Villaume in Campe AR 1785d, S. 22.

- 1) „Triebe der Seele, das Anschauen des Guten, welches unsern Willen bestimmt.“
- 2) „Triebe, welche aus dem Körper entstehen, die aber mit dem Bewußtseyn und der Bewilligung der Seele wirken.“
- 3) „Triebe, welche bloß körperlich sind, die ohne das Bewusstseyn, mithin ihn die Teilnehmung der Seele ihre Wirkung erzeugen.“⁶⁰⁰

Da Villaume mit dieser Aufzählung die stärksten Triebkräfte des Menschen im Bereich des Körperlichen verortete, setzte er, wie auch Bahrdr, den Ausgangspunkt der Erziehung auf die physische Erziehung. Erziehung begann demnach auch bei ihm bei der Ausbildung des kindlichen Leibes.⁶⁰¹ Ähnlich wie bei Bahrdr gerieten zunächst die Triebe in den pädagogischen Fokus, welche bloß körperlicher Natur sind.

„1) Man muß allerdings bei der Erziehung der Jugend an der Seele derselben arbeiten, weil in der Seele Triebe und zwar die edelsten, die wirksamsten sind. [...] Aber das reicht bei weitem nicht zu; wenn man die Jugend recht bilden will, so muß man alle ihre Triebe lenken, und da in dem Körper, Triebe ihren Sitz haben, so muß man nothwendig 2) Für den Körper Sorge tragen, um den moralischen Charakter zu bilden.“⁶⁰²

Weil er dabei einer mechanistischen Vorstellung und einer psychosomatischen Trieblehre folgt, ist der Körper bei Villaume – vergleichbar der Konzeption von den vegetativen Tätigkeiten bei Bahrdr – in der Lage, auch ohne Seele manches in „Thun und Lassen“⁶⁰³ zu bestimmen. Ein Umstand den Villaume, ähnlich wie Bahrdr, mit größerer erzieherischer Anstrengung beantwortete. Bei Villaume waren daher auch Mediziner in die pädagogischen Überlegungen integriert. Die Entwicklung und die Praxis der Pädagogik wäre, so Villaume, entscheidend von diesen abhängig. In diesem Zusammenhang verwies er auf Descartes mit folgenden Worten:

„Die Seele, spricht er [Descartes], hängt so sehr von der Beschaffenheit und den Organen des Körpers ab, daß, wenn es ja ein Mittel gibt, die Menschen weiser und verständiger zu machen, als sie bisher gewesen sind, ich glaube, dieses Mittel müsse in der Arzneywissenschaft gesucht werden.“⁶⁰⁴

Neben Descartes bezog sich Villaume auch auf „Hoffmann, Essarts, Andry und Ludewig“⁶⁰⁵, und damit auf einen sehr populären medizinischen Diskurs, der, ausgehend von Frankreich, auch im deutschen Sprachraum im Feld der Gesundheitserziehung Geltung erlangte. Vor allem griff er auf Jean Verdier (1735–1820) zurück,⁶⁰⁶ der – so Villaume – deshalb umso mehr Glaubwürdigkeit verdient, da er „zugleich Arzt und praktischer Erzieher war“⁶⁰⁷. Insbesondere die

600 Villaume in Campe AR 1785d, S. 19.

601 Vgl. Villaume in Campe AR 1785d, S. 12.

602 Villaume in Campe AR 1785d, S. 20.

603 Villaume in Campe AR 1785d, S. 12.

604 Villaume in Campe AR 1787c, S. 220.

605 Villaume in Campe AR 1787c, S. 270.

606 Verdier stammt aus La Ferté-Bernard im Department Sarthe. Er war als Arzt, Jurist und Pädagoge tätig. Er studierte an der Universität von Paris – später war er als Rechtsanwalt in Paris tätig, aber auch als Leibarzt vom Herzog von Lothringen. 1773 eröffnete er in Paris eine Einrichtung für kranke und behinderte Kinder, wurde Arzt, auch für Bedürftige. Ab 1792 war er Mitglied des Pariser Gemeinderates, 1794 wurde er vom Innenministerium mit Seuchenbekämpfung beauftragt. Er veröffentlichte zahlreiche medizinische Bücher zur Pädagogik, Recht und Philosophie.

607 Villaume in Campe AR 1787c, S. 221. Verschiedentlich wird angenommen, dass Villaume seine Schrift vornehmlich auf Verdier gründet, da er eine Anmerkung im Text hat, in der er dies nahelegt (vgl. ebd., S. 220). Die Verweise und Exkurse in Villaumes Text erscheinen jedoch für diese Annahme zu vielfältig und heterogen.

„philosophischen Ärzte“, die Moralität und Physiologie in ihrem Denken verbinden, hielt er für besonders zur Hilfe in der Erziehung befähigt, so wünschte er sich:

„Aber einen Arzt – nemlich einen verständigen, einsichtsvollen philosophischen Arzt, möchte ich gern zum Gehülften bei der Erziehung anstellen. Es giebt so manche Fälle, selbst in der moralischen Erziehung, wo vielleicht er allein Rath und Hülfe ertheilen kann.“⁶⁰⁸

Die „Philosophischen Ärzte“ trieben den Diskurs um die physische Erziehung ganz eigentlich voran, da sie die Seele und auch ethisch-moralische Perspektiven in ihre Vorstellungen mit einbezogen. Zudem waren ihre Schriften anschlussfähig an eudämonistisches Denken, wie es auch Villaume vertrat, daher kritisierte er auch die „gewöhnlichen“ Ärzte folgendermaßen:

„Unsre Aerzte haben noch nicht den ganzen Umfange ihrer Rechte und ihres Werthes eingesehen. Noch immer schränken sie sich darauf ein, die Nothhelfer der unwürdigen Weichlichkeit zu seyn; und sie sind, wenn sie ihr Augenmerk höher richten wollen, die Beförderer der Tugend, die Schöpfer der menschlichen Glückseligkeit. So lange sie nicht ihre ganze Würde behaupten werden, so lange wird unsre ganze Erziehung bloßes Flickwerk seyn.“⁶⁰⁹

Doch auch sein eigenes Professionswissen erschien ihm unzureichend:

„Sobald ich vermuthen kann, daß etwas Gang der Natur ist, so bin ich bange, Hand anzulegen. Allein – wer wagt es zu sagen, was wir thun und was wir der Natur überlassen sollen? Sehet – ein großes Feld in der Pädagogik, das noch ganz unbebaut liegt! Beobachtung, Erfahrung, Seelenlehre – das sind unsre Quellen“⁶¹⁰

Villaume bettete damit seine Überlegungen zur körperlichen Erziehung in ein Nachdenken über den allgemeinen Zustand der Pädagogik und deren akademisch-wissenschaftliche Begründung ein. Er entwickelte damit seine Körperpädagogik im Schnittfeld von Medizin und Pädagogik und versuchte sie in wissenschaftlicher Beziehung zu verorten. Intensiver rezipierte er eine physiologisch orientierte Anthropologie, die zu dieser Zeit bereits von den Medizinern dominiert wurde. Seine Texte weisen daher auch eine vertiefte Sorge um den orthopädischen, physiologischen und vegetativen Zustand des kindlichen Körpers auf: Das Urinlassen, Geschwülste an den Drüsen, Nasenausfluss, Schnürbrüste, Schädelformen und Ausdünstungen waren für ihn in körperpädagogischer Hinsicht wichtig. Villaumes Abhandlungen in ihrer Gesamtkonzeption betrachtet, zeigen, dass „Arzneywissenschaft“ und Diätetik in eine pädagogische Umschrift einbezogen waren, die den Schwerpunkt der Auseinandersetzungen auf die erzieherische Übung und Ausbildung des Körpers setzt.⁶¹¹ Er rezipierte hierfür nicht nur medizinische Wissensbestände, sondern trieb intensiv die Ausbildung pädagogischen Wissens über eine Didaktisierung der Körperpädagogik voran, die in erster Linie die Übersetzung von medizinischem Wissen für den pädagogischen Gebrauch vorsah. Von einer Diskussion anthropologischer oder theoretischer Fragen sah er im Revisionswerk jedoch ab, im Vordergrund stand ein pädagogisch-praktisches und volksaufklärerisches Schreiben.⁶¹² Dieser Einstellung gemäß knüpfte Villaume an weitere Bezugspunkte des pädagogischen

608 Villaume in Campe AR 1787c, S. 252.

609 Villaume in Campe AR 1787c, S. 290.

610 Villaume in Campe AR 1785b, S. 453. Erziehung wird erst dann erfolgreich sein „bis der Erzieher, der Moralist und der Arzt“ gemeinschaftlich arbeiten (Villaume in Campe AR 1787c, S. 224).

611 Ähnlich dazu Stache 2010, S. 107.

612 Aufklärerisch begründet Villaume auch den dramaturgischen Aufbau und die Stilistik seines Textes und des Revisionswerks: „Man hat schon viel gegen das Wickeln geschrieben und gelehrt; aber leider! noch alles vergebens. Hr. Rath Campe hat auch in seiner ersten Seelenbildung dawider geredet, und der mitarbeitende Arzt wird in seiner diätischen Erziehung gewiß auch davon sprechen und es widerrathen. Wird es auch noch umsonst seyn? Vielleicht. Man muß aber nicht müde werden, man muß es hundert und tausendmal wieder sagen, endlich wirds einmahl verfangen.“ (vgl. Villaume in Campe AR 1785b, S. 405 f.)

Diskurses an: So sei es die Natur, die der Erziehung den Weg weise. Sie galt Villaume als Garant für eine gesellschaftliche Ordnung, die als natürlich deklariert wurde. Deshalb lauteten die pädagogischen Grundsätze seiner Körperpädagogik: Erstens „Handle niemals der Natur zuwider!“⁶¹³ und zweitens: „Suche der Natur mit deinen Bemühungen so nah, als möglich, zu kommen.“⁶¹⁴ In den naturgesetzlichen Bedingungen findet jedoch auch Villaumes erzieherischer Optimismus seine Begrenzung und die naturgesetzlichen Möglichkeiten werden wiederum durch gesellschaftliche Anforderungen begrenzt. Das ist ein Zusammenhang, den Villaume positiv begründete:

„Vervollkomme dich und Andre, so sehr du kannst, ist ein Gesetz der Natur. Allein a) in der Gesellschaft sind alle Gesetze der Natur durch Verträge eingeschränkt; sie müssen es seyn. Da wir nicht im Stande der Natur sind, können wir uns auf das strenge Recht der Natur nicht berufen. Ein Recht der Natur ist Freiheit – doch kann sie Niemand in vollem Maaße genießen.“⁶¹⁵

Villaume gab damit der Erziehung zum gesellschaftlichen Nutzen des Menschen den Vorrang vor naturgebundener allseitiger Entwicklung. Da Körperbildung zur sozialen Vervollkommenung diene, entwarf er sie auch als eine gesellschaftliche Aufgabe. Vor diesem Hintergrund analysierte und kritisierte er im weiteren Verlauf seiner Ausführungen die zeitgenössische körperpädagogische Praxis. Zum einen warf er Erziehern vor, dass diese mit ihrer eigenen fehlgeleiteten Körperlichkeit genau das Gegenteil von dem erreicht hätten, was sie in moralischer Hinsicht von ihren Zöglingen erwarteten:

„Der fleißige Lehrer, der eifrige Vater predigte seinem Sohne die Mäßigung, und dabei erhitzt er das Blut seines Kindes, durch den Anblick, durch das ansteckende Beispiel seines eignen Eifers, und zürnte über die Unvorsichtigkeit oder die Aufwallung des Kindes.“⁶¹⁶

Zum anderen thematisierte er defizitäre Schul- und Unterrichtssituationen, die die Körperbedürfnisse und die Ausbildung des Körpers stark vernachlässigen würden. Zuviel sitzen, zu dunkle Räume, zu viele Lehrstunden, eine einseitige Ansprache des Zöglings in geistig-moralisierender Hinsicht, schlechte Luft und die stete Missachtung individueller körperlicher Befindlichkeiten, all dies waren für ihn Symptome mangelhafter Körperpraxen, die es zu ändern galt.⁶¹⁷

„Der Leib unter dem Schulzwange gebeugt, in übelverstandener Kleidung eingekerkert, die Seele durch Schematismus und Wortkram gedrückt; Es ist wahrlich Wunder, daß wir nicht noch mehr Krüppel haben!“⁶¹⁸

Des Weiteren beklagte Villaume in seinen Texten die fehlende institutionellen Einrichtungen, für die körperliche Erziehung seien Anstalten und Ausbildungen für Erzieher und ebenso für Kinderwärterinnen notwendig.⁶¹⁹ Um eine solche Ausbildung erfolgreich zu gestalten, wäre jedoch allererst die Entwicklung einer eigenen Lehre notwendig, denn – so Villaume – es sei die „Kunst, den Körper zum Dienst der Tugend zu bilden, [...] noch nicht erfunden.“⁶²⁰ Mit der For-

613 Villaume in Campe AR 1787c, S. 261.

614 Villaume in Campe AR 1787c, S. 273.

615 Villaume in Campe AR 1787c, S. 533.

616 Villaume 1785d, S. 21.

617 Vgl. Villaume in Campe AR 1787c, S. 223. In historischer Perspektive opponiert Villaume insbesondere gegen die traditionelle Klostererziehung und gegen pietistische Schultraditionen (vgl. ebd., S. 229).

618 Villaume in Campe AR 1785f, S. 229.

619 Vgl. Villaume in Campe AR 1787c, S. 260.

620 Villaume in Campe AR 1787c, S. 290. Auch hier interveniert Campe: „Das heißt: noch nicht zur Vollständigkeit und Vollkommenheit gebracht. Denn von hundert und mehr Dingen wissen wir schon jetzt recht gut und mit völliger Gewißheit, ob der Körper dadurch zum Dienst der Tugend oder des Lasters, zur Glückseligkeit oder zur Unglückseligkeit des Menschen ausgebildet werde.“ (ebd.)

derung nach institutionalisierter Ausbildung für Erzieherinnen kleiner Kinder, ist er jedoch der Einzige. Deutlich erkennbar wird bei ihm das Bestreben, sowohl den Bereich körperlicher Erziehung als auch den der Leibeserziehung, gesellschaftlich weiterzuentwickeln und zu institutionalisieren. Um dieses pädagogische Handeln in die richtigen Bahnen zu lenken, strebt Villaume eine intensive und fachlich geplante Erziehung am Körper des kleinen Kindes an und geht dabei über die von Rousseau propagierte ‚negative‘ Erziehung, die Verunstaltungen und Fehlentwicklungen nur verhüten sowie das Kind sonst der Natur nach wachsen lassen will, hinaus. Alles, so Villaume, sei planbar und vieles herstellbar.⁶²¹ Zu einem Konzept des Verhütens von Verunstaltungen beim kindlichen Körper tritt deshalb bei ihm der Aspekt der Vervollkommenung „dessen, was die Natur zur Bildung des Körpers thut“ und Verbesserung „des geschehenen Schadens, oder der angeborenen Fehler“ hinzu.⁶²² Negative und positive Erziehung stehen damit in diesem körperorientierten Erziehungsverständnis beieinander.

Eine eigene prospektiv zu entwickelnde Erziehungskunst brauche es auch deshalb, führt Villaume im weiteren Verlauf seiner Abhandlung aus, weil andere Vergesellschaftungsformen des Körpers – wie z.B. Arbeit oder freies Spiel –, sich für eine optimale erzieherische Körperbildung als ungeeignet erweisen. Arbeit wäre zu einseitig und gesundheitlich gefährlich (er erwähnt z.B. das Schmieden), das Spiel hingegen zu ungerichtet.⁶²³ Außerdem bräuchte es spezifische Lehrinhalte und besondere Lehrformen, denn seiner Erfahrung nach könne über einen diätetischen Rat die Leidenschaft besser gelenkt werden, als über eine Predigt.⁶²⁴ Für Villaume gliedert sich der Bereich der physischen Erziehung daher in drei Teile: Erstens wäre eine Erziehung zur Bildung der Sinne, ihrer Organe und ihres Gebrauches erforderlich. Zweitens wäre aus erzieherischer Sicht die Sorge für die Gesundheit zu tragen und zudem die Abhärtung des Leibes zu garantieren, wodurch Schmerzen und überbordende Leidenschaften verhütet werden könnten. Drittens wäre durch Erziehung die Stärkung und Bildung des Leibes und der Glieder zu gewährleisten. Dieses sollte vor allem durch eine gymnastische Ausbildung erfolgen.⁶²⁵

In seinen Ausführungen finden sich daher folgende Aufgaben für eine körperbezogene Erziehungskunst versammelt: die Ausbildung der Sinneswerkzeuge und Sinnesübungen, die Gesunderhaltung, Stärkung und Abhärtung des Körpers sowie darüber hinaus die Formung des Körpers durch z.B. gezieltes Muskeltraining.⁶²⁶ Auch die körperliche Natur sah Villaume nicht als unänderlich, sondern als pädagogisch gestaltbar an. Für die Zukunft der Pädagogik schwebte ihm daher eine generelle Verbesserung und Vervollkommenung des kindlichen Körpers vor. Es würde der Erzieher der Zukunft auch z.B. die Hüfte am Körper des Kindes richten, er würde Höcker begradigen und schielende Augen behandeln.⁶²⁷ Auch deshalb müsste Erziehung so früh als möglich ansetzen, seiner Ansicht nach am besten bereits im Mutterleib, wie es Verdieer vorschlägt.⁶²⁸

Zusammenfassung

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass Villaume die Eigenschaften und Fähigkeiten der ‚geistigen Seele‘ stark an das körperliche Triebgeschehen zurückbindet, obwohl er die Seele als immaterielle Wesenheit versteht. Möglich ist ihm dies durch den Rückgriff auf eine vitalistische

621 Vgl. Villaume in Campe AR 1787c, S. 243. Vgl. dazu auch Kersting 1992, S. 222.

622 Villaume in Campe AR 1787c, S. 248.

623 Vgl. Villaume in Campe AR 1787c, S. 351–376.

624 Vgl. Villaume in Campe AR 1787c, S. 224.

625 Vgl. Villaume in Campe AR 1787c, S. 234.

626 Vgl. Villaume in Campe AR 1787c, S. 247.

627 Vgl. Villaume in Campe AR 1787c, S. 248 f.

628 Vgl. Villaume in Campe AR 1787c, S. 252.

Theorie, die die Seele als besondere Lebenskraft – metaphysisch und physisch zugleich – erklärt und sie mit Körperlichkeit aufs Engste in Verbindung setzt. Über diesen Zugriff treibt Villaume eine frühe Psychologisierung der Seelenkräfte voran.

Darüber hinaus verknüpft er in pädagogischer Hinsicht die Entwicklung der Seele mit der Ausbildung des Körpers. Dieser gilt ihm nicht nur als ein modulierbares Seelengefäß, sondern wie auch bei Bahrdr und Stuve als Ausgangspunkt und Mittler erzieherischer Einwirkung. Villaume erklärt dies allerdings eher über sensualistische Perspektiven, die er jedoch in der Tradition der Influxustheorie, die den Einfluss des Körpers auf die Seele betont, verarbeitet. Dazu passt die weitere Einbindung der kindlichen Entwicklung in eine Triebtheorie, in die sich die spontanen Affekte des Körpers theoretisch integrieren lassen. Auf diese Weise kann die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen und seine sittliche Entwicklung, die er als individuelle und gesellschaftliche Aufgabe ansieht, nur über eine Erziehung des Körpers gewährleistet werden, die die Erziehung der Triebe zu einem Schwerpunkt hat. Weil Villaume den Menschen als Seelenwesen betrachtet, richtet sich seine Körperpädagogik deshalb stets auf das seelische Wohl und im Weiteren auf die Ausbildung der unsterblichen Seele. Wie Bahrdr geht auch Villaume von der Vorstellung aus, dass das diesseitig ausgebildete ‚Ich‘ in Ewigkeit mit den diesseitig erworbenen Fähigkeiten erhalten bleibt; er lässt sich in dieser Hinsicht in die eudämonistischen Bestrebungen der Philanthropen einordnen.

Körperpädagogik ist dabei zugleich als gesellschaftliche Aufgabe konzipiert, für die – so Villaume – institutionalisierte Einrichtungen und eine Ausbildungsgänge für Erzieher und Erzieherinnen zu entwickeln sind. Prospektiv sind dabei Erzieherinnen für den Bereich der frühkindlichen körperpädagogischen Kinderbetreuung vorgesehen und Erzieher sowie Lehrer für die spätere schulische Ausbildung. Dies erfordert nach Villaumes Vorstellungen vor allem die Verschränkung der Wissensbestände von Medizin und Pädagogik im Verbund, bis dahin allerdings müssten Ärzte und Pädagogen in der praktischen Körpererziehung zusammenarbeiten. Die Entwicklung von Wissen auf dem Feld der körperlichen Erziehung verortet Villaume damit eigentlich im Bereich der Pädagogik. Deutlich erkennbar ist, dass er nicht nur theoretische Zusammenhänge aus dem Bereich der physiologischen Anthropologie adaptiert, sondern darüber hinaus eigene pädagogisch ausgerichtete Ansätze und Erklärungszusammenhänge entwickelt. So bereitet er vor, was seiner Meinung nach als Nächstes notwendigerweise ansteht: die Ausarbeitung einer eigenen körperpädagogischen Lehre. Der Schwerpunkt seiner Darstellungen liegt dabei auf der Übung des Körpers des männlichen Zöglings in einer Institution – und damit auf einer Leibespädagogik, die auf die gesellschaftliche ‚Brauchbarkeit‘ des Zöglings zielt. Die Hoffnung auf einen vernünftigen Staat, der im Sinne der Aufklärung tätig sei, der unbedingte Glaube an die individuelle Entwicklungsfähigkeit sowie der Anspruch auf gesellschaftliche Nützlichkeit, fallen auf diese Weise bei Villaume zusammen.⁶²⁹ Im Unterschied zu Bahrdr und Stuve legt Villaume in seinen Abhandlungen weniger den Fokus auf theoretisch-systematische Grundlagen von Erziehung, sondern er durchdenkt die Praxen der Erziehung, weshalb deutlicher geschlechtssegregierende Erziehungsvorstellungen zutagetreten.⁶³⁰ Besonderes Gewicht kommt der Abhärtung als männlich konnotiertes, körperbezogenes Erziehungsziel zu.⁶³¹ Im Horizont einer bürgerlichen Vergesellschaftung wird die Entwicklung eines neuen Menschen über die Verbesserung des männlichen Kinderkörpers angestrebt und gleichzeitig eine dessen Geschlechtsrolle profiliert. Zudem wird der männliche Zögling bei Villaume in Hinblick auf die Gesellschaft

629 Vgl. dazu auch Schmitt 2007a, S. 389 f.

630 Vgl. Villaume in Campe AR 1785c, S. 283.

631 Vgl. Villaume in Campe AR 1785c, S. 236 f.

verpflichtet. So sei es zwar das „größte Opfer des Menschen, auf das Opfer eines Teils seiner Veredelung und Vollkommenheit“⁶³² verzichten zu müssen, allerdings müsse dieses Opfer für die Gesellschaft erbracht werden. Diese Haltung findet sich auch bei Villaumes Ausführungen zur Integration körperlicher Bedürfnisse wieder, wenn seine Körperpädagogik auch die Disziplinierung des Körpers umfasst. Trotzdem lässt sich sagen, dass bei den Vorschlägen zur Gestaltung einer Körperpädagogik in der öffentlichen Erziehung Villaume leibfreundliche und körperzugewandte Positionen vertritt, die er – gerade was die grundlegende und frühe Ausbildung und Ausformung des Körpers angeht – vornehmlich in den Dienst der Seelentätigkeiten stellt.

3.4.4 Niemeyer, August Hermann – „der Verstand über Sinnlichkeit und Phantasie die Oberhand gewinnt“⁶³³

Nach den Abhandlungen aus der *Allgemeinen Revision* liegen mit den acht Auflagen der *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts* (1796–1825) von August Hermann Niemeyer Quellen vor, die keinen personellen und thematischen Querschnitt hinsichtlich des Zusammenhangs von Körper und Erziehung repräsentieren, sondern über einen längeren Verlauf entstanden und sich in der Hauptsache um eine Person – Niemeyer – zentrieren.⁶³⁴ Zunächst ist noch einmal hervorzuheben, wie sich die Publikationen – das Revisionswerk und Niemeyers *Grundsätze* – voneinander unterscheiden. In der *Allgemeine Revision* haben mit enzyklopädischem Anspruch verschiedene Autoren die einzelnen Bereiche des Erziehungs- und Unterrichtswesens behandelt und auf diese Weise eine vollständige Bearbeitung der Materie angestrebt. Niemeyer hebt zwar mit Beginn der Erstauflage der *Grundsätze* (zehn Jahre nach Erscheinen der *Allgemeinen Revision*) ebenfalls auf Vollständigkeit ab,⁶³⁵ allerdings widmet er sich inhaltlich zunächst der Ausbildung von Erziehern und Hauslehrern. Erst später arbeitet er die Bereiche der öffentlichen Erziehung ein. Damit sind im Hinblick auf körperpädagogische Zusammenhänge durch die systematische Auslassung der elterlichen Erziehung – im Gegensatz zum Revisionswerk – die Themenbereiche der mütterlichen und frühkindlichen Erziehung unterrepräsentiert. Vermutlich ist dies der Grund, weshalb bei ihm die Praxis physischer Erziehung weniger ausführlich behandelt wird. Aus der Sicht Niemeyers ist der Hauslehrer zwar nicht für die physische Erziehung der jüngeren Kinder verantwortlich, allerdings könne er – ausgestattet mit dem richtigen Wissen – Fehler im Umgang mit den Kindern und den körperlichen Anwendungen erkennen. Auch könne er gegebenenfalls dies den Eltern oder auch dem Arzt des Hauses mitteilen und so für die Gesundheit der Zöglinge in einem frühen Alter Sorge tragen.⁶³⁶ In diesem Rahmen arbeitete Niemeyer auch die Bereiche elterlicher, mütterlicher und frühkindlicher Erziehung auf, gerade in Bezug auf seine Sammlung zeitgenössischer Literatur. Er kannte das Revisionswerk und rezipierte es gerade hinsichtlich der Beiträge zur körperlichen Erziehung sehr wohlwollend. Über die Auflagen hinweg widmete er einzelnen Abhandlungen sogar vermehrt Aufmerksamkeit. Auch auf Schwarz nimmt Niemeyer Bezug, insbesondere auf den ersten Teil seiner *Erziehungslehre*, der die mütterliche und frühkindliche Erziehung thematisiert.⁶³⁷ Bevor die *Grundsätze*

632 Villaume in Campe AR 1785c, S. 532.

633 Niemeyer GEU 1810 Bd. 2, S. 287.

634 Bezöge man die Neuauflagen, die durch seinen Sohn Hermann Agathon Niemeyer (1802–1852) und durch Wilhelm Rein (1847–1929) nach Niemeyers Tod herausgegeben wurden, mit ein, dann wären es fast 90 Jahre Lehrbuchentwicklung.

635 Vgl. Niemeyer GEU 1796a, S. VII.

636 Vgl. Niemeyer GEU 1796a, S. 143 f.

637 Ab der 5. Auflage sind Bezüge zu Schwarz nachweisbar, im Zusammenhang mit der physischen Erziehung verweist Niemeyer besonders auf Brief 9.

nun inhaltlich näher dargestellt werden, soll der Kontext ihrer Entstehung und die Entwicklung der zeitgenössischen Diskussion in körpergeschichtlicher Hinsicht betrachtet werden, um die theoretischen Haltungen Niemeyers verorten zu können.

Die körperpädagogischen Entwicklungen an den Franckeschen Stiftungen

Niemeyer war zur Zeit der Erstauflage der *Grundsätze*, deren Veröffentlichung vier Jahre nach der Beendigung der *Allgemeinen Revision* begann, bereits Direktor des theologischen Seminars an der Universität Halle. Gleichzeitig hatte er dort eine Professur für Theologie.⁶³⁸ Daneben war er auch als Konsistorialrat an den Franckeschen Stiftungen tätig – deren Direktorat er 1799 übernahm. Dieses Amt teilte er mit Georg Christian Knapp (1753–1825).⁶³⁹ Während dieser Zeit beschäftigte sich Niemeyer intensiv mit dem Bereich der Körperpädagogik. Damit reagierte er auch auf die Veränderungen, die sich in der Pädagogik der vergangenen rund fünfundzwanzig Jahre sowohl in den Franckeschen Stiftungen als auch an anderen Instituten vollzogen hatten. Das Pädagogium der Stiftung war vor den 1770er Jahren noch in pietistischer Tradition organisiert, was u.a. bedeutete, dass Reiten, Tanzen, Eislaufen und Schwimmen verboten waren,⁶⁴⁰ die Schüler sich unter freiem Himmel zumeist in Formation bewegen mussten und auch die Unterrichtsgestaltung eher körperrigide angelegt war. Bereits Niemeyers Vorgänger brachen mit diesen Traditionen, da die Schülerzahlen aufgrund des gewandelten Zeitgeistes und der öffentlichen Kritik an dieser Praxis sanken.⁶⁴¹ Insbesondere das Basedower Philanthropin (gegr. 1774) in Dessau und Salzmanns Schnepfenthaler Institut (gegr. 1784) – beide nicht weit von Halle entfernt und sehr bemüht um neue körperpädagogische Praxen – machten den Stiftungen in diesem Bereich Konkurrenz.

Niemeyer verstärkte während seiner Amtszeit die Bemühungen um eine Reform. Zu diesem Zweck besuchte er u.a. Salzmann und auch GutsMuths in Schnepfenthal,⁶⁴² um sich Anregungen zu holen. GutsMuths war bereits seit 1785 Lehrer am Institut von Salzmann und hatte dort die Leitung der Gymnastik inne. Die folgenden Umstrukturierungen am Programm der Franckeschen Stiftungen beinhalteten z.B. Neuerungen beim Bewegungs- und Ernährungsprogramm. Die Zöglinge, so arbeitet Ebert heraus, wurden nun einmal pro Woche für einen halben Tag freigestellt, um längere Spaziergänge und Märsche in die Umgebung unter Aufsicht der Stubenlehrer zu ermöglichen.⁶⁴³ Überdies hielt man die Schüler zu allerlei Bewegungsfor-

638 Er hatte also auch die Vorgänge um Bahrds Aufenthalt in Halle und die durch ihn verursachten städtischen Skandale miterlebt und mitgestaltet (vgl. dazu auch Gröschl 2004, S. 100). Welche Position er eingenommen hat, ist unklar. Bahrds jedenfalls spricht in seiner Biografie, wenn auch kurz, so doch eher despektierlich über Niemeyer.

639 Menne 1995 [1928], S. 2 f. Knapp war evangelischer Theologe und Professor am theologischen Seminar, wie Niemeyer von 1799–1828 auch Mitdirektor der Franckeschen Stiftungen. Er gilt als einer der letzten Vertreter des Hallischen Pietismus, dem biblischen Supranaturalismus zugetan. Engere Beziehungen zur Herrnhuter Brüdergemeine sind überliefert. Daneben beteiligte er sich an der Ostindischen Heidenmission, deren Missionsnachrichten er herausgab.

640 Vgl. Peschke 1969, S. 353.

641 Vgl. Piechocki 1965, S. 369 f.

642 Vgl. Kuby 2004, S. 212. Niemeyer verstand sich wie viele Pädagogen der Zeit als Mitglied einer erneuerten Gelehrtenrepublik (Groothoff/Herrmann 1970, S. 391). So war er zeit seines Lebens in Bezug auf vielerlei Themen bemüht, Kontakt zu anderen Gelehrten zu pflegen. Bereits im Alter von 21 Jahren (1775) reiste er mit dem Theologen Johann August Nösselt (1734–1807) nach Wolfenbüttel und Braunschweig, ein Jahr später nach Hamburg, wo er erstmalig Klopstock und Lessing traf (vgl. Jacob/Gruber 1831, S. 146). Diese Reisen behielt er zeitlebens bei. Daneben nahm er am gesellschaftlichen Leben teil. Er besuchte regelmäßig in den Jahren zwischen 1775–1785 die Magdeburger Mittwochsgesellschaft und etablierte ab 1786/7 – vermutlich nach der Heirat mit Agnes Wilhelmine geb. Köpke (1769–1847) – ein „offenes Haus“ als gesellschaftlichen Treffpunkt in Halle. Zu den Gästen zählte u.a. Schleiermacher (vgl. dazu Glaser/Andresen 2009, S. 89). Die Aufrechterhaltung des gesellschaftlichen Lebens im Hause Niemeyer wurde von den Eheleuten gemeinsam getragen, wobei August Hermann eher für die Kontaktabahnung und Wilhelmine für die Pflege und Organisation zuständig war (vgl. Walburga 2008, S. 41).

643 Vgl. Ebert 2007, S. 94 f.

men an, wobei Schlittschuhlaufen, Reiten und Ballspiele besonders gefördert wurden. Auch gymnastische Übungen hielten Einzug in die Unterrichtsgestaltung; bei mangelnder Bewegung gab es auch offizielle Tadel. Die getadelten Schüler hatten dann einen Ausgleich zu schaffen – indem sie z.B. eine Stunde Haschen spielten.⁶⁴⁴ Süße Getränke, außerdem Tee und Kaffee wurden zurückhaltender serviert, sowie die hygienischen Bedingungen der Essenszubereitung und Essenaufnahme verbessert.⁶⁴⁵ Insgesamt erfuhr die körperpädagogische Praxis unter dem Direktorat von Niemeyer und Knapp zunächst eine Intensivierung und Modernisierung. Diese Tendenz änderte sich teilweise im Zuge der Geschehnisse um die Entstehung der nationalpatriotischen Turnbewegung, die auf die Stiftungen zu Beginn des 19. Jahrhunderts ebenfalls einen Einfluss hatte. Im Hallenser Umfeld wurden diese Bestrebungen maßgeblich durch den Kontakt zu GutsMuths vorangetrieben, der in einer engeren Verbindung zu Halle stand, da er dort von 1779 bis 1782 studiert und auch die Pädagogikvorlesungen von Trapp gehört hatte. Für die Stiftungen sind ab 1805 eine Militarisierung und Politisierung der Bewegungskultur im Kontext des Turnens belegt,⁶⁴⁶ die Direktoren geboten diesbezüglich allerdings mehrfach Zurückhaltung.⁶⁴⁷ Den obrigkeitsfeindlichen Tendenzen der Turnbewegung, die einen einheitlichen deutschen Nationalstaat anstrebte, stand man vermutlich kritisch gegenüber.⁶⁴⁸ Die preußische Turnsperr, die infolge der Ermordung August von Kotzebues (1761–1819) durch den fanatischen Burschenschaftler und Turner Karl Ludwig Sand (1795–1820) sowie durch die Verhaftung von Friedrich Ludwig Jahn (1778–1852) im Rahmen der Karlsbader Beschlüsse von 1819 ausgelöst wurde und die ab 1820 in Kraft trat (in einigen Landesteilen war sie bis 1842 gültig), traf die Stiftungen dennoch und veränderte auch die bis dato etablierte gymnastische Schulkultur. Die ministerialen Anweisungen zur Turnsperr verboten das Turnwesen generell, das heißt Einrichtungen, institutionalisierte Strukturen und Gerätschaften sollten aufgelöst und abgeschafft werden. Niemeyer versuchte, im Kontakt mit dem Ministerium, wenigstens die gymnastischen Übungen zu verteidigen und zu erhalten.⁶⁴⁹ In einem Brief an das Ministerium argumentierte er, dass an den Stiftungen die Tradition der gymnastischen Übungen viel älter als die der Turnbewegung sei und dass diese, im Gegensatz zu der militärisch-politischen Ausrichtung der Turnbewegung, vor allem auf die erzieherische Gesundheit des Einzelnen abziele.⁶⁵⁰ Das Bewegungsprogramm der Stiftungen kam trotzdem größtenteils zum Erliegen; eher unregelmäßig und planlos gestaltete es sich in der Folgezeit, wie sein Sohn Hermann Agathon Niemeyer, einer der folgenden Direktoren der Stiftungen, später notierte.⁶⁵¹ Die Turngeräte jedoch wurden nicht zerstört, sondern konnten in den ausgedehnten Stiftungsanlagen aufbewahrt werden, was Adolph Spieß (1810–1858)⁶⁵², der sich

644 Vgl. Ebert 2007, S. 95.

645 Vgl. Niemeyer 1784, S. 32 f.

646 Vgl. Frost 1969, S. 35 f.

647 Vgl. Ebert 2007, S. 101.

648 Vgl. Schodrok 1993, S. 92.

649 Vgl. Ebert 2007, S. 101.

650 Vgl. Ebert 2007, S. 101.

651 Vgl. Ebert 2007, S. 103. Ebert zitiert aus dessen Schrift *Gehorsamen Erwidern des Directoriums der Frankeschen Stiftungen auf die Circual-Verfügung von 27. Octbr. [1841] den gymnastischen Unterricht betreffend* vom 4. November 1841.

652 Spieß war Turnpädagoge, Lehrer und Turner. Er gilt als der Begründer des deutschen Schulsports und bemühte sich auch intensiver um das Mädchenturnen. In Burgdorf, wo er Geschichte und Turnen unterrichtete, führte er einen ganzjährigen Turnunterricht ein; später organisierte er den Aufbau des Schulturnens in Hessen. Auch war er verantwortlich für den Bau von Schulturnhallen in Deutschland. Als seine zentralen Werke gelten die *Lehre der Turnkunst* (1840–1846, 4 Bde.) und sein *Turnbuch für die Schulen* (1851).

in späteren Jahren um die Einführung und den Aufbau des Schulturnens bemühte, während seines Studiums in Halle ab 1829 dazu befähigte, diese auf dem mittlerweile verfallenen Turnplatz zu nutzen.⁶⁵³

Die theoretische Integration der körperlichen Erziehung

Die Entwicklung der körperbezogenen Erziehungspraxis an den Franckeschen Stiftungen wurde von Niemeyer auch theoretisch begleitet. Ein Hintergrund hierzu bildete u.a. auch seine Pädagogikvorlesung, die er in der Nachfolge Trapps an der Hallenser Universität hielt. Trapps eigentlicher Nachfolger Friedrich August Wolf (1759–1824)⁶⁵⁴ hatte die Professur neu denominieren lassen. Übernahm Wolf 1783 die Professur zunächst für Philologie und Pädagogik, wurde sie bereits ein Jahr später, 1784, als Professur für Philologie und Eloquenz geführt, was zunächst zu einer Vakanz der Vorlesungen über Pädagogik führte. In den Folgejahren führte sie zumeist Niemeyer fort,⁶⁵⁵ was er im Rahmen seiner theologischen Professur unternahm. Dass Niemeyer dabei, anders als z.B. Kant, der in Königsberg auf die Pädagogikvorlesungen verpflichtet wurde, ein besonderes Interesse an den Vorlesungen und auch an Pädagogik im Allgemeinen trug, zeigen eindrucksvoll seine pädagogischen Schriften wie die *Grundsätze*, die aus diesem Kontext entstammen. Er arbeitete über dreißig Jahre an diesem Kompendium und bemühte sich intensiv um dessen Fortentwicklung. Den Gegenstandsbereich der körperlichen Erziehung integrierte er dabei von Beginn an, was an seinen erziehungstheoretischen Ausführungen sichtbar wird. Besonders an der Erstauflage der *Grundsätze* kann dies näher veranschaulicht werden: So beschäftigt er sich im ersten größeren Teil des Lehrbuchs, das in fünf Abschnitte mit mehreren Kapiteln gegliedert ist, mit den gesellschaftlichen Fähigkeiten sowie den akademischen Studien, mit denen die Studierenden aufwarten mussten, wenn sie denn gute Hauslehrer und Erzieher werden wollen. Im zweiten Teil ist von „den Bedingungen einer nützlichen Amtsführung des Hauslehrers von Seiten der Eltern“⁶⁵⁶ die Rede. In diesem thematisiert er in mehreren Unterkapiteln, welche Voraussetzungen im Hause geschaffen werden müssten, damit der Hauslehrer oder der Erzieher für Eltern nützlich werden könne. Im dritten Abschnitt, der den Titel *Von der Erziehung*⁶⁵⁷ trägt, geht Niemeyer zu seinen erziehungstheoretischen Darstellungen über. In einem ersten kurzen Unterkapitel dieses Abschnitts behandelt er den Begriff, den Zweck und den Wert der Erziehung sowie der Erziehungswissenschaft, in einem zweiten reflektiert er über deren Grundsätze. Der erste Teil handelt *Von der körperlichen Erziehung*,⁶⁵⁸ der zweite *Von der Bildung der Seele*.⁶⁵⁹

Gleich zu Beginn der theoretischen Auseinandersetzungen ist damit die physische Erziehung thematisch integriert sowie als eigenständiger theoretisch-systematischer Schwerpunkt gesetzt. Wie schon am Revisionswerk gezeigt werden konnte, ist auch bei Niemeyer die körperliche der seelischen Erziehung vorgelagert, auch weil er sie gleichfalls mit der ersten Erziehung des Kindes

653 Vgl. Frost 1969, S. 42.

654 Wolf war ein Althilologe und Altertumswissenschaftler. Nach dem Einmarsch Napoleons in Halle im Jahre 1806 ging er nach Berlin und wurde dort Direktor der Deputation für die Sektion des öffentlichen Unterrichts im Ministerium. Auch war er in Halle als Professor für klassischen Philologie angestellt. Die Altertumswissenschaften trieb er neuhumanistisch voran. Auch trat er dafür ein, dass diese im Schulwesen eine wesentliche Rolle spielen – so sollte die klassische Philologie dem Menschen zu einer harmonischen Ausbildung seiner Kräfte verhelfen.

655 Zum Vorlesungsverzeichnis Niemeyers vgl. Groothoff/Herrmann 1970, S. 424 ff.

656 Niemeyer GEU 1796a, S. 81.

657 Vgl. Niemeyer GEU 1796a, S. 117.

658 Vgl. Niemeyer GEU 1796a, S. 141.

659 Vgl. Niemeyer GEU 1796a, S. 182.

assoziiert wird. Mit dieser Aufteilung von körperlicher Erziehung und seelischer Bildung, übersetzt auch Niemeyer in seinem Lehrbuch das dichotome Menschenbild in eine systematisch-pädagogische Ordnung. In auffälliger Weise wird Erziehung hier semantisch mit dem Körper, hingegen Bildung mit der Seele verknüpft. Diese Konstruktion ist seinerzeit nicht selten, wobei sich aber auch die Begriffe Körperbildung und Seelenerziehung, also die umgekehrten Zuordnungen, finden lassen. Es scheint jedoch so, dass dieser Formulierungszusammenhang – körperliche Erziehung bzw. Bildung der Seele – stets dann gewählt wurde, wenn markiert werden sollte, dass die Seele für weniger erziehbar galt, das heißt, wenn man ihr freiheitliches Potenzial betonen wollte. Dem lag wohl die Annahme zugrunde, dass pädagogisch die richtigen Bedingungen zu schaffen seien, damit die Seele sich voll entfalten resp. sich im ‚Inneren‘ ihres körperlichen Gefäßes ausformen könne. Niemeyer nutzte den Bildungsbegriff bereits in einem neuhumanistischen Sinn, weshalb er unter der Tätigkeit des Bildens einen sowohl willkürlichen als auch unwillkürlichen Akt des Individuums und nicht einen passivischen Prozess der außen-geleiteten Formung verstand.

Jedoch unterschied auch Niemeyer mit dieser grundlegenden Aufteilung die körperliche von der seelischen Sphäre des Zöglings systematisch. Damit steht er nicht nur in der Tradition des Revisionswerks, sondern auch in der Tradition aufklärerischer Pädagogik. In den *Grundsätzen* folgt er zwar dem systematischen Aufbau des Revisionswerks, doch im Unterschied zu den dort ausgearbeiteten Positionen orientiert er sich nur formal am Entwicklungsgang des Kindes. Zwar setzt Niemeyer die Kapitel mit den Ausführungen zur körperlichen Erziehung vor die Kapitel zur Ausbildung der Seele, doch gilt ihm die körperliche Erziehung, nicht als erzieherische Aufgabe ersten Ranges. Hier unterscheidet er sich von den Autoren des Revisionswerks. Der Körper verdiene nämlich nur deshalb, „um so mehr der erste Gegenstand der Aufmerksamkeit zu seyn, je weniger sich anfangs für den edleren Theil der Natur thun lässt“⁶⁶⁰.

Im Gegensatz zu Bahrndt, Villaume und Stuve ist in dieser Haltung eine deutlich andere Bewertung der Bedeutung körperlicher Erziehung zu erkennen. Niemeyer entwirft keine positiv verstandene körperliche Erziehung, sondern ihm kommt es nur darauf an, „dass [...] in den ersten Jahren“ das alles, „was das Werkzeug verderben würde“⁶⁶¹, vermieden wird. Damit zeigt sich ein negatives Erziehungsverständnis, das nicht auf ein gestaltendes erzieherisches Bemühen am Kind bei der Ausbildung körperlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten setzt. Im Verständnis einer negativ verstandenen Erziehung solle das Kind im Rahmen der körperlichen Erziehung nur begleitet werden. Der Erzieher solle höchstens Schädliches unterbinden, wenn es denn nötig sein sollte. Niemeyer ergänzt jedoch noch eine Ausnahme: Einzig, was „es [das Werkzeug] für seine Bestimmung brauchbarer machen kann“⁶⁶², solle besorgt werden. Bei Niemeyer bedeutete dies, dass neben den Praktiken der Verhütung auch die der Stärkung einbezogen wurden. Beide körperrpädagogischen Aspekte bilden somit die Schwerpunkte von Niemeyers Theorie über die physische Erziehung: Alles, was schädlich sei, solle vermieden und alles, was stärkend wirken könne, solle getan werden.

Die Entwicklung des Themas ‚physische Erziehung‘ lässt sich in den *Grundsätzen* leicht verfolgen, weil die Trennung in einen Bereich körperlicher Erziehung und einen Bereich seelischer Bildung über die Auflagen hinweg systematisch beibehalten wird.⁶⁶³ Von der dritten Auflage an

660 Niemeyer GEU 1796a, S. 141.

661 Niemeyer GEU 1796a, S. 141.

662 Niemeyer GEU 1796a, S. 141.

663 Vgl. Niemeyer GEU 1796a, S. 141–181; Niemeyer GEU 1810 Bd. 2, S. 38–88; Niemeyer GEU 1824 Bd. 1, S. 38–88.

erhalten diese Kapitel sogar einen noch prominenteren Platz, da Niemeyer ab diesem Zeitpunkt das gesamte Lehrbuch mit den erziehungstheoretischen Ausführungen beginnen lässt. Die praktischen Hinweise zur Ausbildung sowie zur Einarbeitung von Hauslehrern und Erziehern rücken hingegen ans Ende der Publikation. Während jedoch das Kapitel zur seelischen Bildung in den nachfolgenden Auflagen stark erweitert und umgearbeitet wird und zudem schuldidaktische Fragen in den *Grundsätzen* einen immer größeren Raum einnehmen, wird das Kapitel zur körperlichen Erziehung bis fast zum Ende der Auflagen nur wenig verändert. Welche immense Bedeutung die seelische Bildung der Kinder für Niemeyer hat, spiegelt sich auch im Umfang der beiden Kapitel wider: Das Kapitel zur körperlichen Erziehung umfasst durchgehend rund vierzig Seiten, das Kapitel zur seelischen Bildung knapp zweihundert.⁶⁶⁴ Erst neun Jahre nach dem Erscheinen der ersten Auflage erfolgt eine etwas intensivere Bearbeitung des Kapitels zur körperlichen Erziehung. Zum einen ergänzt Niemeyer die „litterarischen Hülfsmittel“⁶⁶⁵ – die beigelegte Referenzliteratur zum Thema.⁶⁶⁶ Zum anderen kommt es auch zu textlichen Veränderungen. Zum Beispiel treten im Kapitel *Zur Wichtigkeit des Gegenstandes* folgende Sätze hinzu:

„Alle richtigen Beobachter der menschlichen Natur, haben den innigen Zusammenhang zwischen Körper und Geist, und ihre Wechselwirkung anerkannt. Alle erfahrenen Pädagogen haben die Wichtigkeit der körperlichen Gesundheit für die intellectuelle und moralische Erziehung eingesehen, und einen sehr großen Theil der geistigen Gebrechen in der fehlerhaften Organisation oder temporellen Beschaffenheit des Körpers gefunden. Selbst die Moral hat nicht ohne gute Gründe die Schonung der Gesundheit durch die Rücksicht auf die Nachkommenschaft motiviert, indem nur zu oft bey der Schwäche der Kinder und bey dem Mißlingen der treuesten Erziehung, weit mehr die Eltern der Schwächlinge, als ihre Erzieher anzuklagen waren.“⁶⁶⁷

Neben der Feststellung Niemeyers, dass Gesundheitserziehung nun – die Publikation der neunten Auflage ist auf 1805 zu datieren – unter Pädagogen als konsensual gilt, betont er erkennbar mehr eine wechselseitige Beeinflussung von Körper und Seele. In dieser Hinsicht lässt sich auch ein Bezug zur *Allgemeinen Revision* feststellen, was nur verständlich ist, da gerade die spätaufklärerische Körperpädagogik das Paradigma der Wechselwirkung zwischen den beiden Sphären vertritt. Niemeyer geht nun zudem davon aus, dass es eine gesellschaftliche Tendenz zur Unreinlichkeit gäbe und betont die Verantwortung der Mütter für das eigene Leben sowie die Notwendigkeit, den eigenen Körper dauerhaft gesund zu erhalten, damit eine gesunde Nachkommenschaft gewährleistet sei.⁶⁶⁸ Er bezieht sich mit dieser Forderung auch auf Campes Artikel *Von den Erfordernissen einer guten Erziehung von Seiten der Eltern vor und nach der Geburt*

664 Vgl. Niemeyer GEU 1796b, S. 127; Niemeyer GEU 1796a, S. 126.

665 Niemeyer GEU 1805 Bd. 1, S. 35.

666 Niemeyer erweitert den Literaturbestand zu einer älteren Schrift. So nimmt er die 5. Aufl. (1763) von Jean-Charles Des-Essarts *Traité de l'Éducation corporelle des enfans en bas âge* (1760) hinzu und ergänzt eine Neuerscheinung zu Hufeland; „Desselben: Guter Rath an Mütter über die wichtigsten Punkte der physischen Erziehung der Kinder in den ersten Jahren Berl. 1799. (8 Gr.)“. Die Ergänzungen der Literatur setzen sich bis in die 8. Auflage fort. Es kommen hinzu: „Hecker Kunst, unsre Kinder zu gesunden Staatsbürgern zu erziehen und ihre gewöhnlichen Krankheiten zu heilen. Erfurt 1805) (3. Rthlr. 16 Gr.) K.B. Fleisch Handbuch über die Krankheiten der Kinder – und die medicin. Physischen Erziehung bis zu den Jahren der Mannbarkeit. 4 Theile. Leipzig 1803 – 8 (7 Rthlr. 12 Gr.) Krause physische Erziehungskunde für Lehrer und Erzieher. (nach dem System der Erziehungstheorie) Leipzig 1808. (18. Gr.) A. Henke Taschenbuch für Mütter über die physische Erziehung der Kinder. Frankf. a.M. 1810. (2. Rthlr.)“ (vgl. Niemeyer GEU 1824, S. 41).

667 Niemeyer GEU 1805 Bd. 1, S. 33.

668 Vgl. Niemeyer GEU 1805 Bd. 1, S. 35 f., 41.

der Kinder (1785) aus dem ersten Band des Revisionswerks. Inhaltlich-systematisch verändert dies jedoch den Aufbau des Kapitels zur körperlichen Erziehung nicht, nur werden die Frauen stärker in gesellschaftliche Verantwortung genommen.

Etwas ausführlicher ausgearbeitet und in Teilen auch neu konzipiert sind die Ausführungen, in denen er die Unterschiede der beiden Fachgebiete Pädagogik und Medizin behandelt. Es ist anzunehmen, dass Niemeyer hierbei berufsständigen Interessen folgte, wenn er schreibt, dass der Arzt „als solcher den Körper lediglich als ein Wesen, das den Naturgesetzen unterworfen ist, als eine Erscheinung der Sinnenwelt beobachtet und behandelt [und zum] Zweck die Wiederherstellung des zerrütteten körperlichen Organismus macht“⁶⁶⁹. Hingegen erscheinen in

„der Sphäre des Erziehers [...] alle körperlichen Anlagen als Mittel, die Bildung des Höheren im Menschen aus dem Innern hervortreten zu lassen, und sie wirksam zu machen für die Außenwelt. Daher bemüht er sich, als der Geist so früh als möglich ein brauchbares Werkzeug erhalte, und es gebrauchen lerne.“⁶⁷⁰

Nach Niemeyers Auffassung verfolgen in der körperlichen Erziehung Medizin und Pädagogik unterschiedliche Zwecke. Während der Arzt die Körper nur biophysiological betrachtet und lediglich daran interessiert sei, sie bei Krankheit wieder in den Zustand der Gesundheit zu bringen, stellen sie für den Erziehenden ein Mittel dar, die Menschen zu einer ihnen vorherbestimmten (geistigen) Größe zu verhelfen. Erzieherisch erhalten Niemeyer zufolge Körper nur dann Aufmerksamkeit, wenn es gilt, sie zu einem ‚Werkzeug‘ für die Seele werden zu lassen. Damit der Seele durch Erziehung ermöglicht werde mit der Umwelt auf eine Art und Weise zu interagieren, die der Bestimmung des Menschen entspreche. Dabei ist die Gesundheit des Kindes für Niemeyer unabdingbar, weshalb sie zu einer eigenen erzieherischen Aufgabe avanciert.

Mit dieser Argumentation betont Niemeyer die damals gängige Auffassung, dass Erziehung sich ganz ‚eigentlich‘ auf den Geist zentrieren müsse, und Körpererziehung in diesem Sinne nur dazu da sei, als Werkzeug die Seele auszubilden. Gesundheit wird demzufolge nicht um des Körpers willens, sondern für die Seele als notwendig erachtet. Das macht deutlich, dass der Seele gegenüber der Körperlichkeit ein höherer Rang zugesprochen wird. Für den Erziehenden stellen damit die Gesunderhaltung und die Brauchbarmachung des Körpers die vordringlichsten Gegenstände körperpädagogischer Aufmerksamkeit dar. Beides wird durch die beschriebenen Praktiken der körperlichen Erziehung erreicht, die Fehlentwicklungen verhindern und eine Stärkung des Körpers erreichen sollen.

Deutlich wird ebenfalls, dass Niemeyer in seinen Überarbeitungen die sozialen Einordnungen und insbesondere eine nach Geschlecht verschiedene körperliche Erziehung stärker hervortreten lässt. So schreibt er zu Beginn der Auflage von 1810:

„Und da, in den gewöhnlichen Fällen die ersten Jahre der Kinder nicht sowohl unter den Augen fremder Erzieher, als unter den Augen der Eltern und besonders der Mütter verlebt werden: so ist für sie die ganze Theorie der körperlichen Erziehung, für den Privaterzieher und Schulmann vornehmlich der Theil, welcher sich auf das Knaben- und Jünglingsalter bezieht, von der höchsten Wichtigkeit.“⁶⁷¹

Die erste Phase der Erziehung sieht Niemeyer vor allem als körperliche Erziehung und als Tätigkeitsfeld der Mütter; deshalb sind für diese auch Ausführungen zu körperlichen Erziehung gedacht. In dieser frühen Phase der Erziehung differenziert Niemeyer noch nicht nach dem Geschlecht des Kindes: ‚Alle‘ Kinder, so ist impliziert, erleben gewöhnlich diese Phase der

669 Niemeyer GEU 1810 Bd. 1, S. 38.

670 Niemeyer GEU 1810 Bd. 1, S. 39.

671 Niemeyer GEU 1810 Bd. 1, S. 39.

Erziehung unter den Augen der Eltern, insbesondere der Mütter. Ab einem späteren Alter sei jedoch eine Trennung der Kinder nach Geschlecht vorgesehen. Privaterzieher und Schulmänner hätten dann für das ‚Knaben- und Jünglingsalter‘ mit dem theoretischen Teil der körperlichen Erziehung zu tun, worauf sich das Lehrbuch im Folgenden bezieht.

Wenn auch einige Argumentationszusammenhänge neu aufgegriffen werden, so ist jedoch über die Auflagen hinweg festzustellen, dass die grundsätzlichen Inhalte des Kapitels zur körperlichen Erziehung kaum wesentliche Veränderungen erfahren haben. Allerdings ist ein Bruch mit der spätaufklärerischen Körperpädagogik zu erkennen. Niemeyer tritt mit veränderten erkenntnistheoretischen Prämissen sowie neuen thematischen Fokussierung in Feld. Dies führt zu einer erhöhten Aufmerksamkeit Niemeyers auf die Seelenbildung des Kindes und zudem zu einer Konzeptionierung von körperlicher Erziehung als eine negative Erziehungspraxis, die auf stärker auf Verhütung und nur begleitend auf Stärkung setzt. Deshalb erhält die physische Erziehung bei Niemeyer nicht mehr die theoretische Aufmerksamkeit, wie es noch bei den Autoren im Revisionswerk der Fall war.

Nach den Neuerungen, die durch die philanthropische Erziehungsbewegung im Bereich der Körperpädagogik vorangetrieben wurden, ist im Fall von Niemeyer eher von einer Bewahrung der Erkenntnisse denn von einer theoretischen Weiterentwicklung zu sprechen. Zudem ist mit Zunahme der Themen des öffentlichen Erziehungs- und Schulwesens erkennbar, dass sich der Schwerpunkt der Erziehungsdiskussion auf seelische Bildung bzw. auf moralische Erziehung verschiebt. Obwohl Niemeyer von der Gleichwertigkeit der körperlichen Voraussetzungen und geistigen Befähigung spricht, ist damit dennoch eine Verschiebung der pädagogischen Aufmerksamkeit zu beobachten, die weg von den körperlichen Veranlagungen und hin zu den geistig-seelischen Befähigungen geht. Dies begründet sich auch mit Niemeyers Vorstellungen vom Unterricht. Dieser wird in den *Grundsätze[n]* definiert als die „absichtliche und planmäßige Mittheilung gewisser Kenntnisse“⁶⁷². Da es, Niemeyer zufolge, nicht möglich sei, dem Körper etwas kognitiv mitzuteilen, zielen die pädagogische Betrachtungen zunehmend auf die Bereiche des Menschen, die verstandesmäßig arbeiten.

Die Ausrichtung der Erziehung auf die Bildung der Seele

Dass Niemeyer sein Schul- und Erziehungskonzept stärker auf die geistigen Anlagen der Zöglinge hin konzipiert, lässt sich auch daran erkennen, dass er in seinen pädagogischen Überlegungen die Erkenntnisse einer psychologisch orientierten Anthropologie nutzt, wenn er sein Augenmerk auf die Seelentätigkeit seiner Zöglinge richtet.⁶⁷³ So führt Niemeyer zunächst aus, dass für eine zweckmäßige Vorbereitung und Bildung zum Hauslehrer und Erzieher das Studium der „empirischen Psychologie oder Erfahrungsseelenkunde, verbunden mit der Anthropologie“⁶⁷⁴ unabdingbar sei; es gäbe kaum ein „anderes [...], das so unmittelbar auf seine

672 Niemeyer GEU 1799 Bd. 1, S. 6 f.

673 Vgl. Niemeyer führt dies deutlicher in seiner „Beylage“ zur diagnostischen Beobachtung des Kindes aus: *Sechste Beylage. Ueber die Prüfung ursprünglicher Anlagen und Fähigkeiten überhaupt, und mit besonderer Rücksicht auf einige neuere Hypothesen*. Niemeyer GEU 1810 Bd. 1, S. 494–538.

674 Niemeyer 1796a, S. 43; Niemeyer GEU 1810 Bd. 2, S. 61. Neben dem Studium der empirischen Psychologie (S. 43–48) hält Niemeyer noch das Sprachenstudium (S. 24–39), dann das Studium der Religionswissenschaften (S. 40 f.) und das Studium der Philosophie (S. 42) resp. der philosophischen Moral (S. 49) für notwendig. Ab der 6. Aufl. verschiebt sich diese Zusammenstellung leicht, indem er sie durch die Ästhetik erweitert. So heißt es nun: „Für den praktischen Pädagogen, der nicht sowohl ein strenges System der Wissenschaft aufzustellen, wozu allerdings ein tiefes Studium derselben erforderlich seyn würde, als vielmehr die durch innere Gründe und durch Erfahrungen bewährten Grundsätze anzuwenden hat, sind unter den verschiedenen philosophischen Wissenschaften unstreitig, außer der Instrumentalphilosophie oder Logik, welche richtig und bestimmt denken lehrt, die empirische Psychologie, mit Anthropologie verbunden, die Moral und die Aesthetik die wichtigsten.“ Niemeyer GEU 1810 Bd. 1, unpaginiertes Vorwort.

Bestimmung vorbereitet, als gerade dies⁶⁷⁵. Während nun Erstere „die verschiedenen Veränderungen und Kräfte der menschlichen Seele beobachten“⁶⁷⁶ lehrt, „um die allgemeinen Gesetze dieser Veränderungen zu entdecken“⁶⁷⁷, verbindet die „*Anthropologie* [...] die Kenntniss des Körpers, so weit sie zur Aufklärung der Erscheinungen in der Seele dienen können, mit den psychologischen Wahrnehmungen“⁶⁷⁸. Selbst der funktionale Zusammenhang von Körper und Seele ist für ihn nur Ausdruck seelischer Veränderungen, denn der Körper möge zwar mit der Seele zusammenhängen, aber relevant sei Wissen über ihn nur in Bezug auf die seelischen Erscheinungen. Erziehung sei in ihrer „engeren Bedeutung“⁶⁷⁹ ebenfalls vornehmlich in „Hinsicht auf Charakter und Sitten“⁶⁸⁰ zu denken. Deshalb sei es Aufgabe von Erziehenden, „unablässig auf menschliche Seelen [zu] wirken“⁶⁸¹, um dadurch „in ihnen Veränderungen aller Art, Begriffe, Vorstellungen, Urtheile, Schlüsse, Empfindungen, Verabscheuungen“⁶⁸² hervorzubringen. Niemeyer konzentriert sich zwar auf die Erziehung und Bildung der menschlichen Seele, um Fehlentwicklungen in seelischer Hinsicht bei den Zöglingen zu begegnen bzw. diese zu vermeiden. Dies bedeutet aber nicht zwangsläufig, dass die Erziehung des Körpers deshalb vernachlässigt wird, denn für Niemeyer geht es um den „ganzen Menschen“, auch wenn er die von ihm rezipierten anthropologischen Theoreme auf die Seelenerziehung hin interpretiert.⁶⁸³ Der Mensch – so beginnt das Kapitel *Über Begriff, Zweck und Werth der Erziehung und der Erziehungswissenschaft* – tritt mit:

„körperlichen und geistigen Anlagen, und mit einer Fähigkeit immer vollkommener zu werden (Perfektibilität), welche ihn vom Thier wesentlich unterscheidet, auf den Schauplatz des Lebens. Alles ist in ihm *Keim*, alles deutet auf *Entwicklung* hin. Diese Entwicklung erfolgt *zum Theil* durch innere Kraft, nach inneren Gesetzen, ohne allen fremden Einfluss. Der Körper wächst, die Glieder dehnen sich aus, und bekommen Fertigkeiten zu bestimmten Zwecken; die Sinnenwerkzeuge nehmen Eindrücke auf, die Seele empfängt durch sie die Bilder, aus welchen Vorstellungen entstehen; die Triebe regen sich; die Vernunft erwacht. Der Wille begehrt und verabscheut. Dies alles erfolgt, ohne dass sich jemand Mühe gegeben hat, es hervorzubringen. Aber *zum Theil* hängt gleichwohl die Entwicklung des Menschen von fremder Hülfe, von äußerer Einwirkung ab und wird vergebens erwartet, wenn diese nicht erfolgt. Der Mensch bleibt *roh und ungebildet*.“⁶⁸⁴

675 Niemeyer GEU 1796a, S. 44f.

676 Niemeyer GEU 1796a, S. 44. In diesem Zusammenhang ist zu bemerken, dass in den Grundsätze[n] kaum ausführlichere anthropologische Beweisführungen zu finden sind. Niemeyer reflektiert diesen Umstand selbst. Da es sich bei der Pädagogik und Didaktik um „abgeleitete Wissenschaften“ (vgl. ebd. S. 44) handele, müsse er sich aus berufspädagogischen Interessen auf deren Kernbereiche konzentrieren. Niemeyer führt dies nochmals ausführlicher im Vorwort der 5. Aufl. aus (vgl. Niemeyer GEU 1810 Bd. 1, S. XIII f.).

677 Niemeyer GEU 1796a, S. 45.

678 Niemeyer GEU 1796a, S. 45 [Hervorh. im Original].

679 Niemeyer GEU 1796a, S. 3.

680 Niemeyer GEU 1796a, S. 3.

681 Niemeyer GEU 1796a, S. 45.

682 Niemeyer GEU 1796a, S. 45

683 Niemeyer GEU 1796a, S. XI f. Im Verlauf der Auflagen reflektiert er dies zunehmend.

684 Niemeyer GEU 1796a, S. 117 f. [Hervorh. im Original]. Der Ausdruck ‚roh und ungebildet‘ lässt sich wahrscheinlich auf Comenius und humanistische Bildungsideale zurückführen. Comenius hält am 28. November 1650 eine Rede mit dem Titel Über den rechten Umgang mit Büchern, den Hauptwerkzeugen der Bildung. Aus dieser sind folgende Worte überliefert: „Wenn es keine Bücher gäbe, wären wir alle völlig roh und ungebildet, denn wir besäßen keinerlei Kenntnisse über das Vergangene, keine von göttlichen oder menschlichen Dingen. Selbst wenn wir irgendein Wissen hätten, so gliche es den Sagen, die durch die fließende Unbeständigkeit mündlicher Überlieferung tausendmal verändert wurden. Welch göttliches Geschenk sind also die Bücher für den Menschengest! Kein größeres könnte man sich für ein Leben des Gedächtnisses und des Urteils wünschen. Sie nicht lieben heißt die Weisheit nicht lieben. Die Weisheit aber nicht lieben bedeutet, ein Dummkopf zu sein. Das ist eine Beleidigung für den göttlichen Schöpfer, welcher will, dass wir sein Abbild werden.“ Comenius, Johann Amos (1984[1650]), S. 224.

