

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Schwerpunkt Körper / Körperlichkeit. Neue Perspektiven in der Historischen Bildungsforschung

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, 272 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 27)



Quellenangabe/ Reference:

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Schwerpunkt Körper / Körperlichkeit. Neue Perspektiven in der Historischen Bildungsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, 272 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 27) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-260429 - DOI: 10.25656/01:26042

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-260429>

<https://doi.org/10.25656/01:26042>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

JHB 27

**Jahrbuch für Historische
Bildungsforschung 2021**

**Körper / Körperlichkeit –
neue Perspektiven in der
Historischen Bildungsforschung**

Jahrbuch für
Historische Bildungsforschung
Band 27

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung

Herausgegeben von der
Sektion Historische Bildungsforschung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

in Verbindung mit der
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF |
Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Herausgeberinnen und Herausgeber

Meike Sophia Baader (Hildesheim) – Esther Berner (Hamburg)
Patrick Bühler (Solothurn) – Marcelo Caruso (Berlin)
Rita Casale (Wuppertal) – Lucien Criblez (Zürich)
Edith Glaser (Kassel) – Carola Groppe (Hamburg)
Andreas Hoffmann-Ocon (Zürich) – Sylvia Kesper-Biermann (Hamburg)
Till Kössler (Halle/Saale) – Ulrike Mietzner (Dortmund)
Sabine Reh (Berlin) – Joachim Scholz (Bochum)
Michaela Vogt (Bielefeld)

Redaktion

Esther Berner, Johanna Lauff, Joachim Scholz

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung Band 27

Schwerpunkt
Körper / Körperlichkeit – neue Perspektiven
in der Historischen Bildungsforschung

Redaktion
Esther Berner
Johanna Lauff

Redaktion

Prof. Dr. Esther Berner

Professur für Erziehungswissenschaft, insbesondere Ideen- und Diskursgeschichte
Helmut Schmidt Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg

M.A. Johanna Lauff

Helmut Schmidt Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg

Prof. Dr. Joachim Scholz

Ruhr-Universität Bochum

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (assoziiert)

Seit Band 12 hat das „Jahrbuch für Historische Bildungsforschung“
ein peer-review-System eingerichtet. Alle eingereichten Beiträge durchlaufen seitdem
ein anonymes Begutachtungsverfahren.

Für weitere Informationen s. <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-1-historische-bildungsforschung/jahrbuch>

<https://bildungsgeschichte.de/jahrbuch-historische-bildungsforschung>

Korrespondenzadresse der Redaktion:

Prof. Dr. Joachim Scholz

E-Mail: jhb@dipf.de

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>.

2021.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-5917-2 digital

ISBN 978-3-7815-2480-4 print

Inhalt

I Schwerpunkt: Körper / Körperlichkeit – neue Perspektiven in der Historischen Bildungsforschung

Esther Berner/Johanna Lauff

Körper in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft – Kontinuitäten
und Diskontinuitäten. Einleitung in den Themenschwerpunkt 9

Sylvia Wehren

Körperbezogenes Wissen in pädagogischen Lehr- und Handbüchern aus
den Jahren 1767 bis 1824 28

Tim Zumhof

Über das Abhärten. Rousseaus Entwurf einer physischen Erziehung im
Kontext hygienischer, anthropologischer und tugendethischer Diskurse 52

Paolo Alfieri

Gyms and classrooms as sites for bodily education in Italian elementary
schools in the second half of the 19th century 75

Luana Salvarani

„Nur bey Leib“: pedagogies of the body in early Reformation Germany 98

Sebastian Engelmann

Zwischen Restauration und Liberalisierung – Der Blick auf den Körper
des Kindes in den „Kindernöten“ 129

Bernd Wedemeyer-Kolwe

Leibesübungen und Körperkonzepte in Schulen für Menschen mit
Behinderungen vom Kaiserreich bis zum Nationalsozialismus 157

II Abhandlung

Thomas Gräfe

Anpassung oder Rebellion? Weltanschauliches Profil und soziale Funktion des Antisemitismus in der frühen deutschen Jugendbewegung 181

III Quellen

Nicole Nunkesser

„Immer rundherum“ – Weibliche Körperrepräsentationen innerhalb jugendkultureller Freizeitwelten im letzten Drittel der 1950er-Jahre 206

Bettina Irina Reimers

Ein Fotoalbum als historische Quelle – Das Konzept der Körper- und Stimmbildung von Kallmeyer und Lauterbach 220

Esther Berner/Johanna Lauff

Schule und Körper im Kaiserreich. Das Beispiel des Neubaus und der Verlegung des Hamburger Johanneums (1914) 249

In eigener Sache

Die Historische Bildungsforschung geht mit der Zeit. Ab Band 27 wird das Jahrbuch sowohl digital als auch wie gewohnt in einer Druckfassung erscheinen. Bedingt durch die technische Umstellung erfolgt die Veröffentlichung der digitalen Version allerdings verzögert. Bitte informieren Sie sich unter www.bildungsgeschichte.de.

Die Redaktion des Jahrgangs 2021 bedankt sich bei den externen Gutachterinnen und Gutachtern:

Viktoria Gräbe
Michele Hofmann
Christa Kersting
Julia Kurig
Christine Mayer
Matteo Morandi
Ulrike Pilarczyk
Ehrenhard Skiera
Henning Schluß
Frank Tosch
Sandra Wenk

Esther Berner/Johanna Lauff

Körper in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft – Kontinuitäten und Diskontinuitäten

Einleitung in den Themenschwerpunkt

Die Konjunktur des Körpers in der Pädagogik ist eine wechselvolle. Nähert man sich dem Verhältnis von Körper und Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft in historischer Perspektive, so erscheint es sinnvoll, zwischen verschiedenen Bezugsebenen zu unterscheiden: 1) der Bedeutung von Körper und Körperlichkeit in der Disziplin- und Theoriebildung, 2) dessen Präsenz in sich wandelnden pädagogischen Praktiken und Praxen und schließlich 3) die Reflexion und Perspektivierung des Körpers bzw. Leibes in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Die entsprechenden Entwicklungslinien verlaufen, wie der Blick in die Geschichte zeigt, weitestgehend unabhängig voneinander und weisen, da sie auf unterschiedliche Diskurse reagieren und Teil verschiedener Systembildungs- und Professionalisierungs- bzw. Verwissenschaftlichungsprozesse sind, je eigene Logiken auf. Und auch das Verhältnis dieser Ebenen oder Sphären zueinander unterlag und unterliegt dem historischen Wandel. Es ist also nicht weiter verwunderlich, dass hinsichtlich der jeweiligen Verläufe in der jüngeren Vergangenheit und Gegenwart unterschiedliche Aussagen getroffen wurden: Die Rede war von der „Wiederkehr des Körpers“,¹ einer „Entkörperung“² der erziehungswissenschaftlichen Theorie- und Disziplinbildung, während sich im Zug eines sozial- und kulturwissenschaftlichen *body turn* Hinweise auf ein vermehrtes Interesse an Körper und Körperlichkeit nun auch in der Erziehungswissenschaft und historischen Bildungsforschung verdichten.³

¹ Kamper/Wulf 1982.

² Wehren 2020.

³ Vgl. den Überblick in Schmidtke 2007 sowie exemplarisch dessen eigene Studie zur Körpererziehung im Nationalsozialismus (2006). Das Jahrbuch für Historische Bildungsforschung hatte bereits den Band von 2005 dem Schwerpunkt *Gesundheit, Körperlichkeit und*

Mit Bezug auf Körperkonjunkturen in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft sowie sich wandelnde Interrelationen zwischen den genannten Bezugsebenen erweist es sich als instruktiv, die Entwicklungen ausgehend von der Phase der Disziplinbildung, so wie jüngst von Wehren untersucht,⁴ etwas genauer zu betrachten. Wie Wehren zeigt, war der kindliche Körper im ausgehenden 18. Jahrhundert fester Bestandteil innerhalb der Bestrebungen zur Theoretisierung und Systematisierung einer eigenständigen Pädagogik. Geht es darum, diese Tatsache im Hinblick auf die weiteren Entwicklungen zu bewerten, so ist bemerkenswert, dass dieser frühe Disziplinbildungsprozess in sehr engem Bezug zur pädagogischen Praxis stand.⁵ Die einschlägigen Pädagogiken hatten ausgeprägten Anleitungscharakter, sie folgten damit ganz der aufklärerischen Maxime der Verbesserung vorfindlicher Zustände, wobei sich die Pädagogik dabei für weit mehr als die Hebung der häuslichen und öffentlichen Erziehung zuständig sah; vielmehr erkannten die Akteure – im deutschsprachigen Kontext handelte es sich oftmals um selbst bezeichnete Philanthropen und Theologen mit volksaufklärerischen Ambitionen – in der Erziehung *das* Mittel einer gesellschaftlichen, moralisch-sittlichen und ökonomischen (weniger der politischen) Reform. Einen engen Praxisbezug findet man auf unterschiedliche Weise auch in den klassischen Texten wie Lockes ‚Some Thoughts concerning Education‘ (1693), Rousseaus ‚Emile‘ (1762) oder Kants ‚Vorlesungen‘ (1776/77). Ausgehend von einer neuen, säkularen Anthropologie, in deren Zentrum die Idee der Entwicklung stand, und unter dem Einfluss des Empirismus war der Mensch von Geburt an erziehbar und von früher Kindheit an lernfähig. Gerade was den vorrangigen Bereich der moralischen Erziehung anging, erschien das Kind in den ersten Jahren und insbesondere bevor es sprechen konnte allerdings nur begrenzt adressierbar. Ging es darum, auch für diese Phase des Aufwachsens Zuständigkeit zu beanspruchen, so lag es nahe, den Körper zu einer pädagogischen Bezugskategorie zu erheben und die physische Erziehung systematisch einzubeziehen. Unter den genannten aufklärerischen Voraussetzungen geschah dies in Form der Pflege und Erhaltung eines gesunden Körpers – der „Wartung“, wie Kant es nennen sollte – und der Ausbildung der Sinne in Vorbereitung der intellek-

Erziehung gewidmet. 2016 bestimmte die International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) *Education and the Body* als Konferenzthema. Vgl. auch Priebe 2007, Gleason 2018 und verschiedene Arbeiten von Caruso (z.B. 2015).

⁴ Wehren 2020. Siehe auch den Beitrag in diesem Band.

⁵ Brachmann (2010) stellt hinsichtlich der Sattelzeit der pädagogischen Disziplinbildung eine schulpädagogisch-unterrichtspraktische Fokussierung fest, wobei allgemeinpädagogische Erörterungen eine verhältnismäßig geringe Rolle spielten: Offenkundig zielte der damalige Fachdiskurs „in thematischer Hinsicht somit kaum darauf ab, ein exklusives, fundamentalbegriffliches, grundlagentheoretisches Wissen über pädagogische Phänomene zu erschließen und szientifisch zu sichern“ (S. 35).

tuellen Erziehung. Schließlich wurde die Beherrschung von Lust und Unlust als Teil der moralischen Erziehung und in diesem Zusammenhang die Körperstrafe in den disziplinbildenden Texten umfassend reflektiert. Das leitende Körperwissen war unterschiedlicher, antiker (Neohippokratismus) sowie neuzeitlich medizinischer, Provenienz. Der Körper, so ließe sich also schlussfolgern, erhielt in dieser Phase der Geschichte der Pädagogik seine prominente (wengleich der intellektuellen und sittlichen Erziehung stets untergeordnete) Stellung nicht zuletzt im Zuge einer Expansions- und Emanzipationsstrategie. Nur so war die pädagogische Einvernahme des Menschen vom ersten Tag seiner Geburt an (und schon vorher) möglich. Mit der Definition von Phasen und Bereichen der Erziehung einherging – als Teil der fachlichen Systematisierung – die Definition von Zuständigkeiten, was beides eng gekoppelt war. Dabei stellte der Körper auf unterschiedliche Weise einen Zielpunkt praktischer pädagogischer Intervention dar. Die frühkindliche Aufzucht und Pflege war in der Regel der Mutter (allenfalls der Amme) überlassen, für die Disziplinierung durch Strafe als Teil der Moralerziehung wurde der Vater oder Erzieher bzw. der Hofmeister zuständig erklärt. Hinzu kamen Programme der körperlichen Ertüchtigung, und zwar zunehmend als Teil schulischer Unterrichtsstoffe.

Ausgehend davon erlangte der Körper im 18. und 19. Jahrhundert zunehmend Eingang in die pädagogische Praxis und praxisbezogene Reflexion. Im Zuge dessen setzten sich zwei normative Ziele körperlicher Erziehung durch, denen bis heute eine wesentliche Rolle zukommt: Gesundheit und Disziplin, letzteres zu verstehen im Sinn historischer (Körper-)Disziplinen. Diese Kontinuität lässt sich nicht im selben Maß für die Rolle des Körpers als systematische Kategorie im weiteren Verlauf der Disziplinbildung feststellen. Die wissenschaftlichen und epistemologischen Bezüge in Bezug auf letztere änderten sich im 19. Jahrhundert in einer Weise, dass körperliche Aspekte der Erziehung, Bildung und des Lernens zunehmend aus dem Fokus der sich akademisierenden Pädagogik gerieten. Insbesondere etablierte sich im Lauf des 19. Jahrhunderts mit dem Ausbau des Schulsystems ein neues, mächtiges Praxisfeld der Theorie- und Disziplinentwicklung, das – vorerst – vollständig der intellektuellen und sittlichen Bildung verpflichtet war.

Bis hierhin lautet also das Argument, dass der Wandel hinsichtlich Präsenz oder Absenz des Körpers in der Disziplin- und Theoriebildung, in Praxen körperlicher Erziehung sowie in Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung unterschiedliche Verläufe kennt. Die entsprechenden Entwicklungslinien sowie gegenseitigen Bezüge und Wechselwirkungen haben, so die hier vertretene Position, keinen disziplinimmanenten Charakter, womit deren Rekonstruktion über einen historisch-systematischen Zugang hinausgehen muss. Verschiedene Zäsuren spielten in den unterschiedlichen Sphären

im historischen Rückblick eine je unterschiedliche Rolle. Dazu gehören – wie als Nächstes etwas näher ausgeführt werden soll – die Konkurrenzierung des Rationalismus mit seinem Leib-Seele-Dualismus durch empiristische Wissenschafts- und Erkenntnistheorien, der Aufstieg der Naturwissenschaften, die Entstehung staatlicher Bildungssysteme, die Nationalstaatenbildung, ein von vielen Zeitgenossen als rasant empfundener Modernisierungsschub im ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhundert mit den dazugehörigen (zivilisationskritischen) Reaktionen und schließlich das Aufkommen der Sozialwissenschaften. Dabei gilt es – in einem darauffolgenden Schritt – eine Ausweitung des bildungshistorischen Blicks auf das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Körper / Leib bzw. Körperlichkeit / Leiblichkeit vorzunehmen. Bis hierher wurde nämlich lediglich auf die Rolle des Körpers als Gegenstand erzieherischer Interventionen eingegangen. Diese Perspektive ist zu ergänzen um das Verständnis des Körpers als Zeichenträger und schließlich zu prüfen, welche Bedeutung entsprechenden Konzeptionen in pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Zusammenhängen zukam und zukommt.

Der Körper als Gegenstandsbereich pädagogischer Intervention

Jene beiden neuzeitlichen Zielkategorien körperpädagogischer Intervention – Gesundheit und Disziplin – waren zweifellos, ergänzt um die ethisch-ästhetische Dimension, bereits in der Antike leitend. Damals galt es philosophisch-theologisch als umstritten, ob der Seele der Primat über den Körper zukam oder umgekehrt⁶ – ein Diskurs, an dem sich auch die Medizin beteiligte. Die antike Heilkunde und Diätik bot bis in die Neuzeit eine bedeutende Grundlage für das Verständnis von Gesundheit bzw. Krankheit sowie des Körpers und seiner Funktionen insgesamt, wie auch die körperbezogenen Ausführungen früher pädagogischer Schriften zeigen.⁷ Neuartige Dimensionen erreichte die Hinwendung zum Körper unter empiristischen (und nur selten sensualistischen) Vorzeichen als Ort der Sinneswahrnehmungen und infolgedessen als Ausgangspunkt der Erfahrung sowie der Empfindung von Lust und Unlust. Damit trat der Körper, wie bereits erwähnt, in Beziehung zu Fragen des Lernens, also zur intellektuellen Bildung, wie zur moralischen Erziehung, hier insbesondere vermittelt über das Thema des Strafens. Diese Erörterungen verdrängten oder überlagerten dualistische Auffassungen von

⁶ Vgl. McGinn 1997.

⁷ Vgl. Zumhof in diesem Band.

Körper und Geist, wie sie dem Rationalismus und der deutschen Schulphilosophie eigen waren, und ebenso mit der apodiktischen Suprematie der Seele über dem Leib gemäß christlich-theologischer Anthropologie. War das Leib-Seele-Verhältnis in der philosophischen Diskussion der Antike – mit wechselndem Primat und Möglichkeiten der Liaison – generell ein umstrittenes, so wurde die Dichotomie von Leib und Seele, Außen und Innen in der christlichen Theologie „zum deutlichen Dualismus mit klarem Primat der Seele, gegenüber dem der Leib das immer schon Defiziente, Ungenügende oder Eingrenzend-Restriktive darstellt“.⁸ Entsprechend war die mittelalterliche Leibesucht rein asketisch ausgelegt. Humanistische Reformen der gymnastischen Erziehung, die jenen „vornehmlich prohibitiven und regulativen Sinn der Leibes-Übung als einer Helferin im Kampf um sittliche Reinheit“ transzendierten und in der Gymnastik ein Bildungsmittel sahen, existierten in Ansätzen, wobei die ritterlich-adlige Bildungstradition den Übungsstoff lieferte.⁹

Gleichzeitig mit dessen Aufwertung wurde der Körper in neuem Maß der empirisch-wissenschaftlichen Forschung zugänglich. Und die sich ausdifferenzierende praxisorientierte Pädagogik *bediente* sich dieses Körperwissens. Darin zeichnete sich eine Kontinuitätslinie ab, denn die im Aufstieg begriffenen empirischen Wissenschaften vom Menschen wie die Medizin oder Physiologie blieben im 19. Jahrhundert mit Blick auf die vielfältigen Praxen von im weitesten Sinn pädagogischen Zugriffen auf den Körper (frühkindliche Erziehung, Turnen und Gymnastik, Geschlechtererziehung) leitend. Die neuen Praxen und darauf bezogenen Fragestellungen schlugen sich im Kräftefeld des gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Wandels in unterschiedlichen (interdisziplinären) Spezialdiskursen nieder,¹⁰ während sich die sich im deutschen Raum akademisierende Pädagogik an anderen Wissens- und Wissenschaftsfeldern orientierte¹¹ und die Generierung von genuin päd-

⁸ Gerok-Ritter 2007, S. 411.

⁹ Körbs 1988, S. 116. Der italienische Renaissance-Humanismus nahm verschiedene Motive der Leibesertüchtigung antiken Ursprungs auf, die in der Aufklärung und bis in die Moderne Bedeutsamkeit erlangten: das Motiv des Ausgleichs (*recreatio*) gegenüber geistiger Arbeit, die Idee, den Bildungsgang mit der Ausbildung des Körpers beginnen zu lassen, und die Vorstellung, dass sich die körperliche Tüchtigkeit günstig auf die Geistestätigkeit auswirkt (vgl. ebd.).

¹⁰ Vgl. Lauff 2010. Lauff zeigt anhand ihrer Analyse von pädagogischen Nachschlagewerken überdies, „dass der Körper im pädagogischen Diskurs zwischen 1870 und 1914 verwissenschaftlicht, medikalisiert und ausdifferenziert und dabei zugleich aus den begrifflichen Überlegungen in den Überblicksartikeln zur Erziehung immer stärker ausgeklammert wird – sich in diesen gleichsam also eine Entkörperlichung vollzieht“ (S. 186f.).

¹¹ Hier wären bildungshistorische Untersuchungen, die unterschiedliche nationale Wissenschaftskulturen übergreifen, durchaus interessant. Im Gegensatz zu den Entwicklungen innerhalb der deutschen Pädagogik setzt die in der empiristischen Tradition stehende (utilita-

gogischem empirischem Wissen erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und nur allmählich einsetzte. Im Kontext des vorherrschenden transzendentalphilosophischen, neuhumanistischen und herbartianischen Bildungsdiskurses verschwand der Körper aus dem Blickfeld der (deutschsprachigen) wissenschaftlichen Theoriebildung und Systematisierung der Pädagogik.¹² Hatte etwa Pestalozzi seine Elementarmethode in deutlichem Bezug zur Institutionalisierung einer öffentlich-staatlichen Volksschule noch auf die Bildung von Kopf, Herz und Hand bezogen und Humboldt Bildung als allseitige Kräftebildung definiert, bedeutete die Herausbildung der modernen Lernanstalt Schule, in der die junge Disziplin ihr zentrales Professionsfeld fand, vorerst eine weitere Exklusion des Körpers aus der pädagogischen Reflexion. Im Zentrum der Volksschule stand das Ziel, die breite Masse der Bevölkerung zu alphabetisieren und zu literalisieren. Die Bildung der höheren Schulen war traditionell intellektualistisch ausgerichtet. Entgegen der Humboldtschen Bildungsidee wurde die Vermittlung der Alten Sprachen zum Selbstzweck; (neu-)humanistische Vorstellungen, die den Menschen in Anknüpfung an die Antike als physisch-geistig-seelische Einheit betrachteten und die sinnlich-ästhetische Bildung mit einschlossen, blieben Ideal. Wenn im ausgehenden 19. Jahrhundert im Zug der Massenbeschulung dennoch ausgerechnet die Schule zu einem bedeutenden Agenten körperlicher Erziehung – wiederum den Zielvorgaben Gesundheit und Disziplin folgend – avancierte, so ist dies lediglich ein scheinbarer Widerspruch. Denn ursächlich und normsetzend dafür waren weniger pädagogische denn (bio-)politische Diskurse, in deren Rahmen die staatliche Institution agierte.

Schule und Staat als Agenten körperlicher Erziehung

Bereits 1836 stellte der Arzt und Medizinalrat Karl Ignatius Lorinser die Diagnose einer schulischen Überbürdung. Dieser Befund erlangte im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts zunehmend bildungspolitische Handlungsrelevanz. Allerdings bezog sich die Problematisierung vorerst in erster Linie auf die höhere Bildung und damit die männliche Jugend. Die wissenschaftliche Forschung im Bereich der Schulhygiene¹³ kam hauptsächlich aus der Physiologie und basierte auf einem Paradigma, das der akademischen Pädagogik, abgesehen von einigen an der (Evolutions-)Biologie oder experimentellen

ristische) Erziehungstheorie Herbert Spencers unter dem Titel *Education. Intellectual, Moral and Physical* (2002/1860) den Körper noch 1861 prominent als eigenen, gleichberechtigten Gegenstandsbereich der Erziehung und als systembildende Kategorie.

¹² Vgl. Wehren in diesem Band.

¹³ Vgl. Whittaker 2014; Umehara 2013; Oelkers 1998.

Psychologie orientierten Pädagogen (W. Preyer, E. Meumann) fremd war. Auf den Schulunterricht zurückgeführte körperliche (und mitunter auch psychische) Krankheiten wurden entsprechend mit Sorgen um die militärische Schlagkraft, wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit und die Reproduktionsfähigkeit der Bevölkerung verbunden. Beides, die Einbettung in militärische und volkswirtschaftliche Überlegungen im Hinblick auf die nationale Kampf- und Arbeitskraft sowie die Qualität der Bevölkerung im Kontext der Nationenbildung¹⁴ und schließlich die Fundierung im physiologischen Körperwissen galten auch für das zweite körperpädagogisch relevante Thema des ausgehenden 19. Jahrhunderts, die Propagierung des Turnens und dessen Aufnahme in die Curricula zuerst der höheren und dann auch der Volksschule.¹⁵ Die Idee des Einbezugs des ganzen Volkskörpers fand in der Inklusion der Mädchen in diesen Unterricht um 1900,¹⁶ aber auch in der Propagierung der körperlichen Ertüchtigung von Menschen mit Behinderung¹⁷ ihren Ausdruck. Das Wissen, auf das sich die Debatten und Maßnahmen stützten, hatte seinen Ursprung in der Arbeitsphysiologie, wie sie sich im Kontext der Industrialisierung herausgebildet hatte. Das leitende Körperverständnis vom Menschen als „human motor“¹⁸ fand bald auch Anwendung auf die geistige Arbeit und damit auf Probleme der modernen Massenbeschulung (Intellektualisierung und Rationalisierung des Unterrichts, Überbürdung).¹⁹ Der Kampf gegen eine um sich greifende Ermüdung und Nervosität²⁰ wurde zu einer staatspolitischen und kulturellen Aufgabe. Ein wichtiges Remedium bildete dabei die Vermittlung neuer körperbezogener Selbsttechniken. Eine Vielzahl neuer Turnsysteme, Gymnastik- und Tanzschulen entstand, die mal mehr medizinisch-körperhygienisch, mal mehr expressiv ausgerichtet waren, nun aber, in Abgrenzung zum traditionellen drillmäßigen Turnen, auf Rhythmus, Natürlichkeit und Ganzheitlichkeit setzten und sich oftmals an Idealen antiker Körperkultur orientierten.²¹ Ergänzt durch den Import des Sports aus England und einer entsprechenden Mannschaftsspiel- und Wettkampfkultur entwickelte sich im kulturkritisch-lebensreformerischen Kontext zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine plurale, breite Bevölkerungsschichten inkludierende Körperkultur, basierend auf physiologischem, lebensphilosophischem oder anthroposophischem (Eurythmie)²² Körperwissen, jedoch insgesamt auf die

¹⁴ Vgl. Planert 2000; Goltermann 1998.

¹⁵ Vgl. Krüger 2020.

¹⁶ Vgl. Pfister 2006.

¹⁷ Vgl. Wedemeyer-Kolwe in diesem Band.

¹⁸ Rabinbach 1992.

¹⁹ Vgl. Kraepelin 1896/2005, 1897a, 1897b; vgl. Vatin 1998.

²⁰ Vgl. Cowan 2008; Radkau 2000.

²¹ Vgl. Möhring 2004.

²² Vgl. Zander 2007.

Schaffung des „neuen Menschen“²³ ausgerichtet. Angesichts zivilisatorischer „Verschleißerscheinungen“ bildete sich der „Ausgleich“ als zentrales Motiv körperlicher Ertüchtigung heraus. Die Befunde einer schulischen Überbürdung bildeten eine bedeutende Voraussetzung für die Entstehung zahlreicher alternativer Konzepte von Schule, Lernen und Unterricht, gemeinhin unter dem Begriff Reformpädagogik subsumiert. Diese war im deutschsprachigen Raum mehrheitlich modernisierungskritisch eingestellt.²⁴ Reformpädagoginnen setzten den Entfremdungserscheinungen Authentizität und Gemeinschaft, der einseitig rationalen Durchdringung der Welt das Erleben und dem überhandnehmenden Intellektualismus der „Kopfschule“ eine ganzheitliche Erziehung und Bildung unter kindgerechter Berücksichtigung des Körpers entgegen.

Um erneut auf die eingangs bezeichneten drei Felder des Bezugs zwischen Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft und Körper zurückzukommen, so zeichnete sich am Übergang zum 20. Jahrhundert folgendes Bild ab: Programmatisch und praktisch war der Körper auf vielfältige Weise in den Fokus von Prozessen der (formalen und informalen) Erziehung und Disziplinierung, inklusive Selbstsorge gerückt. Zur Omnipräsenz des Körpers beigetragen hatten die rasche Verbreitung neuer Medien und Visualisierungstechniken wie der Fotografie und dann des Films sowie die Entstehung einer von Kommerz und körperbezogener Freizeitkultur geprägten Öffentlichkeit. Der damit einhergehende Wandel der Geschlechterrollen und -bilder wurde intensiv diskutiert. Allerdings, und das zeigt diese Phase besonders deutlich, lässt sich von der empirischen Präsenz von Körpern nicht auf die Bedeutung der Kategorie Körper für die pädagogische bzw. erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und Systematisierungsbestrebungen, wie sie die Geisteswissenschaftliche Pädagogik durchaus verfolgte, schließen. Die Reaktion der (akademischen) Pädagogik gegen jene Erscheinungen als Teil des Demokratisierungs- und Modernisierungsprozesses war tendenziell eine der Abwehr. Der Körper wurde weder mit Bezug auf die „Erziehungswirklichkeit“ noch den – mitunter durch die Idee des pädagogischen Eros verbrämten – „pädagogischen Bezug“ reflektiert.

Die Allgegenwart des Körpers und die neuen Möglichkeiten der medialen Inszenierung haben dazu beigetragen, dass die Philosophie und insbesondere die Soziologie sich im frühen 20. Jahrhundert entsprechenden Phänomenen vermehrt zuwendeten,²⁵ und zwar in einer anderen pädagogisch relevanten Perspektive, nämlich der Beschäftigung mit dem Körper als Ort des Nieder-

²³ Wedemeyer-Kolwe 2004.

²⁴ Vgl. Rülcker 1998.

²⁵ Ein solcher Zusammenhang lässt sich etwa bei Kracauer (1963) nachvollziehen und im Zuge dessen in der Kritischen Theorie.

schlags von Transformationen, die einer oftmals als krisenhaft erlebten Moderne zugeschrieben wurden. Dabei wird ein zeichenhafter Verweiszusammenhang zwischen dem Körper und gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen und kulturellen Veränderungen angenommen. Im Anschluss an diese Sichtweise rückte der Körper denn auch allmählich wieder ins Interessengebiet erziehungswissenschaftlicher Forschung.

Der Körper als Zeichen(träger)

Die Idee des Körpers als Spiegel der Seele oder gar die Vorstellung von körperlicher Vollkommenheit als Zeichen innerer Vollkommenheit, diese Auffassung des Körpers als semiotisches Repräsentationssystem reicht von der Antike über die Physiognomie bis in die Psychosomatik.²⁶ Der körperlichen Dimension kam in der Antike auch deshalb große Bedeutung zu, da angenommen wurde, dass sexuelle Gewohnheiten Körper und Seele beeinflussten. „Entsprechende Zeichen konnten also von anderen am Körper abgelesen und so die Stärken und Schwächen (*fama*) der jeweiligen Person eingeschätzt werden.“²⁷ Gemäß dem antiken Prinzip der *Kalokagathia* in christlicher Anverwandlung entsprach in der höfischen Epik des Mittelalters der äußeren Schönheit der Protagonist_innen ihre innere Vorzüglichkeit.²⁸ Und auch der Begriff der Bildung spricht von einem entsprechenden etymologischen Bezug. Dieses Prinzip der *Adaequatio* wirkte bis in die klassische Ästhetik und Bildungstheorie weiter, etwa in der Betrachtung des Körpers und seiner Bewegungen als Ausdruck von Anmut und Würde oder Authentizität.²⁹ In diesem Sinn spielte der Körper nicht nur als Objekt der Intervention, sondern ebenso als Zeichenträger schon immer eine Rolle in pädagogischen Zusammenhängen.

Dieser bis in die Antike zurückreichende ethisch-normative Verweiszusammenhang zwischen körperlichem Äußerem und seelisch-ethischem Zustand war je nach zugrunde liegender Theorie ein ontologischer oder normativer. Im ersteren Fall drückte der Körper Eigenschaften aus, die das Individuum *besaß*. Gebauer folgend machte diese Vorstellung im Lauf des 19. Jahrhunderts einer anderen Konzeption Platz, wonach der Körper bestimmte Eigen-

²⁶ Einflussreich war die auf Aristoteles zurückreichende Influxtheorie. Die insbesondere auch mit Bezug auf den rationalistischen Leib-Seele-Dualismus diskutierte Annahme eines *influxus physicus* ging von einer kausalen Wechselwirkung zwischen Leib und Seele aus.

²⁷ Lorenz 2000, S. 123.

²⁸ Vgl. Gerok-Reiter 2007; Oschema 2014.

²⁹ Schiller, z.B. 1793/2006; Kleist 1810/2013.

schaften *symbolisch* ausdrückt.³⁰ Als Beispiel zu nennen wäre etwa der aufrechte Gang als Signal und Vollzug bürgerlicher Emanzipation.³¹ Alles, was an seinem Ausdruck beteiligt war, wurde nun zum Körper zugehörig angesehen. Damit wird der Körperbegriff ausgeweitet: „Bekleidung, Prothesen, Kosmetika, Präsentationsmittel und -techniken gehen in den modernen Begriff des Körpers ein.“³² Der Körper wird zum Signifikanten, das Subjekts zum Signifikat.

Während die „Vernaturwissenschaftlichung“ der Sicht des Menschen im 18./19. Jahrhundert einer Integration des Körpers in die (meta-)theoretische Reflexion und Ausarbeitung zentraler pädagogischer Begriffe abträglich war, änderte sich die Situation im Zug der „Soziologisierung des Wissens vom Menschen“³³. Die gesellschaftlichen Umbrüche des ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhunderts und die wissenschaftliche Hinwendung zu entsprechenden Phänomenen, schließlich die Entstehung der Soziologie als akademische Disziplin führten zu einer neuen Perspektivierung auch des Körpers. Zwar eher am Rand, so finden sich doch bereits bei den frühen Klassikern der Soziologie (Spencer, Parsons, Mead, Marx, Durkheim, Weber, Simmel) „Körperspuren“.³⁴ Der Körper tritt als Produkt gesellschaftlicher Wirklichkeit auf, etwa in Norbert Elias Studien zum Prozess der Zivilisation³⁵ oder in der ‚Dialektik der Aufklärung‘³⁶ oder als deren Produzent (z.B. Goffman). Symptomatisch für diese Entwicklungen ist die Aufnahme – ausgehend von Durkheim – des Begriffs der Sozialisation in das erziehungswissenschaftliche Grundrepertoire. Der Körperbezug entsprechender Prozesse (Habitualisierung, Inkorporierung) ist spätestens seit Bourdieus Arbeiten in das erziehungswissenschaftliche Bewusstsein getreten und zeigt sich in entsprechend ausgerichteten Forschungsarbeiten. Hinzu kommt in jüngerer Zeit vermehrt die Rezeption unterschiedlicher körper- und leibtheoretischer Konzepte aus

³⁰ Vgl. Gebauer 1982. Gemäß Gebauer ist diese symbolische Ausdrucksfunktion des Körpers „eine Einrichtung der bürgerlichen Gesellschaft, deren diese sich bediente, um den Adel zu entmystifizieren, und die bis in die Gegenwart dazu verwendet wird, die gesellschaftliche Macht der führenden Schichten abzusichern“ (S. 314). Allerdings findet man den (bewussten) Einsatz des Körpers als Zeichensystem bereits in der *eloquentia corporis* als Teil der Rhetorik, wobei die Beherrschung von *simulatio* und *dissimulatio* zum barocken (Bildungs-) Ideal des Hofmanns bzw. der Hofdame gehörte (vgl. Danneberg 2006). Das 18. Jahrhundert schrieb dem Körperausdruck dann – „als Wende [...] von radikaler zeichentheoretischer Tragweite“ – die Rolle eines authentischen Zeichenreservoirs zu, der das Natürliche zu verkörpern hatte (Huschka 2006, S. 113; vgl. Käuser 1999).

³¹ Vgl. Alkemeyer 2000.

³² Gebauer 1982, S. 319.

³³ Rehberg 1981.

³⁴ Gugutzer 2015, S. 24.

³⁵ Elias 1939/1989.

³⁶ Horkheimer/Adorno 1944/2017.

der Philosophie und Soziologie (Anthropologie, Phänomenologie, Sozialontologie, Praxistheorie und Poststrukturalismus, insbesondere ausgehend von Foucault), die bildungstheoretisch verarbeitet und in der Forschung fruchtbar gemacht werden.³⁷

Gegenwärtige Situation

Demgegenüber ist der Körper als Gegenstand direkter Erziehungsprozesse in den letzten Jahrzehnten fast ganz aus dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs verschwunden. Ein Grund dafür dürfte sein, dass der Erziehungsbegriff in den 1970er Jahren generell unter Herrschafts- und Ideologieverdacht geraten war. Die antiautoritäre wie antipädagogische und insbesondere die Kinderrechtsbewegung assoziierten die Befreiung des Kindes nicht zuletzt auch als körperliche Befreiung.³⁸ Praktisch sowie im praxisbezogenen Diskurs beschränkt sich die Verschränkung von Körper und Erziehung weitestgehend auf das private Feld der frühkindlichen, in der Regel den Eltern als den eigentlich Erziehungsberechtigten überlassenen Pädagogik. Demgegenüber besitzen außerfamiliale, insbesondere staatliche Institutionen kaum noch eine legitime Erziehungsgewalt, wobei auch der Erziehungsauftrag der Schule regelmäßig in Frage gestellt wird. Nicht wegzudenken sind körperbezogene Fragen der Erziehung somit weiterhin in Erziehungsratgebern in sämtlichen medialen Formaten. Auch wenn sich die Handlungsempfehlungen und vor allem die wissenschaftlichen Referenzen geändert haben, so zeigt sich eine große thematische Kontinuität: Zur Debatte steht der Körper in der Gesundheitspflege, der Ernährung und Sauberkeitserziehung. Und auch aus dem Themenbereich des Strafens ist der Körper nicht von einem Tag auf den anderen verschwunden.³⁹

Bleiben, ausgehend von den Entwicklungen am Übergang in die Moderne, insbesondere des ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhunderts, neben der frühkindlichen Körpererziehung die Themenfelder Gesundheit sowie Turnen und Sport als Bereiche normativ-erzieherischen Handelns. Während ersteres Praxisfeld von den unterschiedlichen Humanwissenschaften besetzt ist und sich mit Bezug auf letztere eine eigentliche Sportwissenschaft entwickelt hat, sind vor allem die *gouvernementality studies* und weitere sozial- und kulturwissenschaftlich inspirierte Arbeiten zu nennen, die sich mit diesen Themen

³⁷ Vgl. Magyar-Haas 2021.

³⁸ Vgl. etwa das Deutsche Kindermanifest von 1981 (Schoenebeck 1992), das neben dem Recht auf körperliche Unversehrtheit, einschließlich einer kinderfreundlichen Geburt, etwa auch das Recht auf freie Nahrungsaufnahme und freie Sexualität proklamierte.

³⁹ Vgl. Engelmann in diesem Band.

und Diskursfeldern, öfters auch in historisch-genealogischer Perspektive, beschäftigen.⁴⁰

Es bleibt festzuhalten, dass der Körper bzw. Leib auf vielfältige Weise in das soziale Handeln verflochten ist und schon immer war, so auch in das im weitesten Sinn pädagogische Handeln, das somit einen wesentlichen Beitrag zur Konstitution des Körpers leistet. Dieses Bewusstsein hat sich zweifellos im Lauf des 20. Jahrhunderts über verschiedene Entwicklungslinien erhöht. Nach dem Zweiten Weltkrieg kam schließlich die pädagogische Unbefangenheit im erzieherischen Umgang mit dem Körper allmählich zu ihrem Ende. Dies, nachdem sich die (deutsche) Erziehungswissenschaft zuvor noch weitgehend ignorant gegenüber soziologisch, (geschichts-)philosophisch und anthropologisch-philosophisch ausgearbeiteten Körperkonzepten und -epistemologien verhielt, die überindividuelle Wirkmechanismen und Symbolstrukturen integrierten. Während die Reformpädagogik und der Nationalsozialismus den Körper weiterhin als Garant der Individualität und authentischen Expressivität begriffen bzw. offensiv als Zielpunkt politisch erzieherischer Indoktrination nutzten, wurde er von sozialwissenschaftlicher Seite bereits als Gegenstand gesellschaftlicher Disziplinierungsprozesse und Spiegel zivilisatorischer Entfremdungserscheinungen ins Feld geführt.

Dass der Körper (oder Leib) gegenwärtig keine wesentliche Kategorie genuin *erziehungswissenschaftlicher* Theorie- und Begriffsbildung ist, hat mit der grob umrissenen Geschichte zu tun. Ob und in welcher Weise eine Integration notwendig, möglich und sinnvoll ist, bleibt weiter zu erforschen und zu diskutieren. Die Auseinandersetzung hat sich verschiedenen Schwierigkeiten zu stellen; etwa angesichts des steten Wandels – wenn der Körper beispielsweise, wie jüngst, plötzlich vor allem als Risikoträger und weniger als Ermöglichungsfaktor pädagogischer Interaktion in den Vordergrund tritt – und der Pluralität von (pädagogisch relevanten) körperbezogenen Praktiken und Praxen, Theorien und Konzepten sowie der daraus abzuleitenden Fragestellungen zweifelhaft. Das gilt v.a. dann, wenn sich als kleinster gemeinsamer Nenner sozialwissenschaftlicher Körperforschung die Feststellung herauskristallisiert, dass der Körper keine überhistorische Größe ist, sondern vielmehr in seiner Bedeutungsstruktur im Rahmen gesellschaftlicher Praxen und auf der Grundlage jeweils aktueller Wissensbestände historisch situativ hergestellt wird.

⁴⁰ Zum Thema Sport vgl. die Arbeiten von Thomas Alkemeyer; zu Gesundheit(-swissen) und Schule in historischer Perspektive vgl. u.a. Hofmann 2016; Bennack 1990.

Die Beiträge in diesem Band

Die in dem Jahrbuch versammelten Schwerpunktbeiträge geben einen begrenzten, aber bereicherten Einblick in die Vielfalt bildungshistorischer Fragestellungen und Zugänge zum Thema Körper bzw. Körperlichkeit. Gleich eingangs beschäftigt sich *Sylvia Wehren* auf der Grundlage von pädagogischen Lehr- und Handbüchern mit dem Einbezug des (kindlichen) Körpers in die erziehungswissenschaftliche Theorie- und Disziplinbildung des ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhunderts. In der Orientierung der physischen Erziehung an Gesundheit offenbarten sich mannigfaltige Bezüge zu antikem diätischem und neuzeitlichem medizinischem und philosophischem Wissen. Mit der viel rezipierten Erziehungsschrift des Philosophen und Arztes John Locke wurde auch das empiristische Paradigma als Dreh- und Angelpunkt einer körperbezogenen Lerntheorie aufgenommen. Vor allem kann Wehren zeigen, wie der Körper als systembildende Kategorie unter dem Einfluss der transzendentalphilosophischen Erkenntnistheorie (insbesondere Kants, der selber in seiner Vorlesung der physischen Erziehung in systematischer Hinsicht und auch vom Umfang her einige Bedeutung zumaß) und des neuhumanistischen Bildungsdenkens in den Hintergrund rückte. Gerade im Kontext aufklärerischer Körperpädagogik war das sogenannte Abhärten ein zentrales Thema, so auch in Rousseaus ‚Emile‘, dessen diesbezüglich an Locke angelehnte Überlegungen im Kontext der Disziplinbildung ebenfalls von erheblichem Einfluss waren. *Tim Zumhof* rekonstruiert Rousseaus Programm einer physischen Erziehung ideengeschichtlich unter besonderer Berücksichtigung jenes Topos. Rousseau, der selbst nicht viel von Ärzten hielt, orientierte sich beim Verfassen seines Erziehungsromans zwar neben antiken Gesundheitslehren bekanntermaßen an der sich zeitgenössisch in Frankreich entwickelnden Kindermedizin. Gerade der Topos des Abhärtens verweist aber auch auf andere ideengeschichtliche Bezüge ethnographisch-anthropologischer, politisch-republikanischer und tugendethischer Art, die allesamt zentral für Rousseaus politisches und pädagogisches Denken waren. *Paolo Alfieri* untersucht die Einführung des Schulturnens im Italien des ausgehenden 19. Jahrhunderts auf der Grundlage von räumlichen und architektonischen Voraussetzungen und legt damit den Fokus auf die materielle Kultur von Erziehung und Unterricht. Ein besonderes Interesse richtet sich dabei auf den symbolischen Gehalt von Räumen und Körpern, deren Nutzung, Anordnung, Ausstattung etc. im Hinblick auf die Gestaltung pädagogischer Prozesse. Während dem Katholizismus mit seiner Abwertung des Körpers wie überhaupt dem Einfluss der Kirche im italienischen Kontext spezifisches Gewicht in den Debatten um die Einführung des Turnunterrichts zukam, existieren Parallelen zu anderen westlichen Ländern, etwa hinsichtlich der Rolle des neuen

Faches im Hinblick auf die nationale Integration, aber auch der – ohnehin transnationale – physiologische Diskurs führte in Italien zu ähnlichen Debatten und Reformen wie etwa zeitgleich im Deutschen Kaiserreich. Ein weiteres Augenmerk gilt den praktischen und symbolischen Veränderungen, die der allmähliche Übergang vom Turnen in den Unterrichtsräumen, am Pult sitzend oder stehend, zum Turnen in eigens dafür konstruierten und mit Geräten ausgestatteten Hallen brachten. Im Gegensatz zu den vorangehenden Aufsätzen betrachtet *Luana Salvarani* den Körper nun nicht als Objekt der erzieherischen Intervention, sondern als Repräsentationssystem. Zeitlich und thematisch ordnet sich der Beitrag der Reformation zu und nimmt dabei den Ausgangspunkt bei Problemen, die sich aus dem Vorhaben ergaben, der weitgehend illiteraten Bevölkerung den neuen Glauben zu vermitteln. Wie die Autorin zeigt, griffen die zuständigen Autoritäten dabei auf orale, visuelle und performative Formate wie die komisch-burlesken Fastnachtspiele und ähnliche Bühnengattungen zurück. Bei den bildlichen Darstellungen und den Aufführungen fungierten die Körper als wichtige Symbolträger und Sinnvermittler in der volkserzieherischen Übermittlung religiöser Botschaften. Mit den 1950 bis 1957 von Minna Specht und Marta Friedländer herausgegebenen ‚Kindernöten‘ legt *Sebastian Engelmann* seiner Studie ein Periodikum zugrunde, das sich der körpererzieherisch einschlägigen und diskursprägenden Gattung der Ratgeberliteratur zuordnen lässt. Leitend ist dabei die Frage nach der Thematisierung und Darstellung des kindlichen Körpers in der Nachkriegszeit. Körperliche Züchtigung, Ernährung, Sexualerziehung erweisen sich neben dem Spracherwerb als thematische Konstanten seit dem Einsetzen systematischer pädagogischer Reflexion. Ging es um die alltägliche Erziehungspraxis, war der Körper als Symptomträger und damit als Bezugspunkt der Problematisierung und Beratung nicht wegzudenken, vielmehr wurde Körperlichkeit, etwa als Ausgangspunkt der Entwicklung, immer mitgedacht. Gerade auch auf dem Hintergrund des vielfach aktualisierten individualpsychologischen und psychoanalytischen Wissens diente der Körper als Spiegel der Psyche. Insgesamt zeigt sich bezüglich pädagogischer Körperauffassungen und -praktiken der 1950er-Jahre ein ambivalentes Bild, das zwischen restaurativen Tendenzen und Liberalisierung oszilliert, geprägt ist von Individualisierung und Psychologisierung und zu weiterer Forschung anregt. *Bernd Wedemeyer-Kolwe* befasst sich mit einem bisher kaum erforschten Thema, den körperpädagogischen Programmen und Konzepten mit Bezug auf Menschen mit Behinderung. Der Beitrag umgreift die Zeit vom Kaiserreich bis zum Nationalsozialismus und bietet sowohl einen Forschungsüberblick wie Analysen auf der Grundlage bisher nicht ausgewerteter Quellen. Er zeigt u.a., dass der Wandel entsprechender Praktiken und Konzepte eng an die politischen Zäsuren angelehnt ist; dass die (utilitaristischen) Ideen und

Umsetzungen sich konzeptuell wenig von den Leitvorstellungen im Bereich „konventioneller“ Leibesübungen unterschieden, was auch in der Integration des Sports und der Austragung von Wettkämpfen sowohl unter Behinderten wie gemeinsam mit Nicht-Behinderten deutlich wird. Die Idee, dass Kinder mit Behinderungen besonders von Leibesübungen profitieren, führte mitunter dazu, dass die Institutionalisierung des Turnens in diesem Bereich derjenigen in den Regelschulen voraus war. Vor allem zeigt sich bis in den NS, dass die Selbstwahrnehmung körperlicher Dysfunktionalitäten trotz staatlicher Instrumentalisierung des Behindertensports nicht unbedingt immer mit den Zuschreibungen übereinstimmte, sondern dass jene (Selbst-)Praktiken im individuellen Fall durchaus emanzipatives Subjektivierungspotential besitzen konnten.

Die drei Quellenbeiträge des Bandes ordnen sich ebenfalls dem Thema „Körper“ zu. Sie basieren auf unterschiedlichen Quellengattungen und decken die Zeiträume des Kaiserreichs, die Zwischenkriegszeit mit ihren lebensreformerischen Projekten und die ausgehenden 50er Jahre ab. Der Beitrag zu weiblichen Körperrepräsentationen von *Nicole Nunkesser* basiert auf einer seriell-ikonografischen Fotoanalyse und nimmt die Kategorie des Geschlechts auf, die insbesondere in körperhistorischen Studien immer noch vernachlässigt erscheint. Die Fotografien geben Einblick in die Selbstpräsentation junger, nach dem Krieg geborener Frauen in der jugendkulturellen Freizeitwelt der 1950er Jahre, wobei deren selbstbewusste körperlich-mimetische Selbstinszenierung durchaus Hinweise auf Widerstände gegen traditionelle geschlechtsspezifische Rollenmuster geben. *Bettina Irina Reimers* legt ihrer Analyse mit einem Fotoalbum aus der Sammlung zu Hedwig Kallmeyer und anderen Atem- und Leibpädagoginnen eine einzigartige Quelle zugrunde, die im Archivbestand der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung aufbewahrt wird. Im Zentrum stehen auch hier der weibliche Körper bzw. weibliche Körper(selbst)praktiken. Die von Hedwig Kallmeyer und Frieda Lauterbach geführte Gymnastik- und Stimmbildungsschule in Breslau, dann Berlin und schließlich im bayerischen Marquartstein adressierte mit ihren Kursen interessierte Laien, Gymnastiklehrerinnen und Frauen verwandter Berufsgruppen. Die Leiterinnen pflegten enge Beziehungen zu reformpädagogischen Einrichtungen. Das Album wurde wahrscheinlich als Gabe an die beiden Lehrerinnen von Kursbesucherinnen gestaltet. Der letzte Beitrag von *Esther Berner* und *Johanna Lauff* schließlich zeigt anhand ausgewählter Archivquellen (Texte, Bilder bzw. Objekte) des Hamburger Knabengymnasiums Johanneum die mannigfachen Arten, in denen der Körper von Kindern und Jugendlichen von der Institution Schule im Kaiserreich adressiert wurde. Betrachtet wird erneut die architektonische Gestaltung sowie die Ausstattung von Räumen und Gebäuden unter Berücksichtigung der körperlich-gesund-

heitlichen Bedürfnisse der Schüler. Bei den verwendeten Quellen handelt es sich lediglich um eine kleine Auswahl aus dem Schularchiv, denn gerade in Bezug auf die Geschichte der Institution Schule existiert im Zusammenhang mit dem Thema Körper / Körperlichkeit weiterhin eine Vielzahl an kaum oder nicht erforschten Quellen, die zu neuen Fragestellungen und Zugängen anregen.

Quellen und Literatur

Quellen

- Kant, Immanuel (†1984): Über Pädagogik [1776/77]. Bochum.
- Kleist, Heinrich von (2013): Über das Marionettentheater [1810]. Stuttgart.
- Kraepelin, Emil (2005): Zur Hygiene der Arbeit [1896]. In: Burgmair, Wolfgang/Engstrom, Eric J./Weber, Matthias M. (Hg.): Kraepelin in Heidelberg. 1891-1902. München, S. 59-91.
- Kraepelin, Emil (†1897a): Ueber geistige Arbeit. Jena.
- Kraepelin, Emil (1897b): Zur Überbürdungsfrage. Jena.
- Locke, John (2001): Some Thoughts Concerning Education [1693]. Oxford u.a.
- Lorinser, Carl Ignaz (1836): Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen. Berlin.
- Rousseau, Jean-Jacques (1969): Emile ou de l'éducation [1762]. In: Œuvres complètes, tome 4. Paris.
- Schiller, Friedrich (2006): Kallias oder über die Schönheit. Über Anmut und Würde [1793]. Stuttgart.
- Spencer, Herbert (2002): Education: Intellectual, Moral and Physical [1861]. Adelaide.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas (2000): Zeichen, Körper und Bewegung. Aufführen von Gesellschaft im Sport. Habil. FU Berlin. URL: http://oops.uni-oldenburg.de/2890/1/Alkemeyer_Zeichen,%20K%C3%9C%88rper%20und%20Bewegung.pdf (11.07.2021).
- Bennack, Jürgen (1990): Gesundheit und Schule. Zur Geschichte der Hygiene im preußischen Volksschulwesen. Köln u.a.
- Brachmann, Jens (2010): Zwischen Profession und Disziplin. Zur Konstituierung pädagogischer Wissensformen im frühen 19. Jahrhundert. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 15, S. 9-40.
- Caruso, Marcelo (2015): Classroom Struggle: Organizing Elementary Teaching in the 19th Century. In: Caruso, Marcelo (Hg.): Classroom Struggle: Organizing Elementary Teaching in the 19th Century. Frankfurt am Main, S. 9-37.
- Cowan, Michael (2008): Cult of the Will. Nervousness and German Modernity. University Park, PA.
- Danneberg, Lutz (2006): Aufrichtigkeit und Verstellung im 17. Jahrhundert: 'dissimulatio', 'simulatio' und Lügen als 'debitum morale' und 'sociale'. In: Bent-

- hien, Claudia (Hg.): Die Kunst der Aufrichtigkeit im 17. Jahrhundert. Tübingen, S. 45-92.
- Elias, Norbert (¹⁴1989): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen [1939]. 2 Bde. Frankfurt a.M.
- Gebauer, Gunter (1982): Ausdruck und Einbildung. Zur symbolischen Funktion des Körpers. In: Kamper, Dietmar/Wulf, Christoph (Hg.): Die Wiederkehr des Körpers. Frankfurt a.M., S. 313-329.
- Gerok-Reiter, Annette (2007): Körper – Zeichen. Narrative Steuermodi Körperlicher Präsenz am Beispiel von Hartmanns Erec. In: Wolfzettel, Friedrich (Hg.): Körperkonzepte im arthurischen Roman. Tübingen, S. 405-430.
- Gleason, Mona (2018): Metaphor, materiality, and method: the central role of embodiment in the history of education. In: Paedagogica Historica 54, S. 4-19.
- Goltermann, Svenja (1998): Körper der Nation. Habitusformierung und die Politik des Turnens 1860-1890. Göttingen.
- Gugutzer, Robert (⁵2015): Soziologie des Körpers. Bielefeld.
- Hofmann, Michèle (2016): Gesundheitswissen in der Schule. Schulhygiene in der deutschsprachigen Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Bielefeld
- Horkheimer, Max/Adorno Theodor W. (2017): Dialektik der Aufklärung [1944]. Berlin u.a.
- Huschka, Sabine (2006): Der Tanz als Medium der Gefühle. Eine historische Betrachtung. In: Bischof, Margrit/Feest, Claudia/Rosiny, Claudia (Hg.): E_motion. Münster, S. 107-122.
- Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 11 (2005). Bad Heilbrunn.
- Kamper, Dietmar/Wulf, Christoph (1982): Die Wiederkehr des Körpers. Frankfurt a.M.
- Käuser, Andreas (1999): Körperzeichentheorie und Körperausdruckstheorie. In: Fischer-Lichte, Erika (Hg.): Theater im Kulturwandel des 18. Jahrhunderts. Inszenierung und Wahrnehmung von Körper – Musik – Sprache. Göttingen, S. 39-51.
- Körbs, Werner (¹1988): Vom Sinn der Leibesübungen zur Zeit der italienischen Renaissance. Hildesheim u.a.
- Kracauer, Siegfried (1963): Das Ornament der Masse. Essays. Frankfurt a. M.
- Krüger, Michael (³2020): Einführung in die Geschichte der Leibeserziehung und des Sports. Teil 2: Leibeserziehung im 19. Jahrhundert. Turnen fürs Vaterland. Schorndorf.
- Lauff, Johanna (2010): Die Rolle des Körpers im Erziehungsdiskurs des deutschen Kaiserreichs. Eine exemplarische Analyse anhand von Lexikonartikeln. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 15, S. 177-204.
- Lorenz, Maren (2000): Leibhaftige Vergangenheit. Einführung in die Körpergeschichte. Tübingen.
- Magyar-Haas, Veronika (2021): Körper/Leib. In: Weiß, Gabriele/Zirfas, Jörg (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden, S. 3-15.
- McGinn, Colin (1997): Minds and Bodies. Philosophers and Their Ideas. New York.
- Möhring, Maren (2004): Marmorleiber. Körperbildung in der deutschen Nacktkultur (1890-1930). Köln.
- Oelkers, Jürgen (1998): Physiologie, Pädagogik und Schulreform im 19. Jahrhundert. In: Sarasin, Philipp/Tanner, Jakob (Hg.): Physiologie und industrielle Gesellschaft. Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt a.M., S. 245-285.

- Oschema, Klaus (2014): Die ganze Person. Der Körper als Medium der Authentizität in der mittelalterlichen Gesellschaft. In: Schmidt, Wolf Gerhard (Hg.): Körperbilder in Kunst und Wissenschaft. Würzburg, S. 165-190.
- Pfister, Gertrud (2006): Die Entwicklung des Mädchenturnens und des Turnlehrerinnenberufs (1880-1920). In: Dithmar, Reinhard/Schultz, Hans-Dietrich (Hg.): Schule und Unterricht im Kaiserreich. Ludwigsfelde, S. 265-295.
- Planert, Ute (2000): Der dreifache Körper des Volkes. Sexualität, Biopolitik und die Wissenschaften vom Leben. In: Geschichte und Gesellschaft 26, S. 539-576.
- Priebe, Alexander (2007): Vom Schulturnen zum Schulsport. Die Reform der körperlichen Ausbildung in den Deutschen Landerziehungsheimen und der Freien Schulgemeinde Wickersdorf von 1898-1933. Bad Heilbrunn.
- Rabinbach, Anson (1992): *The Human Motor. Energy, Fatigue, and the Origins of Modernity*. Berkeley u.a.
- Radkau, Joachim (2000): *Das Zeitalter der Nervosität. Deutschland zwischen Bismarck und Hitler*. München 2000.
- Rehberg, Karl-Siegbert (1981): Philosophische Anthropologie und die ‚Soziologisierung‘ des Wissens vom Menschen. Einige Zusammenhänge zwischen einer philosophischen Denktradition und der Soziologie in Deutschland. In: Lepsius, M. Rainer (Hg.): *Soziologie in Deutschland und Österreich 1918-1945*. Sonderheft 23 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen, S. 160-198.
- Rülcker, Tobias (1998): Die Einschätzung gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse in der Reformpädagogik und ihre Konsequenzen für die Erziehung. In: Rülcker, Tobias/Oelkers, Jürgen (Hg.): *Politische Reformpädagogik*. Bern, S. 59-82.
- Schmidtke, Adrian (2006): Körperformationen. Fotoanalysen zur Formierung und Disziplinierung in der Erziehung des Nationalsozialismus. Münster u.a.
- Schmidtke, Adrian (2008): Körper und Erziehung in historischer Perspektive: Theorien, Befunde, methodische Zugänge – ein Forschungsüberblick. URL: <http://webdoc.sub.gwdg.de/pub/mon/2008/schmidtke.pdf> (11.07.2021).
- Schoenebeck, Hubertus von: *Deutsches Kindermanifest [1981]*. In: Klemm, Ulrich (Hg.): *Quellen und Dokumente der Antipädagogik*. Frankfurt a.M., S. 169-173.
- Umehara, Hideharu (2013): *Gesunde Schule und gesunde Kinder. Schulhygiene in Düsseldorf 1880-1933*. Essen.
- Vatin, François (1998): Arbeit und Ermüdung. Entstehung und Scheitern der Psychophysiologie der Arbeit. In: Sarasin, Philipp/Tanner, Jakob (Hg.): *Physiologie und industrielle Gesellschaft. Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19. und 20. Jahrhundert*. Frankfurt a.M., S. 347-368.
- Wedemeyer-Kolwe, Bernd (2004): „Der neue Mensch“. Körperkultur im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. Würzburg.
- Wehren, Sylvia (2020): *Erziehung – Körper – Entkörperung. Forschungen zur pädagogischen Theorieentwicklung*. Bad Heilbrunn.
- Whittacker, Gwendolyn (2014): *Überbürdung – Subversion – Ermächtigung. Die Schule und die literarische Moderne 1880-1918*. Göttingen.
- Zander, Helmut (2007): *Anthroposophie in Deutschland. Theosophische Weltanschauung und gesellschaftliche Praxis*. Bd. 2. Göttingen.

Anschrift der Autorinnen

Prof. Dr. Esther Berner
Helmut Schmidt Universität /
Universität der Bundeswehr Hamburg
Postfach 70 08 22
22008 Hamburg
Dienstnummer: +49 406541-2840
Privat: 001516 813 52 63
bernere@hsu-hh.de

M.A. Johanna Lauff
Helmut Schmidt Universität /
Universität der Bundeswehr Hamburg
Postfach 70 08 22
22008 Hamburg
Dienstnummer: +49 406541-2567
Privat: 0049 147 7509804
E-Mail: j.lauff@posteo.de

Sylvia Wehren

Körperbezogenes Wissen in pädagogischen Lehr- und Handbüchern aus den Jahren 1767 bis 1824

Zusammenfassung: Dieser Beitrag fragt im Rahmen einer Rekonstruktion der Entstehungsprozesse der wissenschaftlichen Pädagogik an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert nach der systematischen Integration von Körper und Körperpädagogik. Damit wird die prädisziplinäre Phase der Erziehungswissenschaft Gegenstand körperhistorischer Analysen sowohl in Bezug auf die Entwicklung einer Erziehungslehre wie auch hinsichtlich der Etablierung von körperpädagogischen Perspektiven. Untersucht werden Lehr- und Handbücher der Pädagogik aus der Zeit zwischen 1769 und 1824, u.a. die Schriften von Miller, Bock, Trapp, Greiling, Heusinger und Blasche, deren Gehalte sich als historisch bedeutsam für die Etablierung aktueller erziehungssystematischer Zusammenhänge erwiesen haben.

Abstract: Within the context of the reconstruction of the initial development of scientific pedagogy in the late 18th and early 19th century, this article explores the systematic integration of the body and body pedagogy. In this way, the predisciplinary phase of educational science in German-speaking regions becomes the subject of body-historical analyses, both in relation to the development of educational theory and with regard to the establishment of body pedagogical perspectives. Textbooks and manuals of pedagogy from the period between 1769 and 1824 will be examined, including the writings of Miller, Bock, Trapp, Greiling, Heusinger, and Blasche, whose considerations have proven to be historically significant for the establishment of educational science.

Schlagnorte: Disziplingeschichte, Erziehungswissenschaft, Körper, Körpergeschichte, Erziehung

Trotz einer erhöhten Aufmerksamkeit auf Körper und Körperpädagogiken sowie neuer paradigmatischer Grundlegungen im Zuge des auch erziehungswissenschaftlich adaptierten *body turns* wurde die diskursive Integration der

Kategorie Körper in die Entstehungsgeschichte der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft bislang weder bildungshistorisch noch erziehungssystematisch rekonstruiert.¹ Zwar entstehen fortlaufend Studien, die körperpädagogische Praxen historisch-systematisch untersuchen,² gleichfalls sind erziehungswissenschaftliche Analysen vorhanden, die das Themenfeld um Körper, Leib und Sinnlichkeit wissenschaftsreflexiv befragen,³ zudem bemühen sich lexikalische und systematisierende Beiträge um einen Nachvollzug körperbezogenen Denkens in der Pädagogik,⁴ dennoch fehlt es an einer disziplingeschichtlichen Aufarbeitung, z.B. mit Bezug auf erziehungswissenschaftliche Theoriebildungsprozesse und deren erkenntnistheoretische Grundlagen. Gerade die Aufmerksamkeit auf die Entstehungsbedingungen theoretischer wie auch disziplinärer Zusammenhänge kann jedoch den Blick schärfen für die Entwicklung und Ausgestaltung von aktuellen Forschungsvorhaben. Im Folgenden werde ich mich daher in disziplingeschichtlicher Perspektive mit dem theoretischen Einbezug des Körpers in die Entstehungszusammenhänge der Erziehungswissenschaft beschäftigen.⁵ Dafür werden aus ca. fünfzig Jahren der Entwicklung einer wissenschaftlich-akademischen Pädagogik – im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert – ausgewählte Schriften exemplarisch untersucht und in Bezug auf ihre Rede über Körper und Körperlichkeit verortet. Anhand zentraler pädagogischer Strömungen sowie disziplingeschichtlich bedeutsamer Schriften ist dabei zu eruieren, in welcher Weise und in welcher Vielfalt körperpädagogische Vorstellungen zeitgenössisch entwickelt waren und welcher zukünftige Status dem Körper in einer wissenschaftlichen Pädagogik zugesprochen wurde. Zur Quellengrundlage dienen vornehmlich prospektiv angelegte sowie vorrangig programmatisch fokussierte Schriften über Erziehungskunst, Erziehungswissenschaft und Erziehungsleh-

¹ Aus bildungshistorischer Perspektive vgl. Wehren 2020a; Schmidtke 2008; Lorenz 2000. Mit Tenorth (2006, S. 332) ist davon auszugehen, dass sich dies durch die Folgen einer ideengeschichtlich orientierten „Traditionspflege“ in der Historischen Bildungsforschung begründen lässt, die über eine längere Zeit des 20. Jahrhunderts die disziplinäre Wissenschaftsgeschichtsschreibung prägte. Die traditionelle Ideengeschichte befragte und beschrieb die Paradigmen der Disziplin nicht kritisch und reflexiv, sondern vor allem affirmativ (ebd.). In Rekurs auf Kamper/Wulf (1982, S. 12f.) ist für den hier untersuchten Themenzusammenhang zu bemerken, dass diese Art der Erziehungsgeschichtsschreibung mit einer wissenschaftlichen Periode zusammenfällt, die dem menschlichen Körper nur wenig Aufmerksamkeit widmete.

² Vgl. zusammenfassend zuletzt Schmidtke 2008.

³ Bereits früh z.B. Mollenhauer 1987 und Rumpf 1981. Für die Bereiche frühkindlicher Erziehung wie etwa Schultheis 1998 oder, motiviert aus sportpädagogischer Sicht, aber ebenfalls erziehungssystematisch orientiert Stache 2010.

⁴ Beispielsweise bildungsgeschichtlich Meyer-Drawe 2004.

⁵ In ähnlicher Weise, jedoch unter anderer Fragenstellung, mit abweichendem Fokus und anderem Quellenmaterial vgl. Wehren 2020a.

re, die nicht nur Entwürfe und Überlegungen zur Entwicklung einer wissenschaftlichen Pädagogik entfalteten, sondern darüber hinaus grundlegende Theoretisierungen zu Erziehung und Bildung vornahmen. Dazu eignen sich in besonderer Weise Hand- und Lehrbücher sowie lexikalische Beiträge, da davon auszugehen ist, dass diese medialen Formate die Entwicklung einer Disziplin repräsentieren, weil sie – dem jeweilig zeitgenössischen Anspruch gemäß – um eine umfassende Darstellung und Systematisierung von Wissensbeständen bemüht sind.⁶ Mit Brachmann, der über die ‚Genese wissenschaftlicher Disziplinen‘⁷ im Allgemeinen und insbesondere für die Erziehungswissenschaft reflektiert hat, wären diese Bestrebungen im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert den Bereichen „Wissenschaftspolitik und Forschungsplanung“⁸ sowie auch dem Feld der Teilnahme am „öffentliche[n] Diskurs“⁹ zuzurechnen und damit als Teil beginnender Disziplinbildungsprozesse zu verstehen.¹⁰

Mit der Auswahl dieser Medien ist auch eine Anregung aufgenommen, die Volker Lenhart bereits 1977 vorgeschlagen hat und die als mittlerweile etabliert gelten kann – nämlich den Einsatz zur historischen Rekonstruktion der disziplinären Strukturen entsprechend dem Selbstverständnis der jeweils zu untersuchenden Zeit zu unternehmen.¹¹ Lenhart, der um die Erforschung der Anfänge einer Erziehungswissenschaft bemüht war, ermittelte mit diesem Fokus über vierzig Publikationen, die zwischen den Jahren 1750 und 1830 erschienen, die nicht nur als „Abhandlung im Bereich wissenschaftlicher Pädagogik“ zu verstehen sind, sondern die sich dezidiert „um die wissenschaftstheoretische Fundierung“ des Faches bemühen.¹² Teile dieser von Lenhart zusammengestellten Publikationsliste dienten der Grundlegung der nun folgenden Analysen. Auch wenn die Pädagogik, so Tenorth, ihren eigenen Wissenschaftsstatus lange durch eine Positionierung als praktische Wissenschaft zur Ausbildung einer Unterrichts- und Erziehungslehre, selbst untermiinierte,¹³ so erweisen sich doch die Überlegungen zur Verwissenschaftlichung der Pädagogik an der Wende zum 19. Jahrhundert als aufschlussreich, insbesondere hinsichtlich des Zusammenhangs von pädagogischen Wissenshorizonten und sich darin vorfindlichen Körperbezügen.

⁶ Vgl. zu diesem Feld und für bildungshistorische und wissenschaftsgeschichtliche Zusammenhänge Kauder/Vogel 2015; Herrmann 2005, S. 114ff.

⁷ Vgl. Brachmann 2008, S. 104ff.

⁸ Ebd., S. 125.

⁹ Ebd.

¹⁰ Vgl. ebd., S. 104.

¹¹ Vgl. Lenhart 1977, S. 145.

¹² Ebd.

¹³ Vgl. hierzu ausführlich Tenorth 2016.

1 Die Anfänge der Begründung einer wissenschaftlichen Pädagogik – Das ‚Magazin für Schulen und die Erziehung überhaupt‘ als programmatische Vorlage

Als ein erster Beleg für die Verwendung des Begriffs ‚Erziehungswissenschaft‘ gilt der Vorbericht des ersten Heftes des ‚Magazins für Schulen und die Erziehung überhaupt‘ aus dem Jahr 1767. Wie Tenorth in seinen Reflexionen über die Entstehungsprozesse der Erziehungswissenschaft bemerkt, zeigt sich bereits an dieser frühen Quelle ein deutliches Bestreben der aufklärerischen Erziehungsbewegung, eine systematisch agierende, wissenschaftlich verfahrenende Pädagogik zu begründen.¹⁴ Diese Einschätzung kann aus körperhistorischer Perspektive geteilt und ergänzt werden: Gleich in jenem Vorbericht formulieren die Herausgeber des Magazins, dass es doch zu begrüßen sei, dass im Zuge der Entwicklungen auf dem Gebiet der „Erziehungswissenschaft“¹⁵ auch das Ziel verfolgt werde, „den Leib aus den tödenden Klauen des Aberglaubens, und aus der Tyranney der Vorurtheile und Gewohnheiten zu reissen“.¹⁶ Mit diesem Anspruch, den Leib erzieherisch zu behandeln, sind die körperlichen Dimensionen des Menschen in den denkerischen Horizont einer prädisziplinären Aufklärungspädagogik integriert. Betrachtet man im Weiteren die Inhalte des Heftes, so lässt sich darüber hinaus eine intensive systematische Aufmerksamkeit auf Körper und Körperpädagogik feststellen. Zum Ersten argumentieren die Verfasser explizit für eine „Nothwendigkeit des physikalischen und medicinischen Unterrichts auf Schulen“, da doch der „Leib der erste Gegenstand unserer Erkenntnis und unserer Bemühungen seyn“ sollte.¹⁷ Es sei deshalb

„eine der vornehmsten und nöthigsten Pflichten der Lehrer, daß sie jungen Leuten auf Schulen, so bald es immer möglich ist, diejenige Erkenntnis ihres Körpers und der zu seiner Erhaltung abzielenden Wahrheiten beibringen, die sie gleich in den ersten Jahren ihres Lebens nutzen können, und deren Anwendung sie zu gesunden starken Männern, und zu munteren Greisen werden lässet.“¹⁸

Mit diesen Darlegungen zeigt sich jedoch nicht nur eine direkte theoretisch-systematische Integration von Leibbezügen und der Anspruch auf unterrichtliche Vermittlung von Körperkenntnissen, sondern auch eine auf den männlichen Zögling fokussierte Körperpädagogik. Die Schüler könnten durch Aufklärung über Körpervorgänge „gesunde Bürger und arbeitssame Glieder des

¹⁴ Vgl. Tenorth 2004, S. 341.

¹⁵ Schöpferlin/Thilo 1767, Vorbericht, unpaginiert.

¹⁶ Ebd.

¹⁷ Ebd., S. 11.

¹⁸ Ebd., S. 16.

Staates“¹⁹ werden. Zum Zweiten lässt sich feststellen, dass die Herausgeber das gesamte erste Heft des Magazins inhaltlich-thematisch auf die ‚physikalisch‘ oder ‚physisch‘ genannte Erziehung orientierten und damit auf einen zeitgenössischen Bereich gelehrten Wissens, in dem medizinische Kenntnisse und pädagogische Motive noch stark in einem körperpädagogischen Zusammenhang diskutiert wurden.²⁰ So thematisiert gleich der erste Beitrag die „Nothwendigkeit des physikalischen und medizinischen Unterrichts auf Schulen“.²¹ In der historischen Rekonstruktion zeigen sich im Beitrag vor allem die Konzepte einer iatrophysikalisch bzw. iatromechanisch ausgerichteten Medizin, die ein anthropologisches Verständnis vom Körper vertritt, bei dem die Lebensvorgänge und Krankheiten des Menschen vor allem durch mechanistische, mathematische bzw. physikalische Prozesse begründet werden.²² Daneben sind jedoch auch Bezüge zu den *médecins philosophes*, den ‚philosophischen Ärzten‘ zu erkennen, womit ein weiteres Spektrum der zeitgenössischen physiologischen Anthropologie für pädagogische Zusammenhänge erschlossen wird. Diese Denkrichtung versteht Menschen als körperlich-seelische Einheit und lanciert in besonderem Maße moralisch-sittliche Impulse für erzieherische Verhältnisse.²³ Zum Dritten ist gleich in der ersten Ausgabe und auf den ersten Beitrag folgend eine kritische Sammlung und kommentierte Rezension „wichtiger Schriften“ zur „medizinischen Erziehung“ enthalten,²⁴ die die körperpädagogischen Ansprüche inhaltlich konkretisiert. Die im Heft versammelten Lesehinweise zur ‚medizinischen Erziehung‘ verweisen insgesamt auf bildungshistorisch gewohnte europäische Rezeptionstraditionen. So werden in diesem zweiten Beitrag zunächst Autoren der griechischen Antike – so etwa Plato, Plutarch und Aristoteles – genannt und im Zuge dessen die ersten körperbezogenen Erziehungsthemen im Magazin verhandelt. Es seien, so die Autoren, die das Wissen über körperliche Erziehung reflektieren, bereits in der Antike wichtige Regeln verfasst, „die Eltern bey der Zeugung zu beachten haben“, auch Ausführungen zu den „Vorzügen der Muttermilch“ und die Pädagogiken der „Leibesübungen“ lägen längst vor.²⁵ Im Anschluss wird auf Hippokrates verwiesen, der die Humoralpathologie vertrat und weiterentwickelte, später zudem auf den Hallenser Medizinprofessor Friedrich Hoffmann (1660-1742) und den Leidener Arzt Herman Boerhaave (1668-1738), die beide der Strömung iatromechanischer Medizin zuzuordnen sind. Alle diese Autoren würden zu den „größten

¹⁹ Ebd., S. 13.

²⁰ Vgl. hierzu vertiefend die Studien von Stroß 2000 und Kunze 1971.

²¹ Vgl. Schöpferlin/Thilo 1767, S. 1ff.

²² Vgl. Rothsuh 1978, S. 224ff.

²³ Vgl. Moravia 1989, S. 39f.

²⁴ Vgl. Schöpferlin/Thilo 1767, S. 16ff.

²⁵ Ebd., S. 20.

praktischen“²⁶ Ärzten zählen und hätten daher wichtige Schriften für die Kinderheilkunde vorgelegt. Für die Zwecke der Pädagogik wären sie zwar brauchbar, aber leider noch zu „unbestimmt und unvollständig“.²⁷ Deshalb müsse als der erste, der sich um eine dezidiert körperorientierte Pädagogik verdient gemacht hätte, John Locke (1632-1704) gelten,²⁸ u.a. da er „Regeln zur Erhaltung und Verbesserung einer gesunden und nicht kränklichen Leibesbeschaffenheit“ aufgestellt sowie gegen die Unsitte der „Verzärtelung“ argumentiert hätte.²⁹ Mit diesen Vorgaben wird der körperpädagogische Diskurs einerseits auf Gesundheit hin orientiert und von ärztlichem Wissen und ihrer Tätigkeit bei Krankheit abgegrenzt. Die philanthropische Erziehungsbewegung arbeitet diese Zusammenhänge später theoretisch aus.³⁰ Andererseits werden diejenigen Körperideale pädagogisch assoziiert, die auf Abhärtung und Naturnähe und somit auf ‚disziplinierte‘ Körperverfasstheiten zielen.³¹

Die Tradition der Bemühungen einer gelehrten Körperpädagogik mit Lockes ‚Gedanken über Erziehung‘ (1693) beginnen zu lassen, ist aus heutiger Perspektive sehr plausibel, bedenkt man die enorme Wirkkraft der Schrift für die gesamte aufklärerische Pädagogik. Jedoch wird Locke heute selten dezidiert in Bezug auf seine Ausführungen zur *physical education* rezipiert. Dabei ist es sein ‚Essay concerning Human Understanding‘ (1690), dessen Gehalte auch seine pädagogische Hauptschrift bestimmen, die den Einbezug des Körpers in das aufklärerische Erziehungsdenken theoretisch vorbereitet. Denn Lockes Ausarbeitung einer empiristisch-sensualistischen Erkenntnistheorie, mit der davon auszugehen sei, dass jede Erkenntnis über eine sinnlich-körperliche Erfahrung vonstattengeht, wird zur bestimmenden Argumentation der Pädagogik des 18. Jahrhunderts. Dies gilt in besonderem Maße für weite Bereiche philanthropischer Körperpädagogik.³² Gleichzeitig zeigen die Anmerkungen im Magazin, dass trotz pädagogisch fokussierter Interessen die Verbindungen zur Medizin zumindest für die Anfänge des Nachdenkens über eine wissenschaftliche Pädagogik nicht gekappt werden. Dies gilt insbesondere für die Rezeption der Konzepte zur Salutogenese der Antike. Denn es wären, so die Herausgeber des Magazins, für eine praktisch-pädagogische Körperbehandlung vor allem „diätetische [...] Wahrheiten“ notwendig, wie sie z.B. durch die antiken Schriften, ebenfalls durch Locke oder den französischen Arzt Pierre Brouzet (1714-1772) im Rahmen der „Kinderdiätetik“

26 Ebd.

27 Ebd.

28 Vgl. ebd. S. 20.

29 Ebd. S. 22.

30 Vgl. Kersting 1992, S. 195ff.

31 Vgl. dazu näher Meyer-Drawe 2004, S. 611ff.

32 Vgl. zu diesem Zusammenhängen näher Wehren 2020a, S. 73; 90ff; 125ff.

vermittelt würden.³³ Diätetische Vorstellungen gehen grundlegend auf hippokratische Traditionen zurück, neben Ernährungsvorgaben beinhalten sie Konzepte zur körperlichen Betätigung und zur geregelten Lebensführung, insgesamt zielen sie auf die Entwicklung und Erhaltung von Gesundheit. Sie werden pädagogisch in Bezug auf die Vorstellungen zur körperlichen Erziehung verarbeitet, explizit in Abgrenzung zu den ärztlichen Bereichen der Pathogenese, darum gewinnt Gesundheit einen enormen Stellenwert für die Anfänge der Körperpädagogik im Rahmen erziehungssystematischer Überlegungen.³⁴ Mit den bislang eruierten inhaltlichen sowie argumentativen Setzungen ist der Körper nicht nur in das Denken über Erziehung aufgenommen, sondern wird als Erziehungsnotwendigkeit wie auch als Unterrichtsaufgabe bestimmt. Trotz der Ansprüche, allgemeine Pädagogiken zu entwickeln, erfolgt dies zunächst nur für die Erziehung der männlichen Jugend sowohl in den Adressierungen wie den inhaltlichen Ausführungen.³⁵ Dies geschieht gleichfalls durch die Verweise auf die staatsbürgerlichen Pflichten der Zöglinge sowie durch eine deutliche Konzentration auf die Praktiken der Abhärtung des männlich gedachten Körpers.³⁶ Zudem werden die Zöglinge in ihrer späteren Funktion als „Hausväter“³⁷ positioniert, was eine patriarchale Orientierung der aufklärerischen Systematik hinsichtlich familialer Wissensvermittlung darstellt. Mit allen diesen Aspekten zur Körpererziehung waren die Vorschläge dezidiert auf eine männlich-bürgerliche Pädagogik ausgerichtet. Sie zielten auf Steigerung von Gesundheit um der beruflichen und privaten Leistungsfähigkeit willen, womit sie sich gleichermaßen als sozialdisziplinarisch erweisen.

2 Systematische Bestrebungen und die Entwicklung von Erziehungskunst und Erziehungslehre – Die Publikationen von J.P. Miller und S.F. Bock

Diese paradigmatischen Rahmungen gelten ebenso für die Lehrbücher von Miller und Bock, die über die bislang eruierten Setzungen hinaus einen näheren Einblick in die systematischen Körperbezüge der zeitgenössischen Erziehungslehre geben können. Zwei Jahre nach der Veröffentlichung des Magazins publizierte Johann Peter Miller (1725-1789), Konsistorialrat und Professor der Theologie an der Universität in Göttingen, seine ‚Grundsätze einer weisen und christlichen Erziehungskunst‘ (1769), die schon 1770 in zweiter

³³ Schöpferlin/Thilo 1767, S. 16-17.

³⁴ Vgl. Wehren 2020b; Stroß 2000, S. 29ff.

³⁵ Vgl. zur androzentrischen Ausrichtung der Allgemeinen Pädagogik Jacobi 1991.

³⁶ Vgl. hierzu Dreßen 1982.

³⁷ Schöpferlin/Thilo 1767, S. 19.

und 1771 in dritter Auflage erschienen. Millers Anspruch zur Publikation war die „Menge der Abhandlungen“ über Erziehung der Erfahrung nach zu kondensieren, so dass das Lesepublikum „Maximen, Grundsätze [...] und Regeln“ an die Hand bekäme,³⁸ die zentral zur Entwicklung der „Erziehungskunst“³⁹ seien. Neben der Fähigkeit, Erziehung praktisch zu beherrschen, ist mit der Rede von Erziehungskunst bei Miller gleichfalls die Möglichkeit zur theoretischen Reflexion in Bezug auf die Entwicklung einer Lehre von der Erziehung gemeint.⁴⁰ Dementsprechend beinhalten die Ausführungen Millers zum einen ausführliche definitorische Begründungen und legitimatorische Bestimmungen zur Erziehung, zum anderen nummerierte Listen mit Regeln zum praktischen Gebrauch, auch im Kapitel zur körperlichen Erziehung. Wie im Magazin findet sich das Themenfeld mit ähnlichen Inhalten in die Publikation integriert; wengleich Miller stärker religiös bzw. protestantisch argumentiert, so unternimmt er dies doch im Horizont empiristisch-sensualistischer Erkenntnistheorie.⁴¹ Die Seele stünde „mit dem Körper in der genauesten Verbindung“,⁴² daher müsse gerade die erste Erziehung am Körper ansetzen, weil „bey den ganz kleinen Kindern die Kräfte des Körpers nicht völlig entwickelt sind; ja, sein Bau und die harmonische Verbindung aller Theile noch nicht vollendet“⁴³ sei. Daher dürfe „die Natur in ihrer Arbeit durch eine voreilige Anstrengung der Seelenkräfte nicht gestöret werden“,⁴⁴ was in erziehungspraktischer Hinsicht zunächst nur Körpererziehung ermöglicht, eben unter Auslassung pädagogischer Einwirkung auf die Seele. Körpererziehung wird auf diese Weise als erste Erziehungsphase gesetzt, eine zeitgenössisch typische Ausrichtung frühkindlicher Erziehung, die damit vornehmlich als körperliche Erziehung verstanden und theoretisiert wird. Miller rechtfertigt grundsätzlich den Einbezug des Körpers in die Pädagogik. Erziehung sei nämlich nur dann vollständig,

„wenn dadurch sowol die Erkenntnis: als [auch die] Begehrungskräfte ausgebildet werden und wenn man sowol für die Verschönerung der Sitten und des Äusserlichen, als für die Gesundheit und regelmäßige Bewegungen des Körpers sorget.“⁴⁵

Mit dieser Rahmung diskutiert er in seiner Abhandlung zunächst die „Grundsätze der Erziehung überhaupt“⁴⁶ und geht dann über in die Behandlung

³⁸ Miller 1771, Vorrede. Zitiert wird aus der zweiten Auflage der Schrift.

³⁹ Ebd., S. III.

⁴⁰ Vgl. Lenhart 1977, S. 149.

⁴¹ Vgl. Miller 1771, S. 28f.

⁴² Ebd., S. 33.

⁴³ Ebd.

⁴⁴ Ebd.

⁴⁵ Ebd., S. 39.

⁴⁶ Ebd., S. III.

des Themas „Sorge für den Körper nach drey Perioden“,⁴⁷ wobei die verschiedenen Entwicklungsalter von Kindern einzeln besprochen werden. Ein weites Spektrum an körperbezogenen Themen findet infolgedessen Beachtung. Deutlich wird dabei außerdem, dass das un- und neugeborene Kind als körperpädagogisch behandelbar verstanden wird. Dies kann ebenfalls als zeittypisch gelten.⁴⁸ Bei der körperlichen Erziehung von Säuglingen und Kleinkindern geht Miller z.B. auf die vorgeburtlichen Pflichten der Eltern ein. Des Weiteren äußert er sich zu den Notwendigkeiten des Stillens durch Mütter, die Vor- und Nachteile von Schnürbrüsten werden diskutiert, ebenfalls wird der Sinn und Zweck von Wiegen und Wickeln besprochen. Darüber hinaus steht für Miller zur Frage, ob Kinder Mehlbrei vertragen oder ob sie durch ‚küssen‘ oder ‚vorkäuen‘ mit dem Speichel von anderen Personen in Kontakt kommen sollten. Gleichfalls gibt er Auskunft darüber, wann es seiner Auffassung nach für das Kind Zeit sei, gehen zu lernen und welche Hand für welche Tätigkeit am besten zu gebrauchen wäre.⁴⁹ Für den gesamten Bereich der frühen Körpererziehung sind besonders Mütter in die Pflicht genommen, auch jene, die noch „in einem beständigen Zirkel von Zerstreuung, Lustbarkeiten [und] Visiten“⁵⁰ von Tag zu Tag irren würden. Männlich konnotierte Gelehrsamkeit, die erziehende Frauen unter fachliche Aufsicht stellt, sie dabei gleichzeitig in ihrer Integrität diskriminiert, greift hier Raum.⁵¹ Zum Beispiel, so Miller, würde eine

„gute Christin dem Säuglinge die gesundeste Nahrung aus der mütterlichen Brust um so weniger unbarmherzig versagen, je sicherer sie dadurch für die Seele, und sowohl für die Gesundheit desselben, als für ihre eigene sorget“.⁵²

Im Zuge seiner Ausführungen verweist er, ähnlich wie das Magazin, auf diverse Schlüsseltexte des europäischen anthropologischen Diskurses zur medizinisch-pädagogischen Erziehung der Kinder, so etwa auf Schriften wie die ‚Dissertation sur l’education physique des enfans‘ (1762) des Genfer Arztes Jacques Ballexserd (1726-1774), der das Stillen von Säuglingen durch Mütter in entwicklungspsychologischer Hinsicht breit diskutiert und darüber vermittelt einen physiologischen Diskurs mit pädagogischen Motiven versah.⁵³ Viele körperassoziierte Themen – wie Nahrung, Kleidung und Bewegung – bekamen auf diese Weise spezifisch pädagogische Bedeutung. Vorangetrieben wurde dies gerade durch die Bezugnahme auf diätetische Wis-

⁴⁷ Ebd.

⁴⁸ Vgl. Wehren 2020a, S. 107ff.

⁴⁹ Ebd., S. 42ff.

⁵⁰ Ebd., S. 3.

⁵¹ Vgl. Opitz 2000, S. 85ff; Toppe 1996; Kersting 1992, S. 80ff., 289ff.

⁵² Miller 1771, S. 42.

⁵³ Vgl. Kunze 1971, S. 9ff.

sensbestände, die Gesundheit als herstellbar über die Leistung des Individuums verstanden. Aus sozialgeschichtlicher Perspektive hatte sicherlich die in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts immer noch hohe Kindersterblichkeit ihren Anteil an der Bedeutsamkeit sämtlicher körperassoziierten Themen, so argumentiert auch Miller in Bezug auf dieses Problem.⁵⁴

Trotz der Relevanz, die der körperlichen Erziehung während der frühkindlichen Entwicklungsphase zugeschrieben wurde, war diese den „Erziehungspflichten in Ansehung der Seele“⁵⁵ nur systematisch vorgeschaltet. So solle generell die „erste und meiste Sorgfalt in der Erziehung [...] doch immer auf die unsterbliche Seele gerichtet seyn“⁵⁶ – seelisch-geistige Erziehung wird damit im spätaufklärerischen Diskurs gegenüber der körperlichen Erziehung privilegiert.⁵⁷ Es stellt also die Konzentration der frühkindlichen Erziehung auf körperpädagogische Belange eine Ausnahmesituation der Erziehung dar, die die Autoren in den eingeschränkten Möglichkeiten einer seelisch-moralischen Ansprache des Säuglings und des Kleinkindes sahen. Daher nahmen die Ausführungen zur Seelenbildung nicht nur bei Miller ungleich größeren Platz ein als die zu körperpädagogischen Aspekten. Nach seinen eigenen Worten folge er mit diesem Aufbau der Erziehungslehre nur der „Ordnung der Natur“, die „zuvörderst die eingehüllten schlummernden Kräfte des menschlichen Leibes entwickelt, ehe sie die Kräfte der Seele aufwecket.“⁵⁸

Diese theoretische Anordnung ist auch im „Lehrbuch der Erziehungskunst“ (1780) zu finden, das Friedrich Samuel Bock (1716-1785) veröffentlichte. Nach Herrmann kann es als erstes „akademisches Lehrbuch“⁵⁹ der Pädagogik gelten. Kant nutzte es zur Grundlage seiner Vorlesungen über Pädagogik,⁶⁰ die er abwechselnd mit Bock an der preußischen Universität zu Königsberg hielt. Bock wiederum orientierte sich im Lehrbuch u.a. an Miller, wie er selbst in der Vorrede seiner Schrift mitteilt, ebenso an den Publikationen von Büsching, Resewitz, La Chalotais und Kypke.⁶¹ Damit folgt Bock zwar ei-

⁵⁴ Vgl. Miller 1771, S. 41.

⁵⁵ Miller 1771, S. 55.

⁵⁶ Ebd.

⁵⁷ Hierzu näher Wehren 2020a, S. 199ff.

⁵⁸ Ebd., S. 41.

⁵⁹ Herrmann 2005, S. 115.

⁶⁰ Vgl. Kant 1803, Vorrede Rink.

⁶¹ Vgl. Bock 1780, Vorrede. Gemeint sind, neben der bereits analysierten Schrift von Miller, Anton Friedrich Büsching (1724-1793): ‚Grundris eines Unterrichts wie besondere Lehrer und Hofmeister der Kinder und Jünglinge sich pflichtmäßig, wohlänständig und klüglich verhalten müssen. Nebst einer Abhandlung von dem Vorzug der öffentlichen Schulen vor den besondern Lehrern‘ (1760); Friedrich Gabriel Resewitz (1729-1806): ‚Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes, und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit‘ (1773); Louis-René de Caradeuc de La Chalotais (1701-1785): ‚Versuch über den Kinder-Unterricht: mit Anmerkungen und einer Vorrede, die Unbrauchbarkeit und Schäd-

nem vornehmlich protestantischen Diskurs über Schule und Unterricht, beginnen lässt er sein Lehrbuch jedoch ebenfalls mit Ausführungen zur familialen Erziehung von Säuglingen und Kleinkindern, da, so die Begründung, die öffentliche Erziehung „nur selten beßern“ könne, „was bei der häuslichen im Ganzen verdorben“ sei, zudem sei die „häusliche Kinderzucht“ in einem schlechteren Zustand als die schulische Erziehung.⁶² Auch in dieser Argumentation wird weibliche Erziehung diskreditiert, denn Mütter – so seine Einschätzung – überlassen die Kinder zu oft und fälschlicherweise den „Händen der Säugammen“, welche „gewöhnlich lasterhafte Personen“ wären.⁶³ Dabei könnte „in den ersten vier oder fünf Jahren eine zärtliche Mutter [...] bey der Erziehung mehr ausrichten, als der Pädagog“.⁶⁴

Ausdrücklich verbindet Bock gerade mit dem Themenfeld der ersten körperlichen Erziehung systematische Interessen, denn Erziehungskunst sei eine Fertigkeit, die „die Fähigkeiten und Kräfte der Kinder nach Seele und Leib“⁶⁵ geschickt machen kann. Demzufolge finden sich im Lehrbuch zunächst Ausführungen über die „erste oder diätetische Erziehung“,⁶⁶ die, wie Miller seinerseits argumentierte, mit der vorgeburtlichen Sorge beginnen müsse. So schließt auch Bock an den medizinisch-pädagogischen Diskurs über physische Erziehung an und gibt dementsprechend Auskunft über die seiner Ansicht nach einschlägigen Schriften zum Themenfeld. Unter anderem „Ballexserd, Des-Essart, Zückert, Krüger, Untzer, Mackenziet, Tissot [und] Zimmermann“⁶⁷ hätten für die Bereiche der ersten Körpererziehung grundlegendes Wissen geschaffen. Mit dem „Verzeichniß einiger neuern Pädagogische[r] Schriften“ stellt Bock ebenfalls eine Leseliste in Form eines Kompendiums zusammen, dessen gesamter erster Teil dem Themenfeld „der körperlichen Erziehung der Kinder“ gewidmet ist.⁶⁸ Genannt werden an erster Stelle Ballexserds Preisschrift ‚Quelles Sont Les Causes Principales de la Mort d'Un Aussi Grand Nombre d'Enfans‘ (1775), was erneut eine Aufmerksamkeit auf das Thema Kindersterblichkeit anzeigt, dann Johann Friedrich

lichkeit der Basedowschen Erziehungs-Projecte betreffend‘, hg. von August Ludwig Schlözer (1735-1809); Johann David Kypke (1692-1758): ‚Anweisung zur leichten und gründlichen Information der Kinder, so zum Studiren gewidmet, welches den Herren Studiosis, die in Condition stehen und treten wollen, wie auch denen Docentibus an den Schulen in kleinen Städten, auch denen so Informatores halten, nützliche Dienste thun kann‘ (1731).

62 Bock 1780, Vorrede, unpaginiert.

63 Ebd. Diese verunglimpfende Rede gegenüber Müttern und lohnarbeitenden Frauen im Erziehungsbereich, ist in vielen pädagogischen Schriften der Zeit zu finden. Sie gründet nicht auf historischen Tatsachen.

64 Ebd.

65 Ebd., S. 3.

66 Ebd., S. 9.

67 Ebd., S. 10.

68 Ebd., S. 269.

Zückert ‚Von der diätischen Erziehung der entwöhnten und erwachsenen Kinder bis in ihr mannbares Alter‘ (1771), welche nochmals die Bedeutung der Diätetik und die androzentrische Ausrichtung des gesamten körperpädagogischen Diskurses kenntlich macht. Und wie das Magazin und Miller verweist Bock mit seinen Literaturen auf die Horizonte einer französisch dominierten, physiologischen Anthropologie.

In diesem Kontext hebt Bock ebenfalls auf die körperpädagogischen Potenziale einer richtigen vor- und nachgeburtlichen Erziehung ab. So sei es, argumentiert er, für die Behandlung des Säuglings sehr wichtig, dass Mütter ihre Kinder selbst stillen, nur im Notfall sei eine Amme hinzuzuziehen.⁶⁹ Ebenso sei bereits das junge Kind

„in reiner Luft zu erhalten, die Verwahrlosung seiner Glieder zu verhüten, eine gute Lebensordnung in Speise, Trank, Schlaf, Kleidung und Bewegung zur Beförderung des Wachstums und der Stärke zu veranstalten, und dies alles nach dem Alter und der Beschaffenheit des Körpers zu bestimmen.“⁷⁰

Keinesfalls dürfte der „Leib“ des Kindes durch „Verzärtelung“ verdorben werden,⁷¹ denn dies hätte nicht nur gesundheitliche, sondern gleichfalls charakterliche Folgen. Mit diesen Erfordernissen knüpft er an diätetische Perspektiven der Temperamentenlehre an, ebenso setzt er einen Diskurs fort, der die Abhärtung des (männlichen) kindlichen Körpers präferiert. Zugleich wird in seinem Lehrbuch die Ausarbeitung einer körperfokussierten frühkindlichen Erziehung pädagogisch vorangetrieben.

Neben diesen systematischen Grundlegungen hinsichtlich einer Erziehung des Körpers wird im Lehrbuch ebenso eine Erziehung *mittels* körperlicher Praktiken propagiert, u.a. durch Körperstrafen. Während Miller sich explizit gegen „barbarische Züchtigungsmethode[n]“⁷² stellt, sei nach Bock im Einzelfall eine „mäßige Berührung mit der Ruthe an einem kleinen Kinde nicht ohne guten Erfolg“, „denn eine zwey- oder dreymalige Wiederholung dieses kleinen Schmerzes, schafft für die Zukunft großen Nutzen“.⁷³ Die Vorstellung von Erziehung mithilfe von Körperstrafen steht unter den Zeitgenossen in Spannung zu gewaltlosen Erziehungsideen, bei Bock selbst finden sich auch gegenläufige bzw. widersprechende Argumentationsgänge. So argumentiert er an anderer Stelle, dass man die Kinder nicht zwingen dürfe zu essen, wenn sie satt wären, ferner solle man sie nicht drängen, sich mit Dingen zu beschäftigen, die sie ekeln oder vor denen sie Angst haben.⁷⁴ Körper-

⁶⁹ Ebd., S. 11.

⁷⁰ Ebd.

⁷¹ Ebd.

⁷² Miller ²1771, Vorrede.

⁷³ Bock 1780, S. 25f.

⁷⁴ Vgl. Bock 1780, S. 30.

freundliche Motive sind damit ebenso zu finden wie körperrepressive. Begründet werden sie zum einen mit den erzieherischen Potenzialen, Kinder an bestimmte Verhaltensweisen zu gewöhnen, zum anderen mit den Erfordernissen zur kindlichen Disziplinierung.

3 Philanthropische Theoretisierungsbemühungen – Die ‚Allgemeine Revision‘ und der ‚Versuch einer Pädagogik‘ von E.C. Trapp

Alle drei bislang besprochenen Schriften – das Magazin und die Publikationen von Miller und Bock – zeigen mit ihren aufklärerisch orientierten Themensetzungen sowie mit ihren systematischen Gehalten körperpädagogischer Vermittlung Charakteristika, wie sie ebenso im Philanthropismus, der ersten größeren Erziehungsbewegung des späten 18. Jahrhunderts, präsent sind. Dem Philanthropismus wird in bildungshistorischer Perspektive die „Entdeckung des Leibes als pädagogische Kategorie“⁷⁵ zugesprochen, spätestens seit Kerstings Studie aus dem Jahr 1992 zur ‚Allgemeine Revision‘ (1785-1792) wird die Strömung weitläufiger als Teil der Disziplinbildungsprozesse der Erziehungswissenschaft wahrgenommen. Als ein besonderes Merkmal philanthropischen Denkens kann gelten, dass sich der Begriff der physischen oder auch körperlichen Erziehung durchsetzt und die Rede von der medizinischen oder physikalischen Erziehung verebbt. Dies liegt u.a. an einer fachlichen bzw. disziplinären Ausdifferenzierung, so wird das Themenfeld zunehmend von Pädagogen sehr eigenständig besetzt.⁷⁶ Insbesondere die Philanthropen theoretisieren das Feld, es findet sich beispielsweise im ersten Band des Revisionswerks ein Beitrag von Joachim Heinrich Campe (1746-1818) ‚Von den Erfordernissen einer guten Erziehung von den Seiten der Eltern vor und nach der Geburt des Kindes‘ (1785), der die Maximen der vor- und nachgeburtlichen Sorge erzieherisch dimensioniert. Des Weiteren ist in der ‚Allgemeinen Revision‘ ein Text von Johann Stuve (1752-1793) über die ‚Allgemeine[n] Grundsätze der körperlichen Erziehung‘ (1785) enthalten, Peter Villaume (1746-1825) schreibt im achten Band ‚Von der Bildung des Körpers in Rücksicht auf die Vollkommenheit und Glückseligkeit der Menschen oder über die physische Erziehung insonderheit‘ (1787). Diese Texte arbeiten die Bereiche der körperlichen Erziehung erziehungstheoretisch aus, auch für die Belange praktischer Erziehung. Die Philanthropen argumentieren im Zuge dessen sogar explizit für eine eigene empirische Grundlegung

⁷⁵ König 1993, Teil des Titels.

⁷⁶ Vgl. Stroß 2000, S. 29ff, S. 343ff.; Wehren 2020a, S. 118ff.

des Themenfeldes. Campe etwa ruft öffentlich zum Schreiben von Erziehungstagebüchern auf, Väter sollten Buch führen über ihre Kinder und zwar von ihrer Geburt an. Enthalten sollte u.a. sein

„eine treue Darstellung der gesammten physischen und moralischen Behandlung des Kindes, sammt deren Folgen und Wirkungen; Bemerkung der ersten Aeußerungen von Selbthätigkeit, Aufmerksamkeit, Freude, Schmerz, Gebrauch des Körpers und seiner einzelnen Glieder, vornehmlich der Sinne“.⁷⁷

Ernst Christian Trapp (1745-1818), der ebenfalls dem Kreis der Philanthropen angehörte und die erste Pädagogikprofessur im deutschen Sprachraum besetzte, legte 1780 sein Hauptwerk, den ‚Versuch einer Pädagogik‘ vor. Auch er argumentierte für eine körperintegrative Erziehung.⁷⁸ Denn es „nährt, stärkt und erhöht“ eine „zweckmäßige Erziehung“ die Vermögen des Menschen, z.B. durch die Gabe der „gehörigen Nahrungsmittel“, aber ebenso durch „Uebung und Richtung“ des Körpers.⁷⁹ In dieser Weise würden die Wahrnehmung und das Erkennen des Kindes in „Schärfe, Helle und Geschwindigkeit“ in Stand gesetzt, sowie die Empfindungen in „Feinheit, Schnelle, Richtigkeit und Wärme“ eingerichtet.⁸⁰ Erziehung wird damit nicht nur auf die Bereiche des Körpers fokussiert, sondern gleichzeitig durch körperlpädagogische Mittel in Gang gesetzt. Trapp konzentriert sich hierfür auf eine körperlich ausgerichtete Empfindungslehre, deren sinnvolle pädagogische Ausarbeitung auch die „Nothwendigkeit der Versinnlichung des Unterrichts“⁸¹ bedingt, da – hier rekurriert er ebenfalls auf sensualistische Vorstellungen – nur körperliche Empfindungen einen richtigen Eindruck auf die Seele machen können.⁸² So gelte der Grundsatz, dass Menschen „mehr von Empfindung, als von Erkenntniß regiert“⁸³ werden. Daher müsse der Körper in die richtigen Empfindungsfähigkeiten gebracht werden, weshalb es notwendig sei, so früh als möglich mit guter Erziehung, am besten gleich nach der Geburt des Kindes zu beginnen.⁸⁴ Die Fähigkeit zur Empfindung sowie der ganze kindliche Körper werden dabei im Rahmen zeitgenössischer und gesellschaftlicher Normative gedacht. So drängt Trapp in der Erziehung, neben einer naturgemäßen Körperbildung, gleichzeitig auf Entsexualisierung. Die Kinder in der Schule sollten z.B. nicht durch „Dichtaneinandersitzen, durch unanständiges Vertrautwerden und nur nach und nach entstehende

⁷⁷ Campe 1785, S. XXVI.

⁷⁸ Vgl. Trapp 1780, S. 2.

⁷⁹ Ebd., S. 3.

⁸⁰ Ebd.

⁸¹ Trapp 1780, S. 85.

⁸² Vgl. ebd.

⁸³ Ebd., S. 146.

⁸⁴ Vgl. ebd., S. 38.

Schamlosigkeit⁸⁵ zu sexuellen Übeln gebracht werden. Pädagogische Räume und Praxen, etwa die Schulzimmer müssten dementsprechend unter körperpädagogischen Gesichtspunkten eingerichtet werden. Auch sollten „körperliche Zuchtmittel“ angewendet werden, um im Unterricht „Aufmerksamkeit und stilles anständiges Betragen zu erhalten.“⁸⁶

4 Der Einfluss idealistisch-transzendentalphilosophischer Setzungen – Die pädagogischen Kantianer und die neuhumanistische Fokussierung auf Bildung

Argumentierten sowohl die Philanthropen als auch Miller und Bock noch im Rahmen eudaimonistischer Philosophie, das Ziel von Erziehung sei es, die Kinder zur Glückseligkeit zu führen, lehnten die Protagonisten einer idealistisch-spekulativ verfahrenen Pädagogik, die vor allem in Auseinandersetzung mit der Transzendentalphilosophie Kants entstand, dies entschieden ab. Johann Christoph Greiling (1765-1840) ist dieser Strömung zuzuordnen, er publizierte – explizit in Abgrenzung zu den Glückseligkeitslehren – seine Schrift ‚Ueber den Endzweck der Erziehung und über den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben‘ (1793). Greiling wollte ein „wohlgeordnetes, wohl organisiertes System“⁸⁷ zur wissenschaftlichen Begründung einer Erziehungslehre als einer „praktischen Wissenschaft“⁸⁸ vorlegen. Diese Erziehungslehre dürfe jedoch nicht dem „Grundsatz des Eudämonismus“ folgen, generell spricht er sich gegen den „Zweck der Glückseligmachung für einen subordinirten Zweck“ aus.⁸⁹ Stattdessen solle Wert auf eine vordringlich „moralische Erziehung“ gelegt werden und damit auf die „reinste [...] und vollendetste [...] Vernunftidee, [die] Sittlichkeit“.⁹⁰ Sie allein müsse der „Imperativ aller Erziehung“⁹¹ sein. Der nun stärkere Fokus auf die Moralität des Zöglings führte nicht nur zu einer Verschiebung in den erkenntnistheoretischen Setzungen, sondern auch zu einer veränderten pädagogischen Bezugnahme auf den Körper. Ein „haltbares Erziehungssystem“⁹² solle nämlich nicht mehr auf Sinneserfahrungen und Empfindungsvermögen gründen, son-

⁸⁵ Ebd., S. 205.

⁸⁶ Ebd., S. 206.

⁸⁷ Greiling 1793, S. 3.

⁸⁸ Ebd., S. 4.

⁸⁹ Ebd.

⁹⁰ Ebd., S. 5.

⁹¹ Ebd.

⁹² Ebd.

dem mithilfe einer „Theorie des menschlichen Vorstellungsvermögens“⁹³ bzw. des „Erkenntnisvermögens“⁹⁴ ausgearbeitet werden. Basierend auf den Annahmen einer „kritische[n]“⁹⁵ Erziehungsphilosophie, so Greiling, sei daher mehr die Psychologie zur Erkenntnisgewinnung geeignet, wie z.B. „Schmids empirische Seelenlehre“,⁹⁶ die dieser basierend auf den Schriften Kants entwickelt hatte. Für die Erziehung hieße das Folgendes: Der Mensch bestünde zwar „aus Leib und Seele“, weshalb die „Erziehung, welche den ganzen Menschen in ihre Disziplin nimmt“, für beides sorgen müsse, deshalb zerfalle sie auch in „zwei Hauptteile“, „in die körperliche und [...] in die Seelen-Erziehung“.⁹⁷ Jedoch solle der Mensch „von der Sinnlichkeit zu Verstand und von diesem zur Vernunft“ aufsteigen, er müsse sich durch Erziehung von der „Herrschaft des Instinkts und des Despotismus der Begierden zur Freiheit und Selbstbestimmung durch Vernunft“ befreien.⁹⁸ Dies werde hauptsächlich durch Seelenerziehung erreicht werden, die sowohl das Erkenntnisvermögen wie das Gefühls- und Begehrungsvermögen umfasse.⁹⁹ Die Neubewertung des Gefühls- und Begehrungsvermögen, das jetzt nicht mehr dem Körper, sondern der Seele zugeordnet ist, wird durch die erkenntnistheoretischen Setzungen zeitgenössischer transzendentalphilosophischer Entwicklungen begründet.¹⁰⁰ Damit wird nicht nur die Körperlichkeit des Menschen in diesem Horizont als ein zu überwindendes Problem – und nicht wie bislang als integraler Bestandteil menschlichen Seins dargestellt –, sondern auch die Körpererziehung ist um vormals zentrale Aufgabenbereiche beschnitten und wird eigens als negative Erziehung entworfen. Sie hätte, so Greiling, nur noch die Aufgabe, die „körperliche Lebenskraft auszubilden, um [...] für größtmögliche Gesundheit, Stärke und Dauer des sinnlichen Lebens zu sorgen“,¹⁰¹ einzig um dadurch den „Körper als Organ der Seele zu kultivieren“.¹⁰² Denn dadurch könnte Körperpädagogik „nützliche und angenehme Fertigkeiten, mechanische Geschicklichkeiten, durch Uebung und Bildung der Gliedmaßen“ hervorbringen.¹⁰³ Greiling nimmt damit zwar die körperliche Erziehung ebenfalls in seinen „Plan einer allgemeinen Pädago-

⁹³ Ebd., S. 5f.

⁹⁴ Ebd., S. 7.

⁹⁵ Ebd., S. 5.

⁹⁶ Ebd., S. 6. Gemeint ist: Carl Christian Erhard Schmid: ‚Empirische Psychologie‘ (1791).

⁹⁷ Ebd., S. 123.

⁹⁸ Ebd., S. 6.

⁹⁹ Vgl. ebd., S. 126f.

¹⁰⁰ Vgl. Wehren 2020a, S. 77.

¹⁰¹ Greiling 1793, S. 6.

¹⁰² Ebd., S. 124.

¹⁰³ Ebd., S. 125.

gik“¹⁰⁴ auf, aber die Ausführungen zu dieser umfassen nicht einmal mehr drei Seiten. Viel stärker richtet er sein Interesse auf eine Unterrichtung der Kinder, so dass der Themenbereich der häuslichen, frühkindlichen und damit auch der körperlichen Erziehung marginalisiert wird. Mit dieser Theoretisierung wird zugleich Abstand genommen von einer fortlaufend erzieherischen Disziplinierung des kindlichen Körpers. Die Kräfte des Kindes sollten vor allem harmonisch entwickelt werden, der eigentliche Einsatz der Pädagogik liegt nun in der richtigen Ausbildung der Seelenkultur.¹⁰⁵ Denn außer „den allgemeinen Zwecken der physischen Erziehung, der Gesundheit, Stärke [und] Geschicklichkeit“, müsse nun nur noch auf die gesellschaftliche Bestimmung des Zöglings bei der körperlichen Erziehung geachtet werden, so „braucht der künftige Soldat noch andere Uebungen, als der künftige Gelehrte“.¹⁰⁶ Auf diese Weise ist Körpererziehung einzig auf praktisches Wirken ausgerichtet, eine wissenschaftliche Begründung dieser wird nicht mehr vorangetrieben. Deshalb argumentiert Greiling, dass die Pädagogen für dieses Gebiet der Erziehungskunst auf die Erfahrungen der „philosophischen Aerzte“¹⁰⁷ zurückgreifen sollen. Womit Greiling zwar humoralpathologisches Wissen und die Kunst der Diätetik nach antikem Vorbild als nützlich für die Pädagogik anerkennt, sie aber nicht dem pädagogischen Wissenshorizont zuordnet.

Zwei Jahre später veröffentlichte Johann Heinrich Gottlieb Heusinger (1766-1837) den ‚Versuch eines Lehrbuchs der Erziehungskunst‘ (1795). Im Untertitel bestimmt er die Schrift näher als einen ‚Leitfaden zu akademischen Vorlesungen‘. Auch Heusinger ist stark um eine wissenschaftliche Begründung von Erziehung basierend auf der Theorie Kants bemüht. Er ist ebenfalls der Auffassung, dass es dafür notwendig sei, sich gegen einen Begriff von Erziehung zu stellen, der Glückseligkeit als menschliche Bestimmung vorsieht. Die Bestimmung des Menschen könne nur über die Philosophie ermittelt werden und dies wäre bereits „durch die Entdeckungen Kants“¹⁰⁸ vorbildlich geschehen. Deshalb müsse der „Begriff von Erziehung [nun] eine Veränderung“¹⁰⁹ erfahren und das Nachdenken darüber stärker als bisher an die Philosophie gebunden werden. Wie Greiling zielt Heusinger ebenso darauf ab, dem „Zögling den vollen Gebrauch seiner Kräfte“¹¹⁰ zu ermöglichen, und ähnlich wie Greiling hat er dabei den „Erwerb der Kenntnisse und besondere

¹⁰⁴ Vgl. ebd., S. 123.

¹⁰⁵ Ebd., S. 127ff.

¹⁰⁶ Ebd., S. 125.

¹⁰⁷ Ebd.

¹⁰⁸ Heusinger 1795, S. IV.

¹⁰⁹ Ebd., S. V.

¹¹⁰ Ebd., S. XII.

Geschicklichkeiten¹¹¹ und damit den schulischen sowie universitären Unterricht im Sinn.¹¹² Die elterliche resp. die mütterliche Erziehung solle sich hingegen darauf beschränken, den Kindern körperlich leichte Beschäftigungen und Handarbeiten zu ermöglichen, alles Weitere würde die Geistesbildung dann ermöglichen.¹¹³ Professionsinteressen, die pädagogisches Wirken stärker im Rahmen institutionalisierter bzw. beruflicher Zusammenhänge verorten, treten mit diesem Einsatz zutage. Die Bereiche elterlicher, frühkindlicher oder aber körperlicher Erziehung erfahren hier kaum theoretische Aufmerksamkeit. Erziehung diene zwar allgemein der „Beförderung der Entwicklung der menschlichen Kräfte“,¹¹⁴ aber diese werden vornehmlich als Gemütskräfte verstanden. Heusinger, und hier gleicht er Greiling ebenfalls, fasst unter Gemütskräfte die seelischen Erkenntnis-, Gefühls- und Begehrungsvermögen zusammen. Damit werden die Bereiche, die vormals noch als sinnlich-körperliche Wahrnehmung verstanden wurden – das Gefühl und das Begehren –, wie bei Greiling den Ausbildungsbereichen der Seele zugeordnet. Heusinger verweist in diesem Zusammenhang explizit auf Kants ‚Kritik der Urteilskraft‘, daneben auf Schmidts ‚Empirische Psychologie‘.

Körperbildung wird im Zuge dessen einzig als vorbereitende Erziehung verstanden. So beginnt zwar in Heusingers ‚Entwurf zu einer Theorie der Erziehungskunst‘¹¹⁵ die kindliche Entwicklung mit der ‚Periode der Sinnlichkeit‘, diese Phase wäre jedoch vornehmlich durch die „ungeübten Sinnwerkzeuge des Körpers“¹¹⁶ bestimmt, die leider verhindern, dass sich die Kinder die Gegenstände richtig vorstellen. Daher müssten zunächst etwa die Augen des Kindes entwickelt werden, u.a. durch Bewegung und Herumtragen des Kindes. Dies sei jedoch, so Heusinger, noch nicht als eigentliche Bildung zu verstehen.¹¹⁷ Erst später, wenn das Auge des „Jägers, des Ingenieurs, des Feldherrn, des Mahlers“¹¹⁸ geübt wird, dann könne man davon sprechen. Wie lange dies jeweilig dauert, wird biologisch und entwicklungspsychologisch, nicht jedoch pädagogisch bestimmt:

„Meine eigenen Beobachtungen haben mich belehret, daß die Sinnwerkzeuge der Kinder, besonders die des Gefühls, sich bey gesunden und gut gewarteten Kindern, schon nach Verlauf des ersten Jahres, bey andern aber auch erst nach dem zweyten, bey kränkelnden auch wohl erst nach dem dritten Jahre, in derjenigen Vollkom-

¹¹¹ Ebd., S. XIII.

¹¹² Vgl. ebd., S. XII f.

¹¹³ Vgl. ebd., S. XIV.

¹¹⁴ Ebd., S. 4.

¹¹⁵ Ebd., S. 13.

¹¹⁶ Ebd., S. 16.

¹¹⁷ Vgl. ebd., S. 17.

¹¹⁸ Ebd.

menheit befinden, welche keinen wegzuräumenden Grund eines Irthumes mehr enthält.“¹¹⁹

Die körperliche Erziehung des Begehrungsvermögens entwirft Heusinger demnach als dezidiert negative Erziehung. Sie solle eigentlich nur „das Entstehen aller nicht dem Kinde wirklicher Begierden verhindern“.¹²⁰ Anschließend verweist er u.a. auf Rousseaus ‚Émile‘ (1762), daneben auf Ballexserd, Locke und die ‚Allgemeine Revision‘ sowie weitere einschlägige medizinisch-pädagogische Schriften zur physischen Erziehung,¹²¹ so verbleibt er zumindest in den Rezeptionstraditionen. Gewöhnung wäre auf diesem Feld das entscheidende erzieherische Mittel – körperliche Bestrafungstechniken lehnt er ausdrücklich ab: „Das Anschreien, Zanken und Schlagen der Kinder ist thörigt, zweckwidrig, gewißenlos und abscheulich.“¹²² Die erste Erziehung in der Periode der Sinnlichkeit sei auf die „Erhaltung seiner Existenz und [auf] die Gesundheit [als] die erste äußere Bedingung“¹²³ verwiesen. Erst wenn die ‚Periode der Sinnlichkeit‘ zu Ende wäre, könne man sich um die eigentliche Erziehung des Verstandes kümmern.¹²⁴ Eine schärfere systematische Trennung zwischen dem Bereich körperlicher und dem Bereich seelischer Erziehung wird damit in Gang gesetzt. Körper und Seele werden nicht in beständiger Wechselwirkung zueinander gedacht, sondern erzieherisch stärker voneinander unterschieden. Dies wird dezidiert geschlechtergetrennt begründet. Zum Beispiel wäre die „körperliche Verschiedenheit der Weiber, ihre mehr reizbaren Nerven, der zarte Bau ihrer Knochen, die größere Ausdehnbarkeit ihrer Muskeln“ ein Zeichen dafür, dass dies auf die Geistesfähigkeiten „Einfluß haben könne“.¹²⁵

Die Aufladung des Bildungsbegriffs im Rahmen pädagogischen Denkens, die nachlassende Gewichtung der frühkindlichen Erziehung, die Fokussierung auf Schule und Unterricht sowie eine stärkere Betonung der Geistesfähigkeiten setzt sich im Verlauf der Entwicklungen der prädisziplinären Erziehungstheorie fort. Bernhard Heinrich Blasche (1766-1832), lange Lehrer an der Salzmannschen Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal, ist der Verfasser des ‚Handbuchs der Erziehungswissenschaft‘ (2 Bde., 1822/24). Auch er versuchte sich an einer „wissenschaftlichen Begründung“¹²⁶ von Erziehung, da er nicht nur von der Wirkung der Wissenschaft auf die Praxis überzeugt war,

¹¹⁹ Ebd., S. 20.

¹²⁰ Ebd., S. 21.

¹²¹ Vgl. ebd., S. 22f.

¹²² Ebd., S. 22.

¹²³ Ebd.

¹²⁴ Vgl. ebd., S. 24.

¹²⁵ Ebd., S. 87.

¹²⁶ Blasche 1828, Bestandteil des Titels der Publikation. Zitiert wird aus der zweiten Auflage.

sondern ebenso davon, dass die Erziehungslehre mehr sei als „eine Sammlung von Erfahrungssätzen“.¹²⁷ Blasche bestimmt Erziehung bereits in neu-humanistischer, idealistischer Perspektive, dies, wie die vorangegangenen Schriften, mit androzentrischer und patriarchaler Ausrichtung: „Der Zweck der Erziehung ist Bildung.“¹²⁸ Diese sei „das Licht der Menschheit“ und eine „vernünftig gebildete Männlichkeit der höchste Zweck der Natur, die letzte Bestimmung der Menschheit.“¹²⁹ Daher solle das (männliche) Kind bzw. dessen „Anlage (der Keim) zum Menschen“¹³⁰ sich durch Erziehung zu einem gebildeten Mann entwickeln. Bildung wird durch Kunst und Wissenschaft bestimmt, Erziehung im eigentlichen Sinne sei daher „eine geistige Zeugung zur Fortpflanzung der Menschenbildung.“¹³¹ Und eben darum ist der Mann, so Blasche, „vorzugsweise Erzieher, das Weib Ernährerin, Pflegerin; denn der Mann ist Repräsentant des (schaffenden) Geistes, das Weib Repräsentantin der (passiven) Natur.“¹³² Diesem Denken liegt eine dualistische Anthropologie zugrunde, die nicht nur den Menschen in Leib und Seele teilt, sondern darüber hinaus geschlechtliche und gesellschaftliche Zuordnungen vornimmt. Zwar würde jeder Mensch durch „die physische Zeugung“¹³³ fortgepflanzt, dieser sei auch „wie überhaupt jeder materiale Organismus [...] mit der Anlage zur Bildung des Geistes“¹³⁴ ausgestattet, jedoch würde nur durch „die geistige Zeugung (die Erziehung) [...] der gebildete Geist fortgepflanzt, die Bildung der Menschheit verbreitet, die Gattung in gebildetem Zustand erhalten.“¹³⁵ Der Körper hingegen bleibt strikt im Bereich der Materie verortet, denn den „Leib, als solchen bildet allein die Natur“, über die Erziehungskunde werde er nur „vermittelnd“ in das „Ideale aufgenommen“.¹³⁶ Körperliche Entwicklung ist damit stärker als naturgegeben und nicht erzieherisch bestimmbar verortet und Erziehung auf geistige Bildung hin ausgerichtet.

¹²⁷ Ebd., Vorbemerkung.

¹²⁸ Ebd., S. 3.

¹²⁹ Ebd., S. 9.

¹³⁰ Ebd.

¹³¹ Ebd., S. 7.

¹³² Ebd., S. 9.

¹³³ Ebd., S. 8.

¹³⁴ Ebd.

¹³⁵ Ebd.

¹³⁶ Ebd., S. 110.

5 Schlussbetrachtung

Im Beitrag wurden Schriften über die Entwicklung von Erziehungswissenschaft, Erziehungslehre und Erziehungskunst auf ihren Umgang mit dem Körper und auf ihre körperpädagogischen Setzungen hin untersucht. Sie können nur beispielhaft für die Verwissenschaftlichungstendenzen einer spätaufklärerischen Pädagogik an der Wende zum 19. Jahrhundert stehen. Wie Lenhart zeigt, gibt es eine Vielzahl weiterer Publikationen.¹³⁷ Zentrale Aspekte ergeben sich jedoch bereits aus diesen wenigen Skizzen: Erstens finden Körper und Themen mit Körperbezug systematisch Beachtung. Das wurde zum einen lanciert durch den medizinisch-pädagogischen Diskurs über die sogenannte physische Erziehung. Dieser wurde pädagogisch vornehmlich durch eine physiologisch orientierte Anthropologie getragen. Zum anderen spielen aufklärerische Bestrebungen eine wichtige Rolle, die im Rahmen einer dualistischen Anthropologie den ganzen Menschen – dessen Seele und dessen Leib – zum Gegenstand theoretischer Aufmerksamkeit werden lassen. Zweitens finden fachliche und disziplinäre Verortungen statt, z.B. wird ärztliches von pädagogischem Wissen unterschieden. So lässt sich zwar feststellen, dass sich die pädagogischen Körperperspektiven auch aus medizinischen Kontexten speisen, jedoch mit deutlich fachlich-emanzipativen Bestrebungen. Unter anderem geschieht dies aus pädagogischer Richtung mittels einer Aufteilung unterschiedlicher Wirkbereiche – die Heilung von Krankheiten wird ärztlichem Wissen zugeordnet, die Entwicklung und Förderung von Gesundheit als erzieherischer Aufgabenbereich verstanden. Insbesondere das Feld der Diätetik dient hierbei zur Grundlegung von pädagogischem Wissen. Drittens kommt es durch Kants Kritiken zu einer ‚spekulativ‘ begründeten Pädagogik und aufgrund der erkenntnistheoretischen Neuausrichtung zu einer veränderten Haltung gegenüber den Bereichen der körperlichen Erziehung. Der Einfluss der Transzendentalphilosophie und idealistischer Strömungen, die Bildung gegenüber Erziehung präferieren, führen zu einer Verdrängung eines empiristisch-sensualistischen Körperdenkens. Nicht nur werden Körper und Seele, und damit auch die körperliche und die seelische Erziehung, nunmehr stärker voneinander geschieden, ebenso richtet sich die Aufmerksamkeit mehr auf die geistigen und sittlichen Kräfte des Menschen. Zudem wird im Bereich der sogenannten spekulativen Pädagogik eine eigenständige wissenschaftliche Entwicklung und Erforschung körperpädagogischer Aspekte verworfen. Das neue Verständnis von Bildung wird überdies stärker im Horizont schulpädagogischer und unterrichtsbezogener Überlegungen verhandelt. All diese Ansätze und Entwicklungen führen zu einer verminderten Auf-

¹³⁷ Vgl. Lenhart 1977.

merksamkeit auf die Bereiche frühkindlicher, familialer und häuslicher Erziehung. Körperbezogene Pädagogik – insbesondere die frühkindliche, den Müttern überantwortete Erziehung – gerät damit teilweise aus dem Fokus des theoretisch-systematischen Erziehungs- und Bildungsdenkens und damit aus dem Fokus disziplinbildender Prozesse. Viertens erweist sich das Erziehungs- und Bildungsd Denken in Bezug auf den Körper als androzentrisch und patriarchal organisiert, was u.a. dazu führt, dass Mütter stärker mit körperlicher Erziehung betraut waren und dass Abhärtungspraxen in Bezug auf die Erziehung von Jungen stärker gewichtet waren, zumindest in den hier untersuchten Schriften.

Einige dieser historischen Entwicklungen setzten sich fort, sie wurden und werden zunehmend kritisch hinterfragt, so etwa im Bereich frühkindlicher oder geschlechtsbezogener Forschung. Eine körpergeschichtlich inspirierte Perspektive kann in dieser Weise besonders den diskursiven Zusammenhang von Themenverbänden aufzeigen: Professionsinteressen, Geschlecht, Sozialität und anthropologische Rahmungen wirken im Zusammenspiel bei der Produktion von pädagogischem körperbezogenen Wissen. Darüber hinaus zeigt sie die Geltung der Kategorie Körper im Pädagogischen an.

Quellen und Literatur

Quellen

Gedruckte Quellen

- Blasche, Bernhard Heinrich (1828): Handbuch der Erziehungswissenschaft, oder Ideen und Materialien zum Beruf einer neuen durchgängig wissenschaftlichen Begründung der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Gießen.
- Bock, Samuel Friedrich (1780): Lehrbuch der Erziehungskunst, zum Gebrauch für christliche Eltern und künftige Jugendlehrer. Königsberg, Leipzig.
- Campe, Joachim Heinrich (Hg.) (1785): Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, Bd. 1. Hamburg.
- Greiling, Johann Christoph (1793): Über den Endzweck der Erziehung und über den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben. Schneeberg.
- Heusinger, Johann Heinrich Gottlieb (1795): Versuch eines Lehrbuchs der Erziehungskunst, ein Leitfaden zu akademischen Vorlesungen. Leipzig.
- Kant, Immanuel (1803): Über Pädagogik. Hrsg. von Friedrich Theodor Rink. Königsberg.
- Miller, Johann Peter (†1771): Grundsätze einer weisen und christlichen Erziehungskunst. Göttingen.
- Schöpferlin, Johann Friedrich/Thilo, Albrecht Friedrich (1767): Magazin für Schulen und die Erziehung überhaupt. Des ersten Bandes erstes Stück. Frankfurt, Leipzig.
- Trapp, Ernst Christian (1780): Versuch einer Pädagogik. Berlin.

Literatur

- Brachmann, Jens (2008): Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit. Eine Kommunikationsgeschichte. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 30. Bad Heilbrunn.
- Herrmann, Ulrich (2005): Pädagogisches Denken. In: Hammerstein, Notker/Herrmann, Ulrich (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. II: 18. Jahrhundert. München, S. 97-168.
- Jacobi, Juliane (1991): Wie allgemein ist die Allgemeine Pädagogik? Zum Geschlechterverhältnis in der wissenschaftlichen Pädagogik. In: Herzog, Walter (Hg.): Unbeschreiblich weiblich. Aspekte feministischer Wissenschaft und Wissenschaftskritik. Chur, S. 193-206.
- Kamper, Dietmar/Wulf, Christoph (Hg.) (1982): Die Wiederkehr des Körpers. Frankfurt am Main.
- Kauder, Peter/Vogel, Peter (2015): Lehrbücher der Erziehungswissenschaft – ein Spiegel der Disziplin? Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 38. Bad Heilbrunn.
- Kersting, Christa (1992): Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes „Allgemeine Revision“ im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft. Weinheim.
- König, Eugen (1993): Der Philanthropismus und die Entdeckung des Leibes als pädagogische Kategorie. In: Spitzer, Giselher (Hg.): Die Entwicklung der Leibübungen in Deutschland. Von den Philanthropisten bis zu den Burschenschaftsturnern. Sankt Augustin, S. 17-40.
- 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.
- Lenhart, Volker (1977): Zur Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft: Erziehungskunst – Erziehungslehre – Erziehungswissenschaft. Die Entstehung eines Programms einer wissenschaftlichen Pädagogik. In: Historische Pädagogik. Methodologische Probleme der Erziehungsgeschichte, Bd. 17. S. 145-159.
- Lorenz, Maren (2000): Leibhaftige Vergangenheit. Einführung in die Körpergeschichte (Historische Einführungen). Tübingen.
- Meyer-Drawe, Käte (2004): Leiblichkeit. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel, S. 603-619.
- Mollenhauer, Klaus (1987): Korrekturen am Bildungsbegriff. In: Zeitschrift für Pädagogik 33, H. 1, S. 1-20.
- Moravia, Sergio (1989 [1970]): Beobachtende Vernunft. Philosophie und Anthropologie in der Aufklärung. Aus dem Italienischen von Elisabeth Piras. Frankfurt am Main.
- Opitz, Claudia (2000): Mutterschaft und weibliche (Un-)Gleichheit in der Aufklärung. Ein kritischer Blick auf die Forschung. In: Opitz, Claudia/Weckel, Ulrike/Kleinau, Elke (Hg.): Tugend, Vernunft und Gefühl. Geschlechterdiskurse der Aufklärung. Münster, New York, München, Berlin, S. 85-106.
- Rothschuh, Karl Eduard (1978): Konzepte der Medizin in Vergangenheit und Gegenwart. Stuttgart.
- Rumpf, Horst (1981): Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule. München.

- Schmidtke, Adrian (2008): Körper und Erziehung in historischer Perspektive: Theorien, Befunde, und methodische Zugänge – ein Forschungsüberblick. Pädagogisches Seminar der Georg-August-Universität. Göttingen, <http://webdoc.sub.gwdg.de/pub/mon/2008/schmidtke.pdf> [31.05.2021].
- Schultheis, Klaudia (1998): Leiblichkeit – Kultur – Erziehung. Zur Theorie der elementaren Erziehung. Schriften zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Bd. 12. Weinheim.
- Stache, Antje (2010): Der Körper als Mitte. Zur Dynamisierung des Körperbegriffs unter praktischem Anspruch. Würzburg.
- Stroß, Annette M. (2000): Pädagogik und Medizin. Ihre Beziehungen in „Gesundheitserziehung“ und wissenschaftlicher Pädagogik 1779–1933. Weinheim.
- Tenorth Heinz-Elmar (2004): Erziehungswissenschaft. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel, S. 342-357.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Verwissenschaftlichung und Disziplinierung pädagogischer Reflexion. Zum Stand der Forschung. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung, Bd. 12. Bad Heilbrunn, S. 331-350.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2016): „Erziehungswissenschaft“. Konstitutionsprobleme im Ursprung, Lektionen eines Misserfolgs. Versuch einer historischen Epistemologie des Erziehungswissens. In: Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Sascha/Dörner, Olaf/Hummrich, Merle/Kunze, Katharina (Hg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 40. Bad Heilbrunn, S. 33-54.
- Toppe, Sabine (1996): Mutterschaft und Erziehung zur Mütterlichkeit in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. In: Kleinau, Elke (Hg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Vom Mittelalter bis zur Aufklärung, Bd. 1. Frankfurt am Main, S. 346-359.
- Wehren, Sylvia (2020a): Erziehung – Körper – Entkörperung. Forschungen zur pädagogischen Theorieentwicklung. Bad Heilbrunn.
- Wehren, Sylvia (2020b): Gesunde Männlichkeit und männliche Gesundheit. Perspektiven der Körperbildung im frühpädagogischen Diskurs der Spätaufklärung, In: Dinges, Martin/Pfüttsch, Pierre (Hg.): Männlichkeiten in der Frühen Neuzeit. Körper, Gesundheit und Krankheit (1500–1850), MedGG-Beiheft 75. Institut für Geschichte der Medizin, Robert-Bosch-Stiftung. Stuttgart, S. 95-112.

Anschrift der Autorin

Dr. Sylvia Wehren
Stiftung Universität Hildesheim
Institut für Erziehungswissenschaft
Abt. Allgemeine Erziehungswissenschaft
Universitätsplatz 1, D-31141 Hildesheim
E-Mail: wehren@uni-hildesheim.de

Tim Zumhof

Über das Abhärten. Rousseaus Entwurf einer physischen Erziehung im Kontext hygienischer, anthropologischer und tugendethischer Diskurse

Zusammenfassung: Der Aufsatz rekonstruiert ideengeschichtliche Kontexte zu Rousseaus Entwurf physischer Erziehung, wie er ihn in den ersten beiden Büchern des *Émile* entfaltet, und konzentriert sich hierbei auf den Aspekt der Abhärtung. Es wird gezeigt, wie Rousseau Aspekte der hippokratisch-galenischen Gesundheitslehre und ethnographisches Wissen seiner Zeit aufgreift, sie im Zusammenhang mit einer Tugendethik kulturkritisch diskutiert und sich in die erkenntnistheoretische Debatte der Sensualisten einschaltet.

Abstract: The essay reconstructs the historical contexts of Rousseau's concept of physical education, as it unfolds in the first two books of *Émile*, and concentrates on the issue of hardening. It is shown how Rousseau takes up aspects of the Hippocratic-Galenic theory of health and ethnographic knowledge of his time and how he discusses them critically in connection with virtue ethics and the epistemological debate of the sensualists.

Schlagworte: Hygiene, Abhärten, Anthropologie

Jean-Jacques Rousseaus pädagogische Theoriearbeit ist in den wenigsten Fällen Ausgangspunkt, sondern in der Regel Kulminationspunkt oder Synthese gewesen.¹ Sein innovatives Gedankengut erweist sich als Produkt einer mehr oder weniger originellen Transformation und Rekombination von überlieferten Ideen, bei dem Konzepte epikureischer und stoizistischer, rationalistischer und empirisch-sensualistischer Provenienz mit sprachlicher Finesse in eine ebenso spannungsreiche wie produktive Konstellation überführt wurden. Das trifft auch auf seinen Entwurf einer physischen Erziehung als wesentlichen Bestandteil der von ihm im *Émile* skizzierten natürlichen und negativen Erziehung zu.

¹ Vgl. Gill 2010, S. 74.

Sie betrifft zwar vor allem die Entwicklungs- und Erziehungsphasen bis zur Adoleszenz, reicht aber auch darüber hinaus. Physische Erziehung umfasst Aspekte der Gesundheitserziehung, der Förderung sensomotorischer Fähigkeiten, der Ausbildung manueller und handwerklicher Fertigkeiten, der Hemmung leidenschaftlicher Impulse, der Festigung des politischen Gemeinschaftsgefühls und der Gemeinwohlorientierung sowie der Ausprägung eines leiblichen und geschlechtlichen Selbstgefühls.²

Bereits vor Rousseau diskutierten pädagogische Autoren wie Claude Fleury, John Locke, Jean-Pierre de Crousaz oder Charles Rollin über die Wichtigkeit körperlicher Erziehung. Rousseau, der erst gegen 1780 als Autorität auf diesem Feld erachtet wurde,³ reihte sich nicht nur in diese Tradition ein, sondern informierte sich zudem umfassend über die Aufzucht und Pflege von Säuglingen und Kleinkindern in der pädiatrischen Literatur seiner Zeit, die neben hygienischen und medizinischen Hinweisen auch pädagogische Ratschläge enthielt.⁴ Diese sich als *Puériculture* bezeichnende pädagogische Kindermedizin in der Mitte des 18. Jahrhunderts in Frankreich hatte sich der empirischen Erforschung des Menschen verschrieben und vertrat ein Erziehungsverständnis, das Pflege, Fürsorge und Unterweisung umfasste.⁵ Eine Medikalisierung der Erziehung⁶ betrachtete Rousseau skeptisch und propagierte vielmehr eine „medizin- und zivilisationskritische Diätetik des einfachen, weitgehend vegetarischen und abhärtenden Erziehungs- und Lebensstils“.⁷ Sein Entwurf eines robusten, abgehärteten, wehrhaften und männlichen Körpers als Produkt physischer Erziehung basiert jedoch nicht auf empirischer Beobachtung, sondern erweist sich als eine Amalgamierung von imaginierte Körperlichkeit antiker Polis-Bürger und den Körperbeschreibungen ‚wilder Naturvölker‘ in Reiseberichten des 17. und frühen 18. Jahrhunderts.

Im Folgenden steht die Rekonstruktion und Analyse von ideengeschichtlichen Kontexten zu Rousseaus Entwurf physischer Erziehung im Vordergrund, wie er ihn in den ersten beiden Büchern des *Émile* entfaltet hat. Die Untersuchung konzentriert sich hierbei vor allem auf den Aspekt der Abhärtung. Diskutiert wird die Frage, welche Diskurse, Motive und Topoi in Rousseaus Rede von einer abhärtenden Praxis der Erziehung aufscheinen. Es wird zunächst gezeigt, wie Rousseau bei aller Kritik an der Arzneykunst grundsätzlich die Ansichten des Neohippokratismus aufgreift, die von ihm beschriebene Praxis der Abhärtung hieraus ableitet und sie im Zusammen-

² Vgl. Schulz 1982, S. 84-144.

³ Vgl. Bloch 1974.

⁴ Vgl. Oelkers 2002.

⁵ Vgl. Osterwalder 2010, S. 100.

⁶ Vgl. Tosato-Rigo 2012, S. 450.

⁷ Sarasin 2001, S. 43.

hang mit einer Tugendethik kulturkritisch diskutiert (1). Der Topos des ‚edlen Wilden‘, der seit dem 16. und 17. Jahrhundert ein gängiges Motiv in der Reiseliteratur war, dient Rousseau ebenso wie das kolportierte Bild der geistigen und körperlichen Konstitution antiker Spartaner dazu, seinem Entwurf einer abhärtenden Erziehung ein Ideal zur Seite zu stellen, das das Potential menschlicher Entwicklung skizziert (2). Den *Émile* im Lichte dieser hygienisch-pädiatrischen und ethnographisch-anthropologischen Diskurse zu betrachten, trägt sowohl zu einer Entmythisierung⁸ als auch zu einer Verortung Rousseaus im aufklärerischen Projekt einer „Rehabilitation der Sinnlichkeit“⁹ bei. Zugleich deckt die Rekonstruktion der von Rousseau entworfenen physischen Erziehung inhärente Probleme auf, die mit der Exklusion bzw. De-Thematisierung von Mädchen/Frauen und Menschen mit Behinderung einhergehen (3).

1 „Lebe nach der Natur und verjage die Ärzte!“¹⁰ Physische und medizinische Erziehung

Als Motiv für das Frontispiz des ersten Buches im *Émile* wählte Rousseau ein Bild der Meeresnymphe Thetis, wie sie ihren Sohn Achilles an der Ferse haltend in den Fluss der Unterwelt Styx taucht, um ihn unverwundbar zu machen. Dieses Motiv steht allegorisch für die körperliche Abhärtung des Säuglings, die im ersten Buch beschrieben wird.¹¹ Das Motiv lässt sich aber auch für die Deutung der restlichen Bücher des *Émile* in Anspruch nehmen. Denn Rousseaus Entwurf einer negativen und natürlichen Erziehung zielt nicht nur darauf ab, den Körper der Heranwachsenden widerstands- und überlebensfähig zu machen, sondern auch sie zu befähigen, die Wechselfälle des Schicksals aushalten und bewältigen zu können:

„Man denkt nur daran, sein Kind zu erhalten; das ist nicht genug. Man muß es auch lehren, sich zu erhalten, wenn es erwachsen ist, die Schläge des Schicksals zu ertragen, dem Reichtum und der Armut zu trotzen, auf Islands Eisschollen oder auf Mal-tas glühenden Felsen zu leben, wenn es sein muß.“¹²

⁸ Vgl. Depaepe 2010, S. 33.

⁹ Kondylès 2002, S. 172.

¹⁰ Rousseau 1762/1997, S. 71.

¹¹ Vgl. Scott 2014, S. 538.

¹² Rousseau 1762/1997, S. 17. – In *Émile et Sophie ou Les Solitaires*, der unvollständigen Fortsetzung des *Émile*, zeigt Rousseau, dass Emilés Erziehung ihn auf gesellschaftliche Widrigkeiten vorbereitet und ihn befähigt hat, Schicksalsschläge und Enttäuschungen auszuhalten und zu bewältigen. Obwohl Emile seine Tochter verliert, von seiner Frau Sophie betrogen wird und in Gefangenschaft gerät, ist er sich selbst stets treu geblieben.

Diese physische und psychische Resilienz zeigt sich für Rousseau letztlich in der Unabhängigkeit des Heranwachsenden vom Willen, Können und Urteilen anderer Menschen. Sie erlaubt es dem Heranwachsenden, unter den Bedingungen der bürgerlichen Gesellschaft ganz er selbst zu sein.

Schon Montaigne – dessen Schriften Rousseau sehr schätzte, oft zitierte und regelmäßig imitierte¹³ – plädierte für eine Leibeserziehung, die Kinder abhärten solle, um sie auf die Pein und Schmerzen der Verrenkungen, der Kolik, der Brennmittel, ja selbst des Gefängnisses und der Folterbank vorzubereiten.¹⁴ In seinem Essay über die Erziehung der Kinder schreibt Montaigne:

„Selbst die Spiele und die Leibesübungen, das Laufen, das Ringen, die Musik, das Tanzen, die Jagd, das Reiten und das Fechten werden einen ansehnlichen Theil seiner Beschäftigungen ausmachen. Ich wollte gerne daß zugleich mit der Seele auch der Körper äußerlich wohl gebildet, und zu anständigen und geschickten Stellungen angewöhnt würde. Man will nicht eine Seele, nicht einen Körper, sondern einen Menschen ziehen: man muß sie also nicht trennen.“¹⁵

Um die Wichtigkeit physischer Erziehung zu begründen, verweist Rousseau neben Montaigne auch auf weitere pädagogische Autoren: „Der weise Locke, der gute Rollin, der gelehrte Fleury, der Pedant Crousaz [...] stimmen doch alle miteinander in diesem einzigen Punkte überein: Man solle die Körper der Kinder viel üben.“¹⁶

John Locke widmet in seinem Buch *Some Thoughts Concerning Education*, das bereits 1695 von Pierre Coste ins Französische übersetzt und mit Anmerkungen versehen wurde,¹⁷ der physischen Erziehung gleich zu Beginn mehrere Paragraphen. Er befasst sich ausdrücklich nicht mit der Heilung von Krankheiten, sondern mit den Bedingungsfaktoren von Gesundheit, die in der hippokratisch-galenischen Heilkunde klassischerweise als *sex res non naturales* bezeichnet wurden. Hierzu gehören: Licht und Luft (*aer*), Essen und Trinken (*cibus et potus*), Bewegung und Ruhe (*motus et quies*), Schlafen und Wachen (*somnus et vigilia*), Ausscheidungen (*secreta et excreta*) sowie Affekte (*affectus animi*). Sich an diesem Schema orientierend gibt Locke Ratschläge zu Klima und Temperatur (§§ 5-8), Luft (§9), Ernährung (§§ 13-15), Getränke (§§ 16-19), Schlaf (§§ 21-22) und Ausscheidungen bzw. Verstop-

¹³ Vgl. Starobinski 1997.

¹⁴ Vgl. Montaigne 1580/1992, S. 257.

¹⁵ Montaigne 1580/1992, S. 284-285.

¹⁶ Rousseau 1762/1997, S. 136.

¹⁷ Vgl. Locke 1695. – Der hugenottische Buchdrucker und Übersetzer Pierre Coste (1668-1747), der wegen der Aufhebung des Edikts von Nantes (1685) nach England floh und einige Jahre später nach Frankreich zurückkehrte, wurde bekannt für seine Übersetzungen englischsprachiger Werke ins Französische von Autoren wie Locke, Newton und Shaftesbury sowie durch die Herausgabe edierter Ausgaben von Jean de la Bruyère, Michel de Montaigne und Jean de La Fontaine.

fung (§§ 23-29). Wie Montaigne ging auch Locke davon aus, Kinder „an das Ertragen von Schmerzen“¹⁸ gewöhnen zu müssen. „Hätscheln und Verzärteln“¹⁹ (*cockering and tenderness*) wurden als potentielle Gefahren gesehen, die Gewöhnung an eine beschwerliche Lebensführung hingegen galt als Ausbildung tugendhafter Eigenschaften wie Beständigkeit und Standhaftigkeit. Angesichts neuer Befunde gewann die Frage nach der Pflege und Aufzucht von Säuglingen und Kleinkindern im 18. Jahrhundert an gesellschaftlicher Brisanz. Demographische Arbeiten wie die des englischen Mathematikers Thomas Simpson²⁰ und seines französischen Kollegen Antoine Deparcieux²¹ machten auf die hohe Säuglings- und Kindersterblichkeit aufmerksam und riefen damit Ärzte und Gelehrte auf den Plan. Der Naturforscher Georges-Louis Leclerc Comte de Buffon, Mitglied der *Académie des sciences* und *intendant du jardin du roi*, hielt in seiner *Histoire naturelle générale et particulière* fest:

„Das Viertel des menschlichen Geschlechts stirbt, ehe es so zu sagen das Licht erblickt hat [...]. Das Drittel des menschlichen Geschlechts stirbt, bevor es 23 Monate erreicht hat, d. h. bevor es Gebrauch von seinen Gliedern und den meisten seiner andern Organe machen konnte. Die Hälfte des menschlichen Geschlechts stirbt vor 8 Jahren und 1 Monat, d. h. ehe der Körper sich entwickelt hat, und die Seele durch die Vernunft sich kund gibt.“²²

Im Lichte dieser Erkenntnisse schenkte man der Versorgung von Säuglingen und Kleinkindern in den Veröffentlichungen zur körperlichen Erziehung (*éducation corporelle des enfants*)²³ bzw. physischen Erziehung (*éducation physique des enfants*)²⁴ vermehrt Aufmerksamkeit. Die praktischen Ratschläge betrafen hierbei – wie bereits bei Locke –, gesundheitsbedingende Parameter wie Klima, Wasser, Ernährung und Wohnort. Die Mahnungen zur Einhaltung solcher hygienischen Maßnahmen – wie beispielsweise das regelmäßige Waschen und Baden –, dürfen aber nicht als Hinweise auf eine selbstverständliche Praxis missverstanden werden. Im Gegenteil, bis in die Mitte des 18. Jahrhundert galt das Baden noch als eine neuartige Praktik und Wasser stand im Verdacht beim Baden durch die Poren der Haut in den Körper einzudringen und auf die Funktionsweise der Organe einzuwirken.²⁵

¹⁸ Locke 1693/2007, S. 143.

¹⁹ Ebd., S. 8.

²⁰ Vgl. Simpson 1742.

²¹ Vgl. Deparcieux 1746.

²² Buffon 1749/1840, S. 506.

²³ Vgl. Essartz 1760.

²⁴ Vgl. Ballexserd 1762.

²⁵ Vgl. Vigarello 1988, S. 117-120.

Im medizinischen Diskurs des 18. Jahrhunderts verband sich die Wiederentdeckung der hippokratisch-galenischen Gesundheitslehre unter dem Einfluss der Arbeiten von Thomas Sydenham, Hermann Boerhaave und den Professoren der *Ecole de Montpellier* mit der Entwicklung genauerer Beobachtungs- und Diagnoseverfahren von Krankheiten sowie dem Glauben an die Heilkraft der Natur. Gesundheit wurde als ein Gleichgewicht zwischen innerer und äußerer Natur verstanden. Krankheiten wurden nicht bekämpft, sondern unter ärztlicher Aufsicht und Beobachtung sowie im Vertrauen auf die Selbstheilungskräfte des Körpers ihrem natürlichen Verlauf überlassen.²⁶ Im Vordergrund stand vielmehr die Verhinderung von Krankheiten durch die Einhaltung von körperbezogenen Verhaltensregeln. Die neohippokratische Hygiene und Diätetik war daher, so resümiert Philipp Sarasin, keine Therapie, „sondern eher eine bestimmte Wahrnehmungsweise, die bürgerlich-aufklärerischen Ideen eines vernünftigen Subjekts entsprachen.“²⁷

Obwohl sich auch vor dem 18. Jahrhundert schon vereinzelt Schriften finden lassen, in denen die frühkindliche Versorgung aus einer medizinischen Perspektive behandelt wurde – Josef N. Neumann hat hierzu eine Reihe von Titeln zusammengetragen, die bis ins Mittelalter zurückreichen –,²⁸ lässt sich jedoch im 18. Jahrhundert eine zunehmende Medikalisierung²⁹ des Verständnisses von Erziehung beobachten. In der von Diderot und d’Alembert herausgegebenen *Encyclopédie* bestimmte César Chesneau Du Marsais ‚Erziehung‘ als Pflege, mit der Kinder ernährt, aufgezogen und unterrichtet werden. Neben der Rechtschaffenheit und Unterweisung des Geistes sowie den Manieren, also einer moralischen Lebensführung, gehe es in der Erziehung auch um die Gesundheit und einen guten Körperbau der Heranwachsenden.³⁰

Der Hofarzt Pierre Brouzet, auf den Du Marsais hierbei verweist, schreibt in seinem *Essai sur l’éducation médicale des enfants et sur leurs maladies*, dass Erziehung eben nicht nur die Aufklärung des Geistes und die Bildung des Herzens umfasse (*éducation morale*), sondern auch für die Entwicklung des Menschen Sorge zu tragen habe (*éducation médicale*). Hierzu gehöre, die Geburt und das körperliche Wachstum des Kindes zu überwachen, Schäden an seinen Organen abzuwenden sowie das ordnungsgemäße Funktionieren seines Körpers zu gewährleisten, also kurz: aus einem Kind einen Erwachsenen zu machen (*faire d’un enfant un adulte*).³¹

²⁶ Vgl. Sarasin 2001, S. 38-41.

²⁷ Ebd., S. 42.

²⁸ Vgl. Neumann 1995, S. 11-13.

²⁹ Vgl. Loetz 1994.

³⁰ Vgl. [Du Marsais] 1755, S. 397.

³¹ Vgl. Brouzet 1754, S. i-iii.

Brouzet warnte zudem vor unqualifizierten Ratschlägen, denn eine ‚medizinische‘ Erziehung bedürfe etlicher Kenntnisse. Man müsse über anatomisches, chemisches, psychologisches und klinisches Wissen verfügen, um die Entwicklung und Ernährung sowie die Lernfortschritte und Krankheiten von Kindern angemessen beurteilen zu können.³²

Rousseau betrachtete diese ‚medizinische‘ Erziehung, wie sie Brouzet propagierte, skeptisch. In einem Brief vom 11. November 1760 an Orlando de Lorenzi, schrieb er, dass er den Titel des Buches dumm (*bête*)³³ finde und das Buch nicht lesen wolle. Er tat es dennoch und zitierte auch daraus. Neben Brouzet zitierte Rousseau im *Émile* auch aus Boerhaaves *Traité des maladies des enfants* und verwies auf die Abhandlung *Du régime de vivre pythagoricien à l'usage de la médecine* des italienischen Arztes Antonio Celestina Cocchi, der die medizinischen Vorteile einer vegetarischen Ernährung diskutierte. Rousseau setzte sich ferner mit Lockes Ratschlägen zur Hygiene und Abhärtung kritisch und würdigend auseinander. Zudem schloss er sich Buffons Empfehlungen an, auf das Wickeln von Säuglingen zu verzichten und sie an der Mutterbrust zu stillen, statt sie einer Amme anzuvertrauen.³⁴ Rousseaus Ausführungen lassen jedoch auch Ähnlichkeiten zu Werken erkennen, die er nicht explizit auswies. Hierzu gehören beispielsweise das lateinische Lehrgedicht *Paedothrophiae* des französischen Schriftstellers Scévole de Saint-Marthe, das 1698 unter dem Titel *La manière de nourrir les enfants à mammelle* ins Französische übertragen wurde, sowie Jean-Charles des Essartz' *Traité de l'éducation corporelle des enfants en bas âge* und René de Bonnevals *Réflexions sur le premier âge de l'homme*. Solche Ähnlichkeiten wurden in der Rousseau-Forschung im Verlauf des 20. Jahrhunderts immer wieder diskutiert.³⁵ Diese Befunde zeigen nicht nur, dass Rousseau den zeitgenössischen medizinischen Diskurs zur Kenntnis genommen hat, sondern deuten auch darauf hin, dass bereits vor der Veröffentlichung des *Émile* ein Bewusstsein für den besonderen Entwicklungsstand von Kindern existierte, der eine ‚naturgemäße‘ Pflege, Fürsorge und Erziehung erfordere.

³² Vgl. ebd., S. xxiii-xxvi.

³³ Vgl. Leigh 1969, S. 282.

³⁴ In seinem *Essai sur l'éducation des petits enfants* aus dem Jahr 1756 empfahl auch Henri-Claude Picardet, Säuglinge nicht in Windeln zu wickeln und sie nicht von einer Amme stillen zu lassen. Danièle Tosato-Rigo weist darauf hin, dass im Jahr 1753 sogar eine medizinische Dissertation von Henrico-Jacobo Marquart zu dem Thema vorgelegt wurde, die später unter dem Titel *Collection de thèses médico-chirurgicales sur les points les plus importants de la chirurgie théorique et pratique, recueillies et publiées par M. le baron de Haller et rédigées en français par M[acquart]* erschien. – Vgl. Tosato-Rigo 2012, S. 459.

³⁵ Vgl. Bartissol 1914, Variot 1926, Mercier 1961, Rudolf 1969, Tosato-Rigo 2012.

„Freundlich gesagt,“ resümiert Jürgen Oelkers, „Rousseau nutzt den Diskurs über Erziehung, aber er erfindet ihn nicht.“³⁶

Trotz seiner Anlehnung an die medizinische und pädiatrische Literatur seiner Zeit riet Rousseau dazu, Ärzte grundsätzlich zu meiden. Im *Émile* heißt es: „Lebe nach der Natur und verjage die Ärzte!“³⁷ Rousseaus Kritik an der „Herrschaft der Arzneikunst“³⁸ rührt zum einen von seinen eigenen widrigen Erfahrungen mit Ärzten her. Er litt seit seiner Geburt an einem Defekt der Harnblase, weshalb er in seinem Leben etliche Ärzte konsultierte.³⁹ Zum anderen ist sie eine Fortsetzung seiner polemischen Kritik der Wissenschaften und Künste sowie Ausdruck seines spekulativen Gegenentwurfs einer unverdorbenen Natur des Menschen. Bei aller Kritik teilt Rousseau aber grundsätzlich die Ansichten des Neohippokratismus und diskutiert sie im Kontext einer Tugendethik. Sie dienten Rousseau dazu, seine Diagnose einer pathogenen und pathologischen Gesellschaft⁴⁰ zu schärfen und im Kontrast hierzu eine sich auf das Notwendige beschränkende Lebensweise der Selbst-orge zu entfalten.

Für Rousseau hat die Natur den Menschen zur Gesundheit bestimmt. Krankhafte Störungen im alltäglichen Leben führt er zurück auf zivilisations- und gesellschaftsbedingte Verhaltensformen und Praktiken. Die Ursachen vieler Krankheiten sah Rousseau dementsprechend nicht in der ‚Natur‘ des Menschen, sondern in seinen gesellschaftlich bedingten ‚unnatürlichen‘ Verhaltensweisen wie Müßiggang, Exzess, Entbehrung und Erschöpfung:

„Die gewaltige Ungleichheit in der Lebensart, der überschwängliche Müßiggang bei diesen, die überschwängliche Arbeit bei jenen, [...] die allzu gekünstelten Speisen der Reichen, die sich mit erhitzen Säften ernähren und ihren Magen mit Unverdaulichem beschweren, die schlechte Kost der Armen, an der es ihnen meistens fehlt, wodurch sie verleitet werden, sich, wenn sie es haben können, damit zu überladen, das Wachen, die Ausschweifungen von allerlei Art, [...] die schwere Arbeit und die Erschöpfung der Seelenkräfte, [...] diese alle sollen mir die traurige Gewähr leisten, daß wir die meisten Übel, die uns zustoßen, selbst über uns gerufen haben und daß wir sie hätten vermindern können, wenn wir so ungekünstelt, so einfach und so in der Stille hätten leben wollen, wie es die Natur vorgeschrieben hat.“⁴¹

³⁶ Oelkers 2002, S. 21.

³⁷ Rousseau 1762/1997, S. 71.

³⁸ Ebd. S. 34.

³⁹ Vgl. Rudolph 1969, S. 31-34.

⁴⁰ Vgl. Neuhouser 2012.

⁴¹ Rousseau 1755/1978, S. 199-200. – In diesem Sinne lässt sich auch das Zitat Senecas verstehen, das Rousseau dem *Émile* als Motto vorangestellt hat: „Sanabilibus aegrotamus malis ipsaque nos in rectum genitos natura si emendari velimus, iuvat“ (De Ira, II, 13). – „Wir leiden an heilbaren Krankheiten und die Natur hilft uns, die wir zum rechten Dasein geschaffen sind, wenn wir nur uns bessern lassen wollen“.

Von den selbstverschuldeten, vermeidbaren ‚Zivilisationskrankheiten‘ unterscheidet Rousseau die „natürlichen Schwachheiten“⁴² wie die Kindheit, das Alter, aber auch Erkrankungen, Verletzungen und den Tod. Gegen sie gebe es keine Wundermittel. Der Mensch teilt sie mit den Tieren und sie gehören unumgänglich zu seiner Existenz dazu. Insbesondere das Säuglingsalter und die frühe Kindheit seien gekennzeichnet durch „Krankheit und Gefahr.“⁴³ Es gelte daher, so Rousseau, diese „Notwendigkeit der Dinge geduldig zu ertragen“.⁴⁴

Hierzu gehört für Rousseau auch die Pockenkrankheit, an der im 18. Jahrhundert in Mitteleuropa ungefähr ein Achtel aller Neugeborenen starb. Man wusste aber, dass das Überstehen der Pocken einen lebenslangen Schutz vor einer Neuerkrankung bewirkte. Präventiv legte man daher gesunde Kinder mit Kranken zusammen, weil man glaubte, durch diese ‚natürliche‘ Ansteckung einen günstigeren Krankheitsverlauf herbeizuführen. Ein Vorgehen, das später wegen der hohen Opferzahlen verboten wurde. Ein ‚künstliches‘ Verfahren war die Inokulation, das schon seit dem 17. Jahrhundert im Nahen Osten praktiziert wurde und auf verschiedenen Wegen nach Europa gelangte. Hierbei wurde eine geringe Menge des Pockenpustelinhalt in die Haut eines gesunden Menschen eingeritzt. Der Genfer Arzt Théodore Tronchin, mit dem Rousseau befreundet war und mit dessen Bruder er eine hitzige Auseinandersetzung wegen des *Contrat social* führte, gilt als erster Mediziner auf dem europäischen Festland, der das Verfahren an seinem Sohn 1748 anwandte. Ob diese ‚künstliche‘ Ansteckung allerdings ungefährlicher war als die ‚natürliche‘, konnte nie sicher bewiesen werden.⁴⁵ Noch Immanuel Kant fragte sich angesichts dieser Ungewissheit, ob die Pockeninokulation moralisch vertretbar sei.⁴⁶ Rousseau, der eine Inokulation weder eindeutig ablehnte noch befürwortete, sah in der Erkrankung vielmehr eine Zwangsläufigkeit, auf die aber eine abhärtende, physische Erziehung Kinder vorbereiten könne. Mit der Inokulation werde lediglich der Augenblick der Erkrankung bestimmt:

„Wenn man ihn impft,“ – Rousseau verwendet hier das Verb *inoculer* –, „so hat man den Vorteil, daß man seine Krankheit vorhersieht und erkennt; das ist schon

⁴² Ebd., S. 198.

⁴³ Rousseau 1762/1997, S. 24.

⁴⁴ Ebd., S. 85.

⁴⁵ Vgl. Thomssen 2001, S. 20-24.

⁴⁶ „Wer sich die Pocken einimpfen zu lassen beschließt, wagt sein Leben aufs Ungewisse, ob er es zwar thut, um sein Leben zu erhalten, und ist so fern in einem weit bedenklicheren Fall des Pflichtgesetzes, als der Seefahrer, welcher doch wenigstens den Sturm nicht macht, dem er sich anvertraut, statt dessen jener die Krankheit, die ihn in Todesgefahr bringt, sich selbst zuzieht. Ist also die Pockeninoculation erlaubt?“ – Kant 1797/1968, S. 424.

etwas. Bekommt er sie aber von der Natur, so werden wir ihn vor dem Arzt bewahrt haben; das ist noch mehr.“⁴⁷

Rousseaus Kritik an der Ärzteschaft und der Arzneikunst implizierte er bereits in seinem *Discours sur les sciences et les arts*. Hier kritisierte er nicht die Wissenschaften und Künste schlechthin, sondern monierte vielmehr den mit ihnen einhergehenden Verlust der Tugend und den Einzug einer dekadenten „Ideologie des Scheins“⁴⁸ in die Gesellschaft: Aufrichtigkeit und Wahrhaftigkeit wurden durch Scheintugenden wie die eines bloß äußerlichen Anstandes und einer eiteln Gelehrsamkeit abgelöst, die nur auf das Lob der Zeitgenossen ausgerichtet war. Für Rousseau sind auch Ärzte und Arzneikunst an einem solchen Schwund beteiligt. Indem sie Ängste vor dem Tod verbreiten, verliere man den Mut zu leben. „Von Natur weiß der Mensch standhaft zu leiden und stirbt in Frieden. Die Ärzte mit ihren Verordnungen [...] entmutigen sein Herz und machen, daß er das Sterben verlernt.“⁴⁹ Sie verhindern die Fähigkeit, im Umgang mit der eigenen Leiblichkeit selbstbestimmt zu handeln. Für Emile wünscht sich Rousseau daher, „daß er zuweilen krank als ohne Unterlaß um seine Gesundheit besorgt wäre.“⁵⁰ Rousseau befürchtet, dass Ärzte und Arzneikunst die Einbildungskraft der Menschen unnötig dazu anregen, über Krankheit und Tod zu phantasieren und ihr Handeln dadurch gehemmt oder fremdbestimmt werde.

Allein in der Hygiene sieht Rousseau eine nützliche Seite der Arzneikunst, denn sie sei „weniger eine Wissenschaft als eine Tugend.“⁵¹ Als Selbstsorge trägt sie zu einem selbstbestimmten Leben bei, da sie von einem Nichteingreifen der Ärzte ausgeht und durch eine ‚naturgemäße‘ Lebensführung krankmachende Ursachen präventiv verhütet. Mehr noch als die Ärzte und Arzneikunst rügt Rousseau letztlich diejenigen, die sich in diesem Sinne nicht selbst zu regieren wagen.

Säuglinge und Kleinkinder können sich aber weder selbst regieren, noch sind sie in der Lage, sich selbst zu erhalten. Sie spüren lediglich ihre natürlichen, leiblichen Bedürfnisse, ohne sie stillen zu können. In diesem Missverhältnis von Wollen und Können bzw. von Bedürfnissen und Fähigkeiten sieht Rousseau die Schwäche der frühen Kindheit, die eine elterliche Fürsorge zwingend notwendig mache. Eine Vernachlässigung dieser Fürsorgepflicht sei ebenso schädlich wie eine exzessiv betriebene Fürsorge, bei der die Schwäche der Kinder nicht nur vermehrt und verlängert werde, sondern auch das wechselseitige Abhängigkeitsverhältnis zwischen Heranwachsenden und

⁴⁷ Rousseau 1762/1997, S. 144.

⁴⁸ Sturma 2001, S. 69.

⁴⁹ Rousseau 1762/1997, S. 35. – Vgl. hierzu auch Montaigne 1580/1992, S. 103-135.

⁵⁰ Rousseau 1762/1997, S. 140.

⁵¹ Ebd., S. 36.

die sie Umsorgenden vertieft werde. Wenn durch übertriebene Vor- und Fürsorge die Erfahrbarkeit von leiblichem Unwohlsein ausgeschlossen werde, entzöge man Kindern die Möglichkeit zu lernen, mit ihren unbefriedigten natürlichen Bedürfnissen umzugehen, die sie als leibliches Unwohlsein empfinden. Wenn solche leiblichen Irritationen durch übertriebene Pflegemaßnahmen ausblieben, vermindere man die Chancen von Kindern, unabhängig von der Hilfe Erwachsener eigene Kräfte und Fähigkeiten zu entfalten, ihr leiblich empfundenenes Unwohlsein auszuhalten oder eigenständig zu überwinden. Diese Praxis der ‚Verzärtelung‘ mache Kinder, so Rousseau, von der kompensierenden Fürsorge anhaltend abhängig. Zugleich werden, wie Rousseau schreibt, aus den „Tränen“⁵² der Kinder – die fließen, wenn ihre Bedürfnisse unbefriedigt bleiben – tyrannische Befehle. Heranwachsende, die unfähig blieben, ihr leibliches Unwohlsein auszuhalten oder eigenständig zu bewältigen, zwängen die sie Umsorgenden so in ein anhaltendes Herr-Knecht-Verhältnis.

Als Handlungsmaximen für die Versorgung von Säuglingen und Kleinkindern empfiehlt Rousseau daher, den unbehinderten Gebrauch der wenigen Kräfte, die Säuglinge und Kleinkinder bereits mitbringen, nicht einzuschränken und nur dort helfend und ergänzend einzugreifen, wo sie noch unfähig sind, ihre natürlichen leiblichen Bedürfnisse selbst zu stillen. Wie die Ärzte, die sich im Sinne des Neohippokratismus auf die genaue Beobachtung von Krankheitsverläufen konzentrieren, selber aber nicht eingreifen und den körpereigenen Kräften vertrauen, sollen auch Erziehende, so Rousseau, genaue Beobachtungen darüber anstellen, was Säuglinge und Kleinkinder verlangen. Sie sollen beobachten, ob sich dieses Wollen auf unbefriedigte leibliche Bedürfnisse zurückführen lässt und inwiefern Kinder in die Lage versetzt werden können, ihr leibliches Unwohlsein auszuhalten oder selbst zu überwinden. Sinn dieser abhärtenden Fürsorge ist für Rousseau, eine Selbstsorge der Kinder vorzubereiten, in der sie ihr Wollen am eigenen Können ausrichten.

Es gehe darum, „den Kindern mehr wahre Freiheit und weniger Herrschaft zuzugestehen, sie mehr aus sich selbst tun zu lassen und weniger von anderen zu fordern. Da sie sich also beizeiten gewöhnen, ihre Wünsche nach ihren Kräften einzuschränken, werden sie die Beraubung dessen wenig empfinden, was nicht in ihrer Macht steht.“⁵³

Diese Fürsorge, die darum bemüht ist, das wechselseitige Abhängigkeitsverhältnis von Umsorgten und Fürsorgenden aufzuheben, schließt Gesten der Zuneigung aus. Wenn dem Säugling oder Kleinkind durch helfende oder ergänzende Eingriffe keine Erleichterung bei der Befriedigung seiner leibli-

⁵² Ebd., S. 52.

⁵³ Ebd., S. 55.

chen Bedürfnisse verschafft werden könne, dürfe ihm nicht zuneigend oder lieblosend Trost gespendet werden. Denn Trost, so Rousseau, lindere keine leiblichen Bedürfnisse. Stattdessen lerne das Kind, wie es Aufmerksamkeit und Zuneigung erzwingen könne.

2 „Athlethe, Spartiate, Sauvage“⁵⁴ Physische und natürliche Erziehung

Rousseau, der erst nach seinem Tod zu einer Autorität auf dem Feld der Kindererziehung aufstieg,⁵⁵ griff die gängigen Ratschläge und Empfehlungen der zeitgenössischen hygienisch-pädiatrischen Literatur im *Émile* auf – wie beispielsweise auf das Wickeln von Säuglingen zu verzichten oder Kinder an der Mutterbrust zu stillen –, ohne jedoch hinreichend seine Quellen zu belegen, wie Danièle Tosato-Rigo zurecht anmerkt.⁵⁶ Schon Buffon, von dem Rousseau viele Beobachtungen zur menschlichen Entwicklung ebenso wie zur Pflege von Kleinkindern übernahm,⁵⁷ äußerte Zweifel an der in Europa verbreiteten Praktik des Wickelns von Neugeborenen, indem er sie mit den Bräuchen und Sitten außereuropäischer Kulturen verglich:

„Handeln die Völker, welche sich begnügen ihre Kinder zu bedecken oder zu bekleiden, ohne sie zu wickeln, nicht klüger wie wir? Die Siamesen, Japaner, Indianer, Neger, die Wilden in Kanada, Virginien, Brasilien und die meisten Völker von Nordamerika legen ihre Kinder nackt in hängende Betten von Baumwolle, oder in Wiegen, die mit Pelzwerk ausgelegt und bedeckt sind. Ich glaube, daß diese Gewohnheiten nicht so viele Nachtheile mit sich führen, als die unserigen; wickelt man die Kinder, kann man nicht vermeiden, sie so zu beengen, daß sie Schmerzen fühlen müssen; [...]“⁵⁸

Kritik an der eigenen Kultur und ihren Praktiken zu üben, indem man sie mit fremden außereuropäischen Kulturen verglich, war ein übliches Motiv in der Reiseliteratur seit dem 16. und 17. Jahrhundert. Die zahlreichen Berichte über Begegnungen mit indigenen Kulturen jenseits des Atlantiks boten den europäischen Lesern Anlässe, über die Natur des Menschen nachzudenken, Spekulationen über die eigene kulturelle Entwicklungsgeschichte anzustellen und die Selbstverständlichkeiten der sozialen und politischen Formen des Zusammenlebens diesseits des Atlantiks im Lichte der dargestellten Fremdheit in Zweifel zu ziehen. Schon Montaigne – dem vermutlich Francisco

⁵⁴ Formey 1763, S. 92.

⁵⁵ Vgl. Bloch 1974, S. 5.

⁵⁶ Vgl. Tosato-Rigo 2012, S. 459.

⁵⁷ Vgl. Roger 1997, S. 164-183.

⁵⁸ Buffon 1749/1840, S. 109.

López Gómaras *Historia general de las Indias* von 1552 und Jean de Lérys *Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil, autrement dite Amérique* von 1578 vorlagen –, modellierte die prototypische Opposition vom unverdorbenen Menschen im Naturzustand und der Falschheit des zivilisierten Menschen, die zum Fundament des Topos vom ‚edlen Wilden‘ werden sollte.⁵⁹ Montaigne vermerkte, dass die ‚Naturvölker‘ Amerikas zwar Barbaren seien, aber nicht, weil sie „nicht viel von der Art des menschlichen Witzes angenommen haben, sondern der ursprünglichem [sic!] Einfalt noch sehr nahe sind. Sie folgen noch den natürlichen Gesetzen, und sind durch die unsrigen noch nicht sehr verderbt worden.“⁶⁰

Dieser idealisierenden Deutung von ‚Naturvölkern‘ unter dem Topos des ‚edlen Wilden‘ lagen selbst wiederum Topoi der europäischen Kulturgeschichte zugrunde. ‚Naturvölker‘ evozierten bei den europäischen Ethnographen Erinnerungen an den antiken Mythos des goldenen Zeitalters – eines vorgeschichtlichen Zeitraums des Glücks und der moralischen Reinheit – sowie der Blütezeit antiker Stadtstaaten. In der Reiseliteratur entlehnten die Ethnographen für die Beschreibung von ‚Naturvölkern‘ daher oft Bilder antiker europäischer Kulturen. In seinem 1724 erschienenen ethnographischen Bericht *Mœurs des Sauvages américains comparées aux mœurs des premiers temps* erklärte der französische Jesuit Joseph-François Lafitau, der sechs Jahre bei den Huronen und Irokesen verbracht hatte, die Ureinwohner Amerikas zu den Spartanern der Neuen Welt.⁶¹ Parallelen sah er unter anderem in der strengen Erziehung, die Spartaner und ‚Indianer‘ ihren Kindern zuteilwerden ließen und die sie angeblich mit außergewöhnlichem Mut und Standhaftigkeit ausstattete. Als Beweis für die Standhaftigkeit und Widerstandskraft der Spartaner erinnert Lafitau an das alljährliche Ritual der Geißelung der Epheben,⁶² bei der jugendliche Spartaner im Beisein ihrer Eltern und Erzieher am Altar der Artemis Orthia ausgepeitscht wurden, aber keine Anzeichen von Unbehagen zeigten. Ähnlich sollen auch ‚Indianer‘ reagiert haben, die im Kampf gefangen genommen und von ihren Entführern gefoltert wurden.

Rousseau hat zahlreiche dieser Reiseberichte zur Kenntnis genommen. Verstreut über seine Schriften trug er meist in Fußnoten bereits verfügbares Wissen über die ‚Wilden‘ der Neuen Welt zusammen und spielte mit seinen Quellenangaben, wie Renata Wasserman anmerkte, „a curious game of hide-and-seek“⁶³. Für seinen anthropologisch-hypothetischen Entwurf des Men-

⁵⁹ Vgl. Kohl 1981, S. 21-32.

⁶⁰ Montaigne 1580/1992, S. 371.

⁶¹ Vgl. Winston 2012, S. 108.

⁶² Vgl. Lafitau 1724, S. 251.

⁶³ Wasserman 1994, S. 82.

schen im Naturzustand (*l'homme naturell*), der als eine Kontrastfolie zum zivilisierten Menschen (*l'homme civilisé*) fungierte, vermischte Rousseau Bilder der beschriebenen ‚Wilden‘ (*l'homme sauvage*) mit Vorstellungen des antiken Spartas und des goldenen Zeitalters – die Judith N. Shklar als zentrale Referenzpunkte in Rousseaus Kulturkritik identifizierte⁶⁴ – sowie mit Erinnerungen an das einfache Leben der Menschen in den ländlichen Regionen der Schweizer Alpen.⁶⁵

Rousseaus verklärtes Bild des antiken Spartas, das vor allem durch seine Plutarch-Lektüre geprägt war, diente dazu, im Kontrast mit der gegenwärtigen Gesellschaft einen Verlust zu markieren. An den Bürger-Soldaten Spartas bewunderte Rousseau in seinem *Discours sur les sciences et les arts* ihre militärischen Tugenden und hob lobend hervor, dass die antiken Republiken Griechenlands ihren Bürgern jeden ruhigen und sitzenden Beruf verboten, der „den Körper schwächt und verdirbt und zugleich die Kraft der Seele angreift.“⁶⁶ Während Rousseau in seinen politischen Schriften Sparta als ein Vorbild heranzog, um die körperliche Ertüchtigung und militärische Ausbildung als Notwendigkeiten republikanischer Erziehung auszuweisen⁶⁷, fungierte es im *Émile* vor allem als Kritik einer bloßen Buchgelehrsamkeit:

„Dies war die Erziehung der Spartaner. Anstatt daß man die Kinder bei den Büchern anleimte, lehrte man sie zuerst ihr Mittagsbrot stehlen. Waren die Spartaner deswegen als Erwachsene ungeschlacht? Wer kennt nicht die Kraft und die Schärfe ihrer Antworten? Stets zum Siegen bestimmt, zerschmetterten sie ihre Feinde in jeder Kriegsart; und die schwatzhaften Athener fürchteten sich ebenso sehr vor ihren Worten wie vor ihren Streichen.“⁶⁸

Diese besondere geistige und körperliche Konstitution der Spartaner glaubte Rousseau auch bei den beschriebenen ‚Naturvölkern‘ Nordamerikas beobachten zu können. Claude Le Beau, dessen Reisebericht Rousseau im *Émile* erwähnt, beschrieb die ‚Wilden‘ Nordamerikas als wohlgestaltet, flink und geschickt. Ihre körperliche Beschaffenheit war nicht nur vergleichbar mit der von Europäern, „sie scheinen sogar einigen Vorteil über uns zu besitzen“⁶⁹. Le Beau kommt zu dem Schluss, dass sie

„schieer alle einen guten Verstand und eine ziemlich lebhaftige Einbildungskraft haben, daß sie bei ihren Verrichtungen richtig und weit besser als das gemeine Volk bei uns nachdenken, und daß sie ihre Absichten durch sichere Wege zu erreichen

⁶⁴ Vgl. Shklar 1966.

⁶⁵ Vgl. Stoffel 2018, S. 132-171.

⁶⁶ Rousseau 1750/1978, S. 51-52.

⁶⁷ Vgl. Scherl 2012.

⁶⁸ Rousseau 1762/1997, S. 127.

⁶⁹ Le Beau 1738/1986, S. 159.

suchen und dabei mit solchem Bedacht und solcher Sachtsinnigkeit zu Werke gehen, daß wir alle Geduld dabei verlieren.“⁷⁰

Rousseau teilt diese Auffassung und beschreibt das gemeine Volk diesseits des Atlantiks als tölpisch, grob und ungeschickt. Die Ursachen hierfür liegen, so Rousseau, nicht in der ‚Natur‘ der Menschen, sondern in der monotonen, unfreien Arbeit der Landbevölkerung. Hierin sieht er einen wesentlichen Unterschied zur körperlichen Betätigung des ‚Wilden‘:

„Da er an keinen Ort gebunden ist, da er kein vorgeschriebenes Tagewerk hat, da er niemandem gehorcht, kein anderes Gesetz hat als seinen Willen, ist er gezwungen, jede Handlung seines Lebens zu überlegen. Er macht keine Bewegung, tut nicht einen einzigen Schritt, ohne im voraus die Folgen davon bedacht zu haben. Je mehr sich also sein Leib übt, desto mehr wird sein Geist erleuchtet. Seine Stärke und seine Vernunft wachsen zugleich und erweitern sich eine durch die andere.“⁷¹

Aus diesen Beobachtungen – der freien, ungebundenen Wechselbeziehung der ‚Wilden‘ mit ihrer Umwelt sowie der hiermit verbundenen Wechselwirkung ihrer körperlichen und geistigen Fähigkeiten – leitet Rousseau die Prinzipien seiner physischen Erziehung ab. Als Abhärtung soll sie die Heranwachsenden an die sich wandelnden Umstände gewöhnen, um so in Zukunft der Unbeständigkeit der Welt mit der eigenen Beständigkeit begegnen zu können. „Die einzige Gewohnheit, welche man das Kind annehmen lassen muß,“ schreibt Rousseau daher, „ist, daß es keine annehme“.⁷² Als „Bildung der Sinne“⁷³ soll die physische Erziehung die sinnlich-leiblichen Erkenntniswerkzeuge durch einen spielerischen Gebrauch verfeinern, um zugleich ihre Urteilsfähigkeit auszubilden. Die geistige und körperliche Entwicklung der Heranwachsenden stehe, wie schon Brouzet in seinem *Essai sur l'éducation médicinale* schrieb, in einer reziproken Beziehung zueinander.⁷⁴ Physische Erziehung könne daher dazu beitragen, „die Stärke des Leibes und der Seele, die Vernunft eines Weisen und die Kraft eines Athleten“⁷⁵ zu erwerben. Beide Momente physischer Erziehung, sowohl die Abhärtung als auch die Bildung der Sinne, erweisen sich als Formen indirekter Erziehung, da sie in beiden Fällen durch die Inszenierung und Modifikation der Umwelt des Heranwachsenden die Wechselwirkung seiner physischen und psychischen Kräfte zu beeinflussen und ihn auf diese Weise in seinem Können, Wollen und Urteilen unabhängig von anderen zu machen suchen.

⁷⁰ Ebd., S. 161.

⁷¹ Rousseau 1762/1997, S. 125.

⁷² Ebd., S. 47.

⁷³ Hansmann 2012, S. 118.

⁷⁴ Vgl. Brouzet 1754, S. xv.

⁷⁵ Rousseau 1762/1997, S. 126.

In Anlehnung an Costes Locke-Übersetzung und den darin behandelten *sex res non naturales* entwirft Rousseau eine erzieherische Abhärtungspraxis, die den Heranwachsenden wechselnden klimatischen Bedingungen aussetzt, ihn durch den Wechsel von körperlicher Betätigung und Ruhe ins Schwitzen bringt und auskühlen lässt sowie ihn zu unregelmäßigen Zeiten ins Bett gehen oder aufwachen lässt. Seine Kost soll einfach und derb sein – so wird er „niemals zu viel essen und keine Verdauungsbeschwerden haben.“⁷⁶ Zudem garantiere eine einfache Kost, so argumentiert Rousseau, die Ausbildung eines ‚kulturunabhängigen‘ allgemeinen Geschmacks. Rousseaus Entwurf physischer Erziehung folgt zudem keiner standesspezifischen Tradition – wie sie beispielsweise Locke noch vorsah, als er empfahl, junge Gentlemen im Tanzen (§196), Reiten (§198) und Fechten (§199) zu unterweisen.⁷⁷ Heranwachsende sollen vielmehr nach dem Vorbild der ‚Wilden‘ Nordamerikas springen, laufen, sich schlagen, Steine werfen und auf Bäume klettern. Sie sollen schwimmen, Kreisel peitschen und toben, um ihren Körper zu stärken.⁷⁸ Wie schon bei der Pflege und Aufzucht von Säuglingen rät Rousseau auch hier, dass Kinder lernen sollen, Verletzungen auszuhalten: „Das Übel ist geschehen; es ist eine Notwendigkeit, daß es solches ertrage.“⁷⁹

Unverkennbar ist, dass Rousseau bei diesem Entwurf physischer Erziehung auch seine eigene Kindheit vor Augen hatte. In seinem *Lettre à d’Alembert* erinnert er sich:

„Zu meiner Zeit war man viel ungeschliffener. Die kunstlos aufgezogenen Jungen brauchten nicht auf ihre Haut zu achten und hatten keine Angst vor den Unbildern der Luft, gegen die sie sich schon früh abgehärtet hatten. [...] Sie brauchten nicht auf ihre Frisur zu achten, sie forderten einander zum Wettlauf, Ringkampf und Faustkampf heraus. Sie schlugen sich ernsthaft, verletzten sich manchmal und umarmten einander dann unter Tränen. Schwitzend, außer Atem und abgerissen kamen sie nach Hause zurück, das waren wahre Wildfänger, aber aus diesen Bengeln sind Männer geworden, das Herz voller Eifer, dem Vaterland zu dienen und ihr Blut für es zu vergießen.“⁸⁰

Rousseau ist der Auffassung, dass die von ihm beschriebene Weise der Abhärtung bei den Heranwachsenden Tugenden hervorrufen könne, die er glaubte sowohl bei den Spartanern als auch bei den ‚Wilden‘ Nordamerikas erkannt zu haben, ohne sie aber durch leere Worte lehren zu müssen:

⁷⁶ Ebd., S. 181.