Zwei zentrale Aspekte sind in diesen anthropologischen Bestimmungen enthalten. Zum einen wird deutlich, dass Niemeyer von den körperlichen und geistigen Anlagen des Menschen ausgeht, mit denen dieser auf die Welt kommt. Die körperlichen Anlagen sind Niemeyer zufolge dafür notwendig, damit die Seele in Kontakt mit der Außenwelt treten kann, denn über den Körper resp. die Sinneseindrücke empfängt die Seele Bilder, aus denen ihre Vorstellungen entstehen. Aus diesen erst entwickelt sich die Vernunft. Der Körper hingegen entfaltet seine Kräfte und bildet die Gliedmaßen aus, die dann dem Willen der Seele zur Verfügung stehen. Zum anderen ist sein Menschenbild als vitalistisches konzipiert. Menschen sind diesem Verständnis nach mit einer vom Bewusstsein unabhängigen Kraft – oftmals auch Bildungstrieb genannt – versehen, die die Entwicklung des Körpers und der Seele nach naturgegebenen Gesetzen vorantreibt. Auch hier muss der Erziehende dazu treten, damit die Entwicklung zur Vollkommenheit führen kann. Erziehung ist damit an die Begleitung und Entwicklung dieser Kraft gebunden. Über die vitalistische Ausrichtung des Menschenbildes wird der Mensch zwar stärker individualisiert gedacht. Gleichwohl greifen auch in diesem Denken die Vorstellungen von der sozialen Bestimmung des Menschen, die ihm beispielsweise nach Geschlecht unterschiedliche Sphären zuweisen. Sensualistische Vorstellungen von einer *tabula rasa*, wonach der Mensch stärker durch seine Umwelteinflüsse als beeinflussbar gedacht wird, treten jedoch in den Hintergrund. Zum Studium dessen, was unter ‚Perfectibilität‘ zu verstehen sei, verweist Niemeyer einzig auf einen längeren Abschnitt aus der „vortreffliche[n] Abhandlung“⁶⁸⁵ von Johann Nikolaus Tetens (1736–1807)⁶⁸⁶, aus dessen *Philosophischen Versuchen über die menschliche Natur und ihrer Entwicklung* (1777). Da Niemeyers Rezeption von Tetens *Philosophischen Versuchen über die menschliche Natur* in der bildungshistorischen Diskussion bislang keine Beachtung fand, sich aber deutliche Parallelen zwischen Tetens und Niemeyer zeigen lassen, soll hier näher darauf eingegangen werden. Allerdings befasst sich im Hinblick auf Kant die aktuelle Forschungsdiskussion mit Tetens und der Frage, inwieweit dessen Schrift auch Kant zu seiner *Kritik der reinen Vernunft* (1781) inspirierte.⁶⁸⁷ Zu fragen ist hiermit auch, welchen Einfluss Tetens auf Niemeyers pädagogischen Ansatz möglicherweise hatte, da Niemeyer bislang ja vornehmlich als Kantianer wahrgenommen wurde. Inwieweit Niemeyer sich in seiner Konzeption der *Grundsätze* von Tetens oder Kant hat leiten lassen, müsste eine umfassendere Untersuchung zeigen, an dieser Stelle sollen lediglich die Parallelen zwischen Niemeyers Konzeption und Tetens anthropologischen Grundlegungen aufgezeigt werden. Und dies vor allem zum besseren Verständnis von Niemeyers Ausrichtung einer Erziehung auf die seelischen Tätigkeiten.

In ihren anthropologischen Grundsätzen sind Niemeyer und Tetens fast identisch. Auch Tetens versteht die Menschen als seelisch-geistige Wesen und legt das Hauptgewicht seiner anthropologischen Betrachtungen auf die Seelentätigkeit. Die Seele fasst Tetens als immateriell auf,⁶⁸⁸ allerdings deutet er ihre Fähigkeiten nicht metaphysisch oder religiös, sondern als den Teil des Menschen, der in „psychologischer Bedeutung [...] unser Ich“⁶⁸⁹ genannt würde. Methodisch ist Tetens der empirischen Psychologie zuzuordnen. Für ihn gilt eine empirische Sicht, die zu

685 Niemeyer GEU 1796a, S. 120.

686 Tetens war ein deutsch-dänischer Philosoph, Mathematiker und Naturforscher. Er wird auch der ‚deutsche Hume‘ genannt (vgl. Liepmann 1834). Tetens selber sieht sich als Vermittler zwischen dem „lockeschen Empirismus“, dem „humescen Skeptizismus“ und dem „wolffschen Rationalismus“, hebt also wie später Kant auf eine Vermittlung zwischen Rationalismus und Empirismus ab (vgl. Stiening/Thiel 2014, S. 15).

687 Vgl. Stiening/Thiel 2014, S. 21, und die entsprechenden Beiträge im Band; darüber hinaus Liepmann 1834, der darauf hinweist, dass wiederum Tetens sich von Kants Dissertation anregen ließ.

688 Vgl. Tetens 1777b, S. 210.

689 Tetens 1777b, S. 210.

einem allgemeinen Verzicht auf Hypothesen führt. Damit befindet sich Tetens im Gefolge anthropologischer Strömungen, die das Seelenverständnis stärker säkularisieren und naturalisieren.⁶⁹⁰ Niemeyer folgt ihm insofern, als er zur Ausbildung von Hauslehrern sowohl die empirische Psychologie als auch die Erfahrungsseelenkunde empfiehlt. Tetens zielt auf eine genauere Bestimmung der Substantialität der Seele,⁶⁹¹ denn:

„Nicht Hypothesen, sondern Beobachtungen geben uns von der Seele, sie sey nun sonst was sie wolle, ein immaterielles Wesen, oder das Gehirn, oder das beseelte Gehirn, oder welches Wort hier auch das beste ist, weil es am wenigstens sagt, die Entelechia des Menschen, diesen Begriff.“⁶⁹²

Die Methode der Beobachtung ist für Tetens zwar geeignet sich dem Wesen der Seele und ihren Ausdrücken zu nähern, was jedoch die Seele nun genau für eine Wesenheit sei, bleibt offen. Zwar ist Tetens materialistischen Positionen abgeneigt, da er, wie deutlich in seiner Schrift erkennbar wird, grundsätzlich an der Existenz einer immateriellen Seelenkraft festhält. Das Besondere an dieser Betrachtungsweise besteht jedoch darin, dass damit sowohl religiösen Interpretationen als auch naturwissenschaftlichen Erklärungen Platz gegeben ist.⁶⁹³ Bei Tetens zeigt sich damit bereits früh eine erst für das beginnende 19. Jahrhundert verbreitete Position, die vermutlich auch Niemeyer inspirierte, nämlich die Möglichkeit der Verbindung von religiöser Haltung und naturwissenschaftlicher Erkenntnis. Niemeyer war sowohl naturwissenschaftlichen Erklärungsmodellen zugeneigt als auch tief religiös, nach Tetens Seelenmodell bedurfte jedoch das Seelenproblem für Niemeyer keiner Lösung mehr. Die Seele konnte von Gott gegeben und in Gang gesetzt sein und trotzdem nach naturwissenschaftlichen Prinzipien funktionieren.

Allerdings stellt sich auch für Tetens die Frage, wie nun Körper und Seele miteinander agieren. Er greift auf die seit Descartes übliche Vorstellung zurück, nach der das Gehirn als Mittler fungiert.⁶⁹⁴

„Zu jedweder Seelenäußerung wirkt ein gewisser innere Theil unseres Körper bey, wir mögen diesen Theil das Gehirn, das *sensorium commune*, Seelenorgan, schema perceptionis, oder wie wir wollen, benennen.“⁶⁹⁵

Für die Prozesse der Interaktion zwischen Körper und Seele und in Auseinandersetzung mit Bonnet, entwickelte er eine erneuerte Influxustheorie, welche die Leibnitz-Kritik an dieser Theorie aufzunehmen und zu integrieren versucht, um – anders als dessen Konzept der „prästabilierten Harmonie“ es vorgibt – die Idee der Wechselwirkung von Körper und Geist weiter verfolgen zu können.⁶⁹⁶ Zugleich geht Tetens mit diesem Konzept auf Abstand zu einer metaphysischen Grundlegung der Psychologie in der Tradition Christian Wolffs.⁶⁹⁷ Er verweist in dieser Hinsicht auf die „Erfahrungs-Seelenlehre“⁶⁹⁸ sowie das „Selbstgefühl“⁶⁹⁹, das die „Modifikationen

690 Vgl. Liepmann 1834, S. 588–590.

691 Eckardt/John/Zantwijk/Ziche 2001, S. 1.

692 Tetens 1777, S. 716.

693 Vgl. Tetens 1777a, S. IV.

694 Vgl. Wunderlich 2014, S. 231.

695 Tetens 1777b, S. 158 [Hervorh. im Original].

696 Wunderlich 2014, S. 248. Wunderlich sieht zwei Stränge einer erneuerten Influxustheorie im deutschen Sprachraum: eine Entwicklungslinie im Gefolge von Christian Wolff [Christian Freiherr von Wolff] (1679–1754), die zum einen stärker rationalistischen Positionen zugeneigt ist und sich zum anderen stärker im Kontext medizinischer und physiologischer Theorien bewegt. Johann Gottlob Krüger (1715–1759) und Johann August Unzer wären als Vertreter zu nennen.

697 Vgl. Wunderlich 2014, S. 231.

698 Tetens 1777a, S. IV.

699 Tetens 1777a, S. IV.

der Seele⁷⁰⁰ erkennen kann. Damit sind beobachtbare Vorgänge impliziert, die sowohl zur Selbsterkenntnis als auch zur wissenschaftlichen Erkenntnis dienlich sind. Die Seelenvorgänge wurden zunehmend entmystifiziert, weshalb es Tetens auch leicht möglich war, die Seelenvermögen zu kategorisieren. Im direkten Anschluss an Johann August Unzer (1727–1799)⁷⁰¹ teilt er deshalb das menschliche Seelenvermögen in Fühlen, Denken und Wollen.⁷⁰²

In ähnlicher Weise verfährt auch Niemeyer in seiner pädagogischen Konzeption. Auch er verweist zunächst auf die Methode der Beobachtung als Grundlage praktischer Erziehungstätigkeit. Dieser Ansatz findet sich auch schon Revisionswerk, bei Niemeyer richtet sich diese Methode jedoch vornehmlich auf das professionell-pädagogische Erkennen der Seelentätigkeit des Zöglings. Wie Tetens nimmt auch Niemeyer Bezug auf das Seelenvermögen eine Dreiteilung vor, und auch für ihn ist das Gehirn der physische Mittler zwischen Körper und Seele. Zudem spricht Niemeyer wie auch Tetens mit leichter Abwandlung von „Erkennen, Fühlen [und] Begehren“⁷⁰³. Dementsprechend bauen sich die Kapitel in den *Grundsätze[n] zur Bildung der Seele* auf. Zunächst ist das Kapitel 1) *Von der Bildung des Erkenntnisvermögens oder intellektuelle Bildung*⁷⁰⁴ zu finden. Dann folgt das Kapitel 2) *Von der Bildung des Gefühlsvermögens oder ästhetische Erziehung*⁷⁰⁵ und schließlich das Kapitel 3) *Von der Bildung des Begehrungsvermögens oder moralische Erziehung*.⁷⁰⁶

Gerade die letzten beiden Bildungsbereiche sieht Niemeyer in der Pädagogik der zurückliegenden Jahre als vernachlässigt an. Mit dieser Betrachtungsweise wendet er sich stärker humanistisch-idealistischen Positionen zu. Vertreter dieser Positionen beteiligen sich an der diskursiven Etablierung der Ästhetik und damit an der Aufwertung der unteren, sinnlichen Erkenntnisvermögen im Gefolge Baumgartens;⁷⁰⁷ sie integrieren das Gefühl erkenntnistheoretisch neu – wie bereits am Beispiels Stuves gezeigt. Sinnlichkeit wird in dieser Perspektive teilweise dem Körper enthoben und der Seele zugeordnet. Diese gilt nun als empfindungsfähig und erhält in diesem Kontext theoretische Aufmerksamkeit. Der Körper ist demzufolge seiner erzieherischen Bedeutung teilweise enthoben, was auch an Niemeyers Konzeption der körperlichen Erziehung deutlich wird. Der Körper wurde dadurch – sowohl bei Tetens als auch bei Niemeyer, – nun stärker dem tierischen Bereich zugeordnet und einzig als das ‚Werkzeug‘ der Seele gedacht.⁷⁰⁸

Der Vergleich zwischen Tetens und Niemeyer trägt zwar in Bezug auf das Seelenverständnis, aber nicht mehr in Bezug auf ihre Vorstellungen vom Körper. Beide rekurrieren auf ein weit verbreitetes mechanistisches Verständnis des Körpers. Trotzdem dürfte sichtbar geworden sein, dass Niemeyer, im Unterschied zum Revisionswerk, die Erziehung der Seele im Schwerpunkt behandelt. Dabei ist er einer Vorstellung von Seelenleben zugeneigt, die dieses stark mit körperlichen Eigenschaften assoziiert. Welche Folgen dies hat, soll folgend gezeigt werden.

700 Tetens 1777a, S. IV.

701 Unzer war als praktischer Arzt in Altona tätig, das zum dänischen Gesamtstaat gehörte (heute ein Bezirk Hamburgs; darüber hinaus fungierte er auch als Herausgeber einer medizinischen Wochenschrift und verfasste medizinisch-psychologischer Schriften. Er war außerdem der Onkel von Johann Christoph Unzer, der im 3. Band des Revisionswerks die Schrift über die *Diätetik der Schwangeren* verfasste. Nach Wunderlich 2014, S. 230, bezieht sich Tetens auf Unzers Hauptwerk, *Erste Gründe einer Physiologie* (1771).

702 Vgl. Tetens 1777b, S. 150. Ausführlicher dazu Wunderlich 2014, S. 231; Liepmann 1834, S. 588–590.

703 Niemeyer GEU 1796a, S. 182 f.

704 Vgl. Niemeyer GEU 1796a, S. 182.

705 Vgl. Niemeyer GEU 1796a, S. 232.

706 Vgl. Niemeyer GEU 1796a, S. 264.

707 Vgl. Stockmann 2009, S. 36 ff.

708 Vgl. Tetens 1777a, S. 149. Den Körper selbst teilt er in mechanische und nervliche Kräfte, wobei Letztere organischer Natur seien. Vgl. darüber hinaus bei Tetens: S. 253, 275, 684, 736, 745, 763.

Sittlichkeit und Sinnlichkeit

Die Aufwertung und Neujustierung von Sinnlichkeit im Kontext der zeitgenössischen Diskussion um Ästhetik und die Frage der Erkenntnisfähigkeit kann erklären, weshalb bei Niemeyer trotz seiner Fokussierung auf die Seele kein schärferer theoretischer Gegensatz zwischen Körper und Seele besteht. Im Gegensatz zu anderen Positionen, wie z.B. Bahrdt und Villaume, verlaufen bei ihm die argumentativen Grenzlinien an anderer Stelle. Es ist nicht allgemein der Körper, der im Gegensatz zur Seele steht, sondern die besonderen Wirkungen der Sinne grenzt Niemeyer vehement gegen die Vernunft ab. Der Mensch, so argumentiert Niemeyer, sei „anfangs allein durch sinnliche Antriebe bestimmt“⁷⁰⁹, die Kindheit im Allgemeinen sei als das „Alter der Sinnlichkeit“⁷¹⁰ zu bezeichnen. Menschliche Entwicklungsaufgabe sei es jedoch, dass im Prozess des Erwachsenwerdens die individuelle Vernunft die Sinnlichkeit unterwerfe.⁷¹¹ In dieser Betrachtungsweise erscheint nicht der Körper im Allgemeinen, sondern im Speziellen die Sinnlichkeit der Vernunft bedrohlich, da sie als enger mit der Seele in Verbindung stehend gedacht wird. In dieser Argumentation schwingt zwar die alte Vorstellung von dem mit Sünde verhafteten Fleisch mit. Bei Niemeyer erhält aber jetzt die Sinnlichkeit, die in die Seelentätigkeit hineinwirke, diesen ‚Makel‘. Erziehung sei deshalb notwendig, weil nur sie den „Stufengang menschlicher Entwicklung“⁷¹², den Menschen zur „Cultur der Vernunft“⁷¹³ und damit Tugendhaftigkeit bringen könne. Die ‚Cultur der Vernunft‘ – dies ist eine Formel, die direkt auf Kant verweist;⁷¹⁴ und wie Kant stellt Niemeyer die Vernunft in den Kontext einer sittlichen Moral.⁷¹⁵ Auch bei Niemeyer gilt Sittlichkeit als Endzweck der Erziehung.⁷¹⁶ In den *Grundsätze[n]* rahmt er sie jedoch stark theologisch. Sittlichkeit denkt er als Gnade Gottes, denn dieser gibt den Menschen sowohl das Sittengesetz als auch die gesellschaftlichen Bestimmungen vor.

In religiöser Hinsicht vertritt Niemeyer ein neuprotestantisches Verständnis von Religion. Im Gefolge von Nösselt und Semmler gilt er darüber hinaus als einer der Hauptvertreter der Halleschen Neologie.⁷¹⁷ Dies bedeutet u.a., dass er eine historisch-kritische Beurteilung nicht nur der Bibel, sondern sämtlicher Schriften anstrebt, was auch als ein Grund dafür anzusehen ist, weshalb Niemeyer die Sammlung und Bewertung der vorliegenden pädagogischen Literatur sowie eine pädagogische Geschichtsschreibung vorantreibt. Darüber hinaus werden kirchliche Dogmen und Bekenntnisse infrage gestellt sowie Theologie und Religion stärker voneinander unterschieden. Nichtsdestotrotz gilt die Bibel weiterhin als oberste Autorität. Auf diese Weise wird zwar Vernunft über den Offenbarungsglauben gestellt, ohne diesen jedoch vollständig

709 Niemeyer GEU 1796a, S. 333.

710 Niemeyer GEU 1796a, S. 333.

711 Niemeyer GEU 1810 Bd. 1, S. 348.

712 Niemeyer GEU 1796a, S. 227.

713 Niemeyer GEU 1796a, S. 227.

714 Vgl. Kant 1781, S. 850. Diesbezüglich nähert Niemeyer sich anderen Kantianern an, so z.B. Heusinger. Vgl. dazu auch Ruberg 2002, S. 109.

715 Vgl. Motz 1902, der zuerst dem Verhältnis von Kant und Niemeyer nachging. Groothoff/Herrmann 1970, S. 391 f. gehen davon aus, dass Niemeyer gerade deshalb als Kantianer zu sehen ist, weil er ein Konzept von Erziehung vertritt, das im Kern eine sittliche Erziehung anstrebt – eine Erziehung zur inneren Freiheit. Ruberg 2002, S. 150 f. zeigt jedoch auf, dass Niemeyer in Bezug auf seine Kant-Rezeption eine Entwicklung durchlaufen hat. Entwarf er in seinen frühen Schriften zunächst eine eudämonistische und utilitaristische Zielbestimmung von Erziehung, die auf Glücklichkeit und Nützlichkeit zielte, bestimmte er später Freiheit und Sittlichkeit als Ziele der Erziehung. Die Wende, so Ruberg, erfolgte 1794 mit seinen *Reden an Jüngling* (1794), also kurz vor Ausgabe der *Grundsätze*.

716 Vgl. Niemeyer 1796a, S. 274.

717 Vgl. Beutel 2009, S. 112 ff., 134 f.; Pockrand 2003, S. 5 ff.; Herrmann/Groothoff 1970, S. 383.

abzulehnen. Wie bei seinem anthropologischen Verständnis findet hier eine ähnliche Konstruktion statt: Gott und Natur stellen für ihn keinen Widerspruch dar. Beides verweist auf eine deistische Philosophie und ein anthropologisch-empiristisch fundiertes Erziehungsdenken. Auch eine ethische Ausrichtung ist für eine neologische Durchdringung von Religion typisch; göttlicher Wille und menschliche Freiheit greifen ineinander, gerade im Hinblick auf die Entwicklung von Vernunft und in Abgrenzung von Sinnlichkeit.

Denn der den Menschen durch Gott gegebene sittliche Plan kann nur durch menschliche Mitwirkung erreicht werden. Insofern sind gerade menschliche Selbsttätigkeit und Freiheit unabdingbar, die sich auch gegen die eigenen Begehrungsvermögen resp. die eigene Sinnlichkeit richten müssen. Die Freiheit des Menschen entwickelt sich indes im Kontext einer göttlichen Ordnung; sie wird als individuelle, innere und seelisch verstandene Freiheit gedacht, die sich stets über sittliche und damit auch über eigentlich entsinnlichte Handlungen ausdrückt. Erziehung gilt Niemeyer zwar als die „absichtliche Beförderung der eignen freyen Entwicklung der Kräfte dessen, der erzogen wird“.⁷¹⁸ Aber der Mensch hat

„eigentlich nur so viel wahren Werth [...], als er sittlichen Werth hat, und dass es eigentlich nur die sittlichen Vollkommenheiten, oder wenn man lieber will, die Güte des Charakters – die Reinheit des Herzens – die Heiligkeit der Gesinnungen und Handlungen ist, was einem jeden vernünftigen Wesen, selbst dem, der noch so weit von dieser Würde entfernt ist, ACHTUNG abnöthiget; dass alle übrige Vollkommenheiten des Menschen, die geistigen wie die physischen, nur bedingt schätzungswürdig sind“.⁷¹⁹

Die Ausrichtung an einem Ideal vom sittlichen Leben bestimmt damit die Ausrichtung von Erziehung auf die seelischen Aspekte des Menschen. In erzieherischer Perspektive setzt Niemeyer deshalb den angeleiteten Prozess der Vervollkommnung zur Sittlichkeit dort an, wenn es darum geht, pädagogisch die Sinnlichkeit des Kindes zu formen.⁷²⁰ Nur vermittelt über Erziehung könne nämlich der Grund für eine individuelle Moral gelegt werden.⁷²¹

Da Niemeyer in seinem anthropologischen Ansatz die Sinnlichkeit mehr der Seele als dem Körper zuordnet, hat der Erzieher sein Augenmerk auf die Sinnlichkeit zu richten, wenn es um die seelische und nicht die körperliche Erziehung der Zöglinge geht. Die Erziehung der Sinne ist damit im Rahmen seiner Erziehungsvorstellungen nicht in den Kontext der körperlichen, sondern in den der seelischen Erziehung gesetzt.⁷²² Körperliche Erziehung ist damit folglich stärker von seelischer Entwicklung entbunden, dies verstärkt ihren lediglich vorbereitenden Charakter. In Bezug auf die praktische Erziehung der Sinne entlehnt Niemeyer von den Philanthropen die Techniken der Gewöhnung, nur durch diese könne das Sittengesetz zur ‚zweiten Natur‘ des Menschen werden.⁷²³ Da jedoch die Entwicklung der Sinnlichkeit an die Seelenvermögen gekoppelt ist, verliert sich die erzieherische Aufmerksamkeit auf den Körper. Damit repräsentiert sich in den *Grundsätze[n]* ein Körperverständnis, das diesen in Teilen auch als nicht pädagogisch behandelbar situiert. Gefühle oder Haltungen ließen sich erzieherisch beeinflussen oder von Vernunft beherrschen, Körpervorgänge jedoch eigentlich nicht.⁷²⁴ Gerade die Phase der frühen Kindheit

718 Niemeyer GEU 1796a, S. 124.

719 Niemeyer GEU 1796a, S. 273 [Hervh. im Original].

720 Vgl. Niemeyer GEU 1796a, S. 191 ff.

721 Vgl. Ruberg 2002, S. 219.

722 Vgl. Stöckmann 2009, S. 40.

723 Vgl. Niemeyer GEU 1796a, S. 274; Niemeyer GEU 1810 Bd. 1, S. 208, 284, 301. Wie in den Texten der Revisio-nisten findet die Gewöhnung möglichst früh statt. Niemeyer baut jedoch auch diesbezüglich stärker auf Einsicht und Freiheit (vgl. Motz 1902, S. 52).

724 Niemeyer GEU 1796a, S. 139.

erscheint somit für den Erziehenden und die Erziehung als tendenziell verschlossen, deshalb werden in den Ausführungen des Lehrbuchs auch eher das Eigenleben von körperlichen Einrichtungen und deren allgemeine Verrichtungen thematisiert. Auf diese Weise treten bei Niemeyer auch die Eigengesetzlichkeiten der natürlichen Bedingungen des Menschen stärker hervor:

„Daneben aber giebt sie [die Natur] Jedem eine eigenthümliche Anlage und Bildungsfähigkeit, welche den Charakter des Individuums bestimmt. Keine Art von Kunst, keine äußere Veranstaltung vermag etwas in den Menschen zu bringen, wozu er nicht den Keim schon in sich trüge. Der Grad der Bildsamkeit und die Stufe der wirklichen Ausbildung des Einzelnen hat immer den letzten Grund in der Perfectibilität der Anlagen und Kräfte, welche die Natur der Gattung oder dem Individuum verliehen hat.“⁷²⁵

Da die Seele im Rahmen der vitalistischen Lehre von der Bildungsfähigkeit keine über Körper und Erfahrung vermittelten sinnlichen Repräsentationen benötigt, wird der ganze Mensch von seiner Körperlichkeit weiter entfernt. Es lässt sich feststellen, dass sich bei Niemeyer durch diese Haltung die pädagogischen Ambitionen weiter ins ‚Innere‘ des Kindes verschieben, auf den Bereich, der als die seelisch-geistige Sphäre des Menschen verstanden wird. Niemeyer zufolge ist es die Aufgabe der Erziehenden, unablässig auf die Seele einzuwirken, da der Körper aus den Erkenntnis- und Erkenntnisprozessen ausgeschlossen ist. Gleichzeitig ist der Erziehende über die Vorstellung der „natürlichen Anlagen“⁷²⁶, die die Möglichkeiten zur Erziehung prinzipiell einschränken, von der Verantwortung über den gesamten Erziehungsprozess entbunden. In Niemeyers Fall gleichsam von der Verantwortung über die körperliche Erziehung des Kindes. Dem Erzieher ist es einzig gegeben, die „schlummernden Kräfte“⁷²⁷ des Kindes sich frei entwickeln zu lassen und so zu befördern, dass sie der individuellen „Vollkommenheit entgegenstreifen“⁷²⁸. In diesem Sinne entwickelt sich die ‚Autonomie des Subjekts‘ auch im Verhältnis von Erzieher zu Zögling deutlicher, denn Erkenntnis setzt bei Niemeyer die Freiheit des Einzelnen voraus.⁷²⁹ Gleichwohl ist zumindest eine erzieherische Aufsicht von Nöten, die über die Erziehung zur Sittlichkeit wacht und in dieser Beziehung vorteilhaft für den Zögling agiert. Es sei nur notwendig, dass der Zögling „physisch den höchsten Grad der Gesundheit, der Stärke [und] der Gewandtheit“⁷³⁰ erreicht. Um aber die Vollkommenheit in ihm zu achten,

„muss man [der Erziehende] gleichwohl erst genau wissen, wie sich alle diese erhöhten Kräfte gegen die moralischen Gesetze verhalten, und ob sie im Dienste der Tugend nur zu solchen Zwecken angewendet werden, welche jene genehmigen können“⁷³¹.

Die Aufsicht wird demnach nicht zum körperlichen und seelischen Wohle des Kindes, sondern ausschließlich zum Wohle ‚allgemeiner‘ Tugend geführt. Die Anstrengungen gelten der Verhütung, in dieser Beziehung der Bewahrung des Kindes vor sittlichem Verfall, denn eine große Anzahl von Menschen sei darauf beschränkt, „der Gesellschaft bloß durch körperliche Kräfte und Anstrengungen nützlich zu werden“⁷³². Deshalb sei auch die Bildung des Geschmacks, des Schönheitssinns und der Ästhetik insbesondere für die höheren Stände bestimmt.⁷³³ Die Erziehung der Sinne sei demensprechend anzupassen.

725 Niemeyer GEU 1805, S. 10.

726 Niemeyer GEU 1796a, S. 118.

727 Niemeyer GEU 1796a, S. 118.

728 Niemeyer GEU 1796a, S. 120.

729 Vgl. Niemeyer GEU 1796a, S. 312.

730 Niemeyer GEU 1796a, S. 121 f.

731 Niemeyer GEU 1796a, S. 121.

732 Niemeyer GEU 1810 Bd. 1, S. 556.

733 Auf diese soziale Ausrichtung und Segregation bei Niemeyer hat zuerst Ahrbeck 1956 verwiesen.

Differenzierungen nach Geschlecht in der körperlichen Erziehung

In den *Grundsätze[n]* werden die Ausführungen zur körperlichen Erziehung ausdrücklich „mit Rücksicht auf das Geschlecht“⁷³⁴ ausgearbeitet. Bei Niemeyer wird damit explizit, was in der *Allgemeinen Revision* nur implizit durchdringt. Niemeyer geht davon aus, dass sich die zwei Geschlechter in ihren göttlich gegebenen, natürlichen Anlagen unterscheiden und sie von daher eine differente Behandlung hinsichtlich der Ausbildung ihrer Körperkräfte erfahren müssten. Weil für Niemeyer das Geschlecht sogar „den wichtigsten Unterschied zwischen Menschen“⁷³⁵ darstellt, müsse der

„Jugenderzieher bey [...] dem Knaben schon früh an den künftigen Mann zu denken haben, und sowohl in der physischen als geistigen Bildung, es mehr auf Abhärten, Ausdauern, Anstrengen der Kräfte, mehr auf Brauchbarkeit zu allerley Geschäften und Berufsarten anlegen, und dafür sorgen müssen, dass sich nichts Weibisches, Empfindelndes, zu Reizbares festsetze und daher schon im Knabenalter zu viel Umgang mit Kindern und Personen des andern Geschlechts verhüten müssen. Die Töchter werden am besten von Müttern oder Frauenzimmern, die ihre Stelle zu vertreten geschickt sind, erzogen. Die Hauptsorge dieser Erziehung sey: Bildung des Verstandes ohne Künsteley, besonders zur richtigen Ansicht aller menschlichen Verhältnisse, Bildung ihres moralischen, religiösen und ästhetischen Gefühls, ohne Überspannung; Achtung und Liebe auch für die kleineren Arbeiten und Geschäfte, welche der Tochter, der Hausfrau, der Mutter zugehören; Bewahrung vor dem Gift der Schmeicheley; Gewöhnung zu einer natürlichen Gefälligkeit gegen jedermann, zu einer unbefangenen Offenheit, die so viel liebenswürdiger ist, als alle Ziererey; zur Sanftmuth ohne Gleichgültigkeit, zur Bescheidenheit ohne Mangel an Selbstgefühl, zur Verbindung der Nachgiebigkeit mit der Festigkeit, der Anmuth mit der Würde.“⁷³⁶

Während Niemeyer die Ziele der körperlichen Erziehung für männliche Zöglinge in Abhärtung, Ausdauer und Kraft sieht und diese bereits in der Erstausgabe der *Grundätze* formuliert, legt er erst in der dritten Auflage und in einem eigens für die weibliche Erziehung vorgesehene Kapitel eine Entsprechung für die körperliche Erziehung von Mädchen vor. Im Kapitel *Von der Erziehung mit Hinsicht auf Geschlecht Stand und Bestimmung* heißt es, dass zwar die allgemeinen Grundsätze der körperlichen Erziehung, die im ersten Band jener Auflage zu finden sind, auf beide Geschlechter anwendbar seien,⁷³⁷ allerdings sei die „Organisation“⁷³⁸ bei dem weiblichen Geschlecht „feiner und reizbarer“⁷³⁹; zudem erfordere ihre gesellschaftliche Bestimmung mehr „Ausdauer, Widerstandskraft“⁷⁴⁰, weniger „Rüstigkeit und Stärke“⁷⁴¹. Deshalb gelte es für den Erzieher, in Hinsicht auf die körperliche Erziehung:

„sorgfältiger zu verhüten, was die Reizbarkeit vermehren, was den ohnehin schwächeren Körperbau noch mehr schwächen, besonders der wichtigen Bestimmung zum Empfangen, Tragen und Gebären der Kinder hinderlich seyn kann; es ist vielmehr alles anzuwenden, was stärkt und befestigt, ohne jedoch darauf auszugehen, an eine männliche Gymnastik zu gewöhnen, oder Spartanerinnen zu erziehen [...], wobey selbst das, wodurch die Natur das Geschlecht ausgezeichnet hat, das liebenswürdige und Gefallende, so leicht vertilgt wird.“⁷⁴²

734 Niemeyer GEU 1835, S. 184.

735 Niemeyer GEU 1799 Bd. 2, S. 432.

736 Niemeyer GEU 1796a, S. 378 f.

737 Vgl. Niemeyer GEU 1799 Bd. 2, S. 438.

738 Niemeyer GEU 1799 Bd. 2, S. 439.

739 Niemeyer GEU 1799 Bd. 2, S. 439.

740 Niemeyer GEU 1799 Bd. 2, S. 439.

741 Niemeyer GEU 1799 Bd. 2, S. 439.

742 Niemeyer GEU 1799 Bd. 2, S. 438.

Damit das weibliche Geschlecht gebärfähig bleibt, wird bei der körperlichen Erziehung für Mädchen einerseits auf Stärkung der Anlagen und andererseits auf Vermeidung von Fehlentwicklungen Wert gelegt. Es unterscheiden sich die vorgesehenen Übungen allerdings in der Intensität von denjenigen der männlichen Zöglinge; Abhärtung, Rüstigkeit und Stärke treten dabei als erzieherische Ziele in den Hintergrund. Auch die geschlechtlichen Ausprägungen körperlicher Erziehung sind damit einmal mehr an die Idee der gesellschaftlichen Bestimmung gebunden, bei Niemeyer als „physischen Bestimmung“⁷⁴³ für Mädchen verstanden.

In Bezug auf die körperliche Erziehung der Töchter finden sich bei Niemeyer noch zwei weitere von der Erziehung männlicher Zöglinge abweichende Auffassungen. Zum einen dürfe die Eitelkeit niemals zulasten der Gesundheit gehen, und zum anderen sei insbesondere das „schreckliche Uebel der Selbstschwächung“⁷⁴⁴ zu vermeiden, da diese „unstreitig für den weiblichen Körper noch weit zerstörender und wie man den Aerzten glauben muß, nicht minder gemein als bey dem männlichen sind [...]“⁷⁴⁵. Gerade durch Fehler in der körperlichen Erziehung – dies gilt für beide Geschlechter – würde das Übel ausgelöst, durch erhitzende Kost, zu warme Federbetten, Verweichlichung des ganzen Körpers, durch zu langes „schlaflos oder halb schlafend im Bette“ verweilen⁷⁴⁶. Ausgelöst wird das Übel auch durch

„jede unnatürliche Pressung der Geschlechtstheile, nicht nur durch die besonders Ammen und Wärterinnen so gewöhnliche Berührung, um Kinder still oder ihnen ein Vergnügen zu machen, oder durch häufige Züchtigung kleiner Kinder, welche mehr Reiz als Schmerz verursachen, sondern auch durch enge zusammenpressende Kleidung, namentlich zu frühe und enge Beinkleider“⁷⁴⁷.

Geschlechtliche Erziehung wird dadurch mit Sexualentwicklung verbunden. Im Kontext einer zeitgenössisch üblichen Diffamierung weiblicher Erziehungsarbeit wird der ‚unnatürlich‘ gereizte Körper zum Ausgangspunkt für sexuelle und pathologische Fehlentwicklungen. Pressung, Reiz, sexualisierte Berührungen und Schmerz erzeugen das körperlich konnotierte Verderben und schaffen das ‚sündige‘ Fleisch. Das weibliche Geschlecht wird aus dieser Sicht als besonders gefährdet betrachtet, weshalb Sittlichkeit für dieses insbesondere zu wahren ist. Die Betonung der besonderen Gefährdung des weiblichen Geschlechts nimmt in den weiteren Auflagen zu. Dies zeigt sich auch in früheren geschlechtsneutral gehaltenen Kapiteln. Zum Beispiel wird in der fünften Auflage zu den Ausführungen zur diätetischen Erziehung, die das Thema gesunde Luft behandeln, folgender Satz hinzugesetzt:

„Im Knabenalter muß dies angefangen und feste Regel werden; dann wird Frühaufstehn Bedürfnis und die sicherste Verlängerung des wirklichen Lebens.“⁷⁴⁸

Auch im Kapitel *Natürliche und künstliche Gymnastik* existiert ein Einschub, der das Geschlecht zusätzlich markiert:

„Alle Kinder und jungen Leute, besonders männlichen Geschlechts, die man nicht durch Zwang und Einschränkung niederdrückt, nehmen ohne alle weitere Anleitung gewisse Übungen und Bewegungen des Körpers vor, und mögen, je jünger und gesunder sie sind, desto weniger stillsitzen.“⁷⁴⁹

743 Niemeyer GEU 1799 Bd. 2, S. 434.

744 Niemeyer GEU 1805 Bd. 2, S. 438.

745 Niemeyer GEU 1805 Bd. 2, S. 438.

746 Niemeyer GEU 1796a, S. 169.

747 Niemeyer GEU 1796a, S. 169 f.

748 Niemeyer GEU 1805 Bd. 1, S. 43.

749 Niemeyer GEU 1805 Bd. 1, S. 48 f.

Damit wird eine geschlechtliche Segregierung im Bereich der körperlichen Erziehung vorangetrieben. Auch bei Niemeyer liegt der Schwerpunkt auf männlicher Erziehung, was sich an den eigens eingerichteten Kapiteln für die Erziehung der Mädchen nur mehr verdeutlicht.

Zusammenfassung

Die grundsätzliche Ausrichtung von Niemeyers Lehr- und Handbuch für Hauslehrer und Schulmänner auf die Seelentätigkeit des männlichen Zöglings der „gebildeten Stände“⁷⁵⁰ findet ihre anthropologische Grundlegung im Horizont der zeitgenössischen Seelenvermögenslehren. Mit dem Fokus auf die sittlich-moralische Erziehung zeigt sich über alle Auflagen hinweg eine starke Hinwendung zu einer sittlich orientierten, auf die Seele und den Geist fokussierten Anthropologie, die die Erziehungslehre auf eine empirische Psychologie resp. auf die Erfahrungsseelenkunde sowie darüber hinaus auf moralphilosophische Zugänge verpflichtet. Dafür stellt sie die Erkenntnisse einer physischen Anthropologie mit dem Anspruch auf Seelenkenntnis zurück. Niemeyer rezipiert in physiologischer Hinsicht eher Physiognomen wie Lavater und Gall, die zwar in ihren anthropologischen Forschungen von den äußeren menschlichen Merkmalen ausgehen, aber über diese Bestrebungen auf die inneren Zustände schließen wollen. In Hinblick auf die körperliche Erziehung, die Niemeyer fast ausschließlich als Gesundheitserziehung konzipiert, tritt zutage, dass humoralpathologische Ansätze – im Kontext einer empirischen Psychologie zunehmend von Irritabilitätslehren bzw. von neurophysiologischen Betrachtungsweisen verdrängt werden. Im Falle krankhafter Zustände von Körper und Seele gilt nicht mehr länger ein Ungleichgewicht der Säfte, sondern das Nervensystem als „zerüttet“⁷⁵¹. Deshalb gilt es auch weniger körperliche und seelische Kräfte im Gleichgewicht zu halten, vielmehr sind Erschütterungen von Körperlichkeit resp. Sinnlichkeit zu vermeiden. Gleichfalls tritt in den *Grundsätze[n]* das mechanistische Verständnis vom Körper – das Niemeyers Körpervorstellungen ebenfalls zugrunde liegt – zunehmend hinter eine Diskussion über vitalistische Positionen zurück. Mit diesen Vorstellungen einhergehend findet sich bei Niemeyer eine neuhumanistische Aufladung des Bildungsbegriffs, auch dieser nicht weitergehend für pädagogische Belange theoretisiert wird.

Deutlicher als eine neuhumanistische Ausrichtung tritt bei Niemeyer jedoch die Hinwendung zur kritischen Philosophie Kant hervor, die die Verlässlichkeit sinnlicher Wahrnehmungen problematisiert. Vernunftschlüsse haben bei Niemeyer Vorrang, da sie weniger von der sinnlichen Wahrnehmung abhängen. Auch die Erziehung hätte für die Ermöglichung der Vernunft zu sorgen, in Niemeyers Konzeption ist damit die pädagogische Einhegung von Sinnlichkeit gemeint. Dies kommt der deistischen resp. der neologischen Grundauffassung Niemeyers entgegen, da religiöse Gehalte sich in diesen Ansätzen an den Vorgaben einer naturwissenschaftlich ausgerichteten Vernunft orientieren, ohne dass der Glaube an Gott aufgegeben werden muss. Niemeyers Kant-Rezeption und die Hinwendung zur Psychologie waren auch durch seine intensiveren Kontakte zu Nösselt sowie Semmler geprägt und damit nachhaltig vom aufklärerischen Rationalismus beeinflusst.⁷⁵² Sein Einbezug der spekulativen Philosophie findet jedoch ihre Begrenzung in dem Bestreben, ein Handbuch zur praktischen Verwendung erstellen zu wollen.⁷⁵³ Deshalb entlehnt Niemeyer dieser philosophischen Richtung nicht die Methode,

750 Niemeyer GEU 1796a, S. 3.

751 Niemeyer GEU 1796a, S. 71; Niemeyer GEU 1799 Bd. 2, S. 439 f.

752 Vgl. Zaunstock 2004, S. 31.

753 Vgl. Motz 1995 [1902], S. 59. Motz weist bereits früh darauf hin, dass Niemeyer zwar das ‚moralische Prinzip‘ von Kant übernimmt, dieses jedoch stärker religiös auflädt. Der Rekurs auf Vernunft wird dafür zurückgestellt.

sondern die ethische Ausrichtung; Sittlichkeit gilt ihm als Maßstab gesellschaftlichen Zusammenlebens und individueller Entwicklung.⁷⁵⁴ Dabei legt er in pädagogischer Hinsicht mehr Gewicht auf das selbstständig agierende ‚Ich‘, das – damit es frei und wahrhaft sittlich agierend kann – vor überbordender Sinnlichkeit bewahrt werden muss. Es ist ein vernünftiges Ich, das sich stets in einer geistigen und entkörperlichen Kontrolle über sich weiß.

In erziehungssystematischer Perspektive integriert Niemeyer sowohl die physische als auch die psychische Erziehung, und obwohl er die Wechselwirkungen zwischen Körper und Seele resp. Geist betont, werden diese Bereiche der Erziehung nicht nur offensichtlich getrennt behandelt, sondern auch hierarchisch zueinander gestellt. Dies bedeutet in Niemeyers Fall auch, dass er sie unterschiedlich konzeptionell aufbaut. Körperliche Erziehung als Gesundheitserziehung folgt nicht den Seelenvermögenslehren, sondern ist enger an die traditionelle Diätetik gebunden. Sein anthropologisches Grundverständnis umfasst zwar den ganzen Menschen, sein Erziehungsverständnis ordnet jedoch für die Praxis der Erziehung die körperliche der seelischen Erziehung permanent nach. Mit dem Auseinandertreten von Erziehung und Unterricht sowie mit der Betonung von Gesinnung, Sitte und Moral verlagern sich die Schwerpunkte bei Niemeyer darüber hinaus immer mehr auf Unterricht und sittliche Erziehung. Körperliche Erziehung bleibt zwar systematisch in die *Grundsätze* eingebunden, sie wird allerdings nicht intensiver bearbeitet und, trotz diverser inhaltlicher Differenzierungsbemühungen und Einbeziehung von Referenzliteratur, nicht weiter fortentwickelt. Dies unterscheidet die *Grundsätze* von der *Allgemeinen Revision* hinsichtlich des Verständnisses von körperbezogener Erziehung. Niemeyer übernimmt zwar die systematische Grundlegung – eine Einteilung in die Bereiche körperliche und seelische Erziehung –, übersetzt diese auch in eine Lehrsystematik und modernisiert sie im Verlauf der Arbeit an den fortlaufenden Auflagen. Es kommt aber zu keiner grundsätzlichen Weiterentwicklung. Körperliche Erziehung ist für Niemeyer im Unterschied zur *Allgemeinen Revision* vor allem die erste Erziehung des Kindes, auf die jedoch der Erziehende kaum Einfluss nehmen kann. Erziehung ist daher als negative konzipiert, weshalb das Lehrbuch nicht darauf ausgerichtet ist, eine eigenständige körperbezogene Leibpädagogik zu entwickeln. Prävention, Verhütung und Gewöhnung sind daher an erster Stelle der körperrpädagogischen Praxen. Die eigentliche pädagogische Aufmerksamkeit auf die leibliche Verfasstheit des Zöglings ist in den Kontext der Seelentätigkeiten gestellt. Eine empfindungsfähige Seele soll dem Menschen über eine Beherrschung seiner Sinne anezogen werden, damit ließe sich auch der Körper steuern.

3.4.5 Schwarz, Friedrich Heinrich Christian – „So soll der ganze Körper, dessen Haupt Christus ist, heranwachsen zu der Vollkommenheit“⁷⁵⁵

Mit den unterschiedlichen Ausgaben der Lehr- und Handbücher von Schwarz liegen Quellen vor, die nicht für diskursive Vielstimmigkeit stehen, sondern deren Entwicklungen – wie im Fall von Niemeyers *Grundsätzen* – eine bestimmte Zeitspanne repräsentieren.

Schwarz und Niemeyer gehören im Grunde genommen auch zu einer Generation von Pädagogen. Da beide es zu ihren Lebzeiten zu einer ähnlichen Popularität gebracht hatten, kommt es des Öfteren vor, dass sie miteinander verglichen oder zumindest zusammen genannt werden. Schwarz war zwar rund zehn Jahre jünger als Niemeyer, aber er fing kurz nach dessen erster Veröffentlichung der *Grundsätze* 1796 an, die *Erziehungslehre* (1802–1829) sowie das *Lehrbuch*

⁷⁵⁴ Vgl. Motz 1995 [1902], S. 59.

⁷⁵⁵ Schwarz EL 1837, S. 128.

der Pädagogik und Didaktik (1805–1835) herauszugeben.⁷⁵⁶ Schwarz veröffentlichte diese zwei Schriften zudem einige Zeit länger als Niemeyer seine *Grundsätze*, da Niemeyer bereits eine Dekade vor Schwarz verstarb.

Sowohl Niemeyer als auch Schwarz gelten als Vertreter einer Pädagogik, die sich bereits in akademischen Kontexten bewegte. Beide besetzten Lehrstühle für Theologie, hielten allerdings an diesen über längere Zeit Vorlesungen für Pädagogik – Niemeyer in Halle, Schwarz in Heidelberg. Darüber hinaus waren sie an ihren jeweiligen Fakultäten auch Direktoren von eingerichteten Seminarien zur Lehrerbildung, im Rahmen derer auch ihre pädagogischen Vorlesungen angesiedelt waren. Die Seminarien waren hauptsächlich zur Vorbereitung für Theologen gedacht, die üblicherweise auf dem Weg ins Pfarramt als Hauslehrer und Hofmeister in Privathaushalten oder als Schulmänner an öffentlichen Schulen tätig waren.⁷⁵⁷ Weder Niemeyer noch Schwarz stellten die Einheit von Pfarrausbildung und Lehrtätigkeit infrage. Dass sie beide Tätigkeitsfelder für ähnlich wichtig erachteten, lässt sich auch an ihrer Publikationstätigkeit ablesen. Beide veröffentlichten zeitlebens theologische und pädagogische Schriften. Sie unterschieden sich indes in ihrem Selbstverständnis – den eigenen Aussagen nach verstand sich Schwarz mehr als Niemeyer dies äußerte oder seine Schriften dies erkennen ließen als Pädagoge. Zudem ist zu bemerken – auch weil es für die Pädagogik von Schwarz von entscheidender Bedeutung ist –, dass Schwarz im Unterschied zu Niemeyer Religion in den Vordergrund der Pädagogik rückte. Das zeigt sich am Vergleich ihrer Erziehungsschriften.⁷⁵⁸

In wissenschaftstheoretischer und in bildungshistorischer Hinsicht werden Schwarz und Niemeyer oftmals als Eklektiker wahrgenommen.⁷⁵⁹ Allerdings ist diese Zuschreibung nicht positiv Sinn konnotiert, wie noch von Niemeyer gemeint. Eher wird in der bildungshistorischen Forschung die Auffassung vertreten, dass Schwarz als Eklektiker zu bezeichnen sei, da er theoretisch nichts Eigenes entwickelt habe. Dies trifft jedoch nur bedingt zu. Schwarz verarbeitet zwar eine große Menge an Literatur, es sind auch verschiedentlich Anleihen und Bezüge zu anderen Autoren zu erkennen, aber Schwarz überformt die Materialien anhand erziehungsphilosophischer und erziehungstheoretischer Grundlegungen, um seine Erziehungslehre hervorzubringen. Welche eigenen Wege Schwarz damit ging, demonstrieren die zeitgenössischen Reaktionen seiner Herausgeber und Biografen und nicht zuletzt der Erfolg seiner Veröffentlichungen. Zum Beispiel wurden die ausführlichen physiologischen Darlegungen in der Erziehungslehre als recht ungewöhnlich empfunden.⁷⁶⁰ Friedrich Adolph W. Diesterweg (1790–1866) schreibt im Jahr 1837 in seinem Nekrolog anlässlich des Todes von Schwarz, dass sowohl Niemeyer als auch Schwarz als die „Nestoren der deutschen Pädagogen“⁷⁶¹ gelten könnten. Ihre Veröffentlichungen würden überall in Deutschland gelesen und ihre Namen seien insbesondere in Frankreich und England, also weit über die Landesgrenzen hinaus, bekannt. In theoretischer Hinsicht, so Diesterweg, gäbe er Schwarz sogar den Vorzug. Niemeyer habe zwar gezeigt, dass er mehr vom Unterrichtsgeschäft verstehe, Schwarz sei aber in erziehungstheoretischen Belangen tiefer und vielseitiger. Dies ist eine Einschätzung, die wohl auch dem Ansinnen der beiden entsprochen

756 Schwarz veröffentlichte bereits eher pädagogische Schriften. Seine erste, bereits erwähnte, war der *Grundriß einer Theorie der Mädchenerziehung in Hinsicht auf die mittleren Stände* (1792).

757 Vgl. Lenhart 2007, S. 2; Terhart 2004, S. 553 f.

758 Auch andere Gründe sprechen dafür. Zum Beispiel engagierte sich Schwarz im Unterschied zu Niemeyer kirchenpolitisch. So gilt er als Förderer der badischen Kirchenunion (1804–1834). Vgl. hierzu Schwinge 2007, S. 64 ff.

759 Vgl. Ruberg 2002, S. 190. Ruberg bezieht sich auf Fabian 1911, S. 7 und verweist auf die Einflüsse Kants, Herders, Hamanns, Jacobis und Schuberts.

760 Vgl. Keferstein 1899, S. 577; Curtman 1843, S. XIII.

761 Diesterweg 1837, S. 44.

haben könnte. Niemeyer wollte – wie Campe mit seinen Mitstreitern – pädagogisch relevante Materialien sammeln und systematisieren. Aus der Sammlung kompilierte er sein Lehr- und Handbuch für unterrichtliche Belange für Hauslehrer und Schulmänner. Niemeyer verwahrte sich stets gegen den Anspruch eine eigene Erziehungslehre auszuarbeiten.⁷⁶² Schwarz hingegen machte sich die Entwicklung einer Erziehungslehre zur konkreten Aufgabe. Eine neue Lehre hielt er für eine Notwendigkeit der Zeit, nachdem sich in den vergangenen Jahrzehnten, so Schwarz, bereits so viel auf dem Gebiet der Pädagogik getan habe.⁷⁶³

Dass Diesterweg Schwarz in theoretischer Hinsicht vorzog, ist nicht nur deshalb bemerkenswert, da die theoretischen Leistungen von Schwarz in der zeitgenössischen Wahrnehmung herausgestellt werden,⁷⁶⁴ sondern Diesterweg einem liberalen Pädagogen entsprach, der in Opposition zur ausgeprägten Religiosität von Schwarz stand. Dies lässt sich weiter ausführen: In den 1820er Jahren wurde der Streit um Naturalismus und Supranaturalismus in der Pädagogik ausgeprägt.⁷⁶⁵ In der Pädagogik ging es dabei weniger um unterschiedliche religiös-philosophische Perspektiven, sondern um die Frage, inwieweit die Kirche Einfluss auf die Schulbildung haben sollte.⁷⁶⁶ Diesterweg wandte sich vehement gegen den Einfluss der Kirche auf das Schulwesen (‚geistliche Schulaufsicht‘), sondern forderte einen unabhängigen Unterricht.⁷⁶⁷ Schwarz hingegen war aufgrund seiner Religiosität der supranaturalistischen Richtung zugeneigt. Diesterweg vertrat jedoch die Auffassung, dass eine supranaturalistische Weltanschauung in der Erziehung die Natur des Menschen „knickt, statt sie zu entfalten und das Kind zur Passivität verdammt, statt die Selbsttätigkeit zu entwickeln“⁷⁶⁸. Er argumentiert gegen die der Betrachtungsweise inhärenten Vorstellungen von der Erbsünde und das negative Menschenbild in pietistischer Tradition. Der Naturalismus hingegen gehe vom Kinde aus und stellt dessen Bedürfnisse in den Mittelpunkt pädagogischer Bemühungen.⁷⁶⁹ Dieser stelle keine äußere Ordnung dar, wie sie die christlichen Vorschriften beinhalten, sondern lege den Fokus auf die individuelle kindliche Entwicklung und deren freier Entfaltung. Neuhumanistischen Ideen folgend sprach Schwarz zwar in seiner Erziehungslehre von der vollen und individuellen Entfaltung aller Kräfte des Kindes,⁷⁷⁰ allerdings wird eine ausgeprägte supranaturalistische Ausrichtung sichtbar, wenn er in seiner Erziehungslehre z.B. von mystischen Grundkräften in der Natur und im Menschen schreibt.⁷⁷¹ Schwarz lehrte ferner die Prädestination und war – neologisch orientiert – offenbarungsgläubig.⁷⁷² Er vertrat die Annahme, dass die Natur des Menschen kaum beeinflussbar sei und die Entwicklung des Kindes von der Verfasstheit der Eltern hänge, weshalb das Christentum als eine entscheidende Kraft zur Verbesserung des Individuums wie auch des Menschengeschlechts

762 Vgl. Niemeyer GEU 1805 Bd. 1, S. VI.

763 Vgl. Schwarz EL 1808a, S. V.

764 Es gab auch andere zeitgenössische Stimmen. Die negative Kritik gründet sich zumeist auf Herbart. Vgl. dessen Rezension in Groothoff, Herrmann 1968, S. 352–371.

765 Supranaturalismus ist eine Richtung innerhalb der scholastischen Philosophie, welche die Existenz von Übernatürlichem annimmt. In der protestantischen Lehre ist mit Supranaturalismus in einem engeren Sinne der Glaube an die göttliche Offenbarung gemeint. Diese würde zwar den menschlichen Verstand übersteigen, sei jedoch prinzipiell erfahrbare. In der pädagogischen Debatte ging es in dieser Hinsicht um den Einfluss der Kirche auf das Schulsystem, bzw. wurde mit naturalistischen Argumenten für eine Säkularisierung des Schulsystems gestritten.

766 Vgl. Böhm 2004b, S. 109.

767 Vgl. Böhm 2004b, S. 109; Reble 1957, S. 666f.

768 Diesterweg 1891, S. 127.

769 Vgl. Diesterweg 1891, S. 127.

770 Vgl. Schwarz EL 1802, S. 43, 48.

771 Vgl. Keferstein 1899, S. 573; Schwarz 1816, S. XIII.

772 Vgl. Meisner/Mulert 1934, S. 255; Keferstein 1899, S. 773.

notwendig wäre. Der Fokus der Erziehung liegt damit auf einer sittlich-moralischen Grundbildung des Kindes:

„Die Aufgabe der Erziehung ist daher: daß das Allgemeine der Menschheit sich in der Natur des einzelnen Menschen auf vollkommenste individualisire. Selbst die Form der Sittlichkeit soll in einem jeden als edle Natur in einer eigenen Schönheit erscheinen. Und so wie überhaupt die Erscheinung des Göttlichen in einer gefälligen Gestalt Schönheit ist, so soll Gottes Welt unter den Menschen durch unzählige einzelne Naturen, worin die Menschheit mit der Individualität zusammenfließt, verherrlicht werden.“⁷⁷³

Schwarz war mit dieser Haltung auch durchaus aufklärungskritisch. Zum Beispiel warf er deren Verfechtern Gefühlskälte und Areligiosität vor. Schwarz versuchte, einem rationalistisch geprägten Vernunftglauben eine natürliche Religion entgegenzusetzen, die stärker auf Gemütsempfindungen und praktischem Bibelglauben beruhen sollte. In dieser Hinsicht kritisiert er den Philanthropismus, dessen Vertreter vom christlichen Glauben abgeirrt seien und deshalb nur eine einseitige Sicht auf Erziehung hervorgebracht hätten.⁷⁷⁴

Den Fokus von Religiosität auf das Innerliche und Praktische zu legen, dürfte auch Diesterwegs Zustimmung gefunden haben, da sich dieser vor allem gegen kirchliche Vorschriften und nicht gegen Religiosität aussprach. Allerdings – und in jener Perspektive ist Diesterwegs Haltung in Bezug auf die Unterscheidung von Naturalismus und Supranaturalismus durchaus treffend – ist Schwarz mit seinen Positionen auf eine Weise dem Christentum verpflichtet, die eine freie Entfaltung des Kindes nur im Rahmen von Gottergebenheit und Religiosität denken kann. Erziehung ist bei Schwarz stets eine christliche, nur dann ist sie richtig und umfassend.

Es wäre jedoch unzureichend, Schwarz einzig als christlichen Pädagogen wahrzunehmen. Er nahm regen Anteil an der zeitgenössischen Philosophie, darüber hinaus rezipierte er in großer Breite naturwissenschaftlicher Erkenntnisse. Besonders angetan hatte es ihm der bereits erwähnte Anatom und Anthropologe Soemmerring, aber ebenso bezog sich Schwarz intensiv auf Johann Friedrich Blumenbach (1752–1840). Schwarz bemühte sich um eine empirische Grundlegung der Pädagogik. Seine Anthropologie ist dementsprechend von Naturforschung und Naturwissenschaft geprägt, die er mit philosophisch-systematischen und religiösen Perspektiven verknüpft.⁷⁷⁵ Letztere brachten ihn zu der Einsicht, dass Gelehrsamkeit nie abschließbar sei und dass jegliches gelehrte System immer nur auf Zeit existiere.⁷⁷⁶ Aus einer solchen Grundhaltung heraus entwickelte er seine historisch-genetisch Methode, die u.a. zu seiner umfangreichen ‚Geschichte der Pädagogik‘ führte. Sie ist zunächst im vierten Band seiner *Erziehungslehre. Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhange unter den Völkern von den ältern Zeiten her bis auf die neueste* von 1813 enthalten und gilt in der neueren Forschung als der erste geschlossene Versuch einer Darstellung der pädagogischen Historie in einem prädisziplinären akademischen Feld der Pädagogik. In der zweiten Auflage von 1829 rückte Schwarz die geschichtlichen Darstellungen der Pädagogik an den Beginn der Bände; sie stellte somit seine erziehungstheoretische Grundlegung der Erziehungslehre dar. Das ist aus seiner Perspektive nachvollziehbar: Da sich Pädagogik aufgrund der gesellschaftlich-historischen Umstände

⁷⁷³ Schwarz EL 1802, S. 51.

⁷⁷⁴ Vgl. Schwarz EL 1829a, S. 491.

⁷⁷⁵ Die Philosophie von Schwarz ist die der Klassik, der Romantik und der Empfindsamkeit. In regem Kontakt stand er mit Jean Paul, der einige Zeit bei ihm wohnte und arbeitete; darüber hinaus war er in dem Marburger Zirkel um u.a. Friedrich-Karl Savigny, Leonard und Friedrich Creuzer und Clemens Brentano eingebunden. Über diese Verbindungen nahm Schwarz auch Kontakt zu Schleiermacher auf. Mit Creuzer gründete er 1807 an der Heidelberger Universität das ‚Philologisch-Pädagogische Seminarium‘.

⁷⁷⁶ Vgl. Schwarz EL 1808a, S. V.

stetig verändere, kann deren Jetzzustand immer nur historisch hergeleitet und historisierend veranschaulicht werden. Seine erziehungstheoretischen Argumentationsgänge sind oft auf diese Weise aufgebaut. Aus einer historisch gewachsenen Praxis heraus, gelangt er zu erziehungsphilosophischen Schlüssen.

In pädagogischer Hinsicht war er am deutlichsten Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) zugewandt. Er reiste mehrmals zu ihm in die Schweiz, u.a. zusammen mit Caroline Rudolphi (1753–1811). Regen Kontakt pflegte auch zu anderen Pädagogen der Zeit, so besuchte er u.a. Salzmann in Schnepfenthal, um sich von ihm Anregungen auf dem Gebiet der körperlichen Erziehung zu holen.⁷⁷⁷

Die praktische Pädagogik von Schwarz

Die empiristische Haltung von Schwarz richtete sich gegen die spekulative Pädagogik in der Nachfolge Kants,⁷⁷⁸ was mit seiner pädagogisch-praktischen Haltung zu erklären ist. Denn Sinn und Zweck von Pädagogik gründe sich eigentlich nur auf ihrer Wirkungen als ‚praktisches Geschäft‘.⁷⁷⁹ Diese Position ist die pädagogische Entsprechung zu seiner in pietistischer Tradition stehenden Auffassung von gelebter Christlichkeit. In seinen Erziehungsschriften führt er dazu aus: Eine Erziehungslehre müsse zwar „leitende Ideen“⁷⁸⁰ und „allgemeine Grundsätze“⁷⁸¹ aufweisen – das war eine der Philosophie Kants zugewandte Perspektive – jene Ideen und Grundsätze müssten jedoch empirisch bzw. induktiv überprüft und angewandt werden können, da eine rein spekulative Pädagogik zeitabhängig und perspektivisch sei. Methodisch setzte Schwarz – wieder im Sinne seiner empiristischen Grundhaltung – auf Beobachtung und Erfahrung, wie auch die philanthropische Erziehungsbewegung. Jedoch äußerte er an den Philanthropen dahingehend auch Kritik. Diese wären, Schwarz zufolge, vom Christentum abgeirrt, es fehle ihnen zudem an einer tieferen philosophischen Grundlegung.⁷⁸² So würden sie nur Hausmittel und Rezeptwissen hervorbringen können, in dieser Hinsicht sei ihnen ein verweichlichter Empirismus zu eigen, der die pädagogische Praxis nicht mit gelehrter Kraft gestalten könne. Es bedürfe einer umfassenden Erziehungslehre, da „alles so von der Cultur durcharbeitet“⁷⁸³ sei, dass die „reinen Naturverhältnisse“⁷⁸⁴ fast ganz verloren gegangen wären. Ein solche Erzie-

777 Wie Niemeyer galt Schwarz auch als sehr gesellig. Beide pflegten mit ihren Frauen gut besuchte ‚offene‘ Häuser. Vgl. Schwinge 2007, S. 45, 75; Klosterberg 2004, S. 218–259.

778 Vgl. Schwarz EL 1802, S. 7, 222.

779 Vgl. Schwarz LPD 1805, S. 6.

780 Schwarz LPD 1805, S. 5.

781 Schwarz LPD 1805, S. 5.

782 Vgl. Schwarz EL 1804, S. 12.

783 Schwarz EL 1804, S. 2.

784 Schwarz EL 1804, S. 2. Natur meint bei Schwarz je nach Kontext verschiedenes. Natur ist zum einen etwas, das sich am Menschen zeigen kann. So führt Schwarz z.B. das Waschen des Säuglings aus und konstatiert, dass es wider die Natur sei, es so kalt zu waschen, dass das Kind weinen müsse. Das Weinen sei das Zeichen, dass es der Natur widerspreche. Deshalb sei die Temperatur gerade so kalt zu halten, wie das Kind sie leiden möge (Schwarz EL 1804, S. 243 ff.). Natur sei zum anderen direkt mit der Bestimmung des Menschen verbunden; so sei naturwidrig all das, was der Bestimmung zuwiderlaufe, auch – um bei diesem Beispiel zu bleiben – wenn das Kind schreie, damit es seine Befriedigung/seinen Willen bekomme. Hier leite sich die Natur aus dem ab, was der Erzieher als die Bestimmung des Kindes annehme (vgl. Schwarz EL 1804, S. 259 f.). Erkenne der Erzieher, dass das Kind zur ungerechtfertigten Bedürfnisbefriedigung schreie, müsse er es so lange schreien lassen, bis sich seine „natürlichen Bedürfnisse“ (ebd., S. 261) wieder zeigen würden. Natur wird hier und in anderen Beispielen gleicher Art eher als die eigentliche Wirklichkeit, abseits des Unnatürlichen, konstruiert. Dabei spricht Schwarz sowohl von einer allgemeinen Menschennatur als auch von individualisierter Natur (vgl. Schwarz EL 1802, S. 50). Natur ist damit bei Schwarz auch eine zivilisierte bzw. eine sozialisierte, beispielsweise kann Reinlichkeit durch Gewöhnung, im Sinne einer zweiten Natur, zur „anderen Natur“ (Schwarz EL 1804, S. 462) werden.

hungslehre könne man jedoch nur erarbeiten, wenn empirische und philosophische, induktive und deduktive Verfahrensweisen vereint werden. Allein die neuere wissenschaftlich-akademisch Kultur könne daher die Erziehung und damit den Zustand des Menschengeschlechts auf den richtigen Weg bringen. Ihre Aufgabe sei es daher auch, den „Geist des Ganzen [der Erziehung] in dem Geschäfte selbst [zu] bewähren“⁷⁸⁵. Er schlägt daher eine Erziehungslehre vor, die aus der Praxis abgeleitet wird und nach wissenschaftlicher Reflexion wieder auf diese zurückwirken könne.