⁷⁷ Locke empfahl auch, das Schwimmen (§8) sowie ein Handwerk zu erlernen (§204) – was Rousseau auch befürwortete.

⁷⁸ Vgl. Rousseau 1755/1978, S. 217. – Vgl. auch Rousseau 1762/1997, S. 145.

⁷⁹ Rousseau 1762/1997, S. 64.

⁸⁰ Rousseau 1758/1978, S. 448–449.

„Die Beständigkeit und die Standhaftigkeit werden so, wie die anderen Tugenden, in den Lehrjahren der Kindheit erworben; man lehrt sie die Kinder aber nicht dadurch, daß man sie nur ihre Namen lernen läßt, sondern daß man sie Geschmack daran finden läßt, ohne daß sie wissen, worum es geht.“⁸¹

Diese Erziehung mache aus den Heranwachsenden, wie Henri Formy abfällig, aber zutreffend in seinem *Anti-Emile* anmerkte, Athleten, Spartaner und Wilde (*Athlethe, Spartiate, Sauvage*).⁸²

3 Fazit: Probleme und Rückfragen an Rousseaus Entwurf physischer Erziehung

Im Jahr 1766 beschuldigte der Benediktinermönch Jean-Joseph Cajot Rousseau, er habe bei Platon, Seneca, Plutarch und Xenophon abgeschrieben. Auch bei Locke, Montaigne, Fénelon, dem Abbé de Saint-Pierre und anderen weniger bekannten Autoren soll er sich bedient haben.⁸³ Diese Vorwürfe, auf die Rousseaus Freund Friedrich Melchior Grimm ironisch antwortete, dass Cajot vergessen habe, anzugeben, wem Rousseau seinen Stil, seine Beredsamkeit und seinen Ton gestohlen habe,⁸⁴ verleiten dazu, die „hypertrophe Rhetorik des Neuen“, die die Rezeptionsgeschichte des *Émile* begleitet, „mit Skepsis zu betrachten.“⁸⁵ Rousseau war keineswegs der Entdecker der Kindheit, wie zum Teil immer noch in populärwissenschaftlichen Darstellungen behauptet wird. Die inkriminierenden Textspuren, die Cajot als Belege für Rousseaus geistigen Raubzug anführt, deuten darauf hin, dass Rousseau die pädiatrisch-hygienische Literatur seiner Zeit ebenso zur Kenntnis genommen hat wie die etlichen Reiseberichte und erkenntnistheoretischen Debatten.

Der Hinweis, dass Rousseau einen Großteil des *Émile* schlicht von anderen abgeschrieben habe,⁸⁶ dient ohne Frage einer Entmythifizierung⁸⁷ eines verklärten Rousseau-Bilds, beantwortet aber nicht, wie er diese verschiedenen Aspekte bearbeitet, zueinander in Beziehung gesetzt und umgedeutet hat. An seinem Entwurf einer physischen Erziehung im *Émile* wird deutlich, wie Rousseau das pädiatrisch-hygienische und ethnographisch-anthropologische Wissen seiner Zeit selektiv auf die bei Montaigne bereits angelegte Opposition von Kultur und Natur zuschneidet und die Abhärtung als Teil der natürlichen

⁸¹ Rousseau 1762/1997, S. 143.

⁸² Vgl. Formey 1763, S. 92.

⁸³ Vgl. [Cajot] 1766.

⁸⁴ Vgl. [Grimm/Diderot] 1765/1829, S. 450-451.

⁸⁵ Moser 2012, S. 21.

⁸⁶ Vgl. Tröhler 2002, S. 16.

⁸⁷ Vgl. Depaepe 2010, S. 33.

und negativen Erziehung in den Dienst der Emanzipation des Heranwachsenden stellte – die im zweiten Buch des *Émile* seine Verkörperung in der literarischen Figur Robinson Crusoes erfährt. In den wenigsten Fällen ist Rousseau tatsächlich an der Geschichte Spartas, der Lebensweise der Huronen und Irokesen oder den Befunden der Medizin interessiert gewesen, sondern bediente sich lediglich dieser Anekdoten, Figuren und Topoi, um – einer „epikureische[n] Strategie“⁸⁸ folgend – der irreführenden Bedürfnisstruktur seiner Zeitgenossen anschauliche Beispiele einer sich auf das Notwendige beschränkenden Lebensweise entgegen zu halten.

Die Rolle, die Rousseau dem Leib und seinen Sinnen hierbei einräumte, hatte nicht zuletzt mit dem aufklärerischen Projekt einer „Rehabilitation der Sinnlichkeit“⁸⁹ zu tun, das den von Descartes eingeführten radikalen Ausschluss der Leiblichkeit und Sinnlichkeit aus dem Prozess der Erkenntnis zu relativieren versuchte.⁹⁰ Für Rousseau war der Leib aber nicht nur ein vielseitiges, beherrschbares und zu verfeinerndes (Erkenntnis-)Werkzeug, sondern auch Ausgangspunkt natürlicher Bedürfnisse. Rousseaus Entwurf physischer Erziehung zielte daher nicht nur darauf ab, Kräfte zu entfalten, Körperbeherrschung zu erlangen und Sinne zu verfeinern, sondern war vielmehr daran interessiert, ein „Fließgleichgewicht“⁹¹ zwischen Bedürfnissen und Kräften herzustellen. Während die Bildung der Sinne bei Rousseau darauf ausgerichtet ist, die sinnlich-leiblichen Kräfte des Heranwachsenden zu üben, dient Rousseaus Abhärtungspraxis der Regulation von Bedürfnissen. Der Zweck der Abhärtung lag für Rousseau darin, dass Heranwachsende sich gewöhnen, „ihre Wünsche nach ihren Kräften einzuschränken“.⁹² Sie sollen also lernen, widrige Umstände – deren Veränderung ihre Kräfte übersteigen würde – aushalten zu können.

Rousseaus Entwurf physischer Erziehung beschränkt sich aber, wie eingangs erwähnt, keineswegs bloß auf Abhärtung, wenn auch dieser Aspekt einen grundlegenden Gedanken in Rousseaus Konzept negativer und natürlicher Erziehung darstellt. Neben der Gesundheitserziehung sowie der Förderung sensomotorischer Fähigkeiten behandelt Rousseau auch die Nützlichkeit des Schreinerhandwerks, betont die Möglichkeit, leidenschaftliche Impulse durch körperliche Betätigungen – wie z.B. beim Jagen – zu hemmen, und diskutiert die Erfahrung eines leiblich vermittelten Gefühls der eigenen Existenz. In seinen politischen Schriften – insbesondere in seinen *Considérations sur le gouvernement de Pologne*, aber auch in seinem *Lettre à d’Alembert* – spielt

⁸⁸ Vgl. Kunzmann 2001, S. 11.

⁸⁹ Kondylès 2002, S. 172.

⁹⁰ Vgl. Reitemeyer 2013, S. 57-86.

⁹¹ Hansmann 2012, S. 117.

⁹² Rousseau 1762/1997, S. 55.

die physische Erziehung eine Rolle bei der Festigung eines politischen Gemeinschaftsgefühls und der Gemeinwohlorientierung durch sportliche Wettkämpfe, Feste und den Militärdienst.⁹³

Statt diese Themen hier weiter zu entfalten, soll abschließend nur noch auf ein Problem verwiesen werden, das dem oben rekonstruierten Entwurf physischer Erziehung zugrunde liegt: der doppelte Ausschluss von Erziehungssubjekten durch die Nicht-Thematisierung von Behinderung und die Naturalisierung geschlechtlicher Differenz. Wenn Rousseaus Erziehungsentwurf darauf abzielt, Heranwachsende durch eine abhärtende Erziehung widerstands- und überlebensfähig zu machen, sie zu befähigen, die Wechselfälle des Schicksals aushalten oder bewältigen zu können und vom Willen, Können und Urteilen anderer Menschen unabhängig zu sein, werden Mädchen/Frauen sowie Menschen mit Behinderung aus unterschiedlichen Gründen von dieser Erziehung ausgeschlossen: Mädchen/Frauen werden ausgeschlossen, weil ihre Natur, so Rousseau, darauf ausgerichtet sei, nicht unabhängig zu werden. Rousseau schreibt zwar, dass Frauen und Männer „die gleichen Gliedmaßen, die gleichen Bedürfnisse, die gleichen Fähigkeiten“⁹⁴ haben, sieht aber die Bestimmung der Frau darin, „zu gefallen und sich unterwerfen“⁹⁵. Für Rousseau folgt aus dieser Setzung, dass die Erziehung von Mädchen/Frauen zwar eine natürliche, aber keine negative sein könne. Offen bleibt hierbei die Frage, ob weibliche Säuglinge und Kleinkinder dann ‚verzärtelt‘ werden dürfen.

Menschen, die mit Behinderungen zur Welt kommen, werden ebenfalls von dieser Erziehung ausgeschlossen, weil, so Rousseau, ihre körperliche Konstitution es verhindere, unabhängig von der Fürsorge anderer zu werden. Obwohl Rousseau die Pflicht der Eltern darin sah, allen ihren Kindern die gleiche Sorge zuteilwerden zu lassen – sie „mögen Krüppel sein oder nicht“⁹⁶ –, erklärt er, er wolle keinen Zögling erziehen, „der sich einzig und allein mit seiner Erhaltung beschäftigt und dessen Leib der Erziehung der Seele schadet.“⁹⁷ Erstaunlich an diesem Ausschluss bzw. an dieser De-Thematisierung von Menschen mit Behinderungen ist, dass sie in den erkenntnistheoretischen Überlegungen der Sensualisten eine zentrale Stellung einnahmen. Insbesondere die Figur des Blinden spielte sowohl in Diderots *Lettre sur les aveugles à l'usage ceux qui volent* als auch in Condillacs *Traité des sensations* eine wichtige Rolle. Dass der Sensualismus eine Grundlage für sonderpädagogi-

⁹³ Vgl. Scherl 2012.

⁹⁴ Rousseau 1762/1997, S. 466.

⁹⁵ Ebd., S. 467.

⁹⁶ Rousseau 1762/1997, S. 33.

⁹⁷ Ebd.

sche Unterrichtsversuche bot, wie Ursula Hopfer zeigte,⁹⁸ griff Rousseau im Kontext seiner Ausführungen zur Bildung der Sinne nur – wie Diderot sagen würde –, „zum Gebrauch für die Sehenden“ auf.

Quellen und Literatur

Quellen

Gedruckte Quellen

- Ballexserd, Jacques (1762): Dissertation sur l'Education physique des enfants, depuis leur naissance jusqu' à l'âge de puberté. Paris.
- Brouzet, [Pierre] (1754): Essai sur l'éducation médicinale des enfants, et sur leurs maladies, Bd. 1. Paris.
- Buffon, Georges Louis Le Clerc de (1749/1840): Buffon's sämtliche Werke nebst den Supplementen, nach der Klassifikation des G. Cuvier. Übersetzt und mit den nöthigen Erläuterungen versehen von B. Rave, Bd. 4. Düsseldorf.
- [Cajot, Jean-Joseph] (1766): Les Plagiats de M. J. J. R. de Genève, sur L'Éducation. La Haye, Paris.
- Deparcieux, Antoine (1746): Essai sur les Probabilités de la Durée de la Vie Humaine. Paris.
- [Du Marsais, César Chesneau] (1755): Education. In: Diderot, Denis/ D'Alembert (Hg.), Encyclopédie, Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une Société de Gens de lettres, Bd. 5. Paris. S. 397-403.
- Essartz, Jean-Charles des (1760): Traité de l'éducation corporelle des enfants en bas âge, ou Reflexions-pratiques sur les moyens de procurer une meilleure constitution aux Citoyens. Paris.
- Formey, Jean Henri (1763): Anti-Emile. Nouvelle Edition corrigée et augmentée. Berlin.
- [Grimm, Friedrich Melchior/ Diderot, Denis] (1765/1829). Correspondance littéraire, Philosophique et Critique de Grimm et de Diderot. Nouvelle Édition, Bd. 4: 1764–1765. Paris.
- Kant, Immanuel (1797/1968): Die Metaphysik der Sitten. In: Kants Werk. Akademie Textausgabe, Bd. 6. Berlin, S. 203-493.
- Lafitau, Joseph-François (1724): Mœurs des Sauvages américains comparées aux mœurs des premiers temps, Bd. 1. Paris.
- Le Beau, Claude (1738/1986): Seltsame und neue Reise zu den Wilden von Nordamerika. Leipzig, Weimar.
- Leigh, Ralph Alexander (Hg.) (1969): Correspondance complète de Jean-Jacques Rousseau, Bd. VII. Genève: Institut et Musée Voltaire.
- Locke, John (1692/2007): Gedanken über Erziehung. Stuttgart: Reclam.
- Locke, John (1695): De l'éducation des enfants. Traduit de l'anglais par P[ierre] C[oste]. Amsterdam.

⁹⁸ Vgl. Hofer 2000.

- Montaigne, Michel de (1580/1992): *Essais* nebst des Verfassers Leben nach der Ausgabe von Pierre Coste ins Deutsche übersetzt von Johann Daniel Tietz, Erster Theil. Zürich.
- Rousseau, Jean-Jacques (²1762/1997): *Emile oder Von der Erziehung*. Emile und Sophie oder Die Einsamen. Düsseldorf, Zürich.
- Rousseau, Jean-Jacques (1758/1978): *Brief an d'Alembert über das Schauspiel*. In: Ritter, Henning (Hg.): *Jean-Jacques Rousseau. Schriften*, Bd. 1. München, Wien, S. 333-474.
- Rousseau, Jean-Jacques (1755/1978): *Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen*. In: Ritter, Henning (Hg.): *Jean-Jacques Rousseau. Schriften*, Bd. 1. München, Wien, S. 165-302.
- Rousseau, Jean-Jacques (1750/1978): *Abhandlung über die Wissenschaften und Künste*. In: Ritter, Henning (Hg.): *Jean-Jacques Rousseau. Schriften*, Bd. 1. München, Wien, S. 27-60.
- Simpson, Thomas (1742): *Doctrine of Annuities and Reversions, deduced from general and evident principles, with Tables showing the value of joint and single lives*. London.

Literatur

- Bartissol, Carlos (1914): *Sources des idées médicales de Rousseau*. Desessartz et Rousseau. Paris.
- Bloch, Jean H. (1974): *Rousseau's Reputation as an Authority on Childcare and Physical Education in France Before the Revolution*. In: *Paedagogica Historica* 14, H. 1, S. 5-33.
- Depaepe, Marc (2010): *The Ten Commandments of Good Practices in History of Education Research*. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 16, H. 1, S. 31-34.
- Gill, Natasha (2010): *Educational Philosophy in the French Enlightenment. From Nature to Second Nature*. Farnham.
- Hansmann, Otto (2012): *Vom Menschen über Erziehung zum Bürger. Vorlesungen zu Rousseaus Anthropologie, Pädagogik und Staatsphilosophie*. Würzburg.
- Hofer, Ursula (2000): *Sensualismus als Grundlage erster sonderpädagogischer Unterrichtsversuche. Seine Bedeutung für die Frage nach der Bildbarkeit blinder Menschen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 46, H. 2, S. 193-214.
- Kohl, Karl-Heinz (1981): *Entzauberter Blick. Das Bild vom Guten Wilden und die Erfahrung der Zivilisation*. Berlin.
- Kondylēs, Panagiōtēs (2002): *Die Aufklärung im Rahmen des neuzeitlichen Rationalismus*. Hamburg.
- Kunzmann, Peter (2001): *Wilder oder Weiser – die epikureische Strategie bei Rousseaus „l'homme sauvage“*. In: *Dialektik. Zeitschrift für Kulturphilosophie*, H. 1, S. 5-17.
- Loetz, Francisca (1994): *„Medikalisierung“ in Frankreich, Großbritannien und Deutschland, 1750–1850: Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven in der Forschung*. In: Eckart, Wolfgang U./Jütte, Robert (Hg.): *Das europäische Gesundheitssystem. Gemeinsamkeiten und Unterschiede in historischer Perspektive*. Stuttgart, S. 123-161.
- Mercier, Roger (1961): *L'enfant dans la société du XVIIIe siècle (Avant l'Emile)*. Paris.

- Moser, Christian (2012): Diesseits der Erbsünde? Kindheit, Erinnerung und Subjektivität nach Rousseau. In: *Zeitschrift für Ideengeschichte* 6, H. 2, S. 21-38.
- Neuhouser, Frederick (2012): Rousseau und die Idee einer ‚pathologischen‘ Gesellschaft. In: *Politische Vierteljahrschrift* 53, H. 4, S. 628-645.
- Neumann, Josef N. (1995): Die Bedeutung von August Hermann Francke (1633–1727) für die Medizin – Zum Verhältnis von Medizin und Pädagogik in der Frühaufklärung. In: Hartwich, Hans-Hermann/Berg, Gunnar (Hg.): *Bedeutende Gelehrte der Universität zu Halle seit ihrer Gründung im Jahr 1694*. Opladen, S. 10-36.
- Oelkers, Jürgen (2002): Die Natur des Kindes vor und neben Rousseau. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 8, H. 1, S. 19-27.
- Osterwalder, Fritz (2010): Pädagogik im Rahmen der empirischen „science de l’homme“ in Frankreich im ausgehenden 18. Jahrhundert. In: Ritzki, Christian/Wiegmann, Ulrich (Hg.): *Beobachten – Messen – Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik / Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn, S. 95-116.
- Reitemeyer, Ursula (2013): *Perfektibilität gegen Perfektion. Rousseaus Theorie gesellschaftlicher Praxis*. Münster.
- Roger, Jacques (1997): *Buffon: A Life in Natural History*. Ithaca, London.
- Rudolph, Gerhard (1969): Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) und die Medizin. In: *Sudhoffs Archiv* 53, H. 1, S. 30-67.
- Sarasin, Philipp (2001): *Reizbare Maschinen. Eine Geschichte des Körpers 1765–1914*. Frankfurt a. M.
- Scherl, Magdalena (2012). *Freunde, Bürger, Soldaten. Republikanische Tugend und Männlichkeitsideal bei Rousseau*. In: Herb, Karlfriedrich/Scherl, Magdalena (Hg.): *Rousseaus Zauber*. Würzburg, S. 113-128.
- Schulz, Norbert (1982): *Das Rousseau-Bild in der Sportpädagogik. Kritik und Neuansatz*. Sankt Augustin.
- Scott, John T. (2014): The Illustrative Education of Rousseau’s Emile. In: *The American Political Science Review* 108, H. 3, S. 533-546.
- Shklar, Judith N. (1966). Rousseau’s Two Models: Sparta and the Age of Gold. In: *Political Science Quarterly* 81, H. 1, S. 25-51.
- Starobinski, Jean (1997): Rousseau als „Marginalist“ Montaignes. Fünf unveröffentlichte Randnotizen. In: *Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken*, 51, S. 391-405.
- Stoffel, Patrick (2018): *Die Alpen. Wo die Natur zur Vernunft kam*. Göttingen.
- Sturma, Dieter (2001): *Jean-Jacques Rousseau*. München.
- Thomssen, Reiner (2001). *Schutzimpfungen. Grundlagen, Vorteile, Risiken*. München.
- Tosato-Rigo, Danièle (2012): The Shadow of Emile: Pedagogues, Pediatricians, Physical Education, 1686–1762. In: *Studies in Philosophy and Education* 31, S. 449-463.
- Tröhler, Daniel (2002): „Reformpädagogik“ vor Rousseau? In: *Zeitschrift für Pädagogische Historiographie* 8, H. 1, 16-19.
- Variot, Gaston (1926): La doctrine de J.-J. Rousseau en puériculture et les opinions des médecins de son temps. In: *Bulletin de la Société Française d’Histoire de la Médecine* 20, 336-349.
- Vigarello, Georges (1988): *Wasser und Seife, Puder und Parfüm. Geschichte der Körperhygiene seit dem Mittelalter*. Frankfurt a. M.
- Wasserman, Renata R. Mautner (1994): *Exotic Nations. Literature and Cultural Identity in the United States and Brazil, 1830–1930*. Ithaca.

Winston, Michael (2012): Spartans and Savages: Mirage and Myth in Eighteenth-Century France. In: Hodkinson, Stephen/Morris, Ian Macgregor (Hg.): Sparta in Modern Thought. Politics, History and Culture. Swansea, S. 105-163.

Anschrift des Autors

Dr. Tim Zumhof
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Institut für Erziehungswissenschaft
Georgskommende 26
48143 Münster
Tel: +49 251 83-24188
Fax: +49 251 83-24184
E-Mail: tim.zumhof@uni-muenster.de

Paolo Alfieri

Gyms and classrooms as sites for bodily education in Italian elementary schools in the second half of the 19th century

Abstract: Throughout the process whereby gymnastics was instituted as a curricular subject in Italian elementary schools during the second half of the 19th century, the places where they could be taught were gyms and, above all, classrooms. The sources used for this research shed light not only on the physical features of the spaces devoted to bodily education, but also, and especially, on the metaphorical meanings underpinning them and the pedagogical valence of physical education, pupils' corporal experience, the construction of gender and the ideological and educational nature of the spatial transformations.

Zusammenfassung: Während der gesamten Einführungsphase des Lehrfachs Turnen in den italienischen Grundschulen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts waren die Orte, an denen der Sportunterricht stattfinden konnte, Turnhallen und vor allem Klassenzimmer. Die für diese Recherche verwendeten Quellen beleuchten nicht nur die Einrichtung der Räume, in denen unterrichtet wurde, sondern auch und vor allem die ihnen zugrunde liegende symbolische Bedeutung und damit die dem Sportunterricht zuerkannte pädagogische Wertigkeit, die Körpererfahrung der SchülerInnen, die Konstruktion des Geschlechts sowie den ideologischen und erzieherischen Charakter der räumlichen Umgestaltungen.

Schlagworte: Leibesübung, Unterrichtsräume, Grundschule, Italien, 19. Jahrhundert

1 Introduction

During the second half of the 19th century, gymnastics began its slow and arduous journey towards full integration into the Italian elementary school curriculum. This process – which, as we will see, was undergirded by key legislative reforms – was conditioned by multiple sources of hesitancy. First, it met with resistance from the collective Italian mindset, which associated physical exercise regimens with circus acts or even with behaviours of dubious moral propriety. These reservations were fuelled further by sectors of Italian Catholicism, which – as we will examine – interpreted recognition of the educational value of physical exercise as affirming the equal status of body and soul, corresponding with principles from the French Revolution.¹

No less hostile to the introduction of physical education as a curricular subject was contemporary school culture, which tended to reject the idea that elementary education should cover not only pupils' intellectual and moral formation, but also their physical development. Indeed, most teachers were convinced that the primary purposes of elementary education were to spread literacy skills and create honest individuals and, above all, loyal citizens. In the newborn Italian state – characterised by widespread illiteracy and a legacy of socio-political differences between various forces that united to form it – exercising the body was viewed as a distraction from schools' most urgent priorities.²

The very fact that physical education programmes were drawn up separately from those of other subjects clearly indicates that this discipline was viewed as an add-on to the elementary school curriculum and that its status as a full-blown school subject was far from accepted.³

For all these reasons, Pierre Arnaud's observation about France applies even more strongly to post-Unification Italy: from a historical perspective, physical education essentially was „*l'étrangère dans la maison école*“ [„the foreigner within school life“].⁴

However, in late 19th century Italy, this alien status was due not only to the aforementioned factors, but also to a further and no-less-serious problem: the need for suitable spaces in which to teach physical education. This was a mainly logistical issue arising from school buildings' generally poor quality, which even slowed the implementation of literacy and basic education programmes. Thus, this paper's primary aim is to document the extent to which

¹ Bardelli 2012.

² Regarding the first three decades following unification, see Alfieri 2017; on the subsequent decade, see Manacorda 1998.

³ Morandi 2015, 2016; see also Ragazzini 2001.

⁴ Arnaud 1989.

the spaces earmarked for gymnastics classes – gymnasiums, but more frequently classrooms – facilitated the practice of exercise regimens that gradually were incorporated into elementary school curricula.

In describing these spaces in terms of their physical characteristics, we also must – as advocated by scholars of the material culture of education – attempt to identify their symbolic meanings and consequent educational implications because „rather than being viewed as a neutral or passive ‚container‘, if recognised at all, the school building [is] considered to be active in shaping the experience of schools and the understanding of education“.⁵

The influence that space *per se* wields on the most profound dynamics of school life is even more crucial in the domain of physical education, in which the presence, location and movements of children’s bodies within school spaces come even more prominently to the fore. Thus, a further aim of the paper is to analyse the use of the spaces in which gymnastics were taught, in light of the „corporeal turn“ of recent decades, which has been characterised by „renewed scholarly interest across the disciplines in the body as metaphor and physical materiality“.⁶

Data on gymnasiums’ architectural layout and appearance, their position relative to other school buildings and their size can inform our thinking about the educational value attributed to gymnastics as a school subject, children’s bodily experiences and the processes underpinning differential education for boys and girls during this time. Furthermore, given that abandoned churches sometimes were used as gymnasiums, an additional line of reflection concerns the ideological meaning of such conversions, mirroring the material domain of the aforementioned opposition of ideals between the education of the body and that of the soul, which was exacerbating an already strong antagonism between secular and Catholic culture in public discourse.

No less revealing were the ways in which gymnastics were practised in the classroom, a setting in which, following the launch of mass education programmes, „the distribution of bodies“, „the control of their activities, the planning of time units and the composition of all the different participants through synchronisation [were] some of the operations that organise[d] teaching and g[ave] interactions a recurrent and rhythmised shape“.⁷

Analysing the gymnastics practised in this setting – so-called gymnastics among desks – aids our understanding of the underlying vision of the body as „a site of order and control“⁸ and/or „a site of opportunity and creativity“.⁹ In

⁵ Burke 2005, pp. 489-490.

⁶ Gleason 2018, p. 7.

⁷ Caruso 2015, p. 16. See also Dussel/Caruso 1999; Braster/Grosvenor/Del Pozo Andrés 2011.

⁸ Burke 2007, p. 166.

Foucauldian terms, these classroom exercise regimens may be defined as an educational dispositive that served to reinforce the disciplinary function of the classroom's spatial layout. However, the fact that these exercises were performed between lessons on other school subjects prompts us to examine whether and how they impacted the rules that teachers normally imposed to keep order in the classroom.

Sources such as school legislation, parliamentary debates, teacher manuals and plans or images of school buildings indicate that these factors bore educational, didactic and even ideological implications, both for the teaching of gymnastics itself and for school culture more generally, which was understood to be a set of theories, practices, habits, rules and values that gave life to the teaching/learning process.¹⁰

2 Spaces for gymnastics in school legislation from the post-Unification period

Prior to Unification, gymnastics had not been introduced into the elementary school curricula of the various states that comprised the Italian Peninsula.¹¹ The new discipline first appeared, at least nominally, in the government, via the Regulation on Elementary Instruction of 1860, issued pursuant to the Casati Law of 1859, which was extended to the whole of Italy following Unification under the House of Savoy in 1861. Article 139 of the regulation called for elementary school institutions to have a „large room“ or an „adjoining porch for recess“ and „a schoolyard with the main equipment required to perform gymnastics exercises“.¹² However, these guidelines were vague and almost devoid of prescriptive value, given that physical education for elementary school pupils was not among the priorities of moderate liberals who headed the first governments of the early post-Unification period. Indeed, the ministerial curriculum for this level of education, also published in 1860, did not mention gymnastics, nor did it mention education of the body among the goals of elementary education. Instead, it emphasised basic education – reading, writing and arithmetic – as well as religious-moral and patriotic education.

In keeping with these aims, Article 140 of the regulation described the ideal classroom, whose basic furnishings were to include:

⁹ Rousmaniere/Sobe 2018, p. 1.

¹⁰ See Julia 1995; Depaape/Simon 1995; Chervel 1998; Viñao Frago 1998.

¹¹ Alfieri 2017, pp. 29-50.

¹² This article is cited in Gotta 1957, p. 13.

- „1. School desks with seats in sufficient number for all the pupils
2. A table with a lockable drawer and a chair for the schoolmaster
3. A cupboard with a lock in which to keep books, written work, etc.
4. A stove to heat the room
5. An inkwell for the teacher and fitted inkwells for the students
6. A picture representing the basic units and measurements of the decimal metric system
7. A crucifix
8. A portrait of the king“.¹³

These guidelines were to be implemented by municipal authorities, whom the Casati Law had charged with running elementary schools. Many municipalities, especially those in rural areas, were not in a position to execute the duties that the legislation required of them – a state of affairs that persisted beyond the years immediately following Unification. In these towns and villages, school premises – wherever they existed – were inadequate for delivering even basic curricular components, as documented in the ministerial statistics and inspectors’ reports.¹⁴ Some of the visual sources on elementary schools from this period show bare, poorly organised classrooms in which pupils’ desks often were lacking.¹⁵

While conditions in urban school settings were generally better – at least from the perspective of teaching reading, writing and arithmetic – these schools usually were not conducive to teaching gymnastics either. In any case, given that physical education had not become compulsory in elementary schools yet, it was only taught in some Italian cities where local authorities were particularly enterprising.¹⁶

Against this backdrop, the City of Turin was a special case, as the home of the Reale Società Ginnastica [Royal Gymnastics Society], founded in 1844 and a leader of Italy’s transition from military to educational gymnastics.¹⁷ To give civilians the opportunity to practise gymnastics, the society built a gym, which also was open to some of the city’s elementary schools.¹⁸ This amenity contained all the equipment needed to perform so-called German gymnastics – climbing frames/ropes, parallel bars and a vaulting horse (Figure 1) – though these mainly were reserved for use by older members. The building was located in a central area of the city, and the society’s board described it as „not especially elegant“ but „nice and functional like other amenities for the education of youth“. The society’s leaders asserted that

¹³ This article is cited in Daprà 1986a, p. 78.

¹⁴ Vigo 1971, pp. 18-23; De Fort 1979, pp. 183-192.

¹⁵ Meda 2016, p. 47.

¹⁶ Alfieri 2017, pp. 51-98.

¹⁷ Bonetta 1990, pp. 58-59.

¹⁸ Valletti 1877, p. 18.

from the outside, the gymnasium looked like the „public schools“ of the period (Picture 2)¹⁹ at a time when school buildings in Italy, like elsewhere in Europe, conveyed „a cultural and civic semantics“.²⁰ Thus, even the gymnasium was conceptualised as a new type of school – albeit one devoted to the education of the body – that would be no less institutional or imbued with patriotic values than other schools.

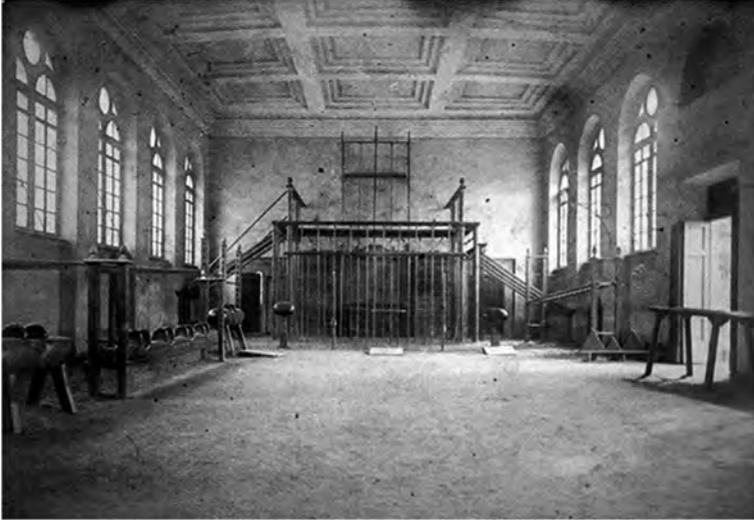


Fig. 1: The interior of the Royal Gymnastics Society’s gymnasium in Turin in 1886 (see <http://www.museorealeginnastica.it/?q=image/tid/14>; last accessed on: 25.07.2020).

Only after the liberal democrats came to power in 1878 did the De Sanctis Law make gymnastics compulsory in all schools across the Kingdom of Italy, including elementary schools. This measure was part of the new government’s broader political agenda, which viewed gymnastics, in part thanks to the cultural rationale offered by positivist education theories, as one of several mechanisms for delivering secular civic education in schools.²¹

That same year, a new law on school buildings made the awarding of grants to build new elementary schools contingent on the requirement that the plans include „a suitable room for gymnastics exercises“.²² However, the gymnas-

¹⁹ Monografia 1873, p. 20.

²⁰ Escolano Benito 2003, p. 60.

²¹ See Manacorda 1998.

²² Regolamento per l’esecuzione della legge sugli edifici scolastici 1879.

tics curriculum for elementary schools in 1878 offered no description of the spaces where physical education was to take place. The only reference in the ministerial guidelines for the spatial positioning of gymnastics was the distinction drawn between physical exercises to be carried out inside the classroom and those to be performed outside the classroom.²³

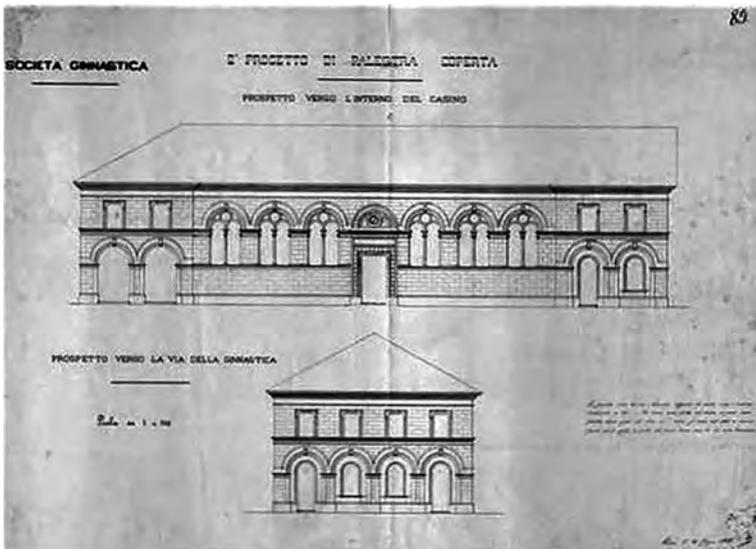


Fig. 2: Exterior view of the Royal Gymnastics Society's gymnasium in Turin (see <http://www.museorealeginnastica.it/?q=image/tid/12>; last accessed on: 25.07.2020).

The former type of exercise – which we will discuss later in more detail – was first introduced into Italy through schools in Venice and later promoted particularly in the health and education theories of Emilio Baumann, a gymnastics expert, doctor and teacher who lived and worked in Bologna from the 1860s to the 1880s.²⁴ Simple bodily movements that easily could be performed in the classroom by following the teacher's instructions (such as standing up and sitting down, standing on tiptoes, flexing the arms, clapping, swivelling to the left and right, etc.) represented a viable solution to the lack of alternative settings for basic physical education in Italian elementary schools.

Not until 1886 did the gymnastics curriculum for elementary schools offer concrete guidance concerning the spaces where the subject was to be taught.

²³ See Programmi d'istruzione per l'insegnamento della ginnastica nelle scuole elementari maschili e femminili 1878.

²⁴ See D'Ascenzo 2010.

This guidance, while again distinguishing between classroom and extra-classroom physical activities, put greater emphasis on the latter. Thus, the new guidelines called for „a special room“ or at least „a yard or entrance hall“ or „any other available area“ for lower or rural elementary schools²⁵ and „a special room“ or a properly equipped „gymnasium“ for pupils in urban upper elementary schools.²⁶

3 Gymnasiums

The 1886 curricula were drawn up with a key contribution from the aforementioned Emilio Baumann. In his ‚Guida illustrata per l’insegnamento della ginnastica nelle Scuole normali ed elementari maschili‘ [Illustrated Guide to the Teaching of Gymnastics in Normal Schools and Elementary Schools for Boys‘], Baumann emphasised the need for gymnasiums to „satisfy the need for movement that torments schoolchildren“.²⁷ In support of this theory, his manual offered an anecdote on London Zoo, where staff had attempted to accustom monkeys to captivity by designing their cages to resemble their natural habitats. Despite these efforts, the animals continued to die until they were taken „out of the cages and confined in a spacious enclosure fitted out with [a system of ropes and poles] so that they could run, jump, dive and climb“.²⁸

Comparing children to monkeys – an expression of the evolutionary positivism informing the author’s educational perspective – was functional in explaining why only a large room with basic equipment would allow students to have a complete bodily experience and – above all – effectively counteract the negative effects from a sedentary lifestyle. Not surprisingly, both the 1886 curriculum and Baumann’s manual viewed gymnasiums as particularly necessary in city schools, where children have fewer opportunities for movement than their counterparts in rural areas. Baumann asserted that gymnasiums were needed even more urgently in girls’ schools, writing that „young girls“ – „in comparison with boys“ – were „forced to remain at home and, outside the home, to limit their movements even more“.²⁹

To sum up, without a gymnasium or other suitable space in schools’ environs, children’s bodies would be denied the opportunity to engage in physical activity and reap the physiological and educational benefits that gymnastics

²⁵ Programmi di ginnastica per le scuole del Regno 1886, p. 215.

²⁶ Ibid., pp. 223-224.

²⁷ Valletti/Baumann 1887, p. 221.

²⁸ Ibid.

²⁹ Baumann 1890, p. 219.

teaching provides. This issue also was brought up by Augusto Pierantoni in an 1887 report to the Senate on proposed legislation for setting up a gymnastics teacher training school in Rome. More specifically, he observed that without suitable spaces, the exercises that the 1886 curriculum recommended for upper elementary schools in cities – particularly „marching, jumping and games“ – were, in practice, „impossible to carry out“.³⁰

According to Pierantoni, the deficiencies in school buildings that were preventing the wider introduction of physical education into Italian schools were „a legacy acquired from past pre-Unification governments“, those „anti-national lordships who wanted an imbalance between the powers of the mind and those of the body“. In lamenting the errors, he believed that the Italian ruling classes of the past committed, he declared:

„Italy lost a great opportunity to establish public gymnasiums. All over [the country], selected convents could have been converted into gymnastics arenas; the vegetable gardens long deployed for the friars' little agronomic trials could have become kindergartens, or gymnastics grounds.“³¹

Pierantoni's words, which certainly were influenced partly by the strong jurisdictionalism informing his thinking,³² took up a theme already present in public discourse on physical education, particularly since the introduction of the De Sanctis Law, which worsened the already tense relations between State and Church in the post-Unification years. Indeed, a year before the De Sanctis legislation was approved, the Coppino Law, which made no reference to the teaching of religion in elementary schools, had been enacted. Thus, more-intransigent Catholics contended that the introduction of physical education was intended to replace religion as a school subject. As late as 1897, a Catholic magazine accused the Italian State of „barbarism“ for having made „gymnastics compulsory“ and the „Catechism optional“.³³

Thus, while gymnastics had been viewed with suspicion by many within the Church since their first appearance on the Italian educational scene, after being made a compulsory school subject, they were perceived even more strongly as an expression of a new moral framework that favoured the physical and socioeconomic advancement of the nation and accelerated the secularisation of schools and society.³⁴ This morality reflected – in a more extreme form – the content of the civic religion that the Italian ruling class had attempted to construct, particularly from the 1870s onward, not only via the celebration of patriotic rituals and symbols, but also via the provision and use

³⁰ This report is cited in Bartoli 1964, p. 288.

³¹ *Ibid.*, p. 375.

³² See Mura 2015.

³³ Bonetta 1990, pp. 230-231.

³⁴ Verucci 1981, pp. 127-138.

of new urban and monumental spaces intended to supplement or replace places that evoked the spiritual values of the Catholic tradition and buildings designated for Catholic worship.³⁵ In keeping with this logic, the national gymnastics movement – particularly after gymnastics had become an official part of the school curriculum – also repeatedly asked that churches that were no longer being used be converted into gymnasiums.³⁶

These appeals' purpose was to foster the spread of a phenomenon that had been struggling to take hold despite laws passed in 1866-1867 and 1873, allowing for the confiscation of Church assets with a view toward implementing projects in the public interest.³⁷ Some churches had been converted into gymnasiums, such as St. Agnes' (1871) and St. Lucy's (1873) in Bologna,³⁸ St. Mary of Mercy's (1872) in Venice³⁹ and St. Petronilla's (1875) in Siena.⁴⁰ However, in other places, such as Como, the conversion of churches had not been possible due to firm opposition from the clergy and their supporters.⁴¹ In the battle against gymnastics mounted by Catholics who were most hostile towards the modernisation of Italian society, gymnastics had become charged with powerful ideological tensions: science vs. religion; secular health guidelines vs. traditional moral values; and physical well-being and national cohesion vs. the spiritual salvation of the soul and a sense of belonging to the Christian community.

Thus, the idea of converting churches into gyms not only represented a possible practical solution for the lack of dedicated spaces for doing gymnastics, but also was laden with symbolic meaning. Indeed, as Thomas A. Markus observed, ideology discloses its „most concrete evidence“ in the material dimension of education, particularly when „the form and spatial structure of buildings“ remain the same, but their „function“ changes.⁴² This is borne out by the image of the aforementioned Church of St. Petronilla in Siena (figure 3): the building's internal form – with its pillars, domes and even religious paintings – continued to evoke its original use, but against this backdrop, gymnastics equipment had been installed in place of sacred furnishings. Thus, converting church spaces into gyms meant removing material traces of a past imbued with religious values, or at the very least, juxtaposing them with new objects associated with secular and progressive ideals.

³⁵ See Tobia 1991; Porciani 1997.

³⁶ Pivato 1989, p. 269.

³⁷ See Margiotta Broglio 1973.

³⁸ See Baratti/Remmi Gigli 1972.

³⁹ Ferrara 1992, pp. 140-141.

⁴⁰ See Ricci 2006.

⁴¹ Ferrara 1992, p. 141.

⁴² Markus 1996, pp. 12-27.

enable us to make further observations concerning these new spaces for physical education. At Silvio Pellico Elementary School in Turin (1887)⁴³ – as with Regina Margherita (1888)⁴⁴ and Pestalozzi (1889) Elementary Schools in Rome⁴⁵ – there were two gymnasiums: one for boys and one for girls. The plan for the Turin school (Picture 4) indicates that each of the two gymnastics rooms, which were located at opposite ends of the building, had its own entrance, in keeping with the fact that boys and girls entered the school building via separate main entrances – an arrangement that was prescribed in principle for all Italian schools.⁴⁶

Thus, the overall rigid separation of the genders was reproduced in the domain of gymnastics, during which even the slightest hint of promiscuity was viewed as bearing greater moral danger than in other school settings. Displaying the female body and executing the movements required by physical exercise were viewed as unseemly, to the extent that even the 1878 gymnastics curriculum for elementary schools stated that, in the case of girls, exercise regimens that could „take on the appearance of a staged or athletic performance“⁴⁷ should be avoided. Indeed, both the 1878 and 1886 ministerial guidelines recommended exercise drills for girls that only required a limited range of movement. For example, with a view toward avoiding any showing of legs on the part of female students, girls did not engage in rope climbing or pole vaulting, while the balance beam that was supposed to be provided for their use was lower than that recommended for boys.⁴⁸ For the same reason, the boys' gym, as the Turin school's floor plans exemplify, was larger than the girls' one, a sign of the lesser importance placed on girls' physical education.

The Turin school floor plans (Picture 4) indicate that the gymnasiums did not have independent outside entrances, but could be accessed only from inside the school building, a layout shared by schools in Via Galvani (1888) and Via Casati (1890, Picture 5) in Milan.⁴⁹

⁴³ Daprà 1986b, pp. 116-122.

⁴⁴ Cantatore 2001, p. 105.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 107.

⁴⁶ Daprà 1986a, p. 78.

⁴⁷ Programmi d'istruzione per l'insegnamento della ginnastica nelle scuole elementari maschili e femminili 1878, p. 157.

⁴⁸ See Alfieri 2015; Bonetta 1989; Teja 1995, pp. 9-27.

⁴⁹ Daprà 1986b, pp. 124-127.

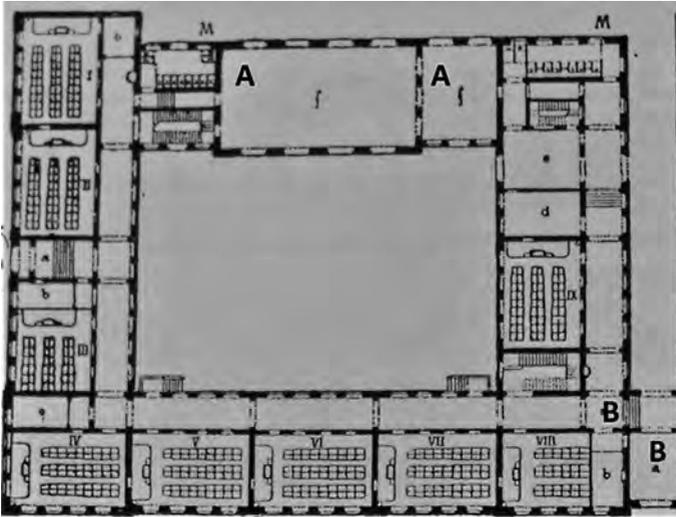


Fig. 5: Ground-floor plan for a school in Via Casati in Milan (1890) (key: A: gyms; B: main entrances) (see Daprà 1986b, p. 126).

However, other schools were laid out in a different manner. In plans for a new elementary school in Voghera (1886, Picture 6), the gymnasium was located in the centre of the schoolyard, while in a planned new school in Cuneo (1889, Picture 7), it was housed in a completely separate building apart from the rest of the school.⁵⁰

The ensuing regulations on the new law on school buildings in 1888 recommended that gymnasiums be located outside the main school building.⁵¹ Constructing an independent gym clearly offered logistical and economic advantages: it would be easy for the amenity to be accessed and used by external parties, such as members of gymnastics clubs or students from other educational institutions, including secondary schools. However, this option's symbolic significance should be noted: similar to the Turin Gymnastics Society's gym, gymnasiums were required to resemble school buildings from the outside, but despite this, and despite being located near schools, they were to remain apart from the school proper, which still was viewed largely as a place for intellectual, rather than physical, activity.

⁵⁰ See *ibid.*, pp. 127-129.

⁵¹ Regolamento ed istruzioni tecnico-igieniche per l'esecuzione della legge 8 luglio 1888 sugli edifici scolastici 1888, p. 5541.

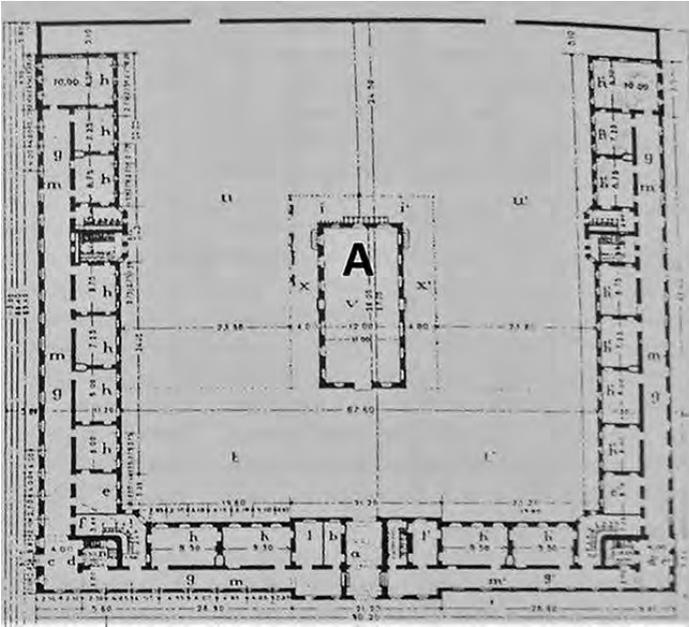


Fig. 6: Plans for a new elementary school in Voghera in 1886 (key: A: gymnasium) (see Daprà 1986b, p. 128).

4 Classrooms

As mentioned earlier, gymnastics, nonetheless, were beginning to carve out a niche for themselves in Italian elementary school settings – not in gyms, where they still were extremely rare, but in the classroom, via exercise drills to be performed among desks. These exercises, which were encouraged in the gymnastics manuals in vogue at the time among teachers, became popular during a time when the prototypical space for elementary education today, both in Italy and elsewhere, was being instituted: the rectangular classroom with a row of south- or east-facing windows equipped with modular two-seater desks.⁵²

⁵² See Acoella 1986; Pruneri 2014; Koutamanis/Majewski-Steijns 2011.

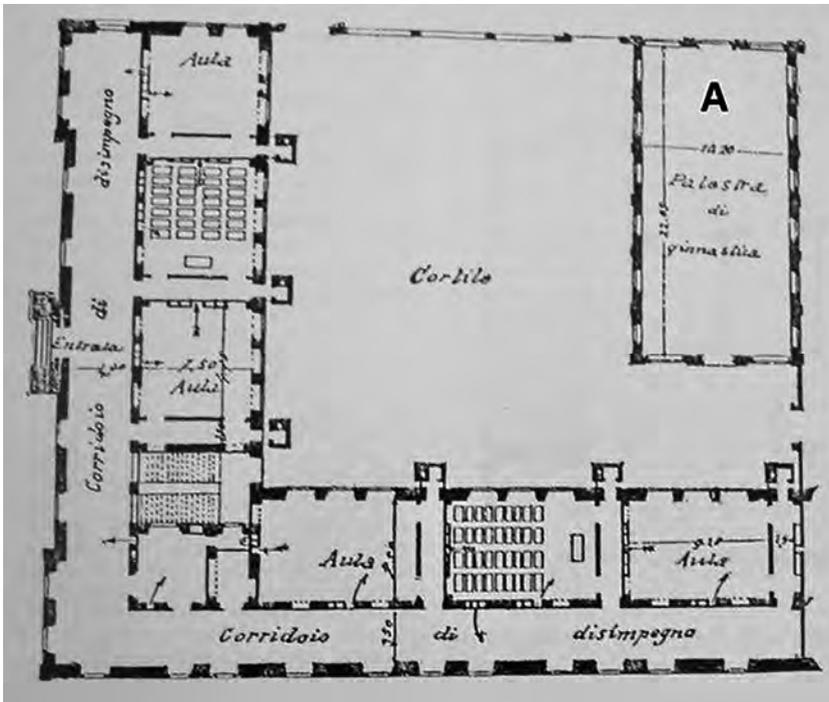


Fig. 7: Plans for a new elementary school in Cuneo in 1889 (key: A: gymnasium) (see Daprà 1986b, p. 129).

This type of desk gradually became dominant as part of a wider acceptance of recommendations intended to improve children's health and simultaneously discipline their bodies.⁵³ Thus, classroom exercise regimens may be viewed as an instrument for maintaining a focus on disciplinary aims already embodied in the classroom's spatial layout, as the aforementioned 1886 gymnastics curriculum defined these exercise drills' primary aim as „accustoming the pupil to immediate and absolute obedience“.⁵⁴ This bears out what many scholars, following Michel Foucault, have claimed about the relationship between children's bodies, classroom spaces and school furniture. For example, David Kirk has suggested that the positioning of educational practices within a well-regulated spatial layout is a „dimension of disciplinary technology“,⁵⁵ while Cynthia Veiga has pointed out that in the 19th century, schools were „characteristically marked by disciplinary strictness, expressed

⁵³ Meda 2016, pp. 39-64.

⁵⁴ Programmi di ginnastica per le scuole del Regno 1886, p. 214.

⁵⁵ Kirk 2001, p. 479.

in the school's furniture, in the delimitation of space, time [...] and in the submission to adults".⁵⁶

Nevertheless, such interpretations need to be supplemented at least in part by a heuristic approach that also takes into account how the introduction of novel teaching methods impacted the overall educational setting. In other words, we need to ask ourselves whether the classroom's disciplinary function changed as a result of new teaching practices, such as, in our own case, classroom exercise regimens. To this end, it is of value to examine gymnastics curricula themselves and particularly to infer the aims attributed to classroom exercise drills in the leading teacher manuals from this period,⁵⁷ which played a role in shaping contemporary school culture.⁵⁸

The principal aim was health-related, not so much in terms of exerting medical control over children, but to exploit gymnastics to address specific physical ailments. For instance, classroom exercise regimens were advised as a strategy for preventing chilblains that children often suffered from in winter, causing them to have sore hands and feet, and impeding their movement.

The school curricula and teacher manuals obviously also spoke about classroom gymnastics' potential effects on pupils' behaviour and moral attitudes: when based on following the teacher's instructions, these exercises were expected to help children form the habit of obedience and develop a sense of working together as a group. However, this second group of aims – which clearly had to do with disciplining pupils – was to be attained in an unconventional way, departing from the traditional requirement for children to remain quietly at their desks for the duration of an entire lesson so as not to disrupt it. Indeed, classroom exercise regimens, at least during their execution, did not require children to remain completely still, but rather gratified children's desire to move around, which was expected to make students less inclined to be disruptive generally and enable teachers to limit their recourse to „moral violence“ – as one school inspector of the period labelled it⁵⁹ – as well as to corporal punishment, which was deployed widely back then with a view toward keeping order in the classroom.⁶⁰

Thanks to classroom exercise drills, children were allowed to move – at least to some extent – the lower part of their bodies. This was the most challenging and demanding form of movement for teachers to monitor, given the classroom's layout.⁶¹ While strict school rules and spatial arrangements, as Cathe-

⁵⁶ Veiga 2018, p. 24.

⁵⁷ Baumann 1867, pp. 8-14; 1880, pp. 8-9; Valletti 1879, pp. 4-21; Valletti/Baumann 1887, pp. 105-114.

⁵⁸ See Alfieri 2013.

⁵⁹ De Fort 1979, p. 190.

⁶⁰ See Bianchini 2017, pp. 48-49; Rousmaniere/Dehli/De Coninck-Smith 1997.

⁶¹ See Landahl 2013.

rine Burke has pointed out, obliged children to keep their „feet close to the floor, hidden beneath the school desk and static [...] for lengthy periods of time“,⁶² classroom gymnastics authorised these same feet to move.

Having the opportunity to perform exercise drills at their desks provided children with an outlet for their natural need for movement. Clearly, classroom gymnastics were designed to channel pupils' energies toward ordered movements, while discouraging spontaneous movements that would generate chaos. Nevertheless, they simultaneously also conveyed the notion that making students stay still all the time was not necessarily the only means of maintaining discipline.

The fact that classroom exercise drills could cause teachers to revisit their usual strategies for keeping order in the classroom is also borne out by an interesting lecture delivered in 1880 by renowned Venetian scholar Ottone Brentari.⁶³ With a view toward illustrating physical exercise's educational advantages, he addressed a hypothetical teacher for whom „every tiny movement that the child might make at school was a cause for blame, every demonstration of liveliness a crime“: this teacher – while reminiscing about the „good old days“ when one could use the „stick“ – became „an inflexible tyrant“, inflicting „punishments“ and leaving children „stuck on the benches for hours on end“. Brentari advised a radical change in perspective:

„You, my venerable master, instead of being such a terrorist, and then complaining about the inevitable outcomes of your terrorism, should attempt to extract some profit from your pupils' instinctive need for movement and their youthful liveliness; and instead of suppressing that movement and that liveliness, direct them; [...] and instead of steaming straight ahead for hours and hours, according to the Russian method, interrupt the lesson every once in a while, and do some educational gymnastics [...] and bit by bit [the pupils], seeing that their need to move is being gratified, will desist from making disorderly and excessive movements.“⁶⁴

The final set of aims that ministerial programmes associated with classroom exercise regimens were intellectual in nature. Classroom gymnastics were viewed as an effective aid in teaching children the scientific names of various body parts, but even more so as a recreational activity with the capacity to restore children's spirits between learning activities, thereby mitigating potential boredom and maintaining students' attention.

On this issue, Brentari asserted that teachers needed to realize that „a brain“ that „with a little movement [had] received from the blood the organic materials it needed to work“ would function better.⁶⁵ And so he once again ad-

⁶² Burke 2018, pp. 34-36.

⁶³ See Guargena 2013.

⁶⁴ Brentari 1880, pp. 39-42.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 19.

dressed an imaginary teacher who, in this case, was afraid that gymnastics might be beneath his professional dignity and also that they might detract his pupils' attention from the intellectual investment and passion for knowledge that the school demands:

„When you begin to see a little mouth yawning here, a little face going pale there, a little body wilting here, another slumping over there, do not delude yourself that you will be able to get all these persons back to work by letting out a couple of yells or assigning a couple of punishments; you would be fooling yourself. Rather, make them close their books, make all those little men get up, and off you go, a little gymnastics. [...] You can be sure that then you will be able, more easily, and also with greater humanity, to attain that quiet that is needed [to teach] a lesson, and that attention that only minds that are reasonably rested can give.“⁶⁶

5 Concluding Remarks

In the early 1890s, even classroom gymnastics began to be targeted for the sort of criticism that was beginning to be levied at methodical gymnastics in general, especially by certain medical/health experts.⁶⁷ Among these, the famous physiologist Angelo Mosso⁶⁸ accused classroom exercise regimens of being „an artificial medium“ that was unable to „remedy the defects of a sedentary life“⁶⁹ and „boring and unpleasant“ for children.⁷⁰ He proposed a complete change of direction, arguing that it was necessary to „accustom young people to the free exercise of games“,⁷¹ which were more effective than gymnastics at enhancing children's physical development and „keeping them alert“.⁷²

Based on these considerations, amongst others, in 1893, the ministry introduced a new physical education programme for elementary schools that placed much more emphasis on play, calling for a reduction in classroom drills, which were to be „limited to those exercises that are strictly and pedagogically necessary for discipline“, e.g., „entering and leaving the classroom in an orderly manner, standing up and sitting down, greeting [the teacher], putting on and taking off outer clothing, stretching arms and legs, warming hands and feet“.⁷³

⁶⁶ Ibid., pp. 37-38.

⁶⁷ Bonetta 1990, pp. 127-133.

⁶⁸ See Chiosso 2013.

⁶⁹ Mosso 1891, p. 11.

⁷⁰ Mosso 1892, p. 258.

⁷¹ Ibid., p. 261.

⁷² Mosso 1891, p. 11.

⁷³ Relazione della Commissione 1893, p. 4101.

However, most Italian elementary schools did not adopt this new programme, as documented in the inquiries that the ministry commissioned during the closing years of the 19th century.⁷⁴ Classroom exercise regimens remained – not just during those years, but also over the following decades – as the most widespread form of physical activity in elementary classrooms, particularly due to the ongoing lack of alternative spaces in school buildings.⁷⁵

Therefore, it was inside classrooms where, during the period under study, elementary school teachers began to develop an appreciation for children's physical education, despite the fact that classroom space did not allow them to implement all the physical exercises prescribed in the curriculum. Actual school gymnasiums were rare, and in any case, in part due to their spatial location, teachers perceived them as removed from the setting that they believed best suited their work: the classroom. As documented in the most authoritative pedagogical manuals from the period, the notion that classroom exercise regimens could help achieve traditional elementary education goals most certainly encouraged their use.

The spatial layout of the classroom, a setting designed for developing intellect and controlling behaviour, was not modified for purposes of carrying out these exercises, but thanks to these physical education activities, the classroom took on a new symbolic meaning, becoming a place where even the body was acquiring new visibility and new value, including in relation to the cognitive and moral goals that continued to be viewed as the key priorities of elementary education. Clearly, doing physical exercises in the classroom meant that pupils' movements could not truly be free or spontaneous, while the underlying vision of the body continued to be that of an object to be disciplined. Nevertheless, implementing even this kind of physical education programme meant that elementary schoolchildren were no longer always required to remain completely still.

Sources and literature

Published sources

Baumann, Emilio (1867): *Manuale di ginnastica ad uso dei maestri elementari*. Bologna.

Baumann, Emilio (1880). *Ginnastica fra i banchi. Maschile e femminile*. Bologna.

Baumann, Emilio (1890): *Guida illustrata per l'insegnamento della ginnastica nelle Scuole normali ed elementari femminili*. Vol. 1. Roma.

⁷⁴ Ministero della Pubblica Istruzione 1897, pp. 49-52; Ministero della Pubblica Istruzione 1900, pp. CLXXVIII-CLXXXVII.

⁷⁵ See Brunelli/Meda 2017.

- Brentari, Ottone (1880): *La ginnastica nelle scuole primarie*. Bassano.
- De Amicis, Edmondo (1891/1984): *L'educazione fisica in Italia*. In: Boero, Pino/Ferraro Bertolotto, Cristina/Ricci, Giovanni (eds.): *Non si sgomentino le signore*. Conferenza sull'educazione fisica letta e commentata da Pino Boero. Genova, pp. 7-19.
- Ministero della Pubblica Istruzione (1897): *L'Istruzione elementare nell'anno scolastico 1895-96*. Relazione a S.E. il Ministro. Estratto dal Bollettino Ufficiale n. 47. Roma.
- Ministero della Pubblica Istruzione (1900): *L'Istruzione elementare nell'anno scolastico 1897-98*. Relazione a S.E. il Ministro. Roma.
- Monografia (1873). In: *Monografia della Società Ginnastica di Torino e Statistica generale delle Scuole di Ginnastica in Italia*. Anno 1871-1872. Torino, pp. 5-42.
- Mosso, Angelo (1891): *L'educazione fisica e i giuochi nelle scuole*. In: *Nuova Antologia* 120, pp. 5-37.
- Mosso, Angelo (1892): *La riforma della ginnastica*. In: *Nuova Antologia* 121, pp. 237-267.
- Programmi d'istruzione per l'insegnamento della ginnastica nelle scuole elementari maschili e femminili (1878). In: Bartoli, Michele (Ed.) (1964): *Ginnastica pedagogica, educazione fisica e sport nella scuola italiana*. 1860-1892 (documenti). Vol. 2. Napoli, pp. 136-157.
- Programmi di ginnastica per le scuole del Regno (1886). In: Bartoli, Michele (Ed.) (1964): *Ginnastica pedagogica, educazione fisica e sport nella scuola italiana*. 1860-1892 (documenti). Vol. 2. Napoli, pp. 214-237.
- Regolamento ed istruzioni tecnico-igieniche per l'esecuzione della legge 8 luglio 1888 sugli edifici scolastici (1888). In: *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia* 282, pp. 5538-5542.
- Regolamento per l'esecuzione della legge sugli edifici scolastici (1879). In: *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia* 45, p. 754.
- Relazione della Commissione (1893). In: *Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica* 20, pp. 4098-4107.
- Valletti, Felice (1877): *Sommario storico-statistico della Società Ginnastica di Torino*. Torino.
- Valletti, Felice (1879): *Manualetto di ginnastica secondo i principii di R. Obermann per le scuole elementari, normali maschili e femminili e per gli asili d'infanzia*. Torino.
- Valletti, Felice/Baumann, Emilio (1887): *Guida illustrata per l'insegnamento della ginnastica nelle Scuole normali ed elementari maschili*. Vol.1. Roma.

Literature

- Acolella, Alfonso (1986): *La tipologia ,unilineare': modello dell'edilizia scolastica italiana a cavallo del 1900*. In: *Edilizia scolastica e culturale* 1, pp. 97-107.
- Alfieri, Paolo (2013): *'A qual fine vero e proprio debba rispondere la ginnastica nelle scuole'*. Emilio Baumann e la manualistica ad uso dei maestri elementari all'indomani della legge De Sanctis. In: *History of Education & Children's Literature* 8, pp. 195-220.
- Alfieri, Paolo (2015): *'Come la lionessa senza criniera'*. Gli esordi della ginnastica femminile nelle scuole del Regno. In: *Nuova Secondaria* 32, pp. 32-35.

- Alfieri, Paolo (2017): *Le origini della ginnastica nella scuola elementare italiana. Normativa e didattica di una nuova disciplina*. Lecce-Brescia.
- Arnaud, Pierre (1989): *Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement. La mise en forme scolaire de l'éducation physique*. In: *Revue Française de Pédagogie* 89, pp. 29-34 (https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1989_num_89_1_1403, access on 05.07.2021).
- Baratti, Achille/Remmi Gigli, Renato (Eds.) (1972): *Il mito della 'V' nera*. Bologna.
- Bardelli, Daniele (2012): *Cattolicesimo, ginnastica e sport. Un percorso storico nel rapporto fra religione e attività motorie*. Milano.
- Bartoli, Michele (1964): *Ginnastica pedagogica, educazione fisica e sport nella scuola italiana. 1860-1892 (documenti)*. Vol. 2. Roma.
- Bianchini, Paolo (2017): *Cattivi maestri: la violenza fisica e psicologica nella scuola moderna*. In: Di Pol, Redi Sante/Coggi, Cristina (Eds.): *La scuola e l'università tra passato e presente. Studi in onore del Prof. Giorgio Chiosso*. Milano, pp. 37-52.
- Bonetta, Gaetano (1989): *Igiene e ginnastica femminile nell'Italia liberale*. In: Soldani, Simonetta (Ed.): *L'educazione delle donne. Scuola e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*. Milano, pp. 273-294.
- Bonetta, Gaetano (1990): *Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*. Milano.
- Braster, Sjaak/Grosvenor, Ian/Del Pozo Andrés, Maria del Mar (Eds.) (2011): *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*. Brussels.
- Brunelli, Marta/Meda, Juri (2017): *Gymnastics between school desks. An educational practice between hygiene requirements, healthcare and logistic inadequacies in Italian primary schools (1870-1970)*. In: *History of Education Review* 41, pp. 178-193.
- Burke, Catherine (2005): *Introduction. Containing the School Child: Architectures and Pedagogies*. In: *Paedagogica Historica* 41, pp. 489-494.
- Burke, Catherine (2007): *Editorial*. In: *History of Education* 36, pp. 165-171.
- Burke, Catherine (2018): *Feet, footwork, footwear, and 'being alive' in the modern school*. In: *Paedagogica Historica* 54, pp. 32-47.
- Cantatore, Lorenzo (2001): *Architetture per l'infanzia in Roma capitale: i nuovi edifici del Comune. 1878-1912*. In: 'Trucci, trucci, cavallucci...' *Infanzia a Roma tra Otto e Novecento*. Roma.
- Caruso, Marcelo (2015): *Classroom Struggle: Organizing Elementary Teaching in the 19th Century*. In: Caruso, Marcelo (Ed.): *Classroom Struggle: Organizing Elementary Teaching in the 19th Century*. Frankfurt am Main, pp. 9-37.
- Chervel, André (1998): *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris.
- Chiosso, Giorgio (2013): *Mosso Angelo*. In: Chiosso, Giorgio/Sani, Roberto (Eds.): *Dizionario biografico dell'educazione. 1800-2000*. Vol. 2. Milano, pp. 212-213.
- D'Ascenzo, Mirella (2010): *Alle origini delle attività sportive nella scuola italiana: la ginnastica 'razionale' di Emilio Baumann (1860-1884)*. In: Farnè, Roberto (Ed.): *Sport e infanzia. Un'esperienza formativa tra gioco e impegno*. Milano, pp. 194-215.
- Daprà, Mario (1986a): *La fondazione dell'edilizia scolastica in Italia (parte prima)*. Contributo per un'analisi storica. In: *Edilizia scolastica e culturale* 1, pp. 61-84.
- Daprà, Mario (1986b): *La fondazione dell'edilizia scolastica in Italia (parte seconda)*. Contributo per un'analisi storica. In: *Edilizia scolastica e culturale* 1, pp. 108-133.
- De Fort, Ester (1979): *Storia della scuola elementare in Italia*. Vol. 1. Milano.

- 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* 31, pp. 9-16.
- Dussel, Ines/Caruso, Marcelo (1999): *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires.
- Escolano Benito, Agustín (2003): *The School in the City: School Architecture as Discourse and as Text*. In: *Paedagogica Historica* 39, pp. 53-64.
- Ferrara, Patrizia (1992): *L'Italia in palestra. Storia, documenti e immagini della ginnastica dal 1833 al 1973*. Roma.
- Gleason, Mona (2018): *Metaphor, materiality, and method: the central role of embodiment in the history of education*. In: *Paedagogica Historica* 54, pp. 4-19.
- Gotta, Mario (1957): *Leggi e ordinamenti dell'educazione fisica nella scuola italiana (dal 1860 al 1915)*. Vol. 1. Roma.
- Guargena, Marta (2013): *Brentari Ottone*. In: Chiosso, Giorgio/Sani, Roberto (Eds.): *Dizionario biografico dell'educazione. 1800-2000*. Vol.1 . Milano, pp. 214-215.
- Julia, Dominique (1995): *La culture scolaire comme objet historique*. In: *Paedagogica Historica* 31: sup1, pp. 353-382.
- Kirk, David (2001): *Schooling Bodies Through Physical Education: Insights from Social Epistemology and Curriculum History*. In: *Studies in Philosophy and Education* 20, pp. 475-487.
- Koutamanis, Alexander/Majewski-Steijns, Yolanda (2011): *An architectural view of the classroom*. In: Braster, Sjaak/Grosvenor, Ian/Del Pozo Andrés, Maria del Mar (Eds.): *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*. Brussels, pp. 203-223.
- Landahl, Joakim (2013): *The eye of power(-lessness): on the emergence of the panoptical and synoptical classroom*. In: *History of Education* 42, pp. 803-821.
- Manacorda, Mario Alighiero (1998): *L'unità scotomizzata di istruzione e ginnastica*. In: Semeraro, Angelo (Ed.): *Due secoli di educazione in Italia (XIX-XX)*. Studi in onore di Antonio Santoni Rugiu. Firenze, pp. 97-121.
- Margiotta Broglio, Francesco (1973): *Legislazione italiana e vita della Chiesa (1871-1878)*. In: *Chiesa e religiosità in Italia dopo l'Unità (1861-1878)*. Atti del quarto Convegno di Storia della Chiesa. La Mendola, 31 agosto-5 settembre 1971. Vol. 1. Milano, pp. 101-146.
- Markus, Thomas A. (1996): *Early Nineteenth Century School Space and Ideology*. In: *Paedagogica Historica* 32, pp. 9-50.
- Meda, Juri (2016): *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milano.
- Morandi, Matteo (2015): *Introduzione. Le burrascose sorti di una disciplina ,speciale'*. In: Ferrari, Monica/Morandi, Matteo (Eds.): *I programmi scolastici di ,educazione fisica' in Italia. Una lettura storico-pedagogica*. Milano, pp. 11-19.
- Morandi, Matteo (2016): *Snodi identitari di una materia scolastica*. In: Ferrari, Monica/Morandi, Matteo (Eds.): *Corpo, educazione fisica, sport. Questioni pedagogiche*. Milano, pp. 56-71.
- Mura, Eloisa (2015): *Pierantoni Augusto Francesco*. In: *Dizionario biografico degli italiani*, vol. 83, Roma, pp. 291-294 (http://www.treccani.it/enciclopedia/augustofrancescopaolo-pierantoni_%28Dizionario-Biografico%29/; access on 25.07.2020).
- Pivato, Stefano (1989): *Ginnastica e Risorgimento. Alle origini del rapporto sport/nazionalismo*. In: *Ricerche Storiche* 19, pp. 249-279.
- Porciani, Ilaria (1997): *La festa della nazione. Rappresentazione dello Stato e spazi sociali nell'Italia unita*. Bologna.

- Pruneri, Fabio (2014): L'aula scolastica tra Otto e Novecento. In: *Rivista di storia dell'educazione* 1, pp. 63-72.
- Ragazzini, Dario (2001): Dalla ginnastica educativa all'educazione fisica nella scuola elementare. In Semeraro, Angelo (Ed.): *L'educazione dell'uomo completo. Scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda*. Milano, pp. 29-40.
- Ricci, Pietro (2006): Società Sportiva Senese ,Mens sana in corpore sano' - 1871. In: *Lancillotto e Nausica* 32, pp. 16-23.
- Rousmaniere, Kate/ Sobe, Noah W. (2018): Education and the body: introduction. In: *Paedagogica Historica* 54, pp. 1-3.
- Rousmaniere, Kate/Dehli, Kari/De Coninck-Smith, Ning (Eds.) (1997): *Discipline, moral regulation, and schooling: a social history*. New York, London.
- Teja, Angela (1995): *Educazione fisica al femminile. Dai primi corsi di Torino di ginnastica educativa per le maestre (1867) alla ginnastica moderna di Andreina Gotta Sacco (1904-1988)*. Roma.
- Tobia, Bruno (1991): *Una patria per gli Italiani. Spazi, itinerari, monumenti nell'Italia unita (1870-1900)*. Roma, Bari.
- Veiga, Cynthia (2018): The body's civilisation/decivilisation: emotional, social, and historical tensions. In: *Paedagogica Historica* 54, pp. 20-31.
- Verucci, Guido (1981): *L'Italia laica prima e dopo l'Unità. 1848-1876. Anticlericalismo, libero pensiero e ateismo nella società italiana*. Roma, Bari.
- Vigo, Giovanni (1971): *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*. Moncalieri.
- Viñao Frago, Antonio (1998): Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: *Culturas y civilizaciones. III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Valladolid, pp. 167-183.

Internet sources

<http://www.museorealeginnastica.it/> (access 25.07.2020)

Anschrift des Autors

Assistant Professor of History of Education
 Paolo Alfieri
 Università Cattolica del Sacro Cuore
 Largo Gemelli, 1 - 20123 Milan, Italy
 Department of Education.
 E-Mail: paolo.alfieri@unicatt.it

Luana Salvarani

„Nur bey Leib’: pedagogies of the body in early Reformation Germany

Zusammenfassung:

Die protestantische Reformation stützte sich vor allem in den ersten Jahrzehnten weitgehend auf die orale Kultur und nonverbale Medien wie Aufführungen und Rituale, um ihre Botschaft auch unter Analphabeten und in den unteren städtischen Schichten zu verbreiten. Die Tradition der Fastnachtspiele bot dabei günstige Möglichkeiten für die Polemik gegen die alte Kirche, aber es bedurfte einer artikulierteren sinnlichen Pädagogik, um die Reflexion über den neuen Glauben anzuregen und ein Gefühl der Gemeinschaft aufzubauen. Dieser Aufsatz analysiert die Muster einer körperzentrierten Pädagogik in der frühen deutschen Reformation anhand von Bildern, die entweder aus frühen Ausgaben der Fastnachtspiele stammen oder mit deren Autoren und benachbarten literarischen Gattungen verbunden sind.

Abstract:

The Protestant Reformation relied largely on oral culture and non-verbal media, such as performances and civic rituals, to spread its message among the illiterate and lower classes, particularly in its first decades. The tradition of carnival plays offered fertile ground for polemics against the Church, but a more articulated sensory pedagogy was needed to stimulate reflection on the new faith and build a feeling of community. This article analyses patterns of a body-centric pedagogy in early Reformation Germany based on images either drawn from early editions of Fastnachtspiele or connected with their authors and neighbouring literary genres.

Schlagnworte: Frühe Reformation, Volkskultur, Pädagogik, Körper, Fastnachtspiel

1 Introductory remarks: the need for a sensory pedagogy

Visual and performative culture's role in the Protestant Reformation's diffusion is acknowledged widely today, thereby giving full legitimacy to means of expression that did not require literacy to be understood, such as illustrations, oral persuasion through preaching and, most of all, representations and rituals, from religious-based ceremonies to full-fledged theatrical performances. The emphasis that early Protestantism placed on general literacy cannot be denied, and from a long-term perspective, it is correct to view its educational culture as a culture of the written word, as implied by the principle of the *sola Scriptura*. Nevertheless, this general assumption risks overshadowing the fundamental role that popular pedagogies have played through the five senses, particularly during the Reformation's first decades, a subject that Scribner promoted in his foundational 1981 study on woodcuts,¹ but only recently has captured scholars' attention.² Extant literature on the history of education during the Reformation³ has focussed on elementary education and higher learning, with social studies providing important information on education through the study of family and household rules on the basis of written sources⁴ but the realm of the senses, particularly visuals, needs further examination in the large 'grey zone' between persuasion, proselytism and education. This focus on sensory experience was all the more crucial early in the Reformation, as believers of the new faith largely were illiterate, and a whole system of 'adult education' had to be deployed, relying on an existing fabric of civic rituals.

Of course, Reformation leaders did not explicitly formulate the concept of 'adult education' in their efforts to elicit general literacy and in the diffusion of a new faith and moral system. Nevertheless, the emphasis that Protestantism placed on marriage and the family as the essential nucleus of society, the opposition to ascetic life and the enhanced responsibility of the household in forming the pious citizen⁵ necessarily empowered strict social control on parents' behaviour and self-awareness.

In the most relevant texts by Martin Luther about education, he called into question parents' ability to educate their children, advocating for institutions' role in providing professional, formal education. The 1524 pamphlet *An die*

¹ Scribner 1994.

² See especially Baum 2018.

³ A reasoned overview of pre-1990 scholarship on schooling in Early Modern Germany is provided by Karant-Nunn 1990; for a more recent, but also more general account, see Methuen 2017.

⁴ See Ozment 1983.

⁵ See Ozment 1983.

Ratsherren aller Städte deutschen Landes focusses on this necessity in particular.⁶ However, before the intentions and provisions for public education morphed into a real educational and disciplinary system, adults had to be made to understand and participate in the new faith without resorting to formal instruction until children could become fully literate young people who could take over the task.⁷ Moreover, parents had to be persuaded, through Scriptural principles, to send children to school and start the circle of mutual learning. Thus, a ‚culture of persuasion’ aimed primarily at adults had to be enacted to trigger a need for or interest in literacy. In the first chapter of his *Reformation and the Culture of Persuasion*, Andrew Pettegree focussed on such a culture’s collective character:

„We conceive a world of private reading and private, largely individual decision making. But this essentially modernistic reconstruction of the process of religious choice goes very much against the grain of sixteenth-century society. In the early modern world, most information was conveyed in public, communal settings: the marketplace; the church; a proclamation from the town hall steps. [...] Reformers recognised a necessary double process of engagement: with the individual Christian and with a collective religious consciousness that also had to be nurtured and reinforced.“⁸

In this context, intrinsically collective experiences played a primary role in respect to individual experiences, such as reading or observing a book or a woodcut. Pettegree specifically questions Scribner’s assumption that woodcuts and illustrations played a central role in popular Protestant propaganda and provides various reasons, including the fact that illustrated books were generally more expensive than plain books and that images often were ambiguous and difficult to decipher without the help of written captions or explanations often present in one-page woodcuts.⁹ Here, we do not aim to discuss this specific matter. We view illustrations and woodcuts as an opportunity to access imagery – more specifically iconography – which connected the world of print with the elusive, multisensory experiences of performance and community rituals. More generally, illustrations allow us to understand,

⁶ „Es woellte denn eyn iglicher fur sich selbs eynen eygen hallten, aber das wuerde dem gemeynen man zu schwere“ (Luther 1524; WA 15, p. 34).

⁷ „There is no doubt that children had the duty to submit themselves to parental authority, which, by extension, reflected the existing religious and social hierarchy, where all people were to respect the authority of their superiors. At the same time, however, the systematic church-controlled education of children – both in the catechism lessons and the Reformed schools – resulted in the relatively rapid indoctrination of the young and thus created a parallel system of dissemination of religious knowledge, in which the children played a leading role” (Kvicalova 2019, pp. 192–193).

⁸ Pettegree 2005, p. 8.

⁹ For the full discussion, see Pettegree 2005, pp. 102–127.

albeit only partially, how the body – in its presence and its multiple representations – contributed to such experiences' pedagogical side. Even if illiterate readers did not have direct access to illustrations that, for example, adorned printed editions of *Fastnachtspiele*, it is highly probable that such illustrations were a typified and exaggerated version of what actually happened on stage – a stage that was the city itself, populated by citizens and others visiting from surrounding areas.

The possibility of giving even a partial account of this complex matter clearly exceeds this article's scope. This analysis aims to offer only some hints and suggestions for a re-evaluation of bodily aspects in the formation of Protestant culture, accessing them through visual representations and decoding them through recurring themes, situations and types. Therefore, here we would like to delve into part of the history of education to find inspiration in Aby Warburg and Erwin Panofsky's method and start to trace iconography in early Reformation education, individuating subjects, stories and allegories, and assessing such imagery's symbolic values as much as possible to build a ‚history of cultural symptoms‘¹⁰ concerning the changes that this crucial era in modern history elicited.

2 Building a new ritual of the collective body: assimilating and re-signifying popular culture

Indeed, the dynamics of informal and sensory-based adult education both reinforced and transformed the late medieval heritage of civic rituals, making the early Reformation a distinctively urban phenomenon. As summarised by Steven Pfaff:

„Historians have shown that the primary locus of the Reformation as a movement for religious change was in the cities (Mörke 2005; Scribner 1986). Chartered German cities enjoyed substantial autonomy and were self-governing under their own councils. In the context of what Te Brake (1998) calls a distinctive ‚political space‘, the coming of the Evangelical insurgency sparked by Luther made the cities an arena for religious and political contention.”¹¹

Most relevant scholarship has emphasised several factors that made some urban contexts more inclined toward accepting Protestantism in its different forms, such as guilds' role in Hanseatic cities,¹² the presence of universities in which biblical philology and humanism were developed (with Wittenberg

¹⁰ Panofsky 1939, p. 16.

¹¹ Pfaff 2013, p. 190.

¹² See Broadhead 1996.

being the leading case in point) or the special status of autonomy that Swiss city-states enjoyed. All these contexts relied on social cohesion through a vast realm of social rituals, among which processions, religious ceremonies and theatrical representations that citizens performed played a central role well before the Reformation. Glenn Ehrstine's seminal study on the City of Bern and the incorporation of Protestant content in the local tradition of the Passion and Carnival plays¹³ explains this phenomenon very clearly.

From a pedagogical perspective, continuity is expected and necessary to transmit cultures and customs effectively, and the most interesting aspect of this transmission of values through shared rituals is when the same rituals, or very similar ones, are reinvented to transmit opposing values. Collective events associated with devotion to saints and relics – including religious-based theatrical forms, such as the *Passionspiel* and *Fastnachtspiel* – as controlled spaces on popular transgressions exemplify how the capacity to appeal to the five senses impressed the public with emotions and helped consolidate community efforts into the service of Protestant adult pedagogy.

We will focus later on how Luther and other Protestant leaders dealt with this transition, and how rituals associated with Catholicism were re-signified to act as forms of religious education and community building in Protestant cities. In the realm of popular and festive representations, the *Fastnachtspiel*, as ‚*Akzentuierung von Körperlichkeit*‘,¹⁴ was the first theatrical form that could incorporate Protestant propaganda in its attack on the Catholic clergy and its denial of the existing social order, which soon would find a dramatic outlet in the so-called *Bauernkrieg*. This ‚polemic pedagogy‘ through the grotesque also was part of popular prints' characters. In Scribner's words:

„It is necessary to distinguish between the weaker form of ‚propaganda‘ involved in the projection or construction of an image, for example, of kingship or of a particular polity, and what might be called ‚adversarial‘ propaganda. [...] The purpose of propaganda in this sense is to create types, or better, *stereotypes*. This is a result of the tendency of propaganda to reduce complex issues to simple terms, to present shades of meaning in stark black and white.“¹⁵

It is highly suggestive to think of the marked contours and angled lines of German woodcuts and compare them, for example, with Italian Renaissance illustrations' soft and elegant traits as the visual counterpart of the ‚stark black and white‘ of the religious contrast, thereby depicting the refusal to compromise – an integral part of the Lutheran message against the often-unscrupulous *Realpolitik* of the Catholic Church. Indeed, the imagery of

¹³ Ehrstine 2002.

¹⁴ Klimczak 2018, p. 25.

¹⁵ Scribner 1994, p. xxii.

popular Protestant theatre and its representation in woodcuts were born from and, yet were against, the pervasive Catholic rituals that previously had united these communities. The process of accentuating such rituals' bodily side in stereotypical and exaggerated forms acted both as satire and as a substitute for older and missing forms of community building. Pettegree observed that:

„In the first generation of evangelical agitation, the decision to adhere to the Reformation was often a very painful one. It involved difficult choices and life-changing decisions. It involved exchanging the familiar round of traditional observance for a new order which was untested and largely unknown. [...] Yet ultimately, the renovation of religion involved the loss of much (of) the old structure of worship that had given comfort and pleasure. Some could only accommodate this transformation by putting psychological distance between the religious lives they have lived and that they were choosing. They turned on aspects of this now-rejected religious system with a savagery that would have been unthinkable only a few years before.“¹⁶

Perhaps the reasons behind early popular Protestant pedagogy were more complicated than a process of ‚killing the father’. Moreover, the family’s strong authoritarian structure was to be reinforced through the Reformation in its mimicking of the ‚natural’ social order, which Luther¹⁷ and later all major Protestant denominations taught to respect, particularly after the 1524 *Bauernkrieg*. However, it is fascinating that the early Reformation substituted visual, bodily and emotional late medieval rituals with heavily visual, bodily and emotional performances, with the ‚liberated’ body of the carnival at their centre. In other words, they used the body against an older bodily devotion to idols and relics to foster collective learning of a more rigorous, highly spiritualised and moralising version of Christianity. This article will analyse some of the features of this bodily pedagogy through theatre, particularly the *Fastnachtspiel*, and the vestiges of its multisensory reality, comprehensible through popular illustration. In distinguishing between the features of the older *Fastnachtspiel* and those of its Protestant version, we also will assess how Protestant pedagogy appropriated symbols and languages from the *wid-erspenstige Leute* for a more orderly, ‚bourgeois’, adult education project that over time would promote general education, as well as a form of pervasive social control.

¹⁶ Pettegree 2005, pp. 1–2.

¹⁷ „Nu hie ist nicht not zu sagen, wie das weltlich regiment eyn goettlich ordnung und stand ist. Davon ich sonst so viel gesaget hab, das ich hoffe, es zweyffel niemand dran. Sondern ist zu handellen, wie man feyne geschickte leutt dreyen kriege“ (Luther 1524; WA 15, p. 44).

3 From mockery to pedagogy

The Reformation's fast and robust expansion in mid-16th century German-speaking countries relied on a variety of factors, the analysis of which clearly exceeds this article's scope. From a pedagogical perspective, one of the most important factors was the tradition of performance rituals, which brought the local community together using something different that distinguished itself from the Church's general authority. According to Lionel Rothrug:

„Historic resistance to episcopal authority and civic-minded religious practices permitted preachers in the south ‚to adapt Luther's message' to the prevailing ‚hegemonic corporate-communal values'. This urban ‚evangelism' united the sacred and the social, transforming the city, explains Bernd Moeller, into a ‚miniature corpus christianum'. Although levels of consciousness and ideological content may have varied from one town to another, scholars agree that the sacred commune was a notion common to the Reformation in south German-Swiss cities.“¹⁸

This phenomenon helped transform the Bavarian tradition of festivals to honour saints into Protestant rituals and theatrical performances, and to develop, in Swiss cities, a well-known tradition of politically charged *Fastnachtspiele*, initiated by Niklaus Manuel.¹⁹ In northern Germany, the social structures around guilds and municipal organisations provided similar support to expand the Reformation in terms of local identity and community bonds:

„In the earliest stage of the North German Reformation, the religious and political lines were quite clear: With the exception of Ernst der Bekenner, duke of Brunswick-Lüneburg, all territorial rulers took the side of the old Church. Consequently, a successful Lutheran Reformation meant at least a demonstration of municipal independence from territorial tutelage, in most cases even a real short-term expansion of the town's autonomy based on medieval tradition and privilege. Furthermore, the old Hanseatic social network was reinforced as a consequence of the transterritorial connections between the different Lutheran towns, based on personal contacts of the Lutheran preachers and teachers, as well as on family bonds of the burghers, especially the elite.“²⁰

Community building, as a peculiar and powerful trait of Protestant pedagogy, grew amid constant dialogue with the Reformation's humanist roots and developed simultaneously with efforts to perfect the individual, which came from Renaissance education models. Both of these traditions tended to address different social classes naturally, focussing on building a biblical and

¹⁸ Rothkrug 1987, p. 163.

¹⁹ See Ehrstine 2002.

²⁰ Schilling 1983, pp. 453-454.

classical scholarship for the ruling classes and on community building for the middle and lower ones.

In this context, the most cultivated Protestant humanism only had to elaborate on the rich tradition of Renaissance treatises on education and their balance of body and soul. At least ideally, there was no need for a new pedagogy from the body for scholars and princes. However, a Protestant pedagogy of the body for the people remained to be built and defined. The late medieval tradition of carnival plays had fixed the popular body's presence in the limited arena of the joke and temporary transgression, thereby confining in that same arena the feelings of local identity and empowerment. The medieval body defined the positions and roles of the collective's members, and the space of transgression offered by *Fastnachtspiel* consolidated the existing social order:

„In derb-obszöner Redeweise und Gebärde wird das Geschlechtsleben von Mann und Frau durch gewagte Metaphern sinnlich vor Augen geführt, was sich wider die kirchlichen Sittsamkeitsvorstellungen kehrte. Denn der Körper war im Mittelalter Ordnungs- und Gliederungsmodell für die städtische Gemeinde. Am Verhalten eines Individuums und an seinem Erscheinungsbild wurde seine Stellung festgemacht.“²¹

Corresponding with the carnival's well-known social function, the late medieval *Fastnachtspiel* offered a secure and limited space where the body, in its generally censored aspects, and in social terms the *widerspenstige Leute*²² could express themselves. Nevertheless, the existence of this established tradition of popular performance provided a mighty foundation for the diffusion of the Reformation beyond the circle of biblical scholars and literate citizens. In doing so, as can be seen in Hans Sachs' lifelong activity as a playwright, popular theatre further legitimised, as well as assimilated, the lower classes' undisciplined bodies – including those of peasants, prostitutes and vagrants – and put them at the service of the collective (and urban) efforts to seek independence from the Church and construct a new municipal identity.

On one hand, the demise and overt mockery of religious rituals gave these popular performances the substance of rituals in themselves. On the other hand, they became increasingly pedagogical, creating situations in which Protestant tenets could be at least partially proposed and explained – and, as far as the body is concerned, delegitimise the individual body in its free enjoyment of pleasures while empowering the collective body: the villagers against the bishop or even the pope, the women against the indulgence ped-

²¹ Klimczak 2018, p. 30.

²² See Schindler 2002.

dlar, etc. The nature of the ritual involves both a social dimension – consolidating a social order and celebrating its values – and a sacred dimension, which motivates the temporary substitution of personal and individual identity with a merging into the collective entity. In Durkheimian terms:

„A ritual can be defined as an act, or sequence of acts, that involves multiple participants; that is highly routinised and conventional; that is enacted demonstratively; and that generates social distinctions and symbols (Stollberg-Rillinger 2011). Durkheim (1965) originally posited a relationship between ritual behaviour and the adherence to social order, putting collective veneration of the sacred at the heart of his theory of social solidarity. Ritual, organised around sacred objects as its focal point, and organised into cultic practice, was for Durkheim the fundamental source of the ‚collective conscience‘ that creates structure and helps ensure cultural continuity, while providing individuals with meaning and binding emotions. Participation in rites integrates the individual into a social order both in one’s ‚day-to-day relationships of life‘ and in those celebrations of the collective ‚which bind [one] to the social entity as a whole‘.“²³

In these terms, the power of the Protestant *Fastnachtspiel* – being able to be a civic ritual, a place of transgression and a pedagogical tool simultaneously – lies in the sacred nature of the message involved: while having fun and staging bawdy jokes, the participants (without distinguishing between public and non-professional players) could learn lessons on how to be a better Christian and, as a consequence, a better citizen. It was necessary to involve a large portion of the population, which still was illiterate or scarcely able to read the daily Gospel, in this process. Therefore, the body was the privileged means of communication.