Schwarz bemühte sich zeitlebens um praktische Erfahrungen in der Pädagogik. Bereits in seinen Schüler- und Studentenjahren war er als Nachhilfelehrer tätig. Sobald er eine feste Pfarrstelle in Dexbach (im heutigen Hessen) innehatte, gründete er ein langjährig existierendes Erziehungsinstitut, dass er nach seiner Heirat im Jahr 1792 mit seiner Frau Johanna Magdalena Margaretha Jung-Stilling (1773–1826), Tochter von Johann Heinrich Jung-Stilling, führte. Das Erziehungsinstitut zog mit ihm und seiner Familie mehrfach um – zunächst nach Echzell, dann nach Münster in Westfalen; für lange Zeit blieb das Institut in Heidelberg, als Schwarz die Professur für Theologie an der dortigen Universität besetzen konnte. Er erwarb in Heidelberg 1804 ein größeres Haus extra für das Institut,⁷⁸⁶ und benannte es ‚Schwarzisches Erziehungs-Institut für Knaben‘.

Aus dem Institutsleben ist einiges bekannt: Belegt ist, dass Schwarz selbst dort Religionsunterricht erteilte und dass der spätere Schriftsteller und Politiker Albert Ludwig Grimm (1786–1872) am Institut als Hauslehrer angestellt war. Ebenfalls ist bekannt, dass das Institut eng mit dem Mädchen-Institut von Caroline Rudolphi in Kontakt war, dass sich seit 1803 vor Ort befand.⁷⁸⁷ Beispielsweise wurde zusammen musiziert und es wurden gemeinsame Spaziergänge unternommen.⁷⁸⁸ Schwarz legte am Institut insbesondere Wert auf die körperliche Erziehung; Gymnastik und später Turnen hielt er für besonders notwendig.⁷⁸⁹ Besucher konnten z.B. im Garten der Erziehungsanstalt Balancierstangen, Voltigiergerüste und hohe Masten zum Klettern vorfinden.⁷⁹⁰ Zu den Zöglingen des Instituts zählten auch seine Söhne; wie viele und welche von seinen zehn Kindern, die er mit seiner Frau hatte, ist nicht genau bekannt.⁷⁹¹ Neben seiner Frau und seinen Kindern, war seine Mutter, die ebenfalls bei der Familie lebte, am Institutsleben beteiligt. Es handelte sich damit um eine familiär geführte Einrichtung.

Nach den Vorstellungen von Schwarz bildeten Mutter und Vater eine natürliche und gottgewollte Konstellation von Erziehung. Die „künstlichen Erziehungsinstitute“⁷⁹² müssten diese Ordnung nachahmen, d.h. einen Raum schaffen, der einer Familie im Sinne von Schwarz entspräche, denn:

„Die geistige Gemeinschaft beider Geschlechter bildet vorzüglich zur Weltbürgerlichkeit und Lebensweise, sie ist zur Erziehung des Kindes notwendig, welches der Natur nach unter der sanften Pflege der Mutter und dem kräftigen Führen des Vaters am besten gedeiht“⁷⁹³.

785 Schwarz EL 1804, S. VI.

786 Dieses Haus wurde 1755 erbaut und 1876 zerstört. Es stand in der Heidelberger Altstadt in der heutigen Plöck 36/38. Als ehemaliges lutherisches Spital lag es auf der südlichen Straßenseite und verfügte über einen großen Garten zum Berghang hin. Vgl. von Chézy 1816, S. 103.

787 Näheres zum Institut vgl. z.B. Mayer 2005, S. 201; Kleinau 2000.

788 Vgl. Dreesen/Schuch/Himmelheber 1999, S. 202; Pfeiffer 1989, S. 43 f.

789 Vgl. Weech 1875, S. 289.

790 Vgl. Schwinge 2007, S. 68–70.

791 Vgl. Schwinge 2007, S. 52 ff.

792 Schwarz EL 1802, S. 84.

793 Schwarz EL 1802, S. 6.

Die in den Erziehungsschriften getroffene Unterscheidung zwischen einer ‚natürlichen‘ Familienerziehung und einer ‚künstlichen‘ Erziehung am Erziehungsinstitut verliert sich durch eine deutlich zunehmende Akademisierung der Schriften in den nachfolgenden Auflagen der Erziehungslehre. Die Argumentationsfiguren von Schwarz jedoch bleiben dieselben, daher ist in den späteren Auflagen zwar nicht mehr deutlich erkennbar, dass er seine Erziehungslehre basierend auf den Grundannahmen zu familialer Erziehung entwickelte, dennoch gleichen sich die Bestimmungen zu Erziehung.

Schwarz zufolge müsse Erziehung bereits vor der Erzeugung des Kindes mit der richtigen „Gesinnung und Gesundheit der Eltern“⁷⁹⁴ anfangen. Auch bei ihm wird im weiteren Verlauf der Ausführungen hauptsächlich die Mutter adressiert, der sowohl die pränatale Vorsorge wie auch die frühkindliche und körperliche Erziehung überantwortet wird. Das ungeborene Kind sei nicht nur physisch mit der Mutter, sondern über das Empfindungsvermögen auch psychisch mit ihr in „dunkeln Gefühlen und körperlicher Bewegung“⁷⁹⁵ verbunden. Gerade der „Leibes- und Seelenzustand“⁷⁹⁶ der Mutter sei deshalb für die Entwicklung des Kindes von höchster Wichtigkeit, „denn so wie das Kind gebohren wird, bringt es sein bestimmtes Naturell mit, so gewiß als es seine eigene Physiognomie hat“⁷⁹⁷. Dieses Naturell ist durch die Mutter beeinflussbar. Auch die vorbewussten und irrationalen Kräfte des Kindes erhalten in dieser Betrachtungsweise ein besonderes Gewicht. Schwarz war der Auffassung, dass nichts „vor die Vernunft kommen kann, was nicht zuvor in der unendlichen Tiefe des Gefühls gelegen hat“⁷⁹⁸. Diese ‚unendliche Tiefe‘ sollte erzieherisch in die richtigen Bahnen gelenkt werden und das sei eine Aufgabe der Mutter. Schwarz ging davon aus, dass der Mensch leiblich bei der Zeugung entsteht und zugleich im Akt der Zeugung die unsterbliche Seele hinzugerufen würde, in der durch die ersten Erfahrungen im Mutterleib die spätere Entwicklung des Kindes im Keim anlegt werde.⁷⁹⁹

Im Zeugungsgeschehen gebe es zwar kein unmittelbar göttliches Eingreifen – insofern sind seine Vorstellungen vom Zeugungsgeschehen bereits naturalisiert –, aber die Seele versteht er weiter in metaphysischer Tradition. Körper und Seele fallen im Akt der Zeugung zusammen, weshalb der Mensch im Mutterleib als leibseelische Einheit entstünde. Diese Verbindung bestünde jedoch nur auf Lebenszeit, die Körper vergehen, die Seelen verbleiben jedoch in Ewigkeit. Deshalb sei der Einfluss der Mutter entscheidend, weshalb Schwarz seine *Erziehungslehre* mit Briefen an Mütter beginnt. Schwarz führt dazu aus: „Schon während der Schwangerschaft zeichnet der Gemüths-zustand des Weibes Grundlinien zum künftigen Charakter des Menschen in dem Embryo – ein bekanntes Naturgeheimniß!“⁸⁰⁰ Erzieherisch sei dies deshalb bedeutsam, weil der Pädagoge später nicht gegen die auf diese Weise angeborene Natur des Kindes verfahren könne. Vor der Geburt habe jedoch nur die Mutter Einfluss und erst mit der Geburt käme dann die weitere Erziehung zum Tragen, „denn von jetzt geht ihr Geschäfte an, das man Wartung und Pflege nennt“⁸⁰¹. Mit

794 Schwarz EL 1805, S. 70.

795 Schwarz EL 1804, S. 86.

796 Schwarz LPD 1805, S. 70.

797 Schwarz LPD 1805, S. 70.

798 Schwarz 1800, S. 100.

799 Vgl. Schwarz LEU 1835, S. 55. Schwarz dazu auch an anderer Stelle in der *Erziehungslehre*: „Die Entstehung des Geistes und des Leibes fällt in einen Punct zusammen, in den Punct der Zeugung; dieses ist alles, was sich darüber sagen läßt. In der Tiefe liegt das Geheimnis der Natur, und ihr vermag kein Sterblicher den Schleyer ganz wegzuziehen. Doch dürfen wir das Dunkel immer tiefer hinabschieben.“ Schwarz EL 1802, S. 159. Vgl. dazu auch Schwarz EL 1829b, S. 96.

800 Schwarz 1792, S. 53.

801 Schwarz EL 1804, S. 187. Vgl. darüber hinaus ebd., S. 487.

der Formel von ‚Wartung und Pflege‘ lässt Schwarz die nachgeburtliche Erziehung mit der körperlichen Erziehung beginnen, die sich jedoch nur im Rahmen des durch die Mutter geprägten Kindes entfalten könne.

Die Behandlung des Körpers als erste Angelegenheit der Erziehung

Den „Grundbegriffen der Erziehungslehre“⁸⁰² legt Schwarz seine Vorstellungen von einer idealen Familie zugrunde, die sowohl die empirische wie auch die theoretische Basis seiner Ausführungen darstellt. Um sich auf Grundlage auf dem idealen Konzept einer Familie nun einen „wahren Begriff von Erziehung“⁸⁰³ zu verschaffen, sei Schwarz zufolge „die Reflexion auf alles Einzelne notwendig“⁸⁰⁴ und damit auf „alles Einzelne was jene Anschauung [der Familie] darbietet“⁸⁰⁵. Dadurch werden „Liebe, Freundschaft, Gesundheit, häuslicher und bürgerlicher Wohlstand, Cultur, Einfalt der Sitten und edler Sinn“⁸⁰⁶ von Bedeutung für die Erziehung, da diese die Hauptpfeiler von elterlicher Verbundenheit darstellen.

Das Stichwort Gesundheit sei aus dieser Aufzählung herausgegriffen, da diese – neben der Gymnastik – für Schwarz einen wichtigen Teilbereich der körperlichen Erziehung repräsentiert. Gesundheit und Gymnastik versteht er als sich ergänzende Felder körperlpädagogischer Praxis, dementsprechend sei beides Ziel und Aufgabe der Erziehung. Schwarz nennt Gesundheit und Gymnastik deshalb die „Hauptaufgaben“⁸⁰⁷ der körperlichen Erziehung.

Auch er – wie die Philanthropen und Niemeyer – sieht damit die körperliche Erziehung als gewichtige Aufgabe an, insbesondere für den Bereich früher Kindheit. Ebenfalls werden bei ihm die körperliche und die seelische Erziehung systematisch getrennt wie auch denkerisch miteinander verwoben. Seine Begründungen dafür entsprechen den allgemeinen zeitgenössischen Auffassungen. Die körperliche Erziehung sei „wenigstens auf eine gewisse Zeit die einzig wahre“⁸⁰⁸, da das Kind nur vermittelt über diese zu seiner Geistestätigkeit gebracht werden könne. Bei Schwarz nimmt jedoch die Periode der körperlichen Erziehung, im Vergleich zu den Vorschlägen im Revisionswerk und im Unterschied zu Niemeyers Vorstellungen in den *Grundsätzen*, eine ungewöhnlich lange Zeitspanne ein. Aus der Sicht von Schwarz würden zwar die wichtigsten Entwicklungen bis ins dritte Lebensjahr des Kindes geschehen sein, aber die Phase der körperlichen Erziehung erstreckte sich trotzdem bis zum Alter von zwölf Jahren.⁸⁰⁹ Damit sei nicht gemeint, dass die ersten zwölf Jahre des Kindes nur den Tätigkeiten der körperlichen Erziehung gewidmet werden, aber sie hätten doch stets Vorrang und seien während dieser Zeit die „erste Angelegenheit“⁸¹⁰. Der Grund sei, dass das Kind bis zum Alter von zwölf nicht vollends geistig-kognitiv ansprechbar sei, weshalb die Physis der fortwährenden pädagogischen Aufmerksamkeit bedürfe.

Er erläutert seine Ansicht über einen historisch-systematischen Zugriff. Es gäbe bislang nur zwei historisch gewachsene Systeme der körperlpädagogischen Behandlung von Kindern: ein diätetisches (resp. das gesundheitliche) und ein gymnastisches. Das diätetische System nähme „auf das innere Wohlseyn des Leibes oder die ungestörte animalische Thätigkeit, d.i. auf die

802 Schwarz LPD 1805, S. 32.

803 Schwarz LPD 1805, S. 1

804 Schwarz LPD 1805, S. 1.

805 Schwarz LPD 1805, S. 1.

806 Schwarz LPD 1805, S. 1.

807 Schwarz LPD 1805, S. 25.

808 Schwarz LPD 1805, S. 25.

809 Vgl. Schwarz LPD 1805, S. 25.

810 Schwarz LPD 1805, S. 24.

Gesundheit“⁸¹¹ Bezug. Das gymnastische System hingegen sähe „auf die Kraft und Fertigkeit im Gebrauche des Leibes“⁸¹² und nähme „auf die Stärke und Gewandheit Rücksicht“⁸¹³. Das diätetische System Sorge daher für die innere, das gymnastische für die äußere Kraft. Daher diene das gymnastische System auch einem äußeren Zweck; es könne den Zögling z.B. für den Kriegsdienst oder für die Industrieschulen vorbereiten.⁸¹⁴

Schwarz ordnet die verschiedenen Erziehungssysteme seiner Zeit auch über den Bezug zur Körpererziehung. Die Erziehungssysteme, die dauerhaft die physische Erziehung in den Vordergrund stellten – u.a. meint er die philanthropische Strömung, was in den späteren Auflagen seiner Lehrbücher, deutlich wird –, seien als einseitig und unzulänglich zu betrachten, jedoch für die Phase der ersten Erziehung durchaus zu gebrauchen. Denn es sei:

„der Geist, was den Menschen zum Menschen macht, und es wäre unter unserer Würde etwas anderes als die Bildung des Geistes zum Endzwecke der Erziehung zu machen. Das ist es auch, wodurch die obigen Systeme [die Systeme der psychischen Erziehung] Beyfall erhalten. Aber sie [die Erziehungssysteme] verkennen doch zu sehr den Werth und den Einfluß des Leibes. Dieser ist das Organ des Geistes, der Geist entwickelt sich mit und durch den Leib, wenn dieser gestört ist, leidet auch jener, und jener hängt gar sehr von diesem ab. Man tut also Unrecht, wenn man den Geist in der Erziehung vorzieht.“⁸¹⁵

Die Phase der körperlichen Erziehung müsse deshalb, Schwarz formuliert dies viel schärfer als Bahrdr, Stuve, Villaume und Niemeyer, stets und immerfort auf die Erziehung des Geistes ausgerichtet sein, gerade in ihrer praktischen Anwendung. Während also die philanthropische Erziehungsbewegung die körperliche Erziehung eigenständig als Ausbildung des Körpers um der Seele willen behandeln, und während Niemeyer seine Aufmerksamkeit stark auf die Erziehung der Seele richtet und dadurch den Diskurs um die körperliche Erziehung auf dem Niveau der Jahrhundertwende hält, fokussiert Schwarz fast ausschließlich auf die Belange der Seele. Demzufolge gilt ihm der Körper als das Organ der Seele, den es deshalb zuerst zu entwickeln gelte, weil die Seele nur durch den Körper wirksam werden könne.

Die theoretische Basis ist bei Schwarz eine organologische Perspektive, daher treten mechanistische Motive von Körperlichkeit und auch das Paradigma der Wechselwirkung, wie es noch bei den Philanthropen wirksam war, in den Hintergrund. Gerade das Nachdenken über den Zusammenhang von Körper und Geist wurde für ihn obsolet, da Körper und Seele nach den Vorstellungen von Schwarz in einem so engen Zusammenhang gedacht werden, dass sie nicht interagieren müssen, weil sie bereits stets eine Einheit bilden. Dies führt er aus: Ein nicht gesundes Kind könne, so Schwarz in einem Beispiel, „nicht einmal recht lernen“⁸¹⁶. Es würde ohne die richtige diätetische Erziehung verdrossen und eigensinnig, zudem käme es „zu keinem reinen Gefühle“⁸¹⁷. Deshalb seien in diesem Fall zunächst die „Erhaltung und Stärkung der Gesundheit“⁸¹⁸ das oberste Gebot der Erziehung.

Er erklärt weiter, dass es zwar prinzipiell richtig sei, dass „vorzüglich kräftige Geistesmenschen aus einer roh zugebrachten Jugend hervorgegangen sind“⁸¹⁹, jedoch müsse eigentlich durch

811 Schwarz LPD 1805, S. 24.

812 Schwarz LPD 1805, S. 24.

813 Schwarz LPD 1805, S. 24.

814 Vgl. Schwarz LPD 1805, S. 24.

815 Schwarz LPD 1805, S. 24.

816 Schwarz LPD 1805, S. 24.

817 Schwarz LPD 1805, S. 24f.

818 Schwarz LPD 1805, S. 25.

819 Schwarz LPD 1805, S. 25.

Erziehung verhindert werden, dass eine sich selbst überlassene Kraft verwildere oder sich misslich entwickle. Gymnastik vervollständige daher die körperliche Erziehung, denn nur „durch Gymnastik, [wird der Körper] das vollkommenste Werkzeug des Geistes“⁸²⁰. Durch sie erlange der Menschen die Freiheit, durch sie erst werden „die untergeordneten Kräfte humanisiert“⁸²¹. Während also die Gesundheit als Ziel der diätetischen Erziehung eigentlich ein Werk der Natur sei, die der Erhaltung bedürfe, seien Stärke und Gewandtheit das Ziel der gymnastischen Erziehung, die Gewöhnung und Unterricht benötigt.⁸²² Die Gegenstände der physischen Erziehung sind somit zum einen das „leibliche Aufleben“⁸²³ (Gesundheit) und zum anderen das „Erstarken der Kraft“⁸²⁴ (Gymnastik). Bei Schwarz ist damit die körperliche Erziehung als umfassende Erziehung des Kindes ausgearbeitet, die auf die zentralen Ziele seiner Erziehungskonzeption abheben, auf Freiheit und Sittlichkeit. Je jünger das Kind sei, desto mehr erfasse die physische Erziehung die gesamte Erziehung, denn desto mehr liege „[a]lles in der leiblichen Entwicklung“⁸²⁵, weil dadurch die „moralische“⁸²⁶ und „intellektuelle“⁸²⁷ Entwicklung allererst bewirkt werde. So trete zwar allmählich die „geistige Kraft“⁸²⁸ hervor, aber die andere, die körperliche Kraft wirke durch „Gewöhnung und Diät“⁸²⁹ fort.

Schwarz verknüpft im Laufe seiner Ausführungen immer wieder körperliche Fähigkeiten und Zustände mit charakterlichen Eigenschaften und seelisch-geistigen Befindlichkeiten. Damit folgt er einer Argumentation, die er bereits für die pränatale Verbindung zwischen Mutter und Kind formulierte. So könne eben z.B. das ungesunde Kind nicht recht lernen. Ein gesundes Kind allerdings, dessen Körper durch Gymnastik an Stärke und Gewandtheit gewänne, könne einen edlen, energischen und erhabenen Charakter ausbilden: „Man würde also durch gymnastische Ausbildung die vorzüglichsten Menschen erziehen.“⁸³⁰

Zur Grundlegung dieses Verständnisses rekurriert Schwarz mit den Auflagen zunehmend auf physiognomische Theorien. Wie Niemeyer setzt er sich dafür mit Lavater und Gall auseinander, besonders häufig verweist er auf letzteren in seinen Ausführungen. Gall folgend rückt Schwarz den Gedanken in den Vordergrund, dass der Körper derart mit dem Geist verquickt sei, dass der dieser sich sowohl in der kindlichen Körpergestalt als auch in den kindlichen Körperzuständen ausdrücke.⁸³¹ Der Gedanke, dass alles Äußere mit dem Inneren zusammenhänge und das man von dem Äußeren auf das Innere schließen könne, ist daher bei Schwarz ausgeprägt.⁸³² Aus dieser Erkenntnis heraus fokussiert er auch die erzieherische Tätigkeit auf das Innere des Kindes, da zentral seelische Eigenschaften ins Zentrum der Aufmerksamkeit gestellt sind, die jedoch über körperliche Anzeichen erkennbar werden. In dieser Hinsicht nimmt Schwarz eine vergleichbare Position wie Niemeyer ein, beide wenden sich von einer pädagogischen Beobachtung des Körpers um den Körpers willen ab, wie sie noch in den Schriften der Aufklärungspädagogen vorfindlich war.

820 Schwarz LPD 1805, S. 25.

821 Schwarz LPD 1805, S. 26.

822 Vgl. Schwarz LPD 1805, S. 26.

823 Schwarz LPD 1805, S. 26.

824 Schwarz LPD 1805, S. 26.

825 Schwarz LEU 1835, S. 180.

826 Schwarz LEU 1835, S. 180.

827 Schwarz LEU 1835, S. 180.

828 Schwarz LEU 1835, S. 180.

829 Schwarz LEU 1835, S. 180.

830 Schwarz LPD 1805, S. 26.

831 Vgl. Schwarz EL 1802, S. 52 f.

832 Vgl. Schwarz EL 1802, S. 73. Oder auch Schwarz EL 1804, S. 5.

Damit tritt bei Schwarz auch der Bezug zur Temperamentenlehre der Humoralpathologie in den Hintergrund, trotz, dass er der Gesundheit des Kindes einen wesentlichen Stellenwert beimisst. Nicht der Zustand der Körpersäfte des Kindes sei nun pädagogisch entscheidend, sondern deren Körperphysiognomie solle beobachtet werden.

Daneben finden sich neuropsychologische Auffassungen in den Erziehungsschriften stärker gewichtet, weshalb Schwarz den Körper als tendenziell reizbares Objekt denkt. Dessen Überreizung müsse pädagogisch verhindert werden, auch in dieser Hinsicht geht es Schwarz nur selten um das Zusammenspiel der Säfte, wie es in der humoralpathologisch orientierten Aufklärungspädagogik noch der Fall war. Schwarz nimmt daher auch stärker Abstand zu den körperpädagogischen Praxen der Abhärtung des Körpers, die die Philanthropen noch befürworteten. Wichtiger für Schwarz ist eine pädagogische Erkenntnis der Seele des Kindes, weshalb die Reflexion auf den Körper und dessen Säfte eine geringere Rolle spielt. Allerdings sind in den Vorstellungen von Schwarz dennoch die körperlichen Befindlichkeiten in das pädagogische Denken eingeflochten. So müsse der Erziehende z.B. mit Blick auf das „Ganze der Bildung“ durch „Wartung und Pflege“ und in „Liebe“ darauf achten keine Unarten aufkeimen zu lassen.⁸³³ Dies jedoch sei ein Werk der sanft und sorgsam erlernten Gewohnheiten:

„So wird das Kind gewaschen, gebadet, gekleidet, wie es der Gesundheit zusagt, und zugleich an die Reinlichkeit und Schamhaftigkeit gewöhnt. Ebenso ist die Nahrung des Kindes, die Ordnung in dem Schlafen und in den natürlichen Verrichtungen, in der Bewegung, in dem Ertragen der verschiedenen Temperatur u.s.w. Gegenstand der Gewöhnung in physischer und moralischer Hinsicht, und fordert die ganze Sorgfalt der Erzieher auf.“⁸³⁴

Abhärtung gegenüber Umwelteinflüssen geht hier einzig über Gewöhnung von statten. Das Zitat zeigt dafür exemplarisch die mehrfach verflochtene Erziehungssituation. Denn das Kind sei stets nicht nur in leibseelischer, sondern auch in sittlich-moralischer Hinsicht zu behandeln; auch wenn die körperliche Erziehung auf die geistig-seelische Entwicklung ausgerichtet werden müsse, solle sie doch den Menschen in all seinen Facetten erfassen. Auch bei Schwarz kann das Kind nur über Erziehung zum Mensch werden,⁸³⁵ daher sei die beste Erziehungsweise die, welche alle „Systeme vereinigt, d.h. welche den Menschen von frühem an allseitig behandelt.“⁸³⁶, wie auch das folgende Zitat verdeutlicht:

„Man Sorge vorerst für gute physische Behandlung des Kindes, und folge fortwährend den diätischen Vorschriften. Man verbinde damit die intellectuelle und moralische Bildung. Die körperlichen und geistigen Kräfte sollen harmonisch gebildet werden. In allem sey Humanität der Zweck. Man erziehe überall naturgemäß, und alles in stetiger Folge. Auch die Individualität des Zöglings muss wohl beachtet werden. Man befolge mit Festigkeit einen durchdachten Erziehungsplan. Die Gewöhnung vermag das Meiste. Die sittliche Erziehung ist die Hauptsache; hiermit ist die religiöse zu vereinigen. Schon die physische Erziehung muß dazu dienen, namentlich durch Gewöhnung an Einfachheit, Reinlichkeit und Schamhaftigkeit. Die intellectuelle muß dieses alles unterstützen und ausbilden.“⁸³⁷

Die körperliche Erziehung als Grundlage der Erziehung ist damit nur ein Mittel u.a., um die geistige und seelische Entwicklung des Kindes allumfassend zu fördern. Der Erziehende hat dabei die Aufgabe die Seele aus dem Naturorganismus des Zöglings hervorzubringen und dar-

833 Schwarz LEU 1835, S. 180.

834 Schwarz LEU 1835, S. 181. Für die Regeln der „physischen Behandlung und der Diät“ müsste der Erzieher, so Schwarz, Lehrbücher von Ärzten zur Hand haben (ebd.).

835 Schwarz LPD 1805, S. 7, 25 f.

836 Schwarz LPD 1805, S. 27.

837 Schwarz LEU 1835, S. 158.

auf hinzuarbeiten, dass das Geistige über das Leibliche immer mehr Oberhand gewinnt.⁸³⁸ Zwar unterliege, so Schwarz, die Einrichtung der Natur größtenteils nicht der erzieherischen Willkür, folge der Erziehende allerdings der Natur, so wäre eine Ausbildung des Körpers zu erreichen, die dem Geiste nützlich sei.⁸³⁹

Der Bildungstrieb des Menschen – der Anschluss an den neuhumanistischen Diskurs um Bildung

Im Verständnis von Schwarz ist der Mensch ein Naturwesen, das zwei Welten angehört: der physischen und der geistigen Welt.⁸⁴⁰ Die Aufteilung des Menschen in eine materiale und eine metaphysische Sphäre setzt sich damit, wie bereits für das Revisionswerk und für Niemeyer herausgearbeitet, in der Konzeption von Schwarz fort. Schwarz geht von einem anthropozentrischen Motiv aus, indem er den Menschen, durch die ihm innewohnende Seele und seine verstandesmäßigen Fähigkeiten, auf die höchsten Entwicklungsstufe setzt. Auch Erziehung hätte die Aufgabe dies weiter zu befördern, die Seele sei zur höchsten Vollendung zu bringen. Im Verständnis von Schwarz bedeutet dies auch, dass sich im Verlauf der Entwicklung des Kindes dessen Seele von seiner Körperlichkeit entbinden müsse.

Die Seele ist ihm dabei kein organisch-physischer Effekt, im Gegenteil: in seiner Argumentation stemmt er sich massiv gegen die Naturalisierungstendenzen der letzten Jahrzehnte, wie sie z.B. bei Bahrdt in aller Deutlichkeit zutage traten. Schwarz nutzt zwar naturwissenschaftliche Erkenntnisse, allerdings deutet er sie immer religiös und metaphysisch aus. So sei z.B. dem Menschen eigens von Gott eine besondere Selbsttätigkeit der Seelenkräfte mitgegeben, die ihn in seinem Sonderstatus beförderten. Denn deutlich wäre erkennbar, dass sich die seelisch-geistigen Kräfte nur beim Menschen am Stärksten, am Höchsten und am Freiesten entwickeln würden. Er bemerkt dazu im Weiteren:

„Je höher die Kraft ist, desto mehr wirkt sie aus sich selbst, und desto weniger abhängig von andern Naturkräften. So ist das Lebendige ein freyerer Organismus, und das Geistige ist ganz freythätig; das Thier hat Willkühr, der Mensch Freyheit.“⁸⁴¹

Gott hat dem Menschen Geistes- und Seelenkräfte verliehen, durch diese unterscheidet sich der Mensch vom Tier, auch können über diese leiblichen Kräfte seiner Tierheit überwunden werden. In seinen Schriften argumentiert Schwarz in direktem Widerspruch zu dem schwedischen Naturforscher Carl von Linné (1707–1778), der den Menschen aufgrund seiner Morphologie im Tierreich verortete. Schwarz betont, dass Linnés Systematisierung von Mensch und Tier unbedingt zu widersprechen sei, da der Mensch doch auf einer ganz eigenen Stufe stünde, die alle anderen weit unter sich lassen würde. Er begründet seinen Standpunkt mit der geistigen Kraft des Menschen. Weil die geistige Kraft dem Menschen ermögliche, sich von allem Natürlichem zu befreien, gehöre sie einer höheren Welt an – Gottes Welt –, die qua Seelenkräfte auf Unsterblichkeit angelegt sei. Die geistige Kraft des Menschen bestehe daher aus der Vereinigung aller möglichen Universalkräfte, die durch eine allseitige Erziehung miteinander in ein vollkommenes Gleichgewicht gebracht werden können.⁸⁴² Gott, so Schwarz, richte ein, der Mensch als Schöpfer im Kleinen führe dann den göttlichen Plan nach eigenem Gutdünken aus. Das ist eine Denkfigur, wie sie auch in der *Allgemeinen Revision* vorzufinden

838 Vgl. Schwarz LPD 1805, S. 27.

839 Vgl. Schwarz LEU 1835, S. 121 f.

840 Vgl. Schwarz LPD 1805, S. 32.

841 Schwarz LPD 1805, S. 33.

842 Vgl. Schwarz EL 1802, S. 146 f.

ist. Schwarz nutzt sie allerdings anders, um einer neuerlichen Sakralisierung der Seele und damit auch einer stärkeren religiösen Ausrichtung in der Erziehung das Wort zu reden. Dazu rekurriert er auf Freiheit als normatives Ideal, da sich der Mensch nur über Freiheit in seiner Vollendung zeige. Denn als freies Wesen offenbare sich das „Urbild“⁸⁴³ in jedem Individuum, zudem dessen „Offenbarung“⁸⁴⁴ und „Schönheit“⁸⁴⁵. Freiheit allerdings wäre nur über Bildung zu erreichen und auf diese Weise sei auch die Notwendigkeit von Erziehung zu begründen. Schwarz betont daher:

„Die wahre (innere) Freyheit wohnt nur in der Bildung; ohne sie ist die äußere Freyheit nur ein Schein, der aber zerstörend wirkt.“⁸⁴⁶

Durch Bildung also, so Schwarz, könne sich der Mensch selbst seines Körpers entheben. Da Schwarz in seinen Ausführungen auch kranke und entstellte Körper einschließt, kann diese Ergänzung für den Erziehenden und den Zögling auch eine entlastende Funktion haben. Körperliche Gebrechen denkt Schwarz nämlich anders als z.B. die Philanthropen nicht mehr als misslungene Erziehung. Ihm geht es bei der Erziehung zur Freiheit vorrangig um eine innere Beschaffenheit des Kindes sowie um eine geistig-seelische Formierung des Zöglings, dadurch erscheinen ihm vermutlich die körperlichen Eigenarten des Kindes als weniger wichtig.

Mit dieser Gemengelage aus Selbsttätigkeit, Freiheit, Kraft und metaphysischer Seele schließt Schwarz an den neuhumanistischen Diskurs um Bildung an. In den weiteren Auflagen seiner *Erziehungslehre* und auch in seinen anderen pädagogischen Schriften rückt Schwarz den Bildungsbegriff auch weiter ins Zentrum seiner Erziehungsvorstellungen. Mit seinem Bildungsbegriff emanzipiert er sich in körperpädagogischer Hinsicht – anders als Stuve und Niemeyer, bei denen sich ebenfalls neuhumanistische Tendenzen zeigten – noch deutlicher von einem aufklärerischen Erziehungsdenken. Ein Anzeichen für die Hinwendung zu neuhumanistischen Vorstellungen ist die Betonung von individualisierter Erziehung, wie sie im Revisionswerk noch weniger ausgeprägt war. Nach der Auffassung von Schwarz entfalten sich in jedem Menschen die Kräfte unterschiedlich, u.a. weil jeder Mensch ganz eigene Erfahrungen im Mutterleib mache, daher sei für jedes Kind eine jeweils eigene und individuelle Behandlung vonnöten.⁸⁴⁷ Neuhumanistische Tendenzen werden auch da deutlich, wo Schwarz die anthropologischen Figuren des Bildungstriebes, der jedem Menschen zu eigen wäre, rezipiert und betont: Jeder Mensch verfüge zusätzlich zu allen Kräften über eine eigene besondere, göttlich inspirierte Grundkraft,⁸⁴⁸ den „Bildungstrieb“⁸⁴⁹. Dessen Besonderheit liege nicht nur in der Möglichkeit, das noch tierische Vermögen des Kindes zur Menschlichkeit und damit zur Freiheit zu führen, sondern ihm sei gleichfalls ein Hang zum „sittlichen Streben“⁸⁵⁰ zu eigen.

843 Schwarz EL 1804, S. 130.

844 Schwarz EL 1804, S. 130.

845 Schwarz EL 1804, S. 130.

846 Schwarz EL 1804, S. 127 f.

847 Vgl. Schwarz EL 1802, S. 43, 48; Schwarz EL 1804, S. 137.

848 „Dasjenige, was in den Stoffen wirksam ist, und was einem Naturkörper zu einem Ganzen macht, nennen wir Kraft – ein Begriff, wozu wir die Anschauung aus unserm eigenen Inneren nehmen. Denn durch unsere Sinne empfinden wir nicht nur das Materielle, und die zum Grunde liegenden Kräfte denken wird und hinzu als das Innere der Dinge, nach der Aehnlichkeit, wie wir es in uns gewahr werden.“ Schwarz EL 1802, S. 81. Beim Menschen äußert sie sich, anders als bei der Pflanze, aber gleich zum Tier in Thätigkeit (ebd. S. 82).

849 Schwarz LEU 1835, S. 163.

850 Schwarz LEU 1835, S. 119; Schwarz EL 1804, S. 145 f.

„Wir werden auch hier wieder an den tiefen Zusammenhang der Genialität und Talente mit dem Charakter erinnert; die Liebe zum Göttlichen erhebt und einigt in beiden den Bildungstrieb (§. 14). Nur so konnte man sagen: ‚Die Sittlichkeit ist die Hauptsache der Erziehung;‘ oder: ‚Erziehen heißt zur Tugend bilden‘. Aber damit kam man nicht weiter, denn dasselbe sagt schon das Wort *bilden*; die Tugend ist ja nichts anders als der Bildungstrieb in seiner vollkommensten Wirksamkeit.“⁸⁵¹

Die Rede vom Bildungstrieb fußt bei Schwarz auf Blumenbachs Vorstellungen vom *nisus formativus*,⁸⁵² den dieser in seiner Abhandlung *Über den Bildungstrieb und das Zeugungsgeschäfte* (1781) als dreistufiges Konzept der natürlichen menschlichen Selbstorganisation entwarf. Mit der Rede vom Bildungstrieb stellt Blumenbach sich gegen die zeitgenössische Präformationslehre, die im Zuge der Aufklärung die ältere epigenetische Theorie verdrängt hatte. Im Rahmen der Präformationslehre ist davon auszugehen, dass sich die Entwicklung des menschlichen Organismus durch vorgeformte Keime erklären lasse, die sich im Spermium des Mannes oder in der Eizelle der Frau befänden. Mit der Zeugung würden sich diese Keime mit jeweils spezifischen resp. präformierten Anlagen in den neuen Menschenkörper einlagern und dann in der Wachstumsphase für eine planmäßige Ausbildung des Organismus sorgen. Blumenbach hielt stattdessen dagegen, dass der Bildungstrieb im Menschen zwar ebenfalls im Akt der Zeugung physiologisch angelegt wird und auch als lebenslanger Trieb erhalten bleibe; jedoch käme die Ausbildung des Menschen in Reaktion mit den Umweltbedingungen zu ganz eigenen Ausprägungen.⁸⁵³ Anders als durch die präformierten Keime sei der Mensch in seiner Individualentwicklung durch den ihm innewohnenden Bildungstrieb während seiner Wachstumsphase noch stärker wandelbar. Nach Blumenbach wäre der Bildungstrieb auch unabhängig von den ihm zugeführten Stoffe aktiv, z.B. der Nahrung.⁸⁵⁴

Blumenbachs Konzeption kann als vitalistisch gelten, weil sie auf eine Kraft als Lebens- und Organisationsprinzip setzt. Sie ist zudem in den Kontext zeitgenössischer epigenetischer Theorieansätze zu stellen, da sie von einer Herausbildung neuer Formen und Varianten noch nicht vorgeprägter Materie ausgeht. Aus pädagogischer Sicht war wohl die Idee von Blumenbach für Schwarz attraktiv, weil sie dem Erziehenden ermöglichte die Entwicklung des Kindes aktiv zu beeinflussen. Sie passt aber auch deshalb in seine pädagogischen Vorstellungen, weil sie von einer starken Verbindung des Individuums mit seiner Umwelt ausgeht, ein Gedanke, der sich bei Schwarz immer wieder in Varianten zeigt. Außerdem stärkte das Theorem vom Bildungstrieb den Selbsttätigkeitsgedanken, den Schwarz präferierte.

Schwarz übersetzt diese Vorstellung nicht nur für pädagogische Belange, sondern er deutet sie auch religiös aus, so versteht er den Bildungstrieb als göttliches Prinzip, dass sehr eigenständig agiert:

851 Schwarz LEU 1835, S. 163.

852 Das ist die von Blumenbach angenommene treibende Kraft in Lebewesen, die den biologischen Zyklus von Zeugung, Ernährung und Reproduktion im Menschen bedingt.

853 Vgl. Blumenbach 1781, S. 31 f.

854 Damit grenzt sich Blumenbach von Caspar Friedrich Wolff (1734–1794) *vis essentialis* ab. Blumenbach schreibt in diesem Zusammenhang: „Ihm [Wolff] ist seine *vis essentialis* bloß diejenige Kraft, wodurch der Nahrungsstoff in die Pflanze oder in das junge Thier getrieben wird. Diess ist folglich zwar ein Requisit zum Bildungstrieb – aber bey weitem nicht der Bildungstrieb selbst. Denn jene *vis essentialis* wodurch die Nahrungssäfte in die Pflanze gebracht werden, zeigt sich auch bey den unförmlichsten, widernatürlichsten, wuchernden Auswüchsen der Gewächse, (an Baumstämmen etc.) wo gar kein bestimmter Bildungstrieb satt hat. [...] Umgekehrt kann die *vis essentialis* schlecht ernährten organischen Körpern sehr schwach seyn, dem eigentlichen Bildungstrieb übrigens unbeschadet u.s.w.“ Blumenbach 1781, S. 40 f.

„Die Kraft bildet sich selbst. Niemand kann gebildet werden, als inwieferne er sich selbst dazu entwickelt. Aber jeder bedarf der Erregung dazu durch Menschen. [...] Die Probe auf die Bildung im Einzelnen und Ganzen ist, ob der junge Mensch (weiblich oder männlich) dadurch freyer geworden ist [...]“.⁸⁵⁵

Der Bildungstrieb ist diejenige Sonderkraft im Menschen, die an Freiheit als Ziel von Erziehung gebunden ist, Erziehung hätte danach immer die Selbstbildung des Zöglings zu begleiten. Pädagogischer Einsatzpunkt bei Schwarz ist nun der Gedanke der kindlichen Erregung, die neuropsychologisch in Bezug auf Bildung gedacht wird. Diese hervorzurufen und damit den Bildungstrieb beständig zu befördern läge in der Verantwortung der Erziehenden. Bildung und Erziehung als pädagogische Bezugspunkte sind auf solche Weise bei Schwarz organologisch verschränkt und fundiert. Der Bildungstrieb gilt ihm als eine aus der körperlichen Verfasstheit heraus entstehende, göttlich inspirierte Kraft, die erzieherisch durch körperliche Erregung beeinflussbar sei. Ziel menschlicher Entwicklung sei daher zwar die reine Sittlichkeit des Menschen, aber im Rahmen der ersten körperlichen Erziehung zunächst die Entstehung von Humanität, die Schwarz in dem von ihm geschaffenen Bezugssystem als Gottähnlichkeit denkt.⁸⁵⁶ Humanität ist bei Schwarz der Prozess der Vermenschlichung aus der körperlich konnotierten Tierheit; durch die Lenkung des Bildungstriebes entsteht der Mensch. Erziehung wird damit nicht nur als Prozess der freien Gestaltung, sondern auch als Lebensnotwendigkeit gesetzt. So seien zwar der Bildungstrieb und alle Kräfte im Menschen speziell für die menschliche Entwicklung vorgesehen, es bräuchte jedoch den Erziehenden, um Menschlichkeit in seiner Vollendung entstehen zu lassen. Der Bildungstrieb strebe, so Schwarz, zwar von sich aus zur Gottesebenbildlichkeit, aber nur Erziehung kann diese befördern und zur gewünschten und vollendeten Ausprägung bringen. Ziel von Erziehung sei dabei die Freiheit des Menschen. Im Hinblick auf den Zusammenhang von Erziehung und Körper ist Erziehung damit auch als Instandsetzung einer geistig-seelischen Herrschaft über die körperliche Natur konzipiert, wobei dies zur Freisetzung der Seele führen soll.

Wie bei den Philanthropen ist bei Schwarz die körperliche Erziehung des Kindes damit auch in einer paradoxalen Figuration angelegt: So müsse die frühe Erziehung zwar der Entwicklung der Natur folgen, weil der Mensch ein Naturwesen sei, denn: „Alles Zwängen der Natur bringt Verderben.“⁸⁵⁷ Allerdings führe dieser Weg in die Befreiung von ebenjener Natur. Wie die Philanthropen und auch Niemeyer denkt Schwarz damit Erziehung als die Befreiung des Kindes von der körperlichen Natur. Der Bildungstrieb zielt also auf eine Entwicklung, die auf die Vergeistigung des Kindes im Prozess der Erziehung setzt. Erziehung dient damit „nicht mehr bloß [dem] Körper“⁸⁵⁸, sondern bildet als menschliches Lebensprinzip die Grundlage zur Seelenentwicklung.

855 Schwarz EL 1804, S. 154. Freiheit meint, wie die nachfolgenden Beispiele zeigen, eine Kombination aus Selbsttätigkeit, Selbstwirksamkeit, gestalterischer Kraft und sittlichem Handeln. Sie zeige sich z.B., wenn ein Knabe am „rechten Ort sein Gelerntes“ anbringt oder wenn ein Mädchen „die betrübte Mutter durch einen passenden Gesang“ aufmuntert (ebd.).

856 Vgl. dazu auch Ruberg 2002, S. 200, die diese argumentative Haltung von Schwarz als Abwendung von Kant interpretiert.

857 Schwarz EL 1802, S. 49; Schwarz EL 1802, S. 70. Schwarz in diesem Zusammenhang: „Aber wir suchen doch hier in der Naturerkenntniß so weit zu kommen, als sie sich nur bekanntmachen will. Ja, hier sind wir dazu noch besonders verpflichtet, da die Natur will, daß das menschliche Geschlecht sich selbst veredeln, und das werdende Geschlecht bilden soll, und da alle Bildung um so besser gelingt, je früher sie beginnt, und je naturgemäßer sie verfährt“ (ebd., S. 87)

858 Schwarz EL 1802, S. 147.

Im Verlauf seiner theoretischen Entwicklungen weitet Schwarz den Bildungstrieb auf sämtliche geistig-seelische Vermögen aus, er steht dann u.a. anderem für das Ich- oder das Selbstbewusstsein des Menschen, die Vernunft, die Seele oder den Geist.

„Und so sehen wir, daß in uns ein Gleichgewicht eintritt, welches den Menschen ganz eigentlich in die Mitte der Schöpfung setzt; die Natur vereinigt in ihm alle Strahlen, um sich in ihm zum Herrn über sich selbst zu machen. In diesem glücklichen Gleichgewichte hängt die Freyheit.“⁸⁵⁹

Diese gleichfalls vitalistische und epigenetische Vorstellung vom Menschen erweist sich als überaus wirksam für die körperlpädagogischen Vorstellungen von Schwarz. Sie erklärt z.B., weshalb Schwarz die körperliche Erziehung bis ins zwölfte Jahr der Kindheit ausdehnt und vertieft. Mechanistische Vorstellungen vom Körper treten bei Schwarz in den Hintergrund, da sie auf physikalischen, chemischen und rationalistischen Theoriehorizonten gründen,⁸⁶⁰ stattdessen kann die Biologie als Erklärungskonzept pädagogische Raum greifen. Der Mensch, bei den Philanthropen noch als Maschine gedacht, wird nun bei Schwarz als eine lebendige resp. eine organische Einheit verstanden, Körper und Seele fallen auf Lebenszeit in Eins:

„Soll die Kraft vorhanden seyn, so muß sie ihr Organ haben. Unser Geist entwickelt sich in dem Leibe, und darin ist sein nächstes Organ das Hirn. [...] Das Hirn hat, als das nächste Organ des Geistes, am meisten äußerliche Einerleyheit in seinen Haupttheilen, dadurch wird das Allgemeine der geistigen Kraft repräsentiert. Sömmerrings Hindeutung auf einen Ort in dem Hirn, wo sich die Fähigkeiten des Sensoriums vereinigen führen den Menschenforscher doch weiter, als Platners oberes und unteres Seelenorgan.“⁸⁶¹

Mit dieser Vorstellung wird auch der Rekurs auf eine rationalistische konzipierte Vernunft unterbrochen. Bei Schwarz zeigt sich ein Verständnis vom Menschen, dass Vernunft in engerer Verbindung mit Empfindungen denkt, die ihrerseits zwar körperlichen Ursprungs sind, aber stets seelische Bewandnis haben.

Differenzierungen nach Geschlecht im Bereich körperlicher Erziehung

Schwarz zufolge wird der Bildungstrieb, der ins Unendliche strebe, dennoch durch die gesellschaftlichen Bestimmungen und die natürlichen Anlagen begrenzt, d.h., durch die Nation, die Familie und das Geschlecht.⁸⁶² Geschlecht denkt Schwarz als angeborene Prägung, er bezieht sich in dieser Beziehung wiederholt auf Soemmerring, der bereits an Embryonen nachgewiesen habe, dass sich die äußere und die innere Organisation des Menschen in einem frühen Entwicklungsstadium hinsichtlich des Geschlechts unterscheide.⁸⁶³ Aus diesem Grund arbeitet Schwarz bereits die frühe körperliche Erziehung geschlechterdifferenziert aus,⁸⁶⁴ und richtet sich damit explizit gegen eine Pädagogik, die davon ausgeht, dass die Geschlechterunterschiede vorrangig an einer geschlechterungleichen Behandlung lägen.⁸⁶⁵ In diesem Zusammenhang führt er aus:

859 Schwarz EL 1802, S. 147.

860 Vgl. Schwarz EL 1802, S. 87, 90.

861 Schwarz EL 1804, S. 148 f. Schwarz bezieht sich hier auf eine These Soemmerrings, die dieser grundlegend in seiner Publikation *Ueber das Organ der Seele* (1796) formulierte. Danach ist das *Sensorium commune* (gemeinschaftliche Empfindungsstelle) der Ort an dem die Seele mit dem Körper interagiert bzw., auch der Ort, der eigentliche Sitz der Seele sein könnte die „Feuchtigkeit der Hirnhöhlen“ (*Aqua Ventriculorum Cerebri*). Vgl. Soemmerring 1796, S. 31 ff.

862 Vgl. Schwarz LEU 1835, S. 57.

863 Vgl. Schwarz EL 1802, S. 163.

864 Vgl. Schwarz LEU 1835, S. 183.

865 Vgl. Schwarz EL 1802, S. 163.

Zwar wären die Geschlechter im ersten Jahr noch gleich zu behandeln, aber spätestens wenn sie auf dem Schoß der Mutter säßen, machte sich aller Erfahrung nach ihr ureigenes Verlangen nach geschlechterdifferenter Behandlung bemerkbar.⁸⁶⁶

Für Zöglinge männlichen Geschlechts sieht Schwarz eine „positive“⁸⁶⁷ Erziehung vor, die auf Kraftanstrengungen und -übungen zielen solle.⁸⁶⁸ Außerdem sei sie auf außerhäusliche und aktivierende Betätigungen hin auszurichten. So sollten sich Jungen viel im Freien aufhalten, insbesondere die kälteren Jahreszeiten wären vorteilhaft, dazu solle man ihnen verschiedene Werkzeuge zur freien Benutzung mitgeben.⁸⁶⁹ Der Erziehende habe dabei nur darauf zu achten, dass sich die Freiheit des Zöglings mit „Anstrengung und Ordnung“⁸⁷⁰ verbinde. Mit größter Sorgfalt müsse der Erzieher außerdem den Jüngling vor den „Reizungen niederer Lust, und seine Seele von unreinen Eindrücken“⁸⁷¹ bewahren. Vor der Entwicklung der „Pubertät“⁸⁷² solle keinesfalls der Geschlechtstrieb angeregt und verführt werden, deshalb seien dem Jüngling „recht viele Beschäftigungen, besonders körperliche“⁸⁷³ zu geben. Zudem sei darauf zu achten, dass sich durch geistige Beschäftigungen sein „edles Selbstgefühl“⁸⁷⁴ entwickle. So würde der Jüngling nicht lüstern, sondern durch innere geistige Reifung zur Freiheit geführt. Dies geschähe insbesondere bis ins Jünglingsalter durch die „strenge Unterwürfigkeit“⁸⁷⁵ und außerdem durch „männliche Erziehungskraft“⁸⁷⁶. Durch beides könne vorzüglich die strenge äußere Gewöhnung zur inneren Selbstführung werden.

„Wenn die guten Gewohnheiten zur Natur geworden sind, wenn sich in guten Eindrücken die Gemüthsart zum edlen Charakter befestigt hat, dann ist die fremde Leitung ganz in die eigne übergegangen. Während dem wird es nicht an Gelegenheit zu Selbstversagungen fehlen, aber immer bedarf der Jüngling noch der Hilfe seines Führers zur Selbstbeherrschung.“⁸⁷⁷

Die Selbstführung, die durch Fremdführung hervorgebracht wird, ist nach den Vorstellungen von Schwarz nicht für Mädchen vorgesehen. Die Erziehung des weiblichen Geschlechtes wird von ihm im Unterschied zur Erziehung der Jungen passiv und negativ angelegt.⁸⁷⁸ Sie sei zwar in ähnlicher Strenge auszuführen, da sich die Geschlechter in ihrer Willenskraft gleichen.⁸⁷⁹ Allerdings sei der weibliche Zögling weniger biegsam, weshalb die Strenge umso unnachgiebiger erfolgen müsse, dennoch müsse das „zärtere Geschlecht“⁸⁸⁰ erzieherisch viel milder behandelt werden, daher sei auch die körperliche Erziehung für Mädchen verhütend zu verstehen. Während sich für Jungen ein männlicher Erzieher am besten eigne, seien Mädchen in den Händen ihrer Mütter gut aufgehoben. Negative Erziehung sei für das weibliche Geschlecht zu befürworten?, das heißt bei Schwarz auch die Erziehung zur Reinlichkeit und Häuslichkeit, zu

866 Vgl. Schwarz EL 1802, S. 183 f.

867 Schwarz EL 1802, S. 186.

868 Vgl. Schwarz EL 1802, S. 185.

869 Vgl. Schwarz EL 1802, S. 185.

870 Schwarz EL 1802, S. 185.

871 Schwarz EL 1802, S. 185.

872 Schwarz LEU 1835, S. 185.

873 Schwarz LEU 1835, S. 185.

874 Schwarz LEU 1835, S. 185.

875 Schwarz LEU 1835, S. 185.

876 Schwarz LEU 1835, S. 185.

877 Schwarz LEU 1835, S. 185 f.

878 Vgl. Schwarz LEU 1835, S. 188.

879 Vgl. Schwarz LEU 1835, S. 187.

880 Schwarz LEU 1835, S. 187.

stillen Tätigkeiten, wie das Spiel mit Puppen, wonach das weibliche Geschlecht auch verlangen würde.⁸⁸¹ Es werde zwar dem Mädchen nicht an Bewegung fehlen, ihr Tätigkeitstrieb sei jedoch eher auf das Haus zu begrenzen.⁸⁸² Deutlich wird, dass Schwarz die körperliche Erziehung der Geschlechter auf die späteren Lebenssphären hin denkt. Der männliche Zögling sei eher ‚draußen‘ in der Welt, als Herr über die eigenen Befindlichkeiten und als aktiv Handelnder, der weibliche Zögling hingegen sei im Inneren des Hauses mit häuslicher Betätigung beschäftigt. Die unterschiedliche körperbezogene Behandlung der Geschlechter macht Schwarz, ganz in seiner Fokussierung auf das Geistige im Menschen, an den differenten Geistestätigkeiten beider Geschlechter fest. Die „weibliche [...] Geistesthätigkeit“⁸⁸³, hätte eine natürliche Abneigung gegen gelehrtes Denken und gegen alles Systematische. Stattdessen sei dem weiblichen Geschlecht ein Verständnis zu eigen, wie sie die weibliche Erziehungspraxis (die frühkindliche Erziehung von kleinen Kindern und älteren Mädchen im Haus) zu gebrauchen sei.⁸⁸⁴ Frauen z.B. würden das Wesen des Kindes durch bloße Anschauung erkennen. Zwar könnten sie dieses Erkennen nur unvollständig versprachlichen und sie irrten auch zuweilen – aber gerade, wenn sie reinen Herzens seien, wäre doch die weibliche Anschauung auch von Vorteil.⁸⁸⁵ So sei es ihnen im Gegensatz zu Männern möglich in die Tiefe von Menschen zu schauen.⁸⁸⁶ Im Unterschied dazu liege Männern eher das gelehrte Denken und das Systematische, daher bedürfen Frauen der Belehrung durch Männer, auch in der Erziehung.⁸⁸⁷ Zwar verfügten Frauen über Erfahrungswissen, allerdings könne es durch ihr Unvermögen wissenschaftlich Begriffe und Theorie zu durchdringen, nicht als Erziehungswissen brauchbar gemacht werden. Deshalb müsse diese Leistung durch Männer geschehen, deren geistige Fähigkeiten darauf ausgelegt seien, aus Erfahrungswissen die richtigen Begriffe abzuleiten. Aus diesem Grund müssten Männer Erziehungslehren und Erziehungstheorie entwickeln.

Geschlechtergetrennte Erziehung, Erziehungsaufgaben und gesellschaftliche Praxen sind mit diesem Argumentationszusammenhang in eine Einheit gebracht. Weibliches Erfahrungswissen wird, trotz einer empiristischen Grundlegung der Erziehungslehre, aus dem akademischen Diskurs um Erziehung ausgeschlossen. Dass diese theoretische Haltung auch praktische Brüche und Verwerfungen kannte, zeigt u.a. die Zusammenarbeit von Schwarz mit Caroline Rudolphi, er schrieb z.B. das Vorwort zur zweiten Auflage von Rudolphis *Gemälden weiblicher Erziehung* (1815), womit er durchaus ihre intellektuelle Publikationstätigkeit unterstützte. Insofern ist davon auszugehen, dass er mit seinen pädagogischen Schriften normative Ideale verfolgte, die nicht seiner Lebenspraxis entsprachen.

Zusammenfassung

Auch bei Schwarz sind die Vorstellungen von körperlicher Erziehung systematisch in das Erziehungsdenken integriert. Sie gilt ihm als die erste Erziehung des Kindes, die im Unterschied zu vielen zeitgenössischen Auffassungen bis in das zwölfte Jahr der Entwicklung des Kindes hinein reicht. Schwarz aber unterscheidet sich nicht nur hinsichtlich der Programmatik einer längeren Dauer, sondern auch in der Ausrichtung und Zielsetzung der körperlichen Erziehung. Für ihn

881 Vgl. Schwarz LEU 1835, S. 188.

882 Vgl. Schwarz LEU 1835, S. 187 f.

883 Schwarz EL 1802, S. 5.

884 Und zwar: „das bewegliche Umherschauen, die allseitige Beurtheilung, das Zusammenfassen dessen, was die Natur vereinigt hat, und darin das Eindringen auf das Lebendige und Wirksame“ Schwarz EL 1802, S. 5.

885 Vgl. Schwarz EL 1802, S. 15 f.

886 Vgl. Schwarz EL 1802, S. 55.

887 Vgl. Schwarz EL 1802, S. IV.

solle jede erzieherische Tätigkeit das Ziel einer Förderung und Ausgestaltung menschlicher Seelenfähigkeiten haben, dies gilt insbesondere für die Praxis der körperbezogenen Pädagogik. Er vertritt dabei in Abgrenzung zu den Naturalisierungstendenzen jener Zeit, vermutlich aufgrund seiner ausgeprägten christlichen Fundierung der Erziehungslehre, eine deutlich metaphysisch ausgerichtete und stark mystifizierende Vorstellung von der Seele, trotzdem er die Seelenfähigkeiten organisch im Rahmen von vitalistischen und epigenetischen Theorien begründet.

Ihre pädagogisch gerichtete Ausbildung bindet Schwarz an das Konzept vom Bildungstrieb, wobei er sich auf Blumenbach bezieht. Der Bildungstrieb sei eigens dem Menschen durch Gott mitgegeben, über diesen sich durch Erziehung und Umwelt der Individualcharakter des Menschen aus. Mit seiner pädagogischen Umschrift vom Bildungstrieb findet Schwarz Anschluss an den neuhumanistischen Diskurs in der Pädagogik. In seiner Lehre von der Erziehung legt er mit dem Gewicht auf Bildung den Fokus auf die geistig-seelischen Anlagen des Menschen, sodass die körperlpädagogischen Vorstellungen z.B. im Vergleich zum Revisionswerk deutlich weniger Aufmerksamkeit bekommen. Erziehung sei dennoch nur als eine allseitige und umfassende zu denken, weshalb auch Schwarz körperlpädagogische Interessen stets mitführt. Erziehung muss nach Schwarz in der Hauptsache eine christliche Erziehung sein, nur diese könne den Menschen zu seiner wahren Bestimmung führen, denn:

„In jedem liegt ein Juwel, das Kleinod und Document seiner himmlischen Bestimmung; daß dieser unbewölkt den Menschen durchstrahle, und wo er bewölkt worden, wieder rein hervorbreche, dazu soll die erziehende Hand in die Tiefe hinabwirken. Glauben wir daran nicht mehr, so ist alles Erziehen thörichtes Beginnen.“⁸⁸⁸

Indem sich die Pädagogik zum Christentum und zur christlichen Offenbarung hinwendet, scheint für Schwarz auch die Gefahr abgewendet, dass der „Mensch ganz auf eine physiologische Organisation zurückgeführt“⁸⁸⁹ werde. Diese Haltung ermöglicht ihm auch den Einbezug von physiologischer Anthropologie und Naturwissenschaft. Allerdings rezipiert er naturwissenschaftliche Erkenntnisse vor allem in Bezug auf die Entwicklungen der Seele: Die Seelentätigkeiten werden bei ihm in einem engen Zusammenhang zu Körper, Charakter und Befindlichkeiten gedacht. Basierend auf diesen Vorstellungen tritt bei ihm auch besonders deutlich die geschlechtliche Differenzierung in der körperlichen Erziehung hervor – während der männliche Zögling durch eine aktive und positive körperliche Erziehung auf das Leben in der Welt vorbereitet wird, ist für den weiblichen Zögling eine tendenziell eine passive wie auch negative körperliche Erziehung und das Leben in den Wirkkreisen des Hauses vorgesehen. In körpertheoretischer Hinsicht sind bei Schwarz daher körperliche Erziehung und gesellschaftliche Positionierung des Menschen viel stärker miteinander verschränkt, was auch auf den Vorstellungen vom Bildungstrieb fußt.

⁸⁸⁸ Schwarz EL 1802, S. 76.

⁸⁸⁹ Moravia 1989 [1970], S. 49.

4 Entkörperungstendenzen im Diskurs um Erziehung und Körper

4.1 Aspekte des Verhältnisses von Erziehung und Körper (1785–1835)

In der historischen Analyse wurde auf verschiedenen Wegen dem Zusammenhang von Erziehung und Körper am Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts nachgegangen. Zunächst wurden die Erziehungsschriften in ihren wissenschaftsgeschichtlichen Kontext gestellt. In Bezug auf die Statuierung des Körpers im pädagogischen Denken ließ sich bereits auf dieser Ebene ein deutlicher Unterschied zwischen einem aufklärerischen und einem transzendentalphilosophisch geprägten Erziehungsdenken feststellen. Beide pädagogische Strömungen haben jeweils einen anderen erkenntnistheoretischen Ausgangspunkt in Bezug auf körperpädagogisches Denken. Die philanthropische Erziehungsbewegung ist beeinflusst von der Philosophie der Aufklärung. Sie entwickelt ihre Pädagogik basierend auf einem empiristischen Grundverständnis, vor allem in Rekurs auf eine anthropologische Strömung der Aufklärung, den Sensualismus. Philanthropisch orientierte Pädagogen gehen davon aus, dass sich Erkenntnis immer auf Sinnenerfahrung gründe und von den Sinnen bzw. der Körperlichkeit ausgehend auch die Erziehungstheorie gedacht werden müsse. Spätere Autoren wie Niemeyer und Schwarz tendieren hingegen dazu, ihre körperbezogenen Vorstellungen in kritischer Auseinandersetzung mit einer Pädagogik zu entfalten, die bereits die Philosophie Kants aufgenommen hat. So betonen beide Pädagogen im Rahmen ihrer erziehungstheoretischen Überlegungen jene Erkenntnisfähigkeiten des Individuums, die unabhängig von körperlichen Sinnen vonstattengehen können, womit vor allem geistige Reflexionsprozesse in den Fokus ihres pädagogischen Denkens rücken. Während die philanthropischen Pädagogen die Verstandesbildung in enger Verbindung mit der Körperlichkeit des Menschen verstehen und darauf ihre Pädagogik gründen, stellen Niemeyer und Schwarz die dem Individuum gegebenen Möglichkeiten in den Vordergrund, sich durch Denken von eben jenen körperlichen Prozessen zu entheben. Zwar gehen auch sie davon aus, dass die menschlichen Sinne entscheidend an der Entstehung von Erfahrung beteiligt sind, ihre Vorstellungen basieren aber auf einer Perspektive, die rationalistische und empiristische Positionen vereint. So stellen Sinneserfahrung *und* Verstand für sie zwar gleichberechtigte Quellen der Erkenntnis dar, die Verstandeskräfte erhalten jedoch im Diskurs um die erzieherische Entwicklung des Menschen eine weitaus stärkere Akzentuierung. In Hinblick auf ihre körperpädagogischen Positionen resultiert daraus, dass sowohl Niemeyer wie auch Schwarz sich intensiver auf die Entwicklung der Geistes- und Seelentätigkeiten des Kindes beziehen, während die pädagogischen Autoren des Revisionswerks verstärkt die Entwicklung des kindlichen Körpers als Ausgangspunkt ihres pädagogischen Denkens in den Blick nehmen. Allerdings führt diese beobachtbare Differenz im Denken nicht dazu, wie sich auch in den Quellen zeigt, dass Niemeyer und Schwarz der Erziehung des Körpers keine Aufmerksamkeit widmen. Dies ließ sich u.a. an dem gemeinsam mit den Philanthropen geteilten körperpädagogischen Themenspektrum veranschaulichen.

Neben einer die verschiedenen pädagogischen Strömungen der Zeit übergreifenden Bearbeitung körperbezogener Themen, die ganz unterschiedliche Aspekte, wie z.B. die Sorge für Mutter und Kind während der Schwangerschaft und nach der Geburt, die Ernährung des Säuglings und des Kleinkindes, Körper- und Sexualentwicklung, Gymnastik, Wohnumwelten, Gesundheitserziehung oder auch Handarbeiten und Handwerk umfasste, erwies sich gerade für erziehungs-

systematische Zusammenhänge bedeutsam, dass die sogenannte physische Erziehung ein ganz eigenes, in der gesamten pädagogischen Debatte intensiv bearbeitetes Diskursfeld repräsentierte. Um dies besser erfassen zu können, wurde auch dessen historische Entwicklung nachvollzogen. Es zeigte sich, dass die *physical education*, so erklärte auch Schwarz in Rekurs auf Locke, in den medizinisch-philosophischen Diskursen der französischen Anthropologie in der Mitte des 18. Jahrhunderts entstand, die dann, fundiert durch eine zeitgenössisch erneuerte Diätetik, von der deutschsprachigen Pädagogik nicht nur aufgenommen, sondern ganz eigenständig weiterentwickelt wurde.¹ Dabei erwies sich die sehr deutliche diskursive Unterscheidung von seelischer und körperlicher Erziehung, wie sie sich beständig in den Erziehungssystematiken zeigt, zum einen als pädagogische Entsprechung des dualistisch geprägten Menschenbildes, dass sich im Zuge der cartesianischen Auftrennung von Körper und Geist im europäischen Denken herausbildete, zum anderen als Fortsetzung und Übertragung einer philosophisch-anthropologisch begründeten Auftrennung des Menschen in *l'homme moral* und *l'homme physique*, die den Körper dem Tierreich und der Natur zuordnet und die geistig-seelischen Eigenschaften des Menschen metaphysisch und fähig zur Moral und Sittlichkeit versteht.