An idea of how the body was represented in performances can be drawn from popular woodcuts and printed editions of works by the most renowned playwrights of the time. Only a few visual renditions of the plays exist (among them, Niklaus Manuel’s drawing for *Der Ablasskrämer*, quoted below), while book frontispieces and single-page woodcuts provide a more reliable idea of the imagery and representational rules to which both the playwright and spectators catered. Most of the images analysed in this article come from book illustrations and frontispieces, and should be considered with due caution (as already stated in the previous chapters) as reasonably reliable sources representing early modern society’s visual imagination. The selection necessarily has been limited to themes that will provide an example of the new meanings attributed by the Reformation to the most common stage situations.

²³ Pfaff 2013, p. 197.

3.1 Physical illness as reality and metaphor

An example of the pedagogical evolution of popular themes was the body experiencing illness in its many variants (deformity, pestilence or madness, such as in the ever-present *Narren* with their donkey ears). In his study on nicknames as peculiarities of popular early modern German culture, Norbert Schindler highlights how illness was a widespread topic for mockery and not a taboo subject:

„We might also note, with Norbert Elias, that the shame and embarrassment thresholds were a good deal lower four or five hundred years ago. Physical and mental deformities had not been subjected to a private taboo, nor had they disappeared behind the walls of institutions for clinical ‚treatment‘. Suffering, pain and disfigurement were still public quantities that one could encounter on every street corner. Since their existence – contrary to the bourgeois sensibility that removes from view anything apparently too difficult to bear – was not denied or repressed, they were not considered special.“²⁴

The barber-surgeon played an essential role in early modern society, taking care of the body in both daily hygiene and more serious pathological situations: with the Reformation, the (often-unreliable) surgeon of late medieval *Fastnachtspiele* could become a metaphor of the necessity of purification from sin (such as in Hans Sachs' *Narrenschnneider*). Later, in the more-cultivated Latin drama by Naogeorgus (*Mercator*), the surgeon cleanses the sinner of the frills and falsities of the Catholic Church, literally extracting ritual objects from the sinner's stomach.

For this reason, we take a possible visual reference for the late medieval *Fastnachtspiel* from works by Hans Folz, a barber-surgeon and perhaps the most important playwright in the genre before Hans Sachs.²⁵ Below is a 1482 woodcut from one of his short treatises on the plague (fig. 1)²⁶:

²⁴ Schindler 2002, p. 62.

²⁵ For his pivotal role, see Huey 2016.

²⁶ Complete references for each figure are provided at the end of the article.

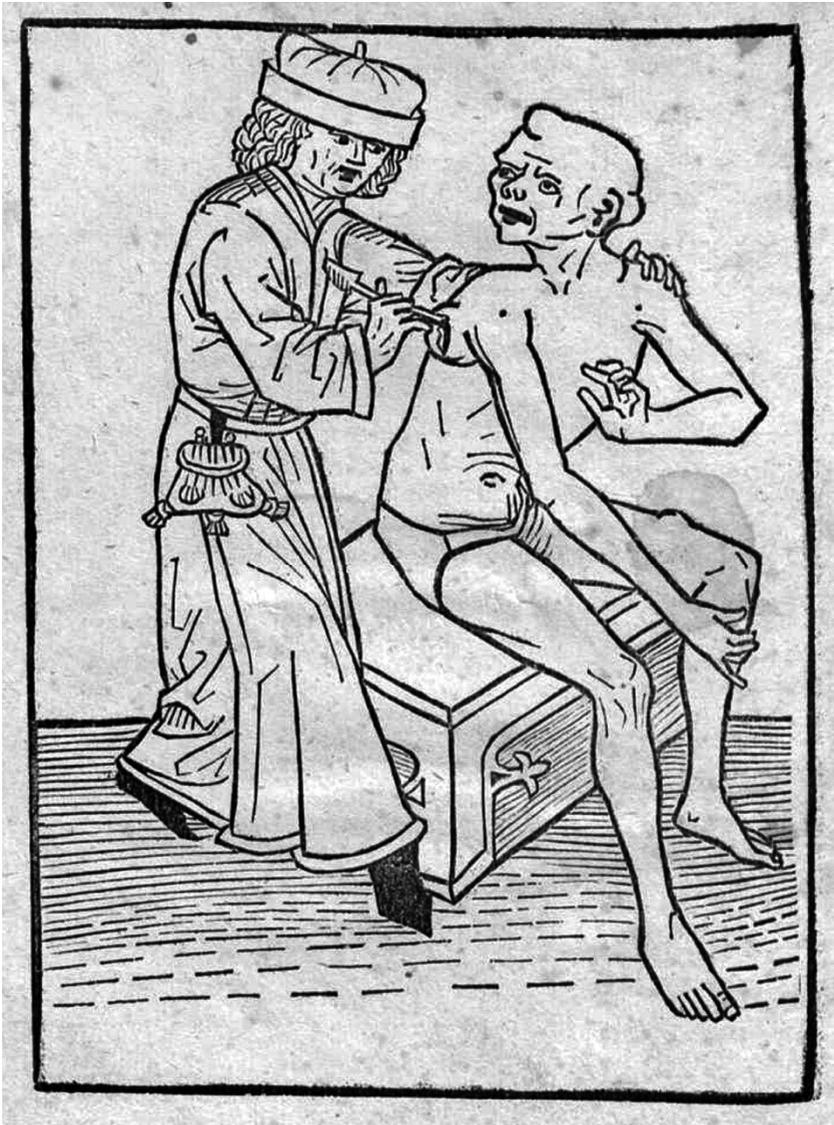


Fig. 1

In late medieval and early modern society, illness and death were the only occasions that allowed for a representation of the body in almost total nudity, making its fragility and imperfections visible in realistic terms. The graphic representation of the incision made in an abscess in this image is not aimed at

other surgeons (i.e., the image conveys no valuable, practical medical information), but provides a powerful representation of the patient's pain, as well as the surgeon's accuracy (well-dressed and in an elegant position) in hopefully removing the infectious bubo.

In popular comedy, the barber-surgeon's arrival usually means painful operations, such as the removal of a tooth, and can be staged to ridicule the patient's anguish or extort money by promising false or useless operations. In the age of the Reformation, this situation retained its comic potential, but also referred to purification from sin, and particularly from free will. In Hans Sachs' *Das Narrenschneiden*, a man's abnormally swollen abdomen is full of fools, symbolising his inability to act judiciously and in good faith (fig. 2):²⁷



Fig. 2

The doctor cuts open the patient's belly, and seven fools (the seven deadly sins) emerge, followed by a verminous nucleus probably symbolising origi-

²⁷ An original woodcut representing the content of the play appears to be unavailable. Here we make use of the 20th-century reproduction printed in a 1991 Leipzig edition of Hans Sachs' selected works (full reference in the image table). In the final notice of this edition (p. 340), the editor makes reference to Goetze's catalogue of images contained at the end of his complete edition of Sachs, but does not give individual references to the images he used.

nal sin. Once the patient's health is restored, Hans Sachs summarises the moral in the text: human free will is the origin of folly, a clear allusion to the early Protestant doctrine of predestination and *sola fide*. Thus, the body represents, in the late medieval tradition, the passing and sinful side of humans and a subject of mockery, but also incorporates, in the Reformation version, the possibility of salvation through faith and yielding to God's design.

More generally, the body in popular Protestant theatre tends to be a source of laughter, pleasure and debauchery, rather than of austere self-punishment. Even if the moral message it conveys remains strong and becomes possibly stricter, the approach to the body looks light-hearted and its imagery less moralistic than its late medieval counterpart. Concerning Folz's theatre, Klimczak notes:

„Folz vertritt in seinen Spielen, die genauso erbaulichen Inhaltes sein können, mitunter eine etwas erzieherisch-moralisierendere Position, wenn er beispielsweise das verantwortungslose Verhalten eines Ehemannes an den Pranger stellt und die Gerichtsbarkeit gleich mit, die alles als Scherz versteht, wie im ‚Spil von den pauren‘ [...] Gezielt lässt Folz persönliche Neigungen in den Spielen durchblicken, indem er bestimmte Personengruppen angreift und sich moralisierend äußert. Diese ‚negative Didaxe‘ feuert die kurzweilig-unterhaltende Wirkabsicht der Spiele zusätzlich an.“²⁸

The mechanism described by Klimczak continues in Reformation *Fastnachtspiele*, as well as other works by Hans Sachs or Niklaus Manuel, but in the latter, the ‚negative Didaxe‘ looks like a byproduct of genuine entertainment and of the plays' community-building aspects. Reformation plays primarily aimed to bring together citizens and inspire in them a sense of unity against the Catholic enemy, and only secondarily to inspire some (if any) improvement in their morals and customs. The genre of Bernese Protestant drama analysed by Ehrstine (2002) provides a particularly significant example of this.

Other representations of the body and body parts are more refined and enigmatic. This image comes from a 1527 Wittenberg edition in which Hans Sachs and Andreas Osiander present a ‚commentary‘ through a series of images they said were found in a monastery library.²⁹ The work is a sophisticated fabrication aimed at proposing a ‚prophecy‘ of Reformation ideas and facts. One image represents a monk, identified in the caption as Luther with a sickle, a rose and a body part (fig. 3):

²⁸ Klimczak 2018, p. 28.

²⁹ See the complete title in the references (Fig. 3).



Fig. 3

Animal body parts, as well as fake human body parts, were commonplace in satirical and anti-clerical *Fastnachtspiele*, which mocked devotion to relics. From this perspective, the image draws on the same imagery of popular representation, but also offers a more serious and reflective meaning.

The caption by Hans Sachs alludes to Isaiah 40:4–8, in which human flesh is compared with grass to be cut, while the Word of God is eternal – a key passage for a Protestant believer. The rose in Luther’s hand can be both the fragile human life and the precious flower of the Word of God, but the most striking element is the severed leg, reminiscent of human fragility, but also firmly stating the existence of human flesh and the body in earthly life. At the centre of the image, victoriously contradicting the message that the leg conveys, the reformer’s body stands strong, stable and with working-class features, including vigorous hands. This body’s self-confident, proud presence is a common feature of all popular early Reformation imagery, though further research would be needed to assess how and when this motif could be connected, like in this image, to *sola Scriptura* and its regenerative power.

3.2 Of mice and men: chimaeras and monsters between polemics and laughter

The nature of carnival masquerades lies in concealing and transforming identities, which included cross-dressing and wearing animal masks and costumes as part of this Reformation phenomenon. In traditional *Fasnachtspiele*, but also in its Protestant version, cross-dressing on stage is relatively rare, while situations in which animals and humans mingle and sometimes transform into each other are more common, often reflecting the use of animal-themed nicknames as Schindler described. This innocuous comedic element based on agricultural life shared the stage with a much more aggressive use of human-animal pairing, which aimed to represent, with monstrous features, the political or religious enemy. Before becoming a key theme of Reformation polemics, the ‘masquerade of monsters’ was not uncommon in the 15th century, as in this anti-Hussite pamphlet by Hans Folz (fig. 4):



Fig. 4



Fig. 5

The use of monsters with animal features – often incorporating female nudity – is a well-known topic of Reformation propaganda, extensively analysed by Scribner in his work. Here, we aim only to reflect, in pedagogical terms, on two typical representations of the body in Lutheran and anti-Lutheran propaganda: Cranach's *Bapstesel* (fig. 5) and the less-illustrative, but still convincing, frontispiece of Thomas Murner's 'Lutheran fool' (fig. 6), directly connecting with the imagery of surgery and 'Narrenschnneiden' described above.

Von dem grossen Lutherischen Narren wie in docto: Wurner beschworen hat. ꝛ.



Fig. 6

The two images share at least one common feature: the disturbing and, to contemporary eyes, gratuitous shift toward nastiness to capture the observer's attention to elicit strong emotions. Such images should have been able to trigger an immediate feeling of 'otherness' towards the enemy and, therefore, a strong feeling of community among followers of the same religion, which is also a well-known mechanism in contemporary communication. However, this approach is very different, as the Lutheran image speaks of a monster that comes from 'elsewhere', from Rome-Babylon, while the anti-Lutheran image puts a menace coming from 'here' on stage, born on the same soil as the observer.

The *Bapstesel* – mixing a siren, woman, donkey and hen – uses exoticism to educate the observer to mistrust, representing what a good German Lutheran was not and was not meant to become if they were cautious and did not yield to seductions from the clergy. Like Rome-Babylon, the chimaera emanates a not-so-subtle appeal with her bare breasts, making the observer aware of the risk.

In a different sense, the Luther-fool represented in Murner's frontispiece caters to the same imagery of popular *Fastnachtspiele* and the familiar themes of men lying on the ground under the weight of excess wine and food – and sometimes hosting devils, strange creatures, fools or objects in their stomachs. Here, other fools come out of Luther's mouth, helped by a disquieting monk-cat. The image plays on the theme of domesticity (the cat and mouse are among the animals represented most often in popular prints) to inspire immediate disgust for and rejection of the expanding Reformation, telling the observer that it conceals an immediate danger of impurity, heresy and moral and physical contamination. Further research would be necessary on this subject to gain a better understanding of the duality between othering and physical proximity, elicited by the provoking aesthetics of chimaeras and animal-men hybridisations.

3.3 Fighting women on stage: between private and collective dimensions

This brief series of examples cannot overlook women's changing role in collective representations before and during the Reformation. The expression 'collective representation' is intentional because during the Reformation, the woman's traditional role as wife and mother was reinforced, and the authority of the *paterfamilias* was consolidated further in the wake of the *Sozialdisziplinierung*, which, as defined by Gerhard Oestreich and also discussed by Gerald Strauss, was the crucial (even if missed) aim of the Reformation in

social terms. While Strauss' positions have been highly controversial, how education intersected with the basic idea of social control in his writing remains seminal and helps in understanding how various roles in the family were functionalised as gatekeepers of order.

In this context, the emphasis on obedience by the wife and mother did not hinder the fact that, in opposition to the Catholic clergy, in which celibacy and power coincided, male power needed to come to terms with the female presence in the context of the family and child-bearing in Reformation society. As a consequence, the Reformation rethought the image of the belligerent woman, very common in the traditional *Fastnachtspiel*, providing more critical and relevant roles. The comic device of the angry wife is well-represented in this woodcut for Hanz Folz's Spiel on 'Der böß Rauch' (fig. 7), while an unhappy and repressed husband was represented by Hans Sachs in a carnival play of the same title:



Fig. 7

While a man bullied by a strong and violent woman was a recurring situation in comedy, arguments between husband and wife (or between the wife and other members of the household) often were used as a tool to introduce Protestant tenets and themes of discussion. Hans Sachs' short 'morals of the fable', concluding his *Fastnachtspiele*, offer strong evidence of this mechanism. Thus, the woman's (belligerent) body maintained its domestic dimension, offering occasions for discussion to believers, but it also developed its collective dimension, often embodying the popular classes' protest against Church abuses. A frontispiece from Hans Sachs' *Eyn kampff gesprech zwischen eyner frawen und yhrer Hausmaydt* (fig. 8) and a drawing by Niklaus Manuel for his play *Der Ablasskrämer* (fig. 9) exemplify these two different pedagogies of the female body.



Fig. 8

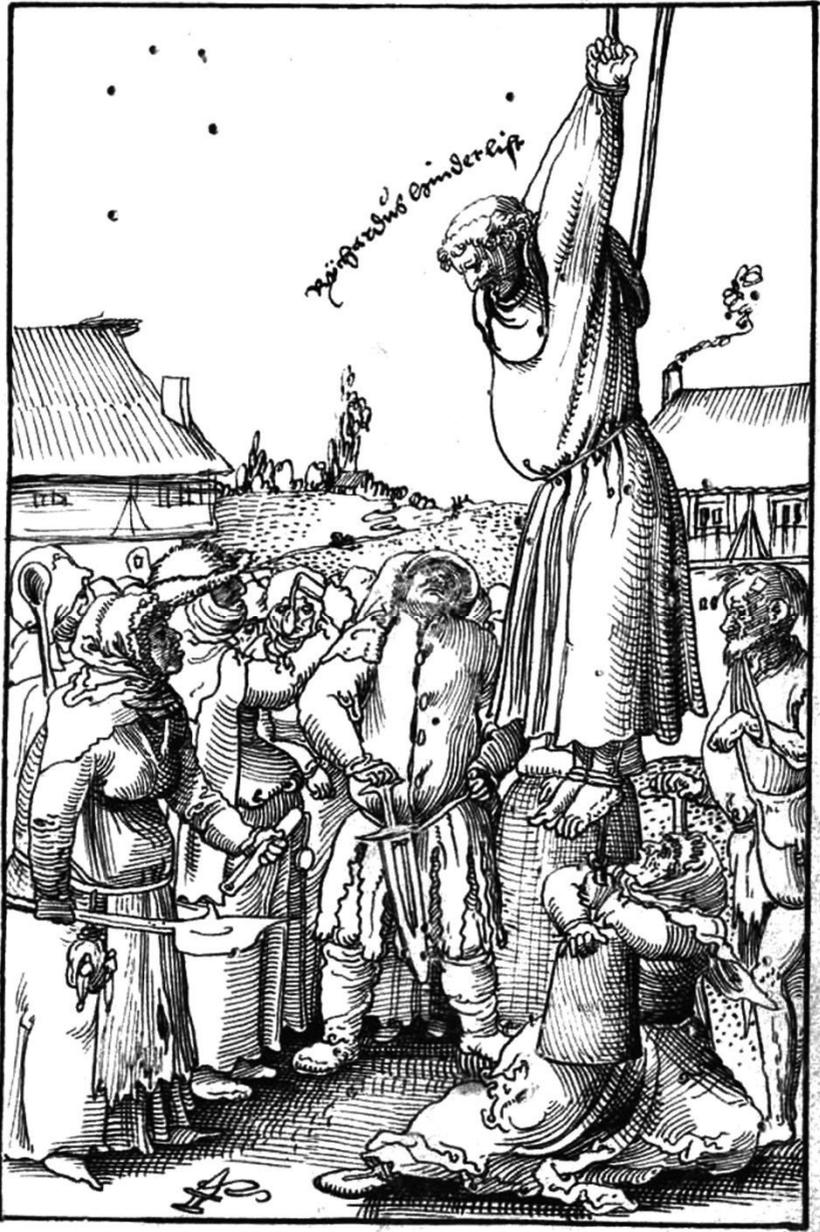


Fig. 9

Hans Sachs' frontispiece depicts the female body not only in a passive, submissive role, but also able to fight and express its reason through the use of force. On the other side, the fight's domestic dimension kept the message reassuring, as is generally the case in the comedic genre. A different meaning is expressed in Niklaus Manuel's drawing. This image is an infrequent occurrence of an actual representation of a *Fastnachtspiel* on stage by the author himself, and for this reason, it is particularly precious, even if it portrays an ideal performance and not a realistic one. In any case, the indulgence peddler tortured by the women of the village until he is obliged to flee represents how women, as a collective, often were charged with representing communal anger towards the (exclusively male) Catholic clergy and the voice of practical, down-to-earth necessities against the posthumous promises of indulgences and salvation through 'good works'. With the same function, 'irregular' women, such as prostitutes, were brought on stage to question clerics and challenge their pretended virtue. It is unlikely that religious leaders aimed to empower the women themselves, but by putting them on stage as mediators in the battle against the Catholic Church, they paved the way for the return of female biblical heroes, which would play a significant role in later Protestant dramas.

4 ,Nur bey Leib': some open questions and directions for future research

The presence of theatre and performance during the transition between late medieval and early modern society has yielded abundant evidence and has been discussed in various disciplines, from literature to anthropology – and, of course, in social studies. In the words of Norbert Schindler:

“On the threshold of the early modern period, theatre did not yet have a fixed place removed from everyday practices; it largely took place in and around the body, and for that reason, the carnivalesque was still everywhere.”³⁰

The examples discussed above provide an overview of how the perception and representation of the body intersected with the world of popular print, illustrated books, performance and ritual, giving new meaning to the body's strong presence in popular performances, such as the *Fastnachtspiel*, and using the collective body – the sense of a community comprising the middle and lower classes embodied in public gatherings – as a powerful pedagogical tool.

³⁰ Schindler 2002, pp. 124-125.

This process not only developed new potentialities for popular performance, but also influenced more cultivated forms of biblical drama, giving biblical heroes' bodies a new relevance as instruments of the collective will of the *respublica christiana*, as illustrated, for example, in the many plays devoted to Judith during the early Reformation, from Hans Sachs to Sixt Birck to Joachim Greff. It is particularly in Birck's Judith drama that this political theme is developed³¹, with plenty of references to the body (including our title expression *,nur bey Leib'*, uttered by a member of the city council, Charmi, to describe the situation of the people patiently waiting, under the advice of Judith, for God's intervention, as emphasised by the rhyme *Leib/Weib*).

During its first phase, the carnival play had the primary function of mocking Catholicism and expressing popular rage against its symbols of wealth and power. Illustrations cannot convey the moving energy of such mock processions and 'living theatre' actions in which the bodies not only were represented, but also acted without a fixed script. Contemporary descriptions can better summarise early Protestant carnival plays' features:

„At the end of June 1524, a carnivalesque parody was staged in the small mining town of Buchholz in Ernestine Saxony. Duke George of Albertine Saxony had recently had a new German saint created in Rome, the eleventh-century Bishop Benno of Meissen. In celebration of the canonisation, Benno's relics were disinterred for veneration in Meissen in mid-June. This event was celebrated satirically in Buchholz. A mock procession was formed, with banners made of rags and some of the participants wearing sieves and bathing caps in parody of canons' berets. They carried gaming boards for songbooks and sang aloud from them. There was a mock bishop dressed in a straw cloak, with a fish basket for a mitre. [...] A horse's head, the jawbone of a cow and two horse legs served as relics, and were carried back to the marketplace. There, the bishop delivered a mock sermon [...]. Then the figure of the pope was taken up on the dung carrier and tossed into the fountain, along with his bearers. An eyewitness reported that the spectators laughed so much that they could not stand.“³²

The citizens' bodies – parodically disguised and mixed with animal body parts and simulacra of bodies (the 'figure of the pope') – found their role in their movement and mass energy, in mimicking the impressive appearance of a procession or a Passion play while disrupting the ritual's earnestness with undisciplined movements, sounds (the singing from gaming boards) and smells (the dung carrier). These mock rituals did not embody a pedagogical message yet, but rather served as preparation for such a message: the feeling of community empowerment and embracing upcoming change. Even if Lu-

³¹ See Pfeiffer 2014; Salvarani 2018.

³² Scribner 1978, p. 306.

ther often criticised such manifestations' excesses, he was well aware of their potential, as convincingly argued by Andreas Loewe:

„In the early years of the Reformation, Martin Luther and his fellow reformers had actively supported evangelical revellers mocking the hierarchy and promoting anti-papal polemics during carnival. In 1521, for instance, as part of the Wittenberg carnival procession, Lutheran students acted out an ‚attack on the Pope, the attempt to overthrow him, which ended in the flight, in utter confusion, of Pope, courtiers and servants’. In a letter to Spalatin on 17th February 1521, Luther wrote that their ‚mockery was deserved by the enemies of Christ’. The following year (1522), the reformer Andreas Osiander used the Nürnberg carnival procession to ridicule anti-Lutheran practices, such as indulgence sales and votive Masses for the dead. Just as he lent some support to carnival mockery of the Catholic hierarchy and contested spiritual practices, such as the sale of indulgences, Luther also made good use of the image of St. Paul’s fool, for Christ’s sake’ (1 Cor. 4:10) to promote his message.“³³

Luther knew very well that Protestant pedagogy had to go beyond pure mockery and rebellion, and actively promoted and supported biblical drama, recommending the practice of writing and performing it in Protestant schools. Nevertheless, biblical and Latin drama could only act to reinforce believers’ faith and address literate people; they could do nothing for the *widerspenstige Leute*. From the very beginning, the old *Fastnachtspiel* developed some of its *loci communes* in a pedagogical direction.

This illustration from Hans Folz’s [*Spiel*] *Von dreyen studenten die um ein aller schoenste wirtin pulten* (1480) summarises some of these *loci* at a single glance. First, the action takes place in a tavern or pub, where the popular and middle classes connected, did business when the market was closed, indulged in pleasures of the body and simultaneously built community structures, social behaviours and inner hierarchies. The ‚three students’ courting the beautiful hostess bring typical sexual innuendo to the situation, while the two game boards – added by hand by a reader and for this reason even more significantly – probably alluded to the realm of gambling and the role of luck which, good or bad, seemingly governed people’s uncertain daily lives (fig. 10).

³³ Loewe 2010, pp. 240–241.



Fig. 10

In the Reformation *Fastnachtspiel*, all these elements were appropriated and given a new significance: the tavern (or country village) embodied each local community's pride against the Church's remote power, and the game boards, as we have seen, were used to mock the supposed material advantages promised by Catholicism to those who performed devotional acts. The space of bodily functions was reclaimed as natural and given by God, even if on this side, a more rigorous moral system soon would govern individuals and families' daily lives in Protestant cities.

Women, as we already have seen, could exemplify the rebellion against conventional moral rules (putting prostitutes and other 'irregular' women on stage), and in a more reassuring image, could function as a powerful collective armed with kitchen utensils, ready to chase and punish rapacious monks or anyone trying to trick peasants and the poor. More generally, the usual carnival play depiction of the fight between husband and wife could be transformed into a confrontation about fundamental tenets of Protestant faith, such as cynicism toward good works, as in Hans Sachs' *Der fahrendt Schuler in Paradeiß*. In this play, a shrewd scholar convinces a woman to give him money to buy salvation for her deceased husband. The new husband beats the woman, but is later robbed of his horse by the same scholar, who tells the wife that he has sent the horse away to bring the given money to the deceased

more quickly. The wife recounts the story to the whole village, expressing great scorn for her husband, and the story concludes with a short recommendation on pure faith.

From all these components, the popular, rebellious body of the *Fastnachtspiel* found its way into the most severe biblical drama in its heroic form. The heroes of sacred drama, far from being purely spiritualised, became the 'body doubles' of the sacred body of Christ, providing salvation to believers through self-sacrifice. Their representation was physical and detailed, surrounded by adequate scenery, such as in Hans Sachs' *Judith* (1554, fig. 11) and a Saul and David play from Basel (1571, fig. 12):



Fig. 11



Fig. 12

These images presented a new Reformation body: alongside the heavily physical, often grotesque body of the lower classes, there is the calm and composed, strong and noble presence of biblical heroes, made contemporary and comprehensible by theatrical representations often written and staged by school pupils and attended by the most notable families of the city. Such a refined and bourgeois ritual had little to do with the unbridled freedom of carnival mockery, but it covered another side of the 'adult education' process: while the popular theatre called on illiterate parents to build a feeling of belonging within the Protestant community, the cultivated ones had the opportunity, thanks to school dramas, to refine their knowledge of the Bible and Reformation tenets. In both processes, the body (of the participants themselves in popular festivals and of actors in biblical dramas, whose bodies in school contexts also celebrated the continuity of the family) played a central role, and further research is needed to assess its area of action: what was the relation between the most common 'cultural symptoms' expressed by early

Reformation imagery and the related ‚cultural symptoms‘ accessible through the written word (including pamphlets and schoolbooks) and, even more importantly, in the highly performative realm of preaching? How did the most cultivated motives of biblical drama and the heroes‘ central role, perceived through the rediscovery of the classics and humanism, eventually intersect with the funny, nasty or marginalised heroes of the *Fastnachtspiel* and anti-Catholic mockery? More questions, and hopefully some answers, could emerge from interdisciplinary studies that couple the history of education with iconology, rhetoric and drama studies. The ‚culture of persuasion‘, described by Pettegree, evolved to make Protestantism one of the most powerful cultural phenomena of the Western world, and could not have done so without a pervasive pedagogy moulding moral education and transmitting knowledge and social roles. For most illiterate 16th century citizens, this was possible ‚nur bey Leib‘, and the study of this sensory pedagogy and its transformation during the later diffusion of literacy could elicit fruitful contributions to the history of culture at large.

Sources and literature

Published sources

- Fig. 1: Hans Folz, Item ein fast köstlicher spruch von der pestilencz vnd anfenglich von den zeichen die ein künfftige pestilencz beteuten. Nurnberg 1482 Bayerische Staatsbibliothek, Rar 185, BSB-Ink F-184 – GW 10146
- Fig. 2: ‚Das Narrenschneiden‘, as reproduced in: Sachs, Hans (1911): Hans Sachsens Dramen, Fasnachspiele und Fasnachtbräuche (Hans Sachsens ausgewählte Werke, zweiten Band). Leipzig: Insel-Verlag, p. 16.
- Fig. 3: Hans Sachs / Andreas Osiander, Ein wunderliche weissagung von dem Bapstumb wie es yhm bis an das ende der welt gehen sol ynn figuren odder gemelde begriffen gefunden zu Nurnberg ym Cartheuserkloster vnd ist seer alt: Ein vorred Andreas Osianders. Mit gutter verstendlicher auslegung durch gelerte leut verklert. Wilche Hans Sachs yn Deudsche reymen gefasset vnd darzu gesetzt hat. [Wittenberg] 1527 Bayerische Staatsbibliothek, Res/4 Polem. 2457 Beibd. 34, VD16 W 4644
- Fig. 4: Hans Folz, Die pehemisch irrung. [Nürnberg]: [Folz], 1483 HAB Wolfenbüttel Rara A: 117.7 Eth. (19)
- Fig. 5: Lucas Cranach, Bapstesel (1523) Dresden, Staatliche Kunstsammlungen Dresden (SKD), Kupferstich-Kabinett, Signatur/Inventar-Nr.: A 1900-662. Photo: Paetzold, Brigitta, 1989. SLUB / Deutsche Fotothek
- Fig. 6: Thomas Murner, Von dem grossen lutherischen Narren wie in Doctor Murner beschworen hat. Straßburg: Grüninger, Johann, 1522 HAB Wolfenbüttel VD16 M 7088, A: 308 Theol. (4)
- Fig. 7: Hans Folz, Eyn liet genant der pöß rauch In der flam weis. [Nürnberg]: [Folz], ca. 1483/88 HAB Wolfenbüttel Rara A: 117.7 Eth. (24)

- Fig. 8: Hans Sachs, Ein Kampff gesprech Zwischen eyner Frawen vnd jhrer Haußmaydt. Mehr ein Kampff gesprech zwischen einer Haußmaydt vnd einem Gesellen. Nürnberg: Merkel, Georg, 1553 Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz, Berlin, Germany – 12 in: Yg 7893
- Fig. 9: Niklas Manuel, Der Ablasskrämer, Bürgerbibliothek Bern, as reproduced by von Greyerz, Kaspar (2015): Reformation, Gender, and Sexuality in Switzerland: Two Case Studies. In: *Reformation & Renaissance Review* 17, no. 2, pp. 167–180.
- Fig. 10: Hans Folz, Item von dreyer studenten die um ein aller schonste wirtin pulten. Nurnberg 1480 Bayerische Staatsbibliothek, Rar. 183, BSB-Ink F-183 – GW 10127
- Fig. 11: Hans Sachs, Die Judit mit Holoferne ob der belegerung der Stat Bethulia. Nürnberg: Gutknecht, Friedrich, 1554 Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz, Berlin, Germany – 36 in: Yg 7891
- Fig. 12: [M. Mathias Holtzwardt], Ein schön, new Spil, von König Saul, unnd dem Hirten David: Vie dess Sauls hochmut und stoltz gerochen, Davids demütigkeit aber so hoch erhaben worden: durch ein Ersamme Burgerschafft der loblichen Statt Basel gespilet, auff den 5 tag Augstmonats, Anno 1571. Universitätsbibliothek Basel, Am VII 24

Literature

- Baum, Jacob M. (2018): *Reformation of the Senses. The Paradox of Religious Belief and Practice in Germany*. Urbana, Illinois.
- Broadhead, P. J. (1996): Guildsmen, Religious Reform and the Search for the Common Good: The Role of the Guilds in the Early Reformation in Augsburg. In: *The Historical Journal* 39, H. 3, pp. 577-597.
- Ehrstine, Glenn (2002): *Theater, Culture, and Community in Reformation Bern, 1523-1555*. Leiden, Boston, Köln.
- Huey, Caroline (2016): *Hans Folz and Print Culture in Late Medieval Germany. The Creation of Popular Discourse*. Abingdon, Oxon.
- Karant-Nunn, Susan C. (1990): Alas, a Lack: Trends in the Historiography of Pre-University Education in Early Modern Germany. In: *Renaissance Quarterly* 43, H. 4, pp. 788-798.
- Klimczak, Franziska (2018): *Bildlichkeit und Metaphorik in spätmittelalterlichen Fastnachtspielen des 15. Jahrhunderts. Wie Sexualität von sich reden macht*. Potsdam.
- Kvalilova, Anna (2019): *Listening and Knowledge in Reformation Europe: Hearing, Speaking and Remembering in Calvin's Geneva*. London.
- Loewe, Andreas (2010): Proclaiming the Passion: Popular Drama and the Passion Tradition in Luther's Germany. In: *Reformation & Renaissance Review* 12, H. 2-3, pp. 235-282.
- Luther, Martin (1524): An die RATHERREN aller Städte deutsches Lands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen. Weimarer Ausgabe, B. 15, pp. 9-53.
- Methuen, Charlotte (2017): Education in the Reformation. In: Rublak, Ulinka (Hg.): *The Oxford Handbook of the Protestant Reformations*. Oxford, pp. 483-503.
- Ozment, Steven E. (1983): *When Fathers Ruled: Family Life in Reformation Europe*. Cambridge, London.

- Panofsky, Erwin (1939): *Studies in Iconology. Humanistic Themes in the Art of the Renaissance*. Oxford.
- Pettegree, Andrew (2005): *Reformation and the Culture of Persuasion*. Cambridge.
- Pfaff, Steven (2013): The true citizens of the city of God: the cult of saints, the Catholic social order, and the urban Reformation in Germany. In: *Theory & Society* 42, pp. 189–218.
- Pfeiffer, Judith (2014): The Changing Function of Violence in Swiss Reformation Drama as Relates to Laughter and Mockery. Sixt Birk's German Judith and Nikolaus Manuel's *Der Ablasskrämer*. In: Dietl, C./Schanze, C./Ehrstine, G. (Hg.): *Power and Violence in Medieval and Early Modern Theater*. Göttingen, pp. 169-194.
- Rothkrug, Lionel (1987): Holy Shrines, Religious Dissonance and Satan in the Origins of the German Reformation. In: *Historical Reflections / Réflexions Historiques* 14, H. 2, pp. 143-286.
- Salvarani, Luana (2018): In flesh and bone: bodily image and educational patterns in early Reformation theatre. In: *Paedagogica Historica* 54, H. 1-2, pp. 83-95.
- Schilling, Heinz (1983): The Reformation in the Hanseatic Cities. In: *The Sixteenth Century Journal* 14, H. 4, pp. 443-456.
- Schindler, Norbert (2002): *Rebellion, Community and Custom in Early Modern Germany*. Cambridge. [Original edition (1992): *Widerspenstige Leute: Studien zur Volkskultur in der frühen Neuzeit*. Frankfurt am Main].
- Scribner, R. W. (1978): Reformation, carnival and the world turned upside-down. In: *Social History* 3, H. 3, pp. 303-329.
- Scribner, R. W. (1994): *For the Sake of the Simple Folk. Popular Propaganda for the German Reformation*. Oxford.

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Luana Salvarani
 Università di Parma
 Dipartimento DUSIC - Educazione
 Borgo Carissimi, 10
 43121 Parma (Italia)
 luana.salvarani@unipr.it

Sebastian Engelmann

Zwischen Restauration und Liberalisierung – Der Blick auf den Körper des Kindes in den ,Kindernöten‘

Zusammenfassung: Auf Grundlage der Beiträge der ‚Kindernöte‘, die von Minna Specht und Martha Friedländer herausgegeben wurden, wird in diesem Beitrag im Anschluss an den einschlägigen Forschungsstand zur Diskussion des Körpers des Kindes in der Ratgeberliteratur herausgearbeitet, auf welche Art der Körper in Erscheinung tritt. In den Ratgebern der Nachkriegszeit findet sich ein individuelles Verständnis vom Körper des Kindes, der zugleich als Spiegel der Psyche und der sozialen Umstände begriffen wird.

Abstract: Based on the contributions to 'Kindernöte', a series of guides for parents and other involved with education edited by Minna Specht and Martha Friedländer, this article, following the relevant state of research on the discussion of the child's body in the guidebook literature, elaborates on how the body appears in these publications. In the guidebooks of the post-war period there is an individual understanding of the child's body, which is understood simultaneously as a mirror of the psyche and social circumstances.

Schlagworte: Ratgeberliteratur, Ratgeberforschung, Kindernöte, Nachkriegszeit, Individualisierung

1 Einleitung

Die von Minna Specht (1879-1961) in Zusammenarbeit mit Martha Friedländer (1896-1978) herausgegebene Hefreihe ‚Kindernöte‘ erschien von 1950 bis 1957 im Verlag Öffentliches Leben in Frankfurt am Main. Insgesamt 42 Beiträge, die mit abnehmender Häufigkeit von 1950 bis 1957 als Einzelhefte

publiziert wurden, liegen in drei Sammlungen vor.¹ Die einzelnen Beiträge verstehen sich als Ratgeber für Eltern und mit der Erziehung von jungen Menschen befasste Personen; in ihrer normativen Orientierung schließen sie an die Vorstellungen der Herausgeberinnen Specht und Friedländer an und lassen sich einer reformorientierten Pädagogik zuordnen, die das angenommene Eigenrecht des Kindes betont und eine moderne Erziehung als bewahrenden und schützenden Eingriff versteht.² Der Körper des Menschen – genauer noch der konkrete Körper des Kindes – ist in den Beiträgen der ‚Kindernöte‘ unweigerlich explizit und auch implizit Thema, wenn direkt im Vorwort darauf hingewiesen wird, dass die Umstände „schlechter geworden [sind, S.E.], unter denen unsere Kinder leben, arbeiten, spielen und schlafen.“³ Auch die Einzelbeiträge, die mit vielsagenden Überschriften wie ‚Mein Kind ißt so schlecht‘, ‚Erreicht die Prügelstrafe ihren Zweck?‘ oder auch ‚Geschlechtliche Schwierigkeiten im Kindesalter‘ versehen sind, referieren auf die körperliche Dimension des Erziehungsprozesses sowie wiederkehrende und stets umkämpfte Fragen der physischen Erziehung. Auf die ‚Kindernöte‘, die sich in der Beschreibung von Minna Specht als „Freund [...], der ins Haus kommt und hilft, ohne zu fragen“⁴ verstehen, als Quelle für die Erschließung der Erziehungs- und Körpervorstellungen der Nachkriegszeit, wurde in der erziehungswissenschaftlichen Forschung bisher nur am Rande verwiesen.⁵

In der Auseinandersetzung mit den Quellen wird einerseits ausschnitthaft klar, welche Körperbilder im Deutschland der Nachkriegszeit präsent waren. Die Nachkriegszeit – besonders die 1950er-Jahre – war eine Zeit der gravierenden Veränderung und des Aufbruchs. Sie war aber auch eine Zeit der Beharrung. Eingeflochten zwischen autoritärer und gewaltsamer Vergangenheit und einer unsicheren demokratischen Zukunft, ist anzunehmen, dass in dieser Zeit mehrere Vorstellungen des Umgangs mit dem Körper des Kindes zugleich präsent waren, die die Erziehungspraxis wiederum prägten. Zugleich wird der These nachgespürt, dass sich in den Ratgebern der Nachkriegszeit zaghaft – aber vermehrt – ein individualisiertes Verständnis von Erziehung Bahn bricht, welches sich auch am Verständnis des Körpers des

¹ Ich danke Johanna Lauff und den Gutachter*innen dieses Beitrags für hilfreiche Anmerkungen, instruktive Kritik und Unterstützung sowie Inge Hansen-Schaberg für Hinweise und wertvolle Denkanstöße in Buchform.

² Unter reformorientierter Pädagogik wird hier die Vielzahl an Erziehungsversuchen und Überlegungen verstanden, die mit Ende des Zweiten Weltkriegs auch in Deutschland zunehmend Fuß fassen konnten und demokratische Überlegungen in die Erziehung integrierten. Siehe hierzu grundlegend Oelkers 2012, S. 22-24.

³ Specht 1950/51, S. i.

⁴ Specht 1950/51, S. ii.

⁵ Vgl. Nitsch 2016.

Kindes zeigt. Dabei seien die Erziehungsratgeber der Nachkriegszeit „überwiegend restaurativ mit einigen liberalen Zügen“⁶ gewesen. Restaurative Tendenzen bezeichnen hier die Beharrungskräfte der autoritären Erziehungsverhältnisse, die eine Einhaltung der etablierten pädagogischen Ordnung von Zucht und Disziplin propagieren, was sich auch in der Wiederveröffentlichung von Ratgebern beispielsweise Johanna Haasers zeigt, die bereits während des Nationalsozialismus auflagenstark publiziert wurden.⁷ Liberale Züge finden sich dort, wo von einer Züchtigungspraxis abgesehen wird, das individuelle Kind mitsamt seines angenommenen Eigenrechts identifiziert und bereits auf eine veränderte Erziehungspraxis hingedeutet wird, die sich in den Folgejahren auch als vehemente und mittlerweile zum Mainstream gewordene „Kritik an Körperstrafen“ äußerte, „die zur Grundlage einer wachsenden Ablehnung von Gewalt in der Erziehung werden sollte.“⁸

Vor diesem Hintergrund werde ich in diesem Beitrag auf Grundlage ausgewählter Texte aus den ‚Kindernöten‘ die Frage beantworten, welches Bild des kindlichen Körpers in den Texten der ‚Kindernöte‘ auffindbar ist. Sichtbar wird der Körper in den Quellen als facettenreiches, individuelles, insbesondere psychologisch gedeutetes und sozial beeinflusstes Phänomen, das sowohl ermöglichend und produktiv, aber auch restriktiv wirkt. Damit ist dieser Beitrag andererseits Teil einer umfassenden Historiografie pädagogischer Ratgeberliteratur, deren aktueller Forschungsstand – mit besonderer Rücksicht auf die Verhandlung von physischer Erziehung – im folgenden Kapitel skizziert wird. Im Hauptteil meines Beitrags werde ich anschließend anhand der ‚Kindernöte‘ herausarbeiten, welche Bilder des Körpers entworfen werden und wie der kindliche Körper explizit und implizit verhandelt wird, um die Überlegungen schließlich zusammenzubinden und erneut zu systematisieren.

2 Erziehung in der Nachkriegszeit und der Körper in der erziehungswissenschaftlichen Ratgeberforschung

Die Nachkriegszeit in Deutschland zeichnete sich durch die Suche nach neuen Formen des Zusammenlebens, „die Grundlage eines demokratischen Selbstbewusstseins werden konnten“,⁹ aus. Sie war geprägt von „umstürzenden Veränderungen“,¹⁰ die freilich auch den Blick auf Erziehungspraxis

⁶ Schmid 2011, S. 130.

⁷ Gebhardt 2007.

⁸ Levsen 2019, S. 621.

⁹ Van Rahden 2019, S. 32.

¹⁰ Richter 2020, S. 257.

veränderten. Sonja Levsen hält fest, dass wiederkehrend das Attribut „autoritär“ „in der Historiografie zur Charakterisierung westdeutscher politischer Kultur oder westdeutscher Mentalitäten der 1950er-Jahre verwendet“¹¹ wird. Die zeitgeschichtliche Forschung zur Nachkriegszeit durchziehe „die Annahme eines engen Zusammenhangs von Erziehung und politischer Kultur, insbesondere einer Unvereinbarkeit von hierarchischen Erziehungsformen und Demokratie.“¹² Zugleich war die Zeit geprägt von einer kritischen Auseinandersetzung mit Autorität, mit der deutschen NS-Vergangenheit im Rahmen der Entnazifizierung,¹³ gravierender kultureller Veränderung im Zuge der Reeducation-Politik¹⁴ und der damit verbundenen Diskussion um eine „Amerikanisierung Europas“,¹⁵ die das Konsumverhalten ebenso veränderten wie den Medienkonsum. Trotz dieser Auseinandersetzung mit alternativen Formen des Zusammenlebens wurde die Öffnungsbewegung hin zu einer Marktgesellschaft durch die Tradierung althergebrachter Vorstellungen konterkariert, wenn beispielsweise an vielen Stellen bruchlos an den „Mutterkult, der schon im 19. Jahrhundert begonnen hatte“,¹⁶ angeschlossen und hierarchische sowie althergebrachte Geschlechterverhältnisse reproduziert wurden.¹⁷ In der Ratgeberliteratur wurde zwar die „Blut- und Rasse-Rhetorik [...] gestrichen, aber das Kind sollte wie zuvor mit Strenge und hygienisch einwandfrei erzogen werden“.¹⁸ In der Konsequenz wurden Kinderkörper weiterhin als zu disziplinierende Körper gedeutet, die an Hierarchien anzupassen und diesen zu unterwerfen seien. Auch die „alte Idee, Frauen werde durch ihren Körper unentrinnbar ein minderwertiges Schicksal zuteil“,¹⁹ hielt sich weiterhin, obwohl Frauen begannen, sich immer mehr in der Politik zu engagieren.

Arbeiten zu Körperbildern in Ratgeberliteratur der Nachkriegszeit, die sich diesem Thema vertiefend widmen, sind noch nicht vorhanden, obwohl sich die Erziehungswissenschaft heute vermehrt dem Körper zuwendet und damit die Entwicklung in der Geschichtswissenschaft nachholt.²⁰ In der erziehungswissenschaftlichen Ratgeberforschung dominieren allerdings Überlegungen zu ganz konkreten, in systematischer Perspektive immer wiederkeh-

¹¹ Levsen 2019, S. 10.

¹² Ebd., S. 11.

¹³ LeBau 2020.

¹⁴ Gerund/Paul 2015.

¹⁵ Levsen 2019, S. 16.

¹⁶ Richter 2020, S. 272.

¹⁷ Vgl. Engelmann 2021a.

¹⁸ Ebd., S. 273.

¹⁹ Ebd.

²⁰ Vgl. Wehren 2020; Berner 2018; Lorenz 2000.

renden Themen wie der Ernährung oder dem Stillen²¹ sowie Arbeiten zu beispielsweise Feindbildkonstruktionen im Ratgeber.²² Ratgebern wird dabei durchweg eine diskursprägende Wirkung zugesprochen, die insbesondere das nicht-akademische, auf den konkreten Umgang mit Erziehungssituationen abzielende Denken über Erziehung beeinflussen. Zugleich werden Ratgeber als Spiegel einer „einer je spezifischen gesellschaftlichen, kulturellen und historischen Konstellation“²³ verstanden, die dementsprechend zu historisieren sind.

Als erster Anlaufpunkt der neueren erziehungswissenschaftlichen Ratgeberforschung ist die Dissertationsschrift von Michaela Schmid zu nennen.²⁴ 2011 differenziert sie den übersichtlichen Forschungsstand – zu dem auch die Arbeiten von Höffer-Mehlmer, Oelkers, Kost und Cleppien gehörten²⁵ – nachvollziehbar aus. 2021 hat sich nicht viel geklärt, viel eher ist alles unklarer geworden,²⁶ soziologische Studien zur subjektiven Begründung der Nutzung sind hinzugekommen.²⁷ Schmid versteht Erziehungsratgeber als Informationsträger,

„die in unterschiedlichster medialer Form darauf abzielen, auf das erzieherische Tun bezogene Informationen zu vermitteln, so dass der Ratsuchende eine auf seine spezielle Situation bezogene Handlungsorientierung als Ergebnis des angeregten Reflexions-/Bildungsprozesses erhält. Wesentlich ist dabei, dass es sich um einen Prozess der Wissensvermittlung und Aufklärung handeln sollte, bei welchem unter dem Aspekt der Bildung die Herstellung, Beibehaltung und/oder Optimierung der Mündigkeit des Ratsuchenden leitend sein muss.“²⁸

Ratgeber haben dieser Arbeitsdefinition folgend eine besondere Funktion, die sie für die erziehungswissenschaftliche Betrachtung interessant macht, denn der Ratgeber ist „eine durchaus geeignete Textgattung, um auch Fertigkeiten zu vermitteln.“²⁹ In Ratgebern wird Wissen über eine Praxis bereitgestellt. Der Ratgeber ist dabei schon eine Abstraktion einer Praxis, eine Theoretisierung – und diese kann auch immer problematisch sein, da jede Praxis in einem spezifischen historischen und kulturellen Kontext situiert ist, Ratgeber aber trotzdem oft „die eine“ und „richtige“ Lösung suggerieren. Das ist nicht trivial, denn „Qualitätsstandards für Ratgeber gibt es nicht, hier entscheidet

²¹ Sauerbrey u.a. 2020a; Sauerbrey u.a. 2020b.

²² Vgl. Obermaier/Ode 2019.

²³ Engelmann 2021b, S. 150.

²⁴ Schmid 2011.

²⁵ Vgl. Höffer-Mehlmer 2003; Oelkers 1995; Cleppien 2017; Kost 2019.

²⁶ Vgl. Schmid/Sauerbrey/Großkopf 2019, S. 7.

²⁷ Zeller 2018.

²⁸ Schmid 2011, S. 22

²⁹ Sauerbrey 2019, S. 51f.

allein der Markt.“³⁰ Welche Ratschläge zu welchem Zeitpunkt gegeben werden und wie sie ausformuliert sind, unterscheidet sich dann folglich vom Kontext, in dem die Ratgeber verortet sind.

Das Thema der biophysischen Veränderung, des Wachstums, und der Umgang mit oftmals als problematisch markierten körperlichen Reaktionen von Kindern ist zeitübergreifend relevant für Ratgeber – zumindest in der Ratgeberliteratur, wenn auch nicht zwingend explizit verhandelt, ist der sich verändernde Körper des Kindes Thema:

„So können diese [Themen der Ratgeber, S.E.] neue Entwicklungsaufgaben für die Eltern sein, wie beispielsweise die Geburt, zu der sich zahlreiche Ratgeber finden lassen, körperliche, seelische oder Verhaltensrisiken und -probleme oder besondere Bedürfnisse, die sich aus dauerhaften Dispositionen wie beispielsweise einer Behinderung ergeben.“³¹

Diese Vielzahl an Themen verwundert nicht, denn weder ist die kindliche Entwicklung biologisch determiniert, noch ist biologisch vorgegeben, wie man Kinder zu erziehen hat. Daher lassen sich in verschiedenen Ratgebern ganz unterschiedliche Schwerpunktsetzungen ausmachen, die in den einzelnen Epochen die pädagogischen und gesellschaftlichen Vorstellungen widerspiegeln.³² Obwohl sie aber auf die Kategorie des Körpers rekurriert, ist die Ratgeberforschung mit konkreten Untersuchungen zum Körper in den Ratgebern bisher zurückhaltend. Dennoch ist die Beeinflussung von konkreten materialen Körpern stets ein Teil der Erziehung, was in der Ratgeberliteratur bereits in der Aufklärung dazu führte, dass der Körper unter dem Begriff der physischen Erziehung gesondert behandelt wurde. Losgelöst von den spezifischen Problemen und Ratschläge war physische Erziehung

„der Leitbegriff, unter dem viele Autor_innen Erziehungskonzepte verbreiteten, in denen die Pflege und Förderung der körperlichen, intellektuellen und sittlichen Entwicklung von Kindern als zusammengehörig betrachtet wurden. Sie wollten mit ihren Ratgebern ein Abrücken von bisher verbreiteten, aber riskanten Pflege- und Ernährungspraktiken sowie von abergläubischen Vorstellungen und Handlungsweisen erreichen und damit zum Überleben wie auch zu einer gesunden körperlichen Entwicklung von Kindern beitragen.“³³

Auch physische Erziehung – d.h. die Einwirkung auf den konkreten materiellen Körper mit dem Ziel der Veränderung – „muss, in welcher Form und zu welcher Zeit auch immer, gelernt werden. Bei diesem Lernen spielen eigene Erfahrungserfahrungen, erziehende Vorbilder, mit Sanktionen versehene Ge-

³⁰ Oelkers 2019, S. 213.

³¹ Volk 2018, S. 11.

³² Für einen Überblick häufiger Themen vgl. Höffer-Mehlmer 2013, S. 232.

³³ Volk 2018, S. 13.

und Verbote, aber auch Ratschläge anderer eine wichtige Rolle.“³⁴ Wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit Ratgebern des 20. Jahrhunderts, die zumeist einen abgegrenzten Zeitraum in den Blick nehmen, liegen mit den Arbeiten von Michaela Schmid, Sabine Volk und auch Carmen Eschner³⁵ vor. Alle drei Arbeiten eint ihr im weitesten Sinne inhaltsanalytisches, hermeneutisches Vorgehen, wobei der Grad des Einbezugs von theoretischen Vorüberlegungen in Abhängigkeit vom Erkenntnisinteresse genau wie der Zeitraum variiert. Schmid bietet exemplarische Analysen von den 40er-Jahren des 20. Jahrhunderts bis zu den 2000er-Jahren an und rekonstruiert die impliziten theoretischen Ordnungen der Ratgeber. Volk fokussiert die Zeit von der Weimarer Republik bis zum Nationalsozialismus, und Eschner nimmt Erziehungsratgeber seit Gründung der Bundesrepublik in den Blick.

Allgemeine Überlegungen und einen größeren Zeitraum umfassende Analysen finden sich bei Markus Höffer-Mehlmer. Im 19. Jahrhundert – bis hin zum Ersten Weltkrieg – „erschieden Ratgeber, die im Wesentlichen entweder dem einen [medizinisch-pflegerischen, S.E.] oder dem anderen [erzieherischen, S.E.] Themengebiet zuzuordnen sind.“³⁶ Diese Entwicklung hängt maßgeblich damit zusammen, dass sich sowohl Medizin als auch Pädagogik als eigenständige Wissenschaften stärker ausdifferenzierten und Expert*innen stellten, obgleich eine medizinische Betrachtung des kindlichen Körpers auch mit Erziehungsfragen verbunden wurde. Das Thema Körper wurde schon im 19. Jahrhundert unter dem Stichwort der physischen Erziehung verhandelt. In Ratgebern wurden nun über das bereits etablierte Themenspektrum von Schwangerschaft, Geburt, Ernährung und Pflege „hinaus medizinische Fragen etwa zu Krankheiten von Augen und Ohren oder zu Missbildungen und Verletzungen behandelt“.³⁷ Expert*innenwissen, das sich beispielsweise um die pädagogische Diskussion der Prügelstrafe formierte, wurde popularisiert und an die angesprochenen Leser*innen weitergegeben, die oft genug bürgerlich-wohlhabende Eltern waren.

Die wohl umfassendsten Forschungsarbeiten zur Ratgeberliteratur liegen für die Zeit von 1918 bis 1945 vor, also für den Beginn der Weimarer Republik bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs. Die Debatten dieser Zeit entspannen sich um einen auch in den Beiträgen der ‚Kindernöte‘ verhandelten Aspekt der physischen Erziehung: körperliche Züchtigungspraxis, „die den einen als selbstverständliches Erziehungsinstrument galt und von den anderen vehement abgelehnt wurde.“³⁸ Diese Diskussion spiegelte auch die gesellschaftli-

³⁴ Höffer-Mehlmer 2019, S. 239.

³⁵ Vgl. Eschner 2017.

³⁶ Höffer-Mehlmer 2019, S. 244-255.

³⁷ Ebd., S. 245.

³⁸ Ebd., S. 249.

che Konstellation der Weimarer Republik wider, in der sich reformerische und gegenreformerische Kräfte miteinander konfrontiert sahen.³⁹ Für die Zeit der Weimarer Republik hält Sabrina Volk fest, dass diese sich durch ein „modernes Beharren“ auszeichnet habe. Auf der einen Seite seien die rapiden gesellschaftlichen Entwicklungen berücksichtigt, zugleich aber auch auf althergebrachte pädagogische Figuren wie die heteronormative und normalisierte Vorstellung der Kernfamilie als Schonraum rekurriert worden, die auch in der Nachkriegszeit weiterhin vorhanden war. Kindheit wurde mit Authentizität und Natürlichkeit gleichgesetzt und durch die reformpädagogische Diskussion der Zeit beeinflusst, womit auch dem Körper ein neuer Wert beigemessen wurde: „[N]eben ethische Ansprüche tritt aber deutlich der Schwerpunkt seelischer, und hier vor allem körperlicher Gesundheit der Kinder. Dies äußert sich beispielsweise in der Betonung von Ernährung und Frischluft.“⁴⁰ Im Prozess der Destabilisierung der Weimarer Republik, die letztlich zur Zerstörung des demokratischen Versuchs führte, radikalisierte sich auch die Bezugnahme auf den Körper. Dieser wurde, wie Volk zustimmend im Rekurs auf Kössler festhält,⁴¹ nun nicht mehr als individueller Körper, sondern als potenzieller Teil eines rassistisch aufgeladenen metaphorischen „Volkskörpers“ aufgegriffen, den es durch Zurichtung und Abhärtung, Askesse und Übung zu disziplinieren galt. Somit kommt Volk zu einer negativen Bewertung der Ratgeberliteratur der Weimarer Republik: In den betrachteten Ratgebern

„wird weder zu demokratischen Formen des Umgangs geraten noch zeigt sich ein Modell der Demokratieerziehung in der Familie, gleichgültig, welcher Orientierung die Ratgeber entstammen. Die nachfolgende Generation wird zum Teil des nationalen ‚Gesamtkörpers‘ erzogen. Beschriebene Praktiken zu gesunder Ernährung, Luft, Bewegung und auch eugenische Bestrebungen sind nicht auf das Wohl des Einzelnen, sondern auf einen gesunden Volkskörper ausgerichtet.“⁴²

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch die Studie von Michaela Schmid, die sich mit Kontinuitäten im Mutterbild sowie der (früh-)kindlichen Pflege in Erziehungsratgebern der Weimarer Republik und NS-Zeit auseinandersetzt. In allen von Schmid betrachteten Ratgebern finden sich traditionelle Vorstellungen von Pflege, was „deutlich beim Ernährungsrhythmus“⁴³ zum Ausdruck komme. Zudem steht für alle Autor*innen

³⁹ Vgl. Volk 2018, S. 35 ff.

⁴⁰ Volk 2018, S. 303.

⁴¹ Vgl. Kössler 2014.

⁴² Volk 2013, S. 313.

⁴³ Schmid 2008, S. 184.

„bei der Pflege das primäre Interesse der Befriedigung körperlicher Erfordernisse im Mittelpunkt, eine explizite Betonung emotionaler Bedürfnisse [...] hat aber in den Ratgebern allgemein eine eher randständige Bedeutung oder findet sich vielmehr in Form von Warnungen vor einer übergroßen Verzärtelung.“⁴⁴

Zusammenfassend kann für die Geschichte der Ratgeberliteratur und ihrer Thematisierung von Körpern und Körperpraktiken bis 1945 festgehalten werden, dass die auf den Körper abzielenden Praktiken der Verbesserung, Abhärtung und Pflege als konstantes Merkmal der Ratgeberliteratur herausgestellt werden. Hinweise zum Umgang mit den körperlichen Bedürfnissen oder Hinweise zur physischen Erziehung werden als die hauptsächlich vorgestellten Praktiken und Lösungsvorschläge ausgewiesen, die in den Ratgebern offeriert werden. Für die Zeit nach 1945 liegen hingegen zum Körper in der Ratgeberliteratur keine Arbeiten vor. Es kann dennoch davon ausgegangen werden, dass auch hier Kontinuitäten bestehen, wie zum Beispiel die überarbeitete Veröffentlichung von Ratgebern aus dem Nationalsozialismus, allen voran der 1937 zuerst veröffentlichten Ratgeber ‚Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind‘ von Johanna Haarer (1900–1988), belegen. Haarers Ratgeber wurde erst 1949 überarbeitet. 1987 wurde er ein letztes Mal aufgelegt.

Für die Ratgeber der Nachkriegszeit ist vor dem Hintergrund dieser Darstellungen und der allgemeinen These eines spannungshaften Verhältnisses von restaurativen und liberalisierenden Entwürfen einerseits wenig Diversität zu erwarten, da „Ratgeber-AutorInnen der Nachkriegszeit [...] sich meist auf die im Privathaushalt stattfindende Kindererziehung, wie dies der vorherrschenden Tradition der Gattung entspricht“,⁴⁵ bezogen. Aber es verwundert andererseits ebenso wenig, dass in der Ratgeberliteratur Spannungen zwischen Beharrung und Anschluss an Ideen und Diskussionen der Kriegsjahre sichtbar werden, die sich auch anhand der Autor*innen von Ratgeberliteratur nachzeichnen lassen, wenn die „anfänglich lediglich restaurative Phase der Übernahme traditioneller Wertvorstellungen und innerfamiliärer Beziehungsmuster [...] im Laufe der 50er Jahre in Ansätzen von liberaleren Wertvorstellungen und Beziehungsformen durchzogen“⁴⁶ wird. Eben dieses Spannungsverhältnis gilt es genauer zu rekonstruieren.

Nach der Auseinandersetzung mit dem übersichtlichen Forschungsstand zu physischer Erziehung und Körper in der erziehungswissenschaftlichen Ratgeberforschung kann festgehalten werden, dass es trotz aller widersprüchlichen und gleichzeitigen Entwicklungen in der Nachkriegszeit zu einer langsamen, aber in der Rückschau sichtbaren Veränderung in der Ratgeberliteratur kam: „Die sicherlich auffallendste langfristige Veränderung des Genres

⁴⁴ Ebd., S. 184.

⁴⁵ Höffer-Mehlmer 2019, S. 252

⁴⁶ Schmid 2011, S. 103.

ist die Demokratisierung des Erziehungsdenkens, die sich vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg in der Ratgeberliteratur nahezu durchgängig beobachten lässt.⁴⁷ Das Kind sollte nun als Persönlichkeit ernst genommen werden, es sollte nicht mehr gemaßregelt werden und sich frei entwickeln. Strafen sollen nicht mehr eingesetzt werden, doch erst in den „letzten Jahrzehnten entwickelt sich eine Art egalitärer Commonsense.“⁴⁸ Statt hier nun aber schon klare Aussagen zur Korrespondenz von Körperbildern in der Ratgeberliteratur und der angedeuteten Veränderung treffen zu können, bleibt als Zwischenfazit darauf hinzuweisen, dass es sich bei den Körperbildern in der Ratgeberliteratur um ein bis jetzt noch kaum erschlossenes Forschungsgebiet handelt. Die konstatierte „Ambivalenz zwischen Restauration und Neuerung“⁴⁹ durchzieht als These aber sowohl die Literatur als auch die Quellen selbst. Die Frage, wie sich dies in der Betrachtung des Körpers niederschlägt, steht daher im Mittelpunkt der nun folgenden Analyse.

3 Der Körper des Kindes in den ‚Kindernöten‘ – Eine Spurensuche

Die Namen der Herausgeberinnen der ‚Kindernöte‘, Minna Specht und Martha Friedländer, werden in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion nur selten genannt.⁵⁰ Wenn Specht angeführt wird und das Werk der Reformpädagogin in den Blick gerät, werden ihre Zeit im dänischen Exil, ihre Bemühungen im Landerziehungsheim Walkemühle oder ihr potenzieller Status als „verdrängte Klassikerin“ diskutiert.⁵¹ Ihre spätere Tätigkeit als Lehrerin an der Odenwaldschule findet selten Beachtung, was auch für ihre Arbeit im *German Educational Reconstruction Committee* gilt. Ähnliches gilt auch für das Leben und Werk Martha Friedländers, das in der Erziehungswissenschaft noch weit seltener thematisiert wird. Martha Friedländer – Tochter von gehörlosen Eltern – wirkte als Pädagogin an zahlreichen Sprachheilschulen sowie im jüdischen Landschulheim Caputh.⁵² Sie wurde 1933 von den Nationalsozialisten aus dem staatlichen Schuldienst entlassen. Wie auch Specht war sie Mitglied des Internationalen Sozialistischen Kampfbundes und emigrierte nach Dänemark, wo sie in Spechts Schule in Östrupgaard mitwirkte. Nach dem Krieg kehrte sie nach Deutschland zurück, wirkte intensiv in der

⁴⁷ Höffer-Mehlmer 2019, S. 257.

⁴⁸ Ebd., S. 257.

⁴⁹ Schmid 2011, S. 104.

⁵⁰ Hansen-Schaberg 1992; Engelmann 2018.

⁵¹ Nielsen 1985; Hansen-Schaberg 2013.

⁵² Vgl. Feidel-Mertz/Paetz 1994.

Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft sowie der Arbeiterwohlfahrt mit und leitete ab 1947 die Schwerhörigen- und Sprachheilschule in Bremen.⁵³

Die im Verlag Öffentliches Leben in Frankfurt erschienenen kurzen Hefte mit farbigem Schutzumschlag und dem klingenden Namen ‚Kindernöte‘ können eine tentative Antwort darauf liefern, welche Bilder des kindlichen Körpers in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg in der popularisierten pädagogischen Diskussion vorhanden waren, und so zur Erweiterung der oben skizzierten Diskussion beitragen. In der Analyse wird insbesondere ersichtlich werden, in welchem Verhältnis der Körper in den Schriften zur Psyche gedacht wird. Um dies zu ermöglichen, werden in diesem Kapitel im Durchgang durch ausgewählte Texte Antworten auf die Frage danach, wie der Körper des Kindes thematisiert wird, gegeben, die abschließend systematisierend zusammengefasst werden.

Den Anfang macht dabei eine notwendigerweise reduzierte Gesamtschau der von 1950 bis 1957 publizierten und in drei Folgen zusammengefassten 42 Beiträge. Insgesamt wirkten an den ‚Kindernöten‘ 32 Autor*innen mit. Das Spektrum reichte von Jugendleiter*innen über Professor*innen an Hochschulen und Heilpädagog*innen bis hin zu Psychotherapeut*innen, Psycholog*innen und Mediziner*innen aus Deutschland, Österreich und auch aus den USA, obwohl die Autor*innen zumeist aus dem deutschsprachigen Raum stammen. Der Blick auf die beinahe allen Beiträgen beigefügten Berufsbeschreibung zeigt, dass in den ‚Kindernöten‘ zumeist Beiträge von psychologisch geschulten Personen veröffentlicht wurden, was unweigerlich an die bereits zuvor einsetzende Verknüpfung von pädagogischem und psychologischem Wissen erinnert, die für den Bereich der Kategorisierungs- und Selektionspraktiken bereits ausführlich herausgearbeitet wurde.⁵⁴ Hervorzuheben ist zudem der vermehrte Bezug auf die Psychagogik, einer u.a. auf Anna Freud zurückgehenden Vorform der Kinder- und Jugendpsychotherapie, die den Versuch unternahm, pädagogische, tiefenpsychologische und psychotherapeutische Wissensbestände miteinander zu verbinden, und die von Ludwig Zeise auch als Selbsterziehung für Erwachsene konzipiert wurde.⁵⁵

Die Beiträge der ‚Kindernöte‘ bestätigen grundlegend zumindest eine allgemeine These zur Entwicklung der Erziehungsratgeber der Nachkriegszeit: „Neben der zunehmenden Internationalisierung der pädagogischen Ratgeberliteratur bestimmen auch psychoanalytische Zugänge allmählich die Situation

⁵³ Vgl. Feidel-Mertz 1983.

⁵⁴ Vgl. Reh/Bühler/Hofmann/Moser 2021.

⁵⁵ Feuerhelm 2017, S. 496.

dieses Genres in den 50er Jahren.“⁵⁶ Kritisch anzumerken ist allerdings, dass es gerade zu dieser Zeit zu einer häufigen „Gleichsetzung von Psychologie und Psychoanalyse“⁵⁷ kam, die klare Zuschreibungen wie diese zumindest kritikwürdig erscheinen lässt. Klar ist allerdings, dass die psychologischen Ideen der Zeit das Individuelle betonten und damit bereits einer individualisierten Betrachtung von Erziehung Vorschub leisteten.⁵⁸

Thematisch folgen die Beiträge den in der Einleitung der ersten Sammlung von Minna Specht genannten Schwerpunkten: Die ‚Kindernöte‘ bieten insbesondere Müttern Hilfe an, „die sich sorgen, weil das Bett wieder naß war, weil unlustig im Essen gestochert wird, Ermahnungen nur patzige Antworten finden“.⁵⁹ Zugleich richten sie sich – freilich in der Einleitung nachgeordnet und in exakt dieser geschlechtlichen Markierung – auch explizit an Lehrer, Kindergärtnerinnen und Jugendpfleger. Fundiert sollen die ‚Kindernöte‘ – der Wertschätzung Spechts für die Psychologie sowie ihren Überlegungen zur Relevanz der Erfahrung folgend⁶⁰ – durch die „wissenschaftlichen Arbeiten der Kinderpsychologie, die heute in allen Kulturländern ihre Stätte hat, die Erfahrungen, die Erzieher und Psychologen auf der Grundlage dieser Wissenschaft gesammelt haben und die sonst nur in Lehrbüchern zur Verfügung stehen“⁶¹, sein. Die Ratgeber streben an, wissenschaftliches Lehrbuchwissen in einfache Sprache zu übertragen und anhand von konkreten Beispielen zu vermitteln, um Handlungsfähigkeit in der Erziehung herzustellen. Ein Blick in die Inhaltsverzeichnisse zeigt zudem, dass Themen der physischen Erziehung häufig explizit benannt werden. So geht es etwa um den mechanischen Prozess des Sprechenlernens, das Stottern, Bettnässen, Daumenlutschen und Nägelkauen, die Prügelstrafe, Rowdytum, Handschrift und auch um kindliche Sexualität. Alle Einzelthemen wären eine genauere Analyse wert, denn sie sind unweigerlich mit der wissenschaftlichen Diskussion und dem Zeitgeist verbunden. Im Mittelpunkt meiner Betrachtung als einem ersten Versuch der Erschließung der ‚Kindernöte‘ sollen hier Beiträge zum Stottern und zur Sprecherziehung, zum Bettnässen, zur kindlichen Sexualität sowie zum Nutzen der Prügelstrafe stehen, die für die ‚Kindernöte‘ charakteristische Argumente und Positionen liefern und ein Verständnis von der Darstellung des Körpers in den ‚Kindernöten‘ vermitteln können.

⁵⁶ Schmid 2011, S. 105.

⁵⁷ Wolfradt 2017, S. 3.

⁵⁸ Ebd.

⁵⁹ Specht 1950/51, S. i.

⁶⁰ Engelmann 2018, S. 176.

⁶¹ Specht 1950/51, S. ii.

3.1 Der Körper des Kindes als Spiegel der Psyche

Magda Ferenbach – Psychologin aus Göttingen und 1941 promoviert mit einer pädagogischen Arbeit zur schwedischen Schriftstellerin Selma Lagerlöf⁶² – thematisiert in ihrem ersten Text in den ‚Kindernöten‘ den Prozess des Sprechenlernens. Dass Kinder sprechen lernen, sei „ein unerschöpfliches Thema und eines der wichtigsten zugleich, das Vater und Mutter während der ersten Lebensjahre ihres Kindes beschäftigt.“⁶³ Die sprachliche Entwicklung des Kindes bedingt laut Ferenbach die Gesamtentwicklung im weiteren Leben. Somit ist das Sprechenlernen vom ersten bis zum letzten Schritt relevant. Es beginnt bekanntermaßen mit einem zumeist laut vernehmlichen Schrei, denn die „Lungen brauchen diese kräftige Bewegung.“⁶⁴ Der verursachte Laut wird dann zur Möglichkeit der Kommunikation mit der Umwelt. Sprechenlernen ist eine durch und durch körperliche Angelegenheit; ohne funktionierende Lunge kann nicht geschrien werden. Abhängig von der körperlichen Entwicklung ist auch die Vorstufe des Sprechens: das Lallen. „Ganz unabsichtlich, durch eine zufällige Lippen- oder Zungenhaltung entstand zusammen mit einem Atemstoß ein neuer Laut.“⁶⁵ Dieser durch den Körper zufällig hervorgebrachte Laut wird dann willentlich reproduziert und das Kleinkind „übt [...] immer wieder die gleichen Lautfolgen und findet neue.“⁶⁶ Die Grundlage für das Sprechen und die daran anschließende Kommunikation ist folglich eine kontingente, zufällige Lautfolge. Diese Lautfolge lässt sich nicht technisch erzeugen. Sie lässt sich auch nicht erzwingen – der Körper des Kindes ist hier als widerständig gedacht und wird von Ferenbach als Voraussetzung für das Sprechen deutlich markiert. So wird der Körper als Grundlage für jede Form der Erziehung ausgewiesen. Ferenbach geht weiter von „Anlagen“⁶⁷ aus, die für die Ausprägung von Fähigkeiten zuständig sind. Aber „Anlagen lassen sich hemmen oder fördern, sie lassen sich pflegen und man kann sie verkümmern lassen.“⁶⁸ Erst wenn die körperlichen Voraussetzungen gegeben sind, kann Erziehung ansetzen, die dann wiederum auf den kindlichen Körper einwirkt.

Individuelle Anpassungen im physischen Sprechapparat – die bei Ferenbach nur kurz angesprochen werden – werden von Martha Friedländer als Anpassungsleistungen an psychischen Druck und Tadel der Erwachsenen interpretiert.

⁶² Vgl. Ferenbach 1941.

⁶³ Ferenbach 1950/51, S. 1.

⁶⁴ Ebd., S. 2.

⁶⁵ Ebd.

⁶⁶ Ebd.

⁶⁷ Ferenbach 1955, S. 5.

⁶⁸ Ebd.

tiert. Die körperlichen Voraussetzungen korrespondieren hier mit einer psychischen Dimension. Denn in der Deutung von Friedländer sind es in vielen Fällen psychische Probleme, die dafür sorgen, dass der Körper nicht das tut, was er soll. In ihrem Beitrag zur Frage nach den Gründen des Stotterns bei Kindern wird der Körper, genauer noch ein stressbedingter Verschluss im Sprechapparat, zum Auslöser für das Stottern. Die körperliche Voraussetzung, deren grundlegende Funktionsfähigkeit in den Beispielen der ‚Kindernöte‘ zunächst ärztlich überprüft und dann zumeist bestätigt wird, wird durch eine psychologische Deutung überlagert. Kurz: Erst wenn der Körper ‚funktioniert‘, werden die Probleme pädagogisch relevant. Der von Friedländer beschriebene Junge Rudi ist unsicher im Sprechen. Als Reaktion auf seine Unsicherheit findet er aber einen gänzlich körperlichen Umgang mit dem an ihn adressierten Tadel der Erwachsenen:

„Da er der Mutter gern gehorchen will, so paßt er auf, daß ihm kein Wort mehrmals entfährt. Da ihm aber – während er nach der Form des nächsten Wortes sucht – oft eins unwillkürlich herausrutschen will, muß er Gewalt anwenden, um es am Herausprudeln zu hindern. An irgendeiner Stelle des Sprechapparats stellt er darum einen Verschuß her, ein Vorgang, der blitzschnell und fast unbewußt vor sich geht.“⁶⁹

Körper und Psyche – die hier getrennt verstanden werden – beeinflussen sich in den Beiträgen der ‚Kindernöte‘ durchweg gegenseitig, wobei der Körper im Fall von Rudi zunächst übermächtig erscheint:

„Ein mißlungener Versuch, im Zustand der Angst den Verschuß zu unterlassen, bringt Rudi zu der Überzeugung, daß ‚es‘ nicht geht; ‚es‘ kommt über ihn, er ist ihm ausgeliefert. Je mehr er sich bemüht, diesen Zustand zu überwinden, desto schlimmer wird er. Schließlich meint er, noch andere Muskeln des Gesichts, der Arme, der Beine mit in Tätigkeit setzen zu müssen, um den Verschuß im Sprechapparat zu öffnen.“⁷⁰

Bei Rudi entsteht eine unkontrollierbare und unverfügbare körperliche Blockade, die das Stottern verstärkt. Obwohl der Körper hier in seiner Funktion mechanisch nicht eingeschränkt ist, wird er durch Friedländer als von der Psyche des Kindes beeinflusst verstanden. Anhand der körperlichen Reaktion wird das Problem, das eben nicht auf körperlicher Ebene liegt und damit zunächst unverfügbar scheint, sichtbar. Im Fall von Rudi entzieht sich die körperliche Reaktion auf den psychischen Druck der willentlichen Steuerung. Zugleich wird dem Körper selbst abgesprochen, eigenmächtig zu agieren. Stattdessen wird er zum Spiegel der Psyche erklärt, was einen psychologischen oder sozialtherapeutischen Zugang begünstigt, wie ihn die Autor*innen

⁶⁹ Friedländer 1950/51, S. 5.

⁷⁰ Ebd. S. 5.

der ‚Kindernöte‘ in durchweg allen Fällen empfehlen. Diese Empfehlung verwundert vor dem Hintergrund der Autor*innen nicht. Diejenigen, die nicht explizit als Psychotherapeut*innen, Psychater*innen oder Psychagog*innen benannt werden – beispielsweise im Rahmen ihrer Tätigkeit als Erziehungsberater*innen –, markieren ebenfalls das soziale Gefüge und die Beeinflussung durch Umweltfaktoren als Quelle von Problemen in der Erziehung. Kurzum: Sie beziehen sich dabei auf psychologische Gemeinplätze der Entwicklungspsychologie und basale Ansätze der Psychotherapie, wenn sie sehr konkreten Rat geben, Situationen zunächst anders zu verstehen und umzudeuten.⁷¹

Annette Baudert – zu dieser Zeit Leiterin der Erziehungs-Beratungsstelle in Berlin-Wilmersdorf – stellt so beispielsweise mit Blick auf Probleme zwischen Geschwistern die Diagnose, dass für „den häßlichen Zank unter Kindern [...] fast immer die Einstellung der Erwachsenen verantwortlich zu machen [ist], die zu den aufgezeigten Fehlhaltungen aggressiver Art führt.“⁷²

Die Diagnose Bauderts – d.h. der Ausweis des Ursprungs des aggressiven Verhaltens in der Umwelt, der dann zum kindlichen Verhalten führt – führt hier keineswegs zur heute vermehrt kritisierten Stigmatisierung der Kinder als „psychisch krank“. Stattdessen sehen wir hier eine Form der Diagnose, die ausgewiesenermaßen Entlastung schaffen will, wie es auch heute oft genug Anliegen der systemischen Therapie ist: „Wird das System berücksichtigt, dann ist das menschliche Individuum entlastet. Es ist nicht für alle verantwortlich. Es muss nicht von einer großen Seele erschlagen werden.“⁷³

Eine ähnliche Übertragung durch die Umwelt induzierter psychischer Probleme auf den Körper findet sich auch bei der beschriebenen „Störung“⁷⁴ des Bettnässens, von der Rudolf Haarstrick – ein analytisch arbeitender Psychotherapeut der ersten Stunde aus Bremen – berichtet. Auch Haarstrick betrachtet diese Kindernot, das Bettnässen, aus psychologischer Perspektive. Und wieder taucht der Körper des Kindes als Ausgangspunkt und unkontrollierbare Projektionsfläche für psychische Probleme auf. Zunächst rückt er aber wieder als medizinisch auf seine Funktionalität zu überprüfendes Objekt in den Mittelpunkt der Betrachtung. Bevor über psychologische Probleme im Kontext der Familie gesprochen wird, geht man im von Haarstrick beschriebenen Fall den möglichen Störungen körperlicher Funktionen nach: „Die ärztlichen Befunde ergaben jedoch keinen Hinweis auf das Bestehen einer solchen Störung, und da das verordnete Medikament nicht die von den Rat-

⁷¹ Reuter 2014, S. 100.

⁷² Baudert 1950/51, S. 8.

⁷³ Klotter 2021, S. 61.

⁷⁴ Haarstrick 1950/51, S. 1.

suchenden erwartete Wirkung zeigte, unterließ man weitere Besuche.“⁷⁵ Selbst bei bestehenden körperlichen Fehlbildungen bleiben die pädagogischen Hinweise eigentümlich farblos, wie bei Martha Friedländers Hinweisen zu muskulären Problemen im Sprechapparat: „Das Kind kann lernen, welchen falschen Gebrauch es von seiner Muskulatur, besonders der Sprechmuskulatur, macht und wie es durch das Lockern der gespannten Muskeln wieder zu einer normalen Sprache kommen kann.“⁷⁶ Auch Friedländer sieht so abseits von den konkreten physischen Fehlbildungen des Sprechapparats, denen mit ein wenig Übung Abhilfe geschaffen werden kann, die Sprachentwicklung insbesondere durch geistige oder psychische Entwicklungen eingeschränkt: „Wenn eines Kindes Sprache sich besonders langsam entwickelt, so kann der Grund darin liegen, daß es in seiner geistigen oder seelischen Entwicklung eine Hemmung erfahren hat.“⁷⁷

Die Konsequenzen, die sowohl Fehrenbach und Friedländer als auch Haarstrick aus der Schilderung ihrer Fälle ziehen, sind die, dass

„alle Erklärungsversuche vom rein Körperlichen her – von der Blase, von der Niere, usw. – stets am äußeren Geschehen haften bleiben und eine ausschließlich darauf ausgerichtete Behandlung nur sehr begrenzten – nämlich suggestiven – Effekt haben kann.“⁷⁸

Obwohl der Körper sowohl im Fall des Stotterns als auch beim Bettnässen unabänderlich beteiligt ist, wird das Kind in den Erziehungsratgebern nicht auf seinen Körper reduziert. In allen drei Fällen wird die körperliche Reaktion als Ausdruck eines unverfügbaren psychischen Problems verstanden.

Alle bis jetzt in den Blick genommenen Aussagen über den Körper schreiben diesem eine doppelte Funktion zu. Zum einen ist der Körper die Grundlage für die pädagogisch zu bearbeitenden Probleme, denn die Probleme werden an ihm sichtbar. Ohne ihn würde es keinen Adressaten der Erziehung geben. Zum anderen ist die Funktion des Körpers in den Beiträgen durchweg durch psychische Probleme gestört. Der Körper wird so zum Spiegel von psychischen Problemen, die ohne die körperliche Dimension für die pädagogische Bearbeitung nicht verfügbar wären. Obwohl die Probleme von den Autor*innen ausschließlich zur Seite der psychologischen Bearbeitung hin aufgelöst werden, bleibt der Körper unweigerlich immer an der beschriebenen Situation beteiligt: Er macht die Symptome der individuellen Kindernot sichtbar. In den hier in den Blick genommenen Ratgebern wird so die Verschiebung hin zu einer verstehenden Erziehung, die hinter den physischen

⁷⁵ Ebd., S. 2.

⁷⁶ Ebd., S. 8.

⁷⁷ Ebd., S. 6.

⁷⁸ Ebd., S. 3.

Phänomenen psychische Gründe vermutet, deutlich, die mit der Entwicklung der Gesellschaftsformation und der Erziehungspraxis in der Nachkriegszeit hin zur Individualisierung korrespondiert.

3.2 Der Körper des Kindes als individueller Körper

Hans Müller-Eckhard – Leiter einer Erziehungsberatungsstelle in Wuppertal und zugleich Facharzt für Neurologie, Psychiatrie und Psychotherapie – thematisiert in seinem Beitrag ebenfalls körperliche Symptome der Kindernot anhand der Geschlechtererziehung. Sein Beitrag beginnt mit der Beschreibung des Daumenlutschens und einer Interpretation, die sich mit der eines anderen Beitrags der Kinderärztin Natalie Oettli aus einer vorherigen Ausgabe zum Nägelkauen und Daumenlutschen deckt.⁷⁹ Müller-Eckhard schreibt, dass „im kindlichen Tun [...] überhaupt nichts ohne Grund [geschieht]. Kindern, die lutschen, fehlt etwas; mehr, sie entbehren etwas. [...] Genau besehen ist das Daumenlutschen die erste Art, sich zu verselbstständigen, sich von der Außenwelt unabhängig zu machen.“⁸⁰ Die körperliche Tätigkeit verweist in der Deutung des Neurologen auf einen psychisch angeregten Akt der Emanzipation und Beruhigung, der wiederum als Reaktion auf die soziale Umwelt durchgeführt wird. Für Müller-Eckhard steht fest: Jedes „daumenlutschende Kind bereitet sich Lust und Zufriedenheit, wenn die Umwelt lustarm und unerträglich wird.“⁸¹ Das kindliche Daumenlutschen wird als körperliche Reaktion auf eine Umgebung ausgewiesen, die dem Kind nicht mehr das geben kann, was es erwartet. Jede körperliche Reaktion und Handlung, so die Aussage von Müller-Eckhard, lasse sich nur in Rückbindung an die gesamte soziale Situation verstehen. Taten und Handlungen seien „nur zu verstehen als Ausdruck der Lebenseinstellung der ganzen Person.“⁸²

Die ganze Person in all ihrer Komplexität wird an vielen Stellen in den Beiträgen beinahe gleichförmig aufgerufen. Die daraus gezogene Konsequenz ist, dass ein Defizit noch lange nicht dazu zwingt, direkt pädagogisch zu intervenieren. Obwohl die Ratgeber zunächst den Eindruck erwecken, ganz konkrete Hinweise zur physischen Erziehung zu geben, werden die verschiedenen Kindernöte zunächst psychologisch ausgedeutet. Stets ist weitere Diagnostik notwendig, um das individuelle Problem des Kindes in seiner sozialen Eingebundenheit zu verstehen. Im Falle des Stotterns wird im Sinne einer

⁷⁹ Vgl. Oettli 1950/51.

⁸⁰ Müller-Eckhard 1958, S. 2.

⁸¹ Ebd., S. 3.

⁸² Ebd.

sich ausdifferenzierenden Gesellschaft direkt ein ganzes Team benötigt, um das Kind zu behandeln:

„Eine Erziehungsberatungsstelle, die Kind und Mutter in geduldiger Arbeit behandelt, ein Psychotherapeut (Seelenarzt), der diese Aufgabe in Angriff nimmt, ein Sprachheilpädagoge, der die psychischen Faktoren des Leidens genügend beachtet, können dem langjährigen Stotterer noch helfen.“⁸³

Hieraus lässt sich eine weitere allgemeine Aussage über den Körper des Kindes in den ‚Kindernöten‘ ableiten. Der Körper ist stets ein individueller Körper, der ganz eigene Reaktionen zeitigt, die nur in der Komplexität der Situation verstanden werden können. Es gibt hier keine einheitliche pädagogische Lösung. Nur „geduldige Arbeit“⁸⁴ könne dem einzelnen Kind helfen. In den Texten der ‚Kindernöte‘ tauchen individuelle Kinder auf, alle mit einem Namen und einer Geschichte versehen. Obwohl allgemeine Aussagen getroffen werden, werden immer wieder die Individualität, das eigenen Tempo und die Unmöglichkeit des Zwangs zu schnellerer Entwicklung betont. Das individuelle Kind soll und kann nicht durch zusätzlichen Druck zum gewünschten Verhalten gezwungen werden, wie der Fall des Jungen Rudi bereits gezeigt hat. Die pädagogische Konsequenz wird schnell gezogen: „Soweit es geht, keine Sonderübungen, die sich häufig im Kind mit der Vorstellung verbinden, das Sprechen sei an sich schon etwas Schweres und Unangenehmes, sondern Anregung zum Sprechen in geeigneten Sprechsituationen!“⁸⁵ Anstatt die Kinder zu reglementieren, sind die erwachsenen Erzieher*innen dort selbst gefragt, wo Einschränkungen im Sprachgebrauch aufgrund von Schwächen des Kindes offenbar werden: „Das schwache und kranke Kind aber bedarf in ganz besonderem Maße der Geduld und der Liebe seiner Eltern, um in körperlicher und geistiger Hinsicht die volle Herrschaft über die Sprache zu erlangen und mit ihr und durch sie zu einem ganzen, tüchtigen Menschen zu werden.“⁸⁶ Auf diese Art wird das individuelle Kind entlastet. Es wird nicht als ‚schuldig‘ an seinen körperlichen Defiziten markiert. Stattdessen wird sein Verhalten als Ausdruck psychischer Probleme interpretiert. Der Körper ist nicht defizitär – er ist nur ein Spiegel der psychischen Probleme und der sozialen Umstände.

Da eine Beeinflussung des Körpers dementsprechend auch keine Lösung von schwerwiegenden Problemen verspricht, werden auch Körperstrafen als unsinnig markiert. Eine strafende Form der physischen Erziehung wird in der Diskussion der Prügelstrafe bei Elisabeth Burger, die an der Hauptarbeitsstel-

⁸³ Ebd., S. 6

⁸⁴ Ebd.

⁸⁵ Ebd., S. 10.

⁸⁶ Ebd., S. 11.

le für Frauenseelsorge in Düsseldorf angestellt war, explizit abgelehnt: „Deshalb ist eine Strafe möglichst zu vermeiden: die Prügelstrafe (prügeln, d.h. schlagen mit einem Gegenstand wie Stock, Rute, Kochlöffel, Riemen, Holzschuh usw.).“⁸⁷ Burger fügt hinzu: „In den pädagogischen Schriften wird heute die Prügelstrafe kaum noch diskutiert, anscheinend halten die Psychologen und Pädagogen sie für abgeschafft; wo sie überhaupt noch erwähnt wird, warnt man aufs Dringlichste vor ihr. Aber wie sieht es im Leben aus!“⁸⁸ Burger macht deutlich, dass eine gewaltfreie Erziehung in der Nachkriegszeit keineswegs flächendeckend etabliert und der Fachdiskurs vom Alltag der Menschen getrennt war. Mit Blick auf die Ratgeber der 1950er-Jahre wird damit die eingangs erwähnte Spannung zwischen restaurativer Beharrung und Liberalisierung deutlich, die auch die eingreifende Intervention der Beiträge begründet. Körperstrafen – physische Erziehung par excellence – sind nach Burger auch in den Nachkriegsjahren trotz pädagogischer Bemühungen von „Comenius, Pestalozzi, Fröbel und Don Bosco“⁸⁹ an der Tagesordnung. Schulärzte berichten, „daß sich bei den Untersuchungen der Kinder Spuren harter körperlicher Züchtigung (durch die Eltern!) zeigen.“⁹⁰ Das Verhalten der Eltern wiederum ist selbst Ergebnis von Erziehung und autoritären Verhältnissen: „Sie sind selbst so erzogen worden, daß sie keine eigene Meinung äußern durften und sind selbst viel geschlagen worden.“⁹¹ Laut Burger seien diese Eltern „Menschen, die in autoritärer Selbstsicherheit alles für richtig halten, was sie ihren Kindern antun, und die ihnen keine eigene Meinung zubilligen.“⁹² Die Antwort Burgers auf diese Situation ist eine Mischung aus der reformpädagogischen Entwicklungsvorstellung eines Jean Paul und psychologisch überformter Beziehungslehre, die letztlich die freie Entfaltung des Individuums anstrebt. Burger nutzt die Metapher des Gärtners und regt an, diesen als Vorbild für die Erziehung zu nehmen:

„Er sät den Samen und setzt die Pflanzen fein sorgfältig in die vorbereitete Erde. So muß auch du die guten Gedanken in die Seele deines Kindes säen. [...] Im Frühjahr gräbt der Gärtner nahrhaften Dung unter die Erde. So sei auch du von Zeit zu Zeit bedacht, der Seele deines Kindes besondere Nahrung zu geben, aus der sie ihren Saft zieht, damit sie blühen und Früchte tragen kann.“⁹³

Behutsame und emphatische Seelenpflege der individuellen Pflanze Kind ersetzt für Burger idealtypisch die gewaltsame Zurechtweisung. Die ange-

⁸⁷ Burger 1955, S. 5.

⁸⁸ Ebd.

⁸⁹ Ebd, S. 6.

⁹⁰ Ebd, S. 7.

⁹¹ Ebd.

⁹² Ebd.

⁹³ Ebd., S. 16.

nommenen Fehler des Kindes geraten hierbei in den Hintergrund. Der Gärtner „erwartet nicht Erdbeeren vom Flieder und duftende Bäume vom Stachelbeerstrauch. So erwarte auch du nicht vom stillen besinnlichen Kind große Taten und vom geschäftigen und praktischen überragende Gelehrsamkeit.“⁹⁴

Die Erziehungsprobleme der ‚Kindernöte‘ können den zahlreichen Autor*innen folgend nur durch Einfühlung, personalisierte Zuwendung, Sorge sowie psychologische Expertise gelöst werden. Körperliche und psychische Aspekte stehen hier in einem untrennbaren Wechselverhältnis. Der Körper bleibt für die Autor*innen der ‚Kindernöte‘ jedoch der Bezugspunkt erzieherischen Handelns, denn durch ihn werden die Probleme sichtbar und die pädagogische Bearbeitung möglich. Die Betonung der Individualität des kindlichen Körpers speist sich einerseits aus einer nicht näher ausgeführten reformpädagogischen Denkweise, die in der Nennung von Fröbel und dem regelmäßigen Verweis auf die schon bei Jean Paul auftauchende Metapher vom Kind als Pflanze immer wieder auftaucht. In der Nachkriegszeit wird dieses schon vorher bekannte Motiv durch psychologische Einwände gegen die autoritäre Erziehung mit einer Tendenz zum Abbau von gewaltsamen Erziehungsverhältnissen verbunden. Die Psychologisierung, „verstanden als Individualisierung und Durchdringung der Alltagswelt vor allem der westlichen Gesellschaften mit psychologischen Kategorien, Denk- und Handlungsweisen“⁹⁵, ist in der Nachkriegszeit noch nicht das Phänomen, das heute immer wieder aufgrund entstrukturalisierender und individualisierender Tendenzen kritisiert wird. In den Beiträgen der ‚Kindernöte‘ wirkt Psychologisierung ganz im Gegenteil als unterstützende und orientierende Praxis, die eben nicht Fehler ausweisen und stigmatisierende Diagnosen liefern, sondern Probleme erklären will, die zuvor noch mit übergreifiger und autoritärer Erziehung bearbeitet wurden. Die psychologische Betrachtung der Kindernöte schafft so in Verbindung mit der reformpädagogischen Orientierung die Grundlage dafür, den individuellen Körper des Kindes zu sehen und seine Leiden zu lindern. Obgleich die Psychologie hier zunehmende Deutungsmacht über soziale Situationen bekommt, tritt sie doch in den Beiträgen der ‚Kindernöte‘ nicht als stigmatisierende Instanz auf, sondern verspricht fallgenaue Ansprache und Hilfe.

⁹⁴ Ebd.

⁹⁵ Malich/Balz 2020, S. 9.

4 Der Körper des Kindes in den ‚Kindernöten‘ – Fazit und Ausblick

Der Körper des Kindes wird in den Beiträgen der ‚Kindernöte‘ in der Nachkriegszeit als zentraler Bezugspunkt der ratgebenden Autor*innen ersichtlich. Ohne den Körper, der auf ganz verschiedene Arten wirkmächtig wird, kann es die in den Ratgebern geschilderte Erziehungspraxis nicht geben. In diesem Beitrag habe ich in ersten Ansätzen herausarbeiten können, welches Bild des kindlichen Körpers in den Beiträgen auffindbar ist. Der Körper wird – für die Ratgeberliteratur über die Zeit hinweg typisch – als relevanter Bezugspunkt markiert. In den Beiträgen der ‚Kindernöte‘ tritt er als facettenreiches Phänomen in Erscheinung. Der auf eine konkrete Praxis abzielende Rat ist nicht entkörperlicht, sondern wird immer über Körperlichkeit vermittelt. Der Körper des Kindes wird sowohl als Grundlage für jede pädagogische Praxis, als Spiegel der Psyche und auch als soziale und individuelle Entität verstanden. Grundlage für pädagogische Praxis ist er, da er als Ausgangspunkt der Entwicklung gesetzt wird: Körperliche Prozesse werden in Gang gesetzt, die schließlich zu Lernen bzw. sichtbarer Entwicklung von Kindern führen. Diese zufälligen Prozesse können nicht kontrolliert werden – sie sind in Abhängigkeit von den angenommenen individuellen Potenzialen der Kinder zu unterstützen und sollen nicht erzwungen werden. In der Vorstellung der Normalentwicklung ist der Körper demnach die Entität, die Prozesse in Gang setzt und als Fundament für die Entwicklung dient. Deutlich wurde zudem, dass die Beiträge den Körper, obwohl sie ihn auch als eigenständige Entität begreifen, immer auch zugleich als Spiegel der Psyche verstehen, was durch die individualpsychologische Perspektive der Autor*innen bedingt ist. Anhand des Körpers werden ansonsten unverfügbare psychische Probleme sichtbar, was den Körper so wichtig für die pädagogische Praxis macht. Die körperlichen Phänomene werden dann auch als soziale Phänomene markiert, die aus dem Kontext heraus erklärt werden können. Der klingende Name ‚Kindernöte‘ macht eine Umkehr in der Beurteilung von kindlichem Verhalten in den Erziehungsratgebern deutlich: Es sind nunmehr Nöte, die sich im Verhalten der Kinder äußern. Es sind keine Defizite, die beispielsweise durch Strafen reguliert werden müssen. Obwohl die Eltern – im Falle der ‚Kindernöte‘ noch genauer die Mütter – ebenfalls an den Problemen der Kinder leiden, werden letztlich die Kinder als diejenigen markiert, die das Leid empfinden und denen geholfen werden muss. Die geteilte Annahme der Autor*innen ist, dass Probleme in der Familie, Ängste, Gewalterfahrungen sich mittels der Psyche in den körperlichen Phänomenen niederschlagen.

Die Autor*innen der Ratgeberschriften steuern dementsprechend konsequent in die Richtung einer psychologischen und psychotherapeutischen Betreuung der Kinder, die der Komplexität der Erziehungssituation Rechnung tragen soll und die individuelle Entwicklung der einzelnen Kindern betont, was die Pflanzenmetaphorik und das Sprechen vom behutsamen Gärtner verdeutlicht. Denn der Körper der ‚Kindernöte‘ ist ein individueller Körper, der eine sorgende Behandlung verdient, ganz anders als noch in den Ratgebern der Weimarer Republik oder der NS-Zeit, die den „Volkskörper“ und die Anpassung des Individuums in den Mittelpunkt der Erziehungspraxis zu stellen wussten. In den Texten der ‚Kindernöte‘ wird stets von konkreten Einzelfällen gesprochen. Selbst das unbenannte Kind bei Burger ist eine individuelle Pflanze. Jedes Kind – so der Tenor der Beiträge durch die ‚Kindernöte‘ hinweg – ist individuell und einzigartig und nicht etwa Teil eines „Volkskörpers“. Zudem ist es nie ‚falsch‘. Stattdessen ist es Opfer der Umstände. Die pädagogische Einflussnahme setzt dementsprechend nicht bei der Züchtigung der kindlichen Körper an, sondern in liberalisierter Form bei der Reflexion der Verhältnisse durch professionelle und niedrigrschwellige Unterstützung – ganz wie durch die Herausgeber*innen intendiert.

Rat zur physischen Erziehung ist auch in der Nachkriegszeit das Hauptgeschäft der Ratgeber. Damit untrennbar verbunden ist in den ‚Kindernöten‘ die psychologische Deutung der körperlichen Phänomene und die Betonung der sozialen Verwicklung des Körpers. Aus der ersten Analyse von Körperbildern und der tentativen Systematisierung in diesem Beitrag ergeben sich Anschlussfragen, die in weiteren Arbeiten zu beantworten sind, um differenziertere Aussagen zum postulierten Spannungsverhältnis von Restauration und Liberalisierung treffen zu können, das nach aktuellem Erkenntnisstand für die Ratgeberliteratur der Nachkriegszeit zwar zutrifft, aber inhaltlich noch nicht genau bestimmt ist.

Zum einen konnte in diesem Beitrag nicht ausführlich darauf eingegangen werden, auf welche Wissensbestände die Autor*innen in ihren Beiträgen Bezug nehmen, da die Beiträge komplett ohne weiterführende Literaturverweise auskommen. Die Arbeitsfelder der Autor*innen und die ersten Auseinandersetzungen in diesem Text deuten aber darauf hin, dass hier insbesondere psychologisches und psychotherapeutisches Wissen in pädagogischen Rat überführt wird. Psychoanalytische Begründungsfiguren – wie es die Nähe zur Psychagogik vermuten lässt – finden sich beispielsweise bei Rudolf Haarstrick und anderen wieder, die es genauer zu rekonstruieren gilt. Denn in der Liste der Autor*innen der ‚Kindernöte‘ finden sich mit beispielsweise Hildegard Hetzer auch Pädagog*innen, die während des Nationalsozialismus in der professionellen Erziehungsarbeit tätig waren und zugleich zu den ein-

flussreichen Psycholog*innen von 1933 bis 1945 gezählt werden.⁹⁶ Auch in der Autor*innenschaft der Kindernöte findet sich Vertreter*innen eher restaurativer Positionen, die beispielsweise die Familienbilder der Nachkriegszeit nicht aufbrechen, sondern bestätigen. Zugleich lassen sich die hier rekonstruierten Liberalisierungstendenzen mit Blick auf den Umgang mit dem Kind ausmachen.

Zum anderen konnte nicht in Gänze auf die systematischen Kontinuitäten vom Nationalsozialismus bis hin zur Nachkriegszeit und die verschiedenen politischen Positionierungen der Ratgeberliteratur eingegangen werden. Erst in einer größeren vergleichenden Studie wird sich ausweisen lassen, wie zum Beispiel die ‚Kindernöte‘ mit den Publikationen des *Arbeitskreises Neue Erziehung e.V.* (ANE) korrespondieren, der bis heute Bestand hat und seit 1946 Elternbriefe und Drucksachen produziert. Ein erster Blick in die Publikationen des ANE in der Nachkriegszeit zeigt, dass sich der ANE politisch klarer als die Autor*innen der ‚Kindernöte‘ positioniert. Der ANE reagiert ungleich stärker auf den Nationalsozialismus:

„Warum versagte das deutsche Volk und mußte darum den Weg in die Katastrophe gehen? Welcher Weg muß zur Rettung und Bewahrung des Menschen nach dieser unermeßlichen Tragödie beschritten werden? [...] Gegen jede Art von Diktatur, Intoleranz und Unfreiheit. Für die uralte, doch immer wieder neu zu erstrebende Erziehung zum freien, selbstständig denkenden und verantwortlich handelnden Menschen!“⁹⁷

In den Publikationen des ANE – der Mitglied im Weltbund für die Erneuerung der Erziehung war – wird zudem nicht nur Rat angeboten wie in den ‚Kindernöten‘, sondern es werden auch eigenständige wissenschaftliche Beiträge abgedruckt.⁹⁸ Deutlich wird, dass der ANE viel stärker auf die Schrecken des Krieges rekurriert: „Der Arbeitskreis NEUE ERZIEHUNG trat – daran wollen wir uns immer wieder erinnern – unter dem erschütternden Eindruck des letzten Krieges, des Völkermordes und des Hasses zusammen.“⁹⁹ Der weiterhin existierende ANE verrät auf seiner Homepage heute wenig über die eigene Geschichte, und auch die frühen Publikationen zum aktuellen Forschungsfeld der Elternbildung durch Elternbriefe finden in Publikationen zum ANE keine Beachtung.¹⁰⁰

Aber erst in der vergleichenden Betrachtung von unterschiedlichen Ratgebern, ihren Autor*innen, den behandelten Themen und den expliziten oder impliziten Positionierungen wird sich ein vollständigeres Bild der Erzie-

⁹⁶ Herrmann 2017, S. 180.

⁹⁷ Arbeitskreis Neue Erziehung o.J.

⁹⁸ Arbeitskreis Neue Erziehung 1961.

⁹⁹ Redaktion ANE 1959, S. 1.

¹⁰⁰ Vgl. Steppke-Bruhm 2013.

hungeratgeber der Nachkriegszeit ergeben. Weitere Differenzierungen der in den Beiträgen der ‚Kindernöte‘ ausgemachten Individualisierung der Erziehung und Abwendung von den autoritären Erziehungsvorstellungen können nachgezeichnet werden, die das Spannungsverhältnis in der Entwicklung deutlicher hervortreten lassen. Die Ratgeberliteratur – mitsamt ihrer Betonung der physischen Erziehung bei zeitgleicher Arbeit gegen einen körperlichen Reduktionismus – ist somit als ein relevanter Bestandteil allgemeiner pädagogischer Historiografie ausgewiesen, dem es sich auch in weiteren Arbeiten vertiefend zu nähern gilt, um dieses Spannungsfeld eingehender aufzuarbeiten und die entstehenden Positionen weiter zu historisieren. Denn schon die Diagnose, die Erziehungsratgeber der Nachkriegszeit seien „überwiegend restaurativ mit einigen liberalen Zügen“,¹⁰¹ wird durch die Betrachtung der Kindernöte weiter differenziert. Strafen, Disziplinierung und auch Zucht und Ordnung sind in den ‚Kindernöten‘ kein hervorgehobenes Thema. Stattdessen wird gerade die physische Erziehung in liberalisierter Form empfohlen, die dem strafenden Zugriff auf den Körper eine Absage erteilt. Der Körper des Kindes wird als individuell begriffen und psychologisch ausgedeutet, was standardisierte Züchtigung mit dem Ziel der Normalisierung ausschließt. Die Ratgeberliteratur der Nachkriegszeit kann so Auskunft darüber geben, wie sich Körperbilder liberalisiert haben, wie Erziehung mit Bezug auf den Körper verhandelt wurde und welche pädagogischen Vorstellungen trotz sich wandelnder politischer Umstände intakt bleiben.

Quellen und Literatur

Gedruckte Quellen¹⁰²

- Arbeitskreis Neue Erziehung (o.J): Faltblatt Arbeitskreis Neue Erziehung.
 Arbeitskreis Neue Erziehung (1961): Neue Erziehung, H.7.
 Baudert, Annette (1950/51): Geschwister. In: Specht, Minna/Friedländer, Martha (Hg.): Kindernöte. Erste Folge. Frankfurt a.M., S. 1-8.
 Burger, Elisabeth (1955): Erreicht die Prügelstrafe ihren Zweck? In: Specht, Minna/Friedländer, Martha (Hg.): Kindernöte. Zweite Folge. Frankfurt a.M, S. 1-16.
 Ferenbach, Magda (1941): Der pädagogische Gehalt im Werk Selma Lagerlöfs. Universität Bonn: Dissertationsschrift.
 Ferenbach, Magda (1950/51): Unser Kind lernt sprechen! In: Specht, Minna/Friedländer, Martha (Hg.): Kindernöte. Erste Folge. Frankfurt a.M., S. 1-11.

¹⁰¹ Schmid 2011, S.130.

¹⁰² Die Beiträge in den Folgen der ‚Kindernöte‘ sind nicht durchlaufend nummeriert. Jeder einzelne Beitrag – zuvor als kurzes Heft erschienen und dann in den drei Sammlungen gebündelt – beginnt daher mit einer neuen ersten Seite.

- Ferenbach, Magda (1955): Ist unser Kind „dumm“? In: Specht, Minna/Friedländer, Martha (Hg.): Kindernöte. Zweite Folge. Frankfurt a.M., S. 1-8.
- Friedländer, Martha (1950/51): Warum stottert mein Kind? In: Specht, Minna/Friedländer, Martha (Hg.): Kindernöte. Erste Folge. Frankfurt a.M., S. 1-8.
- Haarstrick, Rudolf (1950/51): Was machen wir mit unserm Bettwärmer? In: Specht, Minna/Friedländer, Martha (Hg.): Kindernöte. Erste Folge. Frankfurt a.M., S. 1-8.
- Müller-Eckhard, Hans (1958): Geschlechtliche Schwierigkeiten im Kindesalter. In: Specht, Minna/Friedländer, Martha (Hg.): Kindernöte. Dritte Folge. Frankfurt a.M., S. 1-10.
- Oettli, Natalie (1950/51): Vom Fingerlutschen und Nägelkauen. In: Specht, Minna/Friedländer, Martha (Hg.): Kindernöte. Erste Folge. Frankfurt a.M., S. 1-8.
- Redaktion ANE (1959): Zu unserem Heft. In: Neue Erziehung H. 3, S. 1.
- Specht, Minna (1950/51): Vorwort. In: Vom Fingerlutschen und Nägelkauen. In: Specht, Minna/Friedländer, Martha (Hg.): Kindernöte. Erste Folge. Frankfurt a.M., S. I-II.

Literatur

- Berner, Esther (2018): Takt vs. Rhythmus. Körper, Körperwissen und Körpererziehung zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 24. Schwerpunkt Generationen- und Geschlechterverhältnisse in der Kritik: 1968 Revisited. Bad Heilbrunn, S. 271-296.
- Cleppien, Georg (2017): Elternratgeber. In: Bauer, Petra/Wiezorek, Christiane (Hg.): Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel. Weinheim/Basel, S. 113-129.
- Engelmann, Sebastian (2018): Pädagogik der sozialen Freiheit. Eine Einführung in das Denken Minna Spechts. Paderborn.
- Engelmann, Sebastian (2021a): Abwesende Väter, defizitäre Mütter, problematische Kinder – Geschlecht in Erziehungsratgebern der Nachkriegszeit In: Altieri, Riccardo/Streichhahn, Vincent (Hg.): Krieg und Geschlecht im 20. Jahrhundert. Interdisziplinäre Perspektiven zur Geschlechterfrage in der Kriegsforschung. Bielefeld.
- Engelmann, Sebastian (2021b): Ein pietistischer Erziehungsratgeber aus Baden – Oden: Christian Heinrich Zeller über Kleinkinderpflege und physische Erziehung. In: Böckmann, Laura/Engelmann, Sebastian/Reichrath, Philipp/Rohstock, Anne (Hg.): Creativity. Courage. Chances. Karin Amos zum 60. Geburtstag. Tübingen, S. 135-153.
- Eschner, Carmen (2017): Erziehungskonzepte im Wandel Eine qualitative Inhaltsanalyse von Elternratgebern 1945 bis 2015. Wiesbaden.
- Feidel-Mertz, Hildegard (1983): Schulen im Exil. Die Verdrängte Pädagogik nach 1933. Reinbek.
- Feidel-Mertz, Hildegard/Paetz, Andreas (1994): Ein verlorenes Paradies. Das Jüdische Kinder-Landschulheim Caputh 1931–1939. Frankfurt a.M.
- Feuerhelm, Herrmann (2017): Zeise, Ludwig. In: Wolfardt, Uwe/Billmann-Mahecha, Elfriede/Stock, Armin (Hg.): Deutschsprachige Psychologinnen und Psychologen 1933–1945 Ein Personenlexikon, ergänzt um einen Text von Erich Stern. Wiesbaden, S. 495-496.
- Gebhardt, Miriam (2007). Haarer meets Spock – frühkindliche Erziehung und gesellschaftlicher Wandel seit 1933. In: Gebhardt, Miriam/Wischerhmann, Clemens (Hg.): Familiensozialisation seit 1933 – Verhandlungen über Kontinuität. Stuttgart, S. 87-104.

- Gerund, Katharina/Paul, Heike (2015): Einleitung. In: Dies. (Hg.): Die amerikanische Reeducation-Politik nach 1945. Interdisziplinäre Perspektiven auf „America's Germany“. Bielefeld, S. 7-18.
- Hansen-Schaberg, Inge (1992): Minna Specht - Eine Sozialistin in der Landerziehungsheimbewegung (1918 bis 1951): Untersuchung zur pädagogischen Biographie einer Reformpädagogin. Frankfurt a.M., Bern, New York, Paris.
- Hansen-Schaberg, Inge (2013): Minna Specht (1879-1961) „...es gibt kein zaudern wenn man weiter will“. In: Kluge, Sven/Borst, Eva (Hg.): Verdrängte Klassiker und Klassikerinnen der Pädagogik. Baltmannsweiler, S. 128-143.
- Herrmann, Theo (2017): Hetzer, Hildegard. In: Wolfradt, Uwe/Billmann-Mahecha, Elfriede/Stock, Armin (Hg.): Deutschsprachige Psychologinnen und Psychologen 1933–1945. Ein Personenlexikon, ergänzt um einen Text von Erich Stern. Wiesbaden, S. 180-182.
- Höffer-Mehlmer, Markus (2003): Elternratgeber. Zur Geschichte eines Genres. Baltmannsweiler.
- Höffer-Mehlmer, Markus (2013): Elternratgeber. In: Stange Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christof (Hg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden, S. 232-234.
- Höffer-Mehlmer, Markus (2019): Den Rat immer neu erfinden – Zur Geschichte der Ratgeberliteratur. In: Schmid, Michaela/Sauerbrey, Ulf/Großkopf, Steffen (Hg.), Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen. Bad Heilbrunn, S. 239-262.
- Klotter, Christoph (2021): Die Psychologie als Verteidigerin der Moderne. Die unterschiedlichen Funktionen der Psychologie in der Moderne. Wiesbaden.
- Kössler, Till (2014): Die faschistische Kindheit. In: Baader, Meike S./Esser, Florian/Schroer, Wolfgang (Hg.): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt, New York. S. 284-318.
- Kost, Jakob (2019): Möglichkeiten und Grenzen, das Feld pädagogischer Ratgeber zu systematisieren. In: Schmid, Michaela/Sauerbrey, Ulf/Großkopf, Steffen (Hg.), Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen. Bad Heilbrunn, S. 17-28.
- Levsen, Sonja (2019): Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich. 1945–1975. Göttingen.
- Leßau, Hanne (2020): Entnazifizierungsgeschichten. Die Auseinandersetzung mit der eigenen NS-Vergangenheit in der frühen Nachkriegszeit. Göttingen.
- Lorenz, Maren (2000): Leibhaftige Vergangenheit. Einführung in die Körpergeschichte. Tübingen.
- Malich, Lisa/Balz, Viola (2020): Psychologie und Kritik – Formen der Psychologisierung nach 1945: Eine Einleitung. In: Balz, Viola/Malich, Lisa (Hg.): Psychologie und Kritik. Formen der Psychologisierung nach 1945. Wiesbaden, S. 3-22.
- Nielsen, Birgit S. (1985): Erziehung zum Selbstvertrauen. Ein sozialistischer Schulversuch im dänischen Exil 1933-1938. Wuppertal.
- Nitsch, Ulla (2016): Eine Erziehungsnot sondergleichen, ein herzergreifendes Bild von Hilfsbedürftigkeit. Von Kindernöten und Erziehungsvorstellungen in der Nachkriegszeit und den 1950er Jahren. In: Zeitschrift für Museum und Bildung 80-81, S. 47-66.
- Obermaier, Michael/Ode, Erik (2019): Feinbildkonstruktion in populärer pädagogischer Literatur. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 95, H. 1, S. 74-90.

- Oelkers, Jürgen (1995): Pädagogische Ratgeber. Erziehungswissen in populären Medien. Frankfurt a.M.
- Oelkers, Jürgen (2012): Krise der Moderne und Reformen der Erziehung. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): *Klassiker der Pädagogik*. Band 2. München, S. 7-31.
- Oelkers, Jürgen (2019): Ratgeber als Wissensform und die Erziehungswissenschaft. In: Schmid, Michaela/Sauerbrey, Ulf/Großkopf, Steffen (Hg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen*. Bad Heilbrunn, S. 213-238.
- Richter, Hedwig (2020): *Demokratie. Eine deutsche Affäre. Vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. München.
- Reh, Sabine/Bühler, Patrick/Hofmann, Michèle/Moser, Vera (2021): Einleitung. Prüfen, Testen, Auslesen und Zuweisen. Zum Inklusions-Paradox des Schulsystems. In: Dies. (Hg.): *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*. Bad Heilbrunn, S. 7-28.
- Reuter, Helmut (2014): *Geschichte der Psychologie*. Göttingen u.a.
- Sauerbrey, Ulf (2019): Das Buch als Medium ästhetischer Empfindung? Versuche zu einer erziehungstheoretischen Analyse. In: Bach, Clemens (Hg.), *Pädagogik im Verborgenen. Bildung und Erziehung in der ästhetischen Gegenwart*. Wiesbaden, S. 45-62.
- Sauerbrey, Ulf/Petruschke, Inga/Schulz, Sven (2018): Elternratgeber zur Kindergesundheit. Ein Überblick über populärmedizinische Themen auf dem deutschen Buchmarkt. In: *Zeitschrift für Allgemeinmedizin* 94, H. 6, S. 269-275.
- Sauerbrey, Ulf/Schick, Claudia/Wobig, Sonja/Schulz, Sven (2020a): Nutritive Sorge in Elternratgebern zur Kinderernährung. Ergebnisse einer Dokumentenanalyse. In: Schulz, Marc/Schmidt, Friederike/Rose, Lotte (Hg.): *Pädagogisierungen des Essens. Kinderernährung in Institutionen der Bildung und Erziehung, Familien und Medien*. Weinheim, Basel, S. 51-63.
- Sauerbrey, Ulf/Schick, Claudia/Wobig, Sonjanka/Meier, Andrea/Schulz, Sven (2020b): Die Sorge am Lebensbeginn in Elternratgebern. Populäres Wissen über Babypflege im Fokus einer Dokumentenanalyse. In: Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (Hg.): *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*. Weinheim, Basel, S. 141-153.
- Schmid, Michaela (2008): *Erziehungsratgeber in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts – Eine vergleichende Analyse*. Berlin.
- Schmid, Michaela (2011): *Erziehungsratgeber und Erziehungswissenschaft. Zur Theorie-Praxis-Problematik populärpädagogischer Schriften*. Bad Heilbrunn.
- Schmid, Michaela/Sauerbrey, Ulf/Großkopf, Steffen (2019). Einleitung. In: Dies. (Hg.): *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen*. Bad Heilbrunn, S. 7-14.
- Steppe-Bruhm, Gisela (2013): Elternbildung durch Elternbriefe: die Elternbriefe des Arbeitskreises Neue Erziehung e.V. In: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christof (Hg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit*. Wiesbaden, S. 235-237.
- Van Rahden, Till (2019): *Eine gefährdete Lebensform*. Frankfurt a.M.
- Volk, Sabrina (2018): *Elternratgeber der Weimarer Republik. Wissensordnungen über Familienerziehung zwischen zwei Weltkriegen*. Wiesbaden.
- Wehren, Sylvia (2020): *Erziehung – Körper – Entkörperung. Forschungen zur pädagogischen Theorieentwicklung*. Bad Heilbrunn.
- Wolfradt, Uwe (2017): Einleitung. In: Wolfradt, Uwe/Billmann-Mahecha, Elfriede/Stock, Armin (Hg.): *Deutschsprachige Psychologinnen und Psychologen 1933–*

1945. Ein Personenlexikon, ergänzt um einen Text von Erich Stern. Wiesbaden, S. 1-7.
- Zeller, Christian (2018). Warum Eltern Ratgeber lesen. Eine soziologische Studie. Frankfurt a.M.

Anschrift des Autors

Jun.-Prof. Dr. Sebastian Engelmann
Institut für Allgemeine und Historische
Erziehungswissenschaft, PH Karlsruhe
Bismarckstraße 10
76133 Karlsruhe
Sebastian.engelmann@ph-karlsruhe.de

Bernd Wedemeyer-Kolwe

Leibesübungen und Körperkonzepte in Schulen für Menschen mit Behinderungen vom Kaiserreich bis zum Nationalsozialismus

Zusammenfassung: Die Körperkonzepte in Schulen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen orientierten sich weitgehend am Sportunterricht in der Regelschule. Im Kaiserreich lag der Schwerpunkt auf körperlicher Rehabilitation, Arbeitsdisziplin und sozialer Nützlichkeit, in der Weimarer Republik auf individueller Spielfreude und Mannschaftswettkampf und im Nationalsozialismus auf einem völkischen Brauchbarkeitsideal. Dabei wurden die Körperkonzepte und der Sport an die jeweils körperlich unterschiedlichen Bedingungen der Schülerinnen und Schüler angepasst.

Abstract: The body concepts in schools for children and young people with disabilities were largely based on physical education in regular schools. In the German Empire, the focus was on physical rehabilitation, work discipline and social usefulness, in the Weimar Republic on individual joy in playing and team competition, and under National Socialism on a völkisch (ethno-nationalist) ideal of usefulness. The body concepts and the sport in schools for pupils with disabilities were adapted to the different physical conditions of the students.

Schlagworte: Schulsport, Menschen mit Behinderungen, Leibesübungen, Geschichte, Integration

1 Einleitung

Eine Sport- und Körpergeschichte im Rahmen einer Bildungsgeschichte von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung ist noch nicht einmal in Ansätzen geschrieben. Die historische Bildungsforschung hat den gesamten historischen Schulsport weitgehend der in der Sportwissenschaft verankerten klassischen Sportgeschichte überlassen, wobei die Sportgeschichte sich bislang auch nur in Ausnahmefällen der historischen Sport- und Körperpädagogik

gik von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung gewidmet hat.¹ Selbst in der auf das Thema eigentlich abonnierten Disability History finden sich nur marginale Hinweise auf entsprechende Aspekte.² Und auch die Sonderpädagogik hat in ihren bildungsgeschichtlich weit ausgreifenden Studien über entsprechende Erziehungseinrichtungen den körperpädagogischen Turn- und Sportunterricht in der Regel ebenfalls kaum thematisiert. Dabei haben körper- und sporthistorische Aspekte in den seit dem beginnenden 19. Jahrhundert zum festen Bestandteil des europäischen historischen Bildungskanons gehörenden Bildungsinstitutionen für Kinder und Jugendliche mit Behinderung stets eine zentrale Rolle gespielt.³

Ertragreiche Hinweise zum Thema finden sich, neben der historischen Eigenliteratur, eher abseits, etwa in Lokalstudien zur Geschichte einzelner Schulen, die eigeninitiativ von Betroffenen oder deren Nachkommen, als Auftragsarbeit einer Einrichtung oder als akademische Abschlussarbeit verfasst worden sind.⁴ Dazu gehören auch Forschungen zur nationalsozialistischen Hitlerjugend, in der es Sportgruppen für blinde, gehörlose, körperbehinderte und geistig beeinträchtigte Jugendliche gegeben hat.⁵ Dass sich derartige Studien häufig in akademisch wenig akzeptierten Publikationsformaten – wie etwa in Festschriften – finden, muss nicht unbedingt gleichbedeutend mit mangelnder Qualität sein.⁶ Schließlich zählen zu den historischen Vordenkern der späteren Disability Studies die Behindertenbewegungen und Selbsthilfegruppen der 1970er-Jahre, deren z.T. historisch ausgebildete Akteurinnen und Akteure sich früh um die Aufarbeitung ihrer eigenen Geschichte gekümmert und dabei wegweisende Studien verfasst haben.⁷

Ein Versuch, eine erste Übersicht über das Thema zu bieten, kann aufgrund des heterogenen Quellenkorpus – schulinterne Publikationen, sonderpädagogische Literatur und Fachzeitschriften, Handbücher und Zeitschriften der Turn- und Sportbewegung der jeweiligen historischen Epochen – und der nur

¹ Vgl. die schulsporthistorische Übersicht in Krüger ⁴2019, S. 134-183. Eine frühe Ausnahme ist Pfister 1988; vgl. auch die Aspekte in Wedemeyer-Kolwe 2017.

² Vgl. mit marginalsten Hinweisen allerdings nur zum Vereinssport Söderfeldt 2013, S. 163 oder Schmidt/Werner 2019, S. 159f.

³ Vgl. zur Bildungsgeschichte von Menschen mit Behinderungen etwa Merckens 1988; Möckel 2007 und Ellger-Rüttgardt ²2019. Hinweise zum Schulsport sind selten; vgl. z.B. Höck 1979, S. 248f.

⁴ Vgl. etwa Scharf 2004 und 2006 oder Hannen 2006. Scharf ist der Sohn eines Betroffenen, Hannen ein hörgeschädigter Historiker. Beide Autoren behandeln ausgiebig Sport und Sportunterricht.

⁵ Vgl. die Magisterarbeit von Büttner 2005 oder den frühen Aufsatz von Benke 1992.

⁶ Vgl. z.B. Stemmler 2020 sowie Vogel 2014. Der Historiker Stemmler ist Magistratsdirektor in Frankfurt a.M., der Historiker Vogel ist Vorsitzender des Deutschen Gehörlosen-Bundes.

⁷ Vgl. etwa Jantzen 1982; Sierck 1992 oder Drave 1996 mit zahlreichen Hinweisen zum Sport.

sporadischen Sekundärliteratur zwar nicht umstandslos zu verallgemeinern den Ergebnissen kommen; das lässt schon die Umfangsbeschränkung dieses Beitrags nicht zu. Gewisse übereinstimmende Grundtendenzen lassen sich aber dennoch ableiten, bezieht man entsprechende theoretische Ansätze in die Analyse mit ein. Dazu gehört die Berücksichtigung einer Geschichte von Körper und Behinderung wie das von der Medizin(geschichte) präferierte medizinische Modell, das soziale Modell der sozialwissenschaftlichen Sichtweise oder das kulturelle Modell der Disability (Studies) History, die sich konkurrierend gegenüberstehen.⁸ In diesem Rahmen wird gefragt, ob die in der Disability History postulierte Annahme, dass Körper von Menschen mit Behinderungen in der Geschichte der Moderne grundsätzlich als defizitär konstruiert worden sind, in der Konsequenz tatsächlich auch für die Geschichte des Sports zutrifft. Deshalb erfolgt hier auch eine Einbindung in die Sportgeschichte, die davon ausgeht, dass das Konzept des (sportlichen) Körpers nicht nur eine – als negativ aufgefasste – soziale Normierung bzw. Konstruktion bedeutet, sondern gleichzeitig auch persönliche Selbstvergewisserung und individuelle Emanzipation sein kann. Und ergänzend wird eine Kulturgeschichte in Betracht gezogen, die zwischen der Selbstwahrnehmung von Menschen in historischen Zeiträumen, ihren kulturellen Praktiken und den entsprechenden gesellschaftlichen Normen unterscheidet und dabei immer wieder zu dem Schluss gekommen ist, dass kulturell und sozial gesetzte Normen nicht unbedingt auch eine Entsprechung in der gelebten Realität mit ihrer individuellen Widerständigkeit erfahren haben.⁹ Daher wird im Folgenden auch zusätzlich gefragt, ob die historischen Körperkonzepte bzw. Körperkonstruktionen für Menschen mit Behinderungen tatsächlich eine entsprechende Übersetzung in der kulturellen Praxis ihres Sporttreibens und in ihrer persönlichen Körperwahrnehmung fanden, oder ob sich nicht auch hier Differenzen und Abweichungen nachweisen lassen. Dass die folgende Studie historisch nach politischen Systemen gegliedert ist, entspricht ihrer Parallelität mit sporthistorischen Zäsuren und körperkonzeptionellen bzw. schulsportpädagogischen Entwicklungen. Es waren vor allem auch die Sportlehrkräfte ihrer Epochen, die aufgrund ihrer Praxisnähe, ihres sozialen Anspruches, ihrer zeitnahen und intensiven Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen und ihrer in der Regel pädagogischen und geisteswissenschaftlichen Primärausbildung zu den Initiatoren, Multiplikatoren und Rezipienten der zeitgenössischen pädagogischen, politischen und medizinischen Körperdiskurse

⁸ Vgl. die komprimierte Übersicht bei Egen 2020, S. 23-42 sowie Bösl/Klein/Waldschmidt 2010.

⁹ Vgl. zu einer Kulturgeschichte des Sports Wedemeyer-Kolwe 2002 sowie zu den Facetten kulturgeschichtlicher Ansätze Daniel 2001.

gehörten und damit unmittelbar auf die Veränderungen und Möglichkeiten politischer Systeme reagierten.¹⁰

2 Moderne, Bildung und Menschen mit Behinderungen

Seit der Aufklärung im späten 18. Jahrhundert und der Industrialisierung im 19. Jahrhundert verstärkte sich die Tendenz in der westlichen Gesellschaft, bestimmten Personenkreisen Merkmale von Beeinträchtigung zuzuweisen und sie aufgrund jener Zuschreibung in entsprechende Gruppenzugehörigkeiten mit genuinen Funktions-, Verhaltens- und Handlungscharakteristika einzuteilen, die bis heute im Wesentlichen Bestand haben: Menschen mit körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen sowie blinde und gehörlose Menschen. Durch die industrialisierte Lohnarbeit und die Auflösung traditioneller Familienstrukturen fanden diejenigen Personen, die unter diesen Bedingungen nun als eingeschränkt selbstständig und vermindert leistungsfähig galten, keinen Platz mehr im familiären, sozialen und wirtschaftlichen Gefüge. Auf der anderen Seite verursachten gerade die industriellen Arbeitsbedingungen durch unzureichenden Arbeitsschutz und gefährliche Kinderarbeit eine steigende Zahl von Arbeitsunfällen und Gesundheitsschäden, und die großstädtischen Wohnverhältnisse potenzierten aufgrund von mangelnden Hygienezuständen dazu noch die ohnehin schon hohe Zahl an Krankheiten und Epidemien. „Behinderung“ war in der Folge daher nicht mehr ein privater und individueller Status, sondern wurde in einer Gesellschaft, die auf Konkurrenz und Arbeitsfähigkeit basierte, ein öffentliches und soziales Problem. Seine Lösung wurde Teil der sozialen Frage, so dass neben entsprechenden Fürsorgegesetzgebungen auch flankierende neue Berufe wie Sozial- und Sonderpädagogik, Orthopädie, Spezialchirurgie und Heilgymnastik entstanden. Das Schlagwort hieß „Entkrüppelung“.

Durch diese radikal veränderte Sichtweise auf den menschlichen Körper erlangten Fachdisziplinen wie Arbeitsphysiologie, Naturwissenschaft, Wehrwissenschaft, Sportwissenschaft und Medizin immer stärker die gesellschaftliche Deutungs- und Handlungsmacht über den Körper, da sie Funktion und Dysfunktion, Krankheit und Gesundheit und Ideal und Abweichung kategorisierten und normierten. Ziel war die Definition und (Wieder-)Herstellung normierter Körper bzw. Menschen und der dauerhafte Ausschluss normabweichender Körper und verhaltensabweichender Menschen; eine Entwicklung, die schon relativ früh zu Ideen und Praktiken der Eugenik,

¹⁰ Vgl. etwa die Gliederung und Argumentation bei Krüger ³2020.

der Rassenhygiene und schließlich auch der Euthanasie im Nationalsozialismus führte.¹¹

Als Lösung für das Problem galt die Einrichtung staatlicher, privater und kirchlicher Verwahranstalten für Menschen, die nicht als bildungs- und arbeitsfähig galten, sowie von Institutionen für als (aus-)bildungs- und arbeitsfähig eingestufte Kinder und Jugendliche wie Blinden- und Gehörlosenschulen, Körperbehindertenschulen und Hilfs- und Sonderschulen. Die Zahl dieser häufig als Internate mit Berufsausbildungsmöglichkeit angelegten Institutionen orientierte sich am pädagogischen Forschungsstand, an der steigenden sozialen Notwendigkeit und der flankierenden Gesetzgebung, an der in den deutschen Ländern zeitlich unterschiedlichen Durchsetzung der (allgemeinen) Schulpflicht und nicht zuletzt an der Anzahl der Betroffenen.

Zwischen dem späten 18. und der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts bewegte sich die Zahl der Erziehungseinrichtungen für blinde, gehörlose, körperbehinderte und kognitiv eingeschränkte Kinder und Jugendliche weitgehend im geringfügigen Bereich.¹² Noch bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts ging man – trotz begründeter Proteste von Interessensvertretungen – von einer nicht rentablen schulischen Bildung und Ausbildung für Menschen mit Behinderungen aus.¹³ Lediglich die Blindenbildung wurde von Anfang an gefördert, da das an der Antikenrezeption – mit dem blinden Homer als Paradebeispiel – geschulte Bildungsbürgertum von hohen Bildungsressourcen bei blinden Menschen ausging.¹⁴

Gegen Ende des Jahrhunderts und im Nachgang der jeweils länderabhängigen Etablierung einer allgemeinen Schulpflicht erhöhte sich dann die Zahl der Schulen, wobei die Einführung der Schulpflicht für Kinder mit Behinderung in den deutschen Staaten von den 1870er bis in die 1920er-Jahre andauern sollte.¹⁵ Gegen Ende der Weimarer Republik begann die Zahl der Schulen – auch aufgrund der Wirtschaftskrisen – wieder allmählich zu sinken. So gab es 1906 für etwa 60.000 schulfähige Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung lediglich 39 Einrichtungen mit insgesamt 3.300 Plätzen. 1911 existierten im Deutschen Reich dann 53 derartiger „Krüppelheime“¹⁶ mit

¹¹ Vgl. zu den letzten beiden Abschnitten zusammenfassend Egen 2020, S. 146f.; aus pädagogischer Sicht Ellger-Rüttgardt ²2019 sowie kritisch aus der Sicht der damaligen „Krüppelbewegung“ Jantzen 1982, S. 73f. und Sierck 1992, S. 15f. Der zeitgenössische Begriff der „Entkrüppelung“ stammt von dem Sonderpädagogen und Orthopäden Konrad Biesalski (1868-1930).

¹² Vgl. dazu den Überblick von Ellger-Rüttgardt ²2019, S. 20f.

¹³ Vgl. Schorsch 1929, S. 63f. sowie Biesold 1988, S. 9f.

¹⁴ Vgl. Rath 1983, S. 61.

¹⁵ Vgl. Schorsch 1929, S. 66f. sowie Biesold 1988, S. 11.

¹⁶ Heute als abwertend empfundene Begriffe wie „Krüppelheime“, „Taubstummenanstalten“ etc. sind zeitgenössisch und werden bei ihrer Verwendung in Anführungszeichen gesetzt.

über 5.000 Plätzen, und 1925 wurden – im Zuge gestiegener Rechtsansprüche für die Betroffenen – 78 Einrichtungen mit knapp 11.000 Schülerinnen und Schülern gezählt.¹⁷ Für die als bildungsfähig eingestufteten etwa 30.000 blinden und 45.000 gehörlosen Kinder und Jugendlichen standen zwischen dem späten 19. und dem ersten Drittel des 20. Jahrhunderts etwa jeweils 40 bis 60 bzw. 50 bis 80 Schulen zur Verfügung; mit leicht sinkender Tendenz in der Wirtschaftskrise der späten Weimarer Zeit.¹⁸ Die Hilfs- bzw. Sonderschulen verzeichneten mit ca. 10.000 Schülerinnen und Schülern um 1900 bis über 71.000 um 1928 den größten Anstieg; in der Zeit des Nationalsozialismus hatte sich die Zahl der Hilfsschulen mit über 1.100 Einrichtungen und über 3.500 Klassen weiter erhöht.¹⁹ Insgesamt jedoch – das deuten die Zahlen schon an – konnte im gesamten Zeitraum jeweils nur ein Bruchteil der als geeignet angesehenen Kinder und Jugendlichen – aus institutionellen, geografischen, sozialen und finanziellen Gründen – auch eine dieser Schulen besuchen.

3 Körperkonzepte und Leibesübungen in Schulen für Menschen mit Behinderung

3.1 Kaiserreich

In der schulischen Bildung ab der Industrialisierung wurde der Sinn von Leibesübungen in der Regel utilitaristisch begründet, und zwar gleichermaßen für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung. Turnen galt in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit seinen auf Disziplin und Drill ausgerichteten Freiübungen als probates Mittel zur körperlichen und geistigen Disziplinierung, zur Verhinderung bzw. Ausgleicheung von Haltungsschäden und zur Gewöhnung an mechanisierte Arbeitsprozesse. Generell jedoch war die Körperbildung der Geistesbildung in der Schule untergeordnet. Turnen gehörte lange Zeit – zumindest in den herkömmlichen Regelschulen – nicht zum Pflichtunterricht; der jahrzehntelange und letztlich gescheiterte Kampf um die Einführung der sogenannten „3. Turnstunde“ illus-

¹⁷ Vgl. Biesalski 1915, S. 33f.; Jantzen 1982, S. 74 und Stadler/Wilken 2004, S. 115. Die Zahlen variieren in den Quellen und der Sekundärliteratur.

¹⁸ Vgl. dazu Schorsch 1929, S. 13f.; Pielasch/Jaedicke 1972, S. 52f.; Drave/Mehls 2006, S. 252f.; Ellger-Rüttgardt ²2019, S. 206 und Egen 2020, S. 150f.

¹⁹ Vgl. die Zahlen bei Ellger-Rüttgardt ²2019, S. 161, S. 205 und S. 265 sowie Hänsel 2006, S. 49f. zum historischen Hintergrund im Nationalsozialismus.

triert das vergebliche Bemühen der Turnpädagogik um die Gleichberechtigung schulischer Leibeserziehung.²⁰

Die streng utilitaristische Grundhaltung wurde jedoch gegen Ende des 19. Jahrhunderts allmählich durch allgemeine pädagogische und leibeserzieherische Neuentwürfe aufgebrochen oder unterbrochen; damit ging auch eine zaghafte Aufwertung von Turnen und Sport in der Schule einher. So beeinflussten das humanistische Menschenbild der spätaufklärerischen Pädagogik und dessen Renaissance in der Reformpädagogik – Pädagogik ‚vom Kind aus‘, kreative Selbstständigkeit, Natürlichkeitskonzepte – ebenso die erzieherischen Blicke auf Körper und Leibesübungen wie die dynamische Entwicklung kontrovers diskutierter und unterschiedlicher Körperkonzepte in Turnen, Sport und Körperkultur vor und ab 1900. Dazu kam die Forderung einflussreicher gesellschaftlicher und politischer Kreise – im Rahmen der zeitgenössischen Debatte um die angebliche körperliche „Degeneration“ des „Volkes“ bzw. des Einzelnen – nach einer auch nationalistisch begründeten Aufwertung des Schulsports, zu deren Resultaten auch eine allmähliche Professionalisierung der Turn- und Sportlehrkräfteausbildung zählen sollte.²¹

Gerade Kinder und Jugendliche mit Behinderung galten als beruflich besonders benachteiligt, sozial eingeschränkt, leistungsschwach und körperlich undiszipliniert. Aufgrund der Zuschreibung als geistige und körperliche Mängelwesen wurde dem Körper bzw. seiner (Wieder-)Herstellung daher ausgesprochen viel Aufmerksamkeit zuteil. Ein funktionstüchtiger Körper ver helfe, so die Lesart in diesem Kontext, zu besserer Arbeitsfähigkeit und reduziere Schmerzen und Abhängigkeiten. In den Schulen für Kinder und Jugendliche mit Behinderung wurden Leibesübungen für beide Geschlechter daher von Anfang an als „besonders notwendig“ erachtet, obwohl eines der wichtigsten Argumente für den Turnunterricht der Jungen, die Wehrhaftigkeit, in diesem Falle nicht griff.²² Dabei sollte die gesundheitliche und körperliche Förderung, so der einflussreiche Gehörlosenpädagoge Albert Gutzmann, „selbständig erwerbsfähig und bürgerlich brauchbar“ machen sowie gleichzeitig auch „an Gehorsam, Aufmerksamkeit und Ordnung“ gewöhnen; dies galt generell für alle Kinder mit Behinderungen. Analog zum turnerisch geprägten Schlagwort vom gesunden Geist im gesunden Körper – ein inhaltlich verfälschtes Zitat des römischen Dichters Juvenal – betonte jedoch auch Gutzmann zugleich die notwendige harmonische „leibliche wie

²⁰ Zu dieser gesamten, in seiner ganzen Komplexität hier nicht darstellbaren Entwicklung der Turn- und Sportgeschichte der Zeit sei exemplarisch auf die Standard- und Überblickswerke von Krüger ³2020 und Eisenberg 1999 sowie auf Krüger/Niedlich 1979 verwiesen.

²¹ Vgl. dazu Krüger ⁴2019, S. 134-183 sowie Wedemeyer-Kolwe 2013 zu Körperkonzepten und Schulsport in der Reformpädagogik.

²² Schorsch 1929, S. 584; vgl. dazu auch Pfister 1988.

geistige Entwicklung“, denn letztlich gesunde „mit dem Erstarken des Körpers [...] auch die Seele“.²³

Dabei wurden gehörlose Kinder und Jugendliche häufig als „geistig wie körperlich minderwertig: vernachlässigt, verzärtelt oder durch Krankheiten, die oft den Grund zur Taubheit abgeben, verkümmert“ eingestuft; viele zeigten sich auch „anderweitig körperlich geschädigt; Mittelohreiterung, Neigung zu Kopfschmerzen, Störung des Gleichgewichts, Schwindel- und Ohnmachtsanfälle“.²⁴ Bei sehgeschwachen und blinden Kindern fiel besonders die negativ konnotierte Abweichung von gesellschaftlich normierten bzw. erwünschten Körpern auf: „Die ganze Körperhaltung ist unsymmetrisch, der Gang unsicher und schwankend. Unbeholfenheit, Zaghaftigkeit und Schläffheit veranlassen viele unschöne Bewegungen und Stellungen.“²⁵ Über die Schulung und Ausbildung der Restsinne sollten Leibesübungen die Bewegungsarmut, die abweichende Körperhaltung und die handlungseinschränkende Muskelschwäche ausgleichen und damit Lebensfreude und Gemeinschaftserfahrung fördern.²⁶ Bei Hilfsschulkindern unterschieden die verantwortlichen Lehrkräfte Kinder mit „motorischer Idiotie, bei denen die Sprache, das Gehen, die Ausführung einfacher Verrichtungen schwer beeinträchtigt erschienen“, Kinder mit „motorischer Rückständigkeit leichter Art“ sowie Kinder mit „teilweise motorischen Mängeln“.²⁷ Gezielte körperliche Übungen sowie Turnen hülften, „eine angemessene Haltung herbeizuführen, unbedeutende Abweichungen des Rückgrates wieder auszugleichen und in der Gesamtheit des Muskelsystems eine allgemeine Harmonie zu erzeugen“.²⁸ Auch diese Normierung von als abweichend eingestuften Körpern erfuhr eine Einschränkung über die immer wieder geäußerte ganzheitspädagogische Vorstellung, dass „der Zögling [durch körperliche Übungen] leiblich und geistig wachse“.²⁹ Kinder mit Körperbehinderungen waren ohnehin aufgrund der orthopädischen Zielrichtung der körperlichen Wiederherstellung („Entkrüppelung“) zum Turnen angehalten; vor allem nach Operationen gehörten Heilgymnastik und Rehabilitation zum festen Programm. Zu den „Grundzügen einer modernen Krüppelpflege“ zählte ab der Jahrhundertwen-

²³ Die Zitate bei Gutzmann 1878, S. 6f. und S. 14 sowie programmatisch Monatsschrift für das Turnwesen, 2. Jg., 1883, S. 222-228. Vgl. zum Schulturnen im 19. Jahrhundert vor allem Krüger ³2020, 2. Band. Zur Bedeutung Gutzmanns vgl. Teumer 1997.

²⁴ Gasch 1928, 2. Band, S. 375 und 376; vgl. auch Schorsch 1929, S. 584f. sowie Teumer 1997, S. 100f.

²⁵ Monatsschrift für das Turnwesen, 4. Jg., 1885, S. 153.

²⁶ Ebd. Vgl. zum Kontext auch Pfister 1988, S. 162f. und S. 167f.

²⁷ Zipf 1929, S. 2.

²⁸ Ebd., S. 2f.

²⁹ Ebd., S. 3 und zum Kontext Ellger-Rüttgardt ²2019, S. 152f.

de daher zusätzlich auch „Schulturnen“ zur Therapie, „nur besondere Verkrüppelung“ befreite vom Turnen.³⁰

Im Kern war die Argumentation für die Bedeutung des Schulturnens damit dieselbe wie bei den als nicht beeinträchtigt geltenden Kindern der Regelschule. Insofern forderte man auch dieselben Bedingungen: Turnen als Pflichtfach für beide Geschlechter, fachgerechte Ausbildung der Lehrkräfte, Unterrichtskontrolle durch außerschulische Fachkräfte sowie dieselben körperlichen und übungstechnischen Anforderungen an den Turnunterricht wie an den Regelschulen mit denselben Lehrplänen: Turnspiele, Gerätturnen, Stab- und Hantelübungen sowie Frei- und Ordnungsübungen.³¹ Dass eine derartige Praxis keine körperliche Überforderung bedeutete, hatte Gutzmann anhand entsprechender Tests an seinen eigenen „42 [gehörlosen] Turnschülern“ nachgewiesen.³² Bemerkenswerterweise enttarnte Gutzmann die zeitgenössische Einschätzung von körperlich devianten Kindern und Jugendlichen mit Behinderung damit als Konstruktion. Zusätzliche Nahrung erhielt seine Argumentation von der mit den sportlichen Leistungen in den konventionellen Sportvereinen vergleichbar hohen Leistungsfähigkeit in den ab 1890 entstandenen Gehörlosensportvereinen.³³

In der Praxis allerdings waren die Forderungen nicht immer umsetzbar. Noch 1928 zeigte sich nicht nur der „Turnbetrieb [...] an den Taubstummenanstalten noch sehr verschieden“; dies lag an den abweichenden, z.T. oft widrigen Verhältnissen in den einzelnen Einrichtungen vor Ort.³⁴ Aber dies betraf – aufgrund der noch mangelnden Wertschätzung des Faches „Leibesübungen“ und der Turnlehrkräfteausbildung – generell den gesamten Turnunterricht der Zeit.³⁵ So wurde zwar im Reichsgebiet für die Zeit ab 1880 in allen Gehörlosenschulen Turnen und später auch Sport betrieben. Nicht überall jedoch war ein nach Alter und Geschlecht getrennter Turnunterricht möglich. Etliche Gehörlosenschulen mussten in Ermangelung einer eigenen Turnhalle immer wieder städtische oder vereinseigene Turnhallen, Schwimmhallen oder Freiflächen für den Übungsbetrieb mieten. Das beliebte Wandern war dagegen

³⁰ Vgl. Biesalski 1909, S. 166f. und zum Kontext Osten 2004.

³¹ Gutzmann 1878, S. 18-20; vgl. entsprechend für Hilfsschulen Zipf 1929, S. 1 und für Blindenschulen Monatsschrift für das Turnwesen, 4. Jg., 1885, S. 153f. sowie Hecke 1913, der die Übungen für die ersten Klassen kindgerecht mit Singen und Singspielen verknüpfte.

³² Gutzmann 1878, S. 18-20 sowie S. 13. Eine Bewertung jener Testergebnisse müsste auf der Basis einer Analyse zeitgenössischer Vergleichsuntersuchungen an Regelschulen erfolgen.

³³ Vgl. die historischen Ergebnisse und Rekordlisten in Deutscher Gehörlosen-Sportverband 2010.

³⁴ Gasch 1928, 2. Band, S. 375.

³⁵ Die Turnlehrkräfteausbildung wurde erst während der Weimarer Zeit allmählich Bestandteil einer universitären Ausbildung; allerdings als Nebenfach. Das Fach Leibesübungen bzw. Sportwissenschaft erhielt an den Universitäten erst ab den 1960er-Jahren allmählich Promotionsrecht; vgl. dazu detailliert Court 2008-2019.

überall durchführbar. An Gehörlosenschulen, die über keine eigenen Turnlehrkräfte verfügten, übernahmen Stadt- oder Vereinsturnlehrer den Turnunterricht, ohne jedoch immer auch eine entsprechende Spezialausbildung vorweisen zu können.³⁶ Die einzige Spezialfortbildung bot die „Taubstummenschule“ in Berlin von Albert Gutzmann an, so dass die Provinzen wiederholt Turnlehrkräfte dorthin schickten.³⁷ Trotz der schwierigen Verhältnisse variierte die Stundenzahl im Turnen aber dennoch zwischen zwei pro Woche und einmal täglich, und dies zu einer Zeit, als man für die Regelschulen beharrlich um die Einführung einer dritten Turnstunde kämpfte.³⁸

In den „Krüppelanstalten“, deren Klientel körperlich viel stärker eingeschränkt war, dominierten vom späten 19. Jahrhundert bis zum Ersten Weltkrieg orthopädisches Turnen und Heilgymnastik – das zunehmend auch Eingang in das Schulturnen der Regelschule finden sollte³⁹ – sowie Widerstandsgymnastik an sogenannten medico-mechanischen Zanderapparaten, die in den meisten Einrichtungen zur Verfügung standen; gut ausgebildete Turnlehrerinnen waren hier ohnehin die Regel.⁴⁰ Neben „Gehübungen, Freiübungen, Gerätturnen am Reck, Barren, Klettertau, Kletterstangen und Schaukelringe“⁴¹ – der Übungskanon verweist auf das gängige Schulturnen nach Friedrich Ludwig Jahn – konnten noch Gymnastik, eingeschränkte Sportspiele und Wandern absolviert werden; letzteres beeinflusst durch die ab 1900 aufgekommene Jugendbewegung.⁴² Auch in den Hilfsschulen stand „der Turnunterricht [...] an erster Stelle“.⁴³ In Ermangelung eigener Systeme konnten die Schulen zunächst jedoch „nichts anderes tun, als die anerkannten Formen der Leibesübungen der Volksschule“ zu übernehmen.⁴⁴ So wurden auch hier Ordnungs-, Gerät- und Freiübungen für den „unbedingte[n] Gehorsam, also Unterordnung unter den Willen des Lehrers“, gelehrt, sowie Turn-

³⁶ Vgl. etwa die lokalen Beispiele bei Schmähl 1953, unpag. (Braunschweig); Blau 1955, S. 24 und S. 41f. (Schleswig und Flensburg); Festschrift 1929, S. 9, S. 39 und S. 53 sowie Programm 1914, S. 26 (Hildesheim).

³⁷ Vgl. Monatsschrift für das Turnwesen, 7. Jg., 1888, S. 154.

³⁸ Vgl. dazu Gasch, 1928, 2. Band, S. 375 sowie Pfister 1988, S. 158f.: Danach gab es schon in den 1840er-Jahren vereinzelt Turnunterricht an „Taubstummenanstalten“ und damit weit vor der Einführung des Turnens in der Regelschule. Die teilweise große Menge an Turnstunden generell in Schulinternaten mag auch auf den Druck zurückzuführen sein, ein billiges und umfassendes Freizeitangebot anbieten zu müssen.

³⁹ Insofern bedeutete die Einführung von orthopädischen Turnkursen für skolioseschädigte Schülerinnen und Schüler in der Regelschule eine Umkehrung der sporthistorischen Rezeption; vgl. dazu Umehara 2013, S. 189-211.

⁴⁰ Vgl. Osten 2004, S. 184 und zur Geschichte der frühen Fitnessmaschinen Dinçkal 2007.

⁴¹ Zit. nach Stadler/Wilken 2004, S. 106f.

⁴² Vgl. Biesalski 1909, S. 145; Fuchs 2001, S. 38 sowie Brinkschulte 1999, S. 50.

⁴³ Zipf 1929, S. 1f.

⁴⁴ Ebd.

spiele, zwecks „Unterordnung unter die Spielregel“, durchgeführt.⁴⁵ Wehrertüchtigenden Tendenzen, die im Ersten Weltkrieg und im Rahmen der Leibeserziehung in den reformpädagogischen Landerziehungsheimen von Hermann Lietz auch für Hilfsschulen diskutiert wurden, sah die Fachwelt mit verhaltener Sympathie entgegen.⁴⁶

In den Blindenschulen wurde – auch aufgrund der hohen Bildungsförderung blinder Menschen – von Anfang an qualifizierter Turnunterricht praktiziert, und zwar häufig bereits lange vor der Einführung einer allgemeinen Schulpflicht bzw. eines verbindlichen Turnunterrichts in der Regelschule.⁴⁷ Da Leibesübungen als eines der wesentlichen Gegenstände der Blindenpädagogik galten – „neben der geistigen Bildung der Zöglinge [darf] die körperliche nicht zurückbleiben“⁴⁸ –, wurde das Thema früh diskutiert und entsprechende Lehrbücher rasch etabliert.⁴⁹ In vielen Blindenschulen stand seit der Mitte des 19. Jahrhunderts Turnen mit z.T. vier Stunden pro Woche auf dem Stunden- und Lehrplan für beide Geschlechter. Qualifiziertes und ausgebildetes Lehrpersonal beiderlei Geschlechts hielt von Anfang an den Unterricht ab, der auch nachmittags den erwachsenen Blinden der Einrichtungen angeboten wurde.⁵⁰ Die Übungen orientierten sich am gängigen Schulturnen der Regelschule (Gerätturnen, Spiele und Freiübungen); lediglich die Übungsplätze und Turnhallen waren blindengerecht gestaltet. Nach der Jahrhundertwende wurden – unter Einfluss des Sports – die Übungen bevorzugt im Freien absolviert. Hier war es neben Wandern, Laufen, Springen, Radfahren und Rollschuhlaufen vor allem Schwimmen, das als ideales Bewegungsmittel für blinde Kinder entdeckt wurde. So richtete 1914 die Blindenschule in Düren im Rheinland das erste Lehrschwimmbecken für blinde Kinder in Deutschland ein.⁵¹

Im Ersten Weltkrieg schließlich – und dies betraf alle Turn- und Sportvereine – wurden etliche Turnlehrer eingezogen; ohnehin konnten die meisten Turnhallen aufgrund des Brennstoffmangels im Winter nicht mehr benutzt werden, so dass das Schulturnen fast überall eingestellt wurde.

⁴⁵ Kielhorn 1909, S. 98. Heinrich Kielhorn (1847-1934) war einer der führenden Hilfsschulpädagogen seiner Zeit; vgl. dazu Bleidick 1981.

⁴⁶ Vgl. Hillenbrand 1994, S. 158 zur Wehrertüchtigungsdebatte in den Hilfsschulen und Wedemeyer-Kolwe 2013 zu Leibesübungen und Reformpädagogik.

⁴⁷ Die Durchmusterung der Sekundär- und Primärquellen legt diese Generalisierung nahe.

⁴⁸ Zit. in Heimers 1970, S. 22.

⁴⁹ Vgl. die bibliografischen Hinweise in Schmidt/Schmidt 1927, S. 22; ein frühes Lehrbuch ist das Werk von Klein 1847.

⁵⁰ Vgl. dazu Demmel 1995, S. 66, 93 und S. 478; Fischer 1957, S. 19ff.; Schmidt/Schmidt 1928, S. 35-36. Die hannoversche Blindenschule konnte schon ab 1857 eine ausgebildete Turnlehrerin als Lehrkraft für die blinden Mädchen einsetzen; vgl. Heimers 1970, S. 108f.

⁵¹ Vgl. Gasch, I. Band, 1928, S. 76; Pfister 1988, S. 163 sowie das Lehrbuch von Hecke 1913 und Pielasch/Jaedicke 1972, S. 52 (Düren).

3.2 Weimarer Republik

Der überwiegend utilitaristische Blick auf die Funktion schulischer Leibesübungen hatte sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts durch den wachsenden Einfluss des aus England importierten Sports geändert, der statt auf disziplinierende Übungsabfolgen nun auf Leistung, Spannung und Rekord, auf Konkurrenz und Wettkampf zwischen Mannschaften sowie auf die Individualisierung einzelner Sportlerinnen und Sportler setzte. Dies förderte zugleich auch eine neue Zuschauer-, Freizeit-, Fan- und Unterhaltungskultur. Die gestiegene Popularität des Sports als sozial durchlässiges Massenphänomen dynamisierte auch die Körperkonzepte und die sportlichen Praktiken in den Schulen. Es gab zunehmend Unterrichtseinheiten für spezielle Sportarten sowie Wettkämpfe in Mannschafts- und Individualsportarten zwischen Teams verschiedener Schulen. Sie wurden durchgeführt von professionellen Lehrkräften, die nicht selten auch erfolgreich im Wettkampfsport waren. Zur traditionellen Disziplinierung kamen nun individuelle Leistung und eine gewisse geistig-körperliche Freiheit hinzu.⁵²

Diese allgemeinen Tendenzen wirkten sich auch auf die Leibeserziehung in Schulen für Menschen mit Behinderungen aus. Gerade in der Weimarer Republik beeinflussten die Professionalisierung der Turn- und Sportlehrkräfteausbildung und der Einbezug moderner Körperpraktiken die Lehrpläne für Leibesübungen an Sonder- und Hilfsschulen nachhaltig.⁵³ Zudem differenzierte die Sonderpädagogik die Schul- und Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen über eine Binnenhierarchisierung je nach Art und Grad der Beeinträchtigungszuweisung; dadurch wurden ihren Körpern unterschiedliche Bedarfe attestiert, individuelle körperliche Anforderungen zugeschrieben und differenzierte Übungspraktiken zugeordnet.⁵⁴ Ganz allgemein galt dabei der Grundsatz einer (auch körperlichen) Erziehung zu Unabhängigkeit und Eigenständigkeit. Dabei wurden mit der (von den Schulleitungen unterstützten) Organisationsumformung des Schulsports in (Schul-)Sportvereine die Grenzen der eigenen Arbeits- und Lebenswelt immer mehr aufgebrochen, denn damit wurde die Voraussetzung zur aktiven Teilnahme am Ligasport herkömmlicher Vereine geschaffen und so eine Art frühe Integration durch Sport inklusive Öffentlichkeitsbezug hergestellt.

Die neuen Körperkonzepte richteten sich nun zunehmend nach den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen nach Spielfreude und Wettkampf: „Der

⁵² Vgl. zur allgemeinen Schulsportentwicklung der Zeit Krüger ³2020, 3. Band.

⁵³ Vgl. Trautmann 1927 und Zipf 1929.

⁵⁴ Vgl. dazu z.B. die Grundlagen der traditionellen Blindenbildung bei Rath 1983, S. 70f. oder Drave/Mehls 2006, S. 88f. und S. 95f.

Bewegungstrieb ist einer der vitalsten Triebe, die das Leben bedingen.“⁵⁵ Analog zum Sport in den Regelschulen sollten Leibesübungen zur „Charakter- und Persönlichkeitsbildung“ beitragen; das Ziel sei „der an Leib und Seele gesunde, lebensfrohe, leistungsfähige, harmonisch gebildete Mensch“.⁵⁶ Mit dieser neuformulierten Körperpädagogik fand auch der Leistungsgedanke, der gelegentlich auch mit zeittypischen biopolitischen Diskursen zur angeblichen „Degeneration“ der (deutschen) Bevölkerung verkoppelt wurde,⁵⁷ verstärkt Eingang in den Sportunterricht. Dabei wurden Methoden und Sportarten gewählt, die dem Stand der jeweiligen körperlichen Entwicklung der Mädchen und Jungen entsprachen und ihre jeweilige Art der Einschränkung berücksichtigten.⁵⁸ So waren die Leibesübungen für blinde Kinder und Jugendliche auf die „Eroberung und Beherrschung des Raumes, in dem sich die charakterbildenden Kräfte des Mutes und der Tatbereitschaft zu bewähren haben“, ausgerichtet; demgemäß wurden nicht nur Leichtathletik, Schwimmen und Wintersport angeboten, sondern mit Rollballspiel und Tandemradfahren Sportarten entworfen, die auf die Möglichkeiten blinder Menschen zugeschnitten waren.⁵⁹ Auch die neuen, von Reformpädagogik, Rhythmusbewegung und Natürlichkeitsdiskursen beeinflussten Körperkonzepte für körperlich beeinträchtigte Hilfsschülerinnen und Hilfsschüler sowie für Kinder mit Körperbehinderung stellten „Bewegungsfreiheit und [...] Bewegungsfreude“ in den Mittelpunkt, wozu nicht nur Leichtathletik, Ballspiele und Schwimmen, sondern auch „Schreien und Singen der Kinder gehört [...], es weitet die Brust und gibt den gesunden Gliedern Schwung und Rhythmus“.⁶⁰ Für die Erziehungskonzepte vor allem in den katholischen Einrichtungen kamen zudem noch sexualdisziplinierende Aspekte hinzu. Danach seien Sport und Bewegung ein „Ventil für eine Unsumme von Leidenschaften und aufgespeicherten verderblichen Kräften und Säften im Körper und in der Seele der Krüppel“.⁶¹ Auch die Gehörlosenpädagogik war der

⁵⁵ Schorsch 1929, S. 584f.

⁵⁶ Der Krüppelführer, 1. Jg., 1928, S. 11.

⁵⁷ Typische Bemerkungen, die u.a. auch als Rechtfertigung für den Sportunterricht in der Hilfsschule gedacht waren, finden sich z.B. bei Trautmann 1927, S. 1: „Kriegs- und Nachkriegszeit haben die deutsche Volkskraft schwer beschädigt [...]. So ist das Hauptaugenmerk auf die Züchtung eines Geschlechts zu richten, das allen Forderungen der Zukunft gewachsen ist. Das gilt auch für die kommenden Staatsbürger, die durch die Hilfsschule gehen“; zum Diskurskontext vgl. aus der Fülle an Literatur allgemein z.B. Gutsche 2015 und zum Sport Scholl 2018.

⁵⁸ Vgl. Pfister 1988, S. 161 und S. 165.

⁵⁹ Fischer 1957, S. 24; die Hinweise auf Rollballspiel und Tandemradfahren bei Schmidt/Schmidt 1935, S. 32 sowie bei Pfister 1988, S. 167f.

⁶⁰ Der Krüppelführer, 2. Jg., 1929, S. 25; vgl. auch Trautmann 1927, S. 2f. sowie Zipf 1929, S. 30ff. und S. 41ff. und zum Kontext Wedemeyer-Kolwe 2004, S. 84ff. sowie ders. 2013.

⁶¹ Der Krüppelführer, 1. Jg., 1928, S. 11.

Ansicht, die Menschen seien durch Leibesübungen befähigt, „die durch ebendiesen Leib zu vollziehenden sittlichen Aufgaben leichter auszuführen“. ⁶² Dabei wurde – ganz im Kontext der neuen Zuschauerkultur – selbst der passive Konsum von Sport als positiv für die emotionale Entwicklung wahrgenommen, wenn nicht nur „Sportnachrichten der Zeitungen stürmisch verlangt und Sportübertragungen des Radio [sic] mit größter Aufmerksamkeit verfolgt werden“, sondern auch „Siehe [...] sich von Kameraden zwei Stunden weit über eine schlechte Landstraße zum Platz eines Nachbardorfes fahren ließen, um dort einem Fußballwettspiel beizuwohnen, an dem die Mannschaft des Heimes beteiligt war“. ⁶³

Die letzte Bemerkung weist bereits auf die Sportvereinsgründungen von den bzw. im Rahmen der Schulen voraus, die einen offensiven Schritt in eine neue integrative (Sport-)Öffentlichkeit bedeuteten. Dabei waren die Gehörlosensportvereine (ab 1888) und die Blindensportvereine (ab 1926) eher indirekte Schulgründungen, denn sie wurden von ehemaligen Schülerinnen und Schülern formiert, die nach ihrer Schulzeit weiter Sport treiben wollten und ihren Nachwuchs dann aus den Schulen rekrutierten. In der Regel herrschten daher zwischen den Gehörlosenschulen und den Gehörlosensportvereinen dichte geografische und personelle Bezüge. ⁶⁴ Eine vergleichbare Verkopplung gab es auch zwischen den Blindenschulen und den Blindensportvereinen. So gründete sich beispielsweise 1926 „in der Blindenschule [in Kiel] ein Turnverein für Blinde. Der hieß Turn- und Wanderbund. Wir machten Gymnastik, Leichtathletik, aber auch Wanderungen. Wir hatten einen Turner, der machte die Riesenwelle“. ⁶⁵ In diesem Kontext fanden schon bald Sportwettkämpfe zwischen den Mannschaften verschiedener Blindenschulen und Blindensportvereine statt. ⁶⁶ Ab den späten 1920er-Jahren wurden auf Betreiben des Berliner Blindensportvereins blinde Jungen zu den Reichsjugendwettkämpfen – ein Vorläufer der heutigen Bundesjugendspiele – zugelassen, und ab 1933 erhielten sie die Möglichkeit, das Jugendsportabzeichen – der Vorläufer des Deutschen Jugendsportabzeichens – bzw. das Deutsche Turn- und Sportabzeichen zu absolvieren. Dabei seien die Leistungen der blinden

⁶² Schorsch 1929, S. 584.

⁶³ Der Krüppelführer, 2. Jg, 1929, S. 25.

⁶⁴ Vgl. die Beispiele für Hamburg und Berlin in Hannen 2006, S. 41ff. und S. 66ff.; Groschek 2004, S. 132f. sowie Bendt/Galliner 1993, S. 98ff.

⁶⁵ So der Zeitzeuge M., geb. 1914 in Kiel, zit. in Drave 1996, S. 120.

⁶⁶ Vgl. Die Blindenwelt, 21. Jg., 1933, S. 57-59; Drave 1996, S. 120 sowie Nachrichten des westfälischen Blindenvereins, 77. Jg., 1932, S. 64f. und Festschrift 1941, S. 33f. über Sportwettkämpfe zwischen westfälischen Blindenschulen.

männlichen Jugend im Vergleich zur sehenden Jugend „normal und auch überdurchschnittlich“ gewesen.⁶⁷

Vor allem in den „Krüppelanstalten“ dynamisierten sich Konzept und Praxis der Leibesübungen „in einem Umfange [...], an den [vorher] nicht gedacht wurde“.⁶⁸ Gerade der eigeninitiativ organisierte Sport „wird heute in jedem Krüppelheim betrieben. Daß eine Anregung dazu von oben notwendig war, ist kaum anzunehmen [...]. Wenn der Sport nicht geradezu verboten ist, wird er immer wieder von den Jungen aufgegriffen“.⁶⁹ In etlichen Einrichtungen wurden in Eigenleistung Leichtathletik- und Tennisplätze, Kegel- und Kunsteisbahnen und Fußballplätze gebaut oder modernisiert, so dass bald schon „manch frisches Fußball- und Trainingsspiel ausgefochten“ werden konnte.⁷⁰ Dabei „bildet das Gebrechen keinerlei Hindernis. Beinamputierte plagen sich genau so eifrig hinter dem Fußball her wie Jungen mit einer schweren Skoliose, und diejenigen, die sich nicht aktiv beteiligen können, bekunden durch Aufmunterung und Kritik ihr lebhaftes Interesse“.⁷¹ Bald traten die Sportgruppen auch gegen Nachbarvereine und Dorfmannschaften an, wobei sich bei den integrativen Wettkämpfen „Entrüstung [...] erhob, wenn der Verdacht aufstieg, daß die Gegner [ohne Behinderung] Zurückhaltung üben wollten“.⁷² Um dauerhaft am Ligabetrieb teilnehmen zu können, gründeten die informell gebildeten Mannschaften offizielle Vereine und schlossen sich entsprechenden Sportfachverbänden an, von denen sie offenbar ohne Probleme aufgenommen wurden. So konnten die Mannschaften des Berliner Oscar-Helene-Heims über ihre Mitgliedschaft im Verband Brandenburgischer Athletik-Vereine an Hallensportfesten, Marathonläufen, Leichtathletik- und Faustballwettkämpfen und an der Fußball-Bezirksklasse des Verbandes teilnehmen. Die Sportlerinnen und Sportler waren dabei gezwungen, „vorgeschiedene Trainingsstunden innezuhalten, wenn sie sich in dem Verbands behaupten wollen“, wobei der Verein den Jugendlichen entsprechend ihrer Beeinträchtigung die passenden Sportarten und Spielfunktionen zuwies.⁷³ In westdeutschen katholischen „Krüppelheimen“ kam es ebenfalls zu Sportvereinsgründungen mit Fußball-, Leichtathletik- und Tischtennisparten. Die

⁶⁷ Der Blindenfreund, 53. Jg., 1933, S. 112 (Jugendsportabzeichen); vgl. auch Die Deutsche Sonderschule, 7. Jg., 1940, S. 28 (Reichsjugendwettkampf) sowie Scholtyssek 1948, S. 116.

⁶⁸ Zit. in Annastift 1997, S. 97.

⁶⁹ Der Krüppelführer, 2. Jg., 1929, S. 25.

⁷⁰ Bericht Annastift 1932, S. 5. Vgl. dazu auch Hoffmann 1927, S. 125 (Stift Alteneichen/Hamburg); Brinkschulte 1999, S. 50 (Oscar-Helene-Heim/Berlin); Bericht Annastift 1929, S. 6 (Annastift/Hannover).

⁷¹ Der Krüppelführer, 2. Jg., 1929, S. 25.

⁷² Ebd. Vgl. auch Heuler 1937, S. 59f., S. 85 und S. 127f.

⁷³ Zit. in Deutsche Vereinigung für Krüppelfürsorge 1925, S. 74; vgl. auch Mitteilungen aus dem Oscar Helene-Heim, 1. Jg., 1927, S. 4 sowie Brinkschulte 1999, S. 50.

Fußballabteilungen spielten trotz der großen Entfernung immer wieder gegeneinander; schließlich schlossen sie sich – ebenfalls offenbar problemlos – dem katholischen Sportverband Deutsche Jugendkraft (DJK) an, um an (integrativen) Verbandsspielen teilzunehmen. Die Heimleitungen förderten diese Praxis, da sie „eine wertvolle weitere Verbindung des Heimes mit der Außenwelt“ bedeute und „der Weg in die allgemeinen Sportvereine gebahnt“ sei, so dass die Jugendlichen sich in den Ferien auch „in den heimischen Vereinen“ betätigten und dadurch „sich erst recht vollwertig“ fühlten.⁷⁴

3.3 Nationalsozialismus

Im Rahmen der Gleichschaltung 1933 wurden diejenigen Kinder und Jugendlichen mit Behinderung bzw. diejenigen Hilfsschülerinnen und -schüler, die nicht als bildungs- und -arbeitsfähig galten und von der NS-Rassenpolitik als „unwert“ eingestuft wurden, in Verwahranstalten untergebracht, wo sie zu einem großen Teil ermordet wurden; die jüdischen Kinder und Jugendlichen mit Behinderung fielen generell der Euthanasie zum Opfer. Die als bildungs- und arbeitsfähig kategorisierten Kinder und Jugendlichen verblieben in ihren Einrichtungen, wobei diejenigen, die unter das nationalsozialistische „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ fielen, sterilisiert wurden; dazu zählten auch etliche von Geburt an gehörlose und blinde Kinder und Jugendliche.⁷⁵

Die Kinder und Jugendlichen wurden – vor allem während der Kriegsjahre – auf ihre sogenannte „völkische Brauchbarkeit“ hin eingeschätzt und entsprechend kriegswirtschaftlich eingesetzt; in diesem Rahmen erfuhren sie eine gewisse Wertschätzung. Mit der instrumentalisierenden „Aufwertung“ zu sogenannten „nützlichen Gliedern der Volksgemeinschaft“ wurde ihnen zugleich ein limitierter Zugang zu NS-Organisationen gewährt. So wurden sie ab 1934 der Hitlerjugend (HJ) zugeführt und in die HJ-Banne G (gehörlos), K (körperbehindert) und B (blind) eingegliedert, wobei diejenigen Hilfsschülerinnen und -schüler, die als HJ-tauglich eingestuft wurden, Dienst in der allgemeinen HJ taten. Diese partielle Eingliederung und die politische Indoktrination konnten dazu führen, dass sich einzelne – trotz Sterilisation durch das NS-Regime – anerkannt fühlten: „Wie stolz waren wir darauf“, meinte rückblickend ein Zeitzeuge der ehemaligen Blindenschule Hannover.⁷⁶ Die Einrichtungen selbst unterstanden als HJ-Einheiten entsprechenden

⁷⁴ Der Krüppelführer, 2. Jg., 1929, S. 27; vgl. auch Heuler 1937, S. 85 und S. 127 sowie Zeitz 1998, S. 98 und Josefs-Gesellschaft 2001, S. 112.

⁷⁵ Vgl. Ellger-Rüttgardt 2019, S. 242ff. und S. 249ff. und beispielhaft Bendt/Galliner 1993 für die Geschichte der israelitischen Gehörlosenschule Berlin-Weissensee.

⁷⁶ Zit. in Mosel 1995, S. 57, der jedoch derartige Aussagen nicht kommentiert.

(Ober-)Lehrern, und auf Reichsebene stand je ein entsprechender Bannführer an der Spitze; diese Gliederungen wurden von Personen ohne Behinderung geführt. Insgesamt verfügten diese Banne über kaum mehr als eine geringfügige fünfstellige Zahl an Mitgliedern.⁷⁷

Sport zählte im Nationalsozialismus zu den wichtigsten Erziehungsmaßnahmen, die sogenannte „politische Leibeserziehung“ wurde als wichtiger Teil der ideologischen und politischen Ziele des NS-Regimes angesehen.⁷⁸ Die körperliche Disziplinierung diene als Mittel zum soldatischen Gehorsam, zur sogenannten „Hebung der Volkskraft“, zur Regeneration der arbeitenden Bevölkerung und zur Gewährleistung der sogenannten „rassischen Reinheit“; der gestählte leistungsfähige Körper galt als (auch ikonografisches) Symbol für die Überlegenheit des NS-Regimes. Demgemäß gehörten auch in der Hitlerjugend Sport und Körperbeherrschung zu den systemstabilisierenden Praktiken. Dabei diene der HJ-Sport bei Jungen und Mädchen mit Behinderungen, so die NS-Ideologie, zusätzlich zur Überwindung von ererbten oder erworbenen Beeinträchtigungen, zur Leistungssteigerung und zur vollwertigen Eingliederung in den Arbeitsprozess und damit letztlich zur angeblichen völligen Anerkennung durch die sogenannte „Volksgemeinschaft“: „Die Körperertüchtigung soll dazu beitragen, dass ich mich ganz meinem Führer und meinem Vaterland widme.“⁷⁹

Die HJ-Banne G, B und K – letzterer bestand nur bis 1937 – erhielten je ein eigenes Publikationsorgan; ihre Mitglieder bekamen HJ-Uniformen, die durch entsprechende Markierungen jedoch von den herkömmlichen HJ-Uniformen abwichen. Die Banne absolvierten aber alle dieselbe politische und sportliche Schulung wie die allgemeine HJ, inklusive Aufmärsche, Fahnenweihen, Lagerfahrten, Geländekunde, „Kriegsspiele“ und Sportwettkämpfe, zu denen auch Bannmeisterschaften, Reichssportwettkämpfe und wehrsportliche Übungen (Bann G) gehörten.⁸⁰

Die Aufwertung des Sports zog die Aufstockung und Intensivierung der Sportstunden sowie den Schwerpunkt auf Wettkampfsport nach sich. Damit verbanden sich eine erhöhte Investition in Schulsportstätten und Sportausrüstungen und die verstärkte Anstellung ausgebildeter Sportlehrkräfte. Neben Leichtathletik, Sportspielen, Gerätturnen und Schwimmunterricht legten die

⁷⁷ Vgl. zum historischen Hintergrund Ellger-Rüttgardt ²2019, S. 244f. sowie detailliert Büttner 2005 (Bann G), Fuchs 2001, S. 202ff. (Bann K), die Regionalstudie von Benke 1992 (Bann B) sowie Höck 1979 und Hänsel 2006 (HJ und Hilfsschulen).

⁷⁸ Vgl. zum Sport(unterricht) im Nationalsozialismus generell Bernett/John 1982; Peiffer 1987; Peiffer ³2015 und Bahro u.a. 2017.

⁷⁹ Der Weckruf, 2. Jg., 1935, S. 204; der Weckruf war die Zeitschrift des Banns B; vgl. auch Fuchs 2001, S. 158f.; Scharf 2004 zum Bann G und Buddrus 2003 zur Hitlerjugend.

⁸⁰ Vgl. dazu Büttner 2005, S. 78-99; Scharf 2006, S. 80-96; Fuchs 2001, S. 212-222; Der Weckruf, 1. Jg, H. 7, 1933/34, S. 20; Die Deutsche Sonderschule, 2. Jg., 1935, S. 204.

HJ-Banne bzw. der Schulsport eine zusätzliche Gewichtung auf nationalsozialistische Sozialisation, körperliche Unterordnung und wehrsportliche Disziplinierung wie Geländeprüfungen, Kleinkaliberschießen, Waffenkunde und Morsezeichenunterricht (Bann G), auf Märsche, Schulungslager und Ausbildungskurse für Hilfsschulehrkräfte (Bann K) sowie auf Marschübungen, Singen und Lagerfrühsport (Bann B). Im Bann G konnten die Mädchen und Jungen den Reichsschwimmschein, das HJ-Leistungsabzeichen, das SA-Sportabzeichen und das Reichssportabzeichen erwerben und am Reichssportwettkampf mit der hörenden HJ teilnehmen: „Der Reichssportwettkampf 1942 war wieder erfolgreich. Jeder dritte Junge und jedes dritte Mädchel erhielt die Siegenadel. Manche Einheit war Sieger im Wettkampf mit der hörenden HJ. [...] Ein Hitler-Junge vom Reichsbann G bekommt den ersten Preis. Das ist immer eine große Freude.“⁸¹ Die Kinder und Jugendlichen des Bannes K erhielten zusätzlichen Turn-, Schwimm- und Sportunterricht; allerdings fanden ihre Sportfeste und Aufmärsche weitgehend ohne Öffentlichkeit und in Abwesenheit der herkömmlichen HJ statt.⁸² Auch der Sportunterricht für die Mädchen und Jungen im Bann B wurde durch Wettkämpfe, Lagerwochenenden, Schulungsabende mit „sehenden Kameraden“, paramilitärische Übungen – „auch der blinde Junge will kämpfen“⁸³ –, Reichsjugendwettkämpfe und die Erwerbsmöglichkeit des (Jugend-)Sportabzeichens aufgewertet. Insgesamt galt es, „der Öffentlichkeit das Idealbild eines neuen deutschen Blindentyps aufzeigen zu können“⁸⁴, denn „auch ohne Waffen können wir soldatisch sein“.⁸⁵ Zwar deuten verschiedene blinde Zeitzeugen durchaus auf die Grenzen der Vereinnahmungen z.B. bei den Marschübungen hin: „Das war ein einziges Gestürze.“⁸⁶ Aber es gibt immer wieder rückblickende Hinweise, dass viele blinde Jungen und Mädchen sich durch die NS-Instrumentalisierung aufgewertet fühlten: „Wir schwärmten!“⁸⁷

⁸¹ Der Gehörlose in der deutschen Volksgemeinschaft, Folge 5 vom 07.03.1943, unpag. Vgl. dazu auch Scharf 2006, S. 26 und S. 33; Die Deutsche Sonderschule, 4. Jg., 1937, S. 799f. und S. 865f. sowie 6. Jg., 1939, S. 67f.

⁸² Zum (Sport im) Bann K gibt es nur spärliche Hinweise. Vgl. Fuchs 2001, S. 212f. sowie Bericht Annastift 1933/34, S. 4, S. 7 und S. 13; Bericht Annastift 1935/36, S. 11 sowie 1937, S. 4.

⁸³ Die Deutsche Sonderschule, 2. Jg., 1935, S. 204.

⁸⁴ Zit. in Friedrichkeit 1974, S. 29.

⁸⁵ Der Weckruf, 2. Jg., 1935, S. 135f.

⁸⁶ Zit. in Drave/Mehls 2006, S. 191.

⁸⁷ Zit. in Mosel 1995, S. 60.

4 Fazit

Die Körperkonzepte, die Leibeserziehungsentwürfe und der tatsächlich praktizierte Turn- und Sportunterricht in Schulen für Kinder und Jugendliche mit Behinderung vom Kaiserreich bis zum Nationalsozialismus entsprechen nur begrenzt den zeitgenössischen Konstruktionsmechanismen von Normalität und Abweichung. Zwar werden den Körpern der Kinder und Jugendlichen Normabweichungen, Dysfunktionalitäten und utilitaristische Defizite zugeschrieben und ihnen normalisierende Körperpraktiken und Leibesübungen zur Ausgleichung ihrer zugewiesenen Funktionsschäden verordnet. Jedoch dominierten zumindest im Kaiserreich derartige nützlichkeitsbasierte, disziplinierende Körperkonzepte sowie eine entsprechende Zuweisung als körperliche Mängelwesen auch den herkömmlichen Turnunterricht an Regelschulen. Vor allem nach 1918 wurde mit der Übernahme individualisierender Körperkonzepte und -praktiken der Turn- und Sportunterricht sowohl an Regelschulen als auch an Schulen für Kinder mit Behinderung dann auch als Möglichkeit zur individuellen Selbstvergewisserung und körperliche Emanzipationsstrategie gelehrt und gelebt.

Dass die Turn- und Sportpraktiken der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung dabei – von Sportlehrkräften wie auch von den Jugendlichen selbst – nicht immer als defizitär und normabweichend wahrgenommen wurden, zeigt sich unter anderem an der frühen Etablierung eines professionellen herkömmlichen schulischen Turnunterrichts (noch vor den Regelschulen), an der höheren Zahl der Turn- und Sportstunden gegenüber der stets als zu niedrig beklagten geringeren Stundenzahl an Regelschulen (Forderung der „3. Turnstunde“), an der Übernahme spezifischer heilpraktischer Übungen in die Regelschule oder an der institutionell geförderten integrativen Wettkampfsportpraxis zwischen Jugendlichen mit und ohne Behinderung in den 1920er-Jahren. Etliche Zeitzeugenaussagen zum eigenen Sporterleben stützen diese These. Der Nationalsozialismus wiederum überführte die sportlich-emanzipatorischen Körperkonzepte in ein völkisches Brauchbarkeitsideal; die Aufrechterhaltung der als defizitär konstruierten Körperbilder ließ sich in der Praxis jedoch nicht dauerhaft durchhalten. Dies zeigt sich insgesamt auch an der – für die NS-Zeit ambivalenten – positiven Selbst- und Fremdwahrnehmung der Beteiligten und des pädagogischen Umfeldes, die möglicherweise auch auf den Versuch einer selbstbestimmten Überwindung der gesellschaftlichen Konstruktion von Behinderung hinweist. Derartige Thesen und Ergebnisse können aufgrund der textlichen Umfangseinschränkung und der entsprechend erfolgten limitierten Quellen- und Literaturanalyse jedoch nur vorläufigen Charakter haben und bedürfen einer großflächigen und umfangreichen monografischen Quellen- und Literaturüberprüfung.

Quellen und Literatur

Gedruckte Quellen

- Bericht Annastift (1929ff.): Bericht über die Entwicklung des Annastifts e.V. Orthopädische Heil- und Lehranstalt Hannover Kleefeld in den Jahren 1929, 1932, 1933/34, 1935/36, 1937. Hannover.
- Biesalski, Konrad (1909): Umfang und Art des jugendlichen Krüppeltums und der Krüppelfürsorge in Deutschland. Hamburg.
- Biesalski, Konrad (1915): Kriegskrüppelfürsorge. Ein Aufklärungswort zum Troste und zur Mahnung. Leipzig.
- Der Blindenfreund. Zeitschrift für die Verbesserung des Looses der Blinden, 53. Jg., 1933.
- Der Gehörlose in der deutschen Volksgemeinschaft, Folge 5 vom 7.3.1943.
- Der Krüppelführer. Zeitschrift für katholische Krüppelfürsorge, 1. u. 2. Jg., 1928 u. 1929.
- Der Weckruf. Mitteilungsblatt für die Hitler-Jugend aller deutschen Blindenanstalten, 1. u. 2. Jg., 1933/34 u. 1935.
- Deutsche Vereinigung für Krüppelfürsorge (Hg.) (1925): Zeitgemäße Krüppelfürsorge. Eine Sammlung von Aufsätzen. Leipzig.
- Die Blindenwelt. Zeitschrift für alle Fragen des Blindenwesens, 1. Jg., 1913.
- Die Deutsche Sonderschule. Zeitschrift der Reichsfachschaft V Sonderschulen im Nationalsozialistischen Lehrerbund, 2.-7. Jg., 1935-1940.
- Festschrift (1929): Festschrift zum 100jährigen Bestehen der Provinzial-Taubstummenanstalt Hildesheim. Hildesheim.
- Festschrift (1941): Festschrift zum zwanzigjährigen Bestehen des Westfälischen Blindenvereins e.V. (9. April 1921 bis 9. April 1941). Dortmund.
- Gasch, Rudolf (1928): Handbuch des gesamten Turnwesens. 2 Bände. Leipzig, Wien.
- Gutzmann, Albert (1878): Das Turnen der Taubstummen. Vortrag. Berlin.
- Hecke, Adolf (1913): Turnübungen und Turnspiele für Blindenschulen. Hannover-Kleefeld.
- Heuler, Robert (1937): Vom Krüppelkind zum vollwertigen Volksgenossen. Ein Wegweiser für Eltern, Erzieher und Fürsorger. Würzburg.
- Hoffmann, J[ohannes] (1927): Die evangelisch-lutherische Diakonissenanstalt für Schleswig-Holstein in Altona 1867-1927. Altona.
- Kielhorn, Heinrich (1909): Erziehung und Unterricht schwachbefähigter Kinder. Hilfsschul-Lehrplan. Halle.
- Klein, Johann Wilhelm (1847): Gymnastik für Blinde. Wien.
- Mitteilungen aus dem Oscar-Helene-Heim, 1. Jg., 1927.
- Monatsschrift für das Turnwesen, 2.-7. Jg., 1883-1888.
- Nachrichten des westfälischen Blindenvereins, 1. Jg., 1924.
- Programm (1914): Fünftes Programm der Provinzial-Taubstummenanstalt zu Hildesheim. Hildesheim.
- Schmidt, Werner/Schmidt, Hedwig (1927, 1928, 1935) Schriftenreihe über das Blindenwesen. Bibliographie des Blindenwesens. I., II. und III. Teil. Hannover, Berlin-Steglitz.
- Scholtyssek, Hans (1948): Späterblindete. Medizinische, psychologische, pädagogische und fürsorgliche Feststellungen. Stuttgart.