Auf welche Art und Weise sich der theoretische Zusammenhang von Erziehung und Körper bei den einzelnen Autoren ausgestaltete, stand im Weiteren zur Frage. Die Ergebnisse der exemplarisch für Bahrdr, Stuve, Villaume, Niemeyer und Schwarz vorgenommenen Einzeldarstellungen werden, in Verbindung mit den zuvor erarbeiteten Aspekten und einige inhaltlichen Ergänzungen, Gegenstand der nachfolgenden Ausführungen sein. Sie werden auch in einer erneuten Diskussion um die These der Entkörperung enden.

4.1.1 Der Körper als integraler Bestandteil des Erziehungsdenkens

In der Übersicht lässt sich zunächst konstatieren, dass sowohl in der *Allgemeinen Revision* als auch in den Erziehungsschriften von Niemeyer und Schwarz die Themen Erziehung und Körper eng und vielgestaltig miteinander verwoben sind. Auch wenn nicht alle körperbezogenen Beiträge in ihrer Breite und Tiefe Darstellung fanden – z.B. blieben in der Tendenz die Debatten um die Sexualentwicklung, das Stillen oder die Leibesübungen zugunsten der Darstellung der erziehungstheoretischen Grundlagendiskussionen unberücksichtigt –, so lassen sich dennoch folgende zentrale Dimensionen des Zusammenhangs von Erziehung und Körper erkennen.

Zum Ersten zeigte sich in den vorliegenden Erziehungsschriften, dass bei der Frage nach den grundsätzlichen Bestimmungen von Erziehung die körperlich-leiblichen Bedingungen menschlichen Seins sowie darüber vermittelt ein sehr heterogener anthropologischer Diskurs in den Fokus pädagogischer Aufmerksamkeit gestellt ist.² Auf diese Weise wird nicht nur die Körperlichkeit des Kindes in erziehungstheoretische Überlegungen eingebunden, sondern es werden auch die zeitgenössischen Diskussionen, die den Fragen nach dem Wesen des Menschen nachgehen, pädagogisch fortgeführt.

Trotz der Vielgestaltigkeit der anthropologischen Bezüge, sind die steten Reformulierungen einer grundlegend dichotomen Auffassung vom Menschen tragende Elemente der pädagogischen Auseinandersetzungen. Auch wenn sich substanzontologische und streng dualistische Denkmodelle im spätaufklärerischen, anthropologischen Diskurs zunehmend in Auflösung befinden, bleibt die Spaltung von Leib und Seele konstitutiv für das Erziehungsverständnis der

1 Schwarz EL 1829b, S. 486–488.

2 Vgl. z.B. Bahrdr in Campe AR 1785a, S. 8–70; Stuve in Campe AR 1785a, S. 255–287, 443 ff.; Campe AR 1785b, S. 13–70; Villaume in Campe AR 1785d, S. 6–115; Villaume in Campe AR 1787c, S. 213–260; Niemeyer GEU 1796a, S. 141 ff., 182 ff.; Niemeyer GEU 1824 Bd. 1, S. 3 ff., S. 3 ff., 105 ff.; Schwarz LEU 1835, S. 42–59.

Zeit. Die jeweilige Antwort auf die Frage nach dem Zusammenhang von Leib und Seele, das heißt die jeweilige Haltung zur zeitgenössisch virulenten Debatte um das Leib-Seele-Problem, kann dabei als entscheidender Impuls zur Ausformulierung des pädagogischen Zusammenhangs von Körper und Erziehung gelten. Dabei wird die Problemstellung des Zusammenwirkens dieser beiden Sphären des Menschen für pädagogische Belange in den systematischen Aufbau der Erziehungsschriften übersetzt. So werden diese in einen Bereich der körperlichen und in einen Bereich der seelischen Erziehung untergliedert, was zu einer fortwährend getrennten Bearbeitung dieser Themengebiete mit jeweils unterschiedlichen gedanklichen Referenzpunkten führt. Auch mündet die anthropologische Auftrennung in Überlegungen, die besonders die erzieherischen Möglichkeiten zur Ausbildung der Seele, des Verstandes, der Erkenntnisfähigkeit und der Vernunftentwicklung ausloten. Körperpädagogische Positionen werden diesen Überlegungen – je nach individueller anthropologisch-philosophischer Perspektive – beigeordnet. Grundsätzlich gilt jedoch die Auffassung, dass die Erziehung des Körpers deshalb notwendig sei, weil sich aufbauend auf ihr alle geistigen und seelischen Zwecke und Einrichtungen des Menschen gründen und diese gelte es ganz eigentlich im Rahmen pädagogischer Bemühungen auch anzustreben. Gleichfalls ist allen hier untersuchten erziehungstheoretischen Positionen die Überzeugung gemeinsam, dass genau aus diesem Grund die Erziehung zuallererst am Körper ansetzen müsse.

Dabei zeigen sich allerdings Unterschiede zwischen den Philanthropen und den Pädagogen Niemeyer und Schwarz. Während die Autoren um Campe die körperliche Erziehung zum einen als Notwendigkeit ansehen, die körperliche Entwicklung zu fördern und zum anderen diese als grundsätzliches Erfordernis zur Einrichtung der Seelenfähigkeiten begreifen – dies gilt insbesondere für Bahrtdt, in dessen materialistischem Grundverständnis die Seele naturalisiert als Effekt des Körpers gilt –, sieht Niemeyer die körperliche Erziehung eher als vorbereitende Erziehung an, die solange zu erfolgen habe, bis man sich der Seelenerziehung zuwenden könne. Körperliche Erziehung in Niemeyers Betrachtungsweise gilt somit als Ersatzhandlung – sie solle nur das Kind zur eigentlichen (moralischen) Erziehung nicht verderben. Die Arbeit am Körper des Kindes im Rahmen körperlicher Erziehung gilt ihm damit als verhütende und stärkende Erziehung. Bei Schwarz hingegen wird die körperliche Erziehung noch vollständiger für seelische Belange eingenommen. Auch er betont zwar, dass die körperliche Erziehung als erziehungssystematisch eigenständige Phase zu denken sei, die sich sogar bis ins zwölfte Lebensjahr des Kindes fortsetzt, indes müsse seiner Ansicht nach ausnahmslos jede körperbezogene Erziehungstätigkeit auf die Einrichtung der Geistes- und Seelentätigkeit hin gedacht werden. Eine körperpädagogische Erziehung allein um des Körpers willen ist bei ihm, anders als bei den Verfassern des Revisionswerks, nicht vorgesehen. Allerdings sind diese Bezüge auch in den philanthropischen Gedankengängen nicht breit ausgearbeitet. Einzig bei Villaume zeigen sich in diesem Sinne deutlichere Bestrebungen, wenn er beispielsweise über die Ausbildung idealer Körper reflektiert und darüber nachdenkt, wie kindliche Körper nach pädagogischen Idealvorstellungen und durch pädagogisch-medizinischen Eingriffen aussehen könnten. Und so ist es auch Villaume, der später in sportpädagogischen Zusammenhängen rezipiert wird.

Im Vergleich der einzelnen Ansätze und Positionen lässt sich feststellen, dass die philanthropische Erziehung insgesamt viel stärkeres Gewicht auf die erzieherische Ausbildung einzelner Körperpraxen legt, z.B. auf eine pädagogische motivierte und sozial ausgerichtete Einrichtung der Ausscheidungsorgane und Ausscheidungsvorgänge am Kind. Dass Campe, Bahrtdt, Stuve sowie Villaume diese und einige andere Themen ausführlicher und intensiver behandeln, ist jedoch auch dem gewünschten Adressatenkreis der Publikationen geschuldet. Die *Allgemeine Revision*

zielt inhaltlich auf die Darstellung und Diskussion des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, während im Vergleich dazu Niemeyer seine *Grundsätze* in der Hauptsache als ein Lehrkompendium für Hauslehrer und Schulmänner verstand. Da diese Berufsgruppen in der Regel nicht mit der frühkindlichen Erziehung von Kindern betraut waren, werden körperbezogene Erziehungstätigkeiten, die in den Bereich der ersten Lebensjahre der Kinder anzusiedeln sind, auch weniger ausführlich behandelt. Dass die thematische Ausgestaltung der Publikationen durch das ansiierte Lesepublikum beeinflusst wird, zeigt sich auch in einem Vergleich zwischen Schwarz' allgemeiner Erziehungslehre und seinem universitär vermittelten Lehrbuch. In seinem Lehrbuch, dass zur Unterrichtung von Theologen gedacht war, die auch als Hauslehrer und Hofmeister tätig werden konnten, erhalten die Aspekte körperlicher Erziehung ebenfalls weniger Gewicht. In seiner Erziehungslehre, die sich nicht nur auf eine umfassende Bearbeitung des Themengebiets konzentrierte, sondern auch an Mütter richtete, sind hingegen körperbezogene Themen stärker integriert. Dabei geht Schwarz anthropologisch-naturwissenschaftlich beschreibend vor, indem er die körperlichen Entwicklungen des Kindes über die Zeit seiner Entwicklung sehr genau verfolgt, um dadurch die pädagogischen Möglichkeiten zur Einwirkung auf dessen Charakter und die Ausbildung der Seelenfähigkeiten auszuloten. Die Reformer um Campe geben eher erziehungspraktische Hinweise, daher ist bei Schwarz eine Konkretisierung der körperbezogenen Erziehungstätigkeiten, wie sie im Kontext der philanthropischen Erziehungsbewegung zu erkennen ist, weniger ausgeprägt, eher versucht er das Bewusstsein von Erziehenden durch eine neue Lehre von der Erziehung zu bilden. Allerdings finden sich auch bei Schwarz erziehungspraktische Hinweise, wenn er sich z.B. ausdrücklich gegen Formen der Abhärtung des kindlichen Körpers ausspricht, wie sie noch im Revisionswerk gängig Darstellung fanden, oder das Baden des Säuglings in zu kaltem Wasser ablehnt.³ Im Vergleich zu den Revisionisten betrachtet er das Kind weniger mechanistisch, sondern aus einer organologischen bzw. neurophysiologischen Perspektive, weshalb der kindliche Körper, der eng mit der Seele verbunden sei, keinen starken „Zuckungen“⁴ ausgesetzt werden sollte. Die Autoren der *Allgemeinen Revision* hingegen setzen in dieser Beziehung auf frühe und den Körper herausfördernde Gewöhnung; sie argumentieren, dass sich nur basierend auf körperlicher Stärke die Seelenfähigkeiten ordentlich ausbilden könnten.

Die Unterschiede in den Erziehungskonzeptionen sind auf die divergenten anthropologischen Vorstellungen vom Körper und vom Menschen zurückzuführen. Während die Pädagogen um Campe im Revisionswerk den Körper noch stärker vor dem Hintergrund mechanistischer Vorstellung betrachten und diesen tendenziell als eigenständiges Objekt, in welchem die Seele nur auf Zeit wohnt begreifen, wird der Mensch bei Schwarz auf Lebenszeit als leibseelische Einheit verstanden. Körper und Seele sind bei Schwarz gleichsam auf Lebenszeit ineinander verschmolzen. Das spätaufklärerische Paradigma der Wechselwirkung, wie es die philanthropische Erziehungsbewegung vertritt, findet bei Schwarz insofern eine Zuspitzung. Dagegen tendiert Niemeyer eher zur philanthropischen Auffassung, obgleich auch er neuere neurophysiologische Theoreme in seine Überlegungen mit einbezieht. Allerdings beschäftigt er sich intensiver mit den Lehren zum seelischen Vermögen, sodass sich seine pädagogischen Vorstellungen weniger auf das Nachdenken über das Wechselverhältnis von Körper und Seele beziehen. Gleichwohl sind auch bei ihm sensualistische Anleihen zu erkennen,⁵ die jedoch nicht weiterbearbeitet oder fortentwickelt werden.

3 Vgl. Schwarz EL 1804, S. 244 ff.

4 Schwarz EL 1804, S. 244.

5 Vgl. Niemeyer GEU 1796a, S. 117 f.

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass allgemein die Auffassung bestand, dass die körperliche Erziehung sehr früh beginnen müsse, weshalb die physische Erziehung auch als die erste Erziehung in früher Kindheit galt. Erziehungsdenken wurde damit für diese Phase der kindlichen Entwicklung zwar direkt auf den Körper fokussiert, trotzdem sind nur wenige Argumentationen aufzufinden, die eine Erziehung um der kindlichen Körper willen vertreten. In erster Linie wurden körperlpädagogische Vorstellungen vor allem deshalb entwickelt, weil sie wichtig zur Vergesellschaftung, zur Gesunderhaltung und zur sozialisatorischen Körperbeherrschung des Kindes erschienen. Der kindliche Körper wie auch die körperliche Erziehung dienten auf diese Weise einem höheren Zweck, man wollte durch den Körper zum eigentlichen Ziel vordringen und eine sittlich-moralische Ausbildung der Seele des Menschen ermöglichen. Damit fungierte der Körper im zeitgenössischen Diskurs zwar als Ausgangspunkt, Ziel und Medium von Erziehung, allerdings in einem übergeordneten Sinne und verbunden mit dem Bestreben, die Seele des Kindes zu entwickeln und zu verbessern. Damit war die körperliche Erziehung stets in Funktion für die geistig-seelische Entwicklung gestellt.

Um den Zusammenhang von Erziehung und Körper in seinen Dimensionierungen zu beschreiben, ist *zum Zweiten* nochmals zu betonen, dass sich um die sogenannte physische Erziehung ein eigenes Diskursfeld etabliert hatte, das in erheblichem Umfang in erziehungssystematische Überlegungen integriert war. Dabei geht das Feld der physischen Erziehung inhaltlich weit über die Themen Körperertüchtigung und Leibeserziehung hinaus. In der *Allgemeinen Revision*, wie auch in den Schriften Niemeyers und Schwarz', wird die physische Erziehung als umfassende Darstellung der körperlich-seelischen Entwicklung des Kindes insbesondere in den ersten Lebensjahren ausgearbeitet. Vor allem bei den Revisionisten wird hierbei besonderes Gewicht auf die Beschreibungen der dafür notwendigen erzieherischen Erfordernisse und körperlpädagogischen Tätigkeiten gelegt. Die Schwerpunkte der Erörterungen liegen damit auf diätetischen, gesundheitlichen und pflegerischen Fragen. Sie beziehen sich in der zeitgenössischen Diskussion um die physische Erziehung z.B. auf die Wahl einer guten Amme oder einer verlässlichen Wärterin (im Kontext einer allgemein verbreiteten Diffamierung ebenjener erwerbstätigen Frauen), die Beschreibung der Besonderheiten bei dem Baden von Säuglingen, das Für und Wider von Schnürbrüsten und die Schädlichkeit des Kitzelns; ferner finden sich in den Abhandlungen Aufforderungen an Mütter, ihre Neugeborenen selbst zu stillen, daneben pädagogische Anweisungen zur begleitenden Einrichtung der Körperfunktionen und zur Entwicklung der Körperglieder, Hinweise zur Wahl der richtigen Nahrungsmittel und der angemessenen Kleidung für die ersten Altersstufen, Überlegungen zu geeigneten Wohnräumen für kindliche Bedarfe sowie intensive Debatten zu Problemen der „Verzärtelung“⁶ und „Empfindeley“⁷ mit daran anschließenden Beschreibungen der Mittel zur Abhärtung und Gewöhnung des kindlichen Körpers. Überblickend betrachtet werden zwar die Bereiche der physischen Erziehung in den Erziehungsschriften weitaus weniger intensiv und ausführlich behandelt als die seelische Erziehung, jedoch erhalten sie in allen Erziehungsschriften einen Platz und auch Aufmerksamkeit. Eine weitere gewichtige Dimension körperlpädagogischer Debatten stellen *zum Dritten* die erziehungstheoretischen Ausführungen zur Ausbildung der Sinne und Sinneswerkzeuge, zur Entwicklung des Empfindungsvermögens sowie zur Einhegung der Leidenschaften bzw. der körperlichen Triebstrukturen dar. Denn neben den Diskussionen, die sich zentral auf die

6 Vgl. z.B. Bock 1780, S. 11; Campe AR 1785b, S. 123, 126; Oest in Campe AR 1787a, S. 73 f; Niemeyer GEU 1796a, S. 8; Schwarz EL 1829 Bd.1, S. 339.

7 Vgl. z.B. die zeitgenössische Diskussion bei Campe AR 1785c, S. 291–430, darüber hinaus vgl. Schwarz 1792, S. 81, 190, 208; Niemeyer GEU 1796a, S. 246; Schwarz 1836, S. 125.

bereits dargestellten Themen physischer Erziehung beziehen, sind auch diese körperlich-leiblichen Entwicklungsdimensionen des Kindes einer umfassenden Pädagogisierung einbezogen. Überlegungen zu einer pädagogischen Behandlung kindlicher Sinne, Triebe, Empfindungen und Leidenschaften waren in ihrer Darstellung dabei nicht nur von anthropologischen, insbesondere aus dem Bereich der physischen Anthropologie stammenden Erkenntnisse beeinflusst, sondern auch anthropologische Bezüge, die mit moralphilosophischen Überlegungen in Verbindung standen, fanden Aufnahme in das pädagogische Denken. Erziehung mit dem Ziel sittlich-moralischem Leben entstehen zu lassen, führt dabei auch zu einer pädagogischen Beurteilung von körperlichen Zuständen, die mit Charakterstärken und -schwächen assoziiert werden. Die theoretischen Rahmungen stellten u.a. die bereits antik entwickelte Temperamentenlehre und auch physiognomischen Theorien. Auch galten im zeitgenössischen Erziehungsverständnis bestimmte ‚Unarten‘ von Kindern, wie etwa „Genäschigkeit“⁸ oder der „Mangel an Schaam“⁹, nicht nur als zufällige Eigenarten des Kindes, sondern als Effekte einer misslungenen Erziehung, die in einer falschen körperpädagogischen Einwirkung auf kindliche Körper ihre Erklärung fanden. Hauptsächlich bei den Revisionisten zeigt sich diese Art der pädagogischen Thematisierung von Körperlichkeit, weil sie intensiver über die häusliche Erziehung resp. die erste oder frühe Erziehung des Kindes debattierten und damit Erziehungsbereichen eine Geltung verschafften, denen einer grundlegenden Ausbildung des Körpers und damit auch des sittlichen Charakters des Kindes verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt wurden. Zwar beschäftigen sich auch Niemeyer und Schwarz mit diesen Zusammenhängen, sie greifen jedoch im höheren Ausmaß auf Phrenologen und Physiognomen wie Gall und Lavater zurück, die versuchten, die charakterlichen Ausprägungen des Menschen aufgrund von Hirnstrukturen und Körperformen zu erklären. Da Lavater und Gall stärker in den Kontext der Entstehung der Erfahrungsseelenkunde und damit in psychologisch orientierten Wissenszusammenhänge zu verorten sind, verschob sich auch der pädagogische Diskurs von der physiologischen Anthropologie zu stärker psychologisch orientierten Perspektiven. In Bezug auf Niemeyer und Schwarz macht sich dies in einer deutlichen Akzentuierung seelisch-geistiger Zusammenhänge bemerkbar. Bei Schwarz führt das sogar dazu, dass sittlichen Leben auch ohne eine ideal ausgebildete Körperlichkeit denkbar war, was sicherlich zur Entlastung von Menschen dienen konnte, die unter Krankheiten oder Körperbehinderungen zu leiden hatten.

Mit den erziehungstheoretischen Ausführungen der Entwicklung von Sinnes- und Triebstrukturen sind *zum Vierten* sexualpädagogische Frage- und Problemstellungen verknüpft. Der Schwerpunkt der pädagogischen Debatten liegt auf möglichen Fehlentwicklungen beim Kind. Positive Bezüge zu Sexualität, sinnlichen Begierden oder autoerotischen Handlungen lassen sich kaum in den Quellen finden. Ausführungen zu dem „Leib und Seelenverwüstenden Laster[s] der Unzucht überhaupt und der Onanie insonderheit“¹⁰ oder dem „Missbrauch[s] des Geschlechtstriebes durch „Selbstbefleckung“¹¹ sowie anderen „geheime[n] Wollustsünden“¹² sind in den untersuchten Erziehungsschriften negativ konnotiert, werden aber überaus ausführlich – auch in Hinblick auf den dadurch angenommenen körperlichen Verfall der betroffenen Kinder – diskutiert. Mit diesen Themen wird der sonst fast durchgängig postulierte Anspruch der Autoren, in erzieherischen Belangen doch eigentlich die Gesundheit von Kindern fördern

8 Villaume in Campe AR 1785b, S. 476.

9 Villaume in Campe AR 1785b, S. 556.

10 Campe AR 1785a, S. XXXV.

11 Niemeyer EL 1796a, S. 166 f.

12 Niemeyer EL 1796a, S. 174 f.; Schwarz 1792, S. 235; Schwarz EL 1829 Bd. 2, S. 468 f.

oder erhalten zu wollen, aufgehoben. Beispielsweise gilt die Praxis der Infibulation, bei der die Vorhaut des männlichen Zöglings mit einem Ring verschlossen oder durchstochen und verklammert wird, als durchaus denkbare pädagogisch-medizinische Maßnahme. Ebenso verhält es sich in dieser Beziehung mit der Begründung des Einsatzes der Methoden körperlicher Züchtigung. Die Praktiken der Selbstbefriedigung und der sexuellen Stimulation gelten für die Pädagogen als sichere Gründe für Krankheit und Tod, ein Umstand, der – anders als in den übrigen Felder pädagogischen Handelns – gewaltvolle Praxen in höherem Maße rechtfertigt. Darüber hinaus gilt in diesem strikt zweigeschlechtlich organisierten Denken, dass onanierende Mädchen und Jungen mit ihren sexuellen ‚Suchtkrankheiten‘ nicht nur sich schädigen, sondern nach mehrheitlicher Auffassung auch die Gesellschaft.¹³ Angenehme Empfindungen, dies ist gesondert zu erwähnen, sind jedoch nicht generell unerwünscht. In den entsexualisierten Debatten um Glückseligkeit und Sittlichkeit haben sie einen festen und akzeptierten Platz in der Erziehungstheorie. Bestimmte Empfindungen, die zur individuellen Glückseligkeit beitragen bzw. zu einem angemessenen sittlichen Gefühl führen sollen, stellen insofern ein Gegengewicht zu dem pädagogischen Bestreben um Triebkontrolle und -verzicht.

Daran sei anschließend und *zum Fünften* die erzieherische Diskussion zu den Möglichkeiten und Bedingungen von körperlichen Bestrafungen erwähnt. Auch wenn dieses Thema nur äußerst randständig in den vorliegenden Erziehungsschriften behandelt wird, tritt doch zutage, dass diese Debatte, ebenso wie die Bearbeitung des Themas Sexualität, ihren eigenen Verläufen folgt. So stehen während den körperstrafenden Behandlungen weniger die kindlichen Körper im Fokus als vielmehr die emotionalen Zustände des Erziehenden. Dabei liegt die Betonung darauf, dass die Gestaltung der körperlichen Bestrafung stets als geplante und emotional kontrollierte Handlung auszuführen sei. Zwar wird Zurückhaltung in Bezug auf den Einsatz dieses Mittels in der pädagogischen Behandlung von Kindern propagiert, körperliche Gewalt gegen Kinder aber auch als erzieherische Notwendigkeit durchaus gerechtfertigt.¹⁴

Wesentlich breiter diskutiert werden *zum Sechsten* die als wichtig erachteten Abschnitte zur pädagogischen Einübung körperlicher Fähigkeiten, die als ein Bestandteil von gesellschaftlich-beruflicher Praxen gelten. Zum Beispiel werden der Sinn und Zweck von Handarbeiten bzw. die adäquate Ausbildung handwerklicher Fähigkeiten sowie die Angemessenheit und Ausgestaltung von Spiel oder Tanz für Kinder aller Altersstufen diskutiert. Diese körperbezogenen Tätigkeiten gelten als nützlich sowie vergesellschaftend und dienen ferner auch der Einübung der Geschlechtsrollen, wenn z.B. das Tischlern ausschließlich für Jungen vorgesehen ist.

Ebenfalls weitverbreitet sind *siebtens* Ausführungen zu den Bereichen der gymnastischen Ausbildung von Kindern und Jugendlichen. Die sogenannten „Leibesübungen“¹⁵ bzw. Themen aus

13 Es gab auch vereinzelte Gegenstimmen in der Debatte, z.B. die von Johann Jakob Mochels (gest. 1778). Dieser war ebenfalls als Lehrer am Philanthropin in Dessau angestellt, mit seinen allgemeinen Ansichten zählte er zu den radikaleren Vertretern der Spätaufklärung. Mochel fasste den Wollusttrieb als höchstes Gottesgeschenk auf, den man auch pädagogisch nutzen könne. Er betonte, „daß kein Mensch jemals vergesse, er sei von Gott zu dieser Wollust genußfähig gemacht, und bleibe es, um dieses Bewußtsein, selbst die sinnliche Wollust zu jedem Genuß noch womöglich zu erhöhen, wenigstens zu verfeinern, und eines Menschen würdiger zu machen.“ Vgl. Mochel in Schmohl 1780, S. 43 f. Die gegensätzliche Position dazu nahm Oest in seiner Abhandlung im Revisionswerk ein. Er verweist darauf, dass der Wollusttrieb keinesfalls wie der Zeugungstrieb von Gott stammen könne. Er ging davon aus, dass er in den Individuen durch zivilisatorische und kulturelle Fehlentwicklungen entstände (vgl. Oest in Campe AR 1787a, S. 336).

14 Vgl. z.B. Bahrdr in Campe AR 1785a, S. 65 f.; Ehlers, Campe, Resewitz in Rousseau in Campe AR 1789a, S. 419 ff.; Niemeyer GEU 1796a, S. 169 f.

15 Vgl. z.B. Campe AR 1785a, S. XXXII; Niemeyer 1796a, S. 155 ff.; Schwarz EL 1829 Bd. 3, S. 160, 246 ff.

dem Bereich der Gymnastik werden nur zu einem geringen Teil in den Diskurs um die physische Erziehung und damit in das Feld privater frühkindlicher Erziehungstheorie aufgenommen. Umfassender werden diese Themenzusammenhänge jedoch für den Bereich der öffentlichen Erziehung bearbeitet und fortentwickelt. Hierbei zeigen sich die Anfänge einer Bewegungskultur, die sich einerseits als gesundheitsorientierte Gymnastik zur Individualerziehung entwickelt, andererseits aber auch als Kollektivpraxis im Rahmen einer zunehmend politisierten Turnbewegung entfaltet. Die ideale Ausbildung der kindlichen Kräfte und in diesem Kontext leibliche Betätigung, stete Übung und Gewöhnung stehen in beiden Fällen im Vordergrund der pädagogischen Auseinandersetzungen.

Achtens und abschließend soll darauf verwiesen werden, dass auch der Körper der Erziehenden – dies klang bereits bei den Bemerkungen zur körperlichen Züchtigung an –, insbesondere aber der Körper der weiblichen Erziehenden, verschiedentlich in den Fokus der Aufmerksamkeit in den Erziehungsschriften gerät. Zum einen galt für Hofmeister, Hauslehrer und andere Pädagogen, das Beobachten von Kindern pädagogisch-professionell zu entwickeln. Diese Herangehensweise lässt sich in den Kontext der sich durchsetzenden naturwissenschaftlichen Verfahrensweisen stellen, die induktive Verfahren als Mittel der Erkenntnisgewinnung präferierten. Neben der gewünschten Ausbildung eines adäquaten diagnostischen Blickes auf das Kind, hatten Erziehende auch die Fähigkeiten zu schulen, das eigene Selbst zu betrachten. Die Verfahren der Fremdbeobachtung wie auch der Selbstbeobachtung bezogen sich dabei sowohl auf den Körper als auch die Seele und beides diente der Ausbildung von pädagogisch adäquatem Verhalten; die Selbstbeobachtung in der Weise, um als Pädagoge stets als Vorbild zu wirken. Daneben war der mütterliche Körper und in Anbetracht intergenerationaler Zusammenhänge ein Thema der pädagogischen Betrachtungen. Die Gesundheit von Müttern galt als erste Voraussetzung für eine gelingende Erziehung, weshalb eine geregelte und gesundheitlich förderliche Lebensordnung von Müttern zu den pädagogischen Pflichten zählte.¹⁶ Väter blieben in dieser Hinsicht zumeist außen vor.¹⁷

Vor dem Hintergrund der hier aufgeführten acht Dimensionen lässt sich feststellen, dass das Sprechen über den Körper im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert ein vielgestaltiger und integraler Bestandteil des Erziehungsdenkens war. Dies zeigt sich nicht nur in Hinblick auf allgemeine pädagogische Themenstellungen, sondern wird auch in erziehungstheoretischer bzw. erziehungssystematischer Hinsicht erkennbar. In erziehungssystematischer Perspektive ist die Integration des Diskurses über die physische Erziehung, die in der zeitgenössischen Debatte stark von medizinischer Seite aus bearbeitet wurde, ein signifikanter Ausdruck dessen. Sowohl Bahrdt, Stuve und Villaume im Revisionswerk als auch Niemeyer und Schwarz in ihren Lehr- und Handbüchern theoretisieren dieses anthropologischen fundierten Diskurs, jeweils im Rahmen eigener erkenntnistheoretischer und entwicklungspsychologischer Positionen. Erziehung ist damit seit dem 18. Jahrhundert um diesen Gegenstandsbereich ergänzt.

Bahrdt integriert die physische Erziehung in seiner Rede über den Zweck der Erziehung: Ihm zufolge könnten ohne eine erste erzieherische Einwirkung auf den Körper nicht die richtigen Empfindungen geweckt werden, die Menschen zu ihrer Bestimmung, der Glückseligkeit, führen würden. In seinen Überlegungen zeigen sich deutliche Bezüge zu der spätaufklärerischen Trieblehre und den älteren Traditionslinien der Influxustheorie, die die steten Einflüsse des Körpers auf die Seele betonen. Daneben bildete ein radikalaufklärerisches Körperverständnis, das sich als ausgeprägt materialistisch erweist, die Basis seiner Erziehungsvorstellungen. Pädagogische

16 Vgl. z.B. Stuve 1785a, S. 392; Niemeyer GEU 1805 Bd. 1, S. 35.

17 Näher dazu Wehren 2020b.

Einflussnahme denkt Bahrdrdt vor diesem Hintergrund stets vom Körper ausgehend, da für ihn Triebe, Sinneswerkzeuge und Empfindungen die eigentliche Wesenheit des Menschen, d.h. seine Seele, zuallererst erzeugen bzw. zur Ausprägung bringen. Mit Stuves Aufsatz über die *Allgemeinen Grundsätze der körperlichen Erziehung* wird der Gegenstandsbereich der physischen Erziehung im Revisionswerk dann grundlegend theoretisiert, er erhält damit auch für die philanthropische Erziehungstheorie große Bedeutung. In dieser Abhandlung geht Stuve von der Auffassung aus, dass die physische Erziehung zum einen eine Lebensnotwendigkeit darstelle, da Kinder zu Anfang grundsätzlich auf Pflege und Wartung angewiesen seien, zum anderen Sorge sie – so Stuve unter einer mehr eudämonistischen Perspektive – für die richtige Einrichtung der Sinnenwerkzeuge und Empfindungsweisen. Körperliche Erziehung dient damit als Grundlage aller philanthropisch gerichteten Erziehung, da nur durch sie Menschen zu ihrer Glückseligkeit bzw. ihrem Glückseligkeitsempfinden gebracht werden können.

Villaume wiederum entwickelt den Bereich der physischen Erziehung vor allem mit Blick auf die öffentliche Erziehung. Prinzipiell wird physische Erziehung von ihm als Möglichkeit zur Triebbeherrschung und Trieblenkung gesehen sowie als Mittel zur Ausbildung idealer Körper. Charakterliche Stärke und körperliche Fähigkeiten gehen bei ihm eine argumentative Verschränkung ein. Grundsätzlich verfolgt Villaume damit, wie die anderen Pädagogen auch, die Zielsetzung, einen gesunden und leistungsfähigen Bürger auszubilden. Wie Bahrdrdt rekurriert er dabei auf eine erneuerte Influxustheorie, die er mit der zeitgenössischen Trieblehre verbindet.

Alle der drei vorgestellten Autoren des Revisionswerks orientieren sich in Bezug auf ihre körpertheoretischen und körperpädagogischen Ausführungen an vitalistischen Theoriehorizonten, die Lebenskräfte bzw. im Weiteren die Lebenstribe als Grundlage alles Lebendigen annehmen und auf diese Weise die Körperlichkeit des Menschen mit den Seelen- resp. Geistestätigkeiten in Verbindung bringen. Hingegen wird die Entwicklung der menschlichen Erkenntnisvorgänge noch an ältere sensualistische Theoreme gebunden.

Während Bahrdrdt, Stuve und Villaume die physische Erziehung jeweils als eigenen Teilbereich der Erziehungslehre behandeln, ist sie bei Niemeyer in eine in sich geschlossene Erziehungssystematik eingebunden. Diese wird von ihm über die einzelnen Auflagen hinweg zunehmend als allgemeine Pädagogik für akademische Kontexte entwickelt, weshalb der Gegenstandsbereich der physischen Erziehung auch Aufnahme findet. Für Niemeyer stellt die physische Erziehung – wie auch für die Revisionisten – die erste Erziehung des Kindes dar. Gleichwohl bezieht er sich in seinen Ausführungen weniger auf eine pädagogische geführte Ausbildung körperlicher Fähigkeiten, sondern orientiert sich mehr in Richtung auf Stärkung des kindlichen Körpers und Verhütung von Fehlentwicklungen. Erziehende werden von ihm daher angehalten, schädliche Einflüsse auf die körperliche Gesundheit des Kindes zu vermeiden, hingegen sollen sie sich weniger auf die Entwicklung und Hervorbringung von Gesundheit konzentrieren, da nach der Vorstellung Niemeyers die Natur von allein die entsprechenden Einrichtungen vornehmen würde. In diesem Kontext rekurriert er nachdrücklich auf die zeitgenössische Diätetik, deren Ziel es sei, natur- und entwicklungsbegleitend eine gesunde Lebensführung für das Individuum zu ermöglichen. Die Ausführungen zur physischen Erziehung bilden daher auch nicht den Schwerpunkt seiner Erziehungssystematik und mehr noch als die Autoren des Revisionswerks bezieht er sich auf Erkenntnisse der empirischen Psychologie sowie der Erfahrungsseelenkunde. Darüber hinaus ist bei Niemeyer noch eine weitere Besonderheit zu erkennen, die sich mit seiner Hinwendung zur Transzendentalphilosophie begründen lässt. Sinnlichkeit wird von ihm dem Seelenvermögen und nicht der körperlichen Verfasstheit zugeordnet, wodurch die erzieherische Entwicklung von Sinnlichkeit auch

deutlicher in den Kontext der seelischen Erziehung gestellt ist. Damit wird die körperliche Erziehung erkenntnistheoretisch von der seelischen Entwicklung des Kindes entbunden, sie erhält auf diese Weise einen mehr vorbereitenden Charakter bzw. wird stärker auf diätetische Gesundheitserziehung hin ausgerichtet. Verhütung und Stärkung sind damit die Ziele Niemeyers im Bereich physischer Erziehung.

Bei Schwarz wird der gesamte Bereich der körperlichen Erziehung als Bestandteil seelisch-geistiger Erziehung gedacht. Die körperliche Erziehung gilt ihm zwar als besonders relevant und stellt auch für ihn die erste Erziehung im Leben eines Kindes dar, die sogar bis in das zwölfte Lebensjahr hineinreicht, sie wird aber fast ausschließlich mit Blick auf die seelisch-geistige Entwicklung gedacht. Die Bereiche der physischen Erziehung gehen damit bei Schwarz in einer geistig-seelisch fokussierten Erziehungstheorie auf. Allerdings theoretisiert er alle Teilbereiche der Erziehung eigenständig und folgt auch den diskursiven Verläufen seiner Zeit, sodass, wenn auch nicht unter dem Fokus der physischen Erziehung doch ebenfalls die Themen dieser stets mitbehandelt werden. Dabei bezieht er in größerem Umfang die auch physische Anthropologie in sein Erziehungsdenken ein; körperliche und seelische Aspekte werden auf diese Weise permanent verschränkt.

4.1.2 Entwicklungen des Diskurses um Körper und physische Erziehung an der Wende zum 19. Jahrhundert

Die Exkurse zur institutionellen Körperpädagogik von Stuve, Villaume, Niemeyer und Schwarz, die zur Kontextualisierung ihrer erziehungstheoretischen Perspektiven zuvor dargestellt wurden, sollten – darauf sei hier nochmals verwiesen – zumindest ausschnittshaft einen Blick auf die realgeschichtlichen Entwicklungen des späten 18. und frühen 19. Jahrhunderts werfen: Bei Stuve und Lieberkühn am Philanthropin in Neuruppin am Ende der 1770er Jahre, dann bei Villaume und Salzmann in Halberstadt Anfang der 1780er Jahre, anschließend bei Niemeyer und Knapp ab 1800 an den Franckeschen Stiftungen in Halle und zuletzt am Erziehungsinstitut von Schwarz in Heidelberg, das dieser bis 1822 führte.

Bei allen hier genannten Pädagogen zeigen sich intensive Bemühungen und zum Teil auch größere Reformbestrebungen in Bezug auf Praxen körperlicher Erziehung. Im Fall Villaumes, dessen erziehungspraktisches Wirken jedoch noch kaum erforscht ist, lässt sich sogar eine gesteigerte Aufmerksamkeit und Leidenschaft für die Praxen der Körpererziehung feststellen. Die Pädagogen bezogen in ihre Erziehungspraxen fast den gesamten thematischen Bereich der körperlichen Erziehung ein. Nicht nur gymnastischen Übungen, sondern auch Ernährungsaspekte, Umgangsformen und Fragen der Kleiderwahl erschienen ihnen in der Praxis erzieherisch bedeutsam. Eine hohe Aufmerksamkeit erhielten auch hygienische Bestimmungen, verschiedene Bereiche der Gesundheitserziehung sowie die Kontrolle der Sexualität von Kindern und Jugendlichen.

Es ist deshalb davon auszugehen, dass sich der erzieherische Alltag an deutschen Erziehungsinstituten und Philanthropinen für die vorwiegend aus begüterten bürgerlichen und adligen Häusern stammenden Zöglinge weitgehend körper- und bewegungsfreundlicher gestaltete.¹⁸ Dies gilt wohl auch für Mädchen an den wenigen entsprechenden Einrichtungen für das weib-

18 Die letzten umfassenderen Beiträge zur Lage der Erziehungsinstitute und Philanthropinen am Ende des 18. Jahrhunderts, die jedoch nicht den Bereich der körperlichen Erziehung ausführlich bearbeiten, finden sich in dem Sammelband *Die Stammutter aller guten Schulen: Das Dessauer Philanthropin und der deutsche Philanthropismus 1774–1793* (2008), hrsg. von Garber, und der lexikalische Beitrag von Schmitt *Die Philanthropine – Musterschulen der pädagogischen Aufklärung* (2005) im zweiten Band des *Handbuchs der deutschen Bildungsgeschichte*.

liche Geschlecht.¹⁹ An vielen dieser Orte galt es zunächst, hellere, luftigere Räume zu schaffen und ein besseres Speisen- und Getränkeangebot zu gewährleisten. Zudem wurde darauf geachtet, dass sich die Kinder und Jugendlichen mehr in der Natur bewegten und sich im pädagogischen Alltag stärker körperlich betätigten. Darüber hinaus legte man größeres Gewicht auf einen anschauenden und sinnbezogenen Unterricht sowie auf eine geplante Leibeserziehung zur Ausbildung der Körperglieder und Sinneswerkzeuge.²⁰ Überkommene Kleiderzwänge und ‚unnatürlicher‘ Körperdrill galten im Umgang miteinander als überholt. Ferner wurde von körperlicher Gewalt als ‚Lernhilfsmittel‘ zunehmend Abstand genommen, auch wenn sie weiterhin für Einzel- und Sonderfälle als legitim erachtet wurde.

Auch die ersten beiden Dekaden des 19. Jahrhundert waren vermutlich von dieser körperpädagogischen Entwicklung bestimmt, obwohl hierzu kaum Forschungen vorliegen. Gleichwohl verdeutlichen sowohl die Entwicklungen an den Instituten von Niemeyer und Schwarz als auch ihre theoretischen Positionen, dass sie die Körperpädagogik der Aufklärungszeit in ihre Erziehungskonzepte mit aufnahmen und für ihre Zwecke praktisch und theoretisch weiterentwickelten. Bei Niemeyer lässt sich zwar in seinem Erziehungsdanken eine Verlagerung der körpertheoretischen Schwerpunkte auf Belange der seelisch-sittlichen Erziehung feststellen, jedoch bauten seine pädagogischen Vorstellungen und Konzepte auch auf die bereits vorliegenden philanthropischen Ansätze auf, mit denen er sich im Rahmen der entsprechenden Beiträge des Revisionswerks auch intensiv auseinandersetzte. Bei Schwarz hingegen führte die theoretische Weiterentwicklung – in direkter Abgrenzung zur philanthropischen Körperpädagogik – verstärkt zu einer theoretischen Integration der Erkenntnisse der physischen Anthropologie, u.a. um seine Vorstellungen von Wissenschaftlichkeit zu realisieren und auf der Grundlage der zeitspezifischen Wissensbestände eine Szientifizierung des Erziehungswissens zu erreichen.²¹

Darüber hinaus lässt sich anhand der Entwicklung an öffentlichen Schulen und des Sportunterrichts, der langsam in den deutschen Territorien im öffentlichen Schulwesen Einzug hielt, sowie des Diskurses um die institutionalisierte Gesundheitserziehung ablesen, dass viele Vorstellungen und Ansätze zur körperlichen Erziehung zunehmend in der pädagogischen Praxis verankert wurden.²² So zum Beispiel ein Bewusstsein darüber, dass Lernen und Erziehung auch immer körperbezogene Aufmerksamkeit verlangten.

Bekannte Quellen-Studien belegen jedoch, wie z.B. die von Rutschky (1977) und Dreßen (1982), dass diese positive körperpädagogische Stimmung am Ausgang des 18. Jahrhunderts nur eine Seite der Entwicklung einer zudem sozial eng begrenzten Wirklichkeit widerspiegelt. In bestimmten Bereichen der Pädagogik war körperliche Gewalt durchaus gewollt, z.B. zur Verhinderung der Praktiken der Selbstbefriedigung,²³ was auch in den vorliegenden Erziehungsschriften deutlich zum Ausdruck kommt. In der pädagogischen Praxis entstanden zudem neue körperliche Zwänge, die nicht unter das Stichwort ‚körperfreundlich‘ zu fassen sind. Auch waren

19 Die Mädchenerziehung an den Instituten ist noch weniger in körperpädagogischer Hinsicht erforscht. Für das Erziehungsinstitut von Caroline Rudolphi ist bekannt, dass die Mädchen u.a. in Handarbeiten, Klavierspielen und Tanzen unterrichtet wurden (vgl. Mayer 2005, S. 201). Rudolphi selber geht in ihren *Gemälden weiblicher Erziehung* (1807) näher auf verschiedene Aspekte körperlicher Erziehung ein. So schreibt sie z.B. über die Vorteile von Muttermilch (Br. 1), über die Angemessenheit von Körperstrafen (Br. 48), über Spaziergänge (Br. 48), Tanzen (Br. 13) und äußert sich auch zum Fasten (Br. 63). Vgl. Rudolphi 1807.

20 Vgl. Schmitt 2005, S. 264 ff.

21 Vgl. Schwarz EL 1804, S. 12.

22 Vgl. zum Diskurs um die Gesundheitsentwicklung Stroß 2000, S. 101–196 und zur Entwicklung des Sportunterrichts Krüger 2005, S. 70–86.

23 Vgl. z.B. Rutschky 1993 [1977], S. 42 ff., 170 ff., 317 ff.

im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert körperliche Züchtigungen sowohl in der öffentlichen als auch der privaten Erziehung noch durch die juristischen Rahmenbedingungen und das gesellschaftliche Normengefüge gedeckt. Die disziplinierenden und gewaltförmigen Momente der Pädagogik zu Beginn der Moderne wurden in der Erziehungswissenschaft bereits eingehend diskutiert. Was in der aktuellen Diskussion bisher jedoch zu wenig Berücksichtigung fand, ist die Tatsache, dass bereits in der prädisziplinären Phase der Pädagogik körperliche Bestrafungspraktiken kontrovers diskutiert wurden. So kritisiert Niemeyer z.B., der durchaus der Auffassung folgte, dass körperliche Zucht in „gewissen Fällen“²⁴ notwendig sei, die neuen teilweise subtileren Formen der Strafen, die er in diesem Fall in einem Philanthropin ausmachte:

„Die gewöhnlichen Schulstrafen verwarf man, und erfand stattdessen, den Kindern mit scharfen Bürsten den Rücken zu reiben, sie von hölzernen Geräth bey Tische essen zu lassen, in den Famulantenstand herabzusetzen, in der Classe die Knaben in Cabinette einzuschließen, und wenn sie sich herauslegen wollten, verborgene Nadeln anzubringen. Das alles in einem Philanthropinum!“²⁵

Um die allgemeine körperbezogene Strafpraxis gab es zudem eine rege Debatte, die sowohl die psychischen Gewaltakte als auch die Intentionen des Erziehenden mit in die Überlegungen einbezog und in diesem Zusammenhang auch die moralischen und gesundheitlichen Grenzen pädagogischen Handelns auslotete.²⁶ In der Tendenz verteidigten die Pädagogen sporadische Gewaltakte, indem man sie – stets mit der Betonung auf den Einzel- und Sonderfall – als erzieherisch unabdingbar sowie unumgänglich herausstellte.

Insgesamt zeigen sich – was hier nur schlaglichtartig verdeutlicht werden konnte – disparate Positionen und Entwicklungen im Hinblick auf eine körperbezogene Erziehung. So ist die körperlpädagogische Diskussion und Situation an der Jahrhundertwende als vielschichtig und in Teilen ambivalent in Theorie und Praxis zu beschreiben.

Die Verankerung der Körperpädagogik in der Erziehung

Die Wahrnehmung und Etablierung der körperlichen Erziehung als pädagogischer Gegenstandsbereich veränderte sich über die fünfzig Jahre hinweg, die als Betrachtungszeitraum der Untersuchung zugrunde liegen. Galt es den Revisionisten am Ende der 1780er Jahre noch zu betonen, dass es „nicht lange her“²⁷ sei, „dass man bei der Erziehung angefangen hat, auf den Leib aufmerksam zu werden“²⁸, stellt Niemeyer rund zwanzig Jahre später fest, dass seiner Auffassung nach nun „alle erfahrenen Pädagogen [...] die Wichtigkeit der körperlichen Gesundheit“²⁹ für die moralische und intellektuelle Erziehung eingesehen hätten. In ähnlicher Weise sieht dies Schwarz, der die Entwicklung der körperlichen Erziehung in der Geschichte seiner Pädagogik reflektiert und zu dem Ergebnis gelangt, dass insbesondere die philanthropische Schule durch ihre praktischen Versuche die Diskussion um die körperliche Erziehung vorangetrieben habe.³⁰

24 Niemeyer GEU 1810 Bd. 3, S. 52.

25 Niemeyer GEU 1810 Bd. 3, S. 52. Niemeyer verweist auf Trapp als Quelle. Bei Trapp konnten die Aussagen jedoch nicht aufgefunden werden.

26 Im Revisionswerk bildet sich diese Debatte hauptsächlich in den Abhandlungen von Villaume ab: *Abhandlung über das Verhalten bei den ersten Unarten der Kinder* (AR 1785b), *Allgemeine Theorie, wie gute Triebe und Fertigkeiten durch die Erziehung erweckt, gestärkt und gelenkt werden müssen* (1785d) und *Über die Frage, wie kann mans erhalten, daß Kinder gehorsam dereinst nachgebend werden, ohne willenlos zu seyn* [...] (1786).

27 Villaume in Campe AR 1786, S. 448.

28 Villaume in Campe AR 1786, S. 448.

29 Niemeyer GEU 1805 Bd. 1, S. 33.

30 Vgl. Schwarz EL 1804, S. 10 ff.

Auch lassen sich Anzeichen dafür erkennen, dass die Debatte im Laufe der Jahre zunehmend als originär pädagogischer Kommunikationszusammenhang verstanden wurde. Rekurierte die körperpädagogische Diskussion im späten 18. Jahrhundert zur fachlichen Abgrenzung noch stärker auf die Verhältnisse monchischer resp. klösterlicher Erziehung, die als körperfeindlich und in dieser Hinsicht als völlig unzulänglich kritisiert wurden,³¹ sind diese Bezüge für Niemeyer und Schwarz nur noch von historischem Wert. Sie suchen ihre Auseinandersetzung mit den aktuellen reformpädagogischen Entwicklungen und beziehen sich auch in ihren Argumentationsgängen intensiv auf bereits pädagogisch entwickelte Theoreme.

Zugleich tritt eine egalitär anmutende Auseinandersetzung mit Medizinerinnen, wie sie noch im Revisionswerk zu finden ist, in den Hintergrund, es wird eher eine fachliche Trennung im Bereich der körperlichen Erziehung betont. Wollte Bahrdt noch den Erzieher mit den Kenntnissen eines Arztes für die Belange der körperlichen Erziehung ausstatten, Villaume mit Medizinerinnen zusammenarbeiten, um sich von ihnen Ratschläge für die moralische Erziehung geben zu lassen,³² und Stuve noch seinen Artikel über körperliche Erziehung von „einsichtsvollen Aerzten“³³ durchsehen und billigen lassen, so findet sich hingegen bei Niemeyer die Auffassung, dass der Arzt ausschließlich für die Krankheit des Körpers und der Erzieher für die Entwicklung von Gesundheit zuständig sei.³⁴ In der Retrospektive driften damit die Professionsbereiche der Pädagogik und der Medizin in Bezug auf den Gegenstandsbereich der körperlichen Erziehung auseinander, wobei sich die Medizin, im Einverständnis mit der Pädagogik, später die fachliche Verantwortung für die Physis des Menschen sichern wird.³⁵

Zwar lässt sich auch schon in den Beiträgen der *Allgemeinen Revision* die Tendenz feststellen, die fachlichen Verantwortlichkeiten mit genau der von Niemeyer gebrauchten Argumentation zu trennen, d.h. die Heilung von Krankheit der Medizin und den Prozess der Gesundheit (Herstellung und Erhalt) der Pädagogik zu überantworten, jedoch stand für die Revisionisten insgesamt noch stärker die gemeinschaftliche Arbeit mit den Ärzten im Vordergrund ihrer Selbstverständnisses, was auch durch die Mitarbeit der Ärzte Uden und Unzer im Revisionswerk ersichtlich wird. Die fachlichen Differenzierungen – Gesundheit für Pädagogen, Krankheit für Ärzte – waren jedoch nicht von weitreichender Bedeutung, da sich die Medizin zunehmend auch der Prävention von Krankheiten und im Zuge dessen der Gesundheitsfürsorge widmete.³⁶

Fand der Bereich der körperlichen Erziehung auch unter Pädagogen eine immer größere Anerkennung und avancierte er gleichfalls zu einem festen Bezugspunkt in der pädagogischen Diskussion, so hält sich jedoch über die untersuchten fünfzig Jahre hinweg die Auffassung, dass

31 Vgl. Villaume in Campe AR 1787c, S. 287. Salzmann 1787, S. 10 f z.B. schreibt: „Die ersten Erzieher der Deutschen, die die Grundsätze der Erziehung festsetzten [...], waren Mönche [...] Die Mönche sind ohne Zweifel die ersten Lehrmeister der Greul gewesen, welche in fast allen, beinahe sage ich es mit Zuversicht, in allen, wenigstens in Stadtschulen wüthen, und die Menschheit so dumm und kraftlos machen und die Flügel der Emporstrebung, sobald sie sich zu regen anfangen, zerknicken; Mönche, die darin ein Verdienst suchten, daß sieh ihren Leib blutrünstig schlugen, brachten wahrscheinlich den Stock und die Rute in die Schulen der Deutschen, Und da es bekannt ist, daß der Plan der Stifter des Mönchswesens dahin ging, den Leib, als den Sitz der Sünden, zu entkräften, damit die Seele genese, so setze ich es als erwiesen voraus, daß die Mönche die ersten Urheber davon sind, daß bei der Erziehung die Vervollkommenung des Körpers fast gänzlich vernachlässigt, und so die Seele selbst ist verhindert worden, ihre Kräfte gehörig auszubilden.“

32 Villaume in Campe AR 1785d, S. 252.

33 Stuve in Campe AR 1785a, S. 388.

34 Vgl. Niemeyer GEU 1810 Bd. 1, S. 38.

35 Vgl. Stroß 2000, S. 139–150.

36 Vgl. Stroß 2000, S. 139–150.

die Praxis der körperlichen Erziehung noch zu verbessern sei. Villaume konstatiert in diesem Zusammenhang ganz zu Beginn dieser Epoche:

„In der Theorie weiß man wohl, daß auf den Körper sehr viel ankömmt. In der Ausübung aber, bleibt man bei dem Schlendrian.“³⁷

Mit dieser Haltung legitimierten die Pädagogen fortlaufend ihren eigenen Wirkungsbereich auch in diesem Feld, denn dem eigenen Selbstverständnis nach sind sie es, die dem ‚Schlendrian‘ durch Belehrung und Unterrichtung Abhilfe schaffen können. Es erstaunt deshalb auch nicht, wenn sich in den Erziehungsschriften Überlegungen finden lassen, die danach fragen, wie der Bereich der körperlichen Erziehung in die Ausbildung von Erziehern zu integrieren sei.³⁸ So denkt Villaume sogar darüber nach, ob es wohl sinnvoll sei, auch für erwerbstätige Frauen Ausbildungsgänge einzurichten, um Wärterinnen, Ammen und Erzieherinnen mit dem nötigen Wissen auszustatten.³⁹ Allerdings bleibt er mit diesem Ansinnen eine Ausnahme. Im Allgemeinen wird für den Bereich der frühkindlichen Erziehung die Mutter als verantwortlich erklärt, weshalb sich auch an sie die aufklärerischen Bemühungen um Belehrungen richten. In der *Allgemeine Revision* und der Erziehungslehre kommt dies besonders zum Ausdruck. Für die öffentliche Erziehung werden die vielgestaltigen Themenbereiche der körperlichen Erziehung auf die Praxen der Leibespädagogik resp. der Gymnastik hin verjüngt und in den Verantwortungsbereich von Hofmeistern, Hauslehrern und Schulmännern übergeben. In Bezug auf die Verankerung des Gegenstandes der körperlichen Erziehung lässt sich dennoch eine Verfestigung und Verstetigung im Laufe des in dieser Untersuchung betrachteten Zeitraums ausmachen. Körperliche Erziehung galt mit seiner spezifischen salutogenetischen Orientierung – wie an Niemeyers Argumentation zur Trennung von Medizin und Pädagogik beispielhaft dargestellt – zunehmend als originär pädagogisches Aufgabengebiet.

Körper als erster Bezugspunkt von Erziehung

In der Debatte um Erziehung an der Wende zum 19. Jahrhundert zeichnet sich als ein besonderes Merkmal ab, dass die physische resp. körperliche Erziehung im zeitgenössischen Verständnis als die *erste Erziehung* im Leben eines Kindes gedacht wird. Auf diese folgt dann in systematischer Hinsicht die *zweite*, die *seelische Erziehung*. Aus historischer Perspektive betrachtet setzt damit Erziehung, dem Entwicklungsgang des Kindes folgend, zunächst stets am Körper an. Diese systematische Grundlegung findet sich in sämtlichen, in die Analyse einbezogenen Erziehungsschriften und sie bleibt auch unverändert über die einzelnen Auflagen der untersuchten Schriften hinweg bestehen.

Beide Bereiche der Erziehung, die körperliche und seelische, werden komplementär zueinander gedacht; körperliche Erziehung fungiert in diesem Sinne als Pendant zur seelischen Erziehung. Obgleich sich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und divergierende Vorstellungen und Ansätze unter den einzelnen Pädagogen zeigen, kann im Rahmen dieser Konzeption von einer diskursiven Formation im Sinne Foucaults gesprochen werden, die sowohl den erziehungssystematischen Aufbau der Kategorie Körper als auch deren Ausgestaltung umgreift. So sind beispielsweise alle Beiträge zur physischen Erziehung inhaltlich grob nach dem Vorbild der antiken diätetischen Erziehung organisiert und gleichfalls inhärent ist ihnen eine Ausrichtung auf Gesundheit. Daneben wird die körperliche Erziehung im Schwerpunkt stets an die mütterliche

37 Villaume in Campe AR 1787c, S. 223 f.

38 Vgl. Niemeyer GEU 1796a, S. 44 f.; Schwarz LEU 1835, S. 67.

39 Vgl. Villaume in Campe AR 1785c, S. 260.

und frühkindliche Erziehung gebunden. Sprechen Pädagogen über körperliche Erziehung, so sind gemeinhin Mütter adressiert, und Themen der Erziehung in der frühesten und nachfolgenden Phase der Kindheit vorrangig bedacht.

Die Debatte über die körperliche Erziehung erweist sich in der Rückschau als die Adaption einer von Anthropologen und Philosophen vorgenommenen Trennung, die – zunächst im 17. Jahrhundert prominent durch Descartes in Gang gesetzt – der aufklärerischen Debatte um das Leib-Seele-Problem entstammt. Sie ist damit Teil eines anthropologischen Konstrukts von der Zweiteilung des Menschen: Leib und Seele werden stets getrennt gedacht, der Leib wird in der körperlichen, die Seele über die seelische Erziehung fokussiert. Im pädagogischen Diskurs ist damit bereits systematisch offensichtlich, dass die beiden Erziehungsbereiche – der körperliche und der seelische – so auch stets getrennt voneinander gedacht und bearbeitet werden, was sich besonders deutlich im Revisionswerk, aber genauso in der Erziehungssystematik Niemeyers zeigt. Daher entwickelt sich in den Erziehungsschriften der Bereich der seelischen Erziehung auch unabhängig vom Themenfeld der körperlichen Erziehung.

Im Kontext des Nachdenkens über körperliche Erziehung erscheint das Kind in seinem frühen Alter als ein von noch ungerichteten Körpervorgängen beherrschtes Wesen, der materialen wie auch der tierischen Welt eigentlich näherstehend als dem Menschsein. Die im Rahmen dieser Arbeit näher untersuchten Pädagogen nehmen daher eine durchaus ambivalente Position gegenüber der kindlichen Körperlichkeit ein. Zum einen denken sie diese als Motor für die seelische und kognitiv-geistige Entwicklung, zum anderen existiert jedoch die Sorge, dass gerade sie es ist, die sich verhängnisvoll auf die in dem Kind angelegten Fähigkeiten zur Erkenntnis und damit auf die Fähigkeit zur Vernunft auswirkt. In diesem Zusammenhang tritt auch eine Rhetorik zutage, die in der körperlichen Verfassung des Kindes zugleich Gefährdungen vermutet. Kindliche Körper können erzieherisches Bemühen gefährden oder konterkarieren. Dieses Denken ist religiös motiviert und zeigt sich in den Schriften in der Rede über die Sündhaftigkeit von Körpern, mögliche Fleischeslust, ein fehlendes moralisches Vermögen körperlicher Triebe, auch mit der Erbsünde konnotierte Motive tauchen auf, wie die Sorge um die intergenerationale Weitergabe von Krankheit und negativen Anlagen.

Bei Schwarz treten sie – trotz seiner ausgeprägt christlichen Bezüge – nicht stärker als in den anderen untersuchten Erziehungsschriften hervor. Eventuell kann dies als ein Zeichen dafür gewertet werden, dass sich eine generelle theologische Auffassung, die den Körper per se für sündhaft ansieht, seit den pietistischen Vorgaben beständig im Erziehungsdenken hielt.

Gleichwohl lassen sich neben diesen körperfeindlichen Tendenzen im Erziehungsdenken zahlreiche körperfreundliche Aspekte in den spätaufklärerischen Erziehungsschriften ausmachen. Die Erziehungsdebatte um Körperlichkeit organisierte sich nicht nur um negative Bilder von Körperlichkeit; dies belegt z.B. die fortdauernde Rede von den angenehmen Empfindungen, wie sie in den philanthropischen Perspektiven insbesondere im Rahmen ihrer Glückseligkeitslehren hervortritt. Geht es indes um den Körper als Hort der Ungezügeltheit und des Animalischen, ist es stets Erziehung, die diesen Vorstellungen entgegengesetzt wird. Denn über Erziehung und damit über „Disziplin oder Zucht“⁴⁰ ändere sich, so Kant sinnfällig, „die Tierheit in die Menschheit um“⁴¹. Dies ist ein Motiv, das durchgehend zu finden ist und sich sowohl in den Triebtheoremen hält, auf die sich Bahrdr und Villaume vornehmlich beziehen, als auch in den Empfindungs- und Vermögenslehren, mit denen Niemeyer und Stuve arbeiten, aber auch in den neurophysiologischen Erklärungsmustern, die bei Schwarz und ebenfalls bei Stuve anzu-

40 Kant 1803, S. 7.

41 Kant 1803, S. 7.

treffen sind. So vielfältig die anthropologischen Bezugnahmen auch sind, die körperfreundlichen wie auch die körperfeindlichen Haltungen zeigen in ihren Ausprägungen über die Zeit hinweg kaum Veränderungen.

Die Stärkung vitalistischer Bezüge, insbesondere der stärkere Bezug zum Bildungstrieb, vor allem durch Schwarz, führt zu einer zunehmenden Dynamisierung anthropozentrischer Interessen, die stets in Bezug auf seelisch-geistige Dimensionen formuliert sind. Bei Schwarz wird daher das Kind früher als bei den Revisionisten als menschliches Wesen und nicht als tierischer Körper verstanden. Und obwohl Schwarz den Stellenwert und das Ziel der körperlichen Erziehung fast vollständig der seelischen Erziehung unterordnet, bleibt doch in seiner Erziehungssystematik die paradigmatische Trennung von Erziehung in einen Bereich körperlicher und einen Bereich seelischer Erziehung erhalten, was gleichsam die Entwicklungsperspektive auf das Kind – erst halb tierisch, dann geistig-menschlich – fortsetzt.

Die Hierarchisierung von Erziehung

In den Erziehungsschriften werden die seelische und die körperliche Erziehung sowohl als zusammenhängend als auch gegensätzlich zueinander gedacht. Gleichwohl werden die beiden Erziehungsbereiche getrennt beschrieben und unterschiedlich konzeptioniert. In dieser Aufteilung zeigt sich ein weiteres zentrales Merkmal der Debatte – die beiden Bereiche der Erziehung stehen sich nicht gleichwertig gegenüber, denn es wird stets die seelische Erziehung als die ‚eigentliche‘ Erziehung betrachtet, der die körperliche Erziehung nachgeordnet wird. Da die zweite Erziehung auf die Seele des Menschen zielt, gilt sie als bedeutsamer, wichtiger und relevanter im Erziehungsprozess. Was sich bei Schwarz in seiner ganzen Grundsätzlichkeit zeigt, ist ebenso im Revisionswerk sowie bei Niemeyer als diskursive Strategie vorhanden. Körperliche Erziehung gilt nur insofern als wichtiger, je weniger im anfänglichen Erziehungsgeschehen für den „edleren Teil der Natur“⁴² getan werden kann. Dieses Verständnis steht in einem engen Verhältnis zu den damaligen anthropologischen Wissensbeständen, die den Erziehungskonzeptionen zugrunde liegen. Auch diese privilegieren die seelischen resp. geistigen Bereiche des Menschen. So heißt es auch bei Villaume, der als einer der wenigen Pädagogen ein deutliches Interesse demonstriert, den Bereich der körperlichen Erziehung institutionell zu etablieren:

„Es ist wahr daß die geistige Seele bei weitem den vornehmsten Theil des Menschen ausmacht. In ihr haben das Leben, die Kraft, die Moralität ihren Hauptsitz. Der Körper ist nur Mittel, nur Werkzeug. Die Seele ist eigentlich das Wesen des Menschen, sein Ich. Wenn wir den Körper mit der Seele vergleichen, so muß jener der Seele weit nachstehn: nicht allein; weil er vergänglich, sie aber unsterblich ist: sondern auch in Ansehung der Kraft, mit welche beide wirken.“⁴³

Aufgrund dieser Haltung werden sämtliche erziehungstheoretischen Argumentationsgänge stets stärker auf die seelisch-geistigen Entwicklungsvorgänge konzentriert. Der Körper dient zwar der individuellen Existenzsicherung – er ermöglicht Leben und erhält es –, ihm kommt aber trotzdem kaum ein eigenständiger erzieherischer Wert zu. Wie die Erziehungsschriften zeigen, ist diese Auffassung auch eng mit religiösen Kontexten verbunden: Körper vergehen und zerfallen nach dem Tod – Seelen währen ewig.

Die Frage, weshalb sich diese diskursive Strategie durchsetzt, kann eventuell in dem fortgesetzten Versuch von Pädagogen gesehen werden, sich – neben den Medizinern, denen der Körper vorbehalten ist – den eigenen Professionsbereich zu sichern. Vielleicht ist aber auch die Beto-

42 Niemeyer GEU 1796a, S. 141.

43 Villaume in Campe AR 1787c, S. 213.

nung dessen, dass die Seele der bedeutsamere Teil des Menschen sei, ein Ausdruck der in den anthropologischen Debatten vorherrschenden Naturalisierungstendenzen, die die metaphysischen Kräfte der Seele durch Experiment und Forschung stark beschneiden. Oder es wirkt die theologische Ausbildung der meisten Autoren in den pädagogischen Überzeugungen fort; insofern wäre dieses diskursive Moment als ein fortgesetztes Bemühen um das Seelenheil des Menschen zu lesen. Dabei erzeugt die Rede vom ‚Eigentlichen‘ und ‚Edlen‘ des Menschen einen Zug in der Debatte, der sowohl die körperliche Erziehung als auch allgemein Körperbildung und Leibeserziehung beständig auf die Ausbildung der Seele fokussiert.

Dies ist eine Richtung, die sich sogar in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu verstärken scheint. Die Revisionisten entwickelten Erziehungskonzepte – insbesondere Stuve und Villaume –, die auch eine gesunde Entwicklung des Körpers im Blick hatten. Wenngleich auch sie die körperliche Erziehung vor allem um der Seele willen betreiben wollen, setzten beide Pädagogen dabei nicht nur negativ auf ‚Verhütung‘ und ‚Wartung‘, sondern auch in einem positiven Sinne auf die Herstellung von Gesundheit und die pädagogische willentliche Ausbildung körperlicher Fähigkeiten am Kind. Insofern ist in der philanthropischen Erziehungstheorie ein Bemühen um eine eigenständige Profilierung von prospektiv und positiv verstandener Körperpädagogik zu erkennen.

Diese Aspekte treten jedoch bei Niemeyer und Schwarz in den Hintergrund. Während es das Anliegen Niemeyers war, im Horizont der Idee einer negativen Erziehungskonzeption nur diejenigen Bereiche körperlicher Erziehung pädagogisch zu integrieren, die vor allem der Seelenentwicklung dienten, und er infolgedessen die Debatten zur körperlichen Erziehung teilweise auf dem Niveau von gesundheitserhaltenden Aspekten konservierte, bearbeitete Schwarz zwar alle Bereiche, die bereits von philanthropischer Seite theoretisiert wurden, bezog diese jedoch – wie bereits wiederholt festgestellt – fast vollständig auf die Seelenerziehung. Vorangetrieben wurde diese Haltung z.B. durch den Einbezug physiognomischer Theorien, die von äußerlichen Körpererscheinungen auf den Charakter des Kindes resp. dessen Seelenkräfte schließen.

Wie sich in der Aufarbeitung der Entwicklungslinien in den Erziehungsschriften zur körperlichen Erziehung bereits andeutet, wird auch in der pädagogischen Strömung, die sich um Herbart entspann, ganz explizit gegen die körperliche Erziehung als Gegenstand pädagogischer Aufmerksamkeit argumentiert.⁴⁴ Insofern könnte man darauf schließen, dass die in den untersuchten Erziehungsschriften verhandelten Positionen eine allgemeine Orientierung widerspiegeln. Allerdings ist für die Revisionisten, ebenso für Niemeyer und Schwarz, die körperliche Erziehung noch deshalb unabdingbar, weil sie die Seele in ein intensives Wechselverhältnis mit dem Körper stellten; dadurch herrscht die Auffassung vor, jene könne sich lediglich im Verbund mit diesem ausbilden.

Im Überblick lässt sich mithin Folgendes feststellen: Der kindliche Körper bildet permanent ein Bestandteil pädagogischer Überlegungen und Konzepte, er gilt jedoch zum einen als möglicher Störfaktor und als risikobehaftet und zum anderen aber, weil Körperlichkeit als Grundvoraussetzung von Erziehungsprozessen gedacht wird, als notwendiges wie auch naturgegebenes Werkzeug der Seele.

Damit rückt der Kinderkörper zwar ins Zentrum von Erziehungsprozessen – wie es Sarasin formuliert als „strategische Interventionsstelle der Macht“⁴⁵ –, jedoch in erster Linie hinsichtlich seiner Aufgaben und Funktionen bei der Erziehung der Seele. Diese prinzipielle und anthropologisch fundierte Vorrangstellung der Seele, wie sie auch Kersting im Kontext der philanthropi-

⁴⁴ Vgl. Wehren 2020a.

⁴⁵ Sarasin 2007, S. 13.

schen Strömung und für das Ende des 18. Jahrhunderts als allgemeine Tendenz herausgearbeitet hat,⁴⁶ setzte sich zu Beginn des 19. Jahrhunderts fort.

Auch wenn pädagogisch nicht mehr vordergründig substanzontologisch argumentiert wird, bleiben doch die Vorstellungen von einer immateriellen Seele ein charakteristisches Element des Denkens über Erziehung, weshalb insbesondere die Wechselwirkungen zwischen Seele und Körper durchdacht und pädagogisiert werden. Dies verfestigt und verstetigt die beschriebenen Entwicklungen zur Höherstellung der Seele im Pädagogischen, da nun sämtliche seelisch-geistigen Bereiche – das Hirn, die Kognition, die Vernunft, das Denken – idealisiert, privilegiert und teilweise sogar glorifiziert werden. Im Grunde rangen sowohl der anthropologische als auch der pädagogische Diskurs um das Besondere und Eigentliche des Menschen, das permanent in den Wirkungen der geistigen und seelischen Fähigkeiten verortet wurde. Wenn ferner die Seele – im Verhältnis zu Hirn, Geist und Verstand – als diskursiver Referenzpunkt nicht mehr im Mittelpunkt der Auseinandersetzungen stand, so schienen doch das Denken, die Vernunftfähigkeit, die Verstandeskräfte, Moralität und Sittlichkeit geeignet, um die Sonderstellung des Menschen fortgesetzt zu begründen.

Heilserwartungen an Erziehung

Wie bereits mehrfach erwähnt, werden die im Rahmen dieser Untersuchung analysierten körperl-pädagogischen Vorstellungen und Ansätze von religiösen Motiven getragen. Es kann sogar behauptet werden, dass viele entscheidende Argumente der Pädagogen im Hinblick auf die Körperlichkeit des Kindes eng mit den jeweiligen theologischen Standpunkten verknüpft sind.⁴⁷ Gleichzeitig ist in Bezug auf das Verhältnis von Erziehung und Körper von einer ins pädagogische gewendeten, jedoch gleichermaßen christlich durchformten Anthropologie zu sprechen.⁴⁸ Empiristische Überzeugungen sind zwar tief verankert, bleiben indes im Erziehungsverständnis der Zeit an die Vorstellungen von einer christlich assoziierten Seele gebunden,⁴⁹ auch wenn dieser im Horizont der Naturalisierungstendenzen zunehmend ein metaphorischer Gehalt zukam. Sowohl die Vorstellungen von Körper und Körpervorgängen als auch die der Seele sind somit noch immer in religiöse Kontexte gebunden, was sich in den Erziehungsvorstellungen widerspiegelt. Expliziten Positionierungen in Bezug auf das zeitgenössisch schwelende Leib-Seele-Problem gingen die Pädagogen dabei rhetorisch und inhaltlich eher aus dem Weg. Selbst Schwarz mystifiziert einige seiner Positionen und spricht z.B. davon, dass manches an Wissen noch im Verborgenen läge, was ebenfalls religiöse Implikationen latent wirksam hielt.

Für die fehlende Explikation der theologischen Positionen in der Erziehungstheorie können folgende mögliche Gründe angeführt werden: Zum einen kann angenommen werden, dass gerade die Pädagogen im deutschsprachigen Raum, der im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert immer noch politisch und konfessionell sehr partikular ausgestaltet war, sich im Rahmen ihrer pädagogischen Debatten eher um eine konfessionsübergreifende Verständigung bemühten. Dies findet seinen Ausdruck u.a. in einer stark vernunftbezogenen Gläubigkeit. Zum anderen ist – wie die neuere Forschung zeigt – von religiös chiffrierten Diskursen auszugehen.⁵⁰ Aus Sorge vor z.B. kirchlichen und staatlichen Repressionen fand man Wege der Verständigung unter Gelehrten, die das schwierige und in Teilen heterogene kirchlich-staatliche Gefüge unter-

46 Vgl. Kersting 1992, S. 123.

47 Vgl. hierzu auch Geldbach 1975, S. 124; dieser kommt für die philanthropische Strömung zu einem ähnlichen Ergebnis.

48 In gleicher Weise argumentiert Tenorth 2003, S. 154.

49 Vgl. Oelkers 2004a, S. 335.

50 Vgl. hierzu Mühlhölzer/Weiß 2009, S. 9–16.

liefen. Exemplarisch für Bahrds hat Mühlpfordt ‚kryptoradikale‘ Positionen aus geschichtswissenschaftlicher Perspektive herausgearbeitet.⁵¹ Vor diesem Hintergrund wird plausibel, weshalb sich Bahrds Seelenkonzeption als überaus metaphorisch erweist, seine radikalauflärerischen Positionen versteckten sich im theoretischen Gefüge über die körperliche Erziehung. Es ist daher davon auszugehen, wie bei Bahrds sichtbar wird, dass substanzontologische Begründungsfiguren auf dem Rückzug waren, obwohl die Seele sich eben gerade in ihren metaphorischen Fassungen noch im Erziehungsdiskurs hielt. Damit trat aber in der Debatte über Erziehung die Diskussion des Leib-Seele-Problems in den Hintergrund, eher erhielt die Frage nach den praktischen Folgen der Wechselbeziehungen von Körper und Seele ein stärkeres Gewicht. Diese Tendenzen hatte Auswirkungen auf die pädagogische Debatte um die Körperpädagogik, denn die Betonung der Wechselwirkungen führte dazu, den Körper und das Nachdenken über Körperlichkeit stärker in das Erziehungsdenken zu integrieren.

Zugleich trägt ein weiteres stark religiös vorgeprägtes Motiv – die Wendung von Erziehung auf die Innerlichkeit des Kindes – zu einer körperpädagogischen Fundierung der Erziehungsdebatte bei. Diese aus der pietistischen Frömmigkeitsbewegung stammende Ausrichtung des Bedeutungsraumes von Erziehung, dessen Begleiterscheinungen sich in der Privatisierung des Glaubens, einer Leistungs- und Nützlichkeitsorientierung sowie der generellen Hinwendung auf das Individuum zeigten, durchdrangen das Erziehungsdenken sowohl der Reformer um Campe wie auch die pädagogischen Konzepte von Niemeyer und Schwarz. Für die körperpädagogischen Perspektiven bedeutete die Verlagerung des pädagogischen Denkens auf die Gemütszustände des Kindes allerdings nur eine weitere Dimension der Indienstnahme des Körpers für die Seele. Denn durch den Körper hindurch – der dafür speziell pädagogisch behandelt werden müsse – galt es nun, erzieherisch auf Seele und Geist zu wirken. Selbst bei stärker materialistisch ausgerichteten Körperauffassungen – wie z.B. für Bahrds und Villaume gezeigt – blieb diese Tendenz bestehen. In diesem Kontext erschien eine naturwissenschaftlich begründete Entwicklungsidee, die die pädagogische Gestaltbarkeit des Kindes versprach, sehr attraktiv. Dadurch konnte nicht nur eine individuelle, sondern auch eine kollektive Verbesserung des Menschengeschlechts in Gang gesetzt werden. Das Individuum derart in gesellschaftliche Verantwortung zu setzen zeigt in hohem Maße ein heilsgeschichtlich fundiertes Denken.⁵²

An der Ausrichtung des pädagogischen Diskurses auf die geistig-kognitiven Vermögen des Menschen wird zudem erkennbar, dass die anthropologische Diskussion im Grunde genommen die älteren Debatten um das Seelenheil aufnahm und fortsetzte. Die im deutschen Sprachraum mit Reformation und Aufklärung verbreiteten Säkularisierungsbestrebungen führten, da Seele, Gott und Moral immer noch als zusammenhängend gedacht wurden, direkt zu Fragen der moralisch-normativen Ausrichtung des Lebens: Glückseligkeit ist daher das Erziehungsziel bei den Philanthropen, Sittlichkeit und Moralität findet sich bei Niemeyer und Schwarz. Gleichfalls wird die Körperpädagogik – insbesondere aufgrund der Vorstellungen von der potenziellen Sündhaftigkeit des Körpers – in einem engen Zusammenhang mit moralischem Wohlergehen gesetzt. Nur durch eine Erziehung, die auch auf Einhegung von ungerichteter Körperlichkeit setzt, könne der moralisch-sittliche und der glückselige Mensch entstehen. Hier findet sich der Grund für die auch körperfeindlichen Motive und teilweisen gewalttätigen Erziehungsmethoden, denn der Körper drohte durch seine tierischen Triebe und Leidenschaften diese Ziele

51 Vgl. Mühlpfordt 2009, S. 297–325. Für die bildungshistorische Forschung steht dies allerdings in größerem Umfang noch aus. Ansätze dafür sind auch in der bildungshistorischen Landschaft zu erkennen. Vgl. dazu Oelkers/Osterwalder/Tenorth 2003.

52 Vgl. Lepenies 2016, S. 221.

zu unterminieren. Allerdings können – wie sich wiederum am Beispiel Bahrdts zeigt – auch materialistisch und radikalauflärerische Perspektiven zu einer rigiden Körperpädagogik führen. Insofern setzte sich die diskursive Verquickung von Körperlichkeit und Moralität beständig fort. Auch am Ende der beiden Dezennien des 19. Jahrhunderts sind – wie sich bei Schwarz zeigt – Sinnlichkeit, Erbsünde und das Böse direkt miteinander verwoben, was sich in seinen Erziehungsvorstellungen und auch in einer verminderten pädagogischen Behandlung von Körperlichkeit niederschlägt. So ist bei ihm zu lesen:

„Der Erzieher als solcher sowohl, wie als Christ, weiß nur zu gut, daß schon von den ersten Lebensstunden an in dem Menschenkinde sich etwas regt, das nicht ein gerades Aufstreben der Vernunft ist, sondern sogar ein Widerstreben; nenne man es Sinnlichkeit, oder radikales Böse, oder Erbsünde, genug es ist da, und wer es weglügen will, ist ein schlechter Philanthrop“⁵³.

Dementsprechend konzentrieren sich die Erziehungsschriften auf die Sorge um die Moral des Zöglings, deren Ursachen und Voraussetzungen in den körperlichen Bedingungen des Kindes vermutet werden. Sinnlichkeit im Allgemeinen gilt weiterhin als Hort der Sünde. Dem aufgeklärten Erzieher wird nun Zugriff und Gestaltungsmacht zugesprochen, womit ältere erb-sündliche Vorstellungen gebrochen sind, da das sündhafte Fleisch nun zu einem willfähigen Werkzeug gemacht werden kann. Es gilt daher das Kind zu einer als richtig erachteten Gefühls- und Sinnenwelt hinzuführen. Dieser Prozess ist ebenfalls mit heilsgeschichtlichen Vorstellungen verbunden, da Fehlentwicklungen nicht dem Teufel oder dem Bösen, sondern einer falschen erzieherischen Behandlung zugeschrieben werden. Auch in dieser Beziehung verbinden sich mit einer pädagogisch geleiteten Behandlung des Körpers leibfreundliche Einstellungen und Haltungen, weshalb in den untersuchten Abhandlungen keine durchgängig körperfeindlichen Konzeptionen zu erkennen sind. Deutlicher herrscht der Anspruch unter den Pädagogen Kinder über ihre Körper zu Bürgern und zu „edle[n] Gottesverehrer[n]“⁵⁴ zu erziehen. Schwarz und Niemeyer lassen in dieser Beziehung idealistisch gestimmte Vorstellungen erkennen. Die Körperlichkeit des Menschen war auch bei ihnen mit sittlich-seelischen Zwecken verbunden, jedoch siedelten beide die Sittlichkeit eher im Erkenntnisvermögen an, der Körper erschien ihnen in erster Linie als über die Seele beherrschbar, was auch dazu führte, dass eine körperbezogene Erziehung eine geringere Bedeutung in ihrem Denken einnahm.

In den Erziehungsschriften sind neben diesen religiösen Fundierungen auch stärkere Säkularisierungstendenzen auszumachen. Zum Beispiel sind emanzipatorische Momente zu erkennen, die auf eine Herauslösung der Pädagogik aus der Theologie zielen. So hoffte Trapp in der Reflexion des Wissens über die körperliche Erziehung am Ende der 1780er Jahre, dass sich die Pädagogik dereinst in eine Form von Wissenschaft entwickle, die eine Erforschung des Körpers institutionell möglich mache. Dass dies bislang noch nicht geschehen sei, führte er auf die Anbindung der Pädagogik an die Theologie zurück.

„Die Pädagogik war, bis auf unsere Zeiten, leider zugenau mit der Theologie verbunden, als daß sie bei andern Wissenschaften Hülfe zu suchen sich einfallen lassen konnte oder durfte.“⁵⁵

So ist keinesfalls davon zu sprechen, dass in den protestantischen Milieus, aus denen heraus sich der moderne Erziehungsbegriff entwickelte, diskursstrategisch einzig religiöse Zwecke verfolgt wurden. Es offenbart sich eher eine latent vorhandene religiöse Strukturierung des Denkens, so,

⁵³ Schwarz EL 1829c, S. 421.

⁵⁴ Schwarz EL 1829c, S. 421.

⁵⁵ Trapp in Villaume in Campe AR 1786, S. 245.

wie sie Oelkers, Osterwalder und Tenorth mit ihrer These vom verdrängten Erbe für die Pädagogik ausgearbeitet haben.⁵⁶ Deshalb gilt für alle hier untersuchten Erziehungsschriften, dass die Erkenntnisfähigkeit des Kindes wie auch die Entwicklung der Vernunft zum Maßstab sowohl pädagogischer als auch theologischer Aussagen avancierte. Der Zusammenhang von Erziehung und Körper ist davon insofern betroffen, als Entfremdungstendenzen, wie sie im Rahmen neuzeitlicher Wissenschaftskritik formuliert wurden, in den hier verhandelten Erziehungsschriften ebenfalls zunehmen. Mit Böhme und Böhme formuliert, bedeutet dies:

„Je eindeutiger sich der Mensch als Zivilisierter versteht, je eindeutiger er sich als Vernunftwesen definiert, desto ferner und unverständlicher ist ihm sein Leib als Natur. Mit dem Leib findet der Mensch an sich selbst ein Stück eingebauter Bestialität vor, eine beständige Bedrohung seines zivilisierten Daseins. Der Leib wird deshalb ausdrücklich pädagogischen Programmen unterworfen und bleibt zeitlebens ein suspekter Partner, der unter Kontrolle gehalten und ständig beobachtet werden muss.“⁵⁷

Aus körperpädagogischer Perspektive betrachtet, schreiben sich somit diskursive Orientierungen fort, die auf die individuelle und kollektive Heilung der Menschheit, lanciert über Vernunft und Körperbeherrschung zielen. Erich Geldbach, der über die Philanthropen in den 1980er Jahren arbeitete, hat bereits damals auf die paradoxe Konstruktion verwiesen, „daß die Philanthropen mittels des starken Körpers die Seele kräftigen, damit diese ihrerseits zum Kampf gegen den Körper gerüstet ist“⁵⁸. Doch auch bei Niemeyer und Schwarz lassen sich diese diskursiven Strukturen erkennen.

Gesundheit als zentraler pädagogischer Bezugspunkt

Die fortwährende Fokussierung der Pädagogen auf die gesundheitlichen Aspekte von Erziehung kann als weiterer Schwerpunkt der historischen körperpädagogischen Debatte gelten. Das Thema Gesundheit fungiert dabei als ein paradigmatischer Bezugspunkt, welcher die Themen physischer Erziehung mit der Zielbestimmung – ein Leben in Gesundheit – versieht. Zugleich bildet das Thema einen pädagogisch-fachlichen Referenzrahmen, der als Möglichkeit der Abgrenzung gegenüber anderen wissenschaftlichen und beruflichen Feldern verstanden wird. Insbesondere die Aufgaben und Verantwortlichkeiten der Medizin, die intensiv im Diskurs über körperliche Erziehung engagiert ist, werden in diesem Rahmen diskutiert. In diesem Kontext versuchten auch die Pädagogen, sich selbst als verantwortlich für das Feld der Gesundheit zu erklären, während Ärzten alle Bereiche von Krankheit zugesprochen wurden. Sollte es in der Erziehung darum gehen, die Gesundheit des Zöglings zu fördern und zu erhalten, sollte das Heilen von Krankheiten im Fokus von medizinischen Bemühungen stehen.

Anhand der untersuchten Erziehungsschriften zeigt sich, dass der Begriff der Gesundheit nicht immer dem ärztlichen Vokabular zugeordnet werden kann, wie dies in der Analyse des Diskurses um die körperliche Erziehung in der Forschung öfters geschah.⁵⁹ Dies entspricht weder dem Selbstverständnis der Pädagogen in dieser frühen Phase einer prädisziplinären Pädagogik, noch zeigt es sich in ihren Argumentationsgängen. So ist sowohl im Revisionswerk als auch bei Niemeyer und Schwarz eine starke pädagogisch-fachlich motivierte Bezugnahme auf Gesundheit zu erkennen. Allerdings ist es richtig, dass Mediziner die öffentliche Diskussion über den Themenzusammenhang von Erziehung und Gesundheit stets dominierten. Deutlich wird dies, wie Kunze aber auch Stroß herausgestellt haben, z.B. in Anbetracht der historischen Publikations-

⁵⁶ Vgl. Oelkers/Osterwalder/Tenorth 2003, S. 9.

⁵⁷ Böhme/Böhme 1983, S. 50 f.

⁵⁸ Zitiert nach Schmitt 2007, S. 220.

⁵⁹ Vgl. Stroß 1995, S. 29; Kunze 1972, S. 10 ff.

lage.⁶⁰ Gleichwohl ist zu konstatieren, dass diejenige bildungshistorische Annahme, welche die pädagogische Rede von der Gesundheit als eine Anleihe an den medizinischen Diskurs versteht, von dem Gedanken ausgeht, dass die physische Erziehung vorwiegend in medizinischen Diskurszusammenhängen ausgebildet wurde. In der Untersuchung der Erziehungsschriften zeigte sich jedoch eine pädagogisch sehr eigenständige Ausarbeitung sowohl der physischen Erziehung als auch des Begriffs von Gesundheit. Im Revisionswerk ist die Diskussion noch ausgesprochen eudämonistisch geprägt, wie anhand von Bahrds, Stuves und Villaumes Abhandlungen näher veranschaulicht werden konnte. Dieser Kreis der philanthropischen Pädagogen versteht Gesundheit als Ziel einer gelungenen Erziehung und als Grundlage eines glücklichen bürgerlichen Lebens. Diese Grundannahmen führen zu einer erziehungstheoretischen Integration von Gesundheit sowie zu einer systematischen Beschäftigung mit diätetischen Fragestellungen. Bei Niemeyer und Schwarz wird Gesundheit in Bezug auf sittliche Gehalte ausgearbeitet, da das eudämonistisch motivierte Glückseligkeitsdenken bereits von verschiedener Seite, vornehmlich von Kant und Fichte, Kritik erfahren hatte. Obwohl der Gesundheitsbegriff eine philosophische Neubesetzung erfährt, ändert sich jedoch nicht der damit verbundene Argumentationsgang in Bezug auf Erziehung. Weiterhin ist die Annahme existent, dass von der Gesundheit des Körpers der Erfolg von Erziehung abhängt. Denn Gesundheit, so der neuformulierte Gedanke, ermögliche sittliches Leben bzw. nur gesunde Menschen seien in der Lage sich moralisch richtig zu verhalten.

Diese Betrachtungsweise ist problematisch, beispielsweise für alle diejenigen Kinder, die permanent gesundheitliche Einschränkungen zu erleiden hatten, denn im Umkehrschluss bedeuten die vorgenommenen Grundlegungen, dass körperliche Gebrechen, Behinderungen und Krankheiten durch ein moralisches Fehlverhalten des kranken Individuums begründbar seien. Die Problematiken zeigen sich eindrucklich in der pädagogischen Anti-Onanie-Debatte, in der die Annahme verbreitet war, dass Tod und körperliches Verderben durch sittlich-moralisch verwerfliche, autoerotische Praktiken des Kindes erzeugt werden.

Dem Tenor nach galt damit Gesundheit als grundlegend natur- und gottgegeben, vor allem menschliches Fehlverhalten könne sie außer Kraft setzen. Sowohl die Revisionisten als auch Niemeyer und Schwarz am Ende der Epoche vertraten aus diesem Grund die Auffassung, dass der Körper stets seinem vorgesehenen und gesunden Entwicklungsplan folgen könne, wenn man ihn nur weitestgehend dem Gang der Natur überlassen bzw. die Erziehung diesem folgen würde. Ein Leben in Gesundheit sei dann gewiss.⁶¹ Misslungene Erziehungsverläufe wurden auf diese Weise – sowohl im Revisionswerk als auch bei Niemeyer und Schwarz – nicht nur pathologisierend an den Körper rückgebunden, sondern zugleich auch als menschliches Fehlverhalten deklariert. Bei Schwarz ist dies – wie dargestellt – weniger ausgeprägt, da er der Seele eine höhere Potenz zugesteht.

Eine andere, weitaus produktivere Seite dieses gesundheitsbezogenen Erziehungsdenkens ist darin zu sehen, dass Gesundheit als erzieherisch herstellbar verstanden wurde. Das heißt, dass sich Erziehende aktiv darüber Gedanken machen mussten, was Gesundheit bedeuten kann, wie Kinder gesund zu erhalten und gesund zu machen seien.⁶² Deshalb missbilligten die Revisionsisten Rousseaus Wunsch, nur ein körperlich gesundes Kind erziehen zu wollen. Unter anderem

⁶⁰ Vgl. Stroß 1995, S. 29; Kunze 1972, S. 10 ff.

⁶¹ Vgl. z.B. Bahr in Campe AR 1785, S. 20; Schwarz LPD 1805, S. 26.

⁶² Vgl. Villaume in Campe AR 1787c, S. 318; Villaume in Campe AR 1785a, S. 386 ff.; Unzer in Campe AR 1785c, S. 3; Trapp in Campe AR 1787c, S. 12; Villaume in Campe AR 1785d, S. 91.

weil sie davon ausgehen, dass gerade die Entwicklung von individueller Gesundheit mit zum Aufgabenbereich der Pädagogik gehören sollte.⁶³

Diese Sichtweise erhält besonders vor dem sozialgeschichtlichen Hintergrund ihre spezifische Relevanz, weil am Ende der 1780er Jahre immer noch hohe Kindersterblichkeitsraten im deutschen Raum zu verzeichnen waren.⁶⁴ Im siebenunddreißigsten Band der *Oeconomischen Encyclopaedie* stellt Johann Georg Krünitz (1728–1796)⁶⁵ unter Verweis auf die Kindersterblichkeitsraten, ganz im kantschen Sinne über die Rede von der Pflege und Wartung, einen direkten Bezug zur Erziehung des Körpers her:

„Es ist ein schreckliches Schicksal, daß der größte Theil der menschlichen Geschöpfe in der ersten Kindheit stirbt, und daß mehr als ein Drittel derer, die jährlich geboren werden, in den beyden ersten Jahres des Lebens wieder von der Welt gerissen werden. Eine Schlacht, in welcher tausend streitbare Personen für das Vaterland sterben, erweckt ein großes Aufsehen; und doch ist man gleichgültig und unbekümmert, wenn viele tausend Kinder alle Jahre von der Hand des Todes erwürgt werden, die nichts zum Wohl des Vaterlandes beygetragen haben, und deren Erhaltung zur Bevölkerung und Glückseligkeit des Landes, die man doch so eifrig befördern will, beytragen würde. In Berlin z.B. waren die Gestorbenen, im J. 1783, größten Theils Kinder, denn diese haben die Summe von 2816 ausgemacht, dahingegen der Erwachsenen nur 2268 waren. Diese erschreckliche Niederlage so vieler Kinder ist nicht sowohl dem Laufe der Natur gemäß, als vielmehr entweder der vernachlässigten Verwahrlosung, oder der übertriebenen Pflege und der verkehrten Mittel der Anwendung derjenigen Mittel, die zur Erhaltung des Lebens dienen sollen, zu zuschreiben. In keinem Stücke werden mehr Fehler begangen, als in der Pflege und Wartung neugeborner Kinder.“⁶⁶

Die realgeschichtlichen Verhältnisse gaben daher ein entscheidendes Motiv dafür ab, dass salutogenetische Orientierungen in die Reformbemühungen auf dem Gebiet der physischen Erziehung Eingang fanden. Der, wie es Kunze formuliert, „bürgerliche Wille zur Gesundheit“⁶⁷ war jedoch – und dies ist vor allem im philanthropischen Kontext deutlich zu erkennen – eng mit den Leistungsansprüchen an den zu erziehenden Bürger verbunden. Sowohl bei Bahrdt als auch bei Villaume und Stuve stand in diesem Punkt der tätige und arbeitssame Mensch im Vordergrund der pädagogisch-gesundheitlichen Debatten. Damit wurde Gesundheit nicht nur als originär erzieherische Aufgabe zur Verbesserung der Menschheit, sondern zugleich als gesellschaftliche Pflicht verstanden. Welche körperlichen Voraussetzungen Kinder aufweisen müssten, um z.B. täglich lernbereit und lernfähig zu sein, geriet somit in den Fokus der Aufmerksamkeit. Pausen, Ruhephasen, Verschlankung des Lehrplans, gesunde Kost sowie Übung der Sinnesfähigkeiten wurden daher, in Erwartung an eine gesteigerte Leistungsfähigkeit des Kindes, erzieherisch integriert.

Nur in wenigen körperlpädagogischen Argumentationsgängen wird die Gesundheit des Zöglings, zur Disposition gestellt. Dies geschah zumeist dann, wenn es galt, ‚Unzucht‘ zu bekämpfen. Somit liegen die Auseinandersetzungen um die Selbstbefriedigung und die Sexualentwicklung des Kindes quer zu den sonstigen körperlpädagogischen Vorstellungen. Als gefährlich wurde von den Pädagogen ein zu frühes Ausleben von sinnlichen Gefühlen angesehen,⁶⁸ insbesondere

63 Vgl. Rousseau in Campe AR 1789a, S. 114f., 116.

64 Van Dülmen 2005 [1990], S. 80 ff.

65 J.G. Krünitz war Enzyklopädist, Lexikograph, Naturwissenschaftler und Mediziner. Er schrieb fast im Alleingang die ersten zweiundsiebzig Bände der *Oeconomischen Encyclopaedie* (1773–1858), die zunächst als Zusammenschau zweier französischer Enzyklopädien geplant war, sich aber schnell zu einem Großprojekt entwickelte.

66 Krünitz 1786, S. 543 f.

67 Kunze 1971, S. 4.

68 Vgl. Bahrt AR 1785, S. 20.

von Gefühlen, die durch einen zu vorzeitig erweckten Geschlechtstrieb entstanden.⁶⁹ Die erzieherische Aufgabe sollte sich dann auf die „Verhütung, Entdeckung und Heilung des Übels“⁷⁰ erstrecken. Daneben herrschte die Vorstellung vor, dass pädagogische Fehler in der physischen resp. in der diätetischen Erziehung, wie etwa eine Verweichlichung des ganzen Körpers, erhitzen Kost, zu warme Federbetten oder der Umstand, zu lange schlaflos im Bett zu verweilen, das Übel der Selbstbefleckung bei Kindern auslösen würden.⁷¹

Gesunde, kräftige, gewöhnte und abgehärtete Zöglinge – so die Argumentationen – würden nicht onanieren oder sich in geheimen Wollustsünden ergehen. Diese Vorstellungen implizieren, dass Heranwachsende lange Zeit als asexuelle Wesen gedacht wurden.

Abschließend ist noch einmal zu betonen, dass Gesundheit zwar als eine argumentative Leitfigur im körperpädagogischen Diskurs zu verstehen ist, die körperliche Erziehung aber nicht nur aus Gesundheitserziehung bestand. Oder anders gesagt: Es ist unzureichend, das Themenspektrum der körperlichen Erziehung lediglich mit dem Stichwort Gesundheitserziehung zu umreißen, denn Bereiche wie z.B. die Sexualerziehung, die Erziehung zum richtigen Gebrauch der Sinneswerkzeuge oder die adäquate Ausbildung der Körperglieder spielten in der pädagogischen Diskussion ebenfalls eine bedeutsame Rolle und lassen sich nicht ohne Weiteres unter das Stichwort ‚Gesundheitserziehung‘ fassen.

Die gesellschaftliche und geschlechtliche Segregation der körperlichen Erziehung

Ein letzter, die Analysen ergänzender Zugriff richtet sich auf soziale Segregationen im Feld von Körper und Erziehung. Zwei gesellschaftliche Differenzkategorien sind hierfür besonders relevant. Zum einen tritt im körperbezogenen Erziehungsdenken deutlich ständisch-bürgerliches Denken hervor, zum anderen spielt die Kategorie Geschlecht eine gewichtige Rolle. In der bildungshistorischen Forschung gelten diese beiden sozialen Markierungen für jegliche geschichtlichen Zusammenhänge als grundlegend, trotzdem sind sie für den diskursiven Raum von Erziehung und Körper nur unzureichend reflektiert; dies gilt besonders für die Rekonstruktion von erziehungstheoretischen Inhalten.

Dabei lässt sich z.B. zeigen, dass in den untersuchten Erziehungsschriften die körperpädagogischen Vorstellungen in deutlicher Abgrenzung sowohl zum adligen als auch bäuerlichen Körper formuliert werden. Während der adlige Körper als kränklich, enthemmt und von der Natur entfremdet angesehen wird, steht der bäuerliche Körper für naturwüchsige Lebenskraft, die allerdings mit Blick auf das bäuerliche Leben ungerichtet sowie allein auf sinnlich-leibliche Bedürfnisse bezogen zur Ausbildung kommt. Zu einer vollständig ausgebildeten Menschlichkeit, die körperliche und seelische Fähigkeiten harmonisch vereint, scheinen lediglich bürgerliche Verhältnisse prädestiniert zu sein. In Salzmanns Bildungsroman *Carl von Carlsberg oder über das menschliche Elend* (1783) finden sich diese Motive verdichtet und in satirischer Form. Salzmann lässt die adlige Majorin von Carlsberg an ihren Sohn, als Reaktion auf seine Ankündigung, dass er ein bürgerliches Mädchen heiraten möchte, schreiben:

„Du schreibst mir da von der Gesundheit der Jungfer! Was das nun für albernes Zeug ist. Was fragt denn der adeliche nach Gesundheit, wenn er sich verheyrathen will? Ahnen und Geld mußst du suchen, wenn du eine Mariage treffen willst, aber nicht Gesundheit. Gesundheit mag der Bürger und der Bauer schätzen, der kein größer Gut kennt. Wer aber Ahnen hat, dem ist Gesundheit ein Bagatell. Es läßt überhaupt für eine gnädige Frau nicht, wenn sie zu gesund aussieht. Das ist bäurisch. Blasse Farbe und matte Augen,

69 Vgl. Niemeyer GEU 1796a, S. 165; Schwarz Leu 1835, S. 124 f.

70 Niemeyer GEU 1796a, S. 168.

71 Niemeyer GEU 1796a, S. 169.

das geziemt sich für adeliche Damen. Du rechnest sogar auf ihre gesunde Milch! Habe ich doch mein Tag so einen Pinsel nicht gesehen. Keine Kaufmannsfrau säugt ihr Kind mehr, und die Adelichen sollten es thun? Bersten möchte ich über solches elende bürgerliche Geschwätz. Die Kühe und Bäuerinnen, die stets um die Kühe sind, mögen ihre Jungen selbst stillen, aber für Personen von Extraction ist so eine viehische Gewohnheit Schande.“⁷²

Wie bei Salzmann wird auch in den diskutierten Quellen deutlich, dass die Auffassung vorherrschend ist, dass aus pädagogischer Sicht sowohl Gesundheit als auch bestimmte Formen der körperlichen Verfasstheit erzieherisch beeinflussbar sind. Diese Vorstellung wird genutzt, um eine spezifische Form bürgerlichen Lebens zu entwickeln, die auf körperlicher Stärke beruhend Geistes- und Seelenstärke ausweist. Zwei Bezugspunkte sind in diesem Kontext für die Pädagogen maßgebend: Zum einen die ‚natürlichen‘ Gegebenheiten Kindes, zum anderen dessen gesellschaftliche Bestimmung, wie bei Bahrdr ausführlicher dargestellt. Gesellschaftliche Distinktionsmerkmale werden somit argumentativ im Spannungsfeld von natürlichen Anlagen und sozial vorgesehener Positionierung entwickelt. Dies gilt insbesondere für die geschlechtliche Segregation in der Diskussion um Erziehung und Körper. An den erziehungstheoretischen Texten in der *Allgemeinen Revision* kann die geschlechterbezogene Trennung zum größten Teil nur implizit nachgewiesen werden, da in den einzelnen körperbezogenen Abhandlungen nicht augenfällig nach Geschlecht differenziert wird. In Beispielen und Nebenbemerkungen wird jedoch ersichtlich, dass den Autoren im Revisionswerk, die vermeintlich allgemein über Erziehung schreiben, fast ausschließlich ein männlich-bürgerlicher Zögling vor Augen stand. So formuliert z.B. Campe in Bezug auf die Ausrichtung von Glückseligkeit in einem Kommentar als Replik auf Bahrdr:

„Man hüte sich indeß, dieser Regel eine Ausdehnung zu geben, welche den vorherbeschriebenen Grundsätzen des Verfassers grade zuwider wäre. Früh heißt hier nicht in der Wiege, auch nicht den ersten zehn Lebensjahren des Kindes, sondern in demjenigen Alter in welchem das Kind, oder vielmehr der angehende Jüngling für diese Erkenntnis reif geworden ist [...]“⁷³

Aus dem geschlechtsundifferenzierten Kind im frühen Alter wird bei Campe im Verlauf der Argumentation unvermittelt ein Jüngling. Dies geschieht ebenso bei Schwarz, der in seinen Abhandlungen zwar durchgängig nach dem Geschlecht des Kindes differenziert – wenn es allerdings um die Beschreibung allgemeiner Entwicklungen und Zustände des Körpers geht, findet sich auch bei ihm, wie auch bei anderen eine implizit auf das männliche Geschlecht ausgerichtete Sichtweise in seinen Texten. In seinen Ausführungen zu den allgemeinen physiologischen Zuständen des Menschen heißt es dementsprechend:

„Der Puls schlägt in einer Minute
 bei dem dreijährigen Kinde 100 mal,
 bei dem siebenjährigen Kinde 90 mal,
 in dem mannbaren Alter 80 mal,
 in dem Manne 70 mal,
 in dem Greise 60 mal und weniger.“⁷⁴

Obwohl in den Erziehungsschriften Niemeyers und Schwarz’ zwar eher am Rande, aber dennoch explizit zur körperlichen Erziehung des weiblichen und männlichen Geschlechts Stellung bezogen wird, zeigen sich auch hier – ebenso wie bei den Autoren um Campe –, dass in körper-

72 Salzmann 1783, S. 208.

73 Campe in Bahrdr AR 1785a, S. 62.

74 Schwarz EL 1829b, S. 243.

pädagogischer Hinsicht „die Erwartungsbündel der männlichen Geschlechtsrolle“⁷⁵ – wie es Strotmann formuliert hat – mitgeführt werden. So wird im Vergleich zwischen der männlichen und weiblichen körperbezogenen Erziehung deutlich, dass beispielsweise die Rede von der Abhärtung stark auf den männlichen Zögling zugeschnitten ist. Der Erzieher hätte, so Niemeyer, bei der Erziehung stets auch an den zukünftigen Mann im Knaben zu denken. Deshalb käme es für die körperliche Erziehung des Knaben eher auf „Abhärten, Ausdauern [und] Anstrengen der Kräfte“ an, um so die „Brauchbarkeit zu allerley Geschäften und Berufsarten“⁷⁶ anzulegen. Für das weibliche Geschlecht hingegen gelte es, „sorgfältiger zu verhüten, was die Reizbarkeit vermehren, was den ohnehin schwächeren Körperbau noch mehr schwächen“⁷⁷ könnte. In ähnlicher Weise formuliert dies auch Schwarz, der ebenfalls eine unterschiedliche körperpädagogische Behandlung je nach Geschlecht vorsieht. So vertrage der Knabe „stärkere Anstrengung“⁷⁸, auch verlange dieser mehr „äußere Kraftübung“⁷⁹, gerade „Eis und Schnee“⁸⁰ seien sein Element. Hingegen müsse das „zärtere Geschlecht“⁸¹ zwar ebenfalls streng behandelt werden, da beide Geschlechter sich in der Willenskraft gleichen, jedoch müsse in der erzieherischen Einwirkung bei Mädchen „eine gewisse Milde und Zartheit“⁸² vorherrschen. Schwarz wie auch Niemeyer zielen damit im Kontext einer auf Mädchen bezogenen Körperpädagogik besonders auf die Gebärfähigkeit der Frauen ab. Auf diese Weise basieren auch die Theoriebildungsprozesse hinsichtlich körperpädagogischer Erziehungsvorstellungen auf einer klaren Trennung der beiden Geschlechter. In Bezug auf die Erziehung des männlichen Zöglings zielten die Pädagogen verstärkt auf Abhärtung, Mäßigung, die Beherrschung der Triebe, Körperdisziplin und Sauberkeit. Bei der weiblichen Erziehung standen Ausdauer und Widerstandskraft und in ganz entscheidender Weise Gebärfähigkeit und Moralität im Mittelpunkt.

Die Ausarbeitungen zur körperbezogenen Erziehung unterscheiden sich indes nicht nur hinsichtlich des Geschlechts der Zöglinge, sondern – wie bereits mehrfach erwähnt – wurde die Praxis der körperlichen Erziehung stets in den Kontext mütterlicher resp. weiblicher Erziehungsarbeit gestellt. Damit ist das weibliche Geschlecht diskursiv an die körperliche, wie auch an die frühkindliche Erziehung gebunden. Aus pädagogischer Perspektive galt es in diesem Zusammenhang, den mütterlichen Körper als erste Erziehungsstätte des Kindes pädagogisch zu verpflichten. Der Mutterleib galt damit als der erste Erziehungsraum, der sich körperpädagogisch auszugestalten hatte. Diesbezüglich ist eine sozialdisziplinierende und moralisierende Rhetorik in den Erziehungsschriften vorherrschend. So spricht z.B. Campe im Revisionswerk von Erbsünde – und Villaume sowie Stuve pflichten ihm bei –, wenn die Mutter nicht auf ihre Verfassung während der Schwangerschaft Rücksicht nähme.⁸³ Der Druck, der etwa über einschnürende Kleidung entstünde, so Villaume in einem direkten Kommentar zu Campes Ausführungen, würde das Ebenmaß des kindlichen Körpers im Wachstum behindern und deshalb für Verunstaltungen und Lähmungen sorgen.⁸⁴ Doch nicht nur körperliche Behinderungen

75 Strotmann 1999, S. 120.

76 Vgl. Niemeyer GEU 1796a, S. 378.

77 Vgl. Niemeyer GEU 1799 Bd. 2, S. 439.

78 Vgl. Schwarz LEU 1835, S. 124.

79 Vgl. Schwarz LEU 1835, S. 124.

80 Schwarz LEU 1835, S. 125.

81 Schwarz LEU 1835, S. 125.

82 Schwarz LEU 1835, S. 125.

83 Vgl. Campe AR 1785b, S. 28.

84 Vgl. Villaume in Campe AR 1785b, S. 105 f. Dazu auch Stuve 1781, S. 7 oder Salzmann 1794, S. VII f., die in gleicher Weise argumentieren.

gelten als Folge von mütterlichem Fehlverhalten, auch das „das Gift der Lustseuche“⁸⁵ sei durch das Verhalten der Mütter übertragbar. So zerstöre vermeintlich mütterliches Fehlverhalten das Leben von „unschuldige[n], oft schon im Mutterleib angesteckte[n] Kind[ern]“⁸⁶. Stuve appelliert in diesem Kontext auch unter einer intergenerationalen Blickrichtung an Mütter:

„Bedenket ferner, daß kränkliche Eltern kränkliche Kinder zeugen und sehr viele Krankheiten bis ins vierte, fünfte Glied forterben, und daß Ihr also durch die Verwahrlosung eines Kindes, zwanzig, dreißig Menschen unmittelbar elend machen könnt.“⁸⁷

Deshalb müsse – so Villaume an anderer Stelle – „man schon in der Kindheit der künftigen Mutter für ihre Nachkommenschaft“⁸⁸ Sorge tragen. Gerade in der körperlichen Erziehung sah man hierfür einen geeigneten Ansatzpunkt. Daneben sind in der *Allgemeinen Revision* noch weitere, vornehmlich humoralpathologische Begründungsmuster zu finden.

„So viel Monathe trägt die Mutter das Kind unter ihrem Herzen, und ihr Blut ist für diesen langen wichtigen Zeitraum die einzige Quelle seiner Nahrung. Wie kann der Ausfluß gut seyn, wenn die Quelle nichts taugt. Wie kann die Mutter dem Kinde gute Säfte mittheilen, wenn sie selbst nur verdorbene hat. Das Kind ist gleichsam ein Theil ihres Körpers, und der Theil muß eben die Bestandtheile und eben die Mischung erhalten wie das Ganze.“⁸⁹

Niemeyer und Schwarz beziehen sich hingegen stärker auf neurophysiologische Theorien.⁹⁰ Allerdings tritt bei Niemeyer, der sich auf die Hauslehrererziehung konzentriert, dieses Thema eher in den Hintergrund. Ähnliches ist auch bei Schwarz in seinem Lehrbuch zu beobachten, das sich ebenfalls nicht vorrangig der privaten Erziehung widmet.

Ein weiterer geschlechtsbezogener Aspekt in den Erziehungsschriften ist, dass Pädagogen eine auf den Kinderkörper bezogene inadäquate Erziehungspraxis vor allem den lohnarbeitenden Erzieherinnen unterstellen. Im Bereich der körperlpädagogischen Praxisfelder sind dies dem zeitgenössischen Verständnis nach Wärterinnen und Ammen, aber auch Hebammen. Da sämtliche am Körper des Kindes vorgenommene Handlungen als erzieherisch galten, war auch die Hebamme in den pädagogischen Diskurs mit einbezogen, auch wenn sich in den Erziehungsschriften der Blick in erster Linie auf Ammen und Wärterinnen richtete. Was die Pflege und Erziehung betraf, waren alle damaligen weiblichen Erwerbsfelder einer besonders intensiven Kritik ausgesetzt. So heißt es bei Stuve über die Wärterin, dass sie gewöhnlich das Kind durch ihr „unaufhörliches Geschwätz und Geschrei“⁹¹ beim Wiegen betäube, dass außerdem „die eckelhafte Mischung des vom Zahnschleim verunreinigten giftigen Speichels“⁹² in die Nahrung der Kinder gelangen würde. In der Kritik der Pädagogen an der im Erziehungsfeld arbeitenden Frauen lassen sich damit auch misogynen Tendenzen erkennen, insbesondere im Revisionswerk.⁹³ Lebensweltliches und traditionell verankertes fachliches Wissen der im

85 Villaume in Campe AR 1785b, S. 105 f.

86 Villaume in Campe AR 1785b, S. 105 f.

87 Stuve 1781, S. 7.

88 Villaume in Campe AR 1787c, S. 251.

89 Stuve in Campe AR 1785a, S. 390.

90 Auch Stuve bezieht bereits neuer Ansätze der Nervenlehre mit ein, allerdings billigt er diesen keine pränatale Wirksamkeit zu, da, so Stuve, „keine Nerven aus der Mutter in die Frucht“ übergehen können. So seien es eben nur die Säfte, die sich wirksam zeigen. Deshalb sei eben auch die Einbildungskraft der Mutter nicht in der Lage, auf das Kind Einfluß zu nehmen. Vgl. Stuve in Campe AR 1785, S. 392.

91 Stuve 1779, S. 28.

92 Stuve 1779, S. 20.

93 Vgl. Kersting 1992, S. 384.

Bereich der körperlichen Erziehung tätigen Frauen erweist sich dadurch als nicht anschlussfähig an den gelehrten pädagogischen Diskurs.⁹⁴ Dabei war z.B. die Geburtshilfe bis zum 18. Jahrhundert fast ausschließlich ein Tätigkeitsfeld von Frauen,⁹⁵ erst danach begann sich die Hoheit über Geburtsvorgänge auf die Medizin zu verlagern. Wissen von Hebammen wurde zumeist zu neuem medizinischen Wissen „umdeklariert“⁹⁶ oder aber als Aberglauben und Irrtum aussortiert. Im pädagogischen Diskurs waren es vor allem die Mütter, die für die Bereiche Pflege und körperlicher Erziehungsarbeit vorgesehen waren. Den Medizinerinnen war der Bereich der Geburtshilfe überantwortet, ansonsten galt die Mutter als beste, erste und einzige Erzieherin des jungen Kindes, gerade in Bezug auf die körperliche Erziehung. Nur für fachlichen Rat – so die Idee der Pädagogen – müsse ihnen der Hauslehrer oder der Arzt des Hauses zur Seite stehen. In dieser Hinsicht ist in allen Erziehungsschriften eine Niederordnung und Marginalisierung von weiblich konnotierten Erkenntnissen, Erfahrungen und Handlungspraktiken in Bezug auf die körperliche Erziehung zu erkennen. Dies führte auf die Dauer zum Ausschluss von Ammen, Hebammen und Wärterinnen aus dem Feld der frühkindlichen Pflege und Erziehung. Zusammenfassend und abschließend lässt sich festzustellen, dass das Erziehungsdenken auf diese Weise nicht nur in einen Bereich körperlicher und einen Bereich seelischer Erziehung geschieden wurde, sondern dass diese Bereiche auch nach Geschlecht unterschiedlich besetzt waren. Dem Diskurs nach galten Mütter als für die körperliche Erziehung des Kindes in den frühen Jahren verantwortlich, männliche Erziehende – Schulmänner, Hauslehrer, Hofmeister – für die spätere seelische Ausbildung und kognitive Unterweisung. Ebenfalls wurde die körperliche Erziehung der Kinder geschlechtlich differenziert gedacht und körperbezogene Erziehungskonzepte für Jungen und Mädchen getrennt entwickelt.

4.2 Die Frage der Entkörperung

Ausgangspunkt der Studie war eine historische Auffälligkeit, die den Anlass dazu gab, den theoretischen Zusammenhang von Erziehung und Körper von zwei konträr zueinander liegenden Diskursituationen aus anzugehen. Zunächst erschien die aktuelle disziplinäre Erziehungstheorie als permanent und performativ entkörperert, die prädisziplinäre Debatte um Erziehung im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert hingegen als bekörpert. Unter Perspektiven, welche die beiden diskursiven Stränge der Erziehungstheorie in die Tradition aufklärerischer Theoriebildung stellten, wurde dann die historische Untersuchung zur Genese des Erziehungsdenkens zu Beginn der Moderne aufgenommen. Fundiert durch etymologische Hinweise zur Entwicklung des Erziehungsbegriffs, die das Phänomen der Entkörperung auch als historischen Prozess fassbar machten, stellte sich die Frage, ob bereits im späten 18. und im frühen 19. Jahrhundert Tendenzen einer Entkörperung des erziehungstheoretischen Diskurses erkennbar werden.

Methodisch wurden ausgewählte Erziehungsschriften, die für die Entwicklung der Disziplin als wesentlich angesehen werden, in diskursanalytisch inspirierten Ansätzen bearbeitet. Dieses Vorgehen wurde gewählt, weil die Diskursanalyse forschungsperspektivisch von der Historizität und Sozialität jedes Wissenszusammenhangs ausgeht sowie forschungspraktisch auf serielle

⁹⁴ Vgl. Kersting 1992, S. 274.

⁹⁵ In jüngerer Zeit zusammenfassend Malich 2017, S. 38.

⁹⁶ Malich 2017, S. 38 führt ein Beispiel an, das von Fischer-Homberger herausgearbeitet wurde. Nach ihren Forschungen wurde ein traditioneller Handgriff nach François Mauriceau (1637–1709) benannt, einem der ersten männlichen Geburtshelfer, und das, obwohl die Praxis für die Hebammen des Pariser Hôtel-Dieu, einem Hospital, an dem auch der Arzt praktizierte, bereits eher nachgewiesen werden konnte.

Aussagesysteme Bezug nehmen kann, um abseits von Einzelperspektiven die paradigmatischen Setzungen von Denkozusammenhängen zum Vorschein zu bringen.

Neben einer vertieften Darstellung der historischen Entwicklung von körperpädagogischen Zusammenhängen an der Wende zum 19. Jahrhundert und der Darstellung der Herausbildung des pädagogisch-anthropologischen Denkens, wurde das theoretische Verhältnis von Erziehung und Körper untersucht – noch abseits einer direkten Fokussierung auf die These der Entkörperung. In Rekurs auf diese These lässt sich vor dem Hintergrund der Untersuchungsergebnisse nun feststellen, dass neben körperfreundlichen und körperfeindlichen Tendenzen auch körperinkludierende und körperexkludierende Momente das Erziehungsdenken an der Wende zum 19. Jahrhundert prägten. Körperintegrierend wirkte sich die pädagogische Rezeption von Erkenntnissen aus den Bereichen der physischen Anthropologie aus, aber auch der Rückgriff auf medizinische und biologische Wissensbestände führte zu einer stärkeren Berücksichtigung des Denkens über den Körper in der Debatte über Erziehung. Unterstützt wurde diese diskursive Tendenz auch durch das Engagement der Medizin auf dem Gebiet der physischen Erziehung. Gerade der Bezug zur Medizin führte zu einer Etablierung des Diskurses über die physische Erziehung im Bereich der Pädagogik – eine Debatte, die zwar zunächst vor allem von Medizinern, aber dann mit eigenem inhaltlichem Profil auch von Pädagogen getragen wurde. Die untersuchten Erziehungsschriften verdeutlichen, dass in der Genese einer prädisziplinären Erziehungswissenschaft der Körper und die Körperpädagogik eine zentrale Rolle spielten und der Bereich der physischen Erziehung ein systematischer Bestandteil dieser Entwicklung war. In theoretischer Hinsicht bedeutete dies u.a., dass im Erziehungsdenken die körperliche Erziehung stets der seelisch-geistigen Erziehung gegenüberstand. Die grundlegende Idee, dass Körper und Seele in einem dualistischen Sinne zu verstehen sind, die sich jedoch auch in einem Wechselverhältnis befinden, erwies sich damit nicht nur im anthropologischen und medizinischen Diskurs, sondern auch im pädagogischen als dominant. Diese Vorstellung bildete auch die Grundlage für eine Pädagogisierung und Theoretisierung des Körpers im Erziehungsdenken, da die Entwicklung und Erziehung des Kindes nicht ohne den Einfluss der körperlichen Verfasstheiten denkbar war.

Eine körperintegrative Wirkung hatte auch das weitere anthropologische Verständnis vom Menschen in der Pädagogik. Sowohl die ältere Influxustheorie, aber auch empiristische Theoreme, insbesondere die sensualistische Theorie, waren dabei für die Ausarbeitung der körpertheoretischen und körperpädagogischen Argumentationsgänge von besonderer Bedeutung. Gleichwohl zeigte sich im Übergang zum 19. Jahrhundert auch eine wachsende Bezugnahme auf Strömungen eines vitalistischen, psychologischen resp. erfahrungsseelenkundlichen und neurophysiologischen Denkens. Auch die antiken diätetischen Lehren hielten sich lange im Diskurs. In der Überschau wird weiterhin ersichtlich, dass immer dann, wenn Erziehung grundlegend in den Fokus der pädagogischen Auseinandersetzungen rückte, auch der Körper des zu Erziehenden, die körperliche Verfasstheit sowie körperliche Entwicklung ein Thema war. Die zeitgenössischen Themen der Erziehung wurden damit stets mit Bezug zum Körper entwickelt, wie sich zum Beispiel am Nachdenken über die Aspekte von leib-seelischer Gesundheit zeigt.

Es lässt sich somit feststellen, dass sich sowohl im späten 18. als auch im frühen 19. Jahrhundert ein Erziehungsverständnis manifestierte, in das – wie anhand des philanthropischen Diskurses als auch in den Schriften Niemeyers und Schwarz' deutlich wird – der Körper einbezogen war. Ferner zeigte sich, dass in dem zeitgenössischen Erziehungsdenken Erziehung auch zuerst am Körper ansetzt – sogar am pränatalen Körper des Kindes, vermittelt über den mütterlichen Körper. Zugleich konnte nachgewiesen werden, dass in den Vorstellungen der Pädagogen der

Körper des Kindes die gesamte Phase der frühesten Erziehung dominiert. Die erste Erziehung galt vornehmlich und umfassend als körperliche Erziehung, u.a. weil es nach den Vorstellungen der Pädagogen zunächst darum gehen musste, die überbordende Körperlichkeit des Kindes sozial einzuhegen. Besonders der Säugling und das sehr junge Kind galten als von Körperlichkeit beherrschte Wesen, damit der Tierheit näherstehend als dem Menschsein.

Die damit verbundene systematische Aufteilung von Erziehung in einen seelischen und in einen körperlichen Bereich prägte die Debatte mit großer Selbstverständlichkeit und Einigkeit. Es findet sich keine Diskussion, in der diese Aufteilung infrage gestellt wurde. Und das, obwohl der Diskurs um die physische Erziehung nach aktuellem Forschungsstand erst in der Mitte des 18. Jahrhunderts entstand – wesentlich begründet durch Brouzet und Ballexserd.

Folgt man nun der These der Entkörperung, die zum einen von der performativen Ausgrenzung und Marginalisierung des Körpers im aktuellen theoretischen Diskurs über Erziehung ausgeht und zum anderen eine längere historische Transformation behauptet, dann lassen sich in diesem körperintegrativen Setting in den Jahren von 1785 bis 1835, die im Mittelpunkt der Untersuchung standen, auch körperexkludierende Momente erkennen.

Zunächst ist eine deutliche Ausrichtung des Denkens über Erziehung auf die seelisch-geistigen Entwicklungsvorgänge des Kindes zu erkennen, Geist und Seele wurden als das ‚Eigentliche‘ des Menschen und damit auch der Erziehung wahrgenommen. Das Verständnis von einer körperbezogenen Erziehung richtete sich somit zu einem überwiegenden Teil auf die Erziehung der Seele und die geistig-verstandesmäßige Innerlichkeit des Zöglings. Körperliche Erziehung um des Körpers willen fand hingegen kaum Beachtung. Damit – und das kann als Entkörperungstendenz gelten – wurden die körperliche Erziehung und auch der Körper des Kindes beständig diskursiv benachteiligt. Denn auch in der Rede über die körperliche Erziehung und den kindlichen Körper ging es im eigentlichen Sinne vor allem um die seelisch-geistige sowie moralische Bildung des Zöglings.

Vor diesem Hintergrund zeigt sich ein ambivalentes pädagogisches Verhältnis zum Körper, das stark theologisch geprägt war: Einerseits galt der Körper als Möglichkeit der Seele im Diesseits zu existieren sowie als Gottesgeschenk und Vermögen zu angenehmen Empfindungen zu gelangen, auch sollte er als Werkzeug der Seele dienen, durch ihn als Mittler konnte das Kind durch Erziehung zu kognitiver, vernunftbasierter Leistung gelangen. Andererseits galt der Körper aber auch als möglicher Hort der Sünde sowie als Ort der überbordenden Animalität. Deutlich wurde in diesem Zusammenhang, dass sich der in der Spätaufklärung bis in den Vormärz hinein entwickelte Entwurf von Erziehung auch auf die Befreiung von leiblichen Begierden und tierischer Natur und damit tendenziell gegen die körperlichen Dimensionen des Menschen richtete. Erziehung ist somit an der Wende zum 19. Jahrhundert auch als ein Prozess zu verstehen, der auf die strategische Unterwerfung von Körperlichkeit zielte, da sie zur Vergeistigung des Kindes bei gleichzeitiger Moralisierung führen sollte. Aus dem *homme physique* sollte durch Erziehung der *homme moral* entstehen.

Auch diese diskursive Tendenz lässt sich unter die These der Entkörperung fassen, da pädagogische Argumentationen die Folge waren, die vorrangig auf Abwehr, Ausgrenzung und Marginalisierung von Körperlichkeit in der Lebenspraxis zielten. Körperlichkeit war dem jungen Kind zwar als bestimmender Seinszustand gegeben, aber alles, was mit dem Körper zu tun hatte, galt es im Pädagogischen zurückzudrängen und damit zu reglementieren. So wie das Kind lernen sollte, seine Körperausscheidungen und Körperbedürfnisse zu beherrschen, um auf diese Weise gesellschaftsfähig zu werden, galt es in gleicher Weise, Geist und Seele sozial hervorzubringen. Auch diese Vorstellungen fanden ihren Niederschlag in der Erziehungstheorie.

Daneben zeigt sich im frühen 19. Jahrhundert, insbesondere anhand der Lehr- und Handbücher von Niemeyer und Schwarz, dass viele Themen der körperlichen Erziehung in den pädagogischen Debatten in den Hintergrund treten, wenn es um die Erziehung durch Hauslehrer bzw. zunehmend um die öffentliche Erziehung geht. Dadurch, dass zahlreiche körperpädagogische Themenstellungen an den Bereich der mütterlichen, privaten und frühkindlichen Erziehung gebunden waren, mündete eine derartige Verschulung des Diskurses in eine Entkörperungstendenz, da die Themenkomplexe der körperlichen Erziehung im Bereich der öffentlichen Erziehung als weniger relevant erachtet wurden. Die diskursive Trennung von Erziehung in einen Bereich körperlicher (privater und mütterlicher) sowie einen Bereich seelischer (öffentlicher) Erziehung beförderte diese Entwicklung, da die Ausdifferenzierung des pädagogischen Feldes bereits durch diese Aufteilung systematisch vorbereitet war. Gleiches ist in Hinblick auf die androzentrische Dimensionierung des Wissens festzustellen. Die Praxen körperlicher Erziehung galten vornehmlich als weiblich konnotiert. Da weibliches Wissen, insbesondere lebensweltliches Wissen, zu großen Teilen im Prozess der Verwissenschaftlichung der Pädagogik aktiv aus den Debatten ausgeschlossen wurde, unterstützte dies die Marginalisierungstendenzen körperlicher Erziehung auf die Dauer. Insofern führten die Akademisierung des pädagogischen Diskurses und dessen Konzentration auf die Hauslehrer bzw. Lehrerausbildung zu einer diskursiven Beschneidung des Erziehungsverständnisses um die Themen körperlicher Erziehung und damit um die Themen mütterlicher, frühkindlicher und häuslicher Erziehung.

Nicht zuletzt zeigte sich, dass die fachliche Zuständigkeit für die Erforschung des Körpers eher in medizinisch-naturwissenschaftlichen Feldern verortet war und im pädagogischen Feld nach der Jahrhundertwende hierzu Abgrenzungstendenzen erkennbar werden. Galten den Revisionisten die Ärzte noch als Gehilfen und Berater, so etablierte sich in den Schriften von Niemeyer und Schwarz die Rede von getrennten Wissens- und Professionsgebieten, was sicherlich als eine Folge von Prozessen der fachlichen Ausdifferenzierung zu verstehen ist. Auch diese Entwicklung forciert die Entkörperungstendenzen im Diskurs über Erziehung.

Während die bislang formulierten Entkörperungstendenzen vornehmlich für eine synchrone Ausgrenzung von Körperlichkeit stehen, lässt sich im frühen 19. Jahrhundert noch eine weitere Tendenz erkennen, die als zeitlich fortdauernde Transformation und damit als diachrone Entwicklung gelten kann. Diese letzte diskursive Tendenz der Entkörperung schlägt sich in wissenschaftstheoretischer Hinsicht in den Erziehungsschriften von Niemeyer und Schwarz nieder; die im Gegensatz zum Revisionswerk eine verstärkte erziehungstheoretische Hinwendung zu einer intensivierten Thematisierung von Seelenerkenntnis und Seelenvermögen erkennen lassen. So galt die physische Erziehung Niemeyer nur noch als vorbereitende Erziehung, während sie bei den Revisionisten noch als gleichberechtigter Erziehungsvorgang neben der seelisch-geistigen Ausbildung des Kindes stand. Bei Schwarz gingen alle Gedanken zu der körperlichen Erziehung systematisch im Denken über seelisch-geistige Erziehung auf. Auch die durch das neuhumanistische und herbartianische Bildungsdenken vermittelten Kontexte beförderten diese Entwicklung. Vor dem Hintergrund der Befunde der historischen Analyse lässt sich somit abschließend konstatieren, dass die These der Entkörperung, so, wie sie für den aktuellen erziehungstheoretischen Diskurs entwickelt wurde, ebenfalls für das prädisziplinäre Erziehungsverständnis im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert tragfähig ist. Auch wenn sich die Dynamiken unterscheiden. Es lassen sich historisch trotz eines integrativen und in weiten Teilen positiv konnotierten körperbezogenen Erziehungsdenkens auch eindeutige diskursive Tendenzen der Entkörperung ausmachen. Damit kann Entkörperung als ein Phänomen sowohl des aktuellen als auch des historischen Erziehungsdenkens gelten. Wie dieses Phänomen als historischer Prozess über die

Zeitspanne von zweihundert Jahren zu beschreiben wäre, lässt sich im Rahmen dieser Untersuchung nicht ausmachen. Werden jedoch die historischen Entwicklungen vom Ende her gedacht, so scheint es, als ob sich an der Wende zum 19. Jahrhundert in den Vorstellungen von Erziehung die entkörperlichten Momente des menschlichen Seins im Rahmen der beginnenden disziplinbildenden Prozesse verankert haben. Damit träfe die Annahme von Kamper und Wulf zu, dass das Schicksal des Körpers eng mit der Entstehung der modernen Wissenschaften verknüpft sei.⁹⁷ So zeigt sich auch der aktuelle wissenschaftliche Erziehungsbegriff in die Körperpolitiken der Moderne verstrickt.