- Schorsch, Ernst (Hg.): Handbuch des Taubstummwesens. Berlin 1929.
Trautmann, Emil (1927): Rhythmische Gymnastik als Arbeitsunterricht in der Hilfsschule. Halle.
Zipf, Leonhard (1929): Leibesübungen in der Hilfsschule. Halle.

Literatur

- Annastift (Hg.) (1997): 100 Jahre Kompetenz und Nächstenliebe. Annastift (1897-1997). Hannover.
- Bahro, Berno/Bernett, Hajo/Teichler, Hans-Joachim (Hg.) (2017): Sport und Schulsport in der NS-Diktatur. Paderborn.
- Bendt, Vera/Galliner, Nicola (Hg.) (1993): "Öffne deine Hand für die Stummen". Die Geschichte der Israelitischen Taubstumm-Anstalt Berlin-Weissensee 1873 bis 1942. Berlin.
- Benke, Uwe (1992): Wie blind ist die blinde Hitlerjugend? Zur Geschichte der HJ an der Staatlichen Blindenanstalt Berlin-Steglitz in den Jahren 1933 bis 1935. In: Bezirksamt Steglitz von Berlin (Hg.): Steglitz im Dritten Reich. Berlin, S. 196-205.
- Bernett, Hajo/John, Hans-Georg (Hg.) (1982): Schulsport und Sportlehrerbildung in der NS-Zeit. Clausthal-Zellerfeld.
- Biesold, Horst (1988): Klagende Hände. Betroffenheit und Spätfolgen in bezug auf das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses, dargestellt am Beispiel der "Taubstumm". Fulda.
- Blau, Arno (1955): 150 Jahre Taubstummeneinrichtung in Schleswig Holstein. Schleswig.
- Bleidick, Ulrich (1981): Heinrich Kielhorn und der Weg der Sonderschulen. 100 Jahre Hilfsschulen in Braunschweig. Braunschweig.
- Bösl, Elisabeth/Klein, Anne/Waldschmidt, Anne (Hg.) (2010): Disability History. Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte. Eine Einführung. Bielefeld.
- Brinkschulte, Eva (1999): Tradition mit Zukunft. 85 Jahre Oskar-Helene-Heim. Berlin.
- Buddrus, Michael (2003): Totale Erziehung für den totalen Krieg. Hitlerjugend und nationalsozialistische Jugendpolitik. München.
- Büttner, Malin (2005): Nicht minderwertig, sondern mindersinnig. Der Bann G für Gehörgeschädigte in der Hitler-Jugend. Frankfurt a. M.
- Court, Jürgen (2008-2019): Deutsche Sportwissenschaft in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus. 3 Bände. Berlin.
- Daniel, Ute (2001): Kompendium Kulturgeschichte. Theorien, Praxis, Schlüsselwörter. Frankfurt a.M.
- Demmel, Herbert (1995): Durch Nacht zum Licht. Geschichte des Bayerischen Blindenbundes. München.
- Deutscher Gehörlosen-Sportverband (2010): 100 Jahre Deutscher Gehörlosen-Sportverband 1910-2010. Festschrift. Essen.
- Diñçal, Noyan (2007): Medikomechanik. Maschinengymnastik zwischen orthopädischer Apparatebehandlung und geselligem Hanteltraining 1880-1918/19. In: Technikgeschichte 74, S. 227-250.
- Drave, Wolfgang (1996): Hier riecht's nach Mozart und nach Tosca. Blinde Menschen erzählen ihr Leben. Würzburg.
- Drave, Wolfgang/Mehls, Hartmut (2006): 200 Jahre Blindenbildung in Deutschland (1806 - 2006). Würzburg.

- Egen, Christoph (2020): Was ist Behinderung? Abwertung und Ausgrenzung von Menschen mit Funktionseinschränkungen vom Mittelalter bis zur Postmoderne. Bielefeld.
- Eisenberg, Christiane (1999): "English Sports" und deutsche Bürger. Eine Gesellschaftsgeschichte 1800-1939. Paderborn.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind Luise (²2019): Geschichte der Sonderpädagogik. 2. aktualisierte Auflage. München.
- Fischer, Adolf (1957): Leibeserziehung mit Blinden. Blindenpsychologische und blindenpädagogische Beiträge und Feststellungen aus Praxis und Theorie. Hannover.
- Friedrichkeit, Peter (1974): Die Blindenschule im Dritten Reich. Hamburg, Lehramtsarbeit.
- Fuchs, Petra (2001): "Körperbehinderte" zwischen Selbstaufgabe und Emanzipation. Selbsthilfe – Integration – Aussonderung. Berlin.
- Groschek, Iris (2004): Unterwegs in einer Welt des Verstehens. Gehörlos in Hamburg. Die Geschichte der Hamburger Gehörlosenbildung von 1769-2000. Hamburg, Univ. Diss.
- Gutsche, Verena (2015): „Niedergang“. Variationen eines kulturkritischen Diskurselements zwischen 1900 und 1930. Großbritannien und Deutschland im Vergleich. Würzburg.
- Hänsel, Dagmar (2006): Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer. Bad Heilbrunn.
- Hannan, Christian (2006): Von der Fürsorge zur Barrierefreiheit. Die Hamburger Gehörlosenbewegung 1875-2005. Hamburg.
- Heimers, Wilhelm (1970): 125 Jahre Blindenbildung in Niedersachsen. Geschichte der niedersächsischen Landesblindenanstalt. Zur 125jährigen Wiederkehr der Eröffnung des ersten Anstaltsgebäudes am 27. Mai 1845. O.O. (Hannover).
- Hillenbrand, Clemens (1994): Reformpädagogik und Heilpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Hilfsschule. Bad Heilbrunn.
- Höck, Manfred (1979): Die Hilfsschule im Dritten Reich. Berlin.
- Jantzen, Wolfgang (1982): Sozialgeschichte des Behindertenbetreuungswesens. München.
- Josefs-Gesellschaft (2001): Zwischen Fürsorge und NS-Ideologie. Einrichtungen der Josefs-Gesellschaft in der Zeit der Euthanasie. Münster.
- Krüger, Arnd/Niedlich, Dieter (Hg.) (1979): Ursachen der Schulsportmisere in Deutschland. London.
- Krüger, Michael (³2020): Einführung in die Geschichte der Leibeserziehung und des Sports. 3 Bände. 3. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Schorndorf.
- Krüger, Michael (⁴2019): Einführung in die Sportpädagogik. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Schorndorf.
- Merkens, Luise (1988): Historische Entwicklung der Behindertenpädagogik in Deutschland unter integrativen Aspekten. München.
- Möckel, Andreas (2007): Geschichte der Heilpädagogik. Stuttgart.
- Mosel, Günter (1995): 150 Jahre Blindenbildung in Hannover 1845-1995. Chronik. Hannover.
- Osten, Philipp (2004): Die Modellanstalt. Über den Aufbau einer "modernen Krüppelfürsorge" 1905-1933. Frankfurt a.M.
- Peiffer, Lorenz (1987): Sportunterricht im Dritten Reich. Erziehung für den Krieg? Köln.
- Peiffer, Lorenz (Hg.) (³2015): Sport im Nationalsozialismus. Zum aktuellen Stand der sporthistorischen Forschung. Eine kommentierte Bibliografie. Göttingen.

- Pielasch, Helmut/Jaedicke, Martin (1972): Geschichte des Blindenwesens in Deutschland und in der DDR. Leipzig.
- Pfister, Gertrud (1988): Turnen, Spiel und Sport "behinderter" Jugendlicher — ein Projektbericht. In: John, Hans-Georg/Naul, Roland (Hg.): Jugendsport im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. Clausthal-Zellerfeld, S. 155-170.
- Rath, Waltraud (1983): Blindenpädagogik. In: Solarova, Svetluse (Hg.): Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart, S. 49-83.
- Scharf, Lothar (2004): Gehörlose in der Hitlerjugend und Taubstummenanstalt Bayreuth. Zeitgeschichtliche Dokumentation der Jahre 1933-1945. Berlin.
- Scharf, Lothar (2006): Taubstumme in der Hitlerjugend? Fridolin W. erzählt. Biographie und Dokumentation zu Gehörlosen im 3. Reich. Heusenstamm.
- Schmähl, Friedrich (1953): 125 Jahre Niedersächsische Taubstummenanstalt Braunschweig 1828-1953. Braunschweig.
- Schmidt, Marion/Werner, Anja (Hg.) (2019): Zwischen Fremdbestimmung und Autonomie. Neue Impulse zur Gehörlosengeschichte in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Bielefeld.
- Scholl, Stefan (Hg.) (2018): Körperführung. Historische Perspektiven auf das Verhältnis von Biopolitik und Sport. Frankfurt a.M.
- Sierck, Udo (1992): Arbeit ist die beste Medizin. Zur Geschichte der Rehabilitationspolitik. Hamburg.
- Söderfeldt, Ylva (2013): From Pathology to Public Sphere. German Deaf Movement 1848-1914. Bielefeld.
- Stadler, Hans/Wilken, Udo (2004): Pädagogik bei Körperbehinderten. Studentexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik. Berlin.
- Stemmler, Gunter (2020): Eine Geschichte der Gehörlosenschule in Frankfurt am Main. Hamburg.
- Teumer, Jürgen (1997): Zum Beispiel Albert Gutzmann. Leben und Wirken eines bedeutenden Gehörlosen- und Sprachheilpädagogen. Berlin.
- Umehara, Hideharu (2013): Gesunde Schule und gesunde Kinder. Schulhygiene in Düsseldorf 1880-1933. Essen.
- Vogel, Helmut (2014): Von der Fürsorge zur Inklusion. Geschichte der Gehörlosenbewegung in Niedersachsen und der Karl-Luhmann-Heime in Osnabrück. Osnabrück.
- Wedemeyer-Kolwe, Bernd (2002): „Was ist und wozu dient Sportgeschichte?“. Anmerkungen zu einer Geschichte der Sporthistoriographie. In: SportZeiten 2, H. 3, S. 5-24.
- Wedemeyer-Kolwe, Bernd (2004): „Der Neue Mensch“. Körperkultur im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. Würzburg.
- Wedemeyer-Kolwe, Bernd (2013): Leibesübungen. In: Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich (Hg.): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland. Teil 2: Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen. Frankfurt a.M., S. 1169-1188.
- Wedemeyer-Kolwe, Bernd (2017): „Inklusion“ im Sport. Historische Aspekte. In: Müller, Marion/Steuerwald, Christian (Hg.) (2017): Gender, Race und Disability im Sport. Von Muhammad Ali über Oskar Pistorius bis Caster Semenya. Bielefeld, S. 225-241.
- Zeit, Bruno (1998): 70 Jahre Heinrich-Haus-Engers. Engers.

Anschrift des Autors

apl. Prof. Dr. Dr. Bernd Wedemeyer-Kolwe
Niedersächsisches Institut für Sportgeschichte e.V.
Ferdinand-Wilhelm-Fricke-Weg 10
30169 Hannover
0511-1268 5060
bwedemeyer@nish.de

Thomas Gräfe

Anpassung oder Rebellion? Weltanschauliches Profil und soziale Funktion des Antisemitismus in der frühen deutschen Jugendbewegung

Zusammenfassung: Die Jugendbewegungsforschung ist sich weitgehend einig, dass die Verbreitung des Antisemitismus im Wandervogel auf die Anpassung an Normen der Herkunftsmilieus sowie die Vereinnahmung durch die völkische Bewegung zurückzuführen sei. Dies habe im Kontrast zum progressiven kulturkritischen Potenzial der Bewegung gestanden und sei deshalb auf Widerstand aus den eigenen Reihen gestoßen. Ein Blick in jugendbewegte Zeitschriften ergibt jedoch ein völlig anderes Bild: Viele Wandervogelführer/-innen verknüpften Antisemitismus und Kulturkritik und nutzten sie für eine konformistische Rebellion gegen unverständene Modernisierungsprozesse und die überkommenen bürgerlich-liberalen Werte der Erwachsenenwelt. Die Gegner/-innen der Völkischen im Wandervogel waren nicht gleichzeitig auch Gegner des Antisemitismus. Vielmehr bevorzugten sie einen kulturalistischen Rassismus, der auf eine konformistische Rebellion verzichtete und die soziale Akzeptanz der Jugendbewegung nicht gefährdete.

Abstract: Most historians have interpreted anti-Semitism in the early German Youth Movement as an act of conformism. The leaders of many "Wandervogel" clubs adapted the world view of their middle class milieu or fell victim to völkisch (ethno-nationalist) propaganda. The sources, however, tell a different story: anti-Semitism played a far greater role in the youth movement than in the middle class at large. Völkisch anti-Semitism was not successful among Wandervogel leaders because it was a mainstream point of view but because it allowed a conformist rebellion against parents, teachers and modern civil society. The critics of the völkish agitators within the youth movement rarely opposed these prejudices but they preferred a more moderate and socially acceptable version of anti-Semitism that preserved political and confessional neutrality of the youth movement by replacing biological with cultural racism.

Schlagnworte: Jugendbewegung, Wandervogel, Antisemitismus

1 Jugendbewegter Antisemitismus – Anmerkungen zum Forschungsstand

1920 erschien in der Deutschvölkischen Verlagsanstalt eine dünne anonyme Flugschrift mit dem seltsamen Titel ‚Jugend und Juden‘. Es handelt sich um eine von Max Beyer und Theodor Fritsch verfasste antisemitische Hasstirade, die sich in Inhalt und Stil an Julius Langbehn orientierte. Langbehn hatte mit seinem Buch ‚Rembrandt als Erzieher‘ 1890 einen in der Jugendbewegung extrem erfolgreichen Bestseller verfasst. Der gleichnamige Untertitel der Flugschrift verdeutlichte zusätzlich, wer als Konsument vorgesehen war: Die bürgerliche Jugendbewegung und insbesondere ihre Führer/-innen. Lebensphilosophisch fabulierend feiert der Text die Jugend als Kämpfer gegen die Juden und Hervorbringer einer „deutschen Wiedergeburt“.¹ Diese Einschätzung entsprach durchaus nicht nur dem Wunschdenken der Verfasser. Der Verein zur Abwehr des Antisemitismus (VAA) attackierte den Wandervogel immer wieder scharf, weil er „Rassenhass“ in Schülerkreisen verbreite. Im Mai 1914 brachte der linksliberale Abgeordnete Karl Kanzow das Thema im Preußischen Abgeordnetenhaus zur Sprache. Der Wandervogel gefährde mit seiner Anfälligkeit für völkisches Gedankengut nicht nur den „konfessionellen Frieden“ in den Schulen, sondern in der gesamten Gesellschaft, „denn aus den Schülern werden ja nachher Erwachsene“. Auf der Hauptversammlung des VAA im Oktober 1922 ermahnte der Dresdner Lehrer Max Kosler Eltern, Pfarrer und Lehrer, auf die Lesegewohnheiten der Jugend zu achten und die „Machwerke“ von Autoren wie Langbehn, Beyer und Fritsch wenigstens aus den Schulen fern zu halten. Er resümierte: „Die Jugendbewegung, die vom Antisemitismus entfacht worden ist, wird ganz bestimmt eine Gefahr für unser Vaterland werden.“²

Dieses vernichtende Urteil des VAA wird den Entstehungsbedingungen der deutschen Jugendbewegung nicht gerecht. Es verweist aber auf eine tatsächlich vorhandene jugendbewegte Geisteshaltung, in der Rassenfragen einen ähnlich hohen Stellenwert hatten wie Wandern und Lagerfeuer. Obwohl die Jugendbewegung weder als Teil der völkischen Bewegung noch als Vorläufer der Hitlerjugend angemessen charakterisiert wäre, hat sie sich in ihrer Publizistik immer wieder im antisemitischen Sinne mit der ‚Judenfrage‘ befasst. Während dies in der Antisemitismusforschung schon lange bekannt ist,³ hat sich die Jugendbewegungshistoriografie verspätet und widerwillig zu

¹ Anonym 1920, S. 11; Gräfe 2009, S. 121-156.

² Mitteilungen aus dem Verein zur Abwehr des Antisemitismus 30 (1920), S. 19; 32 (1922), S. 116; Pehnke 2009, S. 143-164.

³ Pulzer 1966, S. 249.

dieser Erkenntnis durchgerungen. Dabei ist das Forschungsinteresse an der bürgerlichen Jugendbewegung seit mindestens einem halben Jahrhundert ungebrochen groß. Ihr haben sich Generationengeschichte und historische Pädagogik intensiver gewidmet als konfessionellen oder proletarischen Jugendorganisationen, die zwar deutlich mehr Mitglieder hatten als die bürgerlichen Organisationen, aber nie gemeint sind, wenn von ‚der‘ Jugendbewegung die Rede ist.

Mit dem Archiv der deutschen Jugendbewegung auf der Burg Ludwigstein, dem ‚Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung‘ und der Kindt-Edition (3 Bde., 1963-74) verfügte die Erlebnisgeneration nach 1945 über ein institutionelles Monopol und prägte das Bild der Jugendbewegung in der Bundesrepublik jahrzehntelang. Aus verständlichem Eigeninteresse redete sie die Rolle des Antisemitismus und anderer völkischer Ideologeme in der Jugendbewegung – oftmals grob quellenwidrig und in Abwehr gegen „ausländische Historiker“ (d.h. jüdische Emigranten) – klein und verschwieg die NS-Involvierung führender Köpfe der Jugendbewegung. Wenn das nicht überzeugend gelang, half man sich mit der Behauptung, der Wandervogel sei nicht antisemitischer als die Gesamtgesellschaft gewesen. Zeitgenössische (nichtjüdische!) Kritiker wie Kanzow und Kosler wurden zugunsten der Behauptung verschwiegen, erst die teleologische Ausrichtung der Forschung auf das Dritte Reich und den Holocaust habe dem Wandervogel nachträglich ein Antisemitismusproblem beschert. Oder man ordnete in Anlehnung an Armin Mohler die Jugendbewegung der ‚konservativen Revolution‘ zu, um sie zugleich von den stark mit dem Antisemitismus assoziierten Völkischen und Nationalsozialisten abzugrenzen.⁴

Unzureichende Quellenkritik bei der Auswertung von nach 1945 entstandenen Selbstzeugnissen hat es der Erlebnisgeneration ermöglicht, ihren selektiven Erinnerungen bis heute ein starkes Gewicht zu verleihen. In der Interviewstudie von Otto Neuloh und Wilhelm Zilius erinnerten sich mehr der 142 Befragten an jüdische Mitglieder im Wandervogel als an antisemitische Tendenzen. In Autobiografien kann man zwar völkische Sprachkonventionen vorfinden, aber auch die Beteuerung, unpolitisch gewesen und nur dem „bürgerlichen Zeitgeist“ gefolgt zu sein.⁵ Das registriert auch eine jüngere Historikergeneration um Jürgen Reulecke und Barbara Stambolis, die bis heute den Mainstream der Jugendbewegungsforschung repräsentiert, noch als Beleg für die geringe Bedeutung des Antisemitismus und nicht als Schuldabwehr. Sie unterscheidet immerhin die Wandervogelphase und die bündische Phase der Jugendbewegung, um allein für die nach 1918 entstandenen militä-

⁴ Wangelin 1970, S. 43-78; Müller 1971; Seidelmann 1975, S. 66-74; Niemeyer 2010, S. 227-249; Conze 2018, S. 15-34.

⁵ Neuloh/ Zilius 1982, S. 137-143; Freudenstein 2007, S. 251-265, hier S. 265.

risierten Männerbünde eine Dominanz völkischen Gedankenguts anzunehmen. Bei den am unpolitischen Natur- und Gemeinschaftserlebnis interessierten Wandervögeln des Kaiserreichs hätte der Antisemitismus allenfalls als zeitweilige Verirrung eine Rolle gespielt. Mit der Betonung des ursprünglich progressiven Charakters der Jugendbewegung wird diese zuweilen gar in die Vorgeschichte der 68er Bewegung und der Ökologiebewegung eingeordnet und damit der Vorgeschichte des Nationalsozialismus entzogen. Allenfalls hätten sich Völkische und Nationalsozialisten in ihrem Auftreten beim jugendbewegten Habitus bedient, ein nennenswerter weltanschaulicher Transfer sei aber nicht anzunehmen.⁶ Die Ablehnung der bürgerlich-industriellen Welt und die Erprobung alternativer Lebensformen stehen scheinbar im Kontrast zu einer reaktionären Ideologie wie dem Antisemitismus. Doch wird hier ein Widerspruch konstruiert, der im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert keiner war. Es war eher die Regel als die Ausnahme, aus heutiger Sicht linksalternativ anmutende Reformbestrebungen mit völkischem Gedankengut zu koppeln.⁷ Die in anderen Zusammenhängen längst erforschte Synthese von Modernisierungs- und Zivilisationskritik mit dem völkischen Antisemitismus wird von vielen Jugendbewegungshistorikern geflissentlich verschwiegen oder, wie bei Thomas Rohkrämer, zu einer Historikerverschwörung gegen linksalternative Gesellschaftskritik erklärt.⁸ Noch im 21. Jahrhundert ist es möglich, eine Dissertation über ‚Kulturkritik in der deutschen Jugendbewegung‘ vorzulegen, in der der Begriff ‚Antisemitismus‘ nur auf zwei von 243 Seiten fällt, um das Thema mit der Behauptung abzuhaken, der Wandervogel habe sich von ihm distanziert.⁹ Wenn die Mainstream-Jugendbewegungshistoriografie doch einmal über ‚Jugendbewegung und Juden‘ forscht, beweist sie eine mangelnde geistige und sprachliche Distanz zum Untersuchungsgegenstand. So behauptet Bernhard Trefz, der Antisemitismus habe „keine entscheidende Rolle“ mehr gespielt, nachdem um 1910 eine eigene jüdische Jugendbewegung entstanden sei. Das suggeriert eher durch unkritisches Nachsprechen von Oral-history-Quellen denn in böser Absicht, die von den völkischen Antisemiten in der Jugendbewegung gewünschte „reinliche Scheidung“ habe einen Realkonflikt zwischen „Juden“

⁶ Reulecke 1995, S. 92-104; Rohkrämer 1999, S. 141-156; Reulecke 2001, S. 151-176; Stambolis 2011; Stambolis 2013, S. 10-18, hier S. 16; Siegfried/ Templin 2019.

⁷ Mit den gemeinsamen Demonstrationen von Esoterikern und Neonazis erlebt diese Konstellation in der Corona-Krise eine späte Renaissance. Vier biografische Beispiele völkischer Lebensreformer, die in der Jugendbewegung rezipiert wurden: Adam 1999, S. 183-196; Herzog 2008, S. 299-311; Meier/ Spiegel 2018; Hufenreuter 2020, S. 211-230.

⁸ Rohkrämer 1999, S. 206. Dagegen: Merlio 2010, S. 25-52.

⁹ Schreiber 2014, S. 87. Dagegen: Greiert 2011, S. 897-919.

und „Deutschen“ gelöst, wobei die Präsenz der Juden/-innen offenbar das Problem darstellte und nicht die Präsenz des Antisemitismus.¹⁰

Dagegen positioniert sich eine dritte, von jüdischen Emigranten wie Fritz Stern, Walter Laqueur und George L. Mosse inspirierte Schule, die insbesondere von Harry Pross, Arno Klönne, Christian Niemeyer und Antje Harms fortgeführt wurde.¹¹ Sie erkennt in Modernisierungs- und Zivilisationskritik, Antirationalismus, Neoromantik und Vitalismus ein Einfallstor des Antisemitismus. Der erklärten politischen Neutralität zum Trotz habe die Jugendbewegung auch schon in der Wandervogelphase massiv unter dem Einfluss des völkischen Antisemitismus gestanden. Dies ist von Andreas Winnecken und Nicolas Le Moigne an Hand der Zittau-Affäre und der auf sie folgenden Diskussion um die ‚Judenfrage‘ präzise nachgezeichnet worden. Im Frühjahr 1913 hatte die Zittauer Ortsgruppe ein jüdisches Mädchen zurückgewiesen, weil man grundsätzlich keine Juden/-innen aufnehmen wolle. Daraufhin erschienen in Wandervogel-Zeitschriften unzählige zustimmende oder ablehnende Stellungnahmen, was die schon zuvor einsetzende politische Polarisierung und organisatorische Spaltung der Jugendbewegung weiter beschleunigte.¹² Unabhängig von diesem Ereignis bewegten sich die Führer/-innen der Jugendbünde in einem völkisch dominierten publizistischen Umfeld und erkoren einschlägige Weltanschauungsproduzenten wie den eingangs erwähnten Julius Langbehn zu ihren Leitbildern. Die Vorliebe der Mainstream-Jugendbewegungsforschung für den apologetischen Mythos der Progressivität macht es möglich, dass ‚Rembrandt als Erzieher‘ auch in neueren sozialpädagogischen Kompendien noch als eine Gründungsschrift der Reformpädagogik anstatt als völkisches Pamphlet gewürdigt wird. Viele Wandervogelführer/-innen zeigten sich durchaus besorgt über die Erfolge der Völkischen unter jugendbewegten Gymnasiast/-innen, Student/-innen und Lehrer/-innen. Doch das machte sie nicht automatisch zu Gegner/-innen des Antisemitismus. Aus der Sicht der Antisemitismusforschung und der kritischen Jugendbewegungsforschung belegt der Beschluss des Bundestags des Wandervogels vom April 1914, ‚Arierparagrafen‘ für unzulässig zu erklären, keine glaubwürdige Distanzierung vom Antisemitismus. Es sei nicht darum gegangen, gegen judenfeindliche Vorurteile vorzugehen, sondern die Instrumentalisierung der Jugendgruppen durch die völkische Bewegung abzuwehren. Die Tatsache, dass der Antisemitismus im Wandervogel während des Ersten

¹⁰ Trefz 1999, S. 14.

¹¹ Stern 1963, Pross 1964; Mosse 1979, S. 185-204; Laqueur 1983, S. 89-99; Harms 2005, S. 197-212; Niemeyer 2013, S. 143-160; Ders. 2018, S. 52-70; Harms 2021, S. 51-207.

¹² Winnecken 1991; Le Moigne 2004, S. 119-145.

Weltkriegs wieder massiv aufflammte, bestätigt diese Lesart.¹³ Rassenantisemitismus und ‚Judenriechelei‘ waren keine Einzelfälle oder vorübergehende Exzesse, sondern erreichten durch systematische Pöbelei, dass nicht nur die Zionist/-innen, sondern auch die assimilierten Juden/-innen die Bünde verließen oder mieden.¹⁴ Schon Hermann Meier-Cronemeyer verwies als Chronist der jüdischen Jugendbewegung darauf, dass sie ihren Zulauf dem Antisemitismus verdankte, der die Assimilation vereitelt und die ethnische Gruppenidentität unter jungen Juden/-innen wieder gestärkt habe.¹⁵

Auch der kritischen Jugendbewegungsforschung muss man ein Versäumnis attestieren. Sie hat sich vor allem um den Nachweis von Antisemitismus bemüht, aber nur oberflächlich nach seinem weltanschaulichen Profil und seiner sozialen Funktion innerhalb der Jugendbünde gefragt. Der Antisemitismus sei von außen in die Jugendbewegung getragen worden und habe sich durch keinen spezifisch jugendlichen oder jugendbewegten Charakter ausgezeichnet. In einem Beitrag für das ‚Handbuch des Antisemitismus‘ behauptet Gideon Botsch, die Jugendbewegten hätten zur Judenfeindlichkeit geneigt, da sie „die politischen Grundeinstellungen ihrer kleinbürgerlichen Herkunftsmilieus“ teilten.¹⁶ Und selbst die extrem traditionskritisch angelegten Studien Christian Niemeyers bringen die Hinwendung zum völkischen Antisemitismus mit der Neuausrichtung der Jugendbewegung von einem rebellischen auf einen konformistischen Kurs in Verbindung – symbolisiert in der Ablösung der Meißner-Formel durch die Marburger Formel im März 1914.¹⁷

Nun ist es in der Tat zutreffend, dass die völkische Bewegung intensiv um die Gunst von Student/-innen und jungen Lehrer/-innen, d.h. potenzieller Wandervogelführer/-innen, buhlte: In institutioneller Hinsicht über die Volkshochschulbewegung sowie in weltanschaulicher Hinsicht über reformpädagogisches Schrifttum, beispielsweise eines Paul Förster, Ludwig Gurlitt, Theodor Scheffer oder des ‚Volkserziehers‘ Wilhelm Schwaner. Ein starker Einfluss ist auch der völkischen Belletristik (Hermann Popert, Hermann Burte und Walter Flex) zuzuschreiben.¹⁸ Durch die Feststellung einer Manipulation von außen wird allerdings die wichtige Frage umgangen, was den völkischen Antisemitismus eigentlich für die jugendbewegten Rezipient/-innen attraktiv (oder gegebenenfalls unattraktiv) machte. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen erscheinen nicht als selbst handelnde Subjekte,

¹³ Laqueur 1983, S. 89; Fieder 1989, S. 116-127; Niemeyer 2001, S. 463-485; Ders. 2014, S. 607-621.

¹⁴ Bergbauer 2014, S. 113-145; Meybohm 2014, S. 93-109.

¹⁵ Meier-Cronemeyer, S. 1-123. Dafür gab es aber auch andere Gründe. Vgl. Borut 1995, S. 105-120.

¹⁶ Botsch 2012, S. 152-154, hier S. 152.

¹⁷ Niemeyer 2013, S. 143-160, 175-191; Ders. 2018, S. 37-70.

¹⁸ Ehrentreich 1975, S. 75-97; Ciupke 2007; Eggert 2014, S. 373-385.

sondern als verführte Opfer der Erwachsenenwelt mit ihren „philosophischen Scharlatanen und politischen Demagogen.“¹⁹

Wenn man den Antisemitismus im Wandervogel mit der Anpassung an Normen der Erwachsenenwelt erklären will, müsste in der Lehrer- und Elterngeneration der ersten Wandervögel eine antisemitische Grundeinstellung vorgeherrscht haben. Zudem wäre die Einfügung der Jugendbewegung in die fast zeitgleich entstandene völkische Bewegung eine logische Konsequenz. Jüngere ideen- und sozialgeschichtliche Studien widersprechen jedoch mentalitätsgeschichtlichen Pauschalurteilen über Wirtschafts- und Bildungsbürgertum sowie handwerklichen und gewerblichen Mittelstand, d.h. über jene sozialen Schichten, aus denen sich die Jugendbewegung überwiegend rekrutierte. Zeitgenössische Intellektuellenbefragungen zu Antisemitismus und ‚Judenfrage‘ offenbarten ein vielfältiges Meinungsbild im Bildungsbürgertum, das vom Anti-Antisemitismus über gelegentliche Vorurteile bis hin zu einem festgefügt völkischen Weltanschauungs-Antisemitismus reichte.²⁰ Im Mittelstand waren sozioökonomisch und konfessionell motivierte jüdenfeindliche Einstellungen durchaus verbreitet, stießen aber auch auf Widerstand und konnten sich in der politischen Kultur vieler Großstädte nicht behaupten. Mit dem Hansabund wurde 1909 gar eine ausgesprochen anti-völkische mittelständische Massenorganisation ins Leben gerufen.²¹ Zudem erzielte die völkische Bewegung trotz intensiver Versuche und günstiger Rezeptionsbedingungen nur geringe Erfolge bei der Vereinnahmung der Jugendbewegung. Sie etablierte ihre eigenen Jugendorganisationen, die sich 1916 im Jungdeutschen Bund zusammenschlossen. Selbst in der bündischen Jugend gab es bis zum Heranwachsen der HJ zu einer ebenbürtigen Konkurrenz wenig Neigung, mit den Völkischen zu fusionieren.²² Deshalb muss man konstatieren, dass die Anpassungs- und Verführungs-These auf wackeligen Füßen steht.

Dieser Beitrag versucht, auf der Grundlage einer Auswertung der Jahrgänge 1913 bis 1917 der Zeitschriften ‚Wandervogelführerzeitung‘, ‚Pachantei‘ und ‚Freideutsche Jugend‘ die folgenden Fragen zu beantworten: 1. Hat die Neigung der Jugendbewegung zur Kulturkritik die Ausbreitung des Antisemitismus in den eigenen Reihen gefördert oder gehemmt? 2. Haben Vertreter/-innen der Jugendbewegung den Antisemitismus aus der völkischen Bewegung übernommen oder hatte die Judenfeindlichkeit auch eine spezifisch jugendbewegte soziale Funktion? 3. Ist der jugendbewegte Antisemitismus

¹⁹ Lauqueur 1983, S. 260.

²⁰ Gräfe 2020. Zur Sozialstruktur des Wandervogels vgl. Jantzen 1977, S. 11-18; Harms 2021, S. 200.

²¹ Wyrwa 2015.

²² Puschner 2014, S. 9-28; Ahrens 2015, S. 225-243, 296-348.

als Anpassung an die bürgerliche Gesellschaft oder als Protest gegen sie zu deuten? 4. Wo ist die Haltung der Gegner/-innen der Völkischen im zeitgenössischen Meinungsspektrum zu verorten? Vorab soll ein Blick auf den bildungsbürgerlichen ‚Judenfrage‘-Diskurs geworfen werden, um die in den drei Zeitschriften vertretenen Positionen kontextualisieren zu können.

2 Über eine soziale Norm, die keine war: Bildungsbürgerliche Einstellungsmuster in der ‚Judenfrage‘ zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik

Die rechtliche Gleichstellung von 1869 markiert eher einen Neubeginn als ein Ende der so genannten ‚Judenfrage‘, denn Emanzipation, Assimilation und Verbürgerlichung der deutschen Juden/-innen wurden nun von rechts als Gefährdung der ethnischen Homogenität des jungen Nationalstaats angegriffen. Die Ordnung des Zusammenlebens zwischen Mehrheit und Minderheit galt nicht nur unter Antisemit/-innen als ein ungelöstes Problem. Obwohl der moderne Antisemitismus als politische und soziale Bewegung im Kontext der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verunsicherung des Gründerkrachs entstand, war er nicht das Ressentiment der ‚kleinen Leute‘, sondern im Kern eine Erfindung des Bildungsbürgertums. Das gilt aber auch für die zivilgesellschaftliche Gegenwehr. Beide Positionen trafen erstmals im Berliner Antisemitismusstreit 1879/80 medienwirksam aufeinander.²³ In der Folgezeit funktionierten Antisemitismus und Anti-Antisemitismus wie kulturelle Codes, die gegensätzliche politische Lager markierten. Innerhalb der Lager gab es zunächst noch einen breiten Spielraum, sich gegenüber Antisemitismus und Judentum zu positionieren. Das radikale Ende des Meinungsspektrums bildete der völkische Antisemitismus, der seit den 1890er-Jahren als kleine und zersplitterte, aber sehr umtriebige Bewegung hervortrat. Er diagnostizierte eine unabänderliche Rassenverschiedenheit zwischen „Deutschen“ und „Juden“. Daraus folgte er, dass Emanzipation und Assimilation durch Segregation und Dissimilation rückgängig gemacht werden müssten.²⁴ In der öffentlichen Wahrnehmung galten die Völkischen als Fanatiker, weil sie aus dem Antisemitismus eine ganzheitliche und sinnstiftende Weltanschauung machten und für ihre verbalen Exzesse berüchtigt waren. Verbreiteter blieb deshalb zunächst ein moderater Antisemitismus, der judenfeindliche Vorurteile in eine bildungsbürgerlich akzeptable Sprache kleidete. Zudem verzich-

²³ Jensen 2005.

²⁴ Puschner 2001; Breuer 2001, S. 327-369; Ders. 2008.

tete er auf die Propagierung von Rassistheorien und hielt an Emanzipation und Assimilation fest. Ein typischer Vertreter dieser Haltung war der prominente Geschichtspräsident Heinrich von Treitschke. Er prägte den Slogan „Die Juden sind unser Unglück“, verweigerte aber zur Überraschung seiner Studenten die Unterzeichnung einer Petition, die die teilweise Rücknahme der Judenemanzipation forderte. Stattdessen verständigte sich Treitschke mit seinem Kontrahenten Theodor Mommsen darauf, dass eine „Lösung der Judenfrage“ nur durch Assimilation möglich sei.²⁵

Gegen beide Varianten des Antisemitismus wandte sich der Anti-Antisemitismus. Er bemühte sich in Presse, Vorträgen und Rechtsschutzarbeit um eine Widerlegung von Vorurteilen und die Wahrung der rechtlichen Gleichstellung. Der Verein zur Abwehr des Antisemitismus und der Centralverein deutscher Staatsbürger jüdischen Glaubens (CV) waren in ihren Abwehrbemühungen nicht so wirkungslos wie lange Zeit angenommen. Das wichtigere Forum boten allerdings die großen liberalen Tageszeitungen Berlins und Frankfurts, die unter anderem auch die Zittau-Affäre skandalisierten und damit die antisemitische Selbstentlarvung vieler Wandervogelführer/-innen provozierten. Die Empathie für die ethnisch-religiöse Gruppenidentität der Juden/-innen spielte im Anti-Antisemitismus keine Rolle, obwohl Christ/-innen und Juden/-innen in der Abwehrarbeit durchaus gemeinsam agierten. Vielmehr wurde der Antisemitismus abgelehnt, weil er den eigenen liberalen, sozialistischen, religiösen oder humanistischen Werten widersprach.²⁶ Sympathie für die Juden/-innen artikulierte hingegen der Philosemitismus. Seine Schwäche bestand allerdings darin, Vorurteile nicht zu widerlegen, sondern moralisch umzuwerten. Ebenso wie der Antisemitismus arbeitete der Philosemitismus mit stereotypen Judenbildern – wenn auch mit positiven.²⁷

Wertet man zeitgenössische Intellektuellenbefragungen aus, war der Philosemitismus im Bildungsbürgertum eine seltene Außenseiterposition. Im Wesentlichen verlief der Konflikt um die ‚Judenfrage‘ zwischen bürgerlich-moderatem Antisemitismus und Anti-Antisemitismus. Seit der Jahrhundertwende gewann der völkische Antisemitismus an Akzeptanz und Breitenwirkung, blieb aber weit davon entfernt, eine hegemoniale Meinung zu sein. In der frühen Weimarer Republik sank zwar die Hemmschwelle zu Pöbelei und Gewaltausübung deutlich, doch war damit eher eine Zuspitzung der Lagerpolarisierung verbunden, nicht aber eine Universalisierung des Antisemitismus.²⁸ Die bisherige Forschung zum Antisemitismus in der deutschen Jugendbewegung hat sich an diesem Stand der Dinge leider nicht orientiert,

²⁵ Langer 1998, S. 292-325; Jensen 2005, S. 197-324.

²⁶ Barkai 2002; Zeiß-Horbach 2008.

²⁷ Kinzig 2009, S. 25-60.

²⁸ Gräfe 2020, S. 74-80.

sondern den Eindruck vermittelt, der Antisemitismus sei im Bürgertum und Kleinbürgertum eine allgegenwärtige soziale Norm gewesen, der sich die Jugend nicht hätte entziehen können.²⁹ Wenn man bedenkt, dass sich die meinungsbildenden Wandervogelführer/-innen überwiegend im studentischen Milieu bewegten, wo der Antisemitismus schon seit den 1880er-Jahren tief verwurzelt war, erscheint der Verweis auf eine gesamtbürgerliche Mentalität ohnehin irreführend.³⁰ Auch fehlt der Blick auf die sozialpsychologischen Rezeptionsbedingungen. So wird die Absetzung des Wandervogels von den Normen der Erwachsenenwelt durch eine „konformistische Rebellion“³¹ als Ursache für die erfolgreiche Ausbreitung des Antisemitismus nicht einmal in Erwägung gezogen. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen rebellierten nicht allein gegen den Autoritarismus von Elternhaus und Schule, sondern auch gegen die mit den Juden/-innen identifizierte westliche Moderne. Die Schriften von Jugendbewegungs-Idolen wie Ludwig Klages und Hans Blüher zeigen sehr deutlich, dass konservativ und völkisch nicht dasselbe waren.³² Aus diesen Gründen soll im Folgenden eine Neubestimmung des weltanschaulichen Profils und der sozialen Funktion des jugendbewegten Antisemitismus versucht werden, die sich grundlegend von dem unterscheidet, was sowohl die apologetische als auch die kritische Jugendbewegungsforschung bislang vorgebracht haben.

3 Wie „unklug“ darf der Antisemitismus sein?

Wenn ehemalige Wandervogel rückblickend den Antisemitismus in den eigenen Reihen nicht komplett abstritten, deuteten sie ihn als vorübergehendes Phänomen. Er habe sich gegen den Zustrom jüdischer Schüler/-innen zu den Ortsgruppen oder gegen die Angriffe der anti-antisemitischen Presse (im zeitgenössischen Sprachgebrauch ‚Judenpresse‘) gewandt. Dabei seien die Beteiligten, so der Bundesleiter Edmund Neuendorff, von ihrem „Deutschbewusstsein“ angetrieben worden, nicht aber vom Hass auf die Juden/-innen. Sie hätten „nicht einmal gewusst, was Antisemiten eigentlich seien.“ Werner Kindt behauptete, die „Judenfrage“ sei der Jugendbewegung von außen aufgedrängt und dann „in fairer Weise beantwortet“ worden.³³ Schon zeitgenös-

²⁹ Winnecken 1991, S. 40f; Bergbauer 2014, S. 113.

³⁰ Reulecke 1995, S. 92-104 spricht nur von einer Politisierung „von oben“ bzw. „außen“, nicht aber durch die Jugendführer/-innen selbst. Dagegen: Kampe 1988; Bias-Engels 1988; Harms 2021, S. 380-386.

³¹ Aufmuth 1979, S. 188.

³² Bruns 2008, S. 383-441; Greiert 2011, S. 897-919; Gräfe 2015, S. 261-266.

³³ Zit. nach Winnecken 1991, S. 42; Kindt 1968, S. 522.

sische Stellungnahmen bemühten sich, Judenfeindlichkeit mit der Behauptung zu kaschieren, man pflege einen „Asemitismus“, indem man eine gleich große Distanz zum Antisemitismus wie zum Philosemitismus halte.³⁴

Trotz der durchsichtigen apologetischen Tendenz dieser Aussagen geben sie das anfänglich im Wandervogel vorherrschende Selbstbild zutreffend wieder. Man pflegte einen latenten Antisemitismus, der – wie in der Gesamtgesellschaft – ein nationales Lager markierte. Liberales und sozialistisches Gedankengut innerhalb wie außerhalb der Jugendbewegung wurde in codierter Sprache als „jüdisch“ diffamiert und einem „deutschen“ Standpunkt gegenübergestellt. Es ging weniger um die Juden/-innen selbst als um einen internen Richtungsstreit zwischen einer nationalen und einer kosmopolitischen Ausrichtung. Da sich der Wandervogel auch in anderen Fragen, wie der Selbsterziehung und der Aufnahme von Mädchen entlang einer Rechts-Links-Polarisierung zerstritt, gelang es der Bundesleitung immer weniger, die Fassade politischer Neutralität aufrecht zu erhalten. Die im November 1912 von Friedrich Wilhelm Fulda und seinem Verleger Erich Matthes ins Leben gerufene ‚Wandervogelführerzeitung‘ sollte einen offenen Meinungsaustausch über politische Gegenwartsfragen unter den Führer/-innen der Wanderbünde ermöglichen. Als das ‚Berliner Tageblatt‘ im Juni 1913 die Zittau-Affäre skandalisierte³⁵, verurteilte Karl Wilker den „Rassenhass“ einer vermeintlichen Minderheit. „Undeutsch und jüdisch“ seien nicht dasselbe. Nicht die Rasse, sondern Geisteshaltung und Wesen seien bei der Aufnahme neuer Scholaren zu prüfen. Wilker zog das Fazit, die Zittauer Ortsgruppe hätte die Aufnahmeverweigerung „unklug“ begründet, indem sie Herkunft über Gesinnung gestellt habe.³⁶ Diese Stellungnahme hätte nicht nur das ‚Berliner Tageblatt‘, sondern durchaus auch die Antisemit/-innen unter den Wandervogelführer/-innen zufriedenstellen können. Denn sie ließ einen nicht „blutsmäßig“ begründeten Ausschluss von Juden/-innen (z.B. als Linke, Liberale, Kosmopoliten, Materialisten und Zivilisationsmenschen) als „kluge“ Variante im Raum stehen.

Viele Wandervogelführer/-innen waren allerdings der Auffassung, Wilker sei vor der „Judenpresse“ eingeknickt und repräsentiere nicht die Mehrheitsmeinung im Wandervogel. Wie die Mehrheitsverhältnisse tatsächlich beschaffen seien, sollte die im Oktober 1913 erschienene so genannte ‚Judennummer‘ der ‚Wandervogelführerzeitung‘ demonstrieren. Fulda ließ ein komplettes Heft mit antisemitischen Beiträgen füllen, die überwiegend in einer hysterischen Sprache gehalten waren. Während er den Abdruck gegenläufiger Einsendungen verweigerte, nahm der Herausgeber Beiträge aus der ‚Staatsbür-

³⁴ Freideutsche Jugend 2, H. 10/11 (1916), S. 303.

³⁵ Berliner Tageblatt 07.06.1913.

³⁶ Wandervogelführerzeitung 2, H. 8 (1913), S. 143f.

gerzeitung‘, aus Theodor Fritschs ‚Hammer‘ sowie des völkischen Publizisten Philipp Stauff auf.³⁷ Dennoch hielt sich die ‚Wandervogelführerzeitung‘ weiterhin für politisch neutral, da man nicht für eine Partei spreche, sondern dem gesunden Rasseninstinkt Ausdruck verleihe.³⁸ In diesem Sinne war es nur konsequent, auf dem Einband völkische Zeitschriften wie ‚Hammer‘, ‚Volkserzieher‘ und ‚Heimdall‘ zu bewerben.

Von einem etwas moderateren Beitrag abgesehen, verteidigten alle Autoren die Entscheidung der Zittauer Ortsgruppe als Ausdruck von blutsgebundenem Gefühl und Instinkt, die der Eigentlichkeit, Naturhaftigkeit und Ursprünglichkeit des Lebens näher stünden als rationales und zweckgerichtetes Kalkül, wie es sich in der Haltung Wilkers offenbare. Zudem folgte die ‚Judennummer‘ der Strategie einer Selbstviktimsierung als mutige Tabubrecher. Dankwart Gerlach bemerkte beispielsweise, es sei unklug, etwas zur „Judenfrage“ zu sagen, „weil man alsbald fast die ganze Tagespresse wie eine Meute auf dem Halse hat“. Dies sei aber dennoch geboten, da man im Wandervogel eine deutsche Jugend und „keine Allerweltsjugend [...] bestehend aus 2 Deutschen, 3 Mongolen, 5 Negern und meinetwegen noch einem Juden“ erziehen wolle.³⁹ Der gemeinsame Nenner aller Autoren war der Verweis auf die Rassendifferenz zwischen „Deutschen“ und „Juden“ unter Berufung auf völkische Autoritäten wie Langbehn, Lagarde, Fritsch und Chamberlain. Deutsch zu sein, sei keine Frage der Staatsangehörigkeit, sondern der Blutszugehörigkeit. Die österreichischen Wandervögel seien im staatsrechtlichen Sinne zwar Ausländer, im rassischen Sinne aber Deutsche. Die Juden/-innen mache ihre Staatsbürgerschaft nicht zu Deutschen, da es sich um eine „fremde Rasse“ handle. Aus diesem Grund sei, so ein abgedruckter Artikel der ‚Staatsbürgerzeitung‘, die Einführung eines „Arierparagraphen“ nötig, um den im rassischen Sinne deutschen Charakter der Bewegung zu erhalten.⁴⁰

Für die Jugendbewegung bevorzugten die Völkischen, ebenso wie die von ihnen als Kronzeugen zitierten Zionist/-innen, eine ethnopluralistische Lösung, d.h. die Juden/-innen sollten sich in eigene Gruppen zurückziehen. So könne die „Reinerhaltung unseres guten deutschen Blutes“ sichergestellt werden. Der Verkehr mit Juden/-innen sei – auch in geschlechtlicher Hinsicht – unbedingt zu vermeiden. Die Zulassung von Juden/-innen drohe aber, die Rassenschranken einzureißen. Jüdische Jugendliche seien mit einer „angeborenen Ehr- und Schamlosigkeit“ ausgestattet, weshalb sie die germanische

³⁷ Herzog 1999, S. 153-182; Hufenreuter 2011; Jahr 2013, S. 317-329.

³⁸ Wandervogelführerzeitung 2, H. 11 (1913), S. 205.

³⁹ Ebd., S. 207.

⁴⁰ Ebd., S. 207-210.

Sittlichkeit im Wandervogel gefährdeten.⁴¹ Das Rassenschandemotiv richtete sich nicht nur gegen männliche Juden, sondern gegen beide Geschlechter. Noch die Kindt-Edition verfiel in einem selbstentlarvenden Versuch, den antisemitischen Charakter der Zittau-Affäre zu vernebeln, auf dieses Sexual-Stereotyp, indem sie die Behauptung aufstellte, das von der Zittauer Ortgruppe zurückgewiesene jüdische Mädchen sei „frühreif“ gewesen.⁴²

Die unterstellte Rassendifferenz zwischen „Deutschen“ und „Juden“ wurde um die Behauptung einer kulturellen Andersartigkeit ergänzt. Dafür wurde auf das in der Jugendbewegung allgemein konsensfähige Dogma der Modernisierungs- und Zivilisationskritik zurückgegriffen. Die Juden/-innen waren in den Augen ihrer Gegner/-innen zugleich Fremde und Entfremdete. Als Fremde hätten sie kein Verständnis für deutsches Wandern und altgermanische Traditionspflege. Als Entfremdete seien sie typische Zivilisations- und Großstadtmenschen, die am Rationalismus der Aufklärung und an den bürgerlich-liberalen Werten der Erwachsenenwelt festhielten. Naturerfahrung sei für Juden/-innen kein Selbstzweck, da sie nur an rationaler Erkenntnis und materieller Ausbeutung von Ressourcen interessiert seien.⁴³

Die Mehrheitsfähigkeit der völkischen Position wurde von Paul Erlach (alias Hermann Otto) mit einer Umfrage an die Ortsgruppen unterstrichen. Angeblich hätten 92 Prozent der Ortgruppen keine jüdischen Mitglieder und 84 Prozent hätten den „Arierparagraphen“ eingeführt.⁴⁴ Unterstützt von Theodor Fritschs Hammer-Verlag rundeten Erlach und Fulda ihre Propagandaoffensive mit mehreren Flugschriften ab, die sie an Wandervogel-Ortsgruppen verschickten und auf dem Meisner-Fest verteilten. Sie brachten für den Ausschluss der Juden/-innen keine neuen Argumente, appellierten aber geschickt an die Autonomie der Jugendgruppen. Presse und Politik seien bestrebt, ihnen jüdische Mitglieder aufzuzwingen und würden so ihren rein deutschen Charakter verwässern.⁴⁵ Jugendliche Begeisterungsfähigkeit sorgte dafür, dass aus diesem Antisemitismus des Wortes schnell ein Antisemitismus der Tat wurde. Im April 1914 stürten Frankfurter Wandervögel um ihren Führer Hans Thiele eine Veranstaltung des CV und jüdischer Jugendgruppen mit Heilrufen. Jüdischen Jugendlichen nachzustellen, avancierte zu einer beliebten Mutprobe.⁴⁶

Die ‚Judennummer‘, die Flugschriften und die Frankfurter Störaktion wurden im Reichstag und im Preußischen Abgeordnetenhaus immer wieder zitiert,

⁴¹ Ebd., S. 208f, 215, 221.

⁴² Kindt 1968, S. 730.

⁴³ Wandervogelführerzeitung 2, H. 11 (1913), S. 207, 220; 3, H. 6 (1914), S. 106; 5, H. 1/2 (1916), S. 18; 5, H. 9 (1916), S. 116f. So auch Neuloh/ Zilius 1982, S. 141f.

⁴⁴ Winnecken 1991, S. 89.

⁴⁵ Erlach 1913; Ders. 1914; Fulda 1914.

⁴⁶ Frankfurter Zeitung 01.05.1914; Bergbauer 2014, S. 132.

wenn es darum ging, das niedrige geistige und moralische Niveau völkischer Agitation zu belegen. Der CV verklagte Otto, Thiele und Fritsch, während der VAA Parlamente und Schulbehörden über die „Rassenbeschränktheit“ der Wandervogel informierte.⁴⁷ Beide Organisationen erreichten damit immerhin, den Rechtfertigungsdruck hoch zu halten. Dass selbst der erzkonservative preußische Kultusminister August von Trott zu Solz die antisemitischen Umtriebe tadelte, war für den Wandervogel ein unüberhörbares Alarmsignal. Da der Zugang zu den Schulen und somit zugleich die Nachwuchsanwerbung auf dem Spiel standen, mobilisierte zumindest anfänglich nicht nur der kleine linke Flügel eine anti-völkische Gegenoffensive. Auf dem Meisner-Fest fand eine Unterschriftenaktion gegen die Ausbreitung antisemitischer Tendenzen statt. Die Bundesleitung des Wandervogels und die Freideutsche Jugend, ein 1913 gegründeter Dachverband studentischer und lebensreformerischer Gruppen sowie ehemaliger Wandervogel, distanzieren sich von der ‚Wandervogelführerzeitung‘.⁴⁸ Als Oppositionsblatt wurde von den Studenten Kurt Schulz und Fritz Cotta die ‚Pachantei‘ ins Leben gerufen. Auch das Organ der Freideutschen Jugend verstand sich als Gegen gründung zu den Völkischen, die umgehend behaupteten, beide Periodika seien von Juden finanziert.⁴⁹

Besonders verärgert zeigten sich die Autor/-innen der ‚Pachantei‘ über die mangelnde Distanz der ‚Wandervogelführerzeitung‘ zur völkischen Bewegung und ihren Rassentheoretikern. Es werde durch redaktionelle Manipulation versucht, die politische Tendenz Einiger der gesamten Bewegung aufzuzwingen. Unter Berufung auf den Marburger Philosophieprofessor Paul Natorp erklärte Kurt Schulz, die Annahme eines Rassenunterschieds zwischen Juden und Deutschen sei „das Vorrecht typischer Dilettanten wie Chamberlain“. Dass die Rasse das Wesen eines Menschen determiniere, werde nur in „populärer Tendenzliteratur“ behauptet.⁵⁰ Die ‚Pachantei‘ forderte die Ortsgruppen auf, keine ‚Arierparagraphen‘ einzuführen bzw. bestehende abzuschaffen. Einige Ortsgruppen und Landesverbände kamen der Aufforderung nach. Die meisten empfanden sie aber als jene unerwünschte Einmischung, vor der die Flugschriften Erlachs und Fuldas gewarnt hatten. Selbst Edmund Neuendorff fiel den Abwehrbemühungen in den Rücken, indem er dem Bundesbeschluss gegen die Einführung eines ‚Arierparagraphen‘ anfügte, die Bundesleitung habe den Versuch „der jüdischen Verbände

⁴⁷ Mitteilungen aus dem Verein zur Abwehr des Antisemitismus 23 (1913), S. 197-202, hier S. 202; Kindt 1968, S. 570f.

⁴⁸ Berliner Tageblatt 25.11.1913.

⁴⁹ Pachantei 1, H. 3 (1914), S. 70-73.

⁵⁰ Pachantei 1, H. 2 (1914), S. 28-36, hier S. 30.

und der jüdischen Presse“ abgewehrt, die Aufnahme rassen- und wesensfremder Juden zu erzwingen.⁵¹

Auch wenn es der völkische Flügel anders sah, verteidigten ‚Freideutsche Jugend‘ und ‚Pachantei‘ nie die Juden/-innen, sondern die politische und konfessionelle Neutralität des Wandervogels. Die meisten Autor/-innen beider Zeitschriften verschoben den Antisemitismus lediglich vom materialistischen Konstrukt der Rasse auf das idealistische Konstrukt des Wesens. Martin Deckart behauptete zum Beispiel, dass man einem tieferen Nationsverständnis folgen müsse als die Völkischen. Es gelte, nationale Gesinnung zu prüfen und nicht biologische Herkunft. Assimilierte Juden seien daher willkommen, Zionisten hingegen nicht, weil sie einer eigenen jüdisch-nationalen Identität anhängen.⁵² Martha Paul und Meinhard Hasselblatt führten in der ‚Freideutschen Jugend‘ aus:

„Selbst wenn man praktisch in den meisten Fällen Juden, die um Aufnahme nachsuchen, ablehnt, so darf doch diese (Ablehnung) nur in jedem einzelnen Fall geschehen, und ihr Grund darf nur die Ungeeignetheit des betreffenden Einzelmenschen sein, nicht aber der Umstand, dass er Jude ist.“⁵³

Walter Köhler bekräftigte gar die „Notwendigkeit einer Voreingenommenheit gegenüber dem Andersrassigen“. Im Unterschied zu den Völkischen definierte er die Wesensverschiedenheit zwischen „Deutschen“ und „Juden“ nicht blutsmäßig, so dass sie vonseiten der Juden durch die Assimilation ans Deutschtum ausgeglichen werden könne.⁵⁴ Für den Wandervogel hieß das konkret, dass nur ‚Ausnahmejuden/-innen‘ als Mitglieder in Frage kamen, die das Glück hatten, den vorherrschenden Vorurteilen nicht zu entsprechen. Deshalb könne man, auch ohne sich durch Rassenforschung und ‚Arierparagraphen‘ zu kompromittieren, die meisten Juden/-innen geräuschlos fernhalten.⁵⁵ Weitere Konzessionen wollte die ‚Freideutsche Jugend‘ den jüdischen wie nichtjüdischen Anti-Antisemit/-innen nicht machen und beschwerte sich über ihre Einmischung in „deutsche“ Angelegenheiten. Die Völkischen hielt man zwar für unreife Provokateure, gestand ihnen aber gerade deshalb einen legitimen Platz in der Jugendbewegung zu: „In einer Jugendbewegung, die zu reifen und selbständigen Menschen erst erziehen will, hat unreife und unent-

⁵¹ Wandervogelführerzeitung 2, H. 6 (1914), S. 105-108; Pachantei 1, H. 3 (1914), S. 63-66. Ein Brief Neuendorffs an Fulda vom 15.05.1914 belegt, dass er mit dem völkischen Kurs einverstanden war und sich lediglich wegen seines Amtes nicht exponierte. Vgl. AdJB, Nachlass Neuendorff.

⁵² Pachantei 1, H. 1 (1914), S. 8-11.

⁵³ Freideutsche Jugend 3, H. 4/5 (1917), S. 135.

⁵⁴ Pachantei 1, H. 1 (1914), S. 4-7, hier S. 7.

⁵⁵ Freideutsche Jugend 2, H. 10/11 (1916), S. 321f.

wickelte Denkfähigkeit einen durchaus berechtigten Platz.“⁵⁶ Jedoch dürfte selbst oberflächlichen Beobachter/-innen nicht entgangen sein, dass alle Debatteilnehmer/-innen volljährige Student/innen und Akademiker/-innen waren.

Wie wenig eine solche Haltung gegen völkische Agitator/-innen ausrichten konnte, zeigte sich am Streit um die so genannte ‚Juden­zählung‘ im Ersten Weltkrieg. Greifenbund und Fahrende Gesellen beteiligten sich an der Kampagne des Reichshammerbundes gegen jüdische „Drückeberger“ und „Kriegsgewinnler“. In Vorbereitung der Dolchstoßlegende propagierten sie die folgende Verschwörungstheorie: Die Juden würden den militärischen Erfolg des Reiches schädigen, indem sie sich vor dem Fronteinsatz drückten und die Heimat mittels der von ihnen angeblich beherrschten Kriegsgesellschaften ausplünderten. Dankwart Gerlach, Adalbert Luntowski und andere bekräftigten in der ‚Wandervogelführerzeitung‘ erneut die Absicht, die Jugendbewegung judenfrei halten zu wollen. Schließlich ständen die Juden aufseiten der kalten und rationalistischen westlichen Zivilisation, nicht aber aufseiten der naturhaften und romantischen deutschen Kultur, die man im Wandervogel pflege und auf den Schlachtfeldern verteidige.⁵⁷ Rassenbewusstsein war in der Jugendbewegung längst keine graue Theorie mehr, sondern wurde durch Grenzlandfahrten und die Beteiligung an völkischen Siedlungsprojekten, die Lebensreform und Rassenhygiene zusammenführten, konkret erfahrbar gemacht.⁵⁸

Die ‚Freideutsche Jugend‘ zeigte sich weniger über den Ausschluss von Juden/-innen als über den damit verbundenen Rassenfanatismus besorgt. Knud Ahlborn unterstellte der ‚Wandervogelführerzeitung‘ „Gehässigkeit, Dummheit und Anmaßung“. Ihre Provokationen gefährdeten den „Burgfrieden“ im Wandervogel wie in der gesamten Gesellschaft.⁵⁹ Die Abwehrbemühungen gegen die judenfeindliche Propaganda fielen dann allerdings halbherzig aus. Sie sahen sich mit dem Umstand konfrontiert, dass auch in Regierungs- und Militärkreisen bereits an der Dolchstoßlegende gearbeitet wurde. Im Oktober 1916 ordnete das Kriegsministerium die ‚Juden­zählung‘ im Heer tatsächlich an. Die der Verschwörungstheorie widersprechenden Ergebnisse ließ es nicht veröffentlichen, sondern spielte sie dem Antisemiten Alfred Roth zu. Roth war über den Deutschnationalen Handlungsgehilfenverband eng mit dem völkischen Flügel der Jugendbewegung verbunden.⁶⁰

⁵⁶ Ebd., S. 323.

⁵⁷ Wandervogelführerzeitung 4, H. 3. (1916), S. 29; 4, H. 7 (1916), S. 88-91; 4, H. 9 (1914), S. 116f.; 4, H. 12 (1916), S. 168-171.

⁵⁸ Linse 2014, S. 29-73.

⁵⁹ Freideutsche Jugend 3, H. 10/11 (1916), S. 273-276, hier S. 273.

⁶⁰ Rosenthal 2007, insb. S. 15-39, 108-170.

Die Gegner/-innen der Völkischen in der Jugendbewegung wehrten sich gegen krude Rassen- und Verschwörungstheorien. Unter Berufung auf Lagardes Diktum, das Deutschtum liege im „Gemüt“ und nicht im „Gebüt“⁶¹, entzogen sie sich der Konstruktion eines Wesensgegensatzes zwischen „Deutschen“ und „Juden“ aber keineswegs. Zu Recht erkennt Per Leo in diesem charakterologischen Denkstil eine kulturalistisch abgeschwächte Variante des Rassenantisemitismus, die im Unterschied zur (pseudo)biologistischen Variante für die humanistisch-idealistische Bildungstradition des Kaiserreichs akzeptabel war.⁶² Im Oktober 1916 widmete die ‚Freideutsche Jugend‘ ein ganzes Heft dem Versuch, antisemitische Rassentheorien vom Geruch des schnöden Materialismus zu befreien. Viele Beiträger/-innen hielten sich nicht einmal in ihrem Selbstverständnis für Anti-Antisemit/-innen. J. C. Friedrich erklärte ganz offen, dass es um einen Gegensatz zwischen Antisemiten und Antisemiten gehe. „Sachlich unanfechtbare Judengegner“ bemühten sich um die Abwehr eines unseriösen Radauantisemitismus, der „Judengegnerschaft gemein und lächerlich“ mache.⁶³ Der spätere nationalsozialistische Rassenhygieniker Fritz Lenz erläuterte, dass die Ungleichheit von Rassen nicht notwendigerweise eine Ungleichwertigkeit bedeute, warb gleichzeitig aber für die Pflege der „nordischen Rasse“.⁶⁴ Einer entschlossenen Zurückweisung des Antisemitismus stand darüber hinaus die Tatsache entgegen, dass man sich mit den Völkischen in der Modernisierungs- und Zivilisationskritik einig war. Eine kritische Auseinandersetzung mit den Feindbildern Rationalismus, Materialismus, Moderne, Großstadt, Zivilisation und Bürgerlichkeit, die immer wieder antisemitisch aufgeladen wurden,⁶⁵ fand bei den Gegner/-innen der Völkischen nicht statt. Besonders schwierig gestaltete sich die Situation für jüdische Wandervogelführer/-innen wie Max Bondy und Julius Fürst. Sie sahen sich in einer Zweifrontenstellung gegen die völkischen Antisemit/-innen auf der einen und die jüdische Jugendbewegung auf der anderen Seite, die beide aus unterschiedlichen Gründen an einem Ausscheiden der Juden/-innen aus der Wandervogelbewegung interessiert waren. So blieb ihnen keine andere Möglichkeit, als die fadenscheinigen Argumente ihrer angeblichen Verteidiger/-innen nachzusprechen, um die Präsenz von Juden/-innen im Wandervogel überhaupt noch rechtfertigen zu können.⁶⁶

⁶¹ Freideutsche Jugend 3, H. 10/11 (1916), S. 276-278.

⁶² Leo 2013, S. 333-452.

⁶³ Freideutsche Jugend 3, H. 10/11 (1916), S. 310-320, hier S. 313f.

⁶⁴ Ebd., S. 289-299, hier S. 292. Lenz definiert „Rasse“ als Genotyp, um dann doch verschiedene Rassen phänotypisch zu unterscheiden. Dieser Widerspruch durchzieht sein ganzes Werk.

⁶⁵ Ebd., S. 307-309.

⁶⁶ Bergbauer 2014, S. 135-137.

4 Fazit: „Dass sie nicht jung werden wollen, ist ihr Fluch“

Im Juli 1943 äußerte sich Thomas Mann in einer BBC-Rundfunkansprache über die Taten der Weißen Rose. Er interpretierte sie als Wiedergutmachung für Sünden der Vergangenheit und verwies auf die „kummervolle Anfälligkeit der deutschen Jugend – gerade der Jugend – für die nationalsozialistische Lügenrevolution.“⁶⁷ In der herkömmlichen Jugendbewegungsforschung, wie sie im Umfeld des Archivs der deutschen Jugendbewegung betrieben wird, liest man viel über Verführung und Missbrauch der Jugend im Dritten Reich, wenig hingegen über ihre schon im zweiten Reich bestehende Anfälligkeit.⁶⁸ Dieser Beitrag hat es sich zur Aufgabe gemacht, an den Antisemitismus als eine der ‚Jugendsünden‘ zu erinnern und einige Thesen der bisherigen Forschung zu überprüfen.

Zu widersprechen ist der Auffassung Hermann Meier-Cronmeyers, die Jugendbewegung – linke wie rechte, christliche wie jüdische Gruppen – hätte unterschiedslos einem um Volk, Rasse und Blut gestrickten antirationalistischen Vitalismus gehuldigt. Dagegen sprechen allein schon Intensität und Kontroversität des Diskurses im Untersuchungszeitraum, um von der vor-schnellen Identifizierung der jüdischen Jugendbewegung mit den Kulturzionist/-innen sowie der kontextfreien Gleichsetzung völkischer, linker und zionistischer Zitate ganz zu schweigen.⁶⁹ Anders als die Rede vom „Asemitismus“ suggerierte, gab es in der frühen Jugendbewegung keine konsensfähige Haltung in der ‚Judenfrage‘. Doch auch die Behauptung, es hätten sich dieselben Frontlinien wie im Bürgertum insgesamt herausgebildet,⁷⁰ ist schlicht unzutreffend. Die ‚Wandervogelführerzeitung‘ schwenkte nach der als Kapitulation vor dem Druck der Presse empfundenen Stellungnahme Karl Wilkers auf einen strikt völkischen Kurs ein und öffnete ihre Spalten für Akteure aus der ‚Staatsbürgerzeitung‘ und dem Reichshammerbund. Die Brandmarkung der Juden/-innen als undeutsch und rassenfremd wurde unverhohlen mit der Forderung nach ihrem grundsätzlichen Ausschluss aus der Jugendbewegung verbunden. Dabei gingen Kulturkritik und Antisemitismus eine Synthese ein. Entfremdungserfahrungen wurden geradezu gewohnheitsmäßig auf eine jüdische Überfremdung zurückgeführt, der man mit Rassenbewusstsein und Rassenhygiene begegnen wolle.⁷¹ Um eine unbelastete Kontinuitätslinie zu den Alternativbewegungen des späten 20. Jahrhunderts

⁶⁷ Mann 1960, S. 1077.

⁶⁸ Großmann 2013.

⁶⁹ Meier-Cronmeyer 1977, S. 421-455. Differenzierter, aber ohne Berücksichtigung der jüdischen Jugendbewegung: Harms 2021.

⁷⁰ Kindt 1968, S. 522, 591-595; Neuloh/ Zilius 1982, S. 143; Botsch 2012, S. 152.

⁷¹ Wandervogelführerzeitung 4, H. 3 (1916), S. 32-34; 4, H. 7 (1916), S. 93-95.

ziehen zu können, wird diese dunkle Seite der Modernisierungs- und Zivilisationskritik von Teilen der Jugendbewegungsforschung verschwiegen oder bagatellisiert.⁷²

Doch die Beiträge der ‚Wandervogelführerzeitung‘ adaptierten nicht nur völkische und lebensreformerische Motive, sondern verbanden den Antisemitismus mit spezifisch jugendbewegten Zuschreibungen aus den Themenkreisen Lebensalter und Sexualität. Die Juden/-innen und ihre nichtjüdischen Verteidiger/-innen wurden als ‚alt‘ imaginiert, indem man sie mit Bürgerlichkeit, Materialismus und Intellektualität in Verbindung setzte. Die Nichtaufnahme von Juden/-innen rechtfertigte die ‚Wandervogelführerzeitung‘ als Verteidigung jugendlicher Autonomie gegen die Interventionen von Eltern, Lehrern, Politik und Presse. Darüber hinaus attestierte man den Juden/-innen einen verfrühten und überdurchschnittlichen Sexualtrieb, der das platonische Gemeinschaftserlebnis der „deutschen“ Jugendlichen sittlich gefährde.⁷³

Rassendogmatische Begründungen von Judenfeindlichkeit waren im Wilhelminischen Kaiserreich weit von bürgerlichen bzw. kleinbürgerlichen Normen entfernt. Der völkische Antisemitismus der ‚Wandervogelführerzeitung‘ stützte sich aber ausschließlich auf sie und nicht auf die ungleich populäreren sozioökonomischen oder konfessionellen Vorurteile. Er kann daher nicht sinnvoll als Anpassung an die Herkunftsmilieus gedeutet werden. Vielmehr verstießen die Zeitschrift und die Flugschriften der völkischen Wandervogelführer gezielt gegen bürgerliche Tabus.⁷⁴ Ebenso haltlos ist die geschlechtergeschichtliche These, der völkische Antisemitismus stehe im Zusammenhang mit einer nach 1918 eingetretenen männerbündischen Entartung der Jugendbewegung, da sich ihm auch gemischte Gruppen und reine Mädchengruppen zuwandten und er sich in der bündischen Jugend nicht weiter radikalisierte.⁷⁵ Plausibler erscheint, dass die Wandervogelführer/-innen den völkischen Antisemitismus als konformistische Rebellion gegen den bürgerlich-liberalen ‚Wertehimmel‘ der Erwachsenen nutzten. Auf diese soziale Funktion des Antisemitismus spielte der Berliner Literaturkritiker Leo Berg an, als er über das im Wandervogel vorherrschende Judenbild spot-tete: „In ihrem Alter liegt die Verhasstheit der Juden, und dass sie nicht jung werden wollen, ist ihr Fluch.“⁷⁶ Bergs Kritik am jugendbewegten Antisemitismus dürften auch die Verfasser von ‚Jugend und Juden‘ gelesen haben.

⁷² So u.a. Rohkrämer 1999; Freudenstein 2007, S. 137-153; Schreiber 2014; Siegfried/ Tempelin 2019.

⁷³ Zum Rassenschandemotiv vgl. Niemeyer 2018, S. 142-150.

⁷⁴ Bedauerlicherweise ist diese Erkenntnis für eine geschichtspolitisch motivierte Analogiesetzung von Jugendbewegung und 68er-Bewegung missbraucht worden. Vgl. Klotter/ Beckenbach 2012. Dagegen: Niemeyer 2018, S. 191-225.

⁷⁵ Harms 2005, S. 197-212; Ahrens 2015, S. 189-196.

⁷⁶ Berg 1905, S. 360.

Ganz ohne Ironie legten sie nach: „Jüdische Kinder gibt es nicht; jeder heutige Jude wird als alter Mann geboren. [...] Altern aber heißt: zersetzt werden; der Jude war körperlich von jeher und ist geistig jetzt mehr als je ein Zersetzungsprodukt“, das die Vitalität des deutschen Volkskörpers bedrohe. Doch dagegen erhebe sich die Jugend, die den „Sieg des kindlichen, uneigennütigen, arischen Geistes über den greisenhaften, eigennütigen, semitischen Geist“ erringen werde.⁷⁷

Solche Pöbeleien gefährdeten – zumindest vor 1918 – die bürgerliche Respektabilität der Jugendbewegung und blieben deshalb im Wandervogel nicht unwidersprochen. Die ‚Pachantei‘ kritisierte scharf, dass sich Friedrich Wilhelm Fulda und sein Verleger Erich Matthes der völkischen Bewegung anboten, womit sie die politische und konfessionelle Neutralität des Wandervogels preisgaben. Auch die ‚Freideutsche Jugend‘ bemängelte, dass ein materialistisches Aufnahmekriterium wie die Rasse für eine idealistische Bewegung nicht taue. Die Alternative dieser Zeitschriften war aber kein Anti-Antisemitismus, sondern ein moderater bürgerlicher Antisemitismus, der auf den psychischen Mehrwert einer konformistischen Rebellion verzichtete. Judenfeindliche Vorurteile wurden selten widerlegt. Vielmehr stellte man selbst die weltanschaulich aufgeladenen Wortfelder ‚Deutschtum/ Jugend‘ und ‚Judentum/ Alter‘ einander gegenüber, auch wenn man zwischen ihnen keine unüberwindbare biologische Rassenschranke aufbaute. Die drei hier untersuchten Zeitschriften bildeten folglich den bildungsbürgerlichen ‚Judenfrage‘-Diskurs nicht ab, sondern verschoben ihn nach rechts. Anders als in der bürgerlichen Gesellschaft insgesamt blieb ein echter Anti-Antisemitismus, der Judenfeindlichkeit nicht als ethnischen Realkonflikt, sondern als Problem der Mehrheitsgesellschaft definierte, in der Jugendbewegung das Privileg eines kleinen linksradikalen Flügels um die Zeitschriften ‚Anfang‘ und ‚Aufbruch‘. Seine Interventionen waren aufgrund der Verbindung mit sozialistischem und pazifistischem Gedankengut kaum geeignet, bürgerliche Kreise zu erreichen und fielen nach 1914 der Zensur zum Opfer. Der Versuch einer Reaktivierung nach dem Ersten Weltkrieg, zum Beispiel durch den Schriftsteller Bruno Wille, der antisemitismuskritische und gegenüber der Weimarer Republik aufgeschlossene Jugendbewegte im Volkskraft-Bund sammelte, blieb erfolglos.⁷⁸ Obwohl die bürgerliche Jugendbewegung seit 1923 Teil des nationalen Lagers war und antisemitische Aussagen nicht mehr mit Gegenstimmen aus den eigenen Reihen rechnen mussten, führte sie kaum noch Grundsatzdebatten über die ‚Judenfrage‘. Aufgrund der zunehmenden Akzeptanz völkischen Gedankenguts im Bürgertum, eignete sich das Thema nicht mehr für eine konformistische Rebellion.

⁷⁷ Anonym 1920, S. 8f, 11.

⁷⁸ Wille 1920; Preuß 1991, S. 102-122; Gräfe 2020, S. 53-62.

Quellen und Literatur

Quellen

- Anonym [= Max Beyer/ Theodor Fritsch] (1920): Jugend und Juden. Rembrandt als Erzieher. Hamburg.
- Berg, Leo (1905): Die Juden und das Judenproblem. In: Ders.: Aus der Zeit, gegen die Zeit. Gesammelte Essays. Berlin, S. 351-368.
- Erlach, Paul [= Hermann Otto] (1913): Der Wandervogel deutsch! Blätter für unterschiedenes Deutschtum. Berlin.
- Erlach, Paul (1914): Zum Streit um das deutsche Wesen im Wandervogel. Leipzig. Freideutsche Jugend
- Fulda, Friedrich Wilhelm (1914): Deutsch oder national! Beiträge des Wandervogels zur Rassenfrage. Leipzig.
- Mann, Thomas (1960): Gesammelte Werke, Bd.11. Frankfurt a.M.
- Mitteilungen aus dem Verein zur Abwehr des Antisemitismus
- Pachantei. Meinungsaustausch der Wandervögel
- Wandervogelführerzeitung
- Wille, Bruno (1920): Deutscher Geist und Judenhaß. Ein Werk des Volkskraft-Bundes. Berlin.

Literatur

- Adam, Thomas (1999): Heinrich Pudor – Lebensreformer, Antisemit und Verleger. In: Herzog, Andreas/Lehmstedt, Mark (Hg.): Das bewegte Buch. Buchwesen und soziale, nationale und kulturelle Bewegungen um 1900. Wiesbaden, S. 183-196.
- Ahrens, Rüdiger (2015): Bündische Jugend. Eine neue Geschichte 1918-1933. Göttingen.
- Aufmuth, Ulrich (1979): Die deutsche Wandervogelbewegung unter soziologischem Aspekt. Göttingen.
- Barkai, Avraham (2002): „Wehr Dich!“ Der Centralverein deutscher Staatsbürger jüdischen Glaubens 1893-1938. München.
- Bergbauer, Knut (2014): Davidstern am Hohen Meißner? Wandervogel, Antisemitismus und jüdische Jugendbewegung. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 69, S. 113-145.
- Bias-Engels, Sigrid (1988): Zwischen Wandervogel und Wissenschaft. Zur Geschichte von Jugendbewegung und Studentenschaft 1896-1920. Köln.
- Borut, Jacob (1995): Jewish politics and generational change in Wilhelmine Germany. In: Roseman, Mark (Hg.): Generations in conflict. Youth revolt and generation formation in Germany 1770-1968. Cambridge, S. 105-120.
- Botsch, Gideon (2012): Deutsche Jugendbewegung. In: Benz, Wolfgang (Hg.): Handbuch des Antisemitismus. Judenfeindschaft in Geschichte und Gegenwart, Bd. 5. Berlin, S. 152-154.
- Breuer, Stefan (2001): Ordnungen der Ungleichheit. Die deutsche Rechte im Widerstreit ihrer Ideen 1871-1945. Darmstadt.
- Breuer, Stefan (2008): Die Völkischen in Deutschland. Kaiserreich und Weimarer Republik. Darmstadt.

- Bruns, Claudia (2008): Politik des Eros. Der Männerbund in Wissenschaft, Politik und Jugendkultur (1880-1934). Köln.
- Ciupke, Paul (2007): „Die Erziehung zum deutschen Menschen“. Völkische und nationalkonservative Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Essen.
- Conze, Eckart (2018): Die deutsche Jugendbewegung. Historisierung und Selbsthistorisierung nach 1945. In: Historische Jugendforschung 14, S. 15-34.
- Eggert, Hartmut (2014): „Das ist unser Buch!“ Noch einmal: Kultbücher der Jugendbewegung und Lebensreformer des Kaiserreichs. In: Lörke, Tim (Hg.): Von den Rändern zur Moderne. Studien zur deutschsprachigen Literatur zwischen Jahrhundertwende und Zweitem Weltkrieg. Würzburg, S. 373-385.
- Ehrentreich, Alfred (1975): Wilhelm Schwaner (1863-1944) und die Volkserzieherbewegung. In: Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung 7, S. 75-97.
- Fieder, Gudrun (1989): Jugend im Krieg. Bürgerliche Jugendbewegung, Erster Weltkrieg und sozialer Wandel 1914-1923. Köln.
- Freudenstein, Achim (2007): Die „bürgerliche“ Jugendbewegung im Spiegel von Autobiographien. Kassel.
- Gräfe, Thomas (2009): Zwischen katholischem und völkischem Antisemitismus. Die Bücher, Broschüren und Bilderbogen des Schriftstellers Max Brewer (1861-1921). In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 34, H. 2, S. 121-156.
- Gräfe, Thomas (2015): Kosmiker. In: Benz, Wolfgang (Hg.): Handbuch des Antisemitismus. Judenfeindschaft in Geschichte und Gegenwart, Bd. 7. Berlin, S. 261-266.
- Gräfe, Thomas (²2020): „Was halten Sie von den Juden?“ Umfragen über Judentum und Antisemitismus 1885-1932. Norderstedt.
- Greiert, Andreas (2011): Reflex oder Reflexion? Zivilisationskritik und Antisemitismus in der deutschen Jugendbewegung. In: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 59, S. 897-919.
- Großmann, Ulrich (2013): Aufbruch der Jugend. Deutsche Jugend zwischen Selbstbestimmung und Verführung. Ausstellungskatalog des Germanischen Nationalmuseums. Nürnberg.
- Harms, Antje (2005): Antisemitismus und völkisches Denken im Deutschen Mädchen-Wanderbund. In: Historische Jugendforschung 2, S. 197-212.
- Harms, Antje (2021): Von linksradikal bis deutschnational. Jugendbewegung zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik. Frankfurt a.M.
- Herzing, Johanna (2008): „Grüne Revolution“ und Hakenkreuz. Der völkische Verleger und Agitator Bruno Tanzmann. In: Aus dem Antiquariat 6, S. 299-311.
- Herzog, Andreas (1999): Theodor Fritschs Zeitschrift „Hammer“ und der Aufbau des Reichshammerbundes als Instrumente der völkischen antisemitischen Reformbewegung (1902-1914). In: Ders./Lehmstedt, Mark (Hg.): Das bewegte Buch. Buchwesen und soziale, nationale und kulturelle Bewegungen um 1900. Wiesbaden, S. 153-182.
- Hufenreuter, Gregor (2011): Philipp Stauff. Ideologe, Agitator und Organisator im völkischen Netzwerk des Wilhelminischen Kaiserreichs. Frankfurt a.M.
- Hufenreuter, Gregor (2020): Gustav Simons. Völkischer Antisemit, Lebensreformer und Simonsbrot-Erfinder. In: Bordiehn, David/Köhler, Christian/Noack, Stefan/Wein, Susanne (Hg.): Ausgrenzende politische Ideologien. Akteure, Organisationen, Programmatiken. Berlin, S. 211-230.
- Jahr, Christoph (2013): „Das Zentralorgan des Antisemitismus“. Die Staatsbürgerzeitung 1890-1914. In: Nagel, Michael/Zimmermann, Moshe (Hg.): Judenfeind-

- schaft und Antisemitismus in der deutschen Presse über fünf Jahrhunderte, Bd. 1. Bremen, S. 317-329.
- Jantzen, Walther (1977): Die soziologische Herkunft der Führungsschicht der deutschen Jugendbewegung 1900-1933. In: Jantzen, Hinrich (Hg.): Namen und Werke. Biographie und Beiträge zur Soziologie der Jugendbewegung, Bd. 4. Frankfurt a.M., S. 11-18.
- Jensen, Uffa (2005): Gebildete Doppelgänger. Bürgerliche Juden und Protestanten im 19. Jahrhundert. Göttingen.
- Kampe, Norbert (1988): Studenten und „Judenfrage“ im deutschen Kaiserreich. Die Entstehung einer akademischen Trägerschicht des Antisemitismus. Göttingen.
- Kindt, Werner (1968): Die Wandervogelzeit. Quellen zur deutschen Jugendbewegung 1896-1919. Düsseldorf.
- Kinzig, Wolfram (2009): Philosemitismus – Was ist das? Eine kritische Begriffsanalyse. In: Diekmann, Irene A./Kotowski, Elke-Vera (Hg.): Geliebter Feind – gehasster Freund. Antisemitismus und Philosemitismus in Geschichte und Gegenwart. Berlin, S. 25-60.
- Klotter, Christoph/Niels Beckenbach (2012): Romantik und Gewalt. Jugendbewegungen im 19., 20. und 21. Jahrhundert. Wiesbaden.
- Langer, Ulrich (1998): Heinrich von Treitschke. Politische Biographie eines deutschen Nationalisten. Düsseldorf.
- Laqueur, Walter (²1983): Die deutsche Jugendbewegung. Eine historische Studie. Köln.
- Le Moigne, Nicolas (2004): L'affaire de Zittau ou le tournant antisémite des mouvements de jeunesse allemands (1913). In: Ders./Guilbaud, Juliette/Lüttenberg, Thomas (Hg.): Kulturelle Normen und Konstruktion von Devianz. Antijüdische und antisemitische Beschuldigungen in der Frühen Neuzeit und in der Moderne. Paris, S. 119-145.
- Leo, Per (2013): Der Wille zum Wesen. Weltanschauungskultur, charakterologisches Denken und Judenfeindschaft in Deutschland 1890-1940. Berlin.
- Linse, Ulrich (2014): Völkisch-jugendbewegte Siedlungen im 20. und 21. Jahrhundert. In: Botsch, Gideon/Haverkamp, Josef (Hg.): Jugendbewegung, Antisemitismus und rechtsradikale Politik. Vom Freideutschen Jugendtag bis zur Gegenwart. Berlin, S. 29-73.
- Meier, Hans-Rudolf/Spiegel, Daniela (2018): Kulturreformer, Rassenideologe, Hochschuldirektor. Der lange Schatten des Paul Schultze-Naumburg. Heidelberg.
- Meier-Cronemeyer, Hermann (1969): Jüdische Jugendbewegung in Deutschland. In: Germania Judaica. Bulletin der Kölner Bibliothek zur Geschichte des deutschen Judentums, Neue Folge, Bd. 8, H 1-4. Köln, S. 1-123.
- Meier-Cronemeyer, Hermann (1977): Gemeinschaft und Glaube. Reflexionen über die deutsche Jugendbewegung. In: Jahrbuch des Instituts für deutsche Geschichte 6, S. 421-455.
- Merlio, Gilbert (2010): Kulturkritik um 1900. In: Grunewald, Michel/Puschner, Uwe (Hg.): Krisenwahrnehmung in Deutschland um 1900. Zeitschriften als Foren der Umbruchszeit im Wilhelminischen Reich. Bern, S. 25-52.
- Meybohm, Ivonne (2014): „Wir leben nicht vom Hass der andren gegen die Juden, sondern von unserer Liebe zum Jüdischen“. Reaktionen der jüdischen Jugendbewegung auf den Antisemitismus im Wandervogel am Beispiel des Wanderbundes Blau-Weiß (1912-1926). In: Botsch, Gideon/Haverkamp, Josef (Hg.): Jugendbewegung, Antisemitismus und rechtsradikale Politik. Vom Freideutschen Jugendtag bis zur Gegenwart. Berlin, S. 93-109.

- Mosse, George L. (1979): Ein Volk, ein Reich, ein Führer. Die völkischen Ursprünge des Nationalsozialismus. Königsstein.
- Müller, Jakob (1971): Die deutsche Jugendbewegung als Haupttrichtung neukonservativer Reform. Zürich.
- Neuloh, Otto/Zilius, Wilhelm (1982): Die Wandervögel. Eine empirisch-soziologische Untersuchung der frühen deutschen Jugendbewegung. Göttingen.
- Niemeyer, Christian (2001): Jugendbewegung und Antisemitismus. Über vergessene Zusammenhänge angesichts aktueller Probleme. In: Vierteljahrs-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft 41, S. 463-485.
- Niemeyer, Christian (2010): Werner Kindt in seiner Eigenschaft als Chronist der Jugendbewegung. Neue Befunde aus quellenkritischer Perspektive. In: Hauss, Gisela/Maurer, Susanne (Hg.): Migration, Exil und Flucht im Spiegel der sozialen Arbeit. Bern, S. 227-249.
- Niemeyer, Christian (2013): Die dunklen Seiten der Jugendbewegung. Vom Wandervogel zur Hitlerjugend. Tübingen.
- Niemeyer, Christian (2014): Über Julius Langbehn (1851-1907), die völkische Bewegung und das wundersame Image des ‚Rembrandtdeutschen‘ in der pädagogischen Geschichtsschreibung. In: Zeitschrift für Pädagogik 60, S. 607-621.
- Niemeyer, Christian (2018): Mythos Jugendbewegung. Ein Aufklärungsversuch. Weinheim.
- Pehnke, Andreas (2009): Das Engagement liberaler Pädagogen im Verein zur Abwehr des Antisemitismus und seine Folgen. In: Jahrbuch zur Liberalismus-Forschung 21, S. 143-164.
- Preuß, Reinhard (1991): Verlorene Söhne des Bürgertums. Linke Strömungen in der deutschen Jugendbewegung 1913-1919. Köln.
- Pross, Harry (1964): Jugend, Eros, Politik. Die Geschichte der deutschen Jugendverbände. Wien.
- Pulzer, Peter (1966): Die Entstehung des politischen Antisemitismus in Deutschland und Österreich 1867-1914. Gütersloh.
- Puschner, Uwe (2001): Die völkische Bewegung im wilhelminischen Kaiserreich. Sprache – Rasse – Religion. Darmstadt.
- Puschner, Uwe (2014): Völkische Bewegung und Jugendbewegung. Eine Problematik. In: Botsch, Gideon/Haverkamp, Josef (Hg.): Jugendbewegung, Antisemitismus und rechtsradikale Politik. Vom Freideutschen Jugendtag bis zur Gegenwart. Berlin, S. 9-28.
- Reulecke, Jürgen (1995): The battle for the young: mobilising young people in Wilhelmine Germany. In: Roseman, Mark (Hg.): Generations in conflict. Youth revolt and generation formation in Germany 1770-1968. Cambridge, S. 92-104.
- Reulecke, Jürgen (2001): Hat die Jugendbewegung den Nationalsozialismus vorbereitet? Zum Umgang mit einer falsch gestellten Frage. In: Ders. (Hg.): „Ich möchte einer werden so wie die...“ Männerbünde im 20. Jahrhundert. Frankfurt a.M., S. 151-176.
- Rohrkämper, Thomas (1999): Eine andere Moderne? Zivilisationskritik, Natur und Technik in Deutschland 1880-1933. Paderborn.
- Rosenthal, Jacob (2007): „Die Ehre des jüdischen Soldaten“. Die Juden zählen im Ersten Weltkrieg und ihre Folgen. Frankfurt a.M.
- Schreiber, Kirstin (2014): Kulturkritik in der deutschen Jugendbewegung Wandervogel 1896 bis 1914. Siegen.
- Seidemann, Karl (1975): War die Jugendbewegung präfaschistisch? In: Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung 7, S. 66-74.