Dieser Umstand kann in aktuellen erziehungstheoretischen Untersuchungen bzw. in einer erneuten Bearbeitung des Erziehungsbegriffs Beachtung finden. Gerade im Zuge der Ansprüche, die durch den *body turn* in erziehungs- und erkenntnistheoretischer Hinsicht gesetzt werden, ließe sich der Erziehungsbegriff erneut bearbeiten und körperintegrativ formulieren. Die Ziele von Erziehung, die Mittel und Medien stehen in dieser Hinsicht zur Frage, ebenso der Status von Körper und Leiblichkeit sowohl der Zu-Erziehenden als auch der Erziehenden. Sowohl in Bezug auf historische Rekonstruktionen als auch in Hinsicht auf die systematischen Bearbeitungen von Erziehung müsste hierbei reflektiert werden, dass auch der Blick und das Verständnis der wissenschaftlich Forschenden von historisch gewachsenen Entkörperungsbewegungen getragen werden. Ein stärker körperintegratives Erziehungsverständnis, wie es sich am Ende des 18. Jahrhunderts noch weithin diskursiv repräsentierte, könnte dabei auch als Möglichkeit dienen, sich mit unterschiedlichen begrifflichen und konzeptionellen Fassungen von Erziehung auseinanderzusetzen. Erziehung neu, anders und auch körperintegrativ zu theoretisieren und zu historisieren wäre ein mögliches Ziel.

97 Vgl. Kamper/Wulf 1982a, S. 12f.

5 Historischer Anhang

5.1 Kurzbiografien

Carl [Karl] Friedrich Bahrdt [Bahrt] (1740/41–1792) war ev. Theologe, Professor der Philosophie, Schuldirektor, Prediger, Generalsuperintendent, Privatgelehrter und Gastwirt. Er wechselte während seiner Ausbildung häufig die Schule, u.a. besuchte er die Nicolaischule in Leipzig und die Landesschule Pforta bei Naumburg. Ab 1756 begann er ein Theologiestudium in Leipzig, u.a. bei Christian August Crusius. 1761 wurde er zum Magister promoviert, ab 1762 war er als Katechet tätig. Ordentlicher Professor der Philologie in Leipzig wurde Bahrdt bereits 1766; diese Stelle musste er allerdings 1768 wegen der Affäre mit einer Prostituierten und der Klage bzgl. eines unehelichen Kindes aufgeben. Auf Empfehlung von Christian Adolph Klotz erhielt er 1769 eine Professur für biblische Altertümer in Erfurt. Er heiratete im selben Jahr Johanna Elisabeth, geb. Volland, mit ihr zeugte er zwei weitere Kinder. Während seiner Amtszeit in Erfurt erregte er wegen rational-aufklärerischer Lehren Aufruhr, sodass er gezwungen war, auch diese Stelle aufzugeben. Auf Fürsprache von Johann Salomo Semler bekam er dann eine Stelle als Prediger und Professor in Gießen, aber auch diese verlor er aufgrund des öffentlichen Aufruhrs im Kontext seiner Bibelübersetzung *Neueste Offenbarungen Gottes in Briefen und Erzählungen* (1773). Johann Bernhard Basedow vermittelte ihn darauf nach Graubünden, wo er als Direktor des Philanthropinums Schloss Marschlin angestellt wurde, danach war er ab 1776 auf Einladung des Grafen Carl Friedrich Wilhelm von Leiningen-Dagsburg-Hardenburg als Pfarrer und Generalsuperintendent in Bad Dürkheim tätig, wo er 1777 auf Schloss Heidesheim ein eigenes Philanthropinum gründete. Auch dort zeugte er weitere uneheliche Kinder. In das Jahr 1777 fällt auch das generelle Verbot seiner Bibelübersetzung durch den Reichshofrat, zudem wurde ihm die Ausübung eines geistigen Amtes untersagt. Bahrdt reiste zunächst nach England; 1777 trat er der dortigen Freimaurerloge bei. Zwei Jahre später, 1779, kam er auf Vermittlung von Karl Abraham Zedlitz nach Halle, wo er als Privatdozent an der Universität und zugleich als freier Schriftsteller tätig war. Bahrdt kam in Halle in näheren Kontakt mit Ernst Christian Trapp und Johann August Eberhardt. Im Jahr 1783 gründete er die Geheimgesellschaft Deutsche Union, die sich gegen Obskurantismus und religiösen Fanatismus wandte. Er verstieß 1788 seine Frau und lebte dann mit seiner Dienstmagd Christine Klahr zusammen, mit der er drei Kinder zeugte. Mit ihr betrieb er eine Gastwirtschaft bei Halle. 1789 geriet Bahrdt wegen seines Lustspiels *Das Religionsedikt*, einer Satire auf das Wöllner Religionsedikt, erneut in Untersuchung; er wurde zu einem einjährigen Festungsarrest in der Zitadelle von Magdeburg verurteilt. Rund 130 Schriften sind von ihm bekannt, u.a. weitere satirische, z.B. der Kirchen- und Ketzer Almanach aufs Jahr (1781) oder Leben und Thaten des weiland hochwürdigen Pastor Rindvigius (1790). Daneben veröffentlichte er theologische Werke und auch solche mit pädagogischen Inhalten, z.B. den *Philanthropinischen Erziehungsplan* (1776) und das *Handbuch der Moral für den Bürgerstand* (1790).¹

Gustav Adolf Ludwig Baur (1816–1889), ev. Theologe, Doktor der Philosophie und Theologie, Geheimer Kirchenrat und Professor der praktischen Theologie zu Gießen und Leipzig. Der Förstersohn aus dem Odenwald besuchte zunächst von 1828 bis 1834 das Darmstädter Gymnasium. Von 1834 bis 1838 studierte er Theologie an der Universität Gießen. Bereits ab

¹ Vgl. Mühlpfordt 2009, S. 297–325; Hoeren 1995, S. 55–72; Mühlpfordt 1992, S. 291–305; Mühlpfordt 1980, S. 970–987; Bahrdt 1790 Bd. 1–4.

seinem ersten Semester unterrichtete er am privaten Knabeninstitut von Karl Heinrich Wilhelm Völcker, das er nach dessen Tod auch bis zum Herbst 1841 leitete. Diese Tätigkeit veranlasste ihn dazu, sich pädagogischen Studien zuzuwenden. Ebenfalls im Jahr 1841 wurde er zum Doktor der Philosophie promoviert; auch erwarb er in diesem Jahr das Lizentiat, war jedoch anschließend zunächst als Privatdozent in Gießen tätig. 1843 wurde er dort Repetent und ab 1847 außerordentlicher Professor der Theologie; erst 1849 verlieh ihm die Universität Königsberg auch der Doktorgrad in Theologie. Baur war seit 1849 ordentlicher Professor für evangelische Theologie in Gießen, ging 1861 als Hauptpastor und Scholarch an die Jakobigemeinde nach Hamburg (St. Jacobikirche) und wurde 1870 an die Universität Leipzig auf die Professur für praktische Theologie berufen. Er schrieb u.a. zahlreiche Artikel in Karl A. Schmidts *Pädagogischer Encyclopädie* und verfasste die *Grundzüge der Erziehungslehre*.²

Samuel Baur (1768–1832), ev.-luth. Pfarrer und Schriftsteller. Baur besuchte das Gymnasium in seiner Geburtsstadt Ulm. Ab 1791 studierte er Theologie zunächst in Jena, dann in Tübingen. Bereits während seines Studiums nahm er seine Tätigkeit als Schriftsteller auf. Er widmete sich vor allem politischen, geschichtlichen und literarischen Themen. Seine ersten Predigten hielt er in Ulm; 1794 wurde er als Pfarrer in Burtenbach tätig. 1800 siedelte Baur nach Göttingen über, wo er 1811 die Stelle eines Dekans im Oberamt im Ulmer Kreisgebiet übernahm. Baur heiratete Judith Christine Gerhard (1763–1824); mit ihr hatte er mindestens fünf Kinder. Er war außerdem als Übersetzer tätig, vor allem aus dem Französischen. Eigene Schriften gab er in großer Zahl heraus, vor allem Erbauungsschriften, Lexika und Handbücher. Daneben verfasste er pädagogische, historische und biografische Werke, u.a. die *Charakteristik der Erziehungsschriftsteller Deutschlands* (1790) und ebenfalls *Deutschlands Schriftstellerinnen. Eine charakteristische Skizze* (1790). Auch schrieb er einige Artikel zur *Allgemeinen Encyclopädie der Wissenschaften und Künste* von Johann Samuel Ersch und Johann Gottfried Gruber. Weitere Schriften: *Liebe. Was sie ist, und seyn sollte. Beobachtungen, Lehren und Warnungen, für Jünglinge und Mädchen, die mit Überlegung in den Ehestand treten wollen* (1790); *Neues historisches Handlexikon* (1794); *Geschichtserzählungen großer und seltener Menschen unseres Zeitalters*, 2 Bde. (1798); *Interessante Lebensgemälde der denkwürdigsten Personen des achtzehnten Jahrhundert*, 7 Bde. (1803–1821); *Neues historisch-biographisch-literarisches Handwörterbuch: Von der Schöpfung der Welt bis zum Schlusse des achtzehnten Jahrhunderts*, 7 Bde. (1807–1816); *Gemälde der merkwürdigsten Revolutionen, Empörungen, Verschwörungen, wichtiger Staatsveränderungen und Kriegsszenen, auch anderer interessanter Auftritte aus der Geschichte der berühmtesten Nationen* (10 Bde. 1810–1818); *Religiöse Betrachtungen und Gebete am Morgen und Abend* (1825).³

Friedrich Samuel Bock (1716–1785) war ev. Professor der Theologie und der Philologie, Historiker, Naturforscher, Hauslehrer, Prediger, Konsistorialrat, Bibliothekar und Schriftsteller. Nach dem Studium in Halle und Königsberg (Magistertitel 1743) war er kurzzeitig als Hauslehrer und fünf Jahre als Feldprediger tätig. Zurück in Königsberg wurde er 1753 Konsistorialrat, ein Jahr später promoviert. Danach wurde er als Privatdozent für griechische Sprache beschäftigt, später als ordentlicher Professor, wechselte dann zur theologischen Fakultät. 1753 bis 1779 war er außerdem Universitätsbibliothekar; auch verwaltete und erforschte er am selben Ort die Bernsteinsammlung des Kommerzienrats Friedrich Franz Saturgus. Er kam zu der Erkenntnis, dass Bernstein versteinertes Baumharz ist. Im Jahr 1776 legte er die universitären Ämter nieder, um sich ganz der Schriftstellerei zu widmen. Bock legte mit seinem *Lehrbuch der Erziehungskunst* (1780) das

2 Vgl. Oelkers 2012, S. 32–49; Achelis ADB 1902, S. 266–270.

3 Vgl. Kelchner ADB 1875, S. 180–181.

erste akademische Lehrbuch der Pädagogik vor. Daneben veröffentlichte er u.a. religiöse, kirchengeschichtliche und naturkundliche Schriften: *Der göttliche Triumph bei der Geburt Jesu* (1743); *Das redende Blut Jesu* (1743); *Preussische Kirchenregistratur* (1769); *Versuch einer kurzen Naturgeschichte des Preussischen Bernsteins und einer neuen wahrscheinlichen Erklärung seines Ursprungs* (1767); *Versuch einer vollständigen Natur- und Handlungsgeschichte der Heringe, zum Nutzen und Vergnügen* (1769); *Lehrbuch für die neueste Polemik* (1782); *Versuch einer wirthschaftlichen Naturgeschichte von dem Königreich Ost- und Westpreußen*⁴ 5 Bde. (1782–1785).⁴

Johann Heinrich Campe (1746–1818) war ev. Theologe, Prediger, Hauslehrer, Erzieher, Schulorganisator, Inhaber einer Großgärtnerei, Verleger und freier Schriftsteller. Er besuchte zunächst das Gymnasium in Holzminden; ab 1765 studierte er in Helmstedt u.a. bei Wilhelm Abraham Teller, dessen neologische Haltung ihn stark beeinflusste. Er engagierte sich zu dieser Zeit bereits politisch, war Mitglied der *Deutschen Gesellschaft*. Campe bekannte sich außerdem öffentlich zur aufgeklärten Theologie, man entzog ihm deshalb das Stipendium der Braunschweiger Landschaft. Campe musste 1768 aus Helmstedt fliehen, er beendete sein Studium in Halle in näherem Kontakt mit Johann Salomon Semler. Durch Vermittlung von Teller bekam er in Berlin bei Alexander Georg von Humboldt eine Stelle als Hauslehrer. Zunächst unterrichtete er dessen Stiefsohn Heinrich von Holwede, später dann Wilhelm und Alexander von Humboldt. Zu dieser Zeit veröffentlichte er sein erstes Buch, *Philosophische Gespräche über die unmittelbare Bekanntmachung der Religion und über einige unzulängliche Beweisarten derselben* (1773). Im Jahr 1773 heiratete er Dorothea Maria Hiller; Johann August Eberhardt traute das Paar. Sie bekamen eine Tochter. Campe war danach einige Zeit als Feldprediger tätig, daneben als Erzieher und Schriftsteller. Er schrieb für u.a. für den *Teutschen Merkur*, den Christoph Martin Wieland herausgab, beteiligte sich an Preisfragen und veröffentlichte Rezensionen. Im Jahr 1776 wurde Campe als Wahlprediger an die Potsdamer Heiligengeistkirche berufen, gab diese Stelle jedoch bald auf, um als Edukationsrat mit Bernhard Basedow das Dessauer Philanthropin zu reformieren. Aufgrund unüberbrückbarer Differenzen im Kollegium wechselte er ein Jahr später mit seiner Familie nach Hamburg, um dort als freier Schriftsteller zu leben. Er gründete 1778 ein privates Erziehungsinstitut in Billwerder, übergab dieses fünf Jahre später an Ernst Christian Trapp. Anschließend übersiedelte er mit seiner Familie nach Trittau und entwickelte zu dieser Zeit bereits den Plan für das Revisionswerk. Er traf sich dafür u.a. mit Karl Philipp Moritz, Friedrich Gedike und Johann Stuve. 1786 übernahm er auf Einladung von Carl Wilhelm Ferdinand von Braunschweig-Wolfenbüttel zusammen mit Stuve und Trapp die Reform des niederen und höheren Schulwesens des Herzogtums. Im Zuge dessen wurde von ihm die Wolfenbüttelsche Schulbuchhandlung gegründet, die später mit der Buchdruckerei des Herzogs zur Braunschweigischen Schulbuchhandlung ausgebaut wurde. Zusätzlich übernahm Campe 1797 eine Großgärtnerei, die er mit seiner Familie weiter betrieb. Als Verleger verband er pädagogische und publizistische Interessen, veröffentlichte zwischen 1788 und 1799 rund 50 Schriften pädagogischen und politischen Inhalts, unter anderem sehr erfolgreich die Schrift *Väterlicher Rath für meine Tochter*. 1788 gründete er mit Stuve, Trapp und Heusinger das Braunschweigische Journal. Campe engagierte sich außerdem in der Entwicklung einer Standardsprache; er veröffentlichte sprachkritische und lexikalische Beiträge. Eine Auswahl seiner Schriften: *Philosophische Gespräche über die unmittelbare Bekanntmachung der Religion und über einige unzulängliche Beweisarten derselben* (1773); *Sittenbüchlein für Kinder aus gesitteten Ständen* (Dessau 1777); *Pädagogische Unterhandlungen* (1777); *Robinson der Jüngere*. Ein

4 Vgl. Herrmann 2005, S. 115; Erbkam 1875, S. 766.

Lesebuch für Kinder, 2 Bde. (1779/1780); Kleine Kinderbibliothek, 12 Bde. (1779–1784); Die Entdeckung von Amerika (1781); Theophron oder Der erfahrene Ratgeber für die unerfahrene Jugend, 2 Bde. (1783); Väterlicher Rath für meine Tochter. Ein Gegenstück zum Theophron, der erwachsenen weiblichen Jugend gewidmet (1789); Über einige verkannte, wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstands (1786); Proben einiger Versuche von deutscher Sprachbereicherung (1791); Über die Reinigung und Bereicherung der deutschen Sprache (1794); Wörterbuch zur Erklärung und Verdeutschung der unserer Sprache aufgedruckten fremden Wörter, 2 Bde. (1801).⁵

Martin Ehlers (1732–1800) war ev. Lehrer, Schulleiter und Professor für Philosophie. Er studierte in Kiel Philosophie von 1754–1756. Ab 1760 war er als Lehrer und Schulleiter an der Lateinschule in Segeberg beschäftigt, hier wurde er Lehrer von Ernst Christian Trapp. Danach war er ab 1766 als Rektor am Gymnasium in Oldenburg tätig, ab 1771 als Schulleiter am Gymnasium Christianeum in Altona. Wahrscheinlich wurde Ehlers 1775 in Göttingen promoviert, er erhielt dann Rufe nach St. Petersburg, Weimar und Stralsund, die er jedoch alle ablehnte. Erst 1776 folgte er einem Ruf an die Universität in Kiel, wo er am Lehrstuhl für theoretische und praktische Philosophie Vorlesungen in Pädagogik hielt. Bis 1776 war er als Hauptrezensent für pädagogische Literatur bei Friedrich Nicolais *Allgemeiner Deutscher Bibliothek* (1765–1806) tätig, die er dann Trapp übergab. Neben vielen pädagogischen Schriften veröffentlichte er: *Gedanken von den zur Verbesserung der Schulen nothwendigen Erfordernissen* (1766); *Betrachtungen über die Sittlichkeit der Vergnügungen* (1779); *Von der Freyheit des Menschen* (1782); *Winke für gute Fürsten, Prinzenenerzieher und Volksfreunde*, 2 Bde. (1786); *Schleswig-Holsteinischen gemeinnützigen Handkalender* (1787–92).⁶

Johann Heinrich Gottlieb Heusinger (1766–1837) war ev. Pädagoge, Buch- und Münzauktionär, Doktor und Privatgelehrter der Philosophie. Er besuchte Studienanstalten in Meiningen und Koburg, begann 1787 das Studium der Theologie in Jena, wandte sich aber bereits früh der Philosophie zu. 1789 übernahm er eine Hauslehrerstelle in Ronneburg bei Gera, ab 1793 war er als Hauslehrer in Dresden angestellt. Er habilitierte 1795 an der Universität Jena wurde dort dann als Dozent tätig. Er lehrte Philosophie im Anschluss an Kant. 1797 ging er nach Eisennach, um sich dort am Erziehungsinstitut von Christian Karl André zu beteiligen. Bereits ein Jahr später siedelte er wieder nach Dresden um, wo er zunächst in Privatreisen als Erzieher wirkte aber auch öffentliche Vorlesungen hielt, ebenfalls war er als Bücherauktionator tätig. 1807 übernahm er eine Anstellung als Lehrer an einer Kadettenschule, ab 1808 an der Offiziersschule und 1810 an der Militärakademie. Er unterrichtete dort die Fächer Geschichte, Geografie, deutsche Sprache und Enzyklopädie. Schriftstellerisch betätigte er sich anfänglich stärker pädagogisch, mit André veröffentlichte er zunächst 1790 *Ulrich Flaming, ein Lesebuch*. Es folgten u.a. *Gutwill's Spaziergänge* (1792), *Beiträge zur Berichtigung einiger Begriffe über Erziehung* (1794), *Versuch eines Lehrbuches der Erziehungskunst* (1794), *Rousseau's Glaubenskenntniß* (1796), *Ueber den Beschäftigungstrieb der Kinder* (1797) und umfangreicher *Die Familie Werthheim*, 5. Bde. (1798–1801). Später wandte er sich stärker der Philosophie zu. Es erschien die *Encyklopädie der Philosophie*, 2. Bde. (1796), das *Handbuch der Aesthetik*, 2. Bde. (1797/1800), im Weiteren *Ueber das idealistisch-atheistische System des Professor Fichte* (1799), *Antwort auf Fichte's Erwiderung* (1800), *Besuche bei Todten und Lebenden* (1834), *Die Grundlehren der Größenkunst* (1835).⁷

5 Vgl. Schmitt 1996a, S. 13–32; Baur 1790, S. 733–737.

6 Vgl. Prantl ADB 1877, S. 699 f.

7 Vgl. Prantl ADB 1806, S. 335–336.

Konrad [Conrad] Heusinger (1752–1820) war ein ev. Philologe und Pädagoge und unter anderem als Übersetzer und Herausgeber lateinischer Schriften und als Schuldirektor tätig. Geboren in Wolfenbüttel als Sohn des Rektors des örtlichen Gymnasiums (*Herzogliche Große Schule*), studierte er ab 1769 klassische Sprachen in Helmstedt. 1770 wechselte er nach Göttingen, wo er als Schüler des Altertumswissenschaftlers Christian Gottlob Heyne geprägt wurde. Dann war Heusinger zunächst als Hauslehrer tätig, übernahm jedoch 1778 das Konrektorat an der Schule seines Vaters nach dessen Ableben. Ab 1790 war er als Direktor des Katharinaeums in Braunschweig tätig. Gemeinsam mit Ernst Christian Trapp, Johann Stuve und Johann Heinrich Campe gab er das *Braunschweigische Journal* heraus, auch übernahm er nach dem Tod von Johann Heinrich Justus Köppen die Herausgabe der lateinischen Klassiker.⁸

August Hermann Niemeyer (1754–1828) war ev. Professor der Theologie, Schuldirektor, Oberkonsistorialrat, Universitätskanzler und Schriftsteller. Niemeyer war der Urenkel von August Herman Francke, verlor jedoch früh seine Eltern und wurde deshalb von Sophie Antoinette Lysthenius im damals preußischen Halle aufgezogen. Ab 1765 war er Schüler im Pädagogium Franckesche Stiftungen, im Jahr 1771 begann er das Theologiestudium an der Universität; einflussreich für ihn waren Johann Salomo Semler, Johann August Nösselt, Johann Jacob Griesbach, Georg Friedrich Meyer und sein Onkel Gottlieb Anastasius Freylinghausen. Niemeyer veröffentlichte 1775 seine erste größere Schrift, den ersten Band seiner *Charakteristik der Bibel*, aufgrund derer er 1779 eine außerordentliche Professur am theologischen Seminar an der Universität bekam. Im Jahr 1784 erfolgte die Ernennung zum ordentlichen Professor für Theologie und zum Inspektor am Pädagogischen Regium. Zwei Jahre später heiratete er die Tochter des Hofrats Friedrich Köpken, Agnes Wilhelmine. Im Jahr 1799 übernahm Niemeyer das Direktorat der Franckeschen Stiftungen, 1802 empfing er Johann Wolfgang Goethe als Besucher, 1803 lernte er Friedrich Schiller kennen. 1804 wurde er Oberkonsistorialrat, Oberschulrat und Mitglied des Berliner Oberschulkollegiums, mit Sitz und Stimme im preußischen Ministerium der Geistlichen, Medizinal- und Unterrichtseinheiten. Im Jahr 1806, im Kontext der Napoleonischen Kriege, kam es zur Auflösung der Universität und zur Deportation Niemeyers nach Frankreich. Nach einiger Zeit in Haft reiste er durch Europa. An der neu gegründeten Universität in Halle, die nun zum Königreich Westphalen gehörte, übernahm er im Jahr 1808 das Rektorat. Erst 1816 legte er das Rektorenamt nieder, blieb aber weiterhin Kanzler und wurde dazu beständiger Beauftragter des hohen Departements für Universitätsangelegenheiten. 1819 legte er diese Ämter nieder. Eine Auswahl seiner Schriften: *Charakteristik der Bibel*, 5 Bde. (1775–1782); *Handbuch für christliche Religionslehrer* (1795/96); *Leitfaden der Pädagogik und Didaktik* (1802); *Lehrbuch für die obern Religionsklassen in Gelehrtschulen* (1802).⁹

Friedrich Gabriel Resewitz (1729–1806) war als ev. Prediger, Abt, Privatgelehrter, Schulgründer und Generalsuperintendent tätig. Nach seinem Studium der Theologie in Halle war er von 1750–1755 Reiseprediger im Dienst von Fürst Friedrich August von Anhalt-Zerbst, danach lebte er als Privatgelehrter in Berlin. 1767 ging er als Prediger an die deutsche St. Petrikirche nach Kopenhagen, dort gründete er 1771 die königliche Realschule. Im Jahr 1774 berief ihn der preußische Minister Karl Abraham Freiherr von Zedlitz zum Abt des Klosters Berge und zum Generalsuperintendenten von Magdeburg. Resewitz war Mitherausgeber der pädagogischen Vierteljahresschrift *Vorschläge, Gedanken und Wünsche zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung*.¹⁰

⁸ Vgl. Marx 1929, S. 181; Halm ADB 1880, S. 336–337.

⁹ Vgl. Klosterberg 2004; Groothoff/Herrmann 1970, S. 376–481; Binder ADB 1886, S. 677–679.

¹⁰ Vgl. Holstein ADB 1889, S. 241–245.

Ernst Christian Trapp (1745–1818) war ev. Schulreformer, Schulleiter, Professor für Pädagogik, Erzieher, Erziehungsinstitutsleiter und Schriftsteller. Er besuchte zunächst die Lateinschule in Segeberg; dort erhielt er Förderung durch Rektor Martin Ehlers. Ab 1765 schrieb sich Trapp für Theologie an der Universität Göttingen ein, studierte jedoch überwiegend Philologie und Pädagogik, vor allem bei Johann Peter Müller und Christian Gottlob Heyne. Als 1768 Ehlers nach Oldenburg berufen wurde, ernannte man Trapp zu seinem Nachfolger der Lateinschule in Segeberg, 1772 berief man ihn als Schulleiter an die Lateinschule in Itzehoe, 1776 ging Trapp dann als Konrektor nach Altona ans Gymnasium Christianeum. Joachim Heinrich Campe holte ihn 1777 an das Philanthropinum in Dessau. Zu dieser Zeit wurde er gleichfalls Hauptzensent für die *Allgemeine Deutsche Bibliothek* von Friedrich Nicolai. Die Streitigkeiten zwischen Campe und Basedow am Institut veranlassten Trapp zu einem Wechsel der Anstellung. Auf Vermittlung von Nicolai berief Minister Karl Abraham Freiherr von Zedlitz im Jahr 1778 auf den Lehrstuhl für Pädagogik an der Universität Halle, gleichzeitig wurde Trapp Leiter eines neu errichteten und beim theologischen Seminar angesiedelten Lehrerinstituts. Seine Antrittsvorlesung *Von der Nothwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eine eigene Kunst zu studieren* verarbeitete er später in seinem 1780 erschienen Hauptwerk *Versuch einer Pädagogik* (1780). 1783 übernahm Trapp die Leitung des von Campe eingerichteten Erziehungsinstituts in Billwerder bei Hamburg. Durch den Herzog Karl Wilhelm Ferdinand von Braunschweig-Wolfenbüttel wurde er 1786 in das Schuldirektorium des Herzogtums Braunschweig berufen; dort sollte er unter der Leitung von Karl August von Hardenberg und zusammen mit Stuve und Campe das Schulwesen des Landes reformieren. 1790 wurde Trapp in den Ruhestand versetzt. Er verlegte seinen Wohnsitz nach Salzdahlum; dort gründete er eine Pensionsanstalt für Mädchen. Trapp war mit Anna Christine, geb. Rundt verheiratet. Eine Auswahl seiner Schriften: *Von der Nothwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eine eigene Kunst zu studieren* (1779); *Theologischer Beweis, daß der Doktor Bahrds Schuld an dem Erdbeben in Kalabrien sei* (1785); *Über das Hallesche Erziehungsinstitut* (1782); *Unterredungen mit der Jugend* (1775); *Versuch einer Pädagogik* (1780).¹¹

Johann Stuve (1752–1793) war ev. Theologe, Schulreformer und Schriftsteller. Er besuchte das Gymnasium im Lippstadt, studierte dann ab 1772 Theologie in Halle, u.a. bei Salomon Semler und Johann August Nösselt. Stuve traf dort auch auf August H. Niemeyer. Mit Josef Friedrich Löffler, späterer Generalsuperintendent in Gotha, und Philipp Julius Lieberkühn schloss er dort Freundschaft. Ab 1776 war er auf Vermittlung Lieberkühns und Daniel Heinrich Noeldchens als Hauslehrer in Neu-Ruppin angestellt, später dann als Lehrer an der dortigen Lateinschule. Mit Lieberkühn übernahm er 1777 das Direktorat dieser Schule, die beide dann nach den Prinzipien philanthropischer Pädagogik reformierten. Lieberkühn ging 1784 nach Breslau, Stuve schloss in dieser Zeit intensiveren Kontakt mit Joachim Heinrich Campe, war aber auch in engerem Kontakt mit führenden Vertretern der Berliner Aufklärung: Johann Erich Biester, Christian Wilhelm Dohm, Friedrich Nicolai und Wilhelm Abraham Teller. Campe veranlasste die Berufung Stuves als Professor und ordentlicher Beisitzer des Schuldirektoriums und Rektor des Katharineums in Braunschweig ab Juli 1786. Stuve sollte auch die Schulen des Landes inspizieren, jedoch scheiterte die Aufnahme der Tätigkeiten des Schuldirektoriums am Widerstand der Landstände. Damit zerschlug sich auch die Direktorentätigkeit am Katharineum, wohl auch auf Wunsch Stuves. 1787 heiratete er Johanna Elisabeth Henriette Spiegel. Ab 1789 fand er als ordentlicher Professor am Collegium Carolinum (heute Technische Universität Carolo-

11 Vgl. Schmitt 2007a, S. 103–116; Zimmermann ADB 1894a, S. 497–498.

Wilhelmina zu Braunschweig) Anstellung und wurde auch Mitglied der *Dessauischen Gesellschaft*. Er las hier Anthropologie, Geographie und Philosophie. Im Sommer 1791 verließ er aus gesundheitlichen Gründen Braunschweig für ein Jahr, um in der Schweiz und Italien zu leben. Nach längerer Seereise kehrte er Anfang Juni 1792 nach Braunschweig zurück, wo seine Frau bald darauf an Schwindsucht starb. Im Jahr 1793 starb er, wahrscheinlich an den Folgen eines Schlaganfalls im Hause Campes, dieser nahm dann seine verwaiste Tochter Minna bei sich auf. Mit Campe, Trapp und Heusinger gab er das *Braunschweigische Journal* heraus, in dem er selber viele Beiträge veröffentlichte. Stuve beteiligte sich auch an der Diskussion über Mädchenerziehung; so verfasste er 1786 die Abhandlung *Ueber die Nothwendigkeit der Anlage öffentlicher Töchterschulen für alle Stände*.¹²

Friedrich Heinrich Christian Schwarz (1766–1837) war ev.-luth. Theologe, Doktor der Philosophie und Theologie, großherzoglich badischer Geheimer Kirchenrat, Theologieprofessor in Heidelberg, Leiter eines Erziehungsinstituts und Schriftsteller. Sein Vater war Johann Georg Gottlob Schwarz, Pfarrer und Professor zunächst in Gießen, dieser geriet in Streit mit Karl Friedrich Bahrdt, wurde deshalb nach Alsfeld versetzt. Dort ging Friedrich Heinrich Schwarz auf eine lateinische Schule, dann auf ein Gymnasium in Hersfeld. Im Jahr 1783 begann Schwarz das Studium der Theologie in Gießen, daneben studierte er Philosophie und Mathematik. Nach der Universität hatte er verschiedene Pfarrstellen inne, die erste davon als Hilfspfarrer in Alsfeld; ab 1788 übernahm er eigenständig die Pfarrei Dexter. Dort lernte er Johann Heinrich Jung-Stilling kennen und schloss Freundschaft mit Friedrich Creuzer. Er heiratete 1792 die älteste Tochter von Jung-Stilling, Johanna Magdalena Margaretha, mit der er zehn Kinder zeugte. Das Ehepaar führte das Pfarrhaus, das gleichzeitig als Erziehungsinstitut für Jungen (bis 1822) eingerichtet war, Schwarz gab Religionsunterricht. Seine erste pädagogische Publikation *Grundriß einer Theorie der Mädchenerziehung in Hinsicht auf die mittleren Stände* erschien 1792. Im Jahr 1799 besuchte er Christian Gotthilf Salzmann, 1808 und 1810 Johann Heinrich Pestalozzi in der Schweiz. Nach einer weiteren Pfarrstelle in Echzell in der Wetterau kam er 1798 zur Pfarrei Münster im Raum Gießen. Schwarz vergrößerte das Erziehungsinstitut und stellte weitere Hauslehrer an. Ab 1804 bis 1837 war er als Lehrstuhlinhaber für lutherische Dogmatik und Dogmengeschichte an der theologischen Fakultät in Heidelberg beschäftigt, sowohl als einziger Lutheraner als auch als einziger akademischer Pädagoge. Er war dreimal Prorektor an dieser Universität. Er und Creuzer wurden dort ab 1807 mit der Einrichtung des philologisch-pädagogischen Seminariums betraut, die pädagogischen Vorlesungen hielt er nach seinem *Lehrbuch der Didaktik und des Unterrichts* (1805). Zudem begleitete er ab 1805 die Einrichtung einer evangelischen-lutherischen Stadtschule, deren Leitung er bis 1811 innehatte. Die Doktorwürde der Theologie von der Heidelberger Fakultät erhielt er 1806, dazu die Doktorwürde der philosophischen Fakultät in Marburg. 1809 und 1811 lehnte er einen Ruf nach Greifswald als Generalsuperintendent und im anderen Fall als Professor der Theologie ab. 1818 erhielt er einen weiteren Ruf nach Bonn und nach Schleiermachers Tod im Jahr 1834 auch nach Berlin. Schwarz blieb in Heidelberg, engagierte sich aber u.a. am Institut von Caroline Rudolphi. Er veröffentlichte zudem eine Vielzahl theologische und weitere pädagogische Schriften. Kompendien, Kurzberichte, Zeitungsartikel und sehr viele Rezensionen sind bekannt, Letztere teilweise in Blättern, die er mitherausgab, z.B. *Freimütige Jahrbücher für Pädagogik und Schulkunde* oder die *Allgemeine Bibliothek der neuesten theologischen und pädagogischen Literatur* (ab 1798).¹³

12 Vgl. Schmitt 2007a, S. 76–100; Zimmermann ADB 1894b, S. 82–83.

13 Vgl. Groothoff/Herrmann 1968, S. 374–415; Ehrenfeuchter ADB 1870, S. 427–439.

Konrad Friedrich Uden (1754–1823) war Arzt und Schriftsteller. Uden studierte in Halle und Berlin Medizin und promovierte 1776 in Halle. Er war als Arzt in Altona (Hamburg) tätig und gab das *Magazin für die gerichtliche Arzneikunde und medicinische Policei* heraus. Im Jahr 1786 ging er auf Geheiß der russischen Kaiserin nach St. Petersburg und erhielt dort einen Lehrstuhl für Pathologie und Therapie. Später wirkte er als Oberarzt zu Tschernigow in der Ukraine. Uden verfasste mindestens noch eine Erziehungsschrift, die *Erziehung der Töchter des Mittelstandes* (1783).¹⁴

Johann Christoph Unzer (1747–1809) war luth. und als Arzt, Schriftsteller, Theaterschreiber und Dichter tätig. Besuchte in Wernigerode die Lateinschule und ab 1764 die Klosterschule Ilfeld, u.a. bei dem nur vier Jahre älteren Jakob Maulvillon. Im Jahr 1767 verließ er die Schule mit einem Schulverweis. Er begann jedoch mithilfe eines gräflichen Stipendiums im selben Jahr das Studium der Arzneiwissenschaften an der Universität Göttingen. Zu dieser Zeit lernte er Adolph Freiherrn von Knigge kennen, mit dem er sich befreundete. Vier Jahre später wurde er promoviert. Anschließend ging er nach Altona zu seinem Onkel Johann August Unzer. Dort praktizierte er wie dieser als Arzt mit besonderem Schwerpunkt auf Geburtshilfe. Er war einer der ersten Mediziner, die sich mit Mesmerismus beschäftigten. Unzer gab zu dieser Zeit auch den *Altonaischen gelehrten Medicus* heraus, betätigte sich aber ebenfalls intensiv als Theaterschreiber; er gehörte zum engeren Kreis um Klopstock. Im Jahr 1789 heiratete er die Schauspielerin Cornelia Dorothea Ackermann, mit ihr zeugte er drei Kinder, die Ehe wurde jedoch nach wenigen Jahren geschieden. Unzer trat für Toleranz gegenüber Juden ein, u.a. ließ er seine Initialen der Schrift *Anmerkungen zu der Schrift des Herrn Dohm über die bürgerliche Verfassung der Juden* (1782), die sein Freund Moses Wessely verfasst hatte, und engagierte sich zusammen mit Heymann Salomon Pappenheimer für die Verbreitung der französischen Revolutionsideen in Holstein. Auf Empfehlung seines Onkels schrieb er an Friedrich Nicolais *Allgemeiner Deutscher Bibliothek* mit. Von 1775 bis 1791 lehrte er Naturlehre und Naturgeschichte am Altonaer Gymnasium Christianeum. Von 1789 bis 1801 war er Stadtphysikus in Altona.¹⁵

Peter Villaume (1746–1806) war ein ev. Theologe und Pädagoge. Er entstammt einer hugenotischen Familie, die sich in Berlin niedergelassen hatte. Seine schulische Ausbildung erhielt er am Collège Française. Studierte in Berlin Theologie, war ab 1763 als Lehrer am frz. Gymnasium zum Grauen Kloster angestellt. Ab 1771 war er als Prediger in der französisch-reformierten Gemeinde Schwedt an der Oder tätig und ab 1776 bei der frz. Kolonie in Halberstadt. 1779/80 gründete er dort mit seiner Frau die *Erziehungsanstalt für Frauenzimmer aus gesittetem Stand und Adel*. Im Jahr 1787 wurde Villaume an einem Gymnasium in Berlin Professor der Philosophie, bis ins Jahr 1793 lehrte er dort Moral und schöne Künste. Zu dieser Zeit hatte er bereits intensiveren Kontakt mit Salzmann und Campe. Dann allerdings zog er sich aus dem Amt zurück, offiziell aus gesundheitlichen Gründen, inoffiziell aufgrund des Wöllner'schen Religionsedikts. Mit seiner Familie zog er daraufhin nach Dänemark auf die Insel Fünen. Er fand dort eine Anstellung an einer Lehranstalt. Bald kam er in Kontakt mit dem dänischen Adligen Johann Ludwig Reventlow (1751–1801), auf dessen Gut er später zog, um dort den Aufbau eines Philanthropins zu begleiten, an dem er später als Lehrer angestellt war. 1796 wird er Mitglied des Nationalinstituts in Berlin. Villaume verfasste moralische, literarische und pädagogische Schriften, unter anderem Unterrichtsmaterialien, auf Deutsch und auf Französisch. Daneben betätigte er sich als Übersetzer aus dem Französischen und in das Französische. Eine

¹⁴ Vgl. Schmitt 1996a, S. 572; Baur 1790, S. 523–525.

¹⁵ Vgl. Engels 2008, S. 322–323; Jacobs ADB 1885, S. 334f.

Auswahl seiner Schriften: *Abhandlungen das Interesse der Menschheit und der Staaten betreffend* (1794); *Lettres de Madame Worthley Montagne* (³1793); *Über das Verhältnis der Religion zur Moral und zum Staate* (1791); *Versuche über einige psychologische Fragen* (1791); *Lecture amusante pour la jeunesse des deux sexes* (1788); *Methode jungen Leuten zu der Fertigkeit zu verhelfen, ihre Gedanken schriftlich auszudrücken* (1786); *Von dem Ursprung und den Absichten des Uebels*, 3 Bde. (1784–87); *Über die Erziehung zur Menschenliebe* (1784); *Geschichte des Menschen* (1783); *Praktisches Handbuch für Lehrer in Bürger- und Landschulen* (1781).¹⁶

¹⁶ Koneffke 1994a, S. 79–121; Euler 1895, S. 706–707.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen der Untersuchung (mit Zitationskürzel)

Campe, Joachim Heinrich: Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens

- [Campe AR 1785a] Campe, Joachim H. (Hrsg.) (1785): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, Bd. 1, Hamburg: Carl Ernst Bohn.
- [Campe AR 1785b] Campe, Joachim H. (Hrsg.) (1785): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, Bd. 2, Hamburg: Carl Ernst Bohn.
- [Campe AR 1785a] Campe, Joachim H. (Hrsg.) (1785): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, Bd. 3, Hamburg: Carl Ernst Bohn.
- [Campe AR 1785d] Campe, Joachim H. (Hrsg.) (1785): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, Bd. 4, Hamburg: Carl Ernst Bohn.
- [Campe AR 1786] Campe, Joachim H. (Hrsg.) (1786): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, Bd. 5, Wolfenbüttel: Schulbuchhandlung.
- [Campe AR 1787a] Campe, Joachim H. (Hrsg.) (1787): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, Bd. 6, Wolfenbüttel: Schulbuchhandlung.
- [Campe AR 1787b] Campe, Joachim H. (Hrsg.) (1787): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, Bd. 7, Wolfenbüttel: Schulbuchhandlung.
- [Campe AR 1787c] Campe, Joachim H. (Hrsg.) (1787): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, Bd. 8, Wien, Wolfenbüttel: Schulbuchhandlung.
- [Campe AR 1787d] Campe, Joachim H. (Hrsg.) (1787): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, Bd. 9, Wien, Wolfenbüttel: Rudolph Grässer und Compagnie u. Schulbuchhandlung.
- [Campe AR 1788a] Campe, Joachim H. (Hrsg.) (1788): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, Bd. 10, Wien, Wolfenbüttel: Rudolph Grässer und Compagnie u. Schulbuchhandlung.
- [Campe AR 1788b] Campe, Joachim H. (Hrsg.) (1788): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, Bd. 11, Wien, Wolfenbüttel: Rudolph Grässer und Compagnie u. Schulbuchhandlung.
- [Campe AR 1789a] Campe, Joachim H. (Hrsg.) (1789): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, Bd. 12, Wien, Wolfenbüttel: Rudolph Grässer und Compagnie u. Schulbuchhandlung.
- [Campe AR 1789b] Campe, Joachim H. (Hrsg.) (1789): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, Bd. 13, Wien, Wolfenbüttel: Rudolph Grässer und Compagnie u. Schulbuchhandlung.
- [Campe AR 1790] Campe, Joachim H. (Hrsg.) (1790): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, Bd. 14, Wien, Wolfenbüttel: Rudolph Grässer und Compagnie u. Schulbuchhandlung.
- [Campe AR 1791] Campe, Joachim H. (Hrsg.) (1791): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, Bd. 15, Wien, Wolfenbüttel: Rudolph Grässer und Compagnie u. Schulbuchhandlung.
- [Campe AR 1792] Campe, Joachim H. (Hrsg.) (1792): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, Bd. 16, Wien, Wolfenbüttel: Rudolph Grässer und Compagnie u. Schulbuchhandlung.

Niemeyers, August Hermann: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts

- [Niemeyer GEU 1796a] Niemeyer, August H. (1796): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, für Eltern, Hauslehrer und Erzieher, 1. Aufl., Halle: Waisenhaus-Buchhandlung.
- [Niemeyer GEU 1796b] Niemeyer, August H. (1796): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, für Eltern, Hauslehrer und Erzieher, 2. Aufl., Halle: Waisenhaus-Buchhandlung.
- [Niemeyer GEU 1799, Bd. 1] Niemeyer, August H. (1799): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner, Bd. 1, 3. Aufl., Halle: Waisenhaus-Buchhandlung.
- [Niemeyer GEU 1799, Bd. 2] Niemeyer, August H. (1799): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner, Bd. 2, 3. Aufl., Halle: Waisenhaus-Buchhandlung.

- [Niemeyer GEU 1801, Bd. 1] Niemeyer, August H. (1801): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner, Bd. 1, 4. Aufl., Halle: Waisenhaus-Buchhandlung.
- [Niemeyer GEU 1801, Bd. 2] Niemeyer, August H. (1801): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner, Bd. 2, 4. Aufl., Halle: Waisenhaus-Buchhandlung.
- [Niemeyer GEU 1805, Bd. 1] Niemeyer, August H. (1805): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner, Bd. 1, 5. Aufl., Halle: o.A.¹
- [Niemeyer GEU 1806, Bd. 2] Niemeyer, August H. (1806): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner, Bd. 2, 5. Aufl., Halle: o.A.
- [Niemeyer GEU 1806, Bd. 3] Niemeyer, August H. (1806): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner, Bd. 3, 5. Aufl., Halle: o.A.
- [Niemeyer GEU 1810, Bd. 1] Niemeyer, August H. (1810): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner, Bd. 1, 6. Aufl., Halle: Waisenhaus-Buchhandlung.
- [Niemeyer GEU 1810, Bd. 2] Niemeyer, August H. (1810): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner, Bd. 2, 6. Aufl., Halle: Waisenhaus-Buchhandlung.
- [Niemeyer GEU 1810, Bd. 3] Niemeyer, August H. (1810): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner, Bd. 3, 6. Aufl., Halle: Waisenhaus-Buchhandlung.
- [Niemeyer GEU 1818, Bd. 1] Niemeyer, August H. (1818): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner, Bd. 1, 7. Aufl., Halle: bey dem Verfasser und in Commission der Waisenhaus-Buchhandlung.
- [Niemeyer GEU 1818, Bd. 2] Niemeyer, August H. (1818): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner, Bd. 2, 7. Aufl., Halle: bey dem Verfasser und in Commission der Waisenhaus-Buchhandlung.
- [Niemeyer GEU 1818, Bd. 3] Niemeyer, August H. (1818): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner, Bd. 3, 7. Aufl., Halle: bey dem Verfasser und in Commission der Waisenhaus-Buchhandlung.
- [Niemeyer GEU 1824, Bd. 1] Niemeyer, August H. (1824): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner, Bd. 1, 8. Aufl., Halle: bey dem Verfasser und in Commission der Waisenhaus-Buchhandlung.
- [Niemeyer GEU 1825, Bd. 2] Niemeyer, August H. (1825): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner, Bd. 2, 8. Aufl., Halle: bey dem Verfasser und in Commission der Waisenhaus-Buchhandlung.
- [Niemeyer GEU 1825, Bd. 3] Niemeyer, August H. (1825): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner, Bd. 3, 8. Aufl., Halle: bey dem Verfasser und in Commission der Waisenhaus-Buchhandlung.
- [Niemeyer GEU 1835 Bd. 3] Niemeyer, August H., Niemeyer Hermann A. (1835): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner, Bd. 3, 9. Aufl., Halle: Waisenhaus-Buchhandlung.

Schwarz, Heinrich C.; Erziehungslehre und Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik

Erziehungslehre

- [Schwarz EL 1802] Schwarz, Friedrich H.C. (1802): Erziehungslehre. Die Bestimmung des Menschen. In Briefen an erziehende Frauen, Bd. 1, Leipzig: Göschen.
- [Schwarz EL 1804] Schwarz, Friedrich H.C. (1804): Erziehungslehre. Das Kind, oder Entwicklung und Bildung des Kindes von seiner Entstehung bis zum 4. Jahre, Leipzig: Göschen.
- [Schwarz EL 1808a] Schwarz, Friedrich H.C. (1808): Erziehungslehre. Entwicklung der Jugend von dem 4. Jahre an bis zur Reife, Bd. 3, 1. Abt., Leipzig: Göschen.
- [Schwarz EL 1808b] Schwarz, Friedrich H.C. (1808): Erziehungslehre. Die Erziehung als Unterrichtsgeschäft, Bd. 3, 2. Abt., Leipzig: Göschen.
- [Schwarz EL 1813a] Schwarz, Friedrich H.C. (1813): Erziehungslehre. Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhange unter den Völkern von den alten Zeiten her bis auf die neueste, Bd. 4, 1. Abt., Leipzig: Göschen.
- [Schwarz EL 1813b] Schwarz, Friedrich H.C. (1813): Erziehungslehre. Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhange unter den Völkern von den alten Zeiten her bis auf die neueste, Bd. 4, 2. Abt., Leipzig: Göschen.
- [Schwarz EL 1813] Schwarz, Friedrich H.C. (1813): Die Bestimmung des Menschen. In Briefen an erziehende Frauen, Leipzig, 2. Aufl. 1813.

1 In der Forschungsliteratur findet sich häufiger 1806 als Erscheinungsdatum der 5. Aufl. Die Drucke des ersten Bandes sind ohne Jahreszahlangabe, allerdings ist das Vorwort von Niemeyer auf den 1. Januar 1805 datiert. Deshalb wird hier von 1805 als das Jahr der Veröffentlichung ausgegangen. Der Druck des 6. Bandes ist mit einer Jahreszahlangabe versehen.

- [Schwarz EL 1829a] Schwarz, Friedrich H.C. (1829): *Geschichte der Erziehung*, Bd. 1, 1. Abth., 2. Aufl., Leipzig: Göschen.
- [Schwarz EL 1829b] Schwarz, Friedrich H.C. (1829): *Geschichte der Erziehung*, Bd. 1, 2. Abth., 2. Aufl., Leipzig: Göschen.
- [Schwarz EL 1829c] Schwarz, Friedrich H.C. (1829): *System der Erziehung*, Bd. 2, 2. Aufl., Leipzig: Göschen.
- [Schwarz EL 1829d] Schwarz, Friedrich H.C. (1829): *Unterricht der Erziehung*, Bd. 3, 2. Aufl., Leipzig: Göschen.
- [Schwarz EL 1837] Schwarz, Friedrich H.C. (1837): *Das Leben in seiner Blüte, oder Sittlichkeit, Christenthum und Erziehung in ihrer Einheit: Schluß der Erziehungslehre*, Leipzig: Göschen.
- Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik*
- [Schwarz LPD 1805] Schwarz, Friedrich H.C. (1805): *Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik*, Heidelberg, Frankfurt: Mohr und Zimmer.
- [Schwarz LEU 1817] Schwarz, Friedrich H.C. (1817): *Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Erster Teil. Erziehungslehre.*, 2. Aufl., Heidelberg, Frankfurt: Mohr und Zimmer.
- [Schwarz LEU 1819] Schwarz, Friedrich H.C. (1819): *Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Zweiter Teil. Erziehungslehre.*, 2. Aufl., Leipzig: o.A.
- [Schwarz LPD 1835] Schwarz, Friedrich H.C. (1835): *Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Pädagogik oder Erziehungskunde*, 2. Aufl., Heidelberg: Winter.

Quellen

- Bahrdt, Carl F. (1792a): *Rechte und Obliegenheiten der Regenten und Unterthanen in Beziehung auf Staat und Religion*, Riga: Johann Friedrich Hartknoch.
- Bahrdt, Carl F. (1792b): *Handbuch der Moral für den Bürgerstand*. 2. verbesserte Aufl., Halle: Hemmerde und Schwetschke.
- Bahrdt, Carl F. (1791a): *Zeitschrift für Gattinnen, Mütter und Töchter* [Ankündigung]. In: Bertuch, Friedrich J.; Kraus, Georg M. (Hrsg.): *Intelligenz-Blatt des Journals des Luxus und der Moden. Beiheft des Journals des Luxus und der Moden*, April, Heft 4, S. 299–301.
- Bahrdt, Carl F. (1791b): *Zeitschrift für Gattinnen, Mütter und Töchter*, Bd. 1, Halle: Friedrich Daniel Francke.
- Bahrdt, Carl F. (1791a): *Dr. Carl Friedrich Bahrds Geschichte seines Lebens, seiner Meinungen und Schicksale*, Bd. 2, Berlin: Viehweg.
- Bahrdt, Carl F. (1791b): *Dr. Carl Friedrich Bahrds Geschichte seines Lebens, seiner Meinungen und Schicksale*, Bd. 3, Berlin: Viehweg.
- Bahrdt, Carl F. (1791c): *Dr. Carl Friedrich Bahrds Geschichte seines Lebens, seiner Meinungen und Schicksale*, Bd. 4, Berlin: Viehweg.
- Bahrdt, Carl F. (1790a): *Dr. Carl Friedrich Bahrds Geschichte seines Lebens, seiner Meinungen und Schicksale*, Bd. 1, Berlin: Viehweg.
- Bahrdt, Carl F. (1781): *Kirchen- und Ketzer-Almanach aufs Jahr 1781*, Häresiopel, Züllichau: ekklesia pressa [Frommann].
- Bahrdt, Carl F. (1775): *Philanthropinischer Erziehungsplan oder vollständige Nachricht von dem ersten wirklichen Philanthropin zur Marschlinz*, Frankfurt: Ludwig Bernhard Friedrich Segel.
- Ballexserd, Jacques (1763): *Wichtige Frage, Wichtige Frage, Wie soll man Kinder, von ihrer Geburtsstunde an, bis zu einem gewissen mannbaren Alter (so alhier in das 15te oder 16te Jahr gesetzt wird) der Natur nach erziehen, Daß sie gesund bleiben, groß und stark werden, und ein langes Leben haben können?* [Übersetzung], Straßburg: Amand König.
- Baur, Gustav (1860a): *Erziehung*. In: Schmid, Karl A. (Hrsg.): *Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens*. Director – Globus, Bd. 2, Gotha: Verlag Rudolf Besser, S. 244–261.
- Baur, Gustav (1860b): *Erziehung, verkehrte Richtungen derselben*. In: Schmid, Karl A. (Hrsg.): *Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens*. Director – Globus, Bd. 2, Gotha: Verlag Rudolf Besser, S. 261–275.
- Baur, Samuel (1790): *Charakteristik der Erziehungsschriftsteller Deutschlands: ein Handbuch für Erzieher*, Leipzig: Johann Benjamin Georg Fleischer.
- Beaurieu, Gaspard G. de (1773): *Handbuch der Naturgeschichte oder Vorstellung der Allmacht, Weisheit und Güte Gottes in den Werken der Natur* [Übersetzung], Bd. 1, Nürnberg: Christian Gotthold Haussse.
- Blumenbach, Johann F. (1781): *Über den Bildungstrieb und das Zeugungsgeschäfte*, Göttingen: Johann Christian Dieterich, Göttingen.
- Bock, Samuel F. (1780): *Lehrbuch der Erziehungskunst, zum Gebrauch für christliche Eltern und künftige Jugendlehrer*, Königsberg, Leipzig: Gottlieb Lebrecht Hartung.
- Brechters, Johann J. (1773): *Briefe über den Aemil des Herrn Rousseau*, Zürich: Orell, Gessner, Füssli und Comp.

- Campe, Joachim H. (1813): Wörterbuch zur Erklärung und Verdeutschung der unserer Sprache aufgedrungenen fremden Ausdrücke: ein Ergänzungsband zu Adelung's und Campe's Wörterbüchern, Braunschweig: Schulbuchhandlung.
- Campe, Joachim H. (1811): Wörterbuch der deutschen Sprache. U-Z, Bd. 5, Braunschweig: Schulbuchhandlung.
- Campe, Joachim H. (1807): Wörterbuch der deutschen Sprache. A-E, Bd. 1, Braunschweig: Schulbuchhandlung.
- Campe, Joachim H. (1790): Briefe aus Paris zur Zeit der Revolution, Braunschweig: Schulbuchhandlung.
- Campe, Joachim H. (1789): Väterlicher Rath für meine Tochter. Ein Gegenstück zum Theophron, Braunschweig: Schulbuchhandlung.
- Campe, Joachim H. (1784): Fernere Nachricht von dem Fortgange der allgemeinen Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens, von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. In: *Berlinische Monatsschrift*, S. 515–535.
- Campe, Joachim H. (1783): Plan zu einer allgemeinen Revision des gesammten Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. In: *Berlinische Monatsschrift*, Bd. 2, S. 162–181.
- Campe, Joachim H. (1779): Ueber Empfindsamkeit und Empfindelheit in pädagogischer Hinsicht, Hamburg: Herold.
- Campe, Joachim H. (1778): Sammlung einiger Erziehungsschriften. Erster Theil, Leipzig: Weygand.
- Campe, Joachim H. (1776): Die Empfindungs- und Erkenntnißkraft der menschlichen Seele: die erstere nach ihren Gesetzen, beyde nach ihren Bestimmungen, nach ihrem gegenseitigen Einflusse aufeinander und nach ihren Beziehungen auf Charakter und Genie betrachtet, Leipzig: Weygand.
- Casman, Otto (1594/96): *Psychologia anthropologica et fabrica humani corporis*, 2 Bde., Frankfurt: Rhodius
- Comenius, Johann A. (1984[1650]): Über den rechten Umgang mit Büchern, den Hauptwerkzeugen der Bildung, Rede, vorgetragen zu Beginn der Arbeit im Großen Hörsaal der Schule in Sárospatak am 28. November 1650. In: Seehase, Ilse (Hrsg.) *Jan Amos Komenský. Das Labyrinth der Welt und andere Schriften*, 2. erweiterte und veränderte Aufl., Leipzig: Reclam.
- Curtman Wilhelm J.G. (1843): Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts von F.H.C. Schwarz. Erster Theil. Die allgemeine Pädagogik 4. neu bearb. Aufl., Heidelberg, Leipzig: Akademische Verlagsbuchhandlung C.F. Winter.
- Descartes, René (1870 [1641]): René Descartes' philosophische Werke. Abteilung 2. Entstanden 1628/29. Erstdruck unter dem Titel *Meditationes de prima philosophia, in qua dei existentia et animae immortalis demonstratur*. Text nach der Übersetzung durch Julius Heinrich von Kirchmann, Berlin: Heimann.
- Diesterweg, Friedrich A.W. (1891): Adolph Diesterwegs ausgewählte Schriften, hrsg. von Eduard Langenberg, Bd. 3, Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Diesterweg, Friedrich A.W. (1852): Kirchenlehre, oder Pädagogik? Perspektive auf die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: *Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde*, Jg. 2, S. 49–240.
- Diesterweg, Friedrich A.W. (1837): Nekrolog. In: *Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht*, Bd. 16, Heft 1, S. 43–53.
- Dilthey, Wilhelm (2002 [1884]): Grundlinien eines Systems der Pädagogik. In: Löwisch, Dieter-Jürgen (Hrsg.): *Wilhelm Dilthey: Grundlinien eines Systems der Pädagogik und Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 9–68.
- Ersch, Johann S. (1822): Handbuch der Deutschen Literatur sei der Mitte des achtzehnten Jahrhunderts bis auf die neueste Zeit. Erster Bd. Enthaltend I. Philologie, Philosophie und Pädagogik. II. Theologie, Leipzig: F.A. Brockhaus.
- Euler, Christian (1895): Villaume, Peter. In: *Allgemeine Deutsche Biographie* (ADB); hrsg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 39, Leipzig: Duncker & Humblot, S. 706–707.
- Fielitz, Friedrich G.H. (1800): Die Hauptquelle der Fehler unserer physischen und moralischen Kindererziehung. Ein Buch für gebildete Aeltern, Leipzig: Johann Gottfried Graffé.
- Fleisch, Carl B. (1803): Handbuch über die Krankheiten der Kinder und über die medicinisch-physische Erziehung derselben bis zu den Jahren der Mannbarkeit: zunächst für angehende Heilkünstler, Bd. 1, Leipzig: Friedrich Gotthold Jakobäer.
- Gedike, Ludwig F.G.E. (Hrsg.) (1791): Philipp Julius Lieberkühns, gewesenen Rektors am Elisabethanischen Gymnasium zu Breslau, Kleine Schriften nebst dessen Lebensbeschreibung und einigen charakteristischen Briefen an Hr. Professor Stuve, Züllichau, Freystadt: Frommanischen Buchhandlung.
- Hartenkeil, Johann J. (1802): Medicinisch-chirurgische Zeitung, Bd. 1, Salzburg: F.X. Oberer, Landschafts- und Stadtbuchdrucker.
- Herbart, Johann F. (1851): Johann Friedrich Herbarts Schriften zur Pädagogik. hrsg. von G. Hartenstein. Erster Theil, Leipzig: Verlag Leopold Voss.
- Herbart, Johann F. (1806): Allgemeine Pädagogik [Selbstanzeige]. In: *Göttingische Gelehrte Anzeigen*, 76. Stück vom 12. Mai, S. 753–758.

- Heusinger, Johann H.G. (1795): Versuch eines Lehrbuchs der Erziehungskunst, ein Leitfaden zu akademischen Vorlesungen, Leipzig: Christian Gottlieb Hertel.
- Hufeland, Christoph W. (1830): Guter Rath an Mütter über die wichtigsten Punkte der körperlichen Erziehung der Kinder in den ersten Jahren nebst einem Unterricht für junge Eheleute die Vorsorge für Ungeborene betreffen, 3. Aufl., Basel, Leipzig: Rottmann.
- Hufeland, Christoph W. (1812): Geschichte der Gesundheit nebst einer physischen Charakteristik des jetzigen Zeitalters: Eine Vorlesung in der Königl. Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Berlin: Realschul-Buchhandlung.
- Hufeland, Christoph W. (1803): Guter Rath an Mütter über die wichtigsten Punkte der körperlichen Erziehung der Kinder in den ersten Jahren nebst einem Unterricht für junge Eheleute die Vorsorge für Ungeborene betreffen, 2. verbesserte und mit einem Anhang und Kupfern vermehrte Aufl., Berlin: Rottmann.
- Hufeland, Christoph W. (1795): Ideen über Pathogenie und Einfluß der Lebenskraft auf Entstehung und Form der Krankheiten, Jena: Akademische Buchhandlung.
- Kant, Immanuel (1803): Über Pädagogik. Hrsg. von Friedrich Theodor Rink, Königsberg: Friedrich Nicolovius.
- Kant, Immanuel (1800): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, Königsberg: Universitätsbuchhandlung.
- Kant, Immanuel (1781): Kritik der reinen Vernunft, Riga: Johann Friedrich Hartknoch.
- Krickende, Samuel; Franz, Johann F. (Hrsg.) (1760–69): Wochenblatt zum Besten der Kinder, Berlin: Birnstiel.
- Krünitz, Johann G. (1786): Kind. In: *Oeconomischen Encyclopädie, oder allgemeines System der Staats-Stadt-Haus-u. Landwirthschaft, in alphabetischer Ordnung*, Bd. 37, Berlin: Joachim Pauli, S. 536–685.
- Leibnitz, Gottfried W. (1873 [1765]): Neue Abhandlungen über den menschlichen Verstand. In: Kirchmann, J.H. von: *Philosophische Bibliothek oder Sammlung der Hauptwerke der Philosophie alter und neuer Zeit*, Bd. 56, Berlin: L. Heimanns Verlag.
- Lieberkühn, Philipp J. (1782): Versuch über die anschauende Erkenntniß. Ein Beytrag zur Theorie des Unterrichts, Züllichau: Waisenhaus und Frommannischen Buchhandlung.
- Locke, John (1970 [1692]): Gedanken über Erziehung. (Übersetzung, Anmerkungen und Nachwort von Heinz Wohlers), Stuttgart: Philipp Reclam Jun.
- Merzdorf, Johann F.L.T. (1876): Crome, August Friedrich Wilhelm. In: *Allgemeine Deutsche Biographie*, hrsg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 4, Leipzig: Duncker & Humblot, S. 606–607.
- Milde, Vicenz E. (1813): Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde zum Gebrauche der öffentlichen Vorlesungen, Bd. 2, Wien: Christian Kaulfuß, Carl Armbruster.
- Niemeyer, August H. (1801): Ansichten der deutschen Pädagogik und ihrer Geschichte im achtzehnten Jahrhundert. Nebst fortgesetzter Nachricht von den Ereignissen und Veränderungen im Königl. Pädagogium seit drey Jahren, Halle: Waisenaus-Buchhandlung.
- Niemeyer, August H. (1799): Ueber Oeffentliche Schulen und Erziehungsanstalten, Halle: Waisenhaus-Buchhandlung.
- Niemeyer, August H. (1784): Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung des königlichen Pädagogiums zur Glaucha vor Halle. Bey dem Antritt hrsg. von August Hermann Niemeyer, Halle: Waisenhaus-Buchhandlung.
- Niemeyer, August H. (1797): Ohne Titel [Ankündigung] In: *Allgemeine Literatur-Zeitung* (ALZ). Sonnabend, den 5. August 1797, Nr. 247, Sp. 321–324.
- Niemeyer, August H. (1794): Reden an Jünglinge über religiöse und moralische Gegenstände. Gehalten vor den Zöglingen des Königl. Pädagogiums zu Halle, Halle: Waisenaus-Buchhandlung.
- Niethammer, Friedrich I. (1808): Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit, Jena: Frommann.
- Platner, Ernst (1772): Anthropologie für Aerzte und Weltweise, Leipzig: Dyck.
- Platner, Ernst (1790): Neue Anthropologie für Aerzte und Weltweise, Leipzig: Dyck.
- Pölit, Karl H.L. (1806): Die Erziehungswissenschaft aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates, Leipzig: J.C. Hinrichs.
- Rousseau, Jean-Jacques (1889 [1765–1770]): Rousseau's Bekenntnisse. Übersetzt von Hermann Denhardt. Zweiter Theil. Leipzig: Philipp Reclam jun.
- Rousseau, Jean-Jacques (1971 [1762]): Emil oder über die Erziehung, Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Rousseau, Jean-Jacques (2006 [1762]): Emil oder über die Erziehung, Stuttgart: Philipp Reclam Junior.
- Rudolphi, Caroline (1838 [1807]): Gemälde weiblicher Erziehung. Erster Theil. 3. Ausgabe. Mit einer Vorrede von F.H.C. Schwarz, Heidelberg: Akademische Verlagsbuchhandlung C.F. Winter.
- Salzmann, Christian G. (1794): Krebsbüchlein, oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder, Brunn: Johann Sylvester Siedler.

- Salzmann, Christian G. (1787): Noch etwas über die Erziehung nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt, Leipzig: Siegfried Lebrecht Crusius.
- Salzmann, Christian G. (1784): Reisen der Salzmannischen Zöglinge, Bd. 1, Leipzig: Siegfried Lebrecht Crusius.
- Schleiermacher, Friedrich (2000 [1826]): Texte zur Pädagogik. Hrsg. von Michael Winkler, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Schmid, Karl A. (1898): Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit, bearb. in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern von Dr. K.A. Schmid, fortgeführt von Dr. phil. Georg Schmid, Bd. 4, Zweite Abt., Stuttgart: Cotta'sche Buchhandlung.
- Schmid, Karl A. (1860): Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Director – Globus, Bd. 2, Gotha: Verlag Rudolf Besser.
- Schmidt, Friedrich A. (1834): Neuer Nekrolog der Deutschen. Erster Theil, Jg. 10, Ilmenau: Bernhard Fr. Voigt.
- Schmohl, Johann, C. (Hrsg.) (1780): Mochel, Johann Jacob. In: *Reliquien verschiedener philosophischen, pädagogischen, poetischen und anderer Aufsätze*, Halle: bey J.J. Gebauern.
- Schummel, Johann G. (1779): Spitzbart. Eine komi-tragische Geschichte für unser pädagogisches Jahrhundert, Leipzig: Weygandschen Buchhandlung.
- Schwabe, Johann Joachim (1762): Herrn Johann Jacob Rousseaus, Bürger zu Genf, Aemil, oder Von der Erziehung. Aus dem Französischen übersetzt, Berlin, Frankfurt, Leipzig: o.A.
- Schwarz, Friedrich H.C. (1836): Grundsätze der Töchtererziehung für die Gebildeten, 2. völlig umgearbeitete Aufl. von dem Versuche einer Theorie der Mädchenerziehung, Jena: Cröker'sche Buchhandlung.
- Schwarz, Friedrich H.C. (1816): Grundriß der kirchlich-protestantischen Dogmatik. Zu Bildung evangelischer Geistlichen, zunächst zum Gebrauche bey Vorlesungen, Heidelberg: Mohr und Winter.
- Schwarz, Friedrich H.C. (1813): Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhang unter den Völkern von alten Zeiten her bis auf die neueste, Bd. 2, Leipzig: Georg Joachim Göschen.
- Schwarz, Friedrich H.C. (1800): Der christliche Religionslehrer in seinem moralischen Daseyn und Wirken: Ein Lehrbuch der moralischen Bestimmung des christlichen Lehrers in Kirchen und Schulen, Bd. 2, Gießen: Georg Friedrich Heyer.
- Schwarz, Friedrich H.C. (1799): Ueber die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern [Rezension], Berlin: Joh. Friedr. Unger.
- Schwarz, Friedrich H.C. (1792): Grundriß einer Theorie der Mädchenerziehung in Hinsicht auf die mittleren Stände, Jena: Crökersche Buchhandlung.
- Soemmering, Samuel Thomas (1796): Ueber das Organ der Seele, Königsberg: Nikolovius.
- Steinbarts, Gotthilf S. (1778): System der reinen Philosophie oder Glückseligkeitslehre des Christenthums. Für die Bedürfnisse seiner aufgeklärten Landesleute und andrer die nach Weisheit fragen eingerichtet, Züllichau: Waisenhaus und Frommannischen Buchhandlung.
- Struve, Christian A. (1779): Neues Handbuch der Kinderkrankheiten besonders zum Gebrauch für Eltern und Erzieher, Breslau, Kirchberg, Lissa: Johann Friedrich Korn dem Älteren.
- Stuve, Johann (1790): Lehrbuch des menschlichen Körpers und der Diätetik. Zur allgemeinen Schul-Enzyklopädie gehörig, Braunschweig: Schulbuchhandlung.
- Stuve, Johann (1781): Ueber die körperliche Erziehung. Nebst einer Nachricht von der Neu-Ruppinschen Schule, Züllichau: Waysenhaus- und Frommannischen Buchhandlung.
- Stuve, Johann (1779): Ueber die Erziehung. Nebst einer Nachricht von der Neu-Ruppinschen Schule. Berlin, Leipzig: Georg Jacob Decker.
- Stuve, Johann, Lieberkühn, Julius P. (1777): Nachricht von der veränderten Schuleinrichtung in Neu-Ruppin, Berlin: Georg Jacob Decker.
- Tetens, Johann N. (1777a): Philosophische Versuche über die menschliche Natur und ihre Entwicklung, Bd. 1, Leipzig: Weidmann.
- Tetens, Johann N. (1777b): Philosophische Versuche über die menschliche Natur und ihre Entwicklung, Bd. 2, Leipzig: Weidmann.
- Trapp, Ernst C. (1780): Versuch einer Pädagogik, Berlin: Friederich Nicolai.
- Unzer, Johann A. (1767): Der Arzt. Eine medicinische Wochenschrift. Erster Theil, neue Aufl., Hamburg: Grunds Erben.
- Villaume, Peter (1786): Abhandlungen über die Kräfte der Seele, ihre Geistigkeit und Unsterblichkeit. Erster Theil. Wolfenbüttel: Schulbuchhandlung.
- Villaume, Peter (1783): Geschichte des Menschen, Dessau, Leipzig: Buchhandlung der Gelehrten.
- Walchs, Johann G.; Hennings, Justus C. (1755): Philosophisches Lexicon: worinnen die in allen Theilen der Philosophie, vorkommende Materien und Kunstwörter erklärt, aus der Historie erläutert, die Streitigkeiten der ältern und neuern Philosophen erzehlet, beurtheilet und die dahin gehörigen Schriften angeführet werden, 4. Aufl., Leipzig: Gleditsch.

- Weech, Friedrich v. (Hrsg.) (1875): Friedrich Heinrich Christian Schwarz. In: *Badische Biographien*. Zweiter Theil, Heidelberg: Verlagsbuchhandlung Fr. Bassermann, S. 289–292.
- Weinhandl, Ferdinand (1959): Ehlers, Martin. In: *Neue Deutsche Biographie* (NDB), Bd. 4, Berlin: Duncker & Humblot, S. 347–348.
- Winterfeld, Moritz A. (1798): Ueber die physische Erziehung, vorzüglich in Hinsicht auf den diätetischen Gebrauch kalter und warmer Bäder, Braunschweig: Schulbuchhandlung.
- Winterfeld, Moritz A. (1789): Tagebuch eines Vaters über sein neugebohrnes Kind. In: *Braunschweigisches Journal*, Heft 2, S. 404–441.
- Ziller, Tuiscon (1856): Einleitung in die allgemeine Pädagogik, Leipzig: Teubner.
- Zollikofer, Georg J. (1790): XIV. Predigt. Berichtigung der Begriffe von der Glückseligkeit des zukünftigen Lebens. In: *G.J. Zollikhofer, Predigten nach seinem Tode hrsg. Predigten über die menschliche Glückseligkeit und die vornehmsten Ursachen des Mangels derselben unter den Menschen*, Bd. 5, Frankfurt, Leipzig: o.A., S. 179–190.
- Zückert, Johann F. (1765): Von der diätetischen Erziehung der entwöhnten und erwachsenen Kinder bis in ihr mannbares Alter, Berlin: August Mylius.
- Zückert, Johann F. (1764): Unterricht für rechtschaffene Eltern, zur diätetischen Pflege ihrer Säuglinge, Berlin: August Mylius.

Forschungsliteratur

- Abraham, Anke (2002): Der Körper im biographischen Kontext. Ein wissenssoziologischer Beitrag, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Achelis, Ernst Christian (1902): Baur, Gustav Adolph Ludwig. In: *Allgemeine Deutsche Biographie* (ADB); hrsg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 46, Leipzig: Duncker & Humblot, S. 266–270.
- Adorno, Theodor W.; Horkheimer, Max (1984 [1944]): Interesse am Körper. In: *Initiative Sozialistisches Forum. Diktatur der Freundlichkeit. Über Baghwan, die kommende Psychokratie und Lieferanteneingänge zum wohlthätigem Wahnsinn*, Freiburg: caira Verlag, S. 113–116.
- Ahrbeck, Hans (1956): Über August Hermann Niemeyer. In: Bischoff, Karl (Hrsg.): *Gedenkschrift für Ferdinand Josef Schneider (1879–1954)*, Weimar: Hermann Böhlau, S. 124–149.
- Alkemeyer, Thomas (2009): Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In: Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wigger, Lothar (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*, 2. durchges. und erw. Aufl., Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 119–140.
- Alt, Robert (1955): Beiträge zur Geschichte der Erziehung. Robert Alt zum 50. Geburtstag (Hrsg. von der Abteilung Geschichte der Pädagogik am Institut für Systematische Pädagogik der Humboldt-Universität Berlin), Berlin: Volk und Wissen Verlag.
- Althans, Birgit (2009): Körperlernen. In: Andresen, Sabine; Casale, Rita; Gabriel Thomas; Horlacher, Rebekka; Larcher Klee, Sabina; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 478–491.
- Ammicht-Quinn, Regina (2006): Leib, Leiblichkeit. V. Feministisch-theologisch. In: Kasper, Walter (Hrsg.): *Lexikon für Theologie und Kirche. Kirchengeschichte-Maximianus*, Bd. 6, 3. Aufl., Freiburg, Basel, Wien: Herder Verlag, Sp. 768–769.
- Andresen, Sabine (2015): Die Produktion von Wissen im Tagebuch. Eine historische Diskursanalyse über die Bedeutung von Tagebüchern für die Forschung über Kindheit und Jugend. In: Fegter, Susann; Kessl, Fabian; Langer, Antje; Ott, Marion; Rothe, Daniela; Wrana, Daniel (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung: Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (Interdisziplinäre Diskursforschung), Wiesbaden: Springer, S. 75–88.
- Angelis, Simone de (2010): Anthropologien. Genese und Konfiguration einer ‚Wissenschaft vom Menschen‘ in der Frühen Neuzeit (Historia Hermeneutica. Series Studia, Bd. 6), Berlin, New York: De Gruyter.
- Angermüller, Johannes; Nonhoff, Martin; Herschinger, Eva; Macgilchrist, Felicitas; Reisigl, Martin; Wedl, Juliette; Wrana, Daniel; Ziem, Alexander (Hrsg.) (2014): Diskursforschung: Ein interdisziplinäres Handbuch, 2 Bde., Bielefeld: transcript Verlag.
- Ariès, Philippe (2000 [1960]): Geschichte der Kindheit. Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig, München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Arndt, Andreas; Virmond, Wolfgang (1999): Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher. Kritische Gesamtausgabe. Abt. 5: Briefwechsel und biographische Dokumente. Band/Bd. 5: Briefwechsel 1801–1802: (Briefe 1005–1245) (Im Auftr.

- der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften und der Akademie der Wissenschaften zu Göttingen), Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Austermann, Simone (2010): Die „Allgemeine Revision“. Pädagogische Theorieentwicklung im 18. Jahrhundert (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 32), Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Balzer, Nicole (2004): Von den Schwierigkeiten, nicht oppositional zu denken. Linien der Foucault-Rezeption in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. In: Ricken, Norbert; Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–35.
- Barakat, Heike (2011): John Lockes Education: Erziehung im Dienst der Bildung (Bildungswissenschaftliche Studien), München, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag.
- Barthel, Christian (1989): Medizinische Polizey und medizinische Aufklärung. Aspekte des öffentlichen Gesundheitsdiskurses im 18. Jahrhundert (Campus Forschung, Bd. 603), Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Baur, Gustav (1876): Campe, Joachim Heinrich. In: *Allgemeine Deutsche Biographie* (ADB); hrsg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 3, Leipzig: Duncker & Humblot, S. 733–737.
- Becker, Nicole (2014): Mehr verstehen, besser handeln? Zum Verhältnis von Pädagogik und Neurowissenschaften. In: Fatke, Reinhard; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 60), Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 208–225.
- Begov, Franz (2004): Einführung in die Geschichte des Sports und der Leibeserziehung der Neuzeit. In: Grupe, Ommo (Hrsg.): *Einführung in die Theorie der Leibeserziehung und des Sportes*, Schorndorf: Hofmann Verlag, S. 24–58.
- Behm, Britta L.; Hinrichs Gesa; Tiedemann, Holger (Hrsg.) (1999): Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter. Opladen: Leske + Budrich.
- Bellmann, Johannes; Ehrenspeck, Yvonne (2006): Historisch, systematisch – Anmerkungen zur Methodendiskussion in der pädagogischen Historiographie. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 52, Heft 2, S. 245–264.
- Benner, Dietrich (2005): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denken und Handelns, 5. korrigierte Aufl. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Benner, Dietrich (2002): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denken und Handelns, 7. korrigierte Aufl., Weinheim, Basel: Juventa Verlag.
- Benner, Dietrich (1996): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denken und Handelns, 3. Aufl. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Benner, Dietrich (1987): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denken und Handelns, Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Benner, Dietrich; Brüggem, Friedhelm (2004): Bildsamkeit/Bildung. In: Benner, Dietrich; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 174–215.
- Benner, Dietrich; Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2004): Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Bergengruen, Maximilian; Borgards, Roland; Lehmann, Johannes F. (Hrsg.) (2001): Die Grenzen des Menschen. Anthropologie und Ästhetik um 1800, Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Bernett, Hajo (1960): Die pädagogische Neugestaltung der bürgerlichen Leibesübungen durch die Philanthropen. Schorndorf bei Stuttgart: Hofmann.
- Bernhard, Armin (2007): Pädagogisches Denken: Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft (Pädagogik und Politik, Bd. 1), 2. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bette, Karl-Heinrich (2005): Körperspuren. Zur Semantik und Paradoxie moderner Körperlichkeit, 2. Aufl., Bielefeld: transcript Verlag.
- Betz, Manfred; Garber, Jörn; Thoma Heinz (Hrsg.) (2007): Physis und Norm: Neue Perspektiven der Anthropologie im 18. Jahrhundert, Göttingen: Wallstein Verlag.
- Beutel, Albrecht (1999): Predigt VI. Kirchen der Reformation. In: *Lexikon für Theologie und Kirche*, 3. Aufl., S. 532–533.
- Bilstein, Johannes; Brumlik, Micha (Hrsg.) (2013): Die Bildung des Körpers (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung), Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Bilstein, Johannes; Klein, Gabriele (2002): Die Durchleuchtung des Körpers. Von Disziplinierung und Inszenierung. In: *Körper*. Friedrich Jahresheft „Schüler“, S. 6.
- Binder, o.A. (1886): Niemeyer, August Hermann. In: *Allgemeine Deutsche Biographie*, hrsg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 23, Leipzig: Duncker & Humblot, S. 677–679.
- Blösch, Emil (1879): Haller, Albrecht von. In: *Allgemeine Deutsche Biographie* (ADB), hrsg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 10, Leipzig: Duncker & Humblot, S. 420–427.
- Bock, Gisela; Duden, Barbara (1977): Arbeit aus Liebe – Liebe als Arbeit: Zur Entstehung der Hausarbeit im Kapitalismus. In: Annemarie Tröger (Hrsg.): *Frauen und Wissenschaft: Beiträge zur Berliner Sommeruniversität für Frauen*, Juli 1976, Berlin, S. 118–199.

- Bockrath, Franz; Boschert, Bernhard; Franke, Elk (Hrsg.) (2008): Körperliche Erkenntnis. Formen reflexiver Erfahrung. Bielefeld: transcript Verlag.
- Bödecker, Hans E. (1987): Aufklärung als Kommunikationsprozeß. In: Vierhaus, Rudolf: *Aufklärung als Prozeß* (Aufklärung. Interdisziplinäre Halbjahresschrift zur Erforschung des 18. Jahrhunderts und seiner Wirkungsgeschichte), Jg. 2, Heft 2, S. 89–111.
- Böhm, Winfried (2004a): Von der historischen Dimension zur pädagogischen Historiographie. Zur Einführung in das Themenheft. In: *Pädagogische Rundschau*, Jg. 58, Heft 3, S. 145–148.
- Böhm, Winfried (2004b): Geschichte der Pädagogik, München: C.H. Beck Verlag.
- Böhm, Winfried; Fuchs, Birgitta; Seichter, Sabine (Hrsg.) (2009): Hauptwerke der Pädagogik, Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh Verlag. Böhme, Hartmut; Böhme, Gernot (1996 [1983]): Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants, 3. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Böhme, Hartmut (1994): Einführung. II. Neue Erfahrungen von der Natur des Menschen. In: Schings, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Der ganze Mensch. Anthropologie und Literatur im 18. Jahrhundert*. DFG-Symposion 1992. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler, S. 139–144.
- Böhme, Hartmut; Böhme, Gernot (1983): Das andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants, Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Bollnow, Otto F. (1963): Erziehung und Leben. Erziehung und Leben. Erschienen als Broschüre des Institute of Democratic Education, Heft 28, Tokio, S. 67–81.
- Bönold, Fritjof (2005): Zur Lage der pädagogischen Frauen- und Geschlechterforschung; bildungstheoretische Diskussionen. Casale, Rita; Rendtorff, Barbara, Andresen, Sabine; Moser, Vera; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Geschlechterforschung in der Kritik*. (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft), Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 87–105.
- Borchers, Stefan (2011): Die Erzeugung des ‚ganzen Menschen‘. Zur Entstehung von Anthropologie und Ästhetik an der Universität Halle im 18. Jahrhundert (Hallesche Beiträge zur Europäischen Aufklärung), Berlin, New York: De Gruyter.
- Brachmann, Jens (2008): Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit. Eine Kommunikationsgeschichte. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 30), Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Brandt, Reinhard (2007): Kritischer Kommentar zu Kants Anthropologie in pragmatischer Hinsicht (1798), Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Braunmühl, Ekkehard von (1975): Antipädagogik: Studien zur Abschaffung der Erziehung, Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Brekke, Herbert; Dobnig-Jülch (Hrsg.) (2005): Bio-Bibliographisches Handbuch zur Sprachwissenschaft des 18. Jahrhunderts. Schu-Z, Bd. 8, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Brezinka, Wolfgang (1990): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge (Gesammelte Schriften; 4), 5. Aufl., München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Brezinka, Wolfgang (1975): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung, 3. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Brezinka, Wolfgang (1974): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge, München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Brezinka, Wolfgang (Hrsg.) (1961): Weltweite Erziehung. Als Festgabe für Friedrich Schneider zum 80. Geburtstag, Freiburg: Herder Verlag.
- Brinkmann, Malte; Buck, Marc Fabian; Rödel, Severin Sales (Hrsg.) (2017): Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brinkmann, Malte (Hrsg.) (2011): Erziehung. Phänomenologische Perspektiven, Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann.
- Bührmann Andrea D. (2001): Geschlecht und Subjektivierung. In: Kleiner, Marcus (Hrsg.): *Michel Foucault: eine Einführung in sein Denken*, Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 123–136.
- Busse, Dietrich (1987): Historische Semantik. Analyse eines Programms, Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Casale, Rita; Tröhler, Daniel; Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2006): Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung, Göttingen: Wallstein Verlag.
- Cassirer, Ernst (2007 [1932]): Die Philosophie der Aufklärung. Text und Anmerkung bearb. von Claus Rosenkranz (Philosophische Bibliothek), Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- von Chézy, Helmina (1816): Gemälde von Heidelberg, Mannheim, Schwetzingen, dem Odenwalde und dem Neckartal. Wegweiser für Reisende und Freunde dieser Gegenden. Heidelberg: Verlag Joseph Engelmann.
- D'Aprile, Iwan-Michelangelo; Siebers, Winfried (2008): Das 18. Jahrhundert. Zeitalter der Aufklärung, Berlin: Akademie Verlag.

- Dausien, Bettina; Herrmann, Martina; Oechsle, Mechthild; Schmerl, Christiane; Stein-Hilbers, Marlene (Hrsg.) (1999): Erkenntnisprojekt Geschlecht. Feministische Perspektiven verwandeln Wissenschaft (Geschlecht und Gesellschaft, Bd. 17), Opladen: Leske + Budrich.
- Dautenberg, Gerhard (2006): Leib, Leiblichkeit. II. Biblisch-theologisch. In: Kasper, Walter u.a. (Hrsg.): *Lexikon für Theologie und Kirche. Kirchengeschichte-Maximianus*, Bd. 6, 3. Aufl., Freiburg, Basel, Wien: Herder Verlag, Sp. 765–766.
- Depaepe, Marc (2007): Philosophy and History of Education: Time to bridge the gap? In: *Educational Philosophy and Theory*, Jg. 39, Heft 1, S. 28–43.
- Depaepe, Marc; Simon, Frank (1995): „Is there any Place for the History of ‚Education‘ in the ‚History of Education‘? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in- and outside Schools“. In: *Paedagogica Historica* XXI, Heft 1, S. 9–16.
- Diele, Heidrun; Piechocki, Jessica (2009): Sie können wie die Knaben, aber sie müssen anders erzogen werden: August Hermann Niemeyer (1754–1828) und die Töchtererziehung. In: Glaser, Edith, Andresen, Sabine (Hrsg.): *Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte*. (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft), Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 79–95.
- Dolch, Josef (1961): Worte der Erziehung in den Sprachen der Welt. In: Brezinka, Wolfgang (Hrsg.): *Weltweite Erziehung: als Festgabe für Friedrich Schneider zum 80. Geburtstag (Schriften des Wilmann-Instituts, München – Wien)*, Freiburg im Breisgau: Herder Verlag, S. 163–176.
- Döring, Heinrich (1846): FIELITZ (Friedrich Gottlieb Heinrich). In: *Allgemeine Encyclopädie der Wissenschaften und Künste (Ersch-Gruber), Erste Section A–G*, Bd. 44 Ficinus – Fizers, Leipzig: Brockhaus, S. 100.
- Douglas, Mary (1981 [1970]): Ritual, Tabu und Körpersymbolik, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Dreesen, Christine; Schuch, Monika; Himmelheber, Susanne (1999): „Gedanken über die Liebenswürdigkeit der Frauen“. Mädchenerziehung in Heidelberg. In: Fuchs, Carl-Ludwig; Himmelheber, Susanne (Hrsg.): *Biedermeier in Heidelberg: 1812–1853*, Heidelberg: Winter, S. 200–209.
- Dreßen, Wolfgang (1984): Infame Körper, Widerstand im Erziehungsprozess. In: Kamper, Dietmar; Wulf, Christoph (Hrsg.): *Der andere Körper*, Frankfurt am Main: Verlag Mensch und Leben, S. 67–121.
- Dreßen, Wolfgang (1982): Die pädagogische Maschine. Zur Geschichte des industrialisierten Bewußtseins in Preußen, Deutschland, Frankfurt am Main, Berlin, Wien: Ullstein.
- Drieschner, Elmar (2007): Erziehungsziel „Selbstständigkeit“. Grundlagen, Theorien und Probleme eines Leitbildes der Pädagogik, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Drieschner, Elmar; Gaus, Detlef (Hrsg.) (2010): ‚Bildung‘ jenseits pädagogischer Theoriebildung?, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Duden, Barbara (1999): Genus und das Objekt der Volkskunde im Licht der neueren Körpergeschichte. In: *Männlich. Weiblich. Zur Bedeutung der Kategorie Geschlecht in der Kultur. 31. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde. Marburg 1997*, München, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag.
- Dülmen, Richard van (2005[1990]): Kultur und Alltag in der frühen Neuzeit: Erster Bd. Das Haus und seine Menschen: 16.-18. Jahrhundert, 4. Aufl., München: C.H. Beck Verlag.
- Dülmen, Richard van (Hrsg.) (1998): Erfindung des Menschen: Schöpfungsträume und Körperbilder 1500–2000 [Publikation der Arbeitsstelle für Historische Lebensforschung, Universität des Saarlandes; Buch zur Ausstellung Prometheus, Menschen. Bilder. Visionen], Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.
- Ebert, Berthold (2007): Zur Rolle der Körpererziehung in den Franckeschen Stiftungen unter dem Einfluss von August Hermann Niemeyer. In: Soboth, Christian (Hrsg.): *„Seyd nicht träge in dem was ihr thun sollt.“ August Hermann Niemeyer (1754 – 1828). Erneuerung durch Erfahrung* (Hallesche Forschungen, Bd. 24), Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 89–103.
- Ecarius, Jutta (2008): Generation, Erziehung und Bildung: eine Einführung, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Ecarius, Jutta (2004): Geschlechterverhältnisse. In: Krüger, Heinz-Hermann; Helsper, Werner (Hrsg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 243–252.
- Eckardt, Georg; John, Matthias; v. Zantwijk, Temilo; Ziche, Paul (2001): Anthropologie und empirische Psychologie um 1800. Ansätze einer Entwicklung zur Wissenschaft, Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag.
- Eckstein, Friedrich August (1878): Funke, Karl Philipp. In: *Allgemeine Deutsche Biographie* (ADB), hrsg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 8, Leipzig: Duncker & Humblot, S. 202–203.
- Eder, Franz X. (2006): Historische Diskursanalysen. Genealogie, Theorie, Anwendungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eggert, Carola (1988): Pierre Brouzet (1714–1772) und die Pädiatrie des 18. Jahrhunderts. Inaugural Dissertation zur Erlangung des Medizinischen Doktorgrades der Medizinischen Fakultät der Albert-Ludwig-Universität Freiburg im Breisgau, Freiburg im Breisgau: Univ., Diss.

- Ehrenfeuchter, F. (1870): Schwarz, Friedrich, Heinrich, Christian. In: Schmid, K.A. (Hrsg.): *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, Bd. 8, *Schule – Sophisten der römischen Kaiserzeit*. Gotha: Besser, S. 427–439.
- Ehrenpreis, Stefan (2003): Erziehung zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsprobleme und methodische Innovation. In: Schilling, Heinz; Ehrenpreis, Stefan (Hrsg.): *Erziehung und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsperspektiven, europäische Fallbeispiele und Hilfsmittel*. Münster: Waxmann Verlag, S. 19–34.
- Ehrenspeck, Yvonne (2001): Strukturalismus und Poststrukturalismus in der Erziehungswissenschaft. Thematische, theoretische und methodische Implikationen einer Rezeption. In: Fritzsche, Bettina; Hartmann, Jutta; Schmidt, Andrea; Tervooren, Anja (Hrsg.): *Dekonstruktive Pädagogik: Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*, Opladen: Leske + Budrich, S. 21–34.
- Ehrhardt-Rein, Susanne (1996): Zwischen Glaubenslehre und Vernunftwahrheit. Natur und Schöpfung bei Hallischen Theologen des 18. Jahrhunderts (Physiktheologie im historischen Kontext, Bd. 3), Münster: Lit Verlag.
- Elias, Norbert (1939a): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen, Bd. 1: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes, Basel: Verlag Haus zum Falken.
- Elias, Norbert (1939b): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen, Bd. 2: Wandlungen der Gesellschaft: Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation, Basel: Verlag Haus zum Falken.
- Engels, Hans-Werner (2008): Unzer, Johann Christoph. In: Kopitzsch, Franklin; Brietzke, Dirk (Hrsg.): *Hamburgische Biographie. Personenlexikon*, Bd. 1, Göttingen: Wallstein Verlag, S. 322–323.
- Engels, Hans-Werner (2001): Unzer, Johann Christoph. In: Kopitzsch, Franklin; Brietzke, Dirk (Hrsg.): *Hamburgische Biographie. Personenlexikon*, Bd. 1, 2. verb. Aufl., Göttingen: Wallstein Verlag, S. 322–323.
- Erben, Marcus (2010): Pädagogische oder erziehungswissenschaftliche Historiografie? Skizze eines Vermittlungszusammenhangs im Anschluss an ideengeschichtliche Überlegungen von Quentin Skinner. In: Drieschner, Elmar; Gaus, Detlef (Hrsg.): *„Bildung“ jenseits pädagogischer Theoriebildung?*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 145–175.
- Erbkam, Wilhelm Heinrich (1875): Bock, Friedrich Samuel. In: *Allgemeine Deutsche Biographie*, hrsg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Band 2 (1875), Leipzig: Duncker & Humblot, S. 766.
- Erhorn, Jan (2014): Dem ‚Bewegungsmangel‘ auf der Spur. Zu den schulischen und außerschulischen Bewegungssprachen von Grundschulkindern. Eine pädagogische Ethnographie (Theorie Bilden, Bd. 27), Bielefeld: transcript Verlag.
- Euler, Werner (2007): *Commercium mentis et corporis? Ernst Platners medizinische Anthropologie in der Kritik von Marcus Herz und Immanuel Kant*. In: Naschert, Guido; Stiening, Gideon (Hrsg.): *Ernst Platner (1744–1818): Konstellationen der Aufklärung zwischen Philosophie, Medizin und Anthropologie (Aufklärung, Bd. 19)*, Hamburg: Felix Meiner Verlag, S. 21–69.
- Eulner, Hans Heinz (1976): Die Lehre von der Ernährung im Universitätsunterricht. In: Heischkel-Artelt, Edith (Hrsg.): *Ernährung und Ernährungslehre im 19. Jahrhundert. Studien zur Medizingeschichte*, Bd. 6, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 76–98.
- Fabian, Bernhard; Schmidt-Biggemann, Wilhelm; Vierhaus, Rudolf (Hrsg.) (2016): Deutschlands kulturelle Entfaltung: die Neubestimmung des Menschen (Studien zum achtzehnten Jahrhundert, Bd. 2/3), Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Fabian, Ernst (1911): Die Pädagogik von Fr. H. Chr. Schwarz im Verhältnis zur Philosophie ihrer Zeit. Inaugural-Dissertation. Leipzig-Anger, Lindner.
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Faulstich, Peter (2006): BA-Studium Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch, Reinbek bei Hamburg: Beck Verlag.
- Fegter, Susann; Kessl, Fabian; Langer, Antje; Ott, Marion; Rothe, Daniela; Wrana, Daniel (Hrsg.) (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen, Wiesbaden: Springer Verlag.
- Felden, Heide von (2003): Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne. Zur Verknüpfung von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung (Studien zu Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Bd. 21), Opladen: Leske + Budrich.
- Fischer, Wolfgang (1996): Was ist Erziehung? Zur Abgrenzung und Bestimmung des Erziehungsbegriffs in der Pädagogik, München: Ehrenwirth.
- Fleck, Ludwik; Schäfer, Lothar; Schnelle, Thomas (1980): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Foucault, Michel (2007 [1970]): Die Ordnung des Diskurses, 10. erw. Aufl., Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Foucault, Michel (2003): Was ist ein Autor. In: Foucault, Michel u.a. (Hrsg.): *Schriften zur Literatur*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 234–270.

- Foucault, Michel (2001): Über die Archäologie der Wissenschaften. Antwort auf den Cercle d'épistémologie. In: Foucault, Michel u.a. (Hrsg.): *Dits et écrits: Schriften in vier Bänden. 1954–1969*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 887–931.
- Foucault, Michel 1994 [1975], Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag
- Foucault, Michel (1983 [1976]): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit, Bd. 1, Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (1981 [1969]): Archäologie des Wissens. Hrsg. von Ulrich Köpken, 14. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Foucault, Michel 1978: Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Übersetzt von Jutta Kranz, Hans-Joachim Metzger, Ulrich Raulff, Walter Seiter und E. Wehr, Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Frank, Gustav (1875): Bahrdt, Karl Friedrich. In: *Allgemeine Deutsche Biographie*, hrsg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 1, S. 772–774.
- Franck, Jakob (1879): Greiling, Johann Christoph. In: *Allgemeine Deutsche Biographie*, hrsg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 9, S. 634
- Frevert, Ute (1985): „Fürsorgliche Belagerung“: Hygienebewegung und Arbeiterfrauen im 19. und im 20. Jahrhundert. In: *Geschichte und Gesellschaft*, Bd. 11, S. 420–446.
- Friedrich, Hans E.; Jannidis, Fotis; Willems Marianne (Hrsg.) (2006): Bürgerlichkeit im 18. Jahrhundert (Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur, Bd. 105), Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Fritzsche, Bettina; Hartmann, Jutta; Schmidt, Andrea; Tervooren, Anja (Hrsg.) (2001): Dekonstruktive Pädagogik: Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven, Opladen: Leske + Budrich, S. 21–34.
- Fuchs, Max (1985): Das Scheitern des Philanthropen Ernst Christian Trapp. Eine Untersuchung zur sozialen Genese der Erziehungswissenschaft im achtzehnten Jahrhundert, Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Fuhrmann, Martin (2002): Volksvermehrung als Staatsaufgabe? Bevölkerungs- und Ehepolitik in der deutschen politischen und ökonomischen Theorie des 18. und 19. Jahrhunderts, Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Fuhs, Burkhard (2003): Dicke Kinder: eine Internet-Recherche. Anmerkungen zu einem unterschätzten Körperdiskurs. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, Heft 1, S. 84–104.
- Garber, Jörn (Hrsg.) (2008a): „Die Stammutter aller guten Schulen“ Das Dessauer Philanthropin und der deutsche Philanthropismus 1774–1793. (Hallesche Beiträge zur Europäischen Aufklärung), Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Garber, Jörn (2008b): „Die Bildung des bürgerlichen Charakters“ im Spannungsfeld von Sozial- und Selbstdisziplinierung. In: Garber, Jörn (Hrsg.): „Die Stammutter aller guten Schulen“ Das Dessauer Philanthropin und der deutsche Philanthropismus 1774–1793. (Hallesche Beiträge zur Europäischen Aufklärung), Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 357–374.
- Garber, Jörn (2005): Von der „Geschichte des Menschen“ zur „Geschichte der Menschheit“. Anthropologie, Pädagogik und Zivilisationstheorie in der deutschen Spätaufklärung. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, Bd. 5, S. 31–55.
- Garber, Jörn (1997): Die „Schere im Kopf“ des Autors. Anthropomorphe Bewußtseinsgrenzen von Erfahrung (Georg Forster). In: Bauer, Markus; Rahn, Thomas (Hrsg.): *Die Grenze. Begriff und Inszenierung*. Berlin: Akademie Verlag, S. 13–36.
- Garber, Jörn; Thoma, Heinz (Hrsg.) (2004): Zwischen Empirisierung und Konstruktionsleistung: Anthropologie im 18. Jahrhundert (Hallesche Beiträge zur Europäischen Aufklärung, Bd. 24), Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Gaus, Detlef (2012): Bildung und Erziehung – Klärungen, Veränderungen und Verflechtungen vager Begriffe. In: Stange, Waldemar; Krüger, Rolf; Henschel, Angelika; Schmitt, Christoff (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungspartner-schaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 57–66.
- Gawlik, Günter (1995): Theologie, protestantische. In: Schneiders, Werner (Hrsg.): *Lexikon der Aufklärung. Deutschland und Europa*, München: Verlag C.H. Beck, S. 409–412.
- Gehring, Petra (2004): Foucault – die Philosophie im Archiv, Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Geiger, Ludwig (1880): Herz, Markus. In: *Allgemeine Deutsche Biographie* (ADB), hrsg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 12, Leipzig: Duncker & Humblot, S. 260–262.
- Geissler, Erich E. (2006): Die Erziehung. Ihre Bedeutung, ihre Grundlagen und ihre Mittel. Ein Lehrbuch, Würzburg: Ergon Verlag.
- Geldbach, Erich (1980): Die Philanthropen als Wegbereiter moderner Leibeskultur. In: Überhorst, Horst (Hrsg.): *Geschichte der Leibesübungen*, Bd. 3,1, Berlin, München, Frankfurt: Verlag Bartles & Wernitz KG, S. 165–196.

- Giesecke, Hermann (2011): Das ‚Ende der Erziehung‘. Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung? In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1230), Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 391–403.
- Giesecke, Hermann (1996): Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule, Stuttgart: Klett-Cotta-Verlag.
- Giesecke, Hermann (1987a): Über die Antiquiertheit des Begriffes „Erziehung“. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 33, Heft 3, S. 401–406.
- Giesecke, Hermann (1987b): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim, München: Beltz-Juventa Verlag.
- Giesinger, Johannes (2010): Die Vereinbarkeit von Willensfreiheit und Erziehung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 13, Heft 3, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 421–435.
- Glaser, Edith; Andresen, Sabine (2009): Zur Einführung. Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte. In: Glaser, Edith; Andresen, Sabine (Hrsg.): *Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte* (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Bd. 5), Opladen: Barbara Budrich Verlag, S. 7–11.
- Glaser, Edith; Priem, Karin (2004): Wissenschaftsforschung, Disziplin Erziehungswissenschaft und Kategorie Geschlecht. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 16–31.
- Goertz, Hans-Jürgen (2007): Geschichte. Ein Grundkurs, 3. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gonon, Philipp (1999): Historiographie als Erziehung. Zur Konstitution der pädagogischen Geschichtsschreibung im 19. Jahrhundert. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 45, Heft 4, S. 521–530.
- Graf, Friedrich Wilhelm (2006): Der Protestantismus. Geschichte und Gegenwart, München: Verlag C.H. Beck.
- Grell, Frithjof (2010): Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 56, Heft 2, S. 154–167.
- Grell, Frithjof (2009): August Hermann Niemeyer. Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher. In: Böhm, Winfried; Fuchs, Birgitta; Seichter Sabine (Hrsg.): *Hauptwerke der Pädagogik*, Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 311–314.
- Griesebner, Andrea (2012): Feministische Geschichtswissenschaft: Eine Einführung, 2. überarb. Aufl., Wien: Löcker.
- Gröschl, Jürgen (2004): Konfliktpotentiale: Der Bahrdr und das Wöllnersche Religionsedikt. In: Klosterberg, Brigitte (Hrsg.): *Licht und Schatten. August Hermann Niemeyer. Ein Leben an der Epochenwende um 1800* (Kataloge der Franckeschen Stiftungen, Bd. 13), Halle: Verlag der Franckeschen Stiftungen, S. 100–106.
- Groothoff, Hans-Hermann; Herrmann, Ulrich (1970): A.H. Niemeyer. Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher (Schöninghs Sammlung Pädagogischer Schriften. Quellen zur Geschichte der Pädagogik), Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Groothoff, Hans-Hermann; Herrmann, Ulrich (1968): F.H.C. Schwarz. Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre. (Schöninghs Sammlung Pädagogischer Schriften. Quellen zur Geschichte der Pädagogik), Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Grupe, Ommo (Hrsg.) (2004): Einführung in die Theorie der Leibeserziehung und des Sportes, Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Gugutzer, Robert (2015): Soziologie des Körpers. 5. voll. überarb. Aufl., Bielefeld: transcript Verlag.
- Gugutzer, Robert (2013): Der Kult um den Körper. Idealtypische Körperpraktiken der Selbstoptimierung. In: *EB Erwachsenenbildung. Körperkult, Ästhetik*, Jg. 59, Heft 2, S. 67–70.
- Gugutzer, Robert (2006): Body Turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports, Bielefeld: transcript Verlag.
- Gugutzer, Robert (2004): Soziologie des Körpers, Bielefeld: transcript Verlag.
- Haas, Tobias (2018): Leib-körperliche Dimensionen von Bildung: Sichtweisen auf verborgene Aspekte im schulischen Kontext (Bewegung, Spiel, Sport, Bd. 12), Berlin: Logos Verlag.
- Hacke, Jens; Pohlig, Matthias (2008): Was bedeutet Theorie für die Praxis des Historikers? In: Hacke, Jens; Pohlig, Matthias (Hrsg.): *Theorie in der Geschichtswissenschaft. Einblicke in die Praxis des historischen Forschens*, Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 7–24.
- Halm, Karl F. (1880): Heusinger, Konrad. In: *Allgemeine Deutsche Biographie* (ADB) hrsg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 12, Leipzig: Duncker & Humblot, S. 336–337.
- Hammerstein, Notker; Herrmann, Ulrich (Hrsg.) (2005): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. II. 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800 (Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte, 6 Bde.), München: Verlag C.H. Beck.

- Haraway, Donna (1996 [1988]): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Scheich, Elvira (Hrsg.): *Vermittelte Weiblichkeit: feministische Wissenschafts- und Gesellschaftstheorie*, Hamburg: Hamburger Edition, S. 217–248.
- Hardach-Pinke, Irene (1993): Die Gouvernante. Geschichte eines Frauenberufes. (Sonderband der Reihe „Geschichte und Geschlechter“, hrsg. von Gisela Bock, Karin Hausen und Heide Wunder), Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Harding, Sandra (1999): Feministische Wissenschaftstheorie. Zum Verhältnis von Wissenschaft und sozialem Geschlecht, 3. Aufl., Hamburg: Argument Verlag.
- Harding, Sandra (1994): Das Geschlecht des Wissens. Frauen denken die Wissenschaft neu, Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Hardtwig, Wolfgang (1997): Genossenschaft, Sekte, Verein in Deutschland: Vom Spätmittelalter bis zur Französischen Revolution, München: Verlag C.H. Beck.
- Hark, Sabine (Hrsg.) (2007a): Dis/ Kontinuitäten: Feministische Theorie, 2. aktualisierte und erw. Aufl., Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hark, Sabine (2007b): Kritisches Bündnis: Feminismus und Wissenschaft. Kommentar. In: Hark, Sabine (Hrsg.): *Dis/ Kontinuitäten: Feministische Theorie*, 2. aktualisierte und erw. Aufl., Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 239–246.
- Harms, Hans (1991): August Friedrich Wilhelm Crome (1753–1833), Autor begehrter Wirtschaftskarten. In: *Cartographica Helvetica* Heft 3 (1991), S. 33–38.
- Harten, Hans Christian (2004): Utopie. In: Benner, Dietrich; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 1070–1090.
- Haslinger, Peter (2006): Diskurs, Sprache, Zeit, Identität, Plädoyer für eine erweiterte Diskursgeschichte. In: Eder, Franz X. (Hrsg.): *Historische Diskursanalysen. Genealogie, Theorie, Anwendungen*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hausen, Karin (2013): Geschlechtergeschichte als Gesellschaftsgeschichte (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, Bd. 202), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hausen, Karin (1976): Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“ – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Conze, Werner (Hrsg.): *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas*, Stuttgart: Klett-Cotta Verlag, S. 363–393.
- Hausen, Karin; Nowotny, Helga (Hrsg.) (1990 [1986]): Wie männlich ist die Wissenschaft? 3. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Heid, Helmut (1994): Erziehung. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 43–68.
- Heinz, Jutta (1996): Wissen vom Menschen und Erzählen vom Einzelfall: Untersuchungen zum anthropologischen Roman der Spätaufklärung, Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Hellmuth, Eckart; Ehrenstein, Christoph von (2001): Intellectual history made in Britain, die Cambridge School und ihre Kritiker. In: *Geschichte und Gesellschaft*, Jg. 27, Heft 1, S. 149–172.
- Henning, Aloys (1995): Medizinische Wissenstransfers im Europa des 18. Jahrhunderts. In: Holzey, Helmut; Boschung, Urs (Hrsg.): *Gesundheit und Krankheit im 18. Jahrhundert. Referate der Tagung der Schweizerischen Gesellschaft zur Erforschung des 18. Jahrhunderts. Bern, 1. und 2. Oktober 1993*, Amsterdam, Atlanta: edition Rodopi, S. 171–182.
- Herrmann, Ulrich (2007): Das erste deutsche Hand- und Lehrbuch der Pädagogik – August Hermann Niemeyers Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher aus dem Jahre 1796. In: Soboth, Christian (Hrsg.): *„Seyd nicht träge in dem was ihr thun sollt.“ August Hermann Niemeyer (1754–1828): Erneuerung durch Erfahrung* (Hallesche Forschungen, Bd. 24), Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 57–72.
- Herrmann, Ulrich (2005): *Erziehung und Bildung. Pädagogisches Denken*. In: Hammerstein, Notker; Herrmann, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. II. 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800* (Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte, 6 Bde.), München: Verlag C.H. Beck, S. 97–125.
- Herrmann, Ulrich (1981): „Das pädagogische Jahrhundert.“ Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland, Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Herrmann, Ulrich (Hrsg.) (1979): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, hrsg. von Joachim Heinrich Campe, 16. Bde.; Bd. 1–5, Hamburg 1785–86; Bd. 6–7, Wolfenbüttel 1787; Bd. 8–9, Wien, Wolfenbüttel 1787; Bd. 10–16, Wien Braunschweig 1788–1792, Vaduz: Topos Verlag.
- Hess, Simone (2002): Entkörperungen – Suchbewegungen zur (Wieder-)Aneignung von Körperlichkeit. Eine biographische Analyse (Forschung Erziehungswissenschaft, Bd. 167), Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hettner, Hermann (1872): Ein Briefwechsel zwischen Kant und Campe, In: *Zeitschrift für deutsche Kulturgeschichte*, Hannover: Schlütersche Hofbuchdruckerei, Neue Folge, Jg. 1, S. 128–130.

- Hierdeis, Helmwart; Cambi, Franco (2010): Artikel: Erziehung. In: Wiater, Werner; Belardi, Nando; Frabboni, Franco; Wallnöfer, Gerwald (Hrsg.): *Pädagogische Leitbegriffe im deutsch-italienischen Vergleich*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengrehren, S. 86–90.
- Hildebrandt-Stramann, Reiner; Laging, Ralf; Moegling, Klaus (Hrsg.) (2013a): Körper, Bewegung und Schule. Theorie, Forschung und Diskussion. Teil 1 (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 7), Immenhausen: Prolog Verlag.
- Hildebrandt-Stramann, Reiner; Laging, Ralf; Moegling, Klaus (Hrsg.) (2013b): Körper, Bewegung und Schule. Schulprofile bewegter Schulen und Praxis bewegten Lernens. Teil 2 (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 8), Immenhausen: Prolog Verlag.
- Hirschauer, Stefan (2008): Körper macht Wissen – Für eine Somatisierung des Wissensbegriffs. In: Rehberg, Karl-Siebert (Hrsg.): *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*, Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 974–984.
- Höffer-Mehlmer, Markus (2003): Der Erziehungsbegriff im Genre der Elternratgeber. In: Bauer, Walter; Lippitz, Wilfried; Marotzki, Winfried, Ruhloff, Jörg; Schäfer, Alfred; Wimmer, Michael; Wulf, Christoph (Hrsg.): *Der Mensch des Menschen. Zur biotechnischen Formierung des Humanen. Sonderteil: Tagungsdokumentation: „Verwendungen des Erziehungsbegriffs“*. Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Schneider Verlag Hohengrehren, S. 191–200.
- Hoeren, Thomas (1995): *Präjakobiner in Deutschland – Carl Friedrich Bahrdt (1740–1791)*. In: *Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte*, Jg. 47, Heft 1, S. 55–72.
- Hofmann, Michael; Zelle, Carsten (Hrsg.) (2010): Aufklärung und Religion. Neue Perspektiven (Bochumer Quellen und Forschungen zum 18. Jahrhundert, Bd. 1), Erlangen: Wehrhahn Verlag.
- Hofmeister, Andre; Prass, Reiner; Winnige, Norbert (1998): Elementary Education, Schools, and the Demands of Everyday Life: Northwest Germany in 1800. In: *Central European History*, Jg. 31, S. 329–384.
- Hofstetter, Rita; Schneuwly, Bernhard (2010): Erziehungswissenschaft als Gegenstand der Historiographie. Eine Disziplin im Spannungsbereich disziplinärer, professioneller und lokaler, (inter)nationaler Felder. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 56, Heft 5, S. 678–702.
- Hojer, Ernst (1965): Die Bildungslehre F.I. Niethammers (Ein Beitrag zur Geschichte des Neuhumanismus), Frankfurt am Main, Berlin, Bonn: Diesterweg.
- Holstein, Hugo (1889): Resewitz, Friedrich Gabriel. In: *Allgemeine Deutsche Biographie*, hrsg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 28, S. 241–245.
- Holzey, Helmut; Boschung, Urs (Hrsg.) (1995): Gesundheit und Krankheit im 18. Jahrhundert. Referate der Tagung der Schweizerischen Gesellschaft zur Erforschung des 18. Jahrhunderts. Bern, 1. und 2. Oktober 1993, Amsterdam, Atlanta: Editions Rodopi.
- Honegger, Claudia (1991): Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaften vom Menschen und das Weib. 1750–1850, 2. Aufl., Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Honneth, Axel (1985): Kritik der Macht. Reflexionsstufen einer kritischen Gesellschaftstheorie, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Hoorn, Tanja van (2004): Dem Leibe abgelesen. Georg Forster im Kontext der physischen Anthropologie des 18. Jahrhunderts (Hallesche Beiträge zur Europäischen Aufklärung), Tübingen: Max Niemeyer.
- Hopfner, Johanna (2009): Ernst Christian Trapp. Versuch einer Pädagogik. In: Böhm, Winfried; Fuchs, Birgitta; Seichter, Sabine (Hrsg.): *Hauptwerke der Pädagogik*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 459–461.
- Hopfner, Johanna (2001): Wie populär ist pädagogisches Wissen? Zum Verhältnis von Ratgebern und Wissenschaft. In: *Neue Sammlung*, Jg. 41, Heft 1, S. 73–88.
- Hopfner, Johanna (1990): Mädchenerziehung und Weibliche Bildung um 1800. Im Spiegel der populär-pädagogischen Schriften der Zeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. (2008 [1944]): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Horlacher, Rebecca (2009): Historische Methoden. In: Andresen, Sabine; Casale, Rita; Gabriel, Thomas; Horlacher, Rebecca; Larcher Klee, Sabina; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 410–423.
- Horn, Klaus-Peter (2011): Disziplingeschichte. In: Frost, Ursula; Böhm, Winfried; Koch, Lutz (Hrsg.): *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Handbuch der Erziehungswissenschaft*. Studienausgabe, 2 Bde., Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh Verlag, Bd. 1, S. 11–37.
- Huppmann, Gernot; Werner, Angela (1987): Peter Villaume (1746–1825): ein Pädagoge der Aufklärung als Vorläufer der Verhaltenstherapie bei Kindern. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, Jg. 36, Heft 8, S. 301–307.
- Husmann, Jana (2015): Schwarz-Weiß-Symbolik: Dualistische Denktraditionen und die Imagination von „Rasse“. Religion – Wissenschaft – Anthroposophie, Bielefeld: transcript Verlag.

- Israel, Jonathan I.; Mulsow, Martin (Hrsg.) (2014): Radikalaufklärung. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Jacobi, Juliane (2013): Mädchen- und Frauenbildung in Europa. Von 1500 bis zur Gegenwart, Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Jacobi, Juliane (2004): Geschlecht. In: Benner, Dietrich; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 422–442.
- Jacobi, Juliane (2000): Friedrich Schleiermachers „Idee zu einem Katechismus der Vernunft für edle Frauen“. Ein Beitrag zur Bildungsgeschichte als Geschlechtergeschichte. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 46, Heft 2, S. 159–174.
- Jacobi, Juliane (1991): Wie allgemein ist die Allgemeine Pädagogik? Zum Geschlechterverhältnis in der wissenschaftlichen Pädagogik. In: Herzog, Walter (Hrsg.): *Unbeschreiblich weiblich. Aspekte feministischer Wissenschaft und Wissenschaftskritik*, Chur: Rüegger, S. 193–206.
- Jacobs, Eduard (1885): Unzer, Johann Christoph. In: *Allgemeine Deutsche Biographie* (ADB), hrsg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 39, Leipzig: Duncker & Humblot, S. 334–335.
- Jacoby, Daniel (1900): Zollikofer, Georg Joachim. In: *Allgemeine Deutsche Biographie* (ADB), hrsg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 45, Leipzig: Duncker & Humblot, S. 415–419.
- Jäger, Siegfried (2001): Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In: Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner; Viehöver, Willy (Hrsg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Bd. 1: Theorien und Methoden*, Opladen, Leske + Budrich, S. 81–112.
- Jäger, Georg; Tenorth, Heinz-Elmar (1987): Pädagogisches Denken. In: Jeismann, Karl-Ernst; Lundgreen, Peter (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II. 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des deutschen Reiches* (Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte, 6 Bde.), München: Verlag C.H. Beck, S. 71–101.
- Jahn, Sabine (2012): Reflexionen über Erziehung in populärwissenschaftlichen Ratgebern: eine Analyse der elterlichen Implementierung von pädagogischen Argumentationen in den Erziehungsalltag. Unveröffentlichte Inaugural-Disertation zur Erlangung des Doktorgrades Dr. phil. der Pädagogischen Hochschule Weingarten, Fils.
- Jahnke, Jürgen (2007): Moral und Erfahrungsseelenkunde als Problem der Pädagogik. In: Betz, Manfred; Garber, Jörn; Thoma Heinz (Hrsg.): *Physis und Norm: Neue Perspektiven der Anthropologie im 18. Jahrhundert*, Göttingen: Wallstein Verlag; S. 208–224.
- Jeismann, Karl-Ernst; Lundgreen, Peter (Hrsg.) (1987): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II. 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des deutschen Reiches, (Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte, 6 Bde.), München: Verlag C.H. Beck.
- Jergus, Kerstin (2012): Politiken der Identität und der Differenz. Rezeptionslinien Judith Butlers im erziehungswissenschaftlichen Terrain. In: Ricken, Norbert; Balzer, Nicole (Hrsg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 29–53.
- Johannson, Jana (2016): Der Körper als Kriegsschauplatz von Erziehung – ein historischer Exkurs (2016). In: Mahs, Claudia; Rendtorff, Barbara (Hrsg.): *Erziehung, Gewalt, Sexualität: Zum Verhältnis von Geschlecht und Gewalt in Erziehung und Bildung* (Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 37–56.
- Jungmann, Walter; Huber, Kerstin (Hrsg.) (2009): Heinrich Roth – „moderne“ Pädagogik als Wissenschaft (Pädagogische Klassiker des 20. Jahrhunderts), Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Jütte, Robert (1998): Entdeckung des „Inneren“ Menschen, 1500–1800. In: Dülmen, Richard van (Hrsg.): *Erfindung des Menschen: Schöpfungsträume und Körperbilder 1500–2000* [Publikation der Arbeitsstelle für Historische Lebensforschung, Universität des Saarlandes; Buch zur Ausstellung Prometheus, Menschen. Bilder. Visionen], Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag, S. 241–260.
- Kamper, Dietmar (1994): Die Wiederkehr des Körpers. 4. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Kamper, Dietmar (1989): Tod des Körpers – Leben der Sprache. Über die Intervention des Imaginären im Zivilisationsprozess. In: Gebauer, Gunter; Kamper, Dietmar; Lenzen, Dieter; Mattenklott, Gert; Wulf, Christoph (Hrsg.): *Historische Anthropologie. Zum Problem der Humanwissenschaften heute oder Versuche einer Neubegründung*, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 49–81.
- Kamper, Dietmar; Wulf, Christoph (1989a): Lektüre einer Narbenschrift. Der menschliche Körper als Gegenstand und Gedächtnis von historischer Gewalt. In: Kamper, Dietmar; Wulf, Christoph (Hrsg.): *Transfigurationen des Körpers. Spuren Gewalt in der Geschichte*. Berlin: Dietrich Reimer Verlag, S. 1–10.
- Kamper, Dietmar; Wulf, Christoph (Hrsg.) (1989b): *Transfigurationen des Körpers. Spuren der Gewalt in der Geschichte*, Berlin: Dietrich Reimer Verlag.
- Kamper, Dietmar; Wulf, Christoph (Hrsg.) (1984): Der andere Körper, Berlin: Verlag Mensch und Leben.
- Kamper, Dietmar; Wulf, Christoph (1982a): Die Parabel der Wiederkehr. In: Kamper, Dietmar; Wulf, Christoph (Hrsg.): *Die Wiederkehr des Körpers*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 9–21.

- Kamper, Dietmar; Wulf, Christoph (Hrsg.) (1982b): *Die Wiederkehr des Körpers*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Kamper, Dietmar; Rittner, Volker (Hrsg.) (1976): *Zur Geschichte des Körpers. Perspektiven der Anthropologie*. München: Hanser.
- Karl, Ute (2003): Ambivalente Zusammenhänge: Vom Thematisieren und Vergessen des Körpers als Kategorie pädagogischen Handelns. In: *Pädagogische Rundschau*, Jg. 57, Heft 1, S. 93–108.
- Kauder, Peter (2010): Niedergang der Allgemeinen Pädagogik. Die Lage am Ende der 1990er Jahre. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 33). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kauder, Peter; Fischer, Wolfgang (1999): *Immanuel Kant: Über Pädagogik: 7 Studien*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Keferstein, o.A. (1899): Schwarz, Friedrich Heinrich Christian. In: Rein, Wilhelm (Hrsg.): *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Rousseau – Systemhefte*, Bd. 6, Langensalza: Beyer, S. 571–580.
- Kehrbach, Karl (Hrsg.) (1907): *Johann Fr. Herbart's sämtliche Werke: in chronologischer Reihenfolge; 13 Bde., Bd. 12*, Langensalza: Beyer Verlag.
- Kelchner, Ernst (1875): Baur, Samuel. In: *Allgemeine Deutsche Biographie* (ADB), hrsg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 2, Leipzig: Duncker & Humblot, S. 180–181.
- Keller, Evelyn F. (1986): *Liebe, Macht und Erkenntnis. Männliche oder weibliche Wissenschaft*, München: Hanser.
- Keller, Reiner (2011): *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. 3. Aufl., Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, Reiner (2008): Diskurse und Dispositive analysieren: die wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissenssoziologischen Profilierung der Diskursforschung. In: *Historical Social Research*, Jg. 33, Heft 1, S. 73–107.
- Keller, Reiner (2006): Wissen oder Sprache? Für eine wissensanalytische Profilierung der Diskursforschung. In: Eder, Franz X. (Hrsg.): *Historische Diskursanalysen. Genealogie, Theorie, Anwendungen*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–32.
- Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner; Velthaus, Gerhard (2010): Die vielgestaltige Praxis der Diskursforschung – Eine Einführung. In: Reiner Keller, Andreas Hirsland, Werner Schneider und Willy Viehöver (Hrsg.): *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*, Bd. 2, 4. Aufl., Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, Reiner; Meuser, Michael (Hrsg.) (2011): *Körperwissen (Wissen, Kommunikation und Gesellschaft)*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelly-Gadol, Joan (1989 [1977]): Gab es die Renaissance für Frauen? In: Schaeffer-Hegel, Barbara; Watson-Franke, Barbara (Hrsg.): *Männer, Mythos, Wissenschaft: Grundlagentexte zur feministischen Wissenschaftskritik*, Pfaffenweiler: Centaurus Verlag, S. 33–65.
- Ketelhut, Klemens; Lau, Dayana (Hrsg.) (2014): *Erziehungsgeschichte/n: Kindheiten – Selbstzeugnisse – Reflexionen*. (Beiträge zur Historischen Bildungsforschung, Bd. 43), Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag.
- Kersting, Christa (2009): Joachim Heinrich Campe. Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. In: Böhm, Winfried; Fuchs, Birgitta; Seichter, Sabine (Hrsg.): *Hauptwerke der Pädagogik*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 67–70.
- Kersting, Christa (1992): Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes „Allgemeine Revision“ im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft, Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Klafki, Wolfgang (1992): Die gegenwärtigen Kontroversen in der deutschen Erziehungswissenschaft über das Verhältnis der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zum Nationalsozialismus. In: Ogasawara, Michio; Klafki, Wolfgang: *Erziehung – Humanität – Demokratie. Erziehungswissenschaft und Schule an der Wende zum 21. Jahrhundert. Neun Vorträge*, Tokyo, S. 157–178.
- Kleinau, Elke; Opitz (Hrsg.) (1996a): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*, Bd. 1. Vom Mittelalter bis zur Aufklärung, Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- Kleinau, Elke; Opitz (Hrsg.) (1996b): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*, Bd. 2. Vom Vormärz bis zur Gegenwart, Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- Klosterberg, Brigitte (Hrsg.) (2004): *Licht und Schatten. August Hermann Niemeyer. Ein Leben an der Epochenwende um 1800* (Kataloge der Franckeschen Stiftungen, Bd. 13), Halle: Verlag der Franckeschen Stiftungen.
- Knoblauch, Hubert A. (2005): Kulturkörper. Die Bedeutung des Körpers in der sozialkonstruktivistischen Wissenssoziologie. In: Schroer, Markus (2005): *Die Soziologie des Körpers*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch, S. 92–113.
- Koch, Martina; Koller Hans-Christoph (1999): Geschlechter im Widerstreit? Ein Streitgespräch über Bildung und Geschlechterverhältnisse. In: Behm, Britta L.; Heinrichs, Gesa; Tiedemann, Holger: *Das Geschlecht der Bildung — Die Bildung der Geschlechter*, Opladen: Leske + Budrich, S. 239–268.
- Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Stuttgart: Kohlhammer.

- Koller, Hans-Christoph (2009): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung, 4. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Koller, Hans-Christoph; Lüders, Jenny (2004): Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse. In: Ricken, Norbert; Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 56–76.
- Kondylis, Panajotis (2002 [1981]): Die Aufklärung im Rahmen des neuzeitlichen Rationalismus, Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Koneffke, Gernot (1994a): Die ‚Geschichte des Menschen‘ und die ‚Abhandlungen das Interesse der Menschheit betreffend‘: Peter Villaume und das Dilemma der Pädagogik am Ende der Manufakturperiode. In: Koneffke, Gernot: *Pädagogik im Übergang zur bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft. Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung*, Wetzlar 1994, S. 79–121.
- Koneffke, Gernot (1994b): C.F. Bahrds ‚Handbuch der Moral für den Bürgerstand‘ (1789) im Konstitutionsprozeß der Pädagogik. In: Koneffke, Gernot: *Pädagogik im Übergang zur bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft. Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung*, Wetzlar 1994, S. 137–173.
- König, Eugen (1993): Der Philanthropismus und die Entdeckung des Leibes als pädagogische Kategorie. In: Spitzer, Giseler (Hrsg.): *Die Entwicklung der Leibesübungen in Deutschland. Von den Philanthropisten bis zu den Burschenschaftsturnern. Jahrestagung der Sektion Sportgeschichte vom 14. bis 16. Mai 1992 in Reinhardtsbrunn*, Sankt Augustin: Academia Verlag, S. 17–40.
- König, Eugen (1989): Körper – Wissen – Macht. Studien zur historischen Anthropologie des Körpers, Berlin: Reimer.
- Koschorke, Albrecht (2000): Die Heilige Familie und ihre Folgen, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Koschorke, Albrecht (1999): Körperströme und Schriftverkehr. Mediologie des 18. Jahrhunderts, München: Fink.
- Koselleck, Reinhart; Conze, Werner; Brunner Otto (1972): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Bd. 1, A–D, Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Kraul, Margaret (1995): Weibliche Bildung – männliche Bildung – allgemeine Bildung. In: *Neue Sammlung*, Jg. 35, Heft 3, S. 23–45.
- Kraus, Anja (2013): Das Lernen als Aufmerksamkeitsgeschehen. In: Bilstein, Johannes; Brumlik, Micha (Hrsg.): *Die Bildung des Körpers* (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung), Weinheim: Beltz-Juventa Verlag, S. 308–323.
- Kraus, Anja (Hrsg.) (2012): Körperlichkeit in der Schule – Aktuelle Körperdiskurse und ihre Empirie. Sexualität und Macht, Bd. 4 (Pädagogik: Perspektiven und Theorien, Bd. 23), Oberhausen: Athena Verlag.
- Kraus, Anja (Hrsg.) (2008): Körperlichkeit in der Schule. Aktuelle Körperdiskurse und ihre Empirie, Bd. 1 (Pädagogik: Perspektiven und Theorien, Bd. 9), Oberhausen: Athena Verlag.
- Kron, Friedrich (1996): Grundwissen Pädagogik, Paderborn: Reinhardt.
- Krüger, Johann G.W. (1837): Abriss der Geschichte des Königl. Friedrich-Wilhelm-Gymnasium zu Neuruppin. In: Programm des Friedr.-Wilh.-Gymnasiums zu Neu-Ruppin. vom 17. März 1837.
- Krüger, Michael (2005): Einführung in die Geschichte der Leibeserziehung und des Sports: Leibesübungen im 20. Jahrhundert: Sport für alle, 2. neu bearb. Aufl., Schorndorf: Hofmann.
- Krüger, Heinz-Hermann; Helsper, Werner (2004): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kubitza, Thorsten (2005): Identität, Verkörperung, Bildung. Pädagogische Perspektiven der philosophischen Anthropologie Helmuth Plessners, Bielefeld: transcript Verlag.
- Kuby, Eva (2004): Reiserouten und Reisekontakte. In: Klosterberg, Brigitte (Hrsg.) (2004): Licht und Schatten. August Hermann Niemeyer. Ein Leben an der Epochenwende um 1800 (Kataloge der Franckeschen Stiftungen, Bd. 13), Halle: Verlag der Franckeschen Stiftungen, S. 250–257.
- Kükelhaus, Hugo; Lippe, Rudolf zur (1982): Entfaltung der Sinne. Ein ‚Erfahrungsfeld‘ zur Bewegung und Besinnung, Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Kunze, Lydia (1971): „Die physische Erziehung der Kinder“ Populäre Schriften zur Gesundheitserziehung in der Medizin der Aufklärung. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der gesamten Medizin der hohen Medizinischen Fakultät der Philipps-Universität Marburg, Marburg (unveröffentlicht).
- Ladenthin, Volker (2007): Von der Notwendigkeit, erneut über Erziehung zu reden. Einführung in die Tagung der Sektion Pädagogik in der Görres-Gesellschaft 2006 in Regensburg. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Jg. 83, Heft 1, S. 3–10.
- Landwehr, Achim (2008): Historische Diskursanalyse, Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Lang, Anke (2017): Körperdiskurse anthropologisch gespiegelt. Eine Epistemologie erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lange, Friedrich A. (1974 [1866]): Geschichte des Materialismus, Bd. 1, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

- Langer, Antje (2017): Körperlichkeit in der Machasymmetrie pädagogischer Verhältnisse. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, Jg. 37, Heft 1, S. 25–38.
- Langer, Antje (2011): „Körperbewusste Schule“? Funktionen und Adressierungen von pädagogischen Körperkonzepten. In: Keller, Reiner; Meuser, Michael (Hrsg.): *Körperwissen* (Wissen, Kommunikation und Gesellschaft), Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 317–334.
- Langeveld, Martinus J. (1965): Einführung in die theoretische Pädagogik (Erziehungswissenschaftliche Bücherei. Reihe 4. Theoretische Pädagogik), 5. neu bearb. Aufl., Stuttgart: Klett Verlag.
- Langewand, Alfred (1999): Kontextanalyse als Methode der pädagogischen Geschichtsschreibung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 45, Heft 4, S. 505–519.
- Leibold, Tobias (2009): Enzyklopädische Anthropologien. Formierungen des Wissens vom Menschen im frühen 19. Jahrhundert bei G.H. Schubert, H. Steffens und G.E. Schulze. (Studien zur Kulturpoetik, Bd. 13), Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Lempa, Heikki (1993): Bildung der Triebe. Der deutsche Philanthropismus (1768–1788), Turku: Turun Yliopisto.
- Lenhart, Volker (2007): F.H.C. Schwarz und die Gründung des Philologisch-Pädagogischen Seminar 1807. Vortrag auf der Jubiläumsveranstaltung „200 Jahre institutionalisierte wissenschaftliche Pädagogik und Lehrerbildung an der Universität Heidelberg“ 24. April 2007, <http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/feldevaluation09/jubilaeum.pdf> [20.04.2020].
- Lenhart, Volker (1977): Zur Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft: Erziehungskunst – Erziehungslehre – Erziehungswissenschaft. Die Entstehung des Programms einer wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland 1750–1830. In: Lenhart, Volker (Hrsg.): *Historische Pädagogik. Methodologische Probleme der Erziehungsgeschichte*, Wiesbaden: Kohlhammer Verlag, S. 145–159.
- Lenzen, Dieter (2007): Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will (rowohlts enzyklopädie, Bd. 605), 4. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Lenzen, Dieter (2004): Erziehungswissenschaft, 4. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Lenzen, Dieter (2002): Erziehungswissenschaft, 5. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Lenzen, Dieter (1992): Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue? In: Benner, Dietrich; Lenzen, Dieter; Otto Hans-Uwe: *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin*. Zeitschrift für Pädagogik, 29. Beiheft, S. 75–91.
- Leonhardmaier, Teresa (2010): „moveo ergo sum“. Bewegung als mehrdimensionales Bildungsprinzip. In: Schmidhuber, Martina; Liessmann, Konrad Paul (Hrsg.): *Formen der Bildung. Einblicke und Perspektiven*, Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 161–174.
- Lepénies, Wolf (2016): Naturgeschichte und Anthropologie im 18. Jahrhundert. In: Fabian, Bernhard; Schmidt-Biggemann, Wilhelm; Vierhaus, Rudolf (Hrsg.): *Deutschlands kulturelle Entfaltung: die Neubestimmung des Menschen* (Studien zum achtzehnten Jahrhundert, Bd. 2,3), Hamburg: Felix Meiner Verlag, S. 211–226.
- Liepmann, Hugo (1834): Tetens, Johann Nikolaus. In: *Allgemeine Deutsche Biographie* (ADB), hrsg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 37, Leipzig: Duncker & Humblot, S. 588–590.
- Linden, Mareta (1976): Untersuchungen zum Anthropologiebegriff des 18. Jahrhunderts (Studien zur Philosophie des 18. Jahrhunderts, Bd. 1), Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Link, Christoph (2016 [1986]): Die Staatstheorie Christian Wolffs. In: Schneiders, Werner (Hrsg.): Christian Wolff (1679–1754). *Interpretationen zu seiner Philosophie und deren Wirkung. Mit einer Bibliographie der Wolff-Literatur* (Studien zum 18. Jahrhundert, Bd. 4), 2. durchgesehene Aufl., Hamburg: Felix Meiner Verlag, S. 171–193.
- Lippe, Rudolf zur (1974): Bd. 1: Naturbeherrschung am Menschen I. Körpererfahrung als Entfaltung von Sinnen und Beziehungen in der Ära des italienischen Kaufmannskapitals, Bd. 2: Naturbeherrschung am Menschen II. Geometrisierung des Menschen und Repräsentation des Privaten im französischen Absolutismus, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Lippitz, Werner (1993): *Phänomenologische Studien in der Pädagogik*, Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Lippitz, Wilfried; Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.) (1987): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik (Hochschulschriften, Erziehungswissenschaft, Bd. 19), 2. durchgesehene Aufl., Frankfurt am Main: Athenäum Verlag.
- List, Elisabeth (1997): Der Körper (in) der Geschichte. Theoretische Fragen an einen Paradigmenwechsel. In: *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften*, Jg. 8, Heft 2, S. 167–185.
- List, Elisabeth; Studer, Herlinde (1993): Feminismus und Wissenschaft. In: List, Elisabeth; Studer, Herlinde (Hrsg.): *Denkverhältnisse. Feminismus und Kritik*, 3. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 281–300.
- Loch, Werner (1983): Stufen des kindlichen Lernens als Aufgaben der Erziehung. In: Loch, Werner (Hrsg.): *Lebensform und Erziehung*, Essen: Neue Deutsche Schule, S. 47–59.

- Loch, Werner (1981): Anfänge der Erziehung – Zwei Kapitel aus einem verdrängten Curriculum. In: Mauer, Friedemann (Hrsg.): *Lebensgeschichte und Identität. Beiträge zu einer biographischen Anthropologie*, Frankfurt am Main 1981, S. 31–83.
- Loch, Werner (1978): Individuelles Verhalten und pädagogisches Verstehen. In: Loch, Werner (Hrsg.): *Modelle pädagogischen Verstehens*, Essen: Neue Deutsche Schule, S. 9–29.
- Lohmann, Ingrid; Mayer, Christine (2008): Dimensions of Eighteenth-century Educational Thinking in Germany: Rhetoric and Gender Anthropology, In: *History of Education. Journal of the History of Education Society*, Jg. 37, Heft 1, S. 113–139.
- Lorenz, Maren (2000): Leibhaftige Vergangenheit. Einführung in die Körpergeschichte (Historische Einführungen), Tübingen: edition diskord.
- Los, Willeke (2005): Opvoeding tot mens en burger: pedagogiek als cultuurkritiek in Nederland in de 18e eeuw. Dissertatie Utrecht 2005, Hilversum: Verloren.
- Lottes, Günther (1996): „The State of the Art“. Stand und Perspektiven der „intellectual history“. In: Kroll, Frank Lothar (Hrsg.): *Neue Wege der Ideengeschichte: Festschrift für Kurt Kluxen zum 85. Geburtstag*, Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, S. 27–45.
- Lüders, Jenny (2007): Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs. Bielefeld: transcript Verlag.
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard (1981): Wie ist Erziehung möglich? Eine wissenschaftssoziologische Analyse der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 1, Heft 1, S. 37–54.
- Macha, Hildegard; Witzke, Monika (2009): Handbuch der Erziehungswissenschaft III, 1. Familie – Kindheit – Jugend – Gender – Umwelten, Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Madeira Firmino, Nadine (2015): Bewegungsorientierte Sprachbildung in der frühen Kindheit. Eine empirische Studie zur bewegungsorientierten Sprachbildung im Krippenalltag unter Berücksichtigung familialer Einbindung, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Magdlen, Elisabeth (2015): Vom Körper-Haben zum Leib-Sein. Am Beispiel des Kontaktanzes. In: *Magazin erwachsenenbildung.at. Gesundheit und Bildung. Macht lebenslanges Lernen wohl gesund*, Heft 24, S. 1–9.
- Malich, Lisa (2017): Die Gefühle der Schwangeren. Eine Geschichte somatischer Emotionalität (1780–2010) (Histoire Bd. 99), Bielefeld: transcript Verlag.
- Marotzki, Winfried (2006): Erziehung. In: Krüger, Heinz-Hermann; Grunert, Cathleen (Hrsg.): *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*, 2. Aufl., Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Marotzki, Winfried (2004): Erziehung. In: *Wörterbuch Erziehungswissenschaft* hrsg. von Krüger Heinz-Hermann; Cathleen Grunert, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 147–153.
- Marotzki Winfried; Arnd-Michael Nohl; Ortlepp, Wolfgang (2005): Einführung in die Erziehungswissenschaft, Bd. 1. (Einführungstexte Erziehungswissenschaft), Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Marotzki, Winfried, Süner, Heinz (1993): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne, Bd. 2, Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Martin, Josef (1927): Fr. H. Chr. Schwarz. Ein Pädagoge der Romantik, Münster: Universitas Verlag
- Martschukat, Jürgen (2010): Diskurse und Gewalt: Wege zu einer Geschichte der Todesstrafe im 18. und 19. Jahrhundert. In: Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner; Viehöver, Willy (Hrsg.): *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*, Bd. 2, 4. Aufl., Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften S. 69–97.
- Martschukat, Jürgen; Stieglitz, Olaf (2008): Geschichte der Männlichkeiten, Frankfurt am Main: Verlag C.H. Beck.
- Marx, Heinrich (1929): *Die Entstehung und die Anfänge der pädagogischen Presse* im deutschen Sprachgebiet, Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Maser, Peter (1990): Hans Ernst von Kottwitz: Studien zur Erweckungsbewegung des frühen 19. Jahrhunderts in Schlesien und Berlin, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Maser, Michael (2002): Diskurs, Macht und Geschichte. Foucaults Analysetechniken und die historische Forschung (Campus historische Studien, Bd. 32), Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Masschelein, Jan (1996a): Pädagogisches Handeln und Verantwortung – Erziehung als Antwort. In: Masschelein, Jan; Wimmer, Michael (Hrsg.): *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit – Randgänge der Pädagogik*, Academia Leuven University Press, S. 163–186.
- Masschelein, Jan (1996b): Die Frage nach einem pädagogischen Grundgedankengang. Bemerkungen über Handeln und Pluralität. In: Masschelein, Jan; Wimmer, Michael (1996): *Alterität Pluralität Gerechtigkeit*, Sankt Augustin: Akademia Verlag, S. 107–125.
- Matthes, Eva (2011): Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Lehrbuch, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Mayer, Christine (2014a): Zirkulation und Adaption pädagogischer Ideen um 1800 – am Beispiel von Burtons Erziehungsschrift „Lectures on female education an manners“ (1793). In: Ketelhut, Klemens; Lau, Dayana (Hrsg.):

- Erziehungsgeschichte/n: Kindheiten – Selbstzeugnisse – Reflexionen* (Beiträge zur Historischen Bildungsforschung, Bd. 43), Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag, S. 167–190.
- Mayer, Christine (2014b): Zirkulation und Austausch pädagogischen Wissens. Ansätze zur Erforschung kultureller Transfers um 1800. In: Caruso, Marcelo; Koinzer, Thomas, Mayer, Christine, Priem, Karin (Hrsg.): *Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive*, Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag, S. 29–49.
- Mayer, Christine (2009): Hanno Schmitt: Vernunft und Menschlichkeit. Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung. [Rezension] In: *Paedagogica Historica*, Bd. 45, Heft 6, S. 829–832.
- Mayer, Christine (2006): Geschlechteranthropologie und die Genese der modernen Pädagogik im 18. und frühen 19. Jahrhundert. In: Baader, Meike Sophia, Kelle, Helga; Kleinau, Elke (Hrsg.): *Bildungsgeschichten. Geschlecht, Religion und Pädagogik in der Moderne* (Beiträge zur Historischen Bildungsforschung), Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag, S. 119–139.
- Mayer, Christine (2005): Erziehung und Schulbildung für Mädchen. In: Hammerstein, Notker; Herrmann, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. II. 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800* (Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte, 6 Bde.), München: Verlag C.H. Beck, S. 188–211.
- McKnight, Phillip S. (1996): Johann Karl I. Pädagogische Schriften. Mit einer Einführung hrsg. von Philip S. McKnight (Regensburger Beiträge zur deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft), Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Meinberg, Eckhard (2011): Leibliche Bildung in der technischen Zivilisation. Über den Umgang mit dem Leibe (Pädagogik – Sportkultur – Philosophie, Bd. 3), Berlin: Lit Verlag.
- Meisner, Heinrich; Mulert, Hermann (1943): Schleiermachers Briefwechsel mit Friedrich Heinrich Christian Schwarz. In: *Zeitschrift für Kirchengeschichte*, Jg. 53, S. 255–294.
- Melzer, Jörg (2003): Vollwerternährung: Diätetik, Naturheilkunde, Nationalsozialismus, sozialer Anspruch, Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Menk, Gerhard (2003): Das Bildungswesen in den deutschen protestantischen Territorien der Frühen Neuzeit. In: Schilling Heinz; Ehrenpreis, Stefan (Hrsg.): *Erziehung und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsperspektiven, europäische Fallbeispiele und Hilfsmittel*, Münster: Waxmann Verlag, S. 55–100.
- Menne, Karl (1995[1928]): August Hermann Niemeyer. Sein Leben und Wirken. Zum Gedächtnis des 100jährigen Todestages, 2. Aufl., Halle: Max Niemeyer Verlag.
- Meyer-Drawe, Käte (2004): Leiblichkeit. In: Benner, Dietrich; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 603–619.
- Meyer-Drawe, Käte (2003): Lernen als Erfahrung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 6, Heft 4, S. 505–514.
- Meyer-Drawe, Käte (2001): Erziehung und Macht. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Jg. 77 Heft 4, S. 446–457.
- Meyer-Drawe, Käte (1999): Zum metaphorischen Gehalt von „Bildung“ und „Erziehung“. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 45, Heft 2, S. 161–175.
- Meyer-Drawe, Käte (1997): Maschine. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*, Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 726–737.
- Meyer-Drawe, Käte (1996): Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 42, Heft 5, S. 655–664.
- Meyer-Drawe, Käte (1992): „Projekt der Moderne“ oder Antihumanismus. Reflexion zu einer falsch gestellten Alternative. In: Benner, Dietrich; Lenzen, Dieter; Otto Hans-Uwe (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.–18. März an der Freien Universität Berlin. Zeitschrift für Pädagogik*. 29. Beiheft, S. 93–104.
- Meyer-Drawe, Käte (1986): Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In: Wilfried Lippitz (Hrsg.): *Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen* (Monographien Pädagogik, 32), 3. Aufl., Frankfurt am Main: Scriptor Verlag, S. 19–45.
- Meyer-Drawe, Käte (1984): Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität (Übergänge Bd. 7), München: Fink.
- Mietzner, Ulrike; Tenorth, Heinz-Elmar (2007): Anthropologie als Thema und Problem in der Erziehungswissenschaft. Vielfalt der Methoden, Desiderat des Pädagogischen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 52. Beiheft, S. 7–19.
- Mollenhauer, Klaus (1987): Korrekturen am Bildungsbegriff. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 33, Heft 1, S. 1–20.
- Mollenhauer, Klaus (1979): „Dies ist keine Pfeife“. Ein etwas irritierter Versuch, sich M. Foucault zu nähern. In: *päd. extra*, Heft 1, S. 63–65.
- Mollenhauer, Klaus (1970): Erziehung und Emanzipation, 3. Aufl., München: Juventa Verlag.
- Moravia, Sergio (1989 [1970]): Beobachtende Vernunft. Philosophie und Anthropologie in der Aufklärung. Aus dem Italienischen von Elisabeth Piras, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

- Motz, Oskar (1902): A.H. Niemeyer in seinem Verhältnisse zu Kant. Inaugural-Dissertation der hohen philosophischen Fakultät der Universität Leipzig zur Erlangung der Doktorwürde, Mühlhausen in Thüringen: Dannersche Buchdruckerei.
- Mühlbauer, Ralf (1971): Zur Wortgeschichte des Erziehungsbegriffs. In: *Pädagogische Rundschau*, Jg. 25, Heft 1, S. 647–668.
- Mühlpfordt, Günter (2009): Ein kryptoradikaler Reformprofessor der Universität Erfurt: Karl Friedrich Bahrdt Wirken von Erfurt und Gotha aus im Aufbruch der Spätaufklärung. In: Mühlpfordt, Günter; Weiß, Ulman (Hrsg.): *Kryptoradikalität in der Frühneuzeit* (Friedenstein – Forschungen – Band 5), Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 297–325.
- Mühlpfordt, Günter (1992): 1740, nicht 1741. Zu Bahrdts Geburtsjahr. In: Sauder, Gerhard; Weiß, Christoph (Hrsg.): *Carl Friedrich Bahrdt (1740–1792)*, St. Ingbert: Röhrig Verlag, S. 291–305.
- Mühlpfordt, Günter (1980): Deutsche Präjakobiner. Karl Friedrich Bahrt und die beiden Forster. In: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft*, Heft 10, S. 970–989.
- Mühlpfordt, Günter; Weiß, Ulman (Hrsg.) (2009): *Kryptoradikalität in der Frühneuzeit* (Friedenstein – Forschungen, Bd. 5), Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Mulert, Hermann (1934): Schleiermacher über Campe. In: *Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben*, Jg. 9, S. 251–254.
- Müller, Ernst; Schmieder, Falko (2016): Begriffsgeschichte und historische Semantik. Ein kritisches Kompendium, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Müller, Gerhard (Hrsg.) (1999): *Theologische Realenzyklopaedie: Studienausgabe Teil II: Katechumenat, Katechumenen – Publizistik*, Presse, Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Müller-Jahnke, Wolf-Dieter (1982): Medizin und Pharmazie in Almanachen und Kalendern der frühen Neuzeit. In: Joachim Telle (Hrsg.): *Pharmazie und der gemeine Mann. Hausarznei und Apotheke in deutschen Schriften der frühen Neuzeit* (Ausstellung der Herzog-August-Bibliothek Wolfenbüttel in der Halle des Zeughauses vom 23. August 1982 bis März 1983). Ausstellungskataloge der Herzog-August-Bibliothek, 36), S. 35–42.
- Naschert, Guido; Stiening, Gideon (Hrsg.) (2007): Ernst Platner (1744–1818): Konstellationen der Aufklärung zwischen Philosophie, Medizin und Anthropologie (Aufklärung, Bd. 19), Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Nasemann, Otto (1886): Niemeyer, Hermann Agathon. In: *Allgemeine Deutsche Biographie* (ADB), hrsg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 23, Leipzig: Duncker & Humblot, S. 682–687.
- Neumann, Josef N.; Sträter, Udo (Hrsg.) (2000): Das Kind in Pietismus und Aufklärung: Beiträge des Internationalen Symposiums vom 12.–15. November 1997 in den Franckeschen Stiftungen zu Halle (Hallesche Forschungen, Bd. 5), Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Neumann, Josef N. (2000): Die ‚physische Erziehung des Kindes‘ – Medizin unter dem Paradigma der Erziehung in Pietismus und Aufklärung. In: Neumann, Josef N.; Sträter, Udo (Hrsg.): *Das Kind in Pietismus und Aufklärung: Beiträge des Internationalen Symposiums vom 12.–15. November 1997 in den Franckeschen Stiftungen zu Halle* (Hallesche Forschungen, Bd. 5), Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 201–224.
- Neumann, Josef N. (1995): Die Bedeutung von August Hermann Francke (1663–1727) für die Medizin – Zum Verhältnis von Medizin und Pädagogik in der Frühaufklärung. In: Hartwich, Hans-Hermann; Berg, Gunnar (Hrsg.): *Bedeutende Gelehrte der Universität zu Halle seit ihrer Gründung im Jahr 1694*. Opladen: Leske + Budrich, S. 12–36.
- Nohl, Herman (1988 [1935]): Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 10. Aufl., Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Nöth, Winfried; Hertling, Anke (2005): Körper – Verkörperung – Entkörperung, Kassel: kassel university press.
- Nowitzki, Hans-Peter (2003): Der wohltemperierte Mensch. Aufklärungsanthropologien im Widerstreit, Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Oelkers, Jürgen (2012): Die Historizität pädagogischer Gegenstände. In: Priem, Karin; König, Gudrun M.; Casale, Rita (Hrsg.): *Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 58, Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 32–49.
- Oelkers, Jürgen (2009): Erziehung. In: Andresen, Sabine; Casale, Rita; Gabriel, Thomas; Horlacher Rebecca; Larcher Klee, Sabina; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 248–262.
- Oelker, Jürgen (2006): Die Internationalisierung der pädagogischen Theoriebildung. Vortrag in der Arbeitsgruppe Internationalisierung anlässlich des 19. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 25. März 2002 in der Universität München. In: Fuchs, Eckart (Hrsg.): *Bildung International. Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen*, Würzburg: Egon Verlag.
- Oelker, Jürgen (2004a): Erziehung. In: Benner, Dietrich; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 303–340.

- Oelkers, Jürgen (2004b): Aufklärung. In: Benner, Dietrich; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 75–105.
- Oelkers, Jürgen (2003): Emblematis, Esoterik Platonismus. In: Oelkers, Jürgen; Osterwalder, Fritz; Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 19–56.
- Oelkers, Jürgen (2002): Was ist Erziehung heute? Unveröffentlichtes Manuskript. Vortrag in der Universität Trier am 28. Januar 2002.
- Oelkers, Jürgen (2001): Einführung in die Theorie der Erziehung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Oelkers, Jürgen (1999): Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 45, Heft 4, S. 461–483.
- Oelkers, Jürgen (1991): Theorie der Erziehung. Ein vernachlässigtes Thema. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 37, Heft 1, S. 13–18.
- Oelkers, Jürgen; Osterwalder, Fritz; Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (2003): *Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Ohl, Arndt H.T.H. (2005): Der Einfluß Jean-Jacques Rousseaus (1712–1778) auf die deutsche Naturheilbewegung des 19. Jahrhunderts. Inaugural-Dissertation des Doktorgrades der Medizin einer Hohen Medizinischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum.
- Olbertz, Jan H. (1997): Erziehungswissenschaft. Traditionen – Themen – Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich.
- Opitz, Claudia (2006): Mein Feind Rousseau? Zur Bedeutung philosophisch-pädagogischer ‚Klassiker‘ in der historischen Geschlechterforschung. In: Casale, Rita; Tröhler, Daniel; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung*. Göttingen: Wallstein Verlag, S. 64–90.
- Opitz, Claudia (2005): Um-Ordnungen der Geschlechter. Einführung in die Geschlechtergeschichte, Tübingen: edition diskord.
- Opitz, Claudia; Weckel, Ulrike, Kleinau, Elke (Hrsg.) (2000): *Tugend, Vernunft und Gefühl. Geschlechterdiskurse der Aufklärung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag.
- Opitz, Claudia (2000): Mutterschaft und weibliche (Un-)Gleichheit in der Aufklärung. Ein kritischer Blick auf die Forschung. In: Opitz, Claudia; Weckel, Ulrike, Kleinau, Elke (Hrsg.): *Tugend, Vernunft und Gefühl. Geschlechterdiskurse der Aufklärung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag, S. 85–106.
- Opitz, Claudia; Weckel, Ulrike (1998): Einleitung. In: Weckel, Ulrike; Opitz, Claudia, Hochstrasser; Olivia, Tolkemitt (Hrsg.) (1998): *Ordnung, Politik und Geselligkeit der Geschlechter im 18. Jahrhundert* (Das achtzehnte Jahrhundert, Bd. 6), Göttingen: Wallstein Verlag, S. 7–24.
- Orgeldinger, Sibylle (1999): Standardisierung und Purismus bei Joachim Heinrich Campe (Studia Linguistica Germanica), Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Orland, Barbara; Scheich, Elvira (1995): Das Geschlecht der Natur. Feministische Beiträge zur Geschichte und Theorie der Naturwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Osterwalder, Fritz (2006): Condillacs Rose – Erfahrung als pädagogisches Konzept zwischen radikalem Sensualismus und religiöser Innerlichkeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 52 Heft 4, S. 522–539.
- Osterwalder, Fritz (2003): Die Heilung des freien Willens durch Erziehung. Erziehungstheorien im Kontext der theologischen Augustinus-Renaissance im 17. Jahrhundert. In: Oelkers, Jürgen; Osterwalder, Fritz; Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie*, Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 57–86.
- Osterwalder, Fritz (2000): Theologische Konzepte von Erziehung. Das Verhältnis von Fénelon und Francke. In: Neumann, Josef N.; Sträter, Udo (Hrsg.): *Das Kind in Pietismus und Aufklärung: Beiträge des Internationalen Symposiums vom 12.–15. November 1997 in den Franckeschen Stiftungen zu Halle* (Hallesche Forschungen, Bd. 5), Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 79–94.
- Osterwalder, Fritz (1999): Pädagogik im Umfeld moderner Naturwissenschaften im 17. Jahrhundert. In: Oelkers, Jürgen; Tröhler, Daniel (Hrsg.): *Die Leidenschaft der Aufklärung: Studien über Zusammenhänge von bürgerlicher Gesellschaft und Bildung*, Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 31–52.
- Osterwalder Fritz (1992): Die Geburt der deutschsprachigen Pädagogik aus dem Geist des evangelischen Dogmas. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Jg. 68, Heft 4, S. 426–455.
- Ott, Marion (2011): Der (in)kompetente Kinderkörper. Performanz und Produktion von Körperwissen in entwicklungsdiagnostischen Praktiken. In: Keller, Reiner; Meuser, Michael (Hrsg.): *Körperwissen (Wissen, Kommunikation und Gesellschaft)*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 229–247.
- Overhoff, Jürgen (2004): Quentin Skinners neue Ideengeschichte und ihre Bedeutung für die historische Bildungsforschung. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* Bd. 10, S. 321–336.
- Pesch, Otto H. (2006): Luther. III. Theologie. In: Kasper, Walter u.a. (Hrsg.): *Lexikon für Theologie und Kirche. Kirchengeschichte-Maximilianus*, Bd. 6., 3. Aufl., Freiburg, Basel, Wien: Herder Verlag, Sp. 1131–1140.

- Peschke, Erhard (Hrsg.) (1969): August Hermann Francke. Werke in Auswahl. Witten/Ruhr: Luther Verlag.
- Penz, Otto (2013): Sprechende Körper. Selbstoptimierung, Kommodifizierung und sexuelles Kapital. In: *Erwachsenenbildung* 59, Heft 2, S. 55–58.
- Peter, Claudia (2013): Ideen von der Erziehung in der Geschichte der Pädiatrie vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Heft 3, S. 259–272.
- Pfeifer, Dirk (2008): Tagungsbericht zu Das Konfessionalisierungsparadigma – Leistungen, Probleme, Grenzen. XX. Bayreuther Historisches Kolloquium. Bayreuth: Dieter J. Weiß, Bayerische und Fränkische Landesgeschichte Universität Bayreuth; Thomas Brockmann, Geschichte der Frühen Neuzeit, Universität Bayreuth, 22. bis 24. Mai 2008.
- Pfeiffer, Harald (1989): Heidelberger Musikleben in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades an der Universität Heidelberg, Heidelberg: Guderjahn.
- Piechocki, Werner (1965): Gesundheitsfürsorge und Krankenpflege in den Franckeschen Stiftungen in Halle/Saale. In: Piechocki, Werner (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte des Gesundheitswesens der Stadt Halle und der Medizinischen Fakultät der Universität Halle. Leipzig: J.A. Barth.
- Pilarczyk, Ulrike; Mietzner, Ulrike (2005): Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Piller, Gudrun (2007): Private Körper. Spuren des Leibes in Selbstzeugnissen des 18. Jahrhunderts. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag.
- Platzmann, Anica Maria (2003): Macht und Erziehung – Erziehungsmacht. Über die Machtanwendung in der Erziehung. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.
- Plessner, Helmuth 1970 [1941]: Lachen und Weinen. In: Plessner, Helmuth (Hrsg.): Philosophische Anthropologie, Frankfurt am Main: Fischer Verlag, S. 11–171.
- Pogrell, Lorenz von (1998): „Erziehung“ im historischen Kontext. Beispiele für die Verwendung des Begriffs zu Beginn der Neuzeit. Inauguraldissertation. Betreut von Prof. Dr. Jürgen Oelkers und Dr. Fritz Osterwalder. Berlin, Bern, Universität Bern (unveröffentlicht).
- Pongratz, Ludwig A. (2011 [1988]): Michel Foucault: Seine Bedeutung für die Historische Bildungsforschung. In: Pongratz, Ludwig: *Sammlung. Fundstücke aus 30 Hochschuljahren*, E-Publishing-Service der TU Darmstadt, S. 102–112, http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2439/1/Ludwig_Pongratz_-_Sammlung.pdf [20.04.2020].
- Pongratz, Ludwig A. (1989): Schule als Dispositiv der Macht – Pädagogische Reflexionen im Anschluss an Michel Foucault. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Jg. 66, Heft 3, S. 289–308.
- Porger, Gustav (1901): Johann Stuves Leben und Werk. Ein Beitrag zur brandenburgischen und braunschweigischen Schulgeschichte. Inaugural-Dissertation der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen.
- Prange, Klaus (2012): Erziehung als Handwerk. Analysen und Perspektiven zur Operativen Pädagogik, Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik, Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Prange, Klaus (1981): Pädagogik als Erfahrungsprozeß. Die Pathologie der Erfahrung, Bd. III: Die Pathologie der Erfahrung, Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Prantl, Carl v. (1877): Ehlers, Martin. In: *Allgemeine Deutsche Biographie* (ADB), hrsg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 4, Leipzig: Duncker & Humblot, S. 699–700.
- Prantl, Carl von (1880): Heusinger, Johann Heinrich Gottlieb. In: *Allgemeine Deutsche Biographie* (ADB), hrsg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 12, Leipzig: Duncker & Humblot, S. 293.
- Preisendörfer, Bruno (2017): Als Deutschland noch nicht Deutschland war. Reise in die Goethezeit, Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Prokop, Ulrike (1989): Mutterschaft und Mutterschafts-Mythos im 18. Jahrhundert. In: Schmidt-Linsenhoff, Viktoria (Hrsg.): Sklavin oder Bürgerin? Französische Revolution und neue Weiblichkeit 1760–1830. [Katalog zu der gleichnamigen Ausstellung des Historischen Museums Frankfurt, 4.10.–4.12.1989], Marburg: Jonas Verlag, 174–205.
- Pronczynsky, Andreas von (1999): Die Pädagogik und ihre Historiographie. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 45, Heft 4, S. 485–503.
- Raithel, Jürgen; Dollinger, Bernd; Hörmann, Georg (2009): Einführung Pädagogik: Begriffe – Strömungen – Klassiker – Fachrichtungen, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rather, Lelland J. (1968): The Six Things Non-Natural: A Note on the Origins and Fate of a Doctrine and Phrase. In: *Clio Media* 3, S. 337–347.
- Reble, Albert (1957): Diesterweg, Adolf. In: *Neue Deutsche Biographie* (NDB), Bd. 3, Berlin: Duncker & Humblot, S. 666–667.

- Reinhard, Wolfgang (1995): Was ist katholische Konfessionalisierung? In: Reinhard, Wolfgang.; Schilling, Heinz (Hrsg.): *Die katholische Konfessionalisierung*, (Schriften des Vereins für Reformationsgeschichte, Bd. 198), Münster: Aschendorff, S. 419–452.
- Reinhard, Wolfgang (1997), Sozialdisziplinierung – Konfessionalisierung – Modernisierung. Ein historiographischer Diskurs. In: Boskovska-Leimgruber, Nada (Hrsg.): *Die Frühe Neuzeit in der Geschichtswissenschaft. Forschungstendenzen und Forschungserträge*, Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 39–55.
- Reinhard, Wolfgang (1983): Zwang zur Konfessionalisierung? Prolegomena zu einer Theorie des konfessionellen Zeitalters: In: *Zeitschrift für Historische Forschung*, Jg. 10, S. 257–277.
- Rendtorff, Barbara; Moser, Vera (Hrsg.) (1999): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung, Opladen: Leske und Budrich.
- Rethschulte, Clemens (1995): Daniel Gottlob Moritz Schreber. Seine Erziehungslehre und sein Beitrag zur Körperbehindertenhilfe im 19. Jahrhundert. Genese und historische Einordnung, Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter Heidelberg, Edition Schindele.
- Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricken Norbert; Rieger-Ladich, Markus (2004a): Einleitung. In: Ricken, Norbert; Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault: *Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–13.
- Ricken, Norbert; Rieger-Ladich, Markus (2004b): Michel Foucault: *Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricken, Ulrich (1992): Begriffe und Konzepte für Aufklärung. Zur Problematik einer Begriffsgeschichte als vergleichende Lexikologie der Aufklärung. In: Jüttner, Siegfried; Schlobach, Jochen (Hrsg.): *Europäische Aufklärung(en). Einheit und nationale Vielfalt*, Hamburg: Felix Meiner Verlag, S. 95–106.
- Riefling, Markus (2013): Die Kultivierung der Freiheit bei der Macht: Eine pädagogische Betrachtung von Grenzziehung und Grenzüberschreitung, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rittelmeyer, Christian (2002): Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung, Weinheim: Juventa Verlag.
- Rogers, Rebecca (2006): Frauen- und Geschlechtergeschichte in der Geschichte der Erziehung: Neue Perspektiven. In: Casale, Rita; Tröhler, Daniel; Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2006): *Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung*, Göttingen: Wallstein Verlag, S. 42–63.
- Rohls, Jan (1997): Protestantische Theologie der Neuzeit. Die Voraussetzungen und das 19. Jahrhundert, Bd. 1, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Rosenbaum, Heidi (1982): Formen der Familie. Untersuchungen zum Zusammenhang von Familienverhältnissen, Sozialstruktur und sozialem Wandel in der deutschen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts, Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Roth, Hans Joachim (2001): Von der Zucht zur Erziehung, Tugendlehre, Kindheitsbilder und bürgerlicher Aufbruch im Übergang zur frühen Neuzeit. In: *Neue Sammlung*, Jg. 41, S. 243–261.
- Ruberg, Christiane (2002): Wie ist Erziehung möglich? Moralerziehung bei den frühen pädagogischen Kantianern, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Rüegg, Walter (1967): Der Kranke in der Sicht der bürgerlichen Gesellschaft and er Schwelle des 19. Jahrhunderts. In: Artelt, Walter; Rüegg, Walter (Hrsg.): *Der Arzt und der Kranke in der Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. Vorträge eines Symposiums von 1. bis 3. April 1963 in Frankfurt am Main* (Studien zur Medizingeschichte des neunzehnten Jahrhunderts, Bd. 1), Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Ruhloff, Jörg (2002): Bildungs- und Erziehungsphilosophie – ein Blick von innen. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Beiheft 1., Opladen: Leske + Budrich, S. 83–91.
- Rumpf, Horst (1981): Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule, München: Juventa Verlag.
- Ruoff, Michael (2007): Foucault-Lexikon. Entwicklung – Kernbegriffe – Zusammenhänge, Paderborn: Fink.
- Rutschky, Katharina (1993 [1977]): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung, Frankfurt am Main, Berlin, Wien: Ullstein Verlag.
- Saarinén, Risto (1999): Erbsünde. III. Protestantisches Verständnis. In: Betz, Hans D. u.a. (Hrsg.) *Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft*, 4., völlig neu bearb. Aufl., Bd. 2. C–E, Tübingen: Mohr Siebeck, Sp. 1397.
- Sallwürk, Ernst v. (1883): John Lockes Gedanken über Erziehung, Langensalza: Beyer & Söhne.
- Santos, Robinson dos (2007): Moralität und Erziehung bei Immanuel Kant, Kassel: university press.
- Sarasin, Philipp (2007): Die erste Form des Eigentums. Constantin Volney und die Genealogie moderner Bio-Ethik. In: Taupitz, Jochen (Hrsg.): *Kommerzialisierung des menschlichen Körpers*, Berlin, Heidelberg: Springer Verlag, S. 7–19.
- Sarasin, Philipp (2007 [1998]): Diskursanalyse. In: Goertz, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Geschichte. Ein Grundkurs*, 3. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 199–217.

- Sarasin, Philipp (2006): Ordnungsstrukturen. Zum Zusammenhang von Foucaults Diskurs- und Machtanalyse. In: Casale, Rita; Tröhler, Daniel; Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2006): *Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung*. Göttingen: Wallstein Verlag, S. 120–131.
- Sarasin, Philipp (2003): *Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch.
- Sarasin, Philipp (2001): *Reizbare Maschinen. Eine Geschichte des Körpers 1765–1914*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Sarasin, Philipp (1999): Mapping the body. Körpergeschichte zwischen Konstruktivismus, Politik und ‚Erfahrung‘. In: *Historische Anthropologie* Bd. 7 (3), S. 437–451.
- Schäfer, Alfred (2012): Erziehung – Von der problematischen Problematisierung der sozialen Intelligibilität. In: Ricken, Norbert; Balzer, Nicole (Hrsg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 353–372.
- Schäfer, Alfred (2009): *Die Erfindung des Pädagogischen*, Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Schäfer, Alfred (2005): *Einführung in die Erziehungsphilosophie*, Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Schäfer, Gerd E. (1995): *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Scheich, Elvira (Hrsg.) (2002): *Vermittelte Weiblichkeit. Feministische Wissenschafts- und Gesellschaftstheorie*, Kirchlinteln: Hoffmann und Hoyer Verlag.
- Schicha, Nadine (2014): *Lesarten des Geschlechts. Joachim Heinrich Campes Jugendratgeber revisited*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schilling, Heinz (2003): Bildungs- und Erziehungsgeschichte der Frühen Neuzeit in europa- und konfessionsgeschichtlich vergleichender Perspektive – ein Forschungsprogramm. In: Schilling, Heinz; Ehrenpreis, Stefan (Hrsg.): *Erziehung und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsperspektiven, europäische Fallbeispiele und Hilfsmittel*, Münster: Waxmann Verlag, S. 9–15.
- Schilling, Heinz (1999): Das konfessionelle Europa. Die Konfessionalisierung der europäischen Länder seit Mitte des 16. Jahrhunderts und ihre Folgen für Kirche, Staat, Gesellschaft und Kultur. In: Bahlcke, Joachim; Strohmeyer, Arno (Hrsg.): *Konfessionalisierung in Ostmitteleuropa. Wirkungen des religiösen Wandels im 16. und 17. Jahrhundert in Staat, Gesellschaft und Kultur*, Stuttgart: Steiner, S. 13–62.
- Schilling, Heinz (1994): Die Kirchenzucht im frühneuzeitlichen Europa in interkonfessionell vergleichender und interdisziplinärer Perspektive – eine Zwischenbilanz. In: Schilling, Heinz (Hrsg.): *Kirchenzucht und Sozialdisziplinierung im frühneuzeitlichen Europa* (ZHF, Beih. 16.), Berlin: Duncker & Humboldt, S. 11–40.
- Schindler, Larissa (2011): Teaching by Doing: Zur körperlichen Vermittlung von Wissen. In: Keller, Reiner; Meuser, Michael (Hrsg.): *Körperwissen* (Wissen, Kommunikation und Gesellschaft), Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 335–250.
- Schings, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1994): *Der ganze Mensch. Anthropologie und Literatur im 18. Jahrhundert*. DFG-Symposium 1992, Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Schings, Hans-Jürgen (1977): *Melancholie und Aufklärung. Melancholiker und ihre Kritiker in Erfahrungsseelenkunde und Literatur des 18. Jahrhunderts*, Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Schlee, Thorsten (2015): *Muster der Repräsentation. Zur Krise und Permanenz einer semantischen Figur*, Wiesbaden: Springer Verlag.
- Schletter, Hermann T. (1846): *Platner und Wewel. Kriegsszenen aus der Leipziger Literaturgeschichte 1781/82*, Leipzig: Polz.
- Schmid, Karl A. (1970): *Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit*: bearb. in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern, Bd. 1–4, Aalen: Scientia Verlag.
- Schmid, Pia (2007): „Über die Geisteskultur der Töchter gebildeter Stände“. August Hermann Niemeyer als Mädchen-erziehungstheoretiker. In: Soboth, Christian (Hrsg.): *„Seyd nicht träge in dem was ihr thun sollt.“ August Hermann Niemeyer (1754–1828): Erneuerung durch Erfahrung* (Hallesche Forschungen, Bd. 24), Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 105–118.
- Schmid, Pia (2000a): „O, wie süß lohnt das Muttergefühl!“ Die Bestimmung zur Mutter in Almanachen für das weibliche Publikum um 1800. In: Opitz, Claudia; Weckel, Ulrike; Kleinau, Elke: *Tugend, Vernunft und Gefühl. Geschlechterdiskurse der Aufklärung und weibliche Lebenswelten*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag, S. 107–126.
- Schmid, Pia (2000b): ‚von Individuis abstrahierte Beobachtungen‘ Zur empirischen Erforschung des Kindes in der Pädagogik der deutschen Spätaufklärung. In: Neumann, Josef N.; Sträter, Udo (Hrsg.): *Das Kind in Pietismus und Aufklärung: Beiträge des Internationalen Symposiums vom 12.–15. November 1997 in den Franckeschen Stiftungen zu Halle* (Hallesche Forschungen, Bd. 5), Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 281–297.

- Schmid, Pia (1996a): Weib oder Mensch, Wesen oder Wissen? Bürgerliche Theorien zur weiblichen Bildung um 1800. In: Kleinau, Elke; Opitz, Claudia (Hrsg.) (1996a): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 1. Vom Mittelalter bis zur Aufklärung*, Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag, S. 327–345.
- Schmid, Pia; Diele Heidrun (2007): Anfänge empirischer Kinderforschung. Die Schwierigkeiten einer Anthropologie vom Kinde aus. In: Betz, Manfred; Garber, Jörn; Thoma Heinz (Hrsg.): *Physis und Norm: Neue Perspektiven der Anthropologie im 18. Jahrhundert*, Göttingen: Wallstein Verlag, S. 253–276.
- Schmidt, Heinrich Richard (1997): Sozialdisziplinierung? Ein Plädoyer für das Ende des Etatismus in der Konfessionalisierungsforschung. In: *Historische Zeitschrift*, Jg. 265, S. 639–682.
- Schmidtke, Adrian (2008): Körper und Erziehung in historischer Perspektive: Theorien, Befunde, und methodische Zugänge – ein Forschungsüberblick. Pädagogisches Seminar der Georg-August-Universität. Göttingen, <http://web-doc.sub.gwdg.de/pub/mon/2008/schmidtke.pdf> [20.04.2020].
- Schmidtke, Adrian (2007): Körperformationen. Fotoanalysen zur Formierung und Disziplinierung des Körpers in der Erziehung des Nationalsozialismus (Internationale Hochschulschriften, Bd. 483), New York, München, Berlin: Waxmann Verlag.
- Schmitt, Hanno (2007a): Vernunft und Menschlichkeit. Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schmitt, Hanno (Hrsg.) (2007b): Briefe von und an Joachim Heinrich Campe. Briefe von 1789–1814, hrsg., eingel. und kommentiert von Hanno Schmitt, (hrsg. von dem Braunschweigischen Landesmuseum und der Herzog-August-Bibliothek), 2. Bd., Wiesbaden: Harrassowitz.
- Schmitt, Hanno (Hrsg.) (1996a): Visionäre Lebensklugheit: Joachim Heinrich Campe in seiner Zeit (1746–1818), Ausstellung des Braunschweigischen Landesmuseums und der Herzog-August-Bibliothek Wolfenbüttel vom 29. Juni bis 13. Oktober 1996 (Ausstellungskataloge der Herzog-August-Bibliothek, Bd. 74), Wiesbaden: Harrassowitz.
- Schmitt, Hanno (Hrsg.) (1996b): Briefe von und an Joachim Heinrich Campe. Briefe von 1766–1788, hrsg., eingel. und kommentiert von Hanno Schmitt (hrsg. von dem Braunschweigischen Landesmuseum und der Herzog-August-Bibliothek), Bd. 1, Wiesbaden: Harrassowitz.
- Schmitz, Josef N. (1965): Das Problem der physischen Erziehung bei J. Fr. Herbart. In: *Paedagogica Historica*, Jg. 5, Heft 2, S. 402–434.
- Schneiders, Werner (2008 [1997]): Das Zeitalter der Aufklärung, 4. Aufl., München: Verlag C.H. Beck.
- Schneiders, Werner (Hrsg.) (2016 [1986]): Christian Wolff (1679–1754). Interpretationen zu seiner Philosophie und deren Wirkung. Mit einer Bibliographie der Wolff-Literatur (Studien zum 18. Jahrhundert, Bd. 4), 2. durchgesehene Aufl., Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Schodrock, Karl-Heinz (2013): Preußische Turnpolitik mit Blick auf Westfalen, Berlin: Epubli.
- Schodrock, Karl-Heinz (1993): Zur Didaktik der Leibeserziehung in der preußischen Reformära 1806–1911. In: Spitzer, Gisela (Hrsg.): *Die Entwicklung der Leibesübungen in Deutschland. Von den Philanthropisten bis zu den Burschenschaftsturnern. Jahrestagung der Sektion Sportgeschichte vom 14. bis 16. Mai 1992 in Reinhardtsbrunn*, Sankt Augustin: Academia Verlag, S. 17–40.
- Schorn-Schütte, Luise (2004): Ideen-, Geistes-, Kulturgeschichte. In: Goertz, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Geschichte. Ein Grundkurs*, 3. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 541–568.
- Schrader, Karl (1928): Die Erziehungstheorie des Philanthropismus, Langensalza: Beyer.
- Schroer, Markus (2005): Die Soziologie des Körpers, Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch.
- Schroer, Markus (2012): Die Soziologie des Körpers, 2. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch.
- Schulte, Raphael (2006): Leib und Seele. III. Systematisch-theologisch. In: Kasper, Walter u.a. (Hrsg.): *Lexikon für Theologie und Kirche. Kirchengeschichte-Maximilianus*, Bd. 6, 3. Aufl., Freiburg, Basel, Wien: Herder Verlag, Sp. 755–776.
- Schultheis, Claudia (1998): Leiblichkeit – Kultur – Erziehung. Zur Theorie der elementaren Erziehung (Schriften zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Bd. 12), Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schwenk, Bernhard (2001[1989]): Erziehung. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 1 Aggression bis Interdisziplinarität*, 6. Aufl., Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schwinge, Gerhard (2007): „freundlich und ernst“. Friedrich Heinrich Christian Schwarz. Theologieprofessor und Pädagoge in Heidelberg 1804–1837, Heidelberg: verlag regionalkultur.
- Seichter, Sabine (2016): Erziehung und Ernährung. Ein anderer Blick auf Kindheit, 2. Aufl., Weinheim: Juventa Verlag.
- Seidler, Eduard (1966): Das Kind im Wandel wissenschaftlicher Betrachtung. In: Universitäts-Gesellschaft Heidelberg (Hrsg.): *Heidelberger Jahrbücher*, Bd. 10, Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag, S. 83–96.
- Seifert, Ruth (1992): Entwicklung und Probleme der feministischen Theoriebildung. Warum an der Rationalität kein Weg vorbeiführt. In: Knapp, Gudrun-Axeli; Wetterer, Angelika (Hrsg.): *Traditionen Brüche. Entwicklung feministischer Theorie*, Freiburg: Kore Verlag, S. 255–285.
- Siemann, Wolfram (1995): Vom Staatenbund zum Nationalstaat. Deutschland 1806–1871, München: Verlag C.H. Beck.

- Skinner, Quentin (1988): Meaning and Understanding in the History of Ideas. In: *History and Theory*, Vol. 8, No. 1 (1969), S. 3–53.
- Soboth, Christian (Hrsg.) (2007): „Seyd nicht träge in dem was ihr thun sollt.“ August Hermann Niemeyer (1754–1828): Erneuerung durch Erfahrung (Hallesche Forschungen, Bd. 24), Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Sparr, Walter (2005): Religiöse und Theologische Aspekte der Bildungsgeschichte im Zeitalter der Aufklärung. In: Hammerstein, Notker; Herrmann, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. II. 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800* (Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte, 6 Bde.), München: Verlag C.H. Beck, S. 134–168.
- Spitzer, Gisela (Hrsg.) (1993): Die Entwicklung der Leibesübungen in Deutschland. Von den Philanthropisten bis zu den Burschenschaftsturnern; vom 14. bis 16. Mai 1992 in Reinhardtsbrunn, Sankt Augustin: Academia-Verlag.
- Stache, Antje (2010): Der Körper als Mitte. Zur Dynamisierung des Körperbegriffs unter praktischem Anspruch, Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Stache, Antje (2007): Habitualisierung und Indoktrination — Die Zucht des Körpers als Erziehungsmittel. In: Schluß, Henning (Hrsg.): *Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 113–123.
- Steins, Gisela (2007): Sozialpsychologie des Körpers. Wie wir unseren Körper erleben, Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Stenger, Ursula (2012): Bildung der Gefühle in der frühen Kindheit. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 15, Heft 1, S. 15–39.
- Stiening, Gideon; Thiel, Udo (Hrsg.) (2014): Johann Nikolaus Tetens (1736–1807): Philosophie in der Tradition des europäischen Empirismus (Werkprofile: Philosophen und Literaturen des 17. und 18. Jahrhunderts, Bd. 6), Berlin, Boston: Walter De Gruyter.
- Sträter, Udo (Hrsg.) (2009): Alter Adam und Neue Kreatur. Pietismus und Anthropologie, Beiträge zum II. Internationalen Kongress für Pietismusforschung, Bd. 1 und 2, Halle: Verlag der Franckeschen Stiftungen im Max-Niemeyer-Verlag.
- Sträter, Udo; Lehmann, Hartmut; Müller-Bahlke, Soboth, Christian; Wallmann, Johannes (Hrsg.) (2009): Alter Adam und Neue Kreatur. Pietismus und Anthropologie. Beiträge zum II. Internationalen Kongress für Pietismusforschung 2005, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Stroß, Annette M. (2000): Pädagogik und Medizin. Ihre Beziehungen in „Gesundheitserziehung“ und wissenschaftlicher Pädagogik 1779–1933, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Stroß, Annette M. (1995): „Gesundheitserziehung“ zwischen Pädagogik und Medizin. Themenkonjunkturen und Professionalisierungsprobleme in Deutschland 1770–1930. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 41, Heft 2, S. 169–184.
- Strotmann, Rainer (1999): Zur Konzeption und Tradierung von Geschlechterrollen in ausgewählten Schriften pädagogischer Klassiker. In: Rendtorff, Barbara; Moser, Vera (Hrsg.): *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*, Opladen: Leske + Budrich, S. 117–134.
- Sünkel, Wolfgang (2011): Allgemeine Theorie der Erziehung, Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Sünkel, Wolfgang (1970): Zur Entstehung der Pädagogik in Deutschland. Studien über die philanthropische Erziehungsrevision. Habilitationsschrift, Münster. Westfälische Wilhelms-Universität (unveröffentlicht).
- Sychowski, Gaja von (2011): Geschlecht und Bildung. Beiträge der Gender-Theorie zur Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik im Anschluss an Judith Butler und Richard Höningwald (Schriften zur wissenschaftlichen Pädagogik, Bd. 5), Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Telle, Joachim (Hrsg.) (1982): Pharmazie und der gemeine Mann: Hausarznei und Apotheke in deutschen Schriften der frühen Neuzeit; Ausstellung der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel vom 23. August: Wolfenbüttel: Herzog August Bibliothek.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2009a): Historische Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*, 2. Aufl., Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 135–153.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2009b): Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: Raphael, Lutz; Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit* (Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte), München: Oldenbourg Verlag, S. 497–520.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2008): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung, 4. erweiterte Aufl., Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Erziehungswissenschaft. In: Benner, Dietrich; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 342–357.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2003): „Encyklopädie, Methodologie und Literatur“. Pädagogisches Wissen zwischen Amt und Wissenschaft. In: Oelkers, Jürgen; Osterwalder, Fritz; Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie*, Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 123–146.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2000): „Vom Menschen“ – historische, pädagogische und andere Perspektiven einer „Anthropologie“ der Erziehung. Eine Sammelbesprechung neuerer Literatur. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 46, S. 905–925.

- Tenorth, Heinz-Elmar (1996): Lob des Handwerks, Kritik der Theorie – Zur Lage der pädagogischen Historiographie in Deutschland. In: *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, XXXII, S. 343–361.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1992): Paradoxa, Widersprüche und die Aufklärungspädagogik. Versuch, die pädagogische Denkform vor ihren Kritikern zu bewahren. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1992, 28. Beiheft, S. 117–134.
- Terhart, Ewald (2004): Lehrer. In: Benner, Dietrich; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 547–564.
- Thommen, Lukas (2007): Antike Körpergeschichte, Zürich: vdf Hochschulverlag
- Tolkemitt, Brigitte (1998): Knotenpunkte im Beziehungsnetz der Gebildeten: Die gemischte Geselligkeit in den offenen Häusern der Hamburger Familien Reimarus und Sieveking. In: Weckel, Ulrike; Opitz, Claudia; Hochstrasser, Olivia; Tolkemitt, Brigitte (Hrsg.): *Ordnung, Politik und Geselligkeit der Geschlechter im 18. Jahrhundert* (Das achtzehnte Jahrhundert, Bd. 6), Göttingen: Wallstein Verlag, S. 167–202.
- Toppe Sabine (1999): Polizey und Geschlecht. Der obrigkeitstaatliche Mutterschafts-Diskurs in der Aufklärung, Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Toppe, Sabine (1998): „Polizey“ und Mutterschaft: Aufklärerischer Diskurs und weibliche Lebensrealitäten in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. In: Weckel, Ulrike; Opitz, Claudia, Hochstrasser, Olivia; Tolkemitt, Brigitte (Hrsg.) (1998): *Ordnung, Politik und Geselligkeit der Geschlechter im 18. Jahrhundert* (Das achtzehnte Jahrhundert, Bd. 6), Göttingen: Wallstein Verlag, S. 303–322.
- Toppe, Sabine (1996) Mutterschaft und Erziehung zur Mütterlichkeit in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. In: Kleinau, Elke (Hrsg.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Vom Mittelalter bis zur Aufklärung*, Bd. 1, Frankfurt am Main Campus Verlag, S. 346–359
- Tröhler, Daniel (2006a): Lehrerbildung, Nation und pädagogische Historiographie. Die ‚Geschichte der Pädagogik‘ in Frankreich und Deutschland nach 1871. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 52, Heft 4, S. 540–554.
- Tröhler, Daniel (2006b): Republikanismus und Pädagogik. Pestalozzi im historischen Kontext, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Tröhler, Daniel (2001): Pädagogische Historiographie und Kontext. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, Jg. 7, Heft 1, S. 26–34.
- Truschkat, Inga; Bormann, Inka (2013): Zum konstruktiven Dilemma einer Disziplin – Sondierungen erziehungswissenschaftlicher Zugänge zur Diskursforschung. In: *Zeitschrift für Diskursforschung*, Jg. 1, Heft 1, S. 88–112.
- Tshisuaka, Barbara I. (2005): Andry, Nicolas. In: Gerabek, Werner E.; Haage, Bernhard D.; Keil, Gundolf; Wegner, Wolfgang (Hrsg.): *Enzyklopädie Medizingeschichte*, Berlin, New York: Walter De Gruyter Verlag, S. 63.
- Ulbricht, Otto (1990): Kinds-mord und Aufklärung in Deutschland, München: Oldenbourg Verlag.
- Vahle, Fredrik (2014): Kinder durch Bewegung und Musik innerlich stärken. Aufmerksamkeitsübungen, Lieder und Geschichten für die Kita; [mit dem Konzept „Motorik der Verbundenheit“ für Erzieherinnen], Weinheim: Beltz Verlag.
- Vlieghe, Joris (2010): Demokratie und die Erziehung des Leibes – Zur pädagogischen Relevanz von Gymnastik. In: Egger, Rudolf; Hackl, Bernd (Hrsg.): *Sinnliche Bildung? Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch* (Lernweltforschung, Bd. 4), Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71–84.
- Vogel, Peter (1996): Scheinprobleme der Erziehungswissenschaft: Das Verhältnis von „Erziehung“ und „Sozialisation“. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 42, S. 481–490.
- Völker, Steffen (2010): Körperwahrnehmung und schulisches Lernverhalten (Schriften zur Körperbehindertenpädagogik, Bd. 5), Oberhausen, Rheinland: Athena Verlag.
- Walter, Franz; Klecha, Stephan; Hensel, Alexander (Hrsg.) (2015): Die Grünen und die Padosexualität. Eine bundesdeutsche Geschichte, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (V & R Academic).
- Wanick, Gustav (1891): Schwabe, Johann Joachim. In: *Allgemeine Deutsche Biographie* (ADB), hrsg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 33, Leipzig: Duncker & Humblot, S. 162–171.
- Weckel, Ulrike; Opitz, Claudia; Hochstrasser, Olivia; Tolkemitt, Brigitte (Hrsg.) (1998): *Ordnung, Politik und Geselligkeit der Geschlechter im 18. Jahrhundert* (Das achtzehnte Jahrhundert, Bd. 6), Göttingen: Wallstein Verlag.
- Weigelt, Linda (2010): Berührungen und Schule – Deutungsmuster von Lehrkräften. Eine Studie zum Sportunterricht. Univ., Diss. u.d.T.: Deutungsmuster von Lehrkräften zu Berührungen eine fallrekonstruktive Studie zum Sportunterricht, Vechna, 2009, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wehren, Sylvia (2020a): Die Impulse des herbartianischen Denkens auf die Entwicklung des Diskurses über die physische Erziehung. Wissenschaftshistorische Perspektiven im Kontext der Entwicklung der Erziehungswissenschaft (Tagungsband der Internationalen Herbartgesellschaft, Bd. 8), In: Bolle, Rainer; Grundig des Vazquez, Katja (Hrsg.): *Herbart und der Herbartianismus in Jena*. Gera, Jena: edition Paideia.

- Wehren, Sylvia (2020b): Gesunde Männlichkeit und männliche Gesundheit. Perspektiven der Körperbildung im frühpädagogischen Diskurs der Spätaufklärung. In: Dinges, Martin; Pfütsch, Pierre (Hrsg.): *Männlichkeiten in der Frühmoderne: Körper, Gesundheit und Krankheit (1500–1850)* (Medizin, Gesellschaft und Geschichte), Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Welsch, Sabine; Zangerl, Martin; Beck, Petra; Rösch, Bettina (Hrsg.) (2014): Rückenfitness für die Schule. Klasse 1–12; vom Rückenfitness-Check bis zur dynamischen Bewegungsschulung – modernes Rückentraining mit Spaß!, Bayerische Landesstelle für den Schulsport, Bayern, Donauwörth: Auer.
- Westphal, Kristin (2013): Fremd im eigenen Körper. Beobachtet an Beispielen aus Performances mit Kindern vor dem Hintergrund anthropologisch-phänomenologischer Diskurse. In: Bilstein, Johannes; Brumlik, Micha (Hrsg.): *Die Bildung des Körpers* (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung), Weinheim, Basel: Beltz-Juventa Verlag, S. 140–157.
- Wenz, Gunther (Hrsg.) (2009a): Friedrich Immanuel Niethammer (1766–1848). Beiträge zu Biographie und Werkgeschichte, München: Verlag der Bayrischen Akademie der Wissenschaften.
- Wenz, Gunther (2009b): Friedrich Immanuel Niethammer (1766–1848). In: Wenz, Gunther (Hrsg.): *Friedrich Immanuel Niethammer (1766–1848). Beiträge zu Biographie und Werkgeschichte*, München: Verlag der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, S. 1–14.
- Wigger, Lothar (2004): Wie ist heute systematische Erziehungswissenschaft möglich? Oder: Über den Common Sense in der Erziehungswissenschaft. In: Dörpinghaus, Andreas; Helmer, Karl (Hrsg.): *Topik und Argumentation* (Beiträge zur Theorie der Argumentation in der Pädagogik, Bd. 3), Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 283–309.
- Wimmer, Michael (2006) Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik, Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Wimmer, Michael (1982): Der gesprochene Körper. Zur Authentizität von Körpererfahrungen in Körpertherapien. In: Kamper, Dietmar; Wulf, Christoph (Hrsg.): *Die Wiederkehr des Körpers*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 82–96.
- Winkler, Michael (2006a): Erziehung. In: Krüger, Heinz-Hermann; Werner, Helsper (Hrsg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, Bd. 1, 7. durchg. und überarb. Aufl., Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 57–78.
- Winkler, Michael (2006b): Kritik der Pädagogik: der Sinn der Erziehung, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Wirkus, Bernd (1998): Der Vollendungsglaube in der Bildungstheorie des Philanthropismus. In: Geßmann, Rolf; Lämmer, Manfred (Hrsg.): *Beiträge und Bibliographie zur GutsMuths-Forschung*, Sankt Augustin: Academia-Verlag, S. 41–53.
- Wobbe, Theresa (2003): Instabile Beziehungen. Die kulturellen Dynamiken von Wissenschaft und Geschlecht. In: Wobbe, Theresa (Hrsg.): *Zwischen Vorderbühne und Hinterbühne. Beiträge zum Wandel der Geschlechterbeziehungen in der Wissenschaft vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 13–40.
- Wolff, Gerhart (2009): Deutsche Sprachgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart. Ein Studienbuch, 6. Aufl., Tübingen, Basel: Francke.
- Wrana, Daniel; Ott, Marion; Jergus, Kerstin; Langer Antje; Koch, Sandra (2014): Diskursforschung in der Erziehungswissenschaft. In: Angermüller, Johannes; Nonhoff, Martin; Herschinger, Eva; Macgilchrist, Felicitas; Reisigl, Martin; Wedl, Juliette; Wrana, Daniel; Ziem, Alexander (Hrsg.) (2014): *Diskursforschung: Ein interdisziplinäres Handbuch*, 2 Bde., Bielefeld: transcript Verlag, S. 224–238.
- Wübben, Yvonne (2007): Limitierte Anthropologie. Grenzen des medizinisch-philosophisch Wissenstransfer am Beispiel von Johann August Unzer. In: Betz, Manfred; Garber, Jörn; Thoma Heinz (Hrsg.): *Physis und Norm: Neue Perspektiven der Anthropologie im 18. Jahrhundert*, Göttingen: Wallstein Verlag, S. 49–68.
- Wulf, Christoph (2009): Pädagogische Anthropologie. In: Bohlken, Eike; Thies, Christian (Hrsg.) *Handbuch Anthropologie. Der Mensch zwischen Natur, Kultur und Technik*, Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Wulf, Christoph (2004): Anthropologie. In: Benner, Dietrich; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 33–57.
- Wulf, Christoph (2002): Die Wendung zur historisch-pädagogischen Anthropologie. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Beiheft, Opladen: Leske + Budrich, S. 13–32.
- Wulf, Christoph (Hrsg.) (1997): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie, Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Wulf, Christoph (Hrsg.) (1996): Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750–1850, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (2014a): Eine Einleitung in die Pädagogische Anthropologie. In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*, Wiesbaden: Springer Verlag, S. 9–28.
- Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2014b): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*, Wiesbaden: Springer Verlag.

- Wunderlich, Falk (2014): Eine „dritte Mittelidee von der Beschaffenheit des Seelenwesens“. In: Stiening, Gideon; Thiel, Udo (Hrsg.): *Johann Nikolaus Tetens (1736–1807): Philosophie in der Tradition des europäischen Empirismus (Werkprofile: Philosophen und Literaturen des 17. und 18. Jahrhunderts, Bd. 6)*, Berlin, Boston: Walter De Gruyter, S. 219–250.
- Zaunstöck, Holger; Meumann, Markus (2003): *Sozietäten, Netzwerke, Kommunikation: Neue Forschungen zur Vergesellschaftung im Jahrhundert der Aufklärung (Hallesche Beiträge zur europäischen Aufklärung)*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Zelle, Carsten (2001a): Sinnlichkeit und Therapie. Zur Gleichursprünglichkeit von Ästhetik und Anthropologie um 1750. In: Zelle, Carsten (Hrsg.): *„Vernünftige Ärzte“ Hallesche Psychomediziner und die Anfänge der Anthropologie in der deutschen Frühaufklärung*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 5–24.
- Zelle, Carsten (Hrsg.) (2001b): *„Vernünftige Ärzte“ Hallesche Psychomediziner und die Anfänge der Anthropologie in der deutschen Frühaufklärung (Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für die Erforschung der Europäischen Aufklärung, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Forschungsbericht. Institution: Der Paritätische Gesamtverband (Berlin); Diakonie Deutschland – Evangelischer Bundesverband (Berlin); Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Berlin), Berlin: Alice-Salomon-Hochschule.
- Zierer, Klaus (2010): August Hermann Niemeyer. Wissenschaftstheoretische und -historischen Studien im Anschluss an sein pädagogisches Werk, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zierer, Klaus (2009): Eklektik in der Pädagogik. Grundzüge einer gängigen Methode. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 55, Heft 6, S. 928–944.
- Zimmer, Renate (2014): *Handbuch Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis*. 1. Ausgabe der überarb. und erw. Neuausgabe, Freiburg: Herder.
- Zimmermann, Paul (1894a): Trapp, Ernst Christian. In: *Allgemeine Deutsche Biographie* (ADB); hrsg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 38, Leipzig: Duncker & Humblot, S. 497–498.
- Zimmermann, Paul (1894b): Stuve, Johann. In: *Allgemeine Deutsche Biographie* (ADB); hrsg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 39, Leipzig: Duncker & Humblot, S. 82–83.
- Zirfas, Jörg; Jörissen, Benjamin (2007): *Phänomenologien der Identität. Human-, sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zwick, Elisabeth (2004): *Gesundheitspädagogik. Wege zur Konstituierung einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin*, Münster: Lit Verlag.
- Zwierlein, Cornel (2006): Das Glück des Bürgers. Der aufklärerische Eudämonismus als Formationselement von Bürgerlichkeit und seine Charakteristika. In: Friedrich, Hans E.; Jannidis, Fotis; Willems Marianne (Hrsg.): *Bürgerlichkeit im 18. Jahrhundert* (Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur, Bd. 105), Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 71–114.

Das geschichtliche sowie theoretische Verhältnis von Erziehung und Körper steht im Zentrum dieser diskursanalytisch angelegten Studie. Diese ist an der Schnittstelle von systematischer Erziehungswissenschaft und historischer Bildungsforschung angesiedelt und betrachtet sowohl die aktuelle erziehungstheoretische Debatte als auch die pädagogischen Diskussionen am Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Ausgangspunkt der Analysen ist ein theoretisches Phänomen, das als Entkörperung bezeichnet wird. Mit diesem Begriff sind unterschiedliche Dynamiken gemeint, die in ihrer Gesamtheit auf die diskursive Ausgrenzung und Marginalisierung von Körperlichkeit in der Rede über Erziehung zielen. Drei Werke aus unterschiedlichen Strömungen der Pädagogik sind hierfür näher untersucht: Die von Campe herausgegebene ‚Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens‘ (1785–1792), die ‚Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts‘ (1796–1824/5) von Niemeyer und zwei Schriften von Schwarz, die ‚Erziehungslehre‘ (1802–1813) sowie das ‚Lehrbuch der Erziehung und Unterrichtslehre‘ (1805–1835). Neben einer Darstellung des Spektrums der körperpädagogischen Perspektiven, einer Rekonstruktion des historischen Diskurses der sogenannten physischen Erziehung und Fallanalysen zu den anthropologischen Kontexten, kann die Untersuchung im Ergebnis zeigen, dass nicht nur im aktuellen Diskurs, sondern bereits an der Wende zum 19. Jahrhundert Entkörperungstendenzen nachzuweisen sind.



Die Autorin

Sylvia Wehren, Dr. phil., Jg. 1978, promovierte an der Universität Hamburg und ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Stiftung Universität Hildesheim tätig. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen Körperforschung, Erziehungstheorie und -geschichte des 18.–21. Jahrhunderts, Jugend- und Tagebuchforschung sowie Medienbildung.