- Siegfried, Detlef/Templin, David (2019): Lebensreform um 1900 und Alternativmilieu um 1980. Kontinuitäten und Brüche in Milieus der gesellschaftlichen Selbstreflexion im frühen und späten 20. Jahrhundert. Göttingen.
- Stambolis, Barbara (2011): Jugendbewegung In: Europäische Geschichte Online (16.3.2011).
- Stambolis, Barbara (2013): Was ist Jugendbewegung? In: Großmann, Ulrich (Hg.): Aufbruch der Jugend. Deutsche Jugend zwischen Selbstbestimmung und Verführung, Ausstellungskatalog des Germanischen Nationalmuseums. Nürnberg, S. 10-18.
- Stern, Fritz (1963): Kulturpessimismus als politische Gefahr. Eine Analyse nationaler Ideologie in Deutschland. Bern.
- Trefz, Bernhard (1999): Jugendbewegung und Juden in Deutschland. Eine historische Untersuchung mit besonderer Berücksichtigung des deutsch-jüdischen Wanderbundes „Kameraden“. Frankfurt a.M.
- Wangelin, Helmut (1970): Der Wandervogel und das Völkische. In: Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung 2, S. 43-78.
- Winnecken, Andreas (1991): Ein Fall von Antisemitismus. Zur Geschichte und Pathogenese der deutschen Jugendbewegung vor dem Ersten Weltkrieg. Köln.
- Wyrwa, Ulrich (2015): Gesellschaftliche Konfliktfelder und die Entstehung des Antisemitismus. Das deutsche Kaiserreich und das liberale Italien im Vergleich. Berlin.
- Zeiß-Horbach, Auguste (2008): Der Verein zur Abwehr des Antisemitismus. Zum Verhältnis von Protestantismus und Judentum im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. Leipzig.

Anschrift des Autors

Thomas Gräfe
Mendel-Grundmann-Gesellschaft
Höltkebruchstr. 11
32602 Vlotho
tgraefe77@web.de

Nicole Nunkesser

„Immer rundherum“ – Weibliche Körperrepräsentationen innerhalb jugendkultureller Freizeitwelten im letzten Drittel der 1950er-Jahre

1 Einleitung

Innerhalb der historischen Geschlechterforschung ist noch immer wenig bekannt über junge Frauen der Geburtsjahrgänge 1936 bis 1941, jene, die ihre Jugendzeit in der „Pubertät der Republik“¹ verbrachten.² Mittlerweile konnte die Situation von Frauen im Nachkriegsjahrzehnt in Teilen rekonstruiert und von gängigen Narrativen gelöst werden.³ Dies ist bislang noch nicht für „Mädchen-Leitbilder“ der Zeit gelungen. An dieser Stelle setzt der vorliegende Quellenbeitrag an. Vorgestellt wird eine bildanalytische Einzelbildinterpretation, die der Frage visueller Darstellungen weiblicher Körperrepräsentationsformen junger Frauen (Jahrgänge 1936-1940) ab 1957 innerhalb jugendkultureller Freizeitwelten am Beispiel der Kirmes folgt.⁴ Methodisch wird nach der „seriell-ikonografischen Fotoanalyse“⁵ gearbeitet. Dieses ausdifferenzierte, erziehungswissenschaftlich orientierte, bildanalytische Forschungsverfahren kann als Pendelbewegung zwischen der hermeneutisch begründeten analytischen Ebene der ikonografisch-ikonologischen Einzelbildinterpretation sowie seriellen Analysen beschrieben werden.⁶ Die Interpreta-

¹ Jungwirth/Kromschroder 1978. „Republik“ bezieht sich hierbei auf die BRD.

² Vgl. Benninghaus/Kohltz 1999.

³ Vgl. Göbel 1964; Küppers 1964; Pfeil 1968.

⁴ Britta Hoffarth (2019) folgend werden Jugendkulturen hier nicht wie in der Tradition des CCCS (Centre for Contemporary Cultural Studies; vgl. Hebdige 1979) als „Gegenkulturen zu hegemonialen Lebentwürfen“ verstanden, „sondern vielmehr als in verschiedener Hinsicht mit ihrer Verstricktheit in hegemoniale Strukturen wie auch mit Aufforderungen zur Kritik an diesen ringend“ (Hoffarth 2019, S. 187).

⁵ Vgl. Pilarczyk/Mietzner 2005.

⁶ Vgl. Pilarczyk 2017, S. 77.

tion eines Einzelbildes ermöglicht es, hermeneutisch geleitet vorläufige „Forschungsfragen aus der Bildlichkeit der Quelle“⁷ zu generieren. Der Einbezug weiterer Fotografien, im Sinne serieller Arbeit, dient der Validierung der vorläufigen Annahmen.⁸ Diese hier vorgestellten explorativen Beobachtungen müssen weiteren Geltungsprüfungen unterzogen werden.

Bilder entstehen „diesseits des Mediums, in unserem Blick“.⁹ Die Wahrnehmung des Körpers in der Adoleszenz und auch die Aushandlung dieser Wahrnehmung ist geprägt durch das kulturelle und soziohistorische Umfeld, bringt Bilder von Körperlichkeit und Ideale hervor, nimmt Einfluss auf Geschlechterbilder.¹⁰ Nach Anne Higonnet sind es Bilder, die wirkungsvoll die „immer wieder geänderte Definition dessen, was es bedeutete, Frau zu sein“ beeinflussen und dabei Frauen als „Bildproduzentinnen“ sowie als „Bildkonsumentinnen“ ansprechen.¹¹ Methodologisch lassen sich deshalb „visual turn“ und „body turn“ (und ein diesen vorausgehender „performative turn“) für einen veränderten Blick auf Körper heranziehen.¹² Fragen, die sich in Folge an das Material richten, sind: Was bringt das vorliegende Foto situativ erst hervor, was für ein Bild jugendlicher Weiblichkeit fixiert und reproduziert sich hierüber?¹³ Eingenommen wird ferner eine „historisch-ethnografische“¹⁴ Perspektive, die das Agieren junger Frauen in der zweiten Hälfte der 1950er-Jahre zu rekonstruieren versucht. Die Untersuchung begrenzt sich auf die nordrhein-westfälische Rhein-Ruhr-Region.¹⁵

2 „Immer rundherum“ (1958) – Eine junge Frau auf der Kirmes

Die für eine Hypothesengenerierung ausgewählte Fotografie in Abbildung 1 stammt von dem damals zwanzigjährigen Horst Rudolf Fischer aus Düssel-

⁷ Vgl. Pilarczyk 2017, S. 78.

⁸ Vgl. Pilarczyk/Mietzner 2005, S. 16.

⁹ Belting 2007, S. 59.

¹⁰ Vgl. Hoffarth/Reuter/Richter 2020, S. 11.

¹¹ Higonnet 1995, S. 235; zit. nach Jäger 2000, S. 34.

¹² Vgl. Gugutzer 2014, S. 91.

¹³ Als Träger kollektiver Erinnerung erhalten Bilder zudem eine Wirkmacht und tragen zur Konstruktion gesellschaftlicher Gedächtnisse bei (vgl. Dimbath/Heinlein/Schindler/ Wehling 2016). Als Beispiel lässt sich hier die „Nostalgisierung“ jugendlicher Mode der 1950er-Jahre seit den 1980er-Jahren nennen. Hierbei wurde ein Narrativ des „Teenage-Girl“ konstituiert, das das Verständnis von weiblicher Jugend der 1950er-Jahre mitprägt.

¹⁴ Steinacker 2010, S. 68. Siehe hierzu auch: Maase 2001.

¹⁵ Zu dem aktuellen Forschungsbestand zählen über 250 Fotografien unterschiedlicher Provenienz (veröffentlichte und unveröffentlichte Pressefotografie überwiegend aus dem Ruhrgebiet).

dorf und wurde 1959 in dem dokumentarischen Band „Jugend sieht die Zeit“ veröffentlicht, in dem Fotografien eines Wettbewerbs für junge Fotografinnen und Fotografen publiziert wurden.¹⁶ Die Fotografien, die in dem Bildband „Jugend sieht die Zeit“ erschienen sind, werden hier als Selbstzeugnisse jugendlicher Lebenswelt und Wahrnehmung verstanden.

Die zu interpretierende Fotografie trägt den Titel „Immer rundherum“ und fesselt die Betrachter*in durch den indirekten Blick der jungen Frau und ihre Pose. Sie wurde während Anfahrt oder Fahrt in einem Rundfahrgeschäft in einer Karussellkabine mit der Nummer 4 fotografiert.

Die erste Bild- und Körperwirkung wird vor allem dadurch erzielt, dass der Fotograf das Mädchen bzw. die junge Frau in der rechten Bildhälfte platziert, der Körper ist leicht schräg, aber wirkt trotzdem ausbalanciert. Die Karussellkabine nimmt rahmend über ein Drittel des Bildraums ein. Unschärf im Hintergrund sind von der linken oberen Bildseite nach rechts männliche Jugendliche – mehrheitlich mit dem Rücken zur Protagonistin, nicht auf sie konzentriert – auszumachen, die aufgrund der Fokussierung auf die Protagonistin schemenhaft wirken. Zwischen diesem Hintergrund in Unschärfe und der Protagonistin ist ein Teil der Drehscheibe des Fahrgeschäfts mit einem abwechselnden Farbraster zu sehen. Die junge Frau sitzt, abweichend von der vorgeschriebenen Position, in lässiger Haltung – die Beine leicht geöffnet – auf der Sicherheitsreling. Ihre Unterarme liegen entspannt auf ihren Oberschenkeln und der rechte Zeigefinger und der linke Daumen der Hände sind locker ineinander gehakt. Ihre Schultern fallen leicht nach vorn, während ihre Sitzposition auf ein eingekipptes Becken schließen lässt. Zu hellen Hosen trägt sie ein weich fallendes, den weiblichen Busen abzeichnendes, dunkles Shirt. Die Ärmel hat sie leicht angeschoben. Ihre schulterlangen Haare fliegen leicht und wirken weniger gestylt als natürlich fallend.

Abbildung 2 ergänzt im Tableau zeitgenössische Fotografien im Kontext von Kirmesbesuchen. Bezüglich der Frisur fällt auf, dass die Protagonistin einen Haarpony trägt, kein dauergewelltes oder zu einem Pferdeschwanz¹⁷ gebundenes Haar wie die junge Frau in der Fotografie von Günter Jendry (Abbildung 2, rechts oben) aus dem Jahr 1958 auf der Herner Herbstkirmes.¹⁸ Die historische „Kirmes“ oder der „Rummel“ als Vergnügungsort stellte eine

¹⁶ Dieser ist ein Ergebnis des Jugendfotowettbewerbs „Jugend fotografiert 1958“ und wurde von Klaus Franken herausgegeben.

¹⁷ 66 Prozent (n=110) einer durch Zinnecker durchgeführten Studie der Jahrgänge 1937-39, gaben 1984 rückblickend an, Anhängerinnen der Petticoatmode gewesen zu sein. Dabei wurde von 56 Prozent zudem eine „Pferdeschwanz-Frisur“ bevorzugt (vgl. Zinnecker 1987, S. 160).

¹⁸ Die traditionsreiche Cranger Kirmes in der Ruhrgebietsstadt Heme ist bis heute eines der größten Volksfeste in Deutschland.

beliebte Freizeitbeschäftigung für Jugendliche gerade in den 1950er-Jahren dar.



Abb. 1: „Immer rundherum“ von Horst Rudolf Fischer (20 Jahre; Düsseldorf). In: Franken 1959a, S. 164.

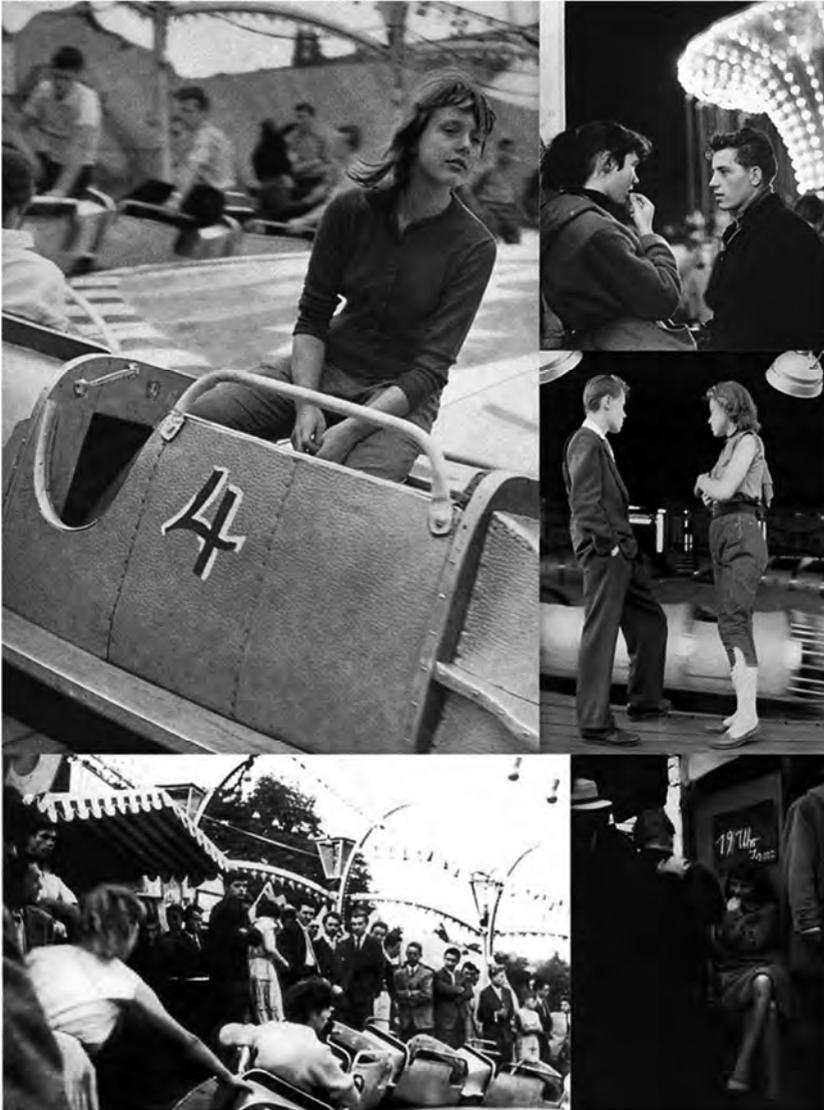


Abb. 2: Links oben: „Immer rundherum“ von Horst Rudolf Fischer (20 Jahre; Düsseldorf) In: Franken 1959a, S. 164. Links unten: Stadtarchiv Herne. Cranger Kirmes Mitte der 1950er-Jahre. Rechts oben: Günter Jendry/Archiv Ralf Piorr. 1958 Herbstkirmes auf dem Schützenplatz Herne. Rechts Mitte: „Vor dem Karussell“ von Helmut Landwehr (21 Jahre; Leverkusen) In: Franken 1959a, S. 23. Rechts unten: „Kirmes Tanzzeit“ von Günter Hildenhagen (22 Jahre; Münster) In: Franken 1959b, S. 163.

Hier konnten sie dem Alltag und der elterlichen Kontrolle zumindest temporär entfliehen. Ein beliebter Treffpunkt unter den Jugendlichen war die „Raupe“,¹⁹ ein Fahrgeschäft mit der Möglichkeit, die unter ihnen vielfach beliebte, jedoch von Erwachsenen eher als Ärgernis betrachtete Rock 'n' Roll-Musik zu hören. In solchen „Alltagsfremden Welten“²⁰, wie es Claudia Schirrmeister ausdrückt, zeigen sich mit der Kirmes oder auch in Themenparks soziale Wirklichkeiten mit eigenen Relevanzsystemen. Die Illusion wird zur körperlich-sinnlich erfahrenen Wirklichkeit. Aus einem Gespräch mit Zeitzeuginnen aus der Ruhrgebietsstadt Dortmund kann zu dem Fahrgeschäft „Raupe“ festgehalten werden:

„Wenn das Verdeck niedergelassen worden ist, sind oft vorher Jungs reingesprungen und dann wurde geknutscht. Die Mädchen hatten nix dagegen. An der Raupe gab es Musik, da standen alle, fahren durften viele nicht.“²¹

Junge Männer konnten sich scheinbar ungezwungen an Freizeitorten bewegen und stellten oftmals die Überzahl gegenüber Mädchen, wie etwa mit der Abbildung 2 links unten deutlich wird. Mit dem wirtschaftlichen Aufschwung ergaben sich neue Freizeitmöglichkeiten für Jugendliche. Doch verbrachten viele Jugendliche ihre freie Zeit werktags und am Wochenende neben dem Hobby, bzw. dem „Steckenpferd“, auch zum Ende der 1950er-Jahre vor allem in der Kernfamilie.²² In der Studie „Freizeit in der industriellen Gesellschaft“ heißt es: „[D]er Jugendliche aller Berufe und Schichten bestimmt heute überwiegend selbst, wie er seine Freizeit verbringen will“.²³ Hingegen galt dies nicht gleichermaßen für junge Frauen.²⁴ Ihnen wurde weniger Autonomie in der Gestaltung von Freizeit außer Haus, in Kleidungs- und Stilvorstellungen zugesprochen.²⁵ Berufstätige junge Frauen aus den Großstädten hatten dabei neben ihrer im Haushalt zu leistenden Unterstützung nach einem 10-Stunden-Tag geringeres Freizeitaufkommen gegenüber

¹⁹ Die „Raupe“ ist ein „Rundfahrgeschäft“ (Szabo 2009, S. 62), das in den 1930er-Jahren entwickelt wurde. Es bewegt sich wellenartig, während der Fahrt kann ein Verdeck heruntergelassen werden.

²⁰ Schirrmeister 2009, S. 228.

²¹ Aus Gesprächen mit Frauen der Jahrgänge 1936 bis 1941 in einer Begegnungsstätte der Arbeiterwohlfahrt in Dortmund-Hörde 2018.

²² EMNID III 1955; Janssen 2010, S. 228. Vgl. Antworten auf die Fragen „Womit befassen Sie sich nach Feierabend am liebsten?“ und „Womit befassen Sie sich sonntags am liebsten?“.

²³ Blücher 1956, S.119.

²⁴ Vgl. Wurzbacher et al. 1958; Göbel 1964; Küppers 1964.

²⁵ Vgl. Göbel 1964, S. 22. Die Sozialwissenschaftlerin Edith Göbel leitete die Studie „Mädchen zwischen 14 und 18 Jahren“. Es wurden Selbstzeugnisse in Form von Aufsätzen von ca. 1000 Schülerinnen aus der BRD erhoben.

Schülerinnen.²⁶ Als weniger widersprüchlich, sondern vielmehr „vielschichtig“ interpretiert Janssen Jugendlieben in der frühen Bundesrepublik.²⁷ Es deuten sich hierbei für junge Frauen Differenzen in der Nutzung und Zugänglichkeit von öffentlichen Räumen an, die sich durch gesellschaftliche Geschlechterbilder und Konventionen erklären.²⁸ Fragen modischer Distinktion und leichten Aufbegehrens scheinen erst im letzten Drittel der 1950er-Jahre durch die medial geführte Diskussion um die Figur des „Teenage-girl“ für weibliche Jugendliche vermehrt aufzukommen. Dies dürfte durch die zeitgenössischen Interpretationen ab Mitte der 1950er-Jahre um das „Halbstarkenphänomen“ deutlich werden.²⁹ Das Leitbild eines Mädchens in engen Hosen oder Petticoat entsprach nicht den Kleidungs- und Moralvorstellungen der Eltern, „da das erotisch aufreizende Bild des ‚Rock 'n' Roll-Mädchens‘ die natürliche Ordnung der Geschlechter in Frage stellte.“³⁰ Steigende finanzielle Möglichkeiten durch Partizipation am Arbeitsmarkt ermöglichte jedoch ab Mitte der 1950er-Jahre auch jungen Frauen eine jugendkulturelle Konsumorientierung (Musik, Magazine, Kleidung, Kosmetik, Kino).³¹ Diese Aspekte werden als ausschlaggebend für die zunehmende Hinterfragung geschlechtsspezifischer Rollenmuster gewertet.³²

In ihrer lässigen, scheinbar völlig entspannten Haltung erhält die junge Frau in Abbildung 1 durch ihre Körperbeherrschung im austarierenden Balanceakt der Fahrt etwas Erhabenes. Sie ist den Rezipient*innen frontal mit dem Kopf zur rechten Seite gedreht zugewandt, streift diese mit ihrem Blick und doch fixiert ihr Gesicht die Betrachter*innen. Diesen unausweichlichen Blick hält Fischer fest. Möchte die junge Frau Blicke auf sich ziehen – oder ihnen ausweichen? Dem Blick des Fotografen begegnet sie ebenso zurückhaltend wie selbstbewusst. Der Blick ist nicht ganz direkt, aber auch nicht ausweichend,

²⁶ Vgl. Roessler 1957, S. 399-401. Wilhelm Roessler ließ zwischen 1954 und 1956 „Erlebnis-aufsätze“ von Jugendlichen aus Volks-, Real-, Berufs-, Handels-, Höheren Handelsschulen und Gymnasien schreiben. Es handelt sich um ca. 20.000 Aufsätze.

²⁷ Janssen 2010, S. 313.

²⁸ Eine solche Grenzziehung und Polarität zwischen männlich konnotierter Öffentlichkeit und weiblicher Hinwendung zum Privaten wurde früh durch die historische Frauen- und Geschlechterforschung als konstruiert und als nicht naturgegeben verstanden (vgl. Paulus 2010).

²⁹ Durch Interviewsequenzen aus Studien von Krüger et al. 1985; v. Wensierski 1985/1987; Zinnecker 1987, mit involvierten Männern zu den 1950er-Jahren, wird die wengleich geringe Zahl „halbstarker Mädchen“, die Kaiser 1959 auf ca. 2 Prozent des Anteils „Halbstarcker“ bemisst (ebd.: S. 130), nicht eindeutig belegt. Die jungen Frauen werden retrospektiv abgewertet und als „Sozius-Miezen“ bezeichnet.

³⁰ Krüger 1985, S.126.

³¹ Ein prominentes Beispiel ist die beginnende Erfolgsgeschichte des Jugendmagazins „Bravo“ 1956.

³² Vgl. Bartram/Krüger 1985; Volkmer 1991; Maase 1992; Poiger 1996; Janssen 2010.

die Beine sind leicht geöffnet, die Hände wiederum verschließen den Körper auch wieder, der Hemdknopf ist offen, aber eben nur ein wenig. Die Männer, vermutlich männliche Jugendliche, im Hintergrund tragen hoch gekrempelte oder auch kurzarmige weiße/helle Hemden und keine Jacke. Der geöffnete Kragenknopf der jungen Frau ließe sich somit durch sommerliche Temperaturen erklären. Eine weitere Lesart ist die, dass hierdurch gezielt Aufmerksamkeit erzielt werden möchte und internalisierte Vor-Bilder, Modelleitbilder nachgeahmt werden.

Durch den Bildtitel „Immer rundherum“ schafft Fischer eine Beziehung zwischen Fotografie und Text. Schwierig ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass der Entstehungskontext der Fotografie nicht bekannt ist. „Immer rundherum“ lässt sich z.B. als die Hingabe an das „aufwühlende“ Gefühl durch die Karussellfahrt deuten. Die junge Frau scheint diesen Raum für sich zu einem sinnlichen zu konstituieren. In diesem genießt sie die Fahrt, die Musik, die Geräuschkulisse um sie herum, genießt es zu beobachten und beobachtet zu werden. Unklar bleibt an dieser Stelle, in welcher Beziehung der Fotograf und die junge Frau zueinander standen. Ist es eine zufällige Begegnung oder ein vertrautes Verhältnis? Angenommen wird hier im Rahmen der Analyse, dass es sich um eine spontane Fotografie Fischers handelt, der, bewegt durch das sich ihm dargebotene Bild, den Moment festhalten und ihn erneut in der Betrachtung seines Werks erleben und besser verstehen wollte.³³ Die Fotografie ist hierbei nicht als Abbild, sondern als Reflexionsraum, als „Wechselverhältnis von Subjekt und Kultur“³⁴ zu verstehen.

Bislang wurden auf der vorikonografischen und ikonografischen Ebene die bildlichen Details erfasst, und es wurde weiter auf externe Motivwelten und den sekundären Bedeutungsgewinn eingegangen. Im nächsten Schritt soll nun die Deutung des „Nicht-Intendierten, Unbeabsichtigten“³⁵ im Rahmen der ikonologischen Interpretation vorgenommen werden.

3 Selbstrepräsentation von Weiblichkeit

Deutlich geworden ist zuletzt, dass sich die Intention des Fotografierenden und die Interpretation der Situation der Fotografierten gegenüberstehen. Heike Kanter betrachtet Bilder analytisch getrennt unter einem doppelten Blickwinkel, insofern sie diese als „ikonisch gestaltet und sozial konstruiert“ ver-

³³ Der primäre Verwendungszusammenhang bleibt spekulativ. Ein weiterer Verwendungszweck ist die Einsendung der Fotografie zum Jugendfotowettbewerb.

³⁴ Bilstein/Mietzner 2018, S. 286.

³⁵ Pilarczyk/Mietzner 2005, S. 141.

steht.³⁶ Mit dem Begriff der „ikonischen Macht“ sucht sie das Verständnis von Welt, das durch die Bildproduzent*innen in dem gestalterischen Prozess hervorgebracht wird, zu fassen.

Die Fotografie suggeriert Freiraum und Handlungsmöglichkeit im Gestalten jugendlicher Weiblichkeit, erzeugt dabei gleichzeitig ein Bild von Weiblichkeit im Kontext des unter „male gaze“³⁷ geführten Diskurses in der Geschlechterforschung. Einem solchen „male gaze“ scheint diese junge Frau nicht ausgeliefert, sondern geht in Dialog mit diesem, indem sie eine „Pose“ einnimmt. Hierdurch gewinnt sie Handlungsfähigkeit, wählt diese unbewusst oder mit Kalkül. Die „Pose“, so unterstreicht die Filmwissenschaftlerin Kaja Silvermann, „imitiert nicht nur ein schon vorliegendes Bild bzw. eine visuelle Figur, sie imitiert vor allem die Fotografie als solche“.³⁸

„Eine aktive Rolle gegenüber der Kamera bzw. dem Blickregime kann das Subjekt nur dann spielen, wenn es sich der Vereinnahmung seitens der Bilder widersetzt, durch die es sich willentlich oder unfreiwillig ‚fotografieren‘ läßt.“³⁹

Die körperliche Inszenierung der jungen Frau in Abbildung 1 zielt mit Goffmans (2012) Ansatz des Impression Management darauf ab, einen Eindruck von sich selbst zu (re)präsentieren. Deutlich wird die Ambivalenz, nicht mehr Kind zu sein und in der Karussellkabine gesichert werden zu müssen, oder sich damenhaft zu geben, etwa durch ein leicht überschlagenes Bein. Durch diesen Ausdruck wird der Blickraum der Beobachter*innen durch die betont lässige Art begrenzt und konstituiert einen neuen Raum der Interpretation.

Anders agiert die junge Frau in Abbildung 2 rechts unten, die einen kindlich aufgeregten und doch lasziven Ausdruck im Kontrast zu ihrer Kleidung und den überschlagenen Beinen auszudrücken sucht. Die junge Frau in der Karussellkabine hingegen erwirkt mit ihrer legeren Sitzhaltung in Hosen einen Kontrast zu einer „berockten“ Weiblichkeit.⁴⁰ Durch ihre Körperhaltung, wie etwa der leicht geöffneten Beinhaltung, lässt sie deutlich werden, dass sie geschlechtsbedingte Attribuierungen hinterfragt und sich ihnen sogar widersetzt. Ein Knopf der Knopfleiste ist gelöst, gewährt kontrolliert Einblick. Der vulnerable Körper scheint der Technik im fahrenden, sich drehenden Fahrgeschäft durch seine lässige, unaufgeregte Haltung zu trotzen. Es scheint, als

³⁶ Kanter 2016, S. 3. Heike Kanter setzt sich in ihrer Dissertation „Ikonische Macht. Zur sozialen Gestaltung von Pressebildern“ mit der Frage um die „diffuse Macht der Bilder“ auseinander.

³⁷ Der Begriff des „male gaze“ wird von Kaja Silvermann (1997) übernommen. Der Begriff ist der Filmtheorie entlehnt und bezeichnet einen begehrenden männlichen Blick auf den weiblichen Körper.

³⁸ Ebd., S. 47.

³⁹ Ebd., S. 50f.

⁴⁰ Als Orientierung diene vermutlich das Leitbild der vielfältigen Teenager-Mode.

kontrolliere die junge Frau die Kabine mit Leichtigkeit. Bestärkt wird dieser Eindruck durch die mimetisch vollzogene Geste, die den Wunsch anzeigt, begehrenswert zu erscheinen.⁴¹ Mimesis stellt hierbei nicht die „bloße Nachahmung im Sinne der Herstellung von Kopien“ dar, sondern bezeichnet vielmehr „eine kreative menschliche Fähigkeit, mit deren Hilfe Neues entsteht“.⁴² Dem zugrunde liegen Vorstellungen von Weiblichkeit und deren performative Erprobung und Interpretation durch den individuellen körperlichen Ausdruck. Dieses Verhalten ist widerständig gegenüber der gängigen Norm eines „tugendhaften Mädchens“.⁴³ Es scheint, als konkurriere sie mit den jungen Männern im Hintergrund in der Art und Weise des Seins, wodurch sie ihre Individualität zum Ausdruck bringt.⁴⁴ Sie entlarvt den historisch vergeschlechtlichten Körper als einen kulturell und sozial konstruierten.⁴⁵ Als Bezugsgröße der weiblichen Selbstrepräsentanz dient hier die männliche Performanz der Jungen im Hintergrund. Einer Pose von Lässigkeit nähern sich diese noch ühend zu, während die Protagonistin entspannt, leicht spöttisch triumphierend durch ihre leicht geschlossenen Augen und den entspannt geöffneten Mund diese beherrscht und sie weiblich interpretiert. Hierzu trägt ferner die sie als Person hervorhebende Tiefenschärfe im Medium der Fotografie, entgegen der Unschärfe des Hintergrundes, bei.

„Immer rundherum“ lässt einen Drehschwindel erahnen. Dieser hat etwas Lustvolles, da man sich der „Schwere des erdgebundenen Körpers entbunden fühlt“.⁴⁶ Das drehende Fahrgeschäft kann hier als Symbol für den Kreislauf sich wiederholender weiblicher Benachteiligungen gegenüber Ansprüchen und Erwartungen an Weiblichkeit in der zweiten Hälfte der 1950er-Jahre dienen. Viele junge Frauen der Zeit stehen zwischen dem Wunsch, lässig zu sein, begehrt zu werden und der Auseinandersetzung mit den konventionellen Ansprüchen an Weiblichkeit. Der in den 1950er-Jahren geläufige Begriff „Backfisch“ als Metapher für die noch nicht ausgereifte Form von Weiblichkeit wird durch die jungen Frauen in den ausgehenden 1950er-Jahren in der BRD zunehmend in Frage gestellt. Der Einzug eines neuen weiblichen Habitus mit anderen Weiblichkeitsposen findet mediale Repräsentanz wie in Abbildung 3 unter der Chiffre „Teenager“. So beschreibt Michael Friedel in

⁴¹ Gesten und Rituale stellen aus einem pädagogisch-anthropologischen Zugang, „symbolische Inszenierungen und Aufführungen“ (Wulf/Zirfas 2005, S. 339) dar.

⁴² Wulf 2014, S. 247.

⁴³ Dabei ist nicht klar, ob die junge Frau im Rahmen des Karussellbetriebs arbeitet und daher das Fahren locker beherrscht.

⁴⁴ Vgl. Maase 1999, S. 91. Maase sieht in der neuen Lässigkeit der jungen Männer, bestärkt durch eine populärkulturelle Hinwendung ab 1955 zu amerikanischen Stars wie James Dean und Marlon Brando, eine Abkehr und Abwehr der „zackigen“ Art der Vätergeneration.

⁴⁵ Vgl. Butler 1991.

⁴⁶ Hoffmann 2009, S. 257.

Es entstehen somit Gegenbilder zu dem hegemonial beherrschten öffentlichen weiblichen Körper. Die jungen Frauen hinterfragen zunehmend geschlechtsspezifische Rollenmuster, indem sie durch experimentelles mimetisches Handeln „lässigere“, zum Teil androgyne, Weiblichkeitsinszenierungen zum Ausdruck bringen.⁴⁸

Literatur

- Boyd Bartram, Christina/Krüger, Heinz-Hermann (1985): Vom Backfisch zum Teenager- Mädchensozialisation in den 50er-Jahren. In: Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Die Elvis- Tolle, die hatte ich mir unauffällig wachsen lassen. Lebensgeschichte und jugendliche Alltagskultur in den fünfziger-Jahren. Opladen, S. 84-102.
- Beltling, Hans (2011): Bild – Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft. Paderborn.
- Benninghaus, Christina/Kohltz, Kerstin (1999): Sag mir, wo die Mädchen sind. Beiträge zur Geschlechtergeschichte der Jugend. Köln.
- Blücher, Viggo Graf (1956): Freizeit in der industriellen Gesellschaft. Dargestellt an der jüngeren Generation. Stuttgart.
- Butler, Judith (1990): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt.
- Franken, Klaus (1959a): Jugend sieht die Zeit. Dokumentarischer Bildband. Essen.
- Franken, Klaus (1959b): Jugend in Beruf und Freizeit. Recklinghausen.
- Friedel, Michael (1959): Man fragt sich. Woran starb der Backfisch. In: Quick 12, H 15, 11 April 1959, S. 14f.
- Gugutzer, Robert (2014): Leibliche Praktiken der Geschlechterdifferenz. Eine neo- phänomenologische Kritik der Praxeologie des Körpers in handlungstheoretischer Absicht. In: Behnke, Cornelia/Lengersdorf, Diana/Scholz, Sylka (Hg.): Wissen – Methoden – Geschlecht. Wiesbaden, S. 91-106.
- Göbel, Edith (1964): Mädchen zwischen 14 und 18. Ihre Probleme und Interessen, ihre Vorbilder, Leitbilder und Ideale, und ihr Verhältnis zu den Erwachsenen. Darmstadt.
- Goffman, Erving (2012): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München.
- Heinlein, Michael/Dimbath, Oliver/Schindler, Larissa (2016): Einleitung: Körper und Gedächtnis – Perspektiven auf Zeichnungen der Vergangenheit und inkorporierte Verhaltensorientierungen. In: Heinlein, Michael/Dimbath, Oliver/Schindler, Larissa/ Peter, Wehling (Hg.): Der Körper als soziales Gedächtnis. Wiesbaden, S. 1-16.
- Higonnet, Anne (1995): Frauen, Bilder, Darstellungen. In: Duby, Georges/Perrot, Michelle (Hg.): Geschichte der Frauen, Bd. 5. Frankfurt, S. 375-419.
- Hoffman, Kay (2009): Drehschwindel und Ekstase auf dem Jahrmarkt. In: Szabo, Sacha (Hg.): Kultur des Vergnügens. Bielefeld, S. 257-267.
- Hoffrath, Britta (2019): Dekorierte Körper in der weiblichen Adoleszenz. Prozesse der Inkorporierung als Illusio. In: Böder, Tim (Hg.): Stilbildungen und Zugehörigkeit. Erlebniswelten. Wiesbaden, S. 185-203.
- Hoffrath, Britta/Reuter, Eva/Richter, Susanne (2020): Geschlecht und Medien. Räume, Deutungen, Repräsentationen. Frankfurt am Main.

⁴⁸ Vgl. Maase 1996, S. 208.

- Kaiser, Günter (1959): Randalierende Jugend. Eine soziologische und kriminologische Studie über die sogenannten „Halbstarke“. Heidelberg.
- Jaide, Walter (1958): Selbstzeugnisse jugendlicher Industriearbeiterinnen. In: Wurzbacher, Gerhard/Jaide, Walter/Wald, Renate/von Recum, Hasso/ Cremer, Marlies (Hg.): Die junge Arbeiterin. München, S. 39-132.
- Janssen, Philip Jost (2010): Jugendforschung in der frühen Bundesrepublik. Diskurse und Umfragen. Historical Social Research, Supplement No. 22. Zentrum für Historische Sozialforschung. Köln.
- Jäger, Jens (2000): Photographie: Bilder der Neuzeit. Einführung in die Historische Bildforschung. Tübingen.
- Jungwirth, Nikolaus/Kromschröder, Gerhard (1978): Die Pubertät der Republik. Die 50er Jahre der Deutschen. Frankfurt.
- Küppers, Waltraut (1964): Mädchentagebücher in der Nachkriegszeit. Stuttgart.
- Maase, Kasper (2001): Das Archiv als Feld? Überlegungen zu einer historischen Ethnographie. In: Eisch, Katharina/Hamm Marion (Hg.): Die Poesie des Feldes. Beiträge zu einer ethnografischen Kulturanalyse. Tübingen, S. 255-271.
- Maase, Kasper (1999): „Lässig“ kontra „zackig“ - Nachkriegsjugend und Männlichkeiten in geschlechtergeschichtlicher Perspektive. In: Benninghaus, Chirstina, Kohltz, Kerstin (Hg): Sag mir wo die Mädchen sind. Köln, S. 79-102.
- Maase, Kasper (1996): Entblößte Brust und schwingende Hüfte. Momentaufnahmen von der Jugend der Fünfziger Jahre. In: Kühne, Thomas: Männergeschichte. Geschlechtergeschichte. Männlichkeit im Wandel der Moderne. Frankfurt/Main, S. 193-214.
- Paulus, Julia (2010): „Geschlechterinszenierungen im Raum“. Frauen und geschlechtergeschichtliche Perspektiven einer Geschichte des Ruhrgebiets. Version 1.0. https://www.frauenruhrgeschichte.de/frg_wiss_texte/geschlechterinszenierungen-im-raum-frauen-und-geschlechtergeschichtliche-perspektiven-einer-geschichte-des-ruhrgebiets/. Abgerufen: 20.01.2021.
- Roessler, Wilhelm (1957): Jugend im Erziehungsfeld. Haltung und Verhalten der deutschen Jugend in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung der westdeutschen Jugend der Gegenwart. Düsseldorf.
- Schirrmeyer, Claudia (2009): Der Themenpark. Vergnügliche Illusionswelt jenseits des Alltags. In: Szabo, Sascha (Hg.): Kultur des Vergnügens. Bielefeld, S. 227-237.
- Seegers, Lu (2012): Kriegerwitwen und Töchter ohne Väter in der Bundesrepublik. In: Paulus, Julia/Silies, Eva-Maria/Wolff, Kerstin (Hg.): Zeitgeschichte als Geschlechtergeschichte. Neue Perspektiven auf die Bundesrepublik. Frankfurt/New York, S. 31-51.
- Silvermann, Kaja (1997): Dem Blickregime begegnen. In: Kravagna, Christian (Hg.): Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur. Berlin, S. 41-65.
- Steinacker, Sven (2010): Historische Ethnographie: Der Forscher im Staub der Aktendeckel. In: Heinzl, Friederike/Thole, Werner/Cloos, Peter/Köngeter, Stefan (Hg.): „Auf unsicherem Terrain“. Wiesbaden, S. 67-85.
- Pilarczyk, Ulrike (2017): Grundlagen der seriell-ikonografischen Fotoanalyse. Jüdische Jugendfotografie in der Weimarer Zeit. In: Danyel, Jürgen/Paul, Gerhard/Vowinkel, Annette (Hg.): Arbeit am Bild. Visual History als Praxis. Reihe. Visual History. Bilder und Bildpraxen in der Geschichte, Bd. 3. Göttingen, S. 75-99.

- Pilarczyk, Ulrike/ Mietzner, Ulrike (2005): Das reflektierte Bild: die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Klinkhardt. Bad Heilbrunn.
- Pfeil, Elisabeth (1968): Die 23jährigen: Eine Generationenuntersuchung am Geburtenjahrgang 1941. Mohr. Tübingen.
- Poiger, Uta (1996): Rock'n'Roll, Female Sexuality, and the Cold War Battle over German Identities. In: *The Journal of Modern History* 68, S. 577-615.
- Wald, Renate (1958): Erfahrungsberichte über die Lebensformen jugendlicher Arbeiterinnen. In: Wurzbacher, Gerhard/Jaide, Walter/Wald, Renate/von Recum, Hasso/Cremer, Marlies (Hg.): *Die junge Arbeiterin*. München, S. 317-350.
- Wensierski, Hans-Jürgen von/Krüger, Heinz-Hermann (1984): James Dean und die wilden Engel vom Borsigplatz. Die Halbstarke der 50er Jahre. In: Niethammer, Lutz (Hg.): *Die Menschen machen ihre Geschichte nicht aus freien Stücken, aber sie machen sie selbst*. Bonn, S. 205-210.
- Wulf, Christoph (2014): Mimesis. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden, S. 247-258.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2005): Bild, Wahrnehmung und Phantasie. Performative Zusammenhänge. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.): *Ikonologie des Performativen*. München, S. 7-26.
- Wurzbacher, Gerhard/Jaide, Walter/Wald, Renate/von Recum, Hasso/ Cremer, Marlies (Hg.) (1958): *Die junge Arbeiterin*. München.
- Zinnecker, Jürgen (1987): *Jugendkultur 1940-1985*. Herausgegeben vom Jugendwerk der Deutschen Shell. Opladen.

Anschrift der Autorin

Nicole Nunkesser
TU Dortmund
Emil-Figge-Straße 50
44227 Dortmund
Tel. 02317552199
Nicole.Nunkesser@tu-dortmund.de

Bettina Irina Reimers

Ein Fotoalbum als historische Quelle – Das Konzept der Körper- und Stimmbildung von Kallmeyer und Lauterbach

„Die heutige Erziehung unserer Jugend kann wohl nicht den Anspruch erheben, eine harmonische genannt zu werden, wir müssen im Gegenteil ehrlich zugeben, daß sie in vielfacher Beziehung einseitig ist, also das Gegenteil von harmonisch.“¹

Bei der im Folgenden vorgestellten Quelle handelt es sich um ein Fotoalbum einer privaten Gymnastikschule, beinahe mittig auf dem roten Leineneinband befindet sich eine goldfarbene Prägung „Schule Kallmeyer-Lauterbach“, in der zweiten Titelzeile ist die Ortsangabe „Berlin“ ebenfalls in goldenen Lettern eingeprägt. Das Album wurde mit sehr großer Wahrscheinlichkeit im Jahr 1937 angelegt² und diente nicht – so die erste Annahme – zu Werbezwecken und zur Dokumentation der praktischen Arbeit der privaten Schule zur Körper- und Stimmbildung, sondern vielmehr als Erinnerungsalbum. Vielleicht war es die Abschiedsgabe des letzten Ausbildungskurses der Körper- und Leibpädagoginnen (1935-1937) für die beiden langjährigen Schulleiterinnen, Hedwig Kallmeyer und Frieda Lauterbach. Da in der Sammlung der Unterlagen der Schulgründerin Hedwig Kallmeyer zwei fast identische Alben aufgefunden wurden, könnte man annehmen, dass beiden Frauen ein solches Album zugedacht war. Der Abdruck der gesamten Quelle ist aufgrund des Umfangs hier nicht möglich, daher wird zunächst eine detaillierte Beschreibung des Objekts gegeben, um einen Eindruck von Inhalt und Beschaffenheit des Fotoalbums vermitteln zu können.

¹ Kallmeyer 1910, S. 11.

² Der Vergleich mit weiteren Fotos aus der *Sammlung Hedwig Kallmeyer und andere Leibpädagoginnen* hat ergeben, dass die im Album eingeklebten Aufnahmen bei Gymnastikkursen in Vitte zwischen 1928 bis 1937 entstanden sind.

Beschreibung der Quelle

Der Einband des Fotoalbums mit einer Abmessung von 35 x 35 cm ist mit dunkelrotem Leinen bezogen und enthält 24 Blatt eierschalfarbenen, leicht strukturierten Fotokarton; Einband und Karton werden durch drei Buchbinderschrauben fest zusammengehalten. Das aufwendig gestaltete und extra gefertigte Album mit 119 Fotos und drei Texteinlagen vermittelt einen anschaulichen Eindruck von Ferienkursen in Körper- und Stimmbildung in Hiddensee auf der Insel Rügen, von regelmäßig in Berlin stattfindenden Kursen für interessierte Laien sowie von Angeboten zur Berufsausbildung bzw. Weiterbildung für interessierte Berufskolleginnen bzw. Angehörige verwandter Berufe. Auf dem ersten Innenblatt rechts (S. 1) prangt der Name und das Logo der Gymnastik-Schule: ein schwarzer Stab leicht aus dem Mittelpunkt eines Kreises herausgerückt, auf den vier schwarze dünne Linien von links zulaufen, die sich am Berührungspunkt mit dem unteren Ende des Stabes als vier schwingende Linien – in unterschiedlich ausladenden Kreisbewegungen – um den Stab herum winden. Beim Umblättern erfahren die Betrachtenden zunächst Näheres über Ferienkurse in Körper- und Stimmbildung auf Rügen im Monat Juli, die zum Angebot der Schule gehören. Auf der linken Seite aufgebracht sind zwei Ausschnitte eines gedruckten Programms (15 x 11 cm; 15 x 20 cm), in mit Bleistift angezeigten Markierungen, mit den zentralen Informationen wie Ort, Zeit, Zielgruppe, Kursinhalte, Unterbringung und Verpflegung sowie Kosten.³ Das Kursangebot richtet sich an Frauen, einerseits Lehrende aus dem Bereich der Gymnastik und Körperbildung, die „unsere und andere Lehrweisen zur Fortbildung, Ergänzung, Vertiefung“ nutzen wollen und andererseits erholungsbedürftige Personen, die ihre Ferien an der See verbringen und „durch tägliche intensive gymnastische Arbeit die Erholung [...] fördern und evtl. Schäden durch Schule und Berufsarbeit“ ausgleichen wollen.⁴ Für die Gruppe der Erholungsbedürftigen sieht das Kursprogramm eine tägliche angeleitete Unterrichtszeit für Körperarbeit von anderthalb Stunden – bevorzugt im Freien – vor. Für die Gruppe der professionellen Kursteilnehmenden ist beschrieben, dass eine tägliche Arbeitszeit von drei bis vier Stunden mit berufsrelevanten Einheiten zu psychologischen und pädagogischen Fragestellungen, zu den Fachgebieten Anatomie und Physiologie sowie zu Fragen der Ernährungs- und Gesundheitslehre vorgesehen ist. Ausdrücklich vermerkt wird die Bereitschaft, auch vertiefend auf weitere

³ Die Aufteilung der beiden Blätter und die Markierungen auf dem Karton stützen die Annahme, dass die ursprüngliche Vorlage auf das Format des Albums angepasst wurde. DIPF/BBF/Archiv: KALL FOTO 1, S. 2.

⁴ DIPF/BBF/Archiv: KALL FOTO 1, S. 2.

Fragestellungen und inhaltliche Schwerpunkte einzugehen. Das Kursangebot kann für vier bzw. für zwei Wochen gebucht werden. Je nach Zielgruppe und Intensität des Unterrichts sind die Kursgebühren gestaffelt. Für die Berufskolleginnen beträgt die Teilnahmegebühr für vier Wochen 60,- Mark, die Erholungssuchenden zahlen für die Kursdauer von vier Wochen 30,- Mark bzw. für den verkürzten zweiwöchigen Kurs jeweils die Hälfte. Individuell kann das Paket um gezielten Einzelunterricht oder spezielle Anwendungen wie Massagen oder Kompressen gegen Honorar ergänzt werden. Die Unterbringung erfolgt in Zwei- bzw. Dreibettzimmern „in einem hellen, am Nordende von Vitte gelegenen Hause, 3 Minuten vom Strand entfernt, umgeben von Wiesenland, geschützt durch 100jährige Teufelszwirnhecke“ oder in Zimmern in benachbarten Fischerhäusern.⁵ Für die Unterbringung werden 120,- Mark für die gesamte Kursdauer bzw. die Hälfte für die verkürzten Kurse berechnet; eine Unterbringung im Einzelzimmer ist gegen einen Aufpreis von 15 Prozent möglich. Die Verpflegung ist im Preis inbegriffen, diese wird als „neuzeitliche fleischlose Küche“ beworben, zugesichert werden drei bis vier Mahlzeiten pro Tag.

Auf der rechten Seite (S. 3) des Albums beginnt nun die visuelle Vermittlung der Anreise: Ein Foto zeigt den Weg zum Ziel, ein anderes – größeres – zeigt das Ziel selbst, das „Ferienhaus“ auf der Insel. Die Beschriftung in Großbuchstaben über dem Foto ist mit schwarzem Karton hinterlegt und hebt die Bezeichnung optisch heraus. Dieses gestalterische Prinzip der Ankündigung der Themenschwerpunkte und Hervorhebung dieser in Großbuchstaben auf schwarzem Grund, wird fortan durchgehalten und markiert die Einteilungen des Albums.

⁵ DIPF/BBF/Archiv: KALL FOTO 1, S. 2.



Abb. 1: Hedwig Kallmeyer auf Hiddensee, 1934. Quelle: DIPF/BBF/Archiv: KALL FOTO 53, Bl.1

Das „System Kallmeyer-Lautbach“ in der Praxis

Die nachfolgenden Fotos erlauben einen Einblick in das praktische Kursgeschehen der „Gruppenarbeit“ (S. 5, S. 7, Abbildungen siehe Anhang). Auf vier Fotos ist eine Gruppe Frauen zu sehen, die gymnastische Übungen im Freien ausführt. Jeweils zwei Frauen arbeiten die Übungen gemeinsam – vermutlich im Wechsel – aus. Diese „Partnerübungen“ dienen der Körperwahrnehmung und Streckung der Wirbelsäule und gehören zu den Grundthemen *Tragen und sich tragen lassen* und *Halten und sich halten lassen*. Das Ziel soll es sein, das richtige Maß von An- und Entspannung sowie im Dialog ein ausgewogenes Kräfteverhältnis zu finden, um gemeinsam die Balance zu halten.⁶

Als weitere Beispiele für die Gruppenarbeit dienen zwei Abbildungen einfacher Körper- und Bewegungsübungen mit dem Ball. Die nachfolgenden beiden Aufnahmen zeigen zehne Frauen auf einer Wiese: Sie sitzen oder lagern auf einer Decke bzw. stehen auf dem Rasen und bilden die Gruppe der Musikantinnen, die im Album als „Primitives Orchester“ bezeichnet werden. Die Frauen halten einfache Akustikinstrumente wie Handtrommeln, Blockflöte, Zimbel, Ratsche, Rassel, Topfdeckel, Büchse und Becken in den Händen. Die Dozentin Frieda Lauterbach steht vor der Gruppe und gibt im ersten Bild den Takt auf einem Becken vor, auf dem zweiten Bild dirigiert sie bzw. gibt Erklärungen zur Einheit der rhythmischen Harmonielehre (S. 8/9). Die hier dargestellte frei improvisierte rhythmische Geräuschkulisse mit einfachen Schlag- und Blasinstrumenten begleitet die Übungen in rhythmischer Gymnastik. Als freie Improvisationen folgen dabei die Bewegungen der Musizierenden den Elementen und Gesetzen einer körperlichen Harmonielehre.

Zur Veranschaulichung der „Freizeit“ wird eine Sequenz mit drei Fotos gewählt, diese zeigen die Frauengruppe – vermutlich bei der Rast nach einem Spaziergang – am Steilhang auf Rügen mit Blick auf die offene See, die Gruppe am Strand und auf Decken lagernd auf einer Wiese (S. 11). Eine

⁶ Bei der ersten Partnerübung befindet sich eine Person im Vierfüßlerstand, die zweite Person sitzt auf dem Rücken der ersten Person, lässt die Füße über deren Schultern hängen und versucht durch Anspannung von Hals-, Brust- und Lendenwirbeln in eine aufrechte Sitzhaltung zu kommen. Bei der zweiten Übung liegt eine Person auf dem Rücken der Partnerin. Für die auf dem Rücken Liegende geht es darum, sich tragen zu lassen ohne die Muskeln dabei anzuspannen, die Streckung der Wirbelsäule wahrzunehmen und dabei zu entspannen. Für die Tragende geht es darum, das Gewicht der Partnerin aufzunehmen und über den Stand der Beine in den Boden abzugeben. Zentral ist hierbei das Atmen ohne Anspannung, sodass auch die Wirbelsäule der tragenden Person bei der Übung gestreckt wird. Bei der dritten Übung stehen die Übungspartnerinnen hintereinander: Die vorne stehende Person dehnt bzw. hängt ohne Muskelanspannung im Beckenbereich, die hinten stehende Person stützt und hält. DIPF/BBF/Archiv: KALL FOTO 1, S. 5 u. S. 7.

weitere thematische Sequenz der Beispiele zur Freizeitgestaltung während der Ferienkurse trägt die Überschrift das „Märchenspiel im Freien“. Hierfür wurden sechs Fotos mit Spielszenen eines nicht näher bezeichneten Märchenspiels mit einfachen Kostümen und Requisiten im Freien als Kollage zusammengefügt. Deren Mittelpunkt bildet ein Bildausschnitt der verkleideten Akteurin Frieda Lauterbach. Die Aufnahmen vermitteln einen Eindruck der Spielräume, die unter Zuhilfenahme von Wäscheleinen und Decke bzw. Nutzung der Außenfassaden der Gebäude geschaffen wurden (S. 13). Als weiteres Beispiel der möglichen Freizeitaktivitäten folgt die Darstellung der „Segelfahrt“, die prominent mit einem großformatigen Foto eines einfachen Fischerbootes mit einem Mast in Szene gesetzt wird (S. 15). Nach dieser ersten visuellen Präsentation des Kursalltags in den Ferien werden auf der nächsten Doppelseite die Grundsätze und das inhaltliche Konzept der Gymnastikschule Kallmeyer-Lauterbach für den „Laienunterricht“ dargestellt.⁷ Das Programm des Unterrichts ist auf einem Flyer (9,5 x 21 cm) abgedruckt, dieser ist aufgeklappt in der Mitte der linken Doppelseite des Albums eingeklebt. Das hier präsentierte Angebot zur Körper- und Stimmbildung richtet sich an pädagogisch interessierte Laien aller Altersgruppen. Neben Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen werden explizit die Zielgruppen Berufstätige, Mütter und Frauen benannt. Die Kurse für „Anfänger und solche, die mit unserer Arbeit vertraut sind“ sind für kleine Gruppen konzipiert und als Veranstaltungsreihen angelegt, „denen eine bestimmte Entwicklung zugrunde liegt“.⁸ Daher wird gleich im Ankündigungsblatt die Empfehlung ausgesprochen, „im Interesse einer erfolgreichen Arbeit [...], den Unterricht regelmäßig und längere Zeit hindurch zu besuchen.“ Inhaltlich geht es um die Schulung der Körperbildung durch die Wahrnehmung des Zusammenspiels der anatomischen Gegebenheiten und physiologischen Prozesse der eigenen Bewegung und Atmung, die bewusste Wahrnehmung des Muskeltonus sowie von Spannung und Entspannung. Ziel der Kurse ist der Ausgleich von gesundheitlichen Störungen oder Fehlstellungen einerseits. Andererseits sollen die gymnastischen Übungen und der Aufenthalt dem Abbau von physischen Verspannungen und psychischen Blockaden dienen, das Wohlbefinden steigern und die Leistungsfähigkeit fördern. Die Anforderungen werden „angepaßt an die jeweiligen Kräfteverhältnisse des einzelnen: aus dem naturgemäßen Bewegungsablauf im Körper herausentwickelt – Gang, Lauf, Sprung – Bewegungsspiele mit und ohne Geräte (Bälle, Stäbe, Kugeln).“ Zusätzlich zu

⁷ Als durchgängiges Gestaltungsprinzip befindet sich der inhaltlich beschreibende Text zu den verschiedenen Kursangeboten auf einer linken Seite im Album, die veranschaulichenden Abbildungen mit sprechenden Überschriften befinden sich überwiegend auf der rechten Seite. DIPF/BBF/Archiv: KALL FOTO 1, S. 16/17.

⁸ DIPF/BBF/Archiv: KALL FOTO 1, S. 16. Die nachfolgenden Kurzzitate ebenda.

den gymnastischen Gruppenangeboten umfasst das Programm noch Einzelunterricht für Teilnehmerinnen mit körperlichen Beschwerden, zur Schwangerschaftsnachsorge und für Frauen in der Menopause; begleitet werden diese Angebote auf Wunsch der Teilnehmerinnen durch gezielte Anwendungen wie Massagen oder Kompressen. Offeriert wird – insbesondere für Interessentinnen mit weiter Anreise – auch die Möglichkeit einer längeren intensiven Behandlung mit Unterbringung und ärztlicher Begleitung im eigenen Haus. Zum Kursangebot der Schule Kallmeyer-Lauterbach gehören darüber hinaus auch Gruppen- und Einzelunterricht in Stimmbildung „für alle Berufstätigen, an deren Sprechorgane größere Anforderungen gestellt werden (Lehrende u.a.)“ und logopädische Hilfestellung bei Funktionsstörungen wie Lispeln, Stottern und Heiserkeit.

Die gegenüberliegende rechte Seite des Albums trägt den Titel „Gymnastik fuer Aeltere“ und veranschaulicht mit Hilfe von sechs Fotografien einer Gruppe mit sechs Frauen den Kursalltag mit Übungen (Balance, Dehnungen, Spannung und Entspannung) in dem an das Haus angrenzenden Garten und im Übungsraum.

Die nachfolgenden Seiten dienen der Vorstellung der Berufsausbildungskurse mit dem Ziel der „Entfaltung der Eigenpersönlichkeit“ und der „Heranbildung zum Lehrenden“.⁹ Das linksseitig in zwei Ausschnitten (21 x 15 cm) auf der folgenden Doppelseite abgedruckte Programm beschreibt die praktische Ausbildung in den drei Bereichen Gymnastik, Stimmbildung und Gestaltung in Zeichnen und Tonarbeiten. Den umfangreichsten Teil bildet die Beschreibung der gymnastischen Ausbildung des eigenen Körpers durch Bewegung „aus den Grundbewegungen des Menschen heraus – Liegen, Sitzen, Hocken, Kriechen, Stehen, Gehen, Laufen, Springen“¹⁰, das Einüben von Bewegungsspielen ohne und mit Gerätschaften sowie das Erlernen der „Geräuschrhythmik“. Die Befähigung zur Durchführung von therapeutischen Maßnahmen zur Behebung von Missempfindungen und zur Linderung von Funktionsstörungen bei künftigen Klient*innen durch gymnastische Übungen, Massagen und sonstige Anwendungen wird als praktischer Teil der Ausbildung von einer theoretischen Unterweisung in Menschenkunde, Anatomie, Pädagogik und Psychologie flankiert.

Die Ausbildungszeit zur staatlich geprüften Gymnastikerin wird in der Ankündigung mit zwei Jahren angegeben, als Unterrichtsform wird die Arbeitsgemeinschaft¹¹ mit 20 bis 24 Wochenstunden pro Monat beschrieben, im

⁹ DIPF/BBF/Archiv: KALL FOTO 1, S. 17.

¹⁰ DIPF/BBF/Archiv: KALL FOTO 1, S. 18. Die nachfolgenden Kurzzitate ebenda.

¹¹ Die Bezeichnung Arbeitsgemeinschaft setzte sich für die Lehr- und Unterrichtsangebote für Erwachsene im Ersten Weltkrieg durch. Zur Idee und zum Begriff der Arbeitsgemeinschaft

zweiten Lehrjahr sind die Auszubildenden verpflichtet, ein- bis zweimal wöchentlich Lehrstunden mit kleinen Gruppen als praktische Übungen zu übernehmen. Im Verlauf der Ausbildungszeit sollen die Teilnehmerinnen wenigstens einmal an einem Sommerkurs an der See teilnehmen. Zudem werden Interessierte gleich in dem Programm darauf aufmerksam gemacht, dass die Ausbildung einen immensen Anteil an Eigenarbeit erfordert, eine weitere Berufsarbeit daher kaum möglich und der Schulleitung anzuzeigen ist, zudem ist es untersagt, „an andersartigem Gymnastik- oder Tanzunterricht während des Lehrgangs teilzunehmen oder selbst solchen zu erteilen“.¹² Eine Anmeldung zum Ausbildungskurs steht 18- bis 30-Jährigen mit ausreichender schulischer Vorbildung offen, die Entscheidung über eine Aufnahme obliegt der Schulleitung, die Probezeit wird auf drei Monate festgelegt, die Ausbildungsgebühren belaufen sich auf 75 Mark pro Monat. Als Ausstattung bedarf es neben der Bekleidung – bestehend aus weißem Trikot, Trainingsanzug und Turnschuhen – zudem noch einer Summe von ca. 100 Mark für Lehrmaterialien wie Bücher, Geräte und Rhythmusinstrumente. Die Ausbildung schließt mit einer Prüfung ab, auf die sich die Auszubildenden eigenständig vorbereiten. Die staatlich anerkannte Prüfung wird von einem Vorstandsmitglied des Deutschen Gymnastik Bundes¹³ abgenommen, der an ausgewählten Lehrproben und Lehrstunden des Prüflings teilnimmt. Nach erfolgreicher Prüfung und Erteilung der Unterrichtsbefähigung kann die Unterrichtserlaubnis bei der Behörde eingeholt und die Mitgliedschaft beim Deutschen Gymnastik Bund beantragt werden.

Nach der inhaltlichen Beschreibung folgt die bildliche Dokumentation der Ausbildungsinhalte. Ein großformatiges Foto (S. 21, Abbildung siehe Anhang) vermittelt einen Eindruck des Unterrichts, übertitelt ist die Seite mit „Theoretischer Unterricht“. Das Foto zeigt zehn Teilnehmerinnen in weißen Trikots oder Trainingsanzügen auf Decken bzw. Tüchern im Kreis um das Lehrmaterial sitzend und auf die Dozentin Hedwig Kallmeyer hin ausgerichtet. Die praktische Ausbildung in „Ruecken-Arbeit“ im Freien und im Übungsraum wird mit zwei Abbildungen präsentiert (S. 23, Abbildung siehe

und zu den Auswirkungen der neuen Lehrmethode auf die praktische Bildungsarbeit in der Weimarer Zeit siehe Wunsch 1986.

¹² DIPF/BBF/Archiv: KALL FOTO 1, S. 18. Die nachfolgenden Kurzzitate ebenda.

¹³ Der Deutsche Gymnastik Bund als Berufsverband wurde 1925 durch eine Initiative von Franz Hilker ins Leben gerufen, um die verschiedenen – oftmals konkurrierenden – Strömungen und Richtungen zusammenzuführen. Ziel dieser Bestrebungen war es, Regelungen für die Ausbildung, insbesondere aber für die Abschlussprüfungen zu erreichen und die Etablierung des staatlich anerkannten Berufs Gymnastiklehrer*in umzusetzen. Mit der Einführung der staatlichen Prüfungsverfahren im Jahr 1930 wurden die Etablierung des Berufs und die Anerkennung der Gymnastik als Teilbereich der Leibeserziehung vollzogen. Hilker 1935.

Anhang). Die „Arbeit mit Geräeten“ wie Schwing- und Balanceübungen mit dem großen und kleinen Ball, ausgeführt von Gisela Heyner, sowie die Gleichgewichtsübung von Ilse Krüger auf einem Hocker (S. 25, Abbildung siehe Anhang) werden in einer Zusammenschau von fünf Fotos, die teilweise überlappend eingeklebt sind, gezeigt. Den Balanceübungen mit dem Stab sind zwei Aufnahmen vorbehalten (S. 27). Alle Aufnahmen der Sequenz der Bewegungsarbeit mit Geräten wurden im Übungsraum aufgenommen, der Hintergrund ist fast schwarz, die Gymnastikerinnen heben sich in den weißen Trikots besonders gut vom Hintergrund ab und sind zum Teil auch gezielt ausgeleuchtet. Die nachfolgend abgebildeten „Bewegungs-Studien“ wurden auf einer Wiese aufgenommen und sind in Form von zwei Sequenzen mit jeweils drei Bildern ins Album eingeklebt. In der ersten Sequenz sind die Fotografien wie ein Band nebeneinander angebracht, sie zeigen Frieda Lauterbach in einer gefühlsbetonten Ausdrucksbewegung (S. 29). Die Abbildungen einer zweiten Ausdrucksbewegung sind untereinander angeordnet und zeigen die Ausbilderin Frieda Lauterbach gemeinsam mit der Schülerin Eva von Wepy (S. 31, Abbildung siehe Anhang).

Da zum Ausbildungsprogramm im Bereich Ausdruck und darstellende Bewegung neben Tanz auch Pantomime, Marionettentheater und Laienspiel gehörten, finden sich hierzu ebenfalls Beispiele.¹⁴ Eine Albumseite mit der Überschrift „Laienspiel ‚Der goldene Topf‘“ enthält vier Aufnahmen einer Aufführung des gleichnamigen Märchens von E.T.A. Hoffmann¹⁵ (S. 33) und auf der Folgeseite werden drei Szenenbilder von „Rokuri Kubi“, einem fiktiven Wesen aus dem japanischen Volksglauben, präsentiert. Der Themenbereich ästhetische Bildung und Gestaltung wird im Album durch „Schueler – Plastiken“ dokumentiert: vier Fotografien zeigen figürliche Darstellungen aus Ton von Hund, Katze und einer Frau mit Kind.

Nach diesem bildgestützten Einblick in die verschiedenen Ausbildungsbereiche endet die bewusst einheitlich gestaltete Dokumentation. Auf den folgenden beiden Doppelseiten, die keine Überschrift tragen, sind zentrale Übungen der Ausbildung, durchgeführt auf einer Ebene im Freien, zu sehen. Neun Bilder zeigen die gymnastischen Übungen von Sitzen (mit und ohne Stuhl), Hocken und Aufrichten (S. 38/39), zwei Abbildungen veranschaulichen Atemübungen in Einzel- bzw. Partnerarbeit als einem zentralen Bereich der Ausbildung zur Atem- und Leibpädagogin (S. 40) sowie drei Aufnahmen mit

¹⁴ Zur Bedeutung des darstellenden Spiels und des Laienspiels siehe Heckelmann/Schwerdt 2013 und Kaufmann 1998, zur Etablierung des Theaterspiels als Teilbereich der ästhetischen Bildung siehe Hentschel 1996.

¹⁵ Das Märchen von E.T.A. Hoffmann, das in 12 Vigilien eingeteilt ist, gehört zu den erfolgreichsten Märchen und wurde vielfach für das Laienspiel adaptiert.

drei bis fünf Personen mit Beispielen von Bewegungsübungen mit den Geräten Ball und Stab (S. 41).

Ergänzende Dokumentation der praktischen Arbeit

Die folgende Doppelseite des Albums – ohne Titel oder Beschriftung – zeigt Dokumente aus dem bayerischen Marquartstein. Kallmeyer und Lauterbach hatten Berlin im Jahr 1934 verlassen und den Schulstandort nach Marquartstein verlegt. Gefolgt waren sie der Einladung von Ernst Hermann Harless,¹⁶ der 1928 ein koedukatives Landerziehungsheim auf der Burg Marquartstein gegründet hatte.¹⁷ Kallmeyer unterrichtete fortan im Landerziehungsheim und die Atem- und Leibtherapeutinnen boten Kurse an, für die sie mit einem neu aufgelegten Prospekt der „Gymnastikschule Kallmeyer-Lauterbach Marquartstein Oberbayern“ warben.¹⁸

Auffallend bei der Betrachtung des Albums ist die Veränderung der Szenerie und Kleidung der Abgebildeten: Die Frauen auf den Fotos werden nun nicht mehr ausschließlich in Sportkleidung abgebildet, sondern tragen auch Festtags- bzw. Alltagskleidung: Eine Aufnahme (auf der linken Albumseite), die vermutlich anlässlich des Maifestes entstanden ist, zeigt zehn Frauen auf dem Weg zum Festplatz, auf dem der Maibaum aufgerichtet wurde. Die in Sommerkleidern und Dirndl gekleideten Frauen gehen in Zweierreihen hintereinander. Zwei junge Frauen führen die Gruppe an, eine trägt den Blumenkranz für die Krone des Maibaums auf einem Stab, die andere begleitet den Umzug auf einer Ziehharmonika. Ein weiteres Bild zeigt einen Ausschnitt von zwei tanzenden Frauen beim Einflechten der Maibänder (S. 42). Auf den Aufnahmen auf der rechten Seite (S. 43) sitzt eine Gruppe unter einem Baum, die überwiegend jungen Mädchen – vermutlich die Schülerinnen des Landerziehungsheims – halten Text- bzw. Notenblätter in den Händen. Die weitere Abfolge der Fotos im Album lässt die Vermutung zu, dass es um Stimm- oder Sprachübungen bzw. Einsprechproben für ein nicht näher bezeichnetes Laientheaterstück geht, denn Szenenfotos einer Theateraufführung sind auf vier Aufnahmen auf den folgenden Seiten zu sehen (S. 45).

¹⁶ Ernst Herrmann Harless (1887-1961) war bis 1920 als Lehrer an der Odenwaldschule und dann seit 1921 gemeinsam mit Alexander Sutherland Neill an der *Neuen deutschen Schule* in der Künstlerkolonie Hellerau bei Dresden tätig. Harless war Kallmeyer freundschaftlich verbunden, er hatte sie in den 1920er Jahren in Wyk auf Föhr kennengelernt, seine Tochter Ruth, die an einem schweren Rückenleiden litt, war 1933 bei Kallmeyer in Berlin in Behandlung gewesen und besuchte von 1935 bis 1937 den letzten zweijährigen Ausbildungskurs der *Schule Kallmeyer-Lauterbach in Marquartstein*.

¹⁷ Zum Landschulheim Schloss Marquartstein siehe Karsten 1936.

¹⁸ Das Deckblatt der Broschüre ist abgedruckt bei Steinaecker 2000, S. 115.

Die letzte Doppelseite des Albums bricht mit der bisherigen Präsentations- und Gestaltungsform. Die Beschriftung ist handschriftlich ausgeführt, die Fotos sind kleinformatiger. Die Beschriftung „Der Totentanz v. Martin Luserke in der Burghalle des Landerziehungsheims Marquartstein Seminar 35-37“ auf der linken Seite (S. 48) gibt eine eindeutige inhaltliche und auch zeitliche Zuordnung der Fotos.¹⁹ Damit erfolgt erstmals und auch einmalig eine zeitliche Einbettung der Aufnahmen im gesamten Album.²⁰ Zwei der Abbildungen auf dieser Albumseite zeigen die gesamte Theaterspielgruppe beim Einzug in die Burghalle und in der Schlusszene. Die übrigen 17 Fotos halten die szenischen Gesten des Spiels, teilweise in vergrößerten Ausschnitten fest. In der Falz des Albums mit weißem Klebeband befestigt, ist ein kleiner weißer Zettel im Format DIN A6 mit einer handschriftlichen Auflistung der Teilnehmerinnen und der jeweiligen Rollen²¹ sowie einer Textpassage, die Ruth Harless in der Rolle des Königs zu sprechen hatte.²² Auf der linken Seite (S. 49) sind 13 Fotos von Frauen eingeklebt, deren Namen handschriftlich ergänzt wurden. Da fast alle Namen auf der handschriftlichen Besetzungsliste vermerkt sind, liegt die Vermutung nahe, dass alle Abgebildeten an dem Lehrkurs in Marquartstein teilgenommen haben. Auf der nachfolgenden linken Seite des Albums (S. 50) findet sich im oberen Bereich die Abbildung eines Beispiels für freien Tanz und Pantomime, zwei Frauen als spanisches Paar verkleidet auf dem Faschingsball 1937. Im unteren Bereich des Blattes sind zwei Aufnahmen einer Frau im schwarzen Trainingsanzug bei Bewegungsübungen mit dem Stab (Werfen und Auffangen) auf einer Wiese eingefügt. Die letzte Seite des Albums enthält sechs kleinformatige

¹⁹ Martin Luserke (1880-1968) war von 1906 bis 1910 als Lehrer im Landerziehungsheim Haubinda tätig und leitete von 1910 bis 1924 die Freie Schulgemeinde Wickersdorf, wo er seine Ideen des Jugend- und Laienspiels, in dem es vorrangig um die Weckung und den ursprünglichen Ausdruck der freien Spielnatur ging, erprobte und Stücke für das Laientheater verfasste. 1925 gründete er auf der Insel Juist die *Schule am Meer*. Siehe Luserke 1921, 1927, Schwerdt 1993 und Dudek 2018.

²⁰ Bei allen übrigen Aufnahmen, die in das Album fest eingeklebt sind, ist eine thematische Einordnung und Datierung nur über den Abgleich mit Einzelfotos aus der Sammlung Hedwig Kallmeyer möglich.

²¹ Als Mitwirkende werden Frieda Lauterbach (Tod), Ruth Harless (König), Ursel Siemers (Wächterin), Heide [Nachname unbekannt, BR] (Bäuerlein), Margret Staub (Mädchen), Annemarie Schirren (Richter), Gudrun Stieber (Mutter), Ilse Illing (Alte Dame), Ursel Elsässer (Pater) und Wiltrud Koch (Kranke) benannt. DIPF/BBF/Archiv: KALL FOTO 1, S. 47.

²² „Es spricht der König (Tod.) Mein Scepter [sic.] streckt sich von Süden bis zum Norden. Nun bin ich durch den Tod besiegt und schachmatt worden. Das ½ Königreich wollt ich setzen zum Pfand, denn mich dünkt, er will behalten die Oberhand. Hätt ich mein Land nur gut regieret und mit Tugenden mich gezieret, so möcht ich besser von hinnen fahren! Gott möge mein arme Seel bewahren!! Ruth Harless“. DIPF/BBF/Archiv: KALL FOTO 1, S. 48.

Aufnahmen von Frauen im Freien bei Schwungübungen mit dem Ball und kleinem Reifen, Sprungübungen sowie Balanceübungen in Partnerarbeit mit Hilfestellung bzw. als Drehkreisel zu zweit. Erklärende Beschriftungen oder Datierungen der Aufnahmen fehlen.

Diese veränderte Form der Ausführung des Fotoalbums ab Seite 42, die handschriftlichen Beschriftungen und Anmerkungen und die bisher nicht verwendeten Formate der Fotos legen den Schluss nahe, dass diese letzten Seiten des Albums erst zu einem späteren Zeitpunkt gestaltet wurden. Im Gegensatz zu der ästhetisch ansprechenden, durchkomponierten Gestaltung des überwiegenden Teils des Albums, der ganz im Zeichen der Dokumentati-on der drei Kurstypen der Ausbildungseinrichtung Kallmeyer-Lauterbach standen, vermitteln die späteren Seiten den Eindruck, dass noch freier Platz im Album genutzt wurde, um Erinnerungsfotos der praktischen Arbeit in Marquartstein einzufügen bzw. noch vorhandene thematisch verwandte Aufnahmen einzukleben und diese somit zu sichern. Diese Annahme wird auch dadurch gestützt, dass sich unter den Fotos Spuren von Bleistiftschraffierungen und einzelne Schmutzflecken befinden, die durch das nachträgliche Be-kleben kaschiert sind.

Einordnung und Kontextualisierung der Quelle

Das Fotoalbum stammt aus der *Sammlung Hedwig Kallmeyer und andere Leibpädagoginnen*, die im Archiv der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Abteilung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation verwahrt wird.²³

²³ Der Großteil der Sammlung zu Hedwig Kallmeyer und anderen Atem- und Leibpädagoginnen wurde dem BBF-Archiv 2017 von Frau Dr. von Steinaecker übergeben, im Januar 2018 erfolgte eine Ergänzung durch Dokumente zur Mazdaznan-Gesellschaft, eine lebensreformerische Gemeinschaft, die von 1890 bis zu ihrem Verbot durch die Nationalsozialisten 1933 zahlreiche Anhänger hatte (weiterführend Steinaecker 2000, S. 94-102). Bei der Sammlung handelt es sich um Materialien aus dem Nachlass von Hedwig Kallmeyer, die ihre Schülerin Ruth Heyden-Harless verwahrt hatte, und um Dokumente, die im Rahmen der Recherche zum Buch *Luftsprünge* von Steinaecker, in dem die Anfänge der Körpertherapien Ende des 19. bzw. Anfang des 20. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum beschrieben werden, entstanden sind. Das Material hat einen Umfang von zwei laufenden Metern (26 Akteneinheiten, 275 Verzeichnungseinheiten zu Fotografien und Fotoalben, 10 Toneinheiten), die Unterlagen stammen aus den Jahren 1907 bis 2009, die Überlieferungsschwerpunkte liegen etwa zwischen 1907 und 1937 sowie 1995 bis 2009. Zugang zu den Bestandsangaben über: http://archivdatenbank.bbf.dipf.de/actaproweb/archive.xhtml?id=Best++++FEF2251D-6E1D-402A-84A9-52BE99427F9D#Best____FEF2251D-6E1D-402A-84A9-52BE99427F9D.

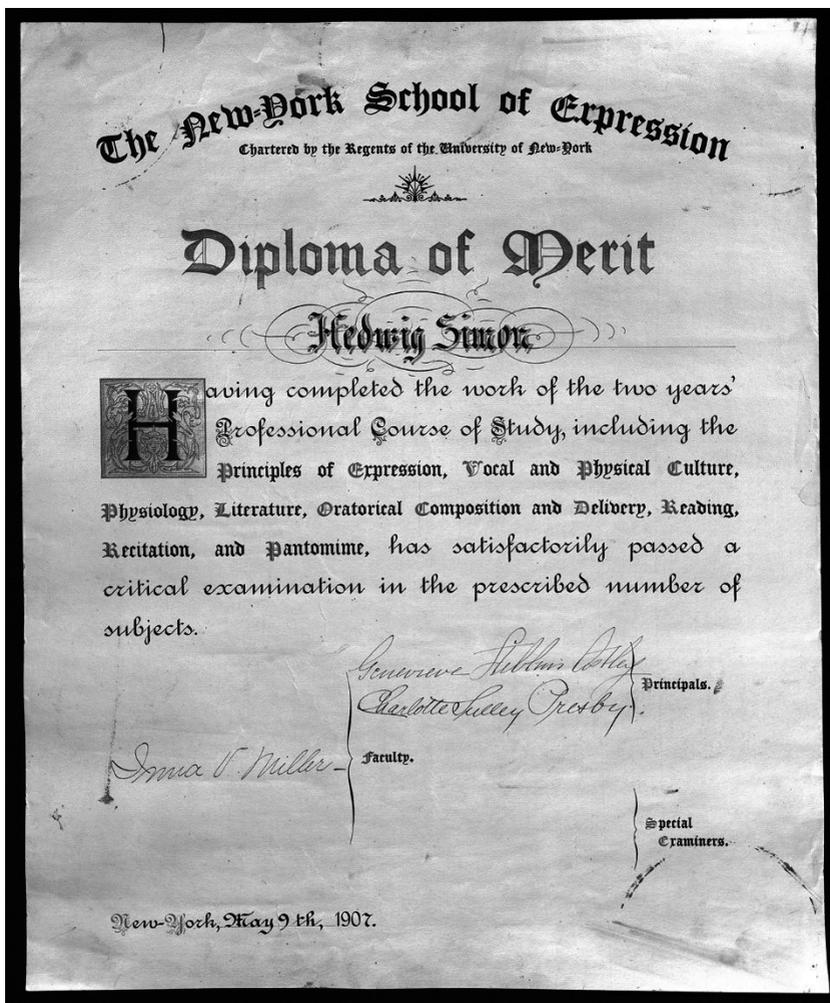


Abb. 2: Diplom der New-York School of Expression, 1907.
Quelle: DIPF/BBF/Archiv: KALL ÜF 1

Hedwig Kallmeyer wurde am 16. Juni 1881 als zweite Tochter des Gummifabrikanten Hans Simon und seiner Frau Ida in Stuttgart geboren. Als Jugendliche interessierte sie sich insbesondere für die Kleidungs- und Ernährungsreformbewegung und lernte in Folge einer eigenen Erkrankung die Heilgymnastik als Therapiemöglichkeit kennen. Nach Abschluss der Schule absolvierte sie eine zweijährige Ausbildung bei Genevieve Stebbins an der

New-York School of Expression und schloss diese mit dem Examen am 9. Mai 1907 ab.

Im Anschluss ging sie nach England, hier besuchte sie für ein Jahr eine private Ausbildungsanstalt für Calisthenic.²⁴ Nach der Rückkehr nach Deutschland heiratete sie am 25. Januar 1909 den Arzt Ernst Kallmeyer²⁵ und eröffnete kurz danach in Berlin eine Schule für *Künstlerische Gymnastik nach G. Stebbins* ganz in der Nähe des Schlachtensees in der Albrechtstrasse 11 (Villa Fritsch). Das Ehepaar ließ sich am 15. Dezember 1915 scheiden und nach der Geburt ihres vierten Kindes zog Kallmeyer 1917 nach Breslau und verlagerte auch den Standort der Schule dorthin. Die Schulleitung führte sie nun gemeinsam mit ihrer Lebensgefährtin Frieda (Rune) Lauterbach,²⁶ die nach einer abgeschlossenen Tanzausbildung bei Mary Wigmann den Berufsausbildungskurs in Atem- und Bewegungsbildung bei Hedwig Kallmeyer in Berlin besucht hatte und nach bestandener Prüfung zunächst selbst als Ausbilderin an der Schule tätig gewesen war. Hedwig Kallmeyer pflegte enge Kontakte zu verschiedenen Vertreter*innen der Reformpädagogik sowie der Frauen- und Jugendbewegung. Mit dem Künstler und Lebensreformer Fidus (Hugo Höppener 1868-1948) und der Schriftstellerin Gertrud Prellwitz (1896-1942) beispielsweise war das Ehepaar Kallmeyer eng befreundet. In Niederschreiberau bei Breslau, wo Gertrud Prellwitz gemeinsam mit Elsa Höppener (1877-1915) lebte, führte Hedwig Kallmeyer unter anderem auch regelmäßige Ausbildungskurse durch. Nach Kriegsende 1919 verließen die beiden Frauen Breslau und eröffneten unter gemeinsamer Leitung die *Gymnastikschule Kallmeyer-Lauterbach* mit Sitz in Berlin-Lichterfelde, Lorenzstraße 7. Neben den üblichen Gymnastikangeboten und Ausbildungskursen für Frauen in Berlin führten sie regelmäßige Ferienkurse auf Hiddensee

²⁴ Die spezielle Gymnastik für Mädchen gelangte um das Jahr 1829 über England nach Deutschland und bestand zum größten Teil aus klar vorgegebenen Ordnungsübungen, Reigentänzen und Phantasietänze, die der „Schönstärkung (Kallisthenie) und Übung der Schönheit und Kraft für Mädchen“ dienen sollten; freiere, dynamische Bewegungen, Sprünge und Grätschübungen waren nicht vorgesehen. Steinaecker 2000, S. 37. Siehe auch Kallmeyer 1919, S. 181-184.

²⁵ Ernst Kallmeyer leitete kurzzeitig die *Naturheilanstalt Erdsegen* in Brannenburg in Oberbayern, die allerdings 1909 Konkurs anmeldete, und hatte 1908 im gleichnamigen Verlag eine Schrift mit dem Titel *In Harmonie mit den Naturgesetzen. Die echte Geistes- und Körperpflege* veröffentlicht. Ein kleiner Auszug des Buches wurde unter der Überschrift „Die Ehe“ in der Zeitschrift *Reformblätter* (Jg. 11, 1908, S. 199-204) im Rahmen der maßgeblich von Magnus Hirschfeld geführten Diskussion um das dritte Geschlecht und die Diskussion um den § 175 abgedruckt.

²⁶ Frieda Lauterbach wurde am 5. Oktober 1897 in Breslau geboren und wuchs gemeinsam mit ihren sechs Geschwistern in einem wohlhabenden und liberalen Haushalt auf, ihre Mutter Frieda geb. Lange war Hausfrau, der Vater Heinrich Lauterbach war im Holzhandel tätig und betrieb in Breslau eine Parkettfabrik.

durch. Im Jahr 1934 folgte der Umzug der Ausbildungsanstalt nach Marquartstein in Bayern. Dort boten die beiden Atem- und Leibtherapeutinnen weiterhin Kurse an und Hedwig Kallmeyer unterrichtete unter Leitung von Ernst Hermann Harless zudem auch die Schüler*innen des koedukativen Landerziehungsheims auf Schloß Marquartstein. Als Frieda Lauterbach im Jahr 1938 ihre Mitwirkung in der Schulleitung aufgab, wurde die Gymnastikschule aufgelöst. Ob dieses Ende persönliche, wirtschaftliche oder andere Gründe hatte oder gar politisch motiviert war, konnte nicht genau ermittelt werden. Frieda Lauterbach verließ Marquartstein und zog 1939 nach Hamburg, wo sie fortan in einer Privatpraxis für Atem- und Bewegungsunterricht tätig war. Frieda Lauterbach verstarb am 18. April 1956 in Hamburg. Hedwig Kallmeyer blieb auf Marquartstein und verstarb am 23. Juni 1976.

Die wenigen biographischen Angaben und auch die Dokumentation der praktischen Arbeit in der Gymnastikschule von Kallmeyer und Lauterbach machen deutlich, dass beide Frauen, maßgeblich von den Reformbewegungen, die sich in der Umbruchphase des späten Kaiserreichs zur Weimarer Republik entwickelt hatten und die als eine Reaktion auf die tiefgreifenden ökonomischen, technischen, gesellschaftlichen und politischen Veränderungen gewertet werden können, geprägt waren.²⁷ Das frühe 20. Jahrhundert und die Auswirkungen des Ersten Weltkrieges wurden von einem Teil der Gesellschaft als Bedrohung, von einem anderen Teil als Herausforderung und Fortschritt wahrgenommen. Vielfältige Formen der Körperkultur waren nicht nur in den Aktivitäten der Jugendbewegung zu beobachten. Wandern, Gymnastik, Sport, Spiel, Tanz und rhythmisches Bewegungsspiel gewannen eine zunehmende Bedeutung, wie die zahlreichen zeitgenössischen Publikationen belegen.²⁸ Die Lebensreformbewegung hatte bei vielen Frauen zu einem veränderten Körperbewusstsein und Körpergefühl geführt, das sich in einer Lust an der Bewegung und im Drang nach körperlicher Betätigung im Freien äußerte. Die Lebensreformer*innen sahen in der körperlichen Bildung einen Teil der allseitigen harmonischen Bildung des Menschen und maßen ihr eine ausgleichende und stabilisierende Wirkung in der sich durch Technik und Industrialisierung wandelnden Welt bei. Bei gymnastischen Übungen sollte die Besinnung auf die eigene Persönlichkeit und den eigenen Körper im Vordergrund stehen, rhythmische Körpererfahrung und Ausdrucksgymnastik sollten dazu beitragen, innere Spannungen, Belastungen und Hemmungen abzubauen.

²⁷ Einen Überblick über die vielfältigen Reformbestrebungen zwischen 1880 und 1933, die nahezu alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens tangierten, gibt das Handbuch der deutschen Reformbewegungen von Kerbs/Reulecke 1998.

²⁸ Zum Zusammenhang zwischen Leibestübung, Körperkulturbewegung, Gymnastik und Jugendbewegung siehe die Beiträge von Wedemeyer-Kolwe 2004, 2013 und Korn 1963.

Die beiden Frauen, die in liberalen und gut situierten Elternhäusern aufgewachsen waren und eine solide Berufsausbildung genossen hatten, gehörten eindeutig zu der Gruppe derjenigen, die als „reformfreudig“ einzustufen ist. Kulturkritische Ansätze, reformpädagogische Ideen, die Abkehr vom Großstadtleben und die Sehnsucht nach einfachen Lebensformen, Naturverbundenheit und nicht zuletzt der Wunsch nach einem Leben in der Gemeinschaft mit Gleichgestimmten ziehen sich wie ein roter Faden durch die Konzeption der Ausbildungsstätte und Programme. Eindeutig sind die Verbindungslinien zwischen der Körperkultur- bzw. Gymnastikbewegung²⁹ und der Frauen- und Jugendbewegung aber auch die zur Volksbildungsbewegung,³⁰ zur Landerziehungsheimbewegung und zu den freien Reformschulen. Hier gab es vielfach persönliche Kontakte zu den prägenden Vertreter*innen und auch wenn in ihren einschlägigen Schriften nur wenig Bezug auf die Leib- und Atempädagoginnen genommen wurde, sind die Denkfiguren und auch Bezugnahmen offenkundig:

Clara Schlaffhorst (1863-1945) und Hedwig Andersen (1866-1957) beschäftigten sich bereits Ende des 19. Jahrhunderts mit dem Thema der Atem-, Sprech- und Stimmerziehung.³¹ Die Amerikanerin Bess Mensendieck (1864-1957) löste mit ihrem Buch *Die Körperkultur des Weibes*, erschienen im Jahr 1906, eine erste Welle der Frauengymnastik in Deutschland aus und seit 1909 begann Hedwig Kallmeyer, die in Amerika bei Geneviève Stebbins (1857-1934)³² ihre Ausbildung absolviert hatte, mit dem Lehrbetrieb in Berlin. Der gymnastische Unterricht orientierte sich an den Übungen und Übungsfolgen mit und ohne Gerät, die Kallmeyer 1910 in dem Buch *Künstlerische Gymnastik. Harmonische Körperkultur nach dem amerikanischen System Stebbins-Kallmeyer* dargelegt hatte. Zur Veranschaulichung der Übungen enthält das Buch zahlreiche Fotografien der bekannten Berliner

²⁹ Zu den Anfängen der modernen Körper- und Atemtherapie und zur Entwicklung der Gesundheitsfachberufe siehe grundlegend Steinaecker 2000.

³⁰ Insbesondere auf dem Gebiet der ästhetischen Bildung, der Freizeitgestaltung und der Angebote für Frauen und Mädchen finden sich auffallende Parallelen zur praktischen Arbeit in der Erwachsenenbildung des frühen 20. Jahrhunderts. Reimers 2003.

³¹ Siehe weiterführend Schlaffhorst/Andersen 1909, 1928. Beiden Atemtherapeutinnen war das Buch von Hackmann (1918) gewidmet.

³² Stebbins wirkte von 1875 bis 1885 als Schauspielerin in New York, unterrichtete an der Schauspielschule in Boston das „Delsarte-System“, hielt Vorträge und eröffnete dann gemeinsam mit ihrer Schwägerin Mary S. Thompson zwei Delsarte-Schulen in Boston und New York, nach ihrer Scheidung 1892 schied Stebbins aus der Schulleitung aus. Von 1893 bis zu ihrem Ruhestand 1907 betrieb sie die *Schule für Ausdruck* in der Carnegie Music Hall in New York, ihr Ehemann Mr. Ashtley übernahm die Geschäftsleitung. Die Grundzüge ihrer Arbeit formulierte sie in der Publikation *The Genevieve Stebbins system of physical Training. New York (1899)*. Kallmeyer 1910, S. 9f.

Fotografin Hänse Herrmann,³³ die Kallmeyer in den Übungspositionen zeigen sowie weitere anatomische Abbildungen. Der Lehrplan des Instituts für Körper- und Ausdruckskultur, der am Ende des Buches als Informationsmaterial und zu Werbezwecken für das neue Institut abgedruckt ist, gliedert sich in die Angebotsteile Berufsausbildung, private Kurse und therapeutische Unterstützung.³⁴ Im Bereich der Berufsausbildung werden drei Ausrichtungen benannt: Qualifizierung zur Lehrerin in ästhetisch-hygienischer Gymnastik, „System Stebbins-Kallmeyer“ mit Ausstellung eines Zeugnisses, Ausbildung zur klassischen Tänzerin bzw. zur „plastischen Darstellung der Musik“, Ausbildung im Ausdruckstanz für die Bühne nach dem „System-Delsarte“.³⁵ Im Rahmen von Privatkursen wird ästhetisch-hygienische Gymnastik zur Bildung des Körpers und Stimmgebung angeboten, im therapeutischen Bereich stehen Kurse zur rhythmischen und dynamischen Atmung, Übungen gegen Verkrampfungen und Schlaflosigkeit, Übungen bei Haltungsschäden und Unterleibsgymnastik für Mädchen und Frauen auf dem Programm. Hedwig Kallmeyer beschreibt in ihrem Buch das Ziel der künstlerischen Gymnastik 1910 wie folgt:

„Wie in der Erziehung im allgemeinen nicht Einseitigkeit, sondern Vielseitigkeit, Harmonie angestrebt werden muss, um befriedigende Resultate erreichen zu können, so hat wiederum auch innerhalb der körperlichen Schulung Vielseitigkeit zu walten, da Einseitigkeit eine unharmonische körperliche Ausbildung im Gefolge haben würde.“³⁶

³³ Die Fotografin Hänse Herrmann betrieb die Werkstatt für Lichtbildnisse und hatte ihr Atelier in der Potsdamerstraße 134 a, sie war ab dem 16. September 1908 Mitglied im Photographischen Verein zu Berlin und wirkte in Berlin von 1908 bis 1930.

³⁴ Vgl. Kallmeyer 1910, Anhang.

³⁵ Der Sänger Francois Delsarte (1811-1871) entwickelte Methoden für den Gesangs- und Schauspielunterricht, trainierte Sänger*innen, Künstler*innen und Schauspieler*innen, allerdings hinterließ er keine schriftlichen Aufzeichnungen. Seine Ansätze, Stimme, Atmung und die Dynamik der Bewegung als Ausdruckselemente des menschlichen Körpers zu nutzen, beeinflussten die Körperkulturbewegung, Theater und Tanz nachhaltig. Genevieve Stebbins verbreitete diese Idee und machte sie zu einem Bestandteil der Ausbildung im modernen Ausdruckstanz. Weiterführend siehe Kallmeyer 1910, S. 6-9.

³⁶ Kallmeyer 1910, S. 32.



Abb. 3: Hedwig Simon, 1908. Quelle: DIPF/BBF/Archiv: KALL FOTO 40

Als Vertreterin einer ganzheitlichen, harmonischen Körperausbildung lehnte sie eine einseitige Körperausbildung mit Reduzierung des Bewegungsunterrichts auf das Frauenturnen zur Körperertüchtigung und Kräftigung vehement ab und schloss die Übernahme von Elementen der in England erlernten Methode kategorisch aus. Hierzu erklärte sie:

„Mit großen Erwartungen reiste ich s. Zt. nach England, um die englische Calisthenics in ihrem Ursprungslande zu studieren, aber so groß meine Erwartungen gewesen, so groß war auch meine Enttäuschung. Ich habe trotzdem ein ganzes Jahr an dieses Studium gewendet, um einen gründlichen Einblick zu erhalten, habe aber vor allem gelernt, wie ästhetisches Frauenturnen nicht beschaffen sein soll.“³⁷

In Anlehnung an den für eine gelingende Erziehung postulierten Dreiklang von „Intellekt, Gemüt und Körper“ benennt Kallmeyer die drei Elemente „Atmung – Schlawf machen – Muskelanspannen“³⁸ als zentrale Bereiche der Körperausbildung. Für die eigene Konzeption einer ästhetischen Gymnastik übernimmt sie Elemente des „Systems-Stebbins“ und des „Systems-Delsarte“ und entwickelt weitere Übungen, die auf dem eigenen Erleben (Wirkung der Heilgymnastik in der Kindheit und Jugend), der Ausbildung in Gymnastik und Tanz (klassischer und moderner Ausdruckstanz) und der Ausbildung in Atem-, Stimm- und Sprecherziehung sowie Erfahrungen im darstellenden Spiel und Pantomime basieren. Kallmeyer bringt so den ganz persönlichen Erfahrungsschatz aus verschiedenen Bereichen zusammen, formt ihn neu und entwickelt ihn in ihrem System weiter. Lehrmaterialien des „Systems Kallmeyer“ im eigentlichen Sinne sind nicht überliefert. Bereits 1910 schrieb Kallmeyer: „Um das Buch nicht unnötig zu belasten, habe ich nur eine Auswahl [der Übungen und Übungsfolgen, B.R.] zum Abdruck gebracht. Alles übrige Material erhalten meine Schülerinnen im Unterricht“³⁹ also durch die Praxis, die Ausübung und Anwendung. Auch in den späteren Jahren erfolgte keine zusammenfassende Darlegung der Übungen oder Publikation einer systematischen Lehre. Die Ausbildung war rein erfahrungszentriert, zentral in der Vermittlung waren die Persönlichkeit und die eigene „Körpersprache“ der Lehrerin, sie waren das Modell, an dem sich die Schülerinnen orientierten. Von Steinaecker beschreibt das Verhältnis zwischen Lehrerin und Schülerin wie folgt:

„Sie hatten z.T. noch keine Sprache gefunden für das, was sie suchten. Sie waren wie Menschen, die sich im Ausland befinden und in ihrer Sprache nicht verstanden

³⁷ Kallmeyer 1910, S. 181.

³⁸ Im Original sind die drei Worte sperrig gedruckt. Sicherlich wurde diese Typographie gewählt, um die zentrale Bedeutung dieser Begriffe für die Konzeption zu unterstreichen. Kallmeyer 1910, S. 32.

³⁹ Kallmeyer 1910, S. 121.

werden und dann die Körpersprache zu Hilfe nehmen, um sich verständlich zu machen. Trotz des individuellen sprachlichen Ausdrucksvermögens jedes einzelnen Menschen [sic], ist die Körpersprache ganz allgemein ein universaleres Ausdrucks- und Kommunikationsmittel als irgendeine gesprochene Sprache.“⁴⁰

Insbesondere vor der Einführung einer staatlichen Abschlussprüfung für Gymnastikerinnen war die Ausbildung und Zertifizierung der Teilnehmerinnen in dem speziellen System der Ausbildungsanstalt von zentraler Bedeutung. Die Ausbildung basierte auf dem speziellen Ausbildungsverhältnis von Lehrer*innen bzw. Meister*innen und Schüler*innen, die das erlernte System nach Abschluss der Ausbildung und Aushändigung des Diploms dann eigenständig weiter vertreten konnten.⁴¹ Vor dem Hintergrund dieser speziellen Ausbildungssituation und der enormen Konkurrenz der Systeme und Schulen ist auch nachvollziehbar, dass es während der Ausbildungskurse untersagt war, andere Anstalten zu besuchen bzw. selbst Unterricht zu erteilen. Und auch nach dem erfolgreichen Abschluss der Ausbildung gestaltete sich das Leben der Gymnastikerinnen in der Regel schwierig: Sie erhielten keine Anstellung an staatlichen Schulen, waren daher meist selbständig und unterrichteten oftmals zunächst an den Schulen, in denen sie selbst ausgebildet worden waren. Zudem versuchten sie, Teilnehmerinnen für private Kurse zu gewinnen bzw. boten Kurse in Volkshochschulen und anderen Bildungseinrichtungen an, da hier in der Regel ein Übungsraum zur Verfügung stand.⁴²

Schlussbemerkung – Bedeutung der Quelle

Vor dem Hintergrund, dass vielfach schriftliche Äußerungen und systematische theoretische Grundlegungen der Vertreterinnen der Leib- und Atempädagogik fehlen und wenn überhaupt nur die Schulungsprogramme und Kursankündigungen in Form von Werbungen in den einschlägigen Zeitschriften der Gymnastikbewegung bzw. in Tageszeitungen auffindbar sind,

⁴⁰ Steinaecker 2000, S. 119.

⁴¹ Zu nennen sind Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) mit der Schule für angewandte Rhythmik in Dresden Hellerau; Hedwig von Rhoden (1890-1987) und Louise Langgard (1883-1974), die 1912 in Kassel ein privates Gymnastiklehrerinnenseminar und 1919 die Siedlungsgemeinschaft Loheland gründeten; Bess Mensendieck (1864-1957), nach deren System mehrere Schulen ausbildeten; Rudolf Bode (1881-1970), der eine Gymnastikschule für organische Bewegungslehre in München gegründet hatte und dessen Anhänger sich schließlich im Bode-Bund zusammenschlossen; Rudolf von Laban (1879-1958) besonders als Vertreter des modernen Ausdruckstanzes. Siehe weitere Quellenangaben zu den Schulen im Anmerkungsapparat bei Reimers 2003 S. 454.

⁴² Vgl. Reimers 2003, S. 456f.

stellt das Fotoalbum der Gymnastikschule Kallmeyer-Lauterbach eine interessante Quelle dar. Die ikonische Überlieferung veranschaulicht die gelebte Praxis, die sich allein mit den schriftlichen Zeugnissen der Programmankündigungen nicht rekonstruieren lassen würde. Erst in der Kombination von bildhaften und schriftlichen Zeugnissen wie privaten Äußerungen in Form von Briefen, Tagebüchern oder Interviews kann die konzeptionelle und theoretisch fundierte Körperarbeit nachvollzogen und gewürdigt werden. Zudem gewährt die bildhafte Überlieferung einen anschaulichen Einblick in die Körper- und Atemtherapie als einem neuen Berufsfeld für Frauen.

Quellen und Literatur

Quellen

Ungedruckte Quellen

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Archiv (DIPF/BBF/Archiv): Sammlung Hedwig Kallmeyer und andere Atem- und Leibpädagoginnen, KALL FOTO 1. Fotoalbum Schule Kallmeyer-Lauterbach 1935-1937.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Archiv (DIPF/BBF/Archiv): Sammlung Hedwig Kallmeyer und andere Atem- und Leibpädagoginnen, KALL FOTO 8-55. Diverse Einzelaufnahmen.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Archiv (DIPF/BBF/Archiv): Sammlung Hedwig Kallmeyer und andere Atem- und Leibpädagoginnen, KALL FOTO 53. Fotoalbum Hiddensee 1935-1937.

Gedruckte Quellen

Lehrplan des Instituts für Körper und Ausdruckskultur 1910. Kallmeyer (1910), o. S. Anhang.

Literatur

Dudek, Peter (2018): „Alles braver Durchschnitt“? Impressionen zur Schülerschaft der FSG Wickersdorf 1906-1945. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 23, Bad Heilbrunn, S. 234-279.

Hackmann, Hans (1918): Die Wiedergeburt der Tanz- und Gesangskunst aus dem Geist der Natur. Jena.

Heckelmann, Heike/Schwerdt, Ulrich (2013): Darstellendes Spiel. In: Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich (Hg.): Handbuch der Reformpädagogik (1890-1933). Teil 2: Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen. Frankfurt am Main, S. 1145-1168.

- Hentschel, Ulrike (1996): Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Weinheim.
- Hilker, Franz (1935): Deutsche Gymnastik. Leipzig.
- Kallmeyer, Hade (1910): Künstlerische Gymnastik – Harmonische Körperkultur nach dem amerikanischen System Stebbins-Kallmeyer. Kulturverlag Schlachtensee-Berlin. [1970 überarbeitete Auflage mit dem Titel: Heilkraft durch Atem und Bewegung. Hippokrates Verlag: Stuttgart]
- Kallmeyer, Hedwig (1926): Aus der Arbeit von Genevieve Stebbins. In: Gymnastik 1 (1926), 5/5, S. 74-82.
- Karsten, Otto (1936): Das Landerziehungsheim auf Schloss und Burg Marquartstein. In: „Die Frau“ Blätter der Frankfurter Zeitung, Sonntag 19. Juli 1936, S. 2.
- Kaufmann, Andreas (1998): Theaterreform und Laienspiel. In: Kerbs, Diethard/Reulecke, Jürgen (Hg.): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933. Wuppertal, S. 439-449.
- Korn, Elisabeth (1963): Das neue Lebensgefühl in der Gymnastik. In: Korn, Elisabeth/Supper, Otto/Vogel, Karl (Hg.): Die Jugendbewegung Welt und Wirkung. Zur 50. Wiederkehr des Freideutschen Jugendtages auf dem Hohen Meißner. Düsseldorf/Köln. S. 101-119.
- Mensendieck, Bess (1906): Körperkultur des Weibes. Bruckmann: München.
- Kerbs, Diethard/Reulecke, Jürgen (Hg.) (1998): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933. Wuppertal.
- Luserke, Martin (1921): Shakespeare-Aufführungen als Bewegungsspiel. Stuttgart.
- Luserke, Martin (1927): Jugend- und Laienbühne. Eine Herleitung von Theorie und Praxis des Bewegungsspiels aus dem Stil des shakespearischen Schauspiels. Bremen.
- Reimers, Bettina Irina (2003): Die neue Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen 1919-1933. Essen.
- Schlaffhorst, Clara/Andersen, Hedwig (1909): Die Kunst des Atmens. Leipzig.
- Schlaffhorst, Clara/Andersen, Hedwig (1928): Atmung und Stimme. Wolfenbüttel/Berlin.
- Steinaecker, Karolin von (2000): Luftsprünge. Anfänge moderner Körpertherapie. München/Jena.
- Schwerdt, Ulrich (1993): Martin Luserke (1880-1968). Reformpädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und kulturkritischer Ideologie. Frankfurt.
- Wedemeyer-Kolwe, Bernd (2004): „Der Neue Mensch“. Körperkultur im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. Würzburg.
- Wedemeyer-Kolwe, Bernd (2013): Leibesübungen. In: Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich (Hg.): Handbuch der Reformpädagogik (1890-1933). Teil 2: Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen. Frankfurt am Main, S. 1169-1188.
- Wunsch, Albert (1986): Die Idee der „Arbeitsgemeinschaft“. Eine Untersuchung zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit. Frankfurt am Main.

Anschrift der Autorin

Dr. Bettina Irina Reimers
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche
Forschung (BBF) des DIPF
Warschauer Straße 34-38
10243 Berlin
030 293360 627
reimers@dipf.de

Quelle

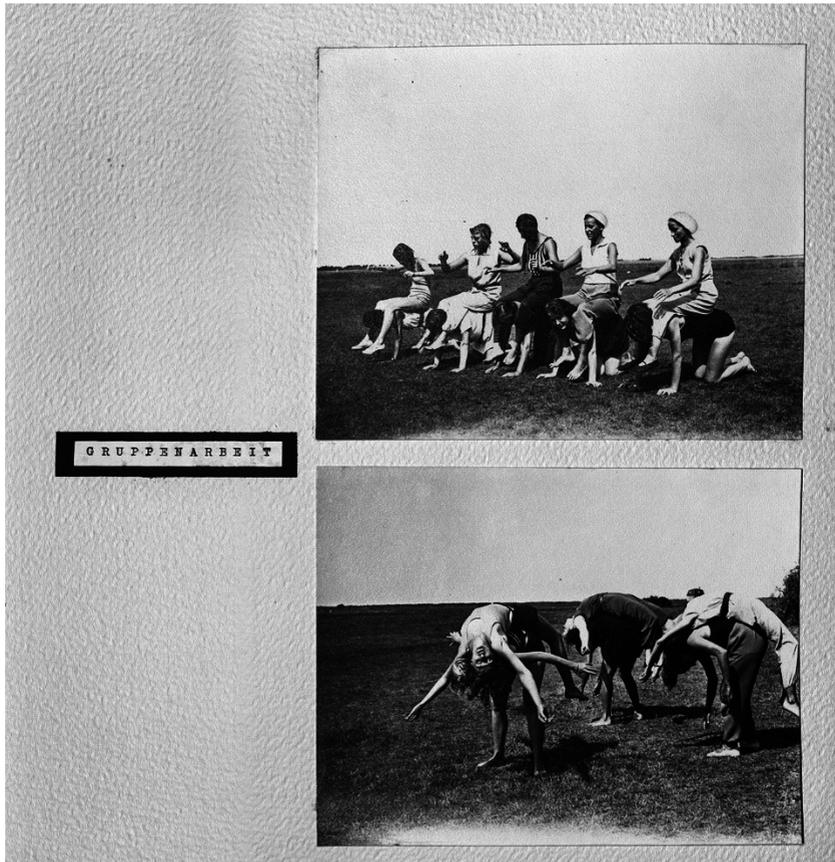


Abb. 4: Gymnastische Übungen im Rahmen eines Ferienkurses auf Hiddensee, vermutlich 1928
Quelle: DIPF/BBF/Archiv: KALL FOTO 1, Bl. 5



Abb. 5: Gymnastische Übungen und Atemübungen im Rahmen eines Ferienkurses auf Hiddensee, vermutlich 1928

Quelle: DIPF/BBF/Archiv: KALL FOTO 1, Bl. 7

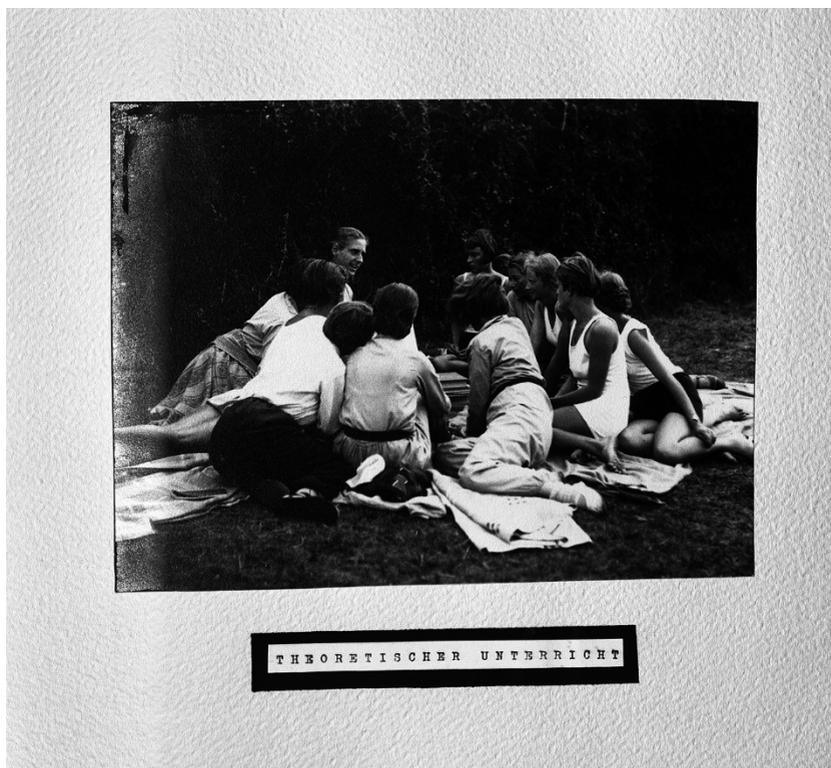


Abb. 6: Hedwig Kallmeyer bei der theoretischen Unterweisung der Teilnehmerinnen eines Ferienkurses auf Hiddensee, vermutlich 1928
Quelle: DIPF/BBF/Archiv: KALL FOTO 1, Bl.21



Abb. 7: Gymnastische Übungen im Rahmen eines Ferienkurses auf Hiddensee, vermutlich 1935

Quelle: DIPF/BBF/Archiv: KALL FOTO 1, Bl. 23



Abb. 8: Gisela Heyner und Ilse Krüger bei gymnastischen Übungen mit Geräten, vermutlich 1936

Quelle: DIPF/BBF/Archiv: KALL FOTO 1, Bl. 25



Abb. 9: Gefühlsbetonte Ausdrucksstudie ausgeführt von Frieda Lauterbach und Eva von Wepy, vermutlich 1935
Quelle: DIPF/BBF/Archiv: KALL FOTO 1, Bl. 31

Esther Berner/Johanna Lauff

Schule und Körper im Kaiserreich. Das Beispiel des Neubaus und der Verlegung des Hamburger Johanneums (1914)

Bei der in diesem Beitrag vorgestellten Quelle, der „Denkschrift betreffend Verlegung der Gelehrtenschule des Johanneums“ vom 3. August 1908, handelt es sich um ein Dokument aus dem Archiv des Johanneums, einem in der Reformation gegründeten und bis heute existierenden Hamburger Gymnasium.¹ Sie verweist auf die immense Bedeutung, die dem Schülerkörper im Deutschen Kaiserreich als einer Phase des forcierten Ausbaus des Bildungssystems zukam. Verstaatlichung, Modernisierung, Differenzierung, anhaltende Reformdiskussionen und steter Ausbau kennzeichneten die Entwicklung des Schulsystems in Preußen und den deutschen Staaten im 19. Jahrhundert. Im Kaiserreich fand schließlich die im Rahmen der preußischen Reformen proklamierte und begonnene Verstaatlichung und Bürokratisierung ihre endgültige Durchsetzung.² Volksschulen wurden ausgebaut, das Gymnasium blieb bevorzugte Eliteschule, dehnte aber seinen sozialen Einzugsbereich weiter aus; neue, das humanistische Gymnasium konkurrierende höhere Schulen, das Real-Gymnasium und die Oberrealschule sorgten für eine Diversifizierung des Angebotes, eine Expansion des Bildungswesens in allen Sektoren sowie seines Personals.³

Das Johanneum war eine staatliche humanistische neunjährige Vollanstalt. Bemerkenswert ist die frühe Einführung des Englischunterrichts, was dem Umstand geschuldet war, dass die Klientel hauptsächlich aus dem hanseatischen Wirtschaftsbürgertum stammte. Das zwischen 1837 und 1840 nach

¹ Das Johanneum war lange Zeit die einzige staatliche höhere Schule in Hamburg. 1843, elf Jahre nachdem den Realschulen das Recht zugesprochen worden war, Reifezeugnisse auszustellen, die zu einigen Studiengängen berechtigten, wurde in Hamburg eine Realschule geschaffen und an das Johanneum angegliedert. Diese wurde 1894 in eine realgymnalsiale Anstalt umgewandelt (vgl. Milberg 1970). 1881 kam mit dem Wilhelmgymnasium eine zweite humanistische Vollanstalt hinzu.

² Vgl. Hoyer 2015, S. 118.

³ Vgl. Wehler 2008, S. 1192.

Plänen von Carl Ludwig Wimmel (1786-1845) und Franz Gustav Forsmann (1795-1878) erbaute klassizistische Schulgebäude am Speersort in der Innenstadt musste wegen des erhöhten Schüleraufkommens bereits 1914 durch ein von Fritz Schumacher (1869-1947) entworfenes neobarockes Schulgebäude in der Nähe des Stadtparks ersetzt werden.⁴ 1871 besuchten 255, im Jahre 1882 bereits 741 Schüler die Anstalt. Nach der Gründung weiterer Gymnasien sowie höherer Bürgerschulen, die die Berechtigung zum Einjährigen-Freiwilligen-Militärdienst vergeben durften,⁵ sank die Schülerzahl bis 1890 auf 447; 1914 besuchten 402 Schüler das Johanneum.⁶

Mit dem Ausbau und der Modernisierung des Schulbetriebs im Zug der einsetzenden Massenbeschulung sollten die Raumplanung und -gestaltung, die rationell planvolle Anordnung von Körpern und Gegenständen sowie deren Normierung allgemein zu einem wichtigen Thema werden. So waren auch die gut 70 Jahre bis zur Verlegung des Johanneums nicht zuletzt geprägt von Diskussionen über die Zweckhaftigkeit des Gebäudes in Bezug auf die physischen Bedürfnisse der Schüler. Wichtige Diskussionspunkte boten die Architektur und Ausstattung des Schulhauses und der einzelnen Räumlichkeiten etwa hinsichtlich der Größe, Licht- und Luftverhältnisse, Lärmemissionen, sanitären Anlagen oder der Erweiterung um eine Turnhalle, wie sie 1869 zustande kam.⁷ Diese und andere Themen, in denen Gesundheit, Hygiene, Disziplin und weitere körperbezogene Probleme und Herausforderungen debattiert wurden, lassen sich anhand umfangreichen und vielfältigen Aktenmaterials des bislang nicht erschlossenen schuleigenen Archivs nachvollziehen. Dazu gehört auch eine Vielzahl an Prospekten mit Produktwerbung für Schulmobiliar (z.B. Schulbänke und -schränke, nicht-reflektierende Wandtafeln), Turngeräte, Lufterneuerungsöfen etc., die Hinweise auf die

⁴ Vgl. Krohn 1985.

⁵ Ein stärkeres Bedürfnis nach höheren Staatsschulen entstand erst als Folge der Militärkonvention Hamburgs mit Preußen im Jahre 1867. Danach konnten die Hamburger Bürgersöhne ihren Militärdienst nicht mehr von einem Stellvertreter absolvieren lassen. Die Möglichkeit, die dreijährige Dienstzeit mit dem Einjährig-Freiwilligen Dienst abzukürzen, was nur mit Nachweis eines die Sekundarreife aussprechenden staatlich anerkannten Schulabschlusses gewährt wurde, gewann an Bedeutung und somit auch die höhere Staatsschule (vgl. Milberg 1970, S. 31). Höheren Bürgerschulen waren mit dem Einjährigen abschließende sechsstufige Realschulen mit Latein. In den 1880er- und 90er-Jahren setzte sich zusätzlich die Tendenz durch, in den technischen und kaufmännischen Berufen Bewerbern mit Einjährigenschein den Vorzug zu geben. Gleiches galt auch für Anstellungen im öffentlichen Dienst (vgl. Jochmann 1986, S. 17). Diese Schulform, später oft umgewandelt in Realgymnasien oder Oberrealschulen, stellte die meisten Neugründungen in Hamburg bis zum Ersten Weltkrieg (vgl. Milberg 1970, S. 32).

⁶ Vgl. Schulprogramme Johanneum (SPJ) 1871, S. 45; 1882, S. 6; 1890, S. 12; 1911, S. 9; 1914, S. 6.

⁷ SPJ 1887, S. 3f.

materielle Kultur von Schule und Unterricht geben.⁸ Sie zeigen, wie mit dem Ausbau der Schule (materiell wie ideell, d.h. in Bezug auf deren gesamtgesellschaftlichen Stellenwert) ein neues Segment von Kundennachfragen und kommerziellen Angeboten entstanden ist. Die Denkschrift ergänzend haben wir zwei Objekte (kursorisch) mit aufgenommen, die in der bildungshistorischen und schulgeschichtlichen Forschung bislang keine Berücksichtigung fanden: einen Ventilator und einen Tageslichtreflektor.⁹ Beide gehören in einen wichtigen, mit den Begriffen „Licht und Luft“ zu bezeichnenden Teil des damaligen (Schul-)Hygienediskurses.

Licht und Luft und weitere Umweltfaktoren (Lärmemissionen, Lage etc.) waren neben dem Raummangel die wichtigsten Gründe für den Umzug und Neubau der Schule im Jahr 1914. Deren Rechtfertigung ist zentraler Gegenstand unserer Hauptquelle, der von der Hamburger Oberschulbehörde 1908 publizierten „Denkschrift betreffend Verlegung der Gelehrtenschule des Johanneums“.¹⁰ Die darin vorfindlichen Erörterungen hygienischer Probleme und Maßnahmen stehen für Reaktionen auf verschiedene Begleiterscheinungen der Modernisierung, insbesondere der voranschreitenden Industrialisierung und Urbanisierung, wie sie vor allem das städtische Leben und so auch das städtische Schulleben im ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhundert offenbar prägten: Verdichtung, Beschleunigung, Luftverschmutzung und (Straßen-)Lärm. Die Urbanisierung ging einher mit einer Umstrukturierung der (Innen-)Städte durch Verwirtschaftlichung und Wegzug des Bürgertums an den ‚grünen‘ Rand.¹¹ Sie alle betrafen auch die Physis der Schüler_innen, und zwar in ihrer leiblichen Selbstwahrnehmung und Präsenz und körperlichen Gesundheit. Um die Virulenz dieser in bildungshistorischem und schulgeschichtlichem Zusammenhang wenig berücksichtigten Phänomene hier gebührend zur Darstellung zu bringen, wird die Denkschrift ergänzt durch Informationen aus den jährlich zum Ende des Schuljahres hin erschienenen, vom jeweiligen Direktor verfassten Schulprogrammen des Johanneums.¹²

⁸ Vgl. u.a. Burke 2005a, die ebenfalls zu Fenstern und Licht in Schulgebäuden gearbeitet hat; Reh 2016; etwas breiter angelegt: Burke 2005b; Priem/König/Casale 2012; Braster u.a. 2011; Kraus u.a. 2017. Zu „physischen Räumen der Kindheit“ als Spiegel des Verhältnisses einer Gesellschaft zu Kindern vgl. Gutman 2015.

⁹ Ventilatoren: SchA Joh J I a 1; Tageslichtreflektoren: SchA Joh J I a 1.

¹⁰ Denkschrift 1908.

¹¹ In den Innenstädten bildete sich „im Zeichen förmlich explodierender Quadratmeterpreise die City der florierenden Geschäfte, der Dienstleistungs- und Verwaltungsbauten“. In der Hamburger Innenstadt wohnte 1871 noch die Hälfte, 1910 nur noch ein Zehntel der Stadtbevölkerung (vgl. Wehler 2008, S. 515).

¹² SPJ 1871-1914.

1 Die „Denkschrift betreffend Verlegung der Gelehrtenschule des Johanneums“ vom 3. August 1908

Die von der Oberschulbehörde Sektion II für höheres Schulwesen in Hamburg gezeichnete Denkschrift umfasst sieben durchnummerierte Seiten, gedruckt in Fraktur und, zugunsten der Übersichtlichkeit, mit den Inhalt strukturierenden Marginalien versehen (Abb. 1; die Quelle als Ganzes siehe Anhang). Diese geben folgende Themen wieder: Straßenlärm, Schulhof, Getrenntheit der Flügel, Mangel an Wetterschutz, Benutzung der Turnhalle bei ungünstigem Wetter, Schmalheit der Korridore, Aborte, Zugluft, Kleiderablage, Zimmergröße, Filialen,¹³ Abhilfe durch ein Vordergebäude, Innere Gründe der Verlegung, Platzwahl, Größe des Platzes.

Als Entstehungszusammenhang lässt sich die Verhandlung des Gegenstandes in der Bürgerschaft angeben. Die Hauptintention der Oberschulbehörde war dabei, erstens die Behebung verschiedener das Schulgebäude betreffende Mängel zu veranlassen, und zwar, darin steckt die zweite Absicht, nicht durch Renovierung, sondern durch Verlegung und Neubau. Entsprechend setzt die Schrift mit der Problemschilderung ein, um dann daraus im zweiten Teil die Notwendigkeit eines Neubaus an anderem Ort zu schlussfolgern. Denn angesichts der Zahl und Art der Übelstände würden sich die Renovierung, Um- oder Anbauten als zu kostspielig erweisen. Insbesondere wird die Alternative, die Mängel mittels Anbau eines Vordergebäudes zu beheben, von der Oberschulbehörde strikt abgelehnt, da u.a. der Straßenlärm und die schlechten Lichtverhältnisse damit nicht behoben würden.¹⁴ Entsprechende Anträge für den Anbau eines Vordergebäudes wurden bereits 1869 und 1879 vom Senat gestellt, jedoch von der Bürgerschaft abgelehnt.¹⁵ Im Anschluss an diese „äußeren“, Lage und Architektur betreffenden Gründe werden weitere „Innere Gründe“,¹⁶ die das Memorandum v.a. auf einen Aufwuchs der Schülerzahl zurückführt, angeführt.

¹³ Wegen Platzmangels wurden bereits im Vorfeld ein dem Unterricht gewidmetes „Klassenhaus“ und ein „Bücherhaus“ an die Domstraße ausgliedert (Denkschrift 1908, S. 4).

¹⁴ Vgl. Denkschrift 1908, S. 4.

¹⁵ Vgl. ebd.

¹⁶ Vgl. ebd.

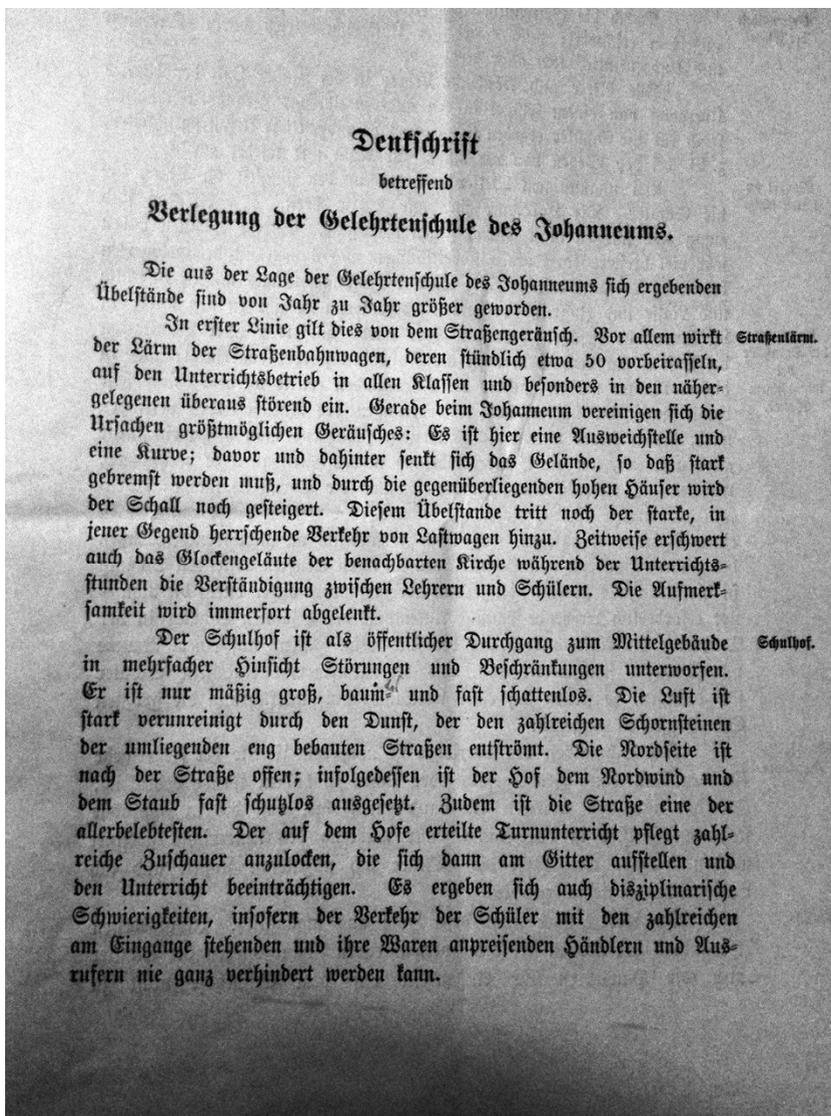


Abb. 1: „Denkschrift betreffend Verlegung der Gelehrtenschule des Johanneums“ vom 3. August 1908“, S. 1.

Wie sich bei der folgenden inhaltlichen Analyse der Denkschrift zeigt, lassen sich aus den behandelten Problemen nicht nur wahrgenommene Mängel erschließen, sondern diese lassen auch Rückschlüsse auf neue Vorstellungen

betreffend den Körper der Schüler, insbesondere dessen Bedürfnisse im Kontext schulischen Lernens, zu. Hier im Zentrum stehen hygienisch-gesundheitliche, teilweise auch disziplinbezogene Belange, wobei der Fokus auf den räumlichen (architektonischen wie lokal geografischen) und klimatischen Verhältnissen liegt. Dass das Klima im norddeutschen Hamburg ein tendenziell raues ist, lässt sich verschiedenen Textstellen entnehmen. Daran schlossen sich in unmittelbarer Weise Themen betreffend Licht- und Luftverhältnisse sowie Lärmstörungen an. Wie bereits dem ersten Satz der Denkschrift zu entnehmen ist, waren die 1908 behandelten Probleme nicht neu, vielmehr seien die „aus der Lage der Gelehrtenschule des Johanneums sich ergebenden Übelstände [...] von Jahr zu Jahr größer geworden“.¹⁷ Tatsächlich zeigt u.a. der Blick in die Schulprogramme, dass jene bereits seit den 1870er-Jahren Gegenstand von Klagen seitens wechselnder Direktoren waren. Welches waren nun die „Übelstände“, die offenbar den besonderen Bedingungen des letzten Drittels des 19. Jahrhunderts aus dem Standort des Schulgebäudes erwachsen?

2 Lärm: Zunahme des Straßenverkehrs – Aufkommen neuer Verkehrsmittel

Diese Problematik war anscheinend besonders schwerwiegend, wird sie doch gleich zu Beginn des Textes genannt. So heißt es, stündlich würden 50 Straßenbahnwagen „vorbeirasseln“; hinzu kam starker Lastwagenverkehr, wobei die an der Schule befindliche Kurve und Ausweichstelle zusammen mit der Straßensenkung Bremsmanöver herausforderten, was zu den „Ursachen größtmöglichen Geräusches“ führte.¹⁸ Bemerkenswert im Sinn eines kulturellen Wertewandels ist, dass auch das Glockengeläut der nahen Kirchen als störend empfunden wurde. Dieser „Lärm“ dürfte nicht neu gewesen sein. Dass er nun als Störfaktor bewertet wurde, lässt darauf schließen, dass ein geräuschfreier Unterricht als Voraussetzung für konzentriertes und effektives Lernen nun gegenüber der Anzeige der Zeit und Ankündigung von Gottes-

¹⁷ Ebd., S. 1.

¹⁸ Denkschrift 1908, S. 1. Direktor Hoche klagte bereits 1875 im Schulprogramm des Johanneums, die Störungen durch den Straßenlärm seien „so bedeutend geworden [...], daß in manchen Klassen der Unterricht nur mit äußerster körperlicher Anstrengung der Lehrer und Schüler ertheilt werden kann, und daß die Frage, ob unser Gebäude auf die Dauer für Schulzwecke brauchbar bleiben wird, sich unter diesen Verhältnissen mehr und mehr aufdrängt“ (Schulprogramm Johanneum 1875, S. 7). 1891 wurde die Straße vor der Schule mit schalldämpfendem Pflaster neu gepflastert (SPJ 1891, S. 3: SchA Joh A XIII b).

diensten innerhalb der evangelisch-christlichen Tradition eine höhere Bewertung erlangt hatte.

Die vermehrten Lärmemissionen in den wachsenden Großstädten wurden von urbanisierungskritischen Zeitgenossen zusammen mit anderen Erscheinungen wie der Verdichtung und Beschleunigung als krankmachend beurteilt, da sie mit schuld wären an der Zunahme von Nervosität und Reizbarkeit, dem vermehrten Auftreten von Nervenkrankheiten und Ermüdungserscheinungen.¹⁹ Im vorliegenden Zusammenhang dürften aber v.a. die damit verbundenen disziplinären Schwierigkeiten, die ablenkende Wirkung des Straßelärms, im Vordergrund gestanden haben, wenngleich beide Aspekte – Gesundheit und Disziplin – immer wieder miteinander verknüpft wurden.²⁰ Die Schuldisziplin wird in der Denkschrift verschiedentlich – implizit oder explizit – ins Feld geführt, sei dies bezogen auf die ungünstige Lage (unerwünschter „Verkehr“ der Schüler in den Pausen mit Straßenhändlern)²¹ oder die Anordnung der Räume.

3 Licht: Mangelware – auch im Fahrradkeller

Ungünstig wirkte sich die Lage der Gelehrtenschule am Speersort offenbar auch auf die Lichtverhältnisse aus. So heißt es, im Winterhalbjahr würde dort oft tagelang Nebel hängen, und zwar „dick, schwer und gelb“, ganz im Gegensatz zu den Vororten, wo er nur einen „weiße[n] Flor“ bilde und Licht genug durchlasse. Daher sei elektrische Beleuchtung notwendig geworden, „doch macht die stundenlange künstliche Beleuchtung wiederum Augen und Nerven empfindlich“.²² Die Lichtverhältnisse wurden nicht nur mit Bezug auf die Lage kritisiert – darin lag wohl ein wichtiges Argument für den Standortwechsel –, sondern grundsätzlich im Sinn mangelnder Innenraumbeleuchtung. Hier hatten sich wohl die Standards mit der Einführung künstlichen Lichts erhöht. So wurde auch in der Denkschrift die Beleuchtung in allen Bereichen als ungenügend beklagt, wobei sogar der Fahrradkeller dabei angeführt wurde.²³ Die Klage über die Schäden, die der Schulunterricht den Augen der Schüler_innen zufügte (Kurzsichtigkeit), war neben den viel dis-

¹⁹ Vgl. Radkau 2000; Cowan 2008.

²⁰ So hielt das Schulprogramm des Johanneums (SPJ) im Jahr 1876 bezüglich der Notwendigkeit, Maßnahmen gegen den Straßelärm und die Zugluft zu treffen, fest, dies liege „im Interesse der Ordnung der Schule und des Unterrichts ebenso sehr wie in dem der Gesundheit von Schülern und Lehrern“ (S. 30).

²¹ Denkschrift 1908, S. 1.

²² Denkschrift 1908, S. 3. Das Johanneum baute 1903 elektrisches Licht ein (SPJ 1901, S. 2).

²³ Denkschrift 1908, S. 3.

kutierten Haltungsschäden (Schulbankfrage) omnipräsent.²⁴ Insgesamt bot der breit angelegte Überbürdungs- und Schulhygienenediskurs Forderungen nach baulichen und ausstattungsbezogenen Verbesserungen sicherlich in vielen Fällen eine willkommene Referenz.

Das Johanneum stieg 1903 von Gasbeleuchtung auf elektrisches Licht um,²⁵ interessierte sich aber bereits vorher für Möglichkeiten einer besseren Nutzung natürlichen Lichts mittels sogenannter Tageslichtreflektoren (Abb. 2).

Der Überlieferung einer Abhandlung von 1892 – abgedruckt in der Zeitschrift für Gesundheitspflege von einem Augenarzt namens Richard Perlia – in den Akten des Schularchivs kann entnommen werden, dass sich die Leitung des Johanneums über „Tageslichtreflektoren“ informiert hatte.²⁶ Nicht eruiert werden konnte, ob die Schule solche angeschafft hat. Zweck der Apparatur war, auch die entfernt von den Fenstern sitzenden Schüler_innen mit genügend Licht zu versorgen. Der Beschreibung des in der Zeitschrift vorgestellten Tageslichtreflektors von F.W. Hennig, Berlin ist Folgendes zu entnehmen:

„Derselbe besteht aus einer der Fensterbreite angepassten, leicht gewellten und mit Silber verschmolzenen Glasplatte. Die Wellung bezweckt eine Vergrößerung der spiegelnden Fläche sowie eine stärkere Lichtzerstreuung, die Silberschicht eine Vermehrung der Reflexion. [...] Die Platte hängt zwischen den freien Enden zweier in die Mauer eingelassener Arme aus Eisen (siehe Abbildung auf S. 15) und ist drehbar, um dem reflektierten Licht jede gewünschte Richtung geben zu können.“²⁷

²⁴ Vgl. z.B. Oelkers 1998. 1877 wurde am Johanneum an den Schülern eine Augenuntersuchung durchgeführt und die schlechte Beleuchtung in den Unterrichtsräumen mitverantwortlich für Kurzsichtigkeit gemacht (vgl. SPJ 1877, S. 26, 28). Diesen Zusammenhang stellt auch ein im Schularchiv abgelegter Artikel aus den Hamburger Nachrichten her (Hamburger Nachrichten 229 vom 26.09.1879).

²⁵ Vgl. SPJ 1901, S. 2.

²⁶ SchoA Joh J I a1.

²⁷ Perlia 1892, S. 14.

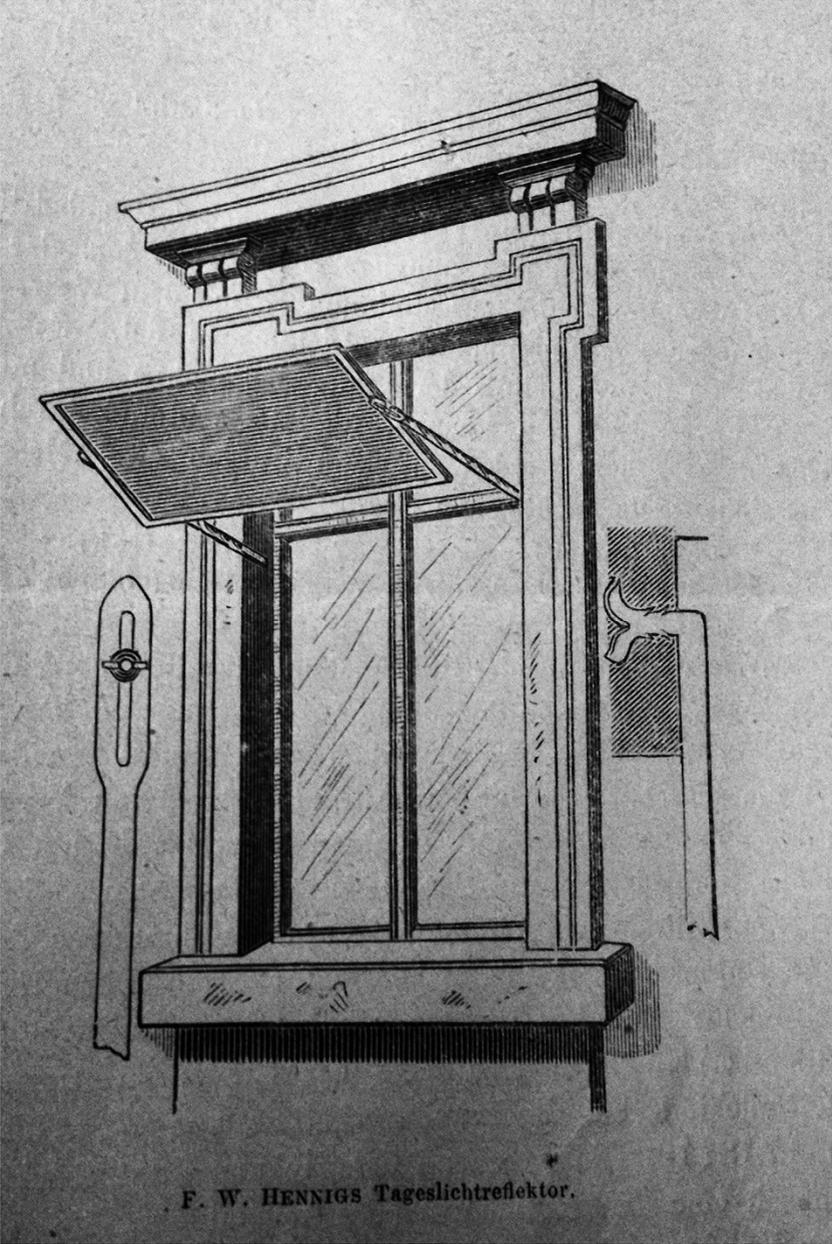


Abb. 2: Tageslichtreflektor

4 Luft: Dicke Luft und Zugluft

Die Rede von dichtem gelbem Nebel über dem Speersort weckt Assoziationen mit rauchenden Kaminschlotten als Begleiterscheinung der Industrialisierung; doch wird diese in der Denkschrift nirgends explizit (als Verursacherin von Problemen) erwähnt. Die Rede ist allerdings von „stark verunreinigt[er] Luft“, Staub und Dunst wegen der vielen Schornsteine der eng bebauten Innenstadt.²⁸ Im Übrigen erscheint das Themenfeld Luft eng verknüpft mit den Räumlichkeiten, der Architektur des Johanneums und v.a. dem zunehmenden Platzmangel. Platznot herrschte überall, im Gebäude, insbesondere in den Korridoren, den Schulzimmern, aber auch auf dem Pausenhof. Zum einen wurde die „stark verdorben[e]“ Luft aufgrund ungünstiger Anordnung der Aborte oder mangelnder Belüftung beklagt, zum anderen scheint überall und ständig eine für Lehrer wie Schüler ungesunde Zugluft geherrscht zu haben.²⁹ Das Ventilationssystem wurde 1901 ausgebaut, wodurch die Lüfterneuerung in den Klassenräumen eine „mehrfache Verbesserung“ erfahren habe.³⁰ Ventilatoren, für die sich die Leitung des Johanneums, wie ein im Schularchiv befindlicher Prospekt (Abb. 3)³¹ zeigt, ebenfalls bereits früh interessierte, waren gemäß der Denkschrift vorhanden, kamen aber zumindest in der Turnhalle doch nicht gegen das Übel an.

²⁸ Denkschrift 1908, S. 1. 1882 litten 20 Prozent der Schüler aufgrund des durch Hitze und Verkehr entstandenen Staubes an einer Bindehautentzündung, worauf die Schule geschlossen wurde. Daraufhin bewilligte die Baudeputation die Besprengung des Hofes durch die Diener der Anstalt (SPJ 1882, S. 4).

²⁹ Denkschrift 1908, S. 2f. Da es keinen gedeckten Aufenthaltsraum in der Schule gab, wurden die Eltern ab 1876 im Schulprogramm aufgefordert, dafür zu sorgen, dass die Kinder nicht vor Unterrichtsbeginn in die Schule kommen (SPJ 1876, S. 45). 1881 wurde von der Schule jede Haftung für darauf zurückführende Erkrankungen abgelehnt (SPJ 1881, S. 26). Im Schulprogramm (SPJ) von 1884 (S. 3) berichtet Direktor Hoche von einem Abmeldeschreiben vom 3. September 1883, in dem ein Vater ausführt: „Ich würde meinen Sohn gern fernherhin das Johanneum besuchen lassen, doch in Folge einer bedauerlicherweise noch immer fehlenden, so notwendigen Spiel- oder Turnhalle hat sich der Junge so häufig Erkältungen zugezogen, daß ich es nicht verantworten kann, denselben die dem Zuge, Regen und Staube so sehr ausgesetzten Räumlichkeiten während der Pausen, beim Turnen und beim Zufürkommen [...] weiter besuchen zu lassen, zumal diese Uebelstände im Winter noch nachteiliger hervortreten werden.“

³⁰ SPJ 1901, S. 2.

³¹ SchA Joh J I a1.

(Patent Nr. 13)
m. 1/12 77
Nr. 677

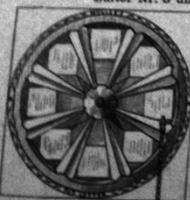


Ventilationsproject des grossen Gürzenichsaales in Cöln
 1879
 Adolph Müller
 Cöln

Patentirte und preisgekrönte Ventilations-Einrichtungen.

Eine gute Ventilation ist so eingerichtet, dass dieselbe dem zu ventilirenden Raume so viel reine, staubfreie und frische Luft ohne Zugbelästigung zuführt und ein grösseres Quantum verunreinigter Luft abführt, als für die in dem Raume anwesenden Personen und brennenden Beleuchtungs-Apparate erforderlich ist. Mit meinen Lüftungs-Apparaten wird diesen Bedingungen vollständig Genüge geleistet und bestehen dieselben aus der **Luft-einlass-Vorrichtung, Pulsions-Lüfter**, und aus der **Luft-auslass-Vorrichtung, Aspirations-Lüfter** genannt. Letzterer besteht aus einem eisernen Gehäuse, in welchem eine Anzahl aus Glimmer (Marienglas) hergestellter Luftklappen unverschleissbar aufgehängt und so angeordnet sind, dass dieselben nur nach einer Richtung hin Luft durchpassiren lassen, während nach entgegengesetzter Richtung hin der Apparat mit einem Verschluss, Schnur und Schnurhalter geöffnet, regulirt und geschlossen werden kann. In seiner einfachsten Verwendung wird der Lüfter Nr. 1 und Nr. 4 in die Wand zwischen einer Schornsteinröhre (gewöhnliche Kamine, in welche die Ofenpfannen führen) und dem Zimmerraume, dicht unter die Zimmerdecke reichend, so ein-

Lüfter Nr. 3 und 4.





Lüfter Nr. 6.



Abb. 3: Werbung für Ventilator

Die Erfindung, Konstruktion und Installation von Ventilatoren, Tageslichtreflektoren und anderen neuen Technologien zur Verbesserung der Hygiene geht nicht auf Schulprobleme zurück, vielmehr entstammten sie dem industriellen Arbeits- und Wirtschaftskontext. Das beworbene Ventilationsystem

hingegen wurde offenbar für die Kölner Gürzenich-Halle entworfen und dort wohl auch eingerichtet. Der Gürzenich ist ein bis heute erhaltenes historisches Gebäude, das bereits im 19. Jahrhundert für Konzerte und Festanlässe genutzt wurde.

Immer wieder in der Denkschrift angeführt wird ein geografisch bedingtes klimatisches Problem, die „raue Luft“ und Zugluft, die besonders heftig durch die Arkaden des Schulgebäudes blies.³² Auch diesbezüglich werden gesundheitliche und Disziplinprobleme als eng verschränkt dargestellt: Dass das Gebäude aus zwei getrennten Flügeln bestand, zwischen denen Schüler und Lehrer im Freien wechseln mussten, wurde sowohl als der Disziplin wie auch der Gesundheit abträglich beurteilt.³³ Windfänge und luftdichte Fenster(-rahmen) gehörten zu den weiteren Desideraten, die die Denkschrift wegen des notorisch rauen Klimas aufführte. Der Text legt beredtes Zeugnis ab von einer in Städten und gewissen Regionen im Zuge der Industrialisierung massiv angestiegenen Luftverschmutzung durch Rußpartikel, hervorgerufen durch die industrielle und private (Heizung) Kohleverbrennung. Insgesamt scheinen aber auch die Maßstäbe, an denen die Qualität des Lernraums Schule gemessen wurde, seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert sprunghaft angestiegen zu sein.

5 Die Argumente für den neuen Standort

Die beiden letzten Seiten der Denkschrift sind der Wahl eines neuen Standorts für das Johanneum gewidmet. Wie bereits erwähnt, war es ein zentrales Anliegen der Oberschulbehörde, die bauliche Neugestaltung des Gymnasiums gemäß neuer hygienisch-gesundheitlicher, aber auch disziplinbezogener Maßstäbe mit einem Standortwechsel zu verbinden. Betrachtet man die Argumente für den neuen Ort an der Andreasstraße im Vorort Winterhude,³⁴ in der Nähe des Rondeelkanals im Grünen und nahe am großzügigen Stadtpark, sprachen die oben beleuchteten lagespezifischen Problemaspekte, also jene Punkte, die sich auf die innerstädtische Umgebung und den begrenzten Raum zurückführen ließen, für den Umzug.³⁵ Tatsächlich kamen aber einige andere

³² 1882 wurde ein Vorschlag des Senats, die Arkaden durch einen Mittelbau zu ersetzen, von der Bürgerschaft aus bauästhetischen Gründen abgelehnt (SPJ 1882, S. 3).

³³ Denkschrift 1908, S. 2.

³⁴ Die Stadt hatte das von der Denkschrift avisierte Grundstück auf Beschluss von Senat und Bürgerschaft (vom Oktober bzw. November 1906) bereits zum Zweck der Errichtung einer höheren Schule erworben (vgl. Denkschrift 1908, S. 7).

³⁵ Zwei Jahre später wurde ein nach diesen Kriterien noch besserer, größerer und freier stehender Standort an der Maria-Louisen-Straße – wie die Andreasstraße ebenfalls in Winterhude, aber direkt am Stadtpark – gewählt. Die Befürwortung eines Neubaus an der Andreasstraße

Argumente hinzu, die nicht minder bedeutsam gewesen sein dürften. Sie hatten nicht so sehr mit dem physischen als mit dem sozialen Körper der Schüler zu tun und entsprangen der Konkurrenzsituation, die sich aufgrund der eingangs erwähnten Schulneugründungen im Bereich der höheren Knabenbildung ergeben hatten.³⁶ Auch die ehemals an das Johanneum angegliederte Realschule war als eigenständiges Realgymnasium 1905 in einen Neubau an der Armgartstraße in Hohenfelde zwischen Kleingärten und Eilbekkanal gezogen.³⁷ Die Konkurrenzsituation kommt in den mehrfachen Vergleichen mit der Raum- und Lagesituation des Wilhelmgymnasiums und des Realgymnasiums des Johanneums am Schluss des Memorandums zum Ausdruck. Das für das neue Johanneum geforderte Grundstück hatte demnach ungefähr dasselbe Raum-Schüler-Verhältnis aufzuweisen wie jene. Zudem sollte der Neubau ebenfalls in „freie[r] Lage“³⁸ angesiedelt werden, also nicht in der urbanen Enge, die aus verschiedenen genannten Gründen für die Lernanstalt Schule und insbesondere die physischen Bedürfnisse der Schüler nicht mehr als attraktiv galt. Vor allem aber lag Winterhude absolut günstig im Hinblick auf das adressierte gehobene „Gymnasialpublikum“.³⁹ Und nicht zu vernachlässigen war schließlich der Umstand der guten Verkehrsanbindung (Straßenbahn) – ohne jedoch weiterhin von den Begleiterscheinungen des Ausbaus des öffentlichen Verkehrsnetzes, wie sie eingangs der Denkschrift drastisch geschildert wurden, negativ betroffen zu sein.

6 Fazit

Die Analyse der „Denkschrift betreffend Verlegung der Gelehrtenschule des Johanneums“ von 1908 hat einige Befunde zur Rolle des und den Umgang mit dem Schülerkörper im Schulhygienediskurs des Kaiserreichs bestätigt, regt aber auch zu neuen Hypothesen und Fragestellungen an. Zum ersten

könnte dem Tatbestand mangelnder besserer Alternativen zum Zeitpunkt der Verfassung der Denkschrift geschuldet gewesen sein. Schließlich ist seit den 1870er-Jahren die Option eines Neubaus in der Diskussion und die Denkschrift verfolgt noch den Zweck der Überzeugung der politischen Entscheidungsträger. Erst 1910 wird der tatsächliche Beschluss zum Neubau an der Maria-Louisen-Straße gefasst (vgl. SPJ 1911, S. 4).

³⁶ Zum Beispiel die Höhere Bürgerschule vor dem Holstentor, 1873 gegründet, um die Jahrhundertwende unter Albrecht Thaer zur Oberrealschule erweitert; die Hegeschule in Eppendorf, 1904 gegründet und 1912 zur Oberrealschule erweitert; die höhere Bürgerschule am Kaiser-Friedrich-Ufer, 1892 gegründet und ab 1895 Realschule; Oberrealschule in Uhlenhorst, 1907 gegründet; die 1905 gegründete Oberrealschule St. Georg 1905; Lichtwarkschule, 1914 als Realschule in Winterhude gegründet usw.

³⁷ Vgl. Realgymnasium des Johanneums in Hamburg 1905.

³⁸ Denkschrift 1908, S. 6.

³⁹ Ebd.

Punkt: Die von der Reformpädagogik als Kopfschule denunzierte staatliche Schule, d.h. deren Verwaltungsbehörden sowie Schulleitungen, hat den körperlichen Bedürfnissen der Schüler_innen bereits geraume Zeit vor der Hochblüte jener Erneuerungsbewegung Beachtung geschenkt und ihnen mit großen Investitionen⁴⁰ Rechnung getragen.⁴¹ Die enge Verschränkung zwischen gesundheitlich-hygienischen und disziplinbezogenen Zielsetzungen verweist auf den biopolitischen Impetus hinter vielen Maßnahmen und somit deren Ambivalenz zwischen Freiheit/Selbstermächtigung und Kontrolle.⁴² Dies kommt u.a. mit Bezug auf die Optimierung der räumlichen Gestaltung, Ausstattung und des Standortes des Johanneums zum Tragen. Den Schüler_innen wurde im ausgehenden 19. Jahrhundert mehr (Bewegungs-)Raum zugesprochen, die Schulen als Orte des Lernens und der Bildung wurden komfortabler gestaltet und erfuhren insgesamt eine Aufwertung. Man sorgte für gesunde Luft und Lichtverhältnisse, eine lärmfreie und gefahrlose Lernumgebung, gesunde Ernährung etc. Und, wie das Johanneum zeigt, suchten nicht erst die Landerziehungsheime eine naturnahe Umgebung, abseits des großstädtischen Getöses. Allerdings steht das hier gewählte Beispiel – darauf verweist eine insgesamt luxuriöse Ausstattung – nicht für die Durchschnittsschule, und auch der Schülerkörper, der sich aus den Wahrnehmungen, Rücksichten und Problematisierungen der Denkschrift rekonstruieren lässt, ist durchaus spezifischer Art: Es handelt sich um den männlichen Körper von Kindern und Jugendlichen der (gehobenen) Mittel- oder Oberschicht. Deren Eltern wählten die Schule für ihre Sprösslinge aufgrund pädagogischer und sozialer Kriterien aus, wobei die Lage in der bevölkerungsdurchmischten Innenstadt sich sicher nicht als Standort- und Milieuvorteil ausnahm. Mit dem Umzug konnte das Johanneum im Kontext des Ausbaus des (höheren) Bildungswesens, also wachsender Konkurrenz, seine diesbezügliche Ausgangslage deutlich verbessern. Die eingehende Lektüre der Denkschrift zeigt denn auch eine gewisse Diskrepanz zwischen dem ersten Teil, der Darstellung der Missstände, und dem zweiten Teil, den Schlussfolgerungen. Zwar lässt sich der Argumentation insofern folgen, dass viele Mängel in direktem Bezug zur Lage und der Raumknappheit standen, ein Umbau vor Ort diese also nicht behoben hätte. Zugleich zeigt die Entwicklung der Schülerzahlen zur fraglichen Zeit, dass diese – aufgrund konkurrierender Angebote – sanken und dann tendenziell stagnierten. Schließlich wird erst im konkludierenden zweiten Teil implizit auf diese sich entwickelnde Wettbewerbssituation eingegangen und explizit das Argument des Einzugsgebietes einge-

⁴⁰ Immerhin wurden 7.517.500 Mark für den Neubau (SPJ 1912, S. 4) und nochmals 111.428 Mark für die Einrichtung bewilligt (SPJ 1914, S. 4).

⁴¹ Vgl. Oelkers 2019.

⁴² Vgl. Caruso 2003.

bracht. Es ist sogar die Rede davon, durch sich im Ausbau befindliche Verkehrslinien, die die neue Lage noch günstiger machen würden, Schüler von anderen Gymnasien, etwa in Wandsbek, abziehen zu können.⁴³

Damit kommen wir zum zweiten Punkt, neuen Fragen, die sich aus der Quellenanalyse ableiten lassen. Denn aus dem Gesagten ergibt sich die These, dass der Körper der Schüler auch als strategisches Argument für Aus- und Umbaupläne im Kontext der Systemexpansion angeführt wurde. Die zum Teil drastischen Schilderungen krankmachender Zustände, Beengtheit, Lärm und stickiger Luft im ersten Textteil konnten durchaus dazu beitragen, die Zustimmung der Adressaten der Schrift für das ebenso prestigeträchtige wie kostspielige Projekt zu gewinnen. Diese Vermutung ist durchaus plausibel angesichts der Mächtigkeit des (Schul-)Hygienen Diskurses in dem untersuchten Zeitraum, der über weite Strecken ein Körperdiskurs war und der Hamburger Oberschulbehörde als Referenz zur Verfügung stand – welche wiederum mit der Denkschrift von 1908 einen Beitrag zu dessen Verfestigung leistete.

Quellen und Literatur

Quellen

Archivquellen (Schularchiv des Johanneums in Hamburg)

Denkschrift betreffend Verlegung der Gelehrtenschule des Johanneums vom 03. August 1908 (SchA Joh F XVI).

Hamburger Nachrichten 229 vom 26.9.1879 (SchA Joh Acta J I, a1).

Perlia, Richard (1892): Über einen Tageslichtreflektor für Schulen. Sonderabdruck der Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. Nr. 7227. Verlag von Leopold Voss in Hamburg (Acta F IX a).

Realgymnasium des Johanneums Hamburg (1905): Festschrift zur Einweihung des neuen Schulgebäudes an der Armgartstrasse am 13. Oktober 1905. Hamburg.

Schulprogramm Johanneum (1871): Schuljahr 1870-1871. Gedruckt bei Th. G. Meissner. Hamburg (SchA Joh A XIII a).

Schulprogramm Johanneum (1872): Schuljahr 1871-1872. Gedruckt bei Th. G. Meissner. Hamburg (SchA Joh A XIII a).

Schulprogramm Johanneum (1875): Schuljahr 1874-1875. Gedruckt bei Th. G. Meissner. Hamburg (SchA Joh A XIII a).

Schulprogramm Johanneum (1876): Schuljahr 1875-1876. Gedruckt bei Th. G. Meissner. Hamburg (SchA Joh A XIII a).

Schulprogramm Johanneum (1877): Schuljahr 1876-1877. Gedruckt bei Th. G. Meissner. Hamburg (SchA Joh A XIII a).

⁴³ Denkschrift 1908, S. 7.

- Schulprogramm Johanneum (1881): Schuljahr 1880-1881. Gedruckt bei Th. G. Meisner. Hamburg (SchA Joh A XIII a).
- Schulprogramm Johanneum (1882): Schuljahr 1881-1882. Gedruckt bei Th. G. Meisner. Hamburg (SchA Joh A XIII a).
- Schulprogramm Johanneum (1884): Schuljahr 1883-1884. Gedruckt bei Th. G. Meisner. Hamburg (SchA Joh A XIII b).
- Schulprogramm Johanneum (1889): Schuljahr 1888-1889. Gedruckt bei Th. G. Meisner. Hamburg (SchA Joh A XIII b).
- Schulprogramm Johanneum (1890): Schuljahr 1889-1890. Gedruckt bei Th. G. Meisner. Hamburg (SchA Joh A XIII b).
- Schulprogramm Johanneum (1891): Schuljahr 1890-1891. Gedruckt bei Th. G. Meisner. Hamburg (SchA Joh A XIII b).
- Schulprogramm Johanneum (1901): Schuljahr 1900-1901. Gedruckt bei Th. G. Meisner. Hamburg (SchA Joh A XIII c).
- Schulprogramm Johanneum (1911): Schuljahr 1910-1911. Gedruckt bei Th. G. Meisner. Hamburg (SchA Joh A XIII d).
- Schulprogramm Johanneum (1912): Schuljahr 1911-1912. Gedruckt bei Th. G. Meisner. Hamburg (SchA Joh A XIII d).
- Schulprogramm Johanneum (1914): Schuljahr 1913-1914. Gedruckt bei Th. G. Meisner. Hamburg (SchA Joh A XIII d).
- Ventilatoren (SchA Joh J I a1).

Literatur

- Braster, Sjaak/Grosvenor, Ian/del Mar del Pozo Andrés, María (Hg.) (2011): *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*. Brussels.
- Burke, Catherine (2005a): *Light: metaphor and materiality in the history of schooling*. In: Lawn, Martin/Grosvenor, Ian (Hg.): *Materialities of Schooling. Design-Technology-Objects-Routines*. Oxford, S. 125-145.
- Burke, Catherine (2005b): *Introduction. Containing the School Child: Architectures and Pedagogies*. In: *Paedagogica Historica* 41, S. 489-494.
- Cowan, Michael (2008): *Cult of the Will. Nervousness and German Modernity*. University Park, PA.
- Caruso, Marcelo (2003): *Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in der Bayerischen Volksschulen (1869-1918)*. Weinheim.
- Gutman, Marta (2015): *The Physical Spaces of Childhood*. In: Fass, Paula S. (Hg.): *The Routledge History of Childhood in the Western World*, S. 249-266.
- Hoyer, Timo (2015): *Sozialgeschichte der Erziehung. Von der Antike bis in die Moderne*. Darmstadt.
- Jochmann, Werner (Hg.) (1986): *Hamburg: Geschichte der Stadt und ihrer Bewohner. Bd.II: Vom Kaiserreich bis zur Gegenwart*. Hamburg.
- Jochmann, Werner (1986): *Handelsmetropole des Deutschen Reiches*. In: Ders. (Hg.): *Hamburg: Geschichte der Stadt und ihrer Bewohner. Bd.II: Vom Kaiserreich bis zur Gegenwart*. Hamburg, S. 15-131.
- Kraus, Anja/Budde, Jürgen/ Hietze, Maud/Wulf, Christoph (Hg.) (2021): *Handbuch schweigendes Wissen: Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. Weinheim.
- Krohn, Elisabeth (1985): *Untersuchungen zur Geschichte des Johanneums. Ein Traditionsgymnasium unter architektonischen, historischen und soziologischen Aspekten*. Hamburg.

- Milberg, Hildegard (1970): Schulpolitik in der pluralistischen Gesellschaft. Die politischen und sozialen Aspekte der Schulreform in Hamburg 1890-1935. Hamburg.
- Oelkers, Jürgen (1998): Physiologie, Pädagogik und Schulreform im 19. Jahrhundert. In: Sarasin, Philipp/Tanner, Jakob (Hg.): Physiologie und industrielle Gesellschaft. Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt a.M., S. 245-285.
- Oelkers, Jürgen (2019): Aspekte der Rezeption von „Reformpädagogik“. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 41, S. 294-314.
- Priem, Karin/König, Gudrun M./Casale, Rita (Hg.): Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Weinheim (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 58).
- Radkau, Joachim (2000): Das Zeitalter der Nervosität. Deutschland zwischen Bismarck und Hitler. München.
- Reh, Sabine (2016): Die Materialität des Schreiben- und Lesenlernens: zur Geschichte schulischer Unterweisungspraktiken seit der Mitte des 18. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn.
- Wehler, Hans-Ulrich (2008): Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. III: Von der „Deutschen Doppelrevolution“ bis zum Beginn des ersten Weltkrieges 1849-1914. München.

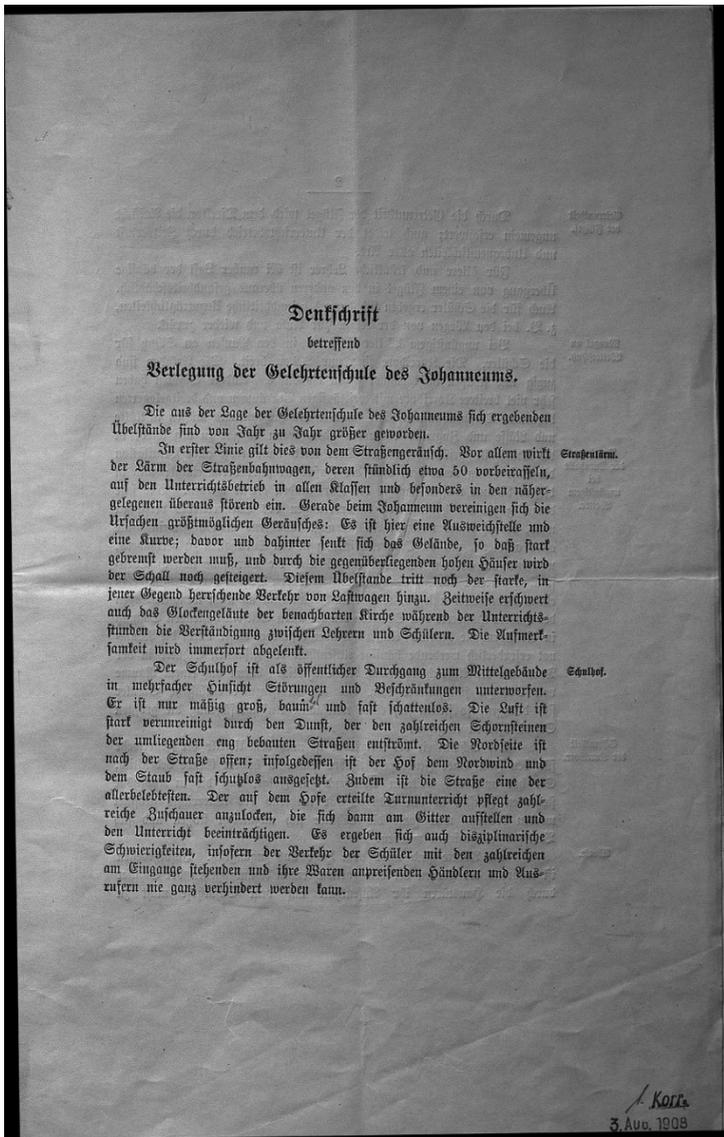
Anschrift der Autorinnen

Prof. Dr. Esther Berner
Helmut Schmidt Universität /
Universität der Bundeswehr Hamburg
Postfach 70 08 22
22008 Hamburg
Dienstnummer: +49 406541-2840
Privat: 001516 813 52 63
bernere@hsu-hh.de

M.A. Johanna Lauff
Helmut Schmidt Universität /
Universität der Bundeswehr Hamburg
Postfach 70 08 22
22008 Hamburg
Dienstnummer: +49 406541-2567
Privat: 0049 147 7509804
E-Mail: j.lauff@posteo.de

Quelle

Denkschrift betreffend Verlegung der Gelehrtenschule des Johanneums vom 03. August 1908 (SchA Joh F XVI).



Denkschrift

betreffend

Verlegung der Gelehrtenschule des Johanneums.

Die aus der Lage der Gelehrtenschule des Johanneums sich ergebenden Übelstände sind von Jahr zu Jahr größer geworden.

In erster Linie gilt dies von dem Straßengeräusch. Vor allem wirkt der Lärm der Straßenbahnwagen, deren stündlich etwa 50 vorbeifahren, auf den Unterrichtsbetrieb in allen Klassen und besonders in den nähergelegenen überaus störend ein. Gerade beim Johanneum vereinigen sich die Ursachen größtmöglichen Geräusches: Es ist hier eine Ausweicheiste und eine Kurve; davor und dahinter senkt sich das Gelände, so daß stark gebremst werden muß, und durch die gegenüberliegenden hohen Häuser wird der Schall noch gesteigert. Diesem Uebelstande tritt noch beifolgt, in jener Gegend herrschende Verkehr von Lastwagen hinzu. Zeitweise erschwert auch das Glockengeläute der benachbarten Kirche während der Unterrichtsstunden die Verständigung zwischen Lehrern und Schülern. Die Aufmerksamkeit wird immerfort abgelenkt.

Der Schulhof ist als öffentlicher Durchgang zum Mittelgebäude in mehrfacher Hinsicht Störungen und Beschränkungen unterworfen. Er ist nur mäßig groß, baulich und fast schattelos. Die Luft ist stark verunreinigt durch den Dunst, der den zahlreichen Schornsteinen der umliegenden eng bebauten Straßen entströmt. Die Nordseite ist nach der Straße offen; insofern ist der Hof dem Nordwind und dem Staub fast schutzlos ausgesetzt. Zudem ist die Straße eine der allerbelebtesten. Der auf dem Hofe erteilte Turnunterricht pflegt zahlreiche Zuschauer anzulocken, die sich dann am Gitter aufstellen und den Unterricht beeinträchtigen. Es ergeben sich auch disziplinarische Schwierigkeiten, insofern der Verkehr der Schüler mit den zahlreichen am Eingange stehenden und ihre Waren anpreisenden Händlern und Auszauern nie ganz verhindert werden kann.

Straßenbahn.

Schulhof.

A. Koll.
3. Aug. 1908

Getrenntheit
der Flügel.

Durch die Getrenntheit der Flügel wird dem Direktor die Aufsicht ungemein erschwert; auch leidet der Unterrichtsbetrieb durch Zeitverlust und Unbequemlichkeiten aller Art.

Für ältere und kränkliche Lehrer ist bei rauher Luft der häufige Übergang von einem Flügel in den anderen überaus gesundheitsschädlich. Auch für die Schüler ergeben sich daraus gesundheitliche Unzuträglichkeiten, z. B. bei den Wegen von der Klasse zur Aula und wieder zurück.

Mangel an
Wetterhaus.

Bei ungünstigem Wetter fehlt es in den Pausen an Schutz für die Schüler. Die Korridore sind nur 2,2 m breit. Die Arkaden sind zugig und schützen nicht einmal gegen die Kälte. Andere Schulen haben sehr viel breitere Korridore mit weiträumigen Vorräumen und breitgelagerten bequemeren Treppenhäusern. Die Schüler des Johanneums müssen in Kälte und Nässe und Zugwind verharren oder, wenn es gar zu arg wird, in die Turnhalle geführt werden. Dort wird dann trotz aller Ventilation die Luft völlig verdorben, auch der Fußboden stark verunreinigt; und in diesem Räume müssen nachher die Turnstunden erteilt werden. Wie sehr damit gegen die hygienischen Anforderungen des Turnbetriebes verstößen wird, bedarf keiner weiteren Ausführung. Während man allgemein heute

Benutzung
der Turnhalle
bei
ungünstigem
Wetter.

alles aufzotelt, um die Staubentwicklung in den Turnhallen zu verhindern, während an anderen Anstalten die Schüler die Turnhalle nur in Turnschuhen betreten dürfen, die sie unmittelbar vor Beginn der Turnstunde in einem Nebenraum anlegen, tragen im Johanneum an nicht wenigen Tagen des Jahres Hunderte von Schülern den an ihren Stiefeln haftenden Schmutz in die Turnhalle hinein. Außerdem aber erschwert dieser durch die Raumnot erforderlich werdende häufige Aufenthalt der gesamten Schüler in der Turnhalle die Aufrechterhaltung der Disziplin. Wenn auf einem Räume von 240 qm fünfshundert eben aus der Massenzucht entlassene Schüler sich drängen, so stellen sich einer wirksamen Aufsichtsführung die größten Schwierigkeiten entgegen.

Schmalheit
der Korridore.

Die Schmalheit der Korridore ist nach dem Urteile der Feuerwehr für den Fall einer Feuergefahr oder Panik in hohem Grade bedenklich. Sie hat auch den weiteren Uebelstand zur Folge, daß die in Kopfhöhe stehenden Fenster in den Gängen nur während des Unterrichts geöffnet werden können, weil sonst die Schüler sich allzuleicht stoßen und sich Verletzungen zuziehen würden.

Aborte.

Die Aborte sind nicht vom Hofe aus zugänglich. Infolgedessen ist während der Pausen bei dem fortwährenden Abundzugehen der Schüler durch die Haustüren ihr Aufenthalt auf dem Schulhofe nicht zu

kontrollieren. Auch ist der im Westflügel gelegene, viel stärker benutzte Raum zu klein. Da ferner der Zutritt nur von dem Korridor aus erfolgt und somit die Türen während der Pausen offen stehen müssen, bringt trotz Spülung und Lüftung der Geruch aus den Klosetts in die Eingangsräume und Korridore ein.

Die Schulhäuser sind zugig. An beiden Eingängen fehlt ein Windfang. Ein solcher ist auch nicht anzubringen. Der Übergang aus der heißen Atmosphäre in die freie Luft ist daher ganz unermittelt. Die Fenster liegen in eisernen Rahmen und Sprossen, die niemals luftdicht schließen und überall den Zutritt der Zugluft begünstigen.

Da der Eingang unmittelbar in die Korridore führt, sind die Hüte, Röcke und Schirme der Schüler mehr als anderswo der Entwendungsfahr ausgesetzt. Die Bewachung wird zwar von den Unterbeamten sorgfältig geführt, aber irgend ein Zwischenfall kann die letzteren auf einige Augenblicke abberufen, und dann ist die Gefahr des Diebstahls sofort vorhanden.

Das Konferenzzimmer ist viel zu klein für den Aufenthalt und Verkehr von etwa 37 Lehrern. Bei Konferenzen können kaum zwanzig um den Tisch herum sitzen. Zwei der Klassen sind zu klein (36 qm). Sammlungsräume für den geographischen und naturkundlichen Unterricht sowie ein größeres Klassenzimmer für notwendig werdende Kombinationen fehlen gänzlich. Die Turnhalle hat keinen Vorraum. Der Fahrradsteler ist niedrig, dunkel und unübersichtlich, auch der Größe nach unzureichend. Das Chemiezimmer ist dunkel, das Physikzimmer dem größten Lärm ausgesetzt. Das Vorzimmer des Direktors ist schmal, überfüllt und nur durch ein halbiertes Fenster erhellt. Das Aufichtszimmer des Bedellen im Ostflügel muß zugleich als Besuchszimmer für die Eltern dienen. Die Hausmeisterwohnung im Keller des Westflügels ist niedrig, dunkel und zeigt nicht selten Schwamm- bildung. Eine Schuldienerwohnung fehlt gänzlich.

Die Klassen des Haupthauses sind Diebstahls; die im Hintergrunde liegenden Schülerplätze haben eine sehr ungünstige Belichtung. Die Lichtverhältnisse am Speersort sind an sich schon ungünstig. In den Wintermonaten lagert oft tagelang dichter Nebel über dieser Gegend, und zwar ist er hier dick, schwer und gelb, während er zu derselben Zeit die Vororte nur in weißen Flor hüllt und Licht genug durchläßt. Infolge dieses Übels ist bereits die Beschaffung elektrischen Lichtes für alle Zimmer des Johanneums erforderlich geworden; doch macht die stundenlange künstliche Beleuchtung wiederum Augen und Nerven empfindlich.

Zugluft.

Kleiderablage.

Zimmergröße.

Belichtung der Klassen.

Stützen.

Das Klassenhaus und das Bücherhaus in der Domstraße haben zwar im Hauptsaale mehrere Verbesserungen ermöglicht, aber jede abgetrennte Stütze bleibt an und für sich ein Nothbehelf. Dazu kommt, daß das Klassenhaus in der Domstraße ein schlecht belichtetes altes Privathaus mit dunklen Treppen ist, das noch weit häufiger als die Hauptflügel künstliche Belichtung der Klassen erforderlich macht. Ueberdies sind die Klassenzimmer durch Zusammenziehung zweier Räume entstanden und so unverhältnismäßig lang geworden. Der Unterricht leidet neuerdings auch durch den gesteigerten Betrieb der nebenan liegenden Druckerei.

Möchte durch ein Vordergebäude.

Eine Abhilfe der beschriebenen Mängel unter Beibehaltung des jetzigen Platzes und Hauses könnte nur durch einen kostspieligen Umbau herbeigeführt werden. Um den Korridoren die nötige Breite und den Klassen das volle Licht zu geben, müßten die zweifelhafteigen Tiefklassen in dreifelhafteigen Langklassen verwandelt werden. Um aber die verloren gehen Klassen wiederzugewinnen, bliebe nichts anderes übrig, als die Arkaden durch ein hohes Vordergebäude zu ersetzen. Ein dahingehender Antrag ist allerdings schon zweimal, 1869 und 1879, vom Senate gestellt, aber von der Bürgerschaft abgelehnt worden. Die Oberschulbehörde würde sich gegen die Wiederholung eines solchen Antrages auf das entschiedenste erklären müssen, sowohl mit Rücksicht auf eine Reihe der vorevörterten Uebelstände (wie Straßenlärm, Schmalheit der Korridore, Belichtung der Klassen usw.), die durch ein Vordergebäude nicht zu beseitigen wären, wie auch aus den nachstehend erörterten inneren Gründen für die Nothwendigkeit einer Verlegung der Schule.

Verlegung. Innere Gründe dafür.

Die Lage des Johanneums innerhalb des veränderten Stadtplanes entspricht nicht mehr der Bestimmung der Anstalt. Zur Zeit der Erbauung (1838—1840) lag die Gelehrtenschule an der richtigen Stelle inmitten des Bevölkerungskreises, den sie zu versorgen hatte. Hamburg bestand aus der Stadt mit ihren beiden Vorstädten St. Pauli und St. Georg, und die innere Stadt wurde von den Schichten des Publikums, die für ihre Söhne eine gelehrte Bildung anstrebten, noch wirklich bewohnt. Noch 1880 stellten die innere Stadt, St. Pauli und St. Georg dem Johanneum drei Siebentel der Schülerzahl. Inzwischen hat aber, wie nachstehende Tabelle ergibt, die fortschreitende City-Bildung eine beträchtliche Abnahme dieser Zahl herbeigeführt.

	1880	1907
St. Pauli	20	5
Innere Stadt	145	38
St. Georg	133	50
Gesamte Schülerzahl	701	509

In Prozenten:

St. Pauli	2,9	1,0
Innere Stadt	20,7	7,5
St. Georg	19,0	9,8

Das Publikum des Johanneums hat sich immer weiter nach den Vororten, zumeist nach Norden, hinausgezogen, so daß die Wege der Schüler immer weiter geworden sind. So erwächst aus der zunehmenden Entfernung der Elternwohnungen für das Johanneum die Gefahr, daß jezt angestammtes Publikum sich ihm mehr und mehr entfremdet.

Hierzu kommt, daß auf dem Wege, den ein großer Teil der Gymnasialisten zurückzulegen hat, Hindernisse liegen, die, zumal für die kleineren Schüler, mit Gefahren verbunden sind. Dahin gehören vor allem die gefährlichen Straßenübergänge. Für manche geradezu abschreckend wirkt auch die Stadtgegend, die dem Johanneum nach Nordosten zunächst vorgelagert ist; denn Hunderte von Schülern müssen täglich ihren Weg durch die Steinstraße, Spitalerstraße und Alleenstraße zurücklegen, manche auch durch die Niedernstraße und den Schopenteich. Nicht selten werden noch andere Gefahren und Ablenkungen, die sich in der inneren Stadt zeigen, von den Eltern geltend gemacht.

Wenn trotzdem die Blüte des Johanneums bisher noch keinen merklichen Schaden erlitten hat, so verdankt das die Anstalt wohl zu nicht geringem Teile dem Pietäts- und historischen Gefühle der Väter der Schüler, die den Wunsch hegen, ihre Söhne möchten an derselben Anstalt ihre Schulbildung empfangen, an der sich auch sie, ihre Väter, Großväter und bei manchen noch weitere Generationen von Vorfahren den Grund gelegt haben zu der Stellung, die sie nachher im Leben der Stadt eingenommen haben. Aber kann und wird ein solches Gefühl der Familienüberlieferung noch lange der wachsenden Entwicklung der Stadt und den mit ihr aufs engste zusammenhängenden Schwierigkeiten für die weitere Frequenz des Johanneums standhalten? Ein großer Teil des Publikums, der bisher nach Tradition, Stand und Berufswahl seine Söhne der Gelehrtenschule anvertraute, zieht, wie oben erwähnt, immer weiter hinaus und besiedelt jezt besonders die Nordgegend jenseits des Langenzuges und der Sophienterrasse.

Wenn in solchen Kreisen öfters der Ruf nach einem dritten Gymnasium laut geworden ist, so entspringt der Wunsch aus dem Bedürfnis nach einem näher gelegenen, zugleich auch baulich besser beschaffenen Gymnasium; durch die Frequenz der beiden vorhandenen war

er an sich nicht begründet. Vielmehr würde ein in dortiger Gegend errichtetes drittes Gymnasium der am Speersort belegenen Anstalt die Zufuhr abschneiden und der Verfall des Johanneums herbeiführen.

Wahrscheinlich ist ferner, daß die Gelehrtenschule über kurz oder lang doch einmal von ihrem Platze wird weichen müssen, sei es wegen gesteigerter Verkehrsbedürfnisse, sei es aus anderen der neuzeitlichen Stadtentwicklung entspringenden Ursachen. Die große Gefahr für die Schule besteht aber darin, daß vielleicht dann der richtige Zeitpunkt ihrer Verlegung verpaßt sein wird, indem ein brauchbarer Platz in passender Gegend nicht mehr verfügbar ist.

Platzwahl.

Nach alledem erscheint eine Verlegung der Gelehrtenschule des Johanneums im jetzigen Zeitpunkte unabweisbar. Bei der Wahl eines zweckentsprechenden Platzes sind außer den üblichen allgemeinen Gesichtspunkten folgende Erwägungen in Betracht zu ziehen:

Das Johanneum empfängt seine meisten Schüler aus den die Anznanalster beiderseitig unmittelbar umrahmenden Stadtteilen St. Georg, Hohenfelde, Uhlendorff, Winterhude, Roterbaum und Harvesfelde (Eppendorf). Erst in zweiter Linie erhält es Schüler aus Borgfelde, Gilbek, Hamm sowie aus Elmshüttel und der inneren Stadt.

Der neue Platz muß demnach zwar auf dem linken Ufer sein, aber doch so gelegen, daß er auch für das rechte Ufer bequem zu erreichen ist. Das letztere hat ein besonders zahlreiches Gymnasialpublikum, und dort vermehrt es sich beständig, neuerdings gerade auch in der vom Wilhelm-Gymnasium entfernteren Nordgegend. Auf dem rechten Ufer hat die Gelehrtenschule einen angestammten, starken und überaus schätzbaren Teil ihrer Bevölkerung, auf den sie nicht verzichten darf, ohne ihre geschichtliche Bedeutung zu gefährden. Die der Vergangenheit angehörende zentrale Lage auf dem linken Ufer muß ersetzt werden durch einen entsprechenden Platz inmitten des jetzigen und künftigen Wohnkreises der Hauptinteressenten, an einem Punkte, zu dem die Hauptlinien des Verkehrs auf beiden Ufern konvergieren. Diese Erwägungen weisen auf den Vorort Winterhude.

Wegen der Verbindung mit dem ausgebreiteten Schülerkreise auf beiden Ufern muß der neue Platz in Ufernähe liegen. Dadurch würde es auch ermöglicht werden, der Gelehrtenschule annähernd die freie Lage zu geben, die schon durch die Vergleichung mit dem Wilhelm-Gymnasium und dem Realgymnasium geboten erscheint. Die Anstalt muß ferner Straßenbahnen in der Nähe, aber nicht gerade vor der Tür haben; sie

muß auch von einem der Vorortsbahnhöfe gut erreichbar sein, um auch den entfernteren Bezirken der Stadt den Besuch der alten Gelehrtenschule wenigstens zu ermöglichen.

Allen diesen Erfordernissen leitet der auf Beschluß vom Senat und Bürgerschaft vom 31. Oktober/7. November 1906 bereits für die Errichtung einer höheren Staatschule angekaufte, etwa 8000 qm große Platz an der Andreasstraße, zwischen der Sierichstraße und der neuangelegten Parallelstraße, Genüge. (Vergl. den anliegenden Lageplan.) Dieser Platz würde auch für diejenigen Stadtteile, die ihre Söhne heute noch zum großen Teile dem Wandsbeker Gymnasium zuführen, näher oder mindestens ebenso nahe liegen wie das heutige Johanneum; durch die schon lange geplante und wohl bald zu erwartende Querverbindung der Straßenbahn Billwärder Ausschlag—Borgfelde—Silber—Uhlenhorst wird für sie eine bequeme Verbindung entstehen, und die Lage der Schule in freier schöner Umgebung wird gewiß nicht ihren Reiz auf die Eltern dieser Stadtgebiete verfehlen zumal die Wege dahin meist durch wenig belebte, ohne Gefahr zu passierende anmutige Straßen führen.

Die Größe des für den Neubau zur Verfügung zu stellenden Grundstücks muß nach Ansicht der Oberschulbehörde etwas über die des Wilhelm-Gymnasiums hinausgehen, das bei freierer Lage eine Bodenfläche von fast 7000 qm hat und ausgedehnten Spielplätzen benachbart ist. Das Realgymnasium an der Armgartrstraße nimmt eine Bodenfläche von 8100 qm ein und hat wegen der Lage am Silberer Kanal und wegen der an den Schulhof angrenzenden Gärten überdies noch freiere Umgebung und günstigere Beleuchtung, als für das Johanneum bei gleicher Größe des Grundstücks auf dem vorgeschlagenen Platze geschaffen werden kann. Doch erscheint die Größe des angekauften Platzes auch nach Abzug der Baulinie noch ausreichend, um dem Johanneum eine angemessene, zukunftsreiche Heimstätte zu begründen.

Größe
des Platzes.

Die Oberschulbehörde, Sektion II.

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2021

Aus dem Inhalt

Schwerpunkt – Körper / Körperlichkeit – neue
Perspektiven in der Historischen Bildungsforschung
Redaktion: Esther Berner, Johanna Lauff

Sylvia Wehren: Körperbezogenes Wissen in pädago-
gischen Lehr- und Handbüchern aus den Jahren 1767
bis 1824

Tim Zumhof: Über das Abhärten. Rousseaus Entwurf
einer physischen Erziehung im Kontext hygienischer,
anthropologischer und tugendethischer Diskurse

Paolo Alfieri: Gyms and classrooms as sites for bodily
education in Italian elementary schools in the second
half of the 19th century

Luana Salvarani: ‚Nur bey Leib‘: pedagogies of the body
in early Reformation Germany

Sebastian Engelmann: Zwischen Restauration und Libe-
ralisierung – Der Blick auf den Körper des Kindes in den
‚Kindernöten‘

Bernd Wedemeyer-Kolwe: Leibesübungen und Körper-
konzepte in Schulen für Menschen mit Behinderungen
vom Kaiserreich bis zum Nationalsozialismus

Quellen

Nicole Nunkesser: „Immer rundherum“ – Weibliche
Körperrepräsentationen innerhalb jugendkultureller
Freizeitwelten im letzten Drittel der 1950er-Jahre

Bettina Irina Reimers: Ein Fotoalbum als historische
Quelle – Das Konzept der Körper- und Stimmbildung von
Kallmeyer und Lauterbach

Esther Berner/Johanna Lauff: Schule und Körper im
Kaiserreich. Das Beispiel des Neubaus und der Ver-
legung des Hamburger Johanneums (1914)

978-3-7815-2480-4



9 783781 524804

ISSN 0946-3879

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung