

Wehren, Sylvia

In den Traditionen von Androzentrismus und Verschulung. Zum Einbezug des Körpers in die Erziehungswissenschaft

Hofbauer, Susann [Hrsg.]; Schreiber, Felix [Hrsg.]; Vogel, Katharina [Hrsg.]: Grenzziehungen und Grenzbeziehungen des Disziplinären. Verhältnisbestimmungen (in) der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 42-50. - (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; 49)



Quellenangabe/ Reference:

Wehren, Sylvia: In den Traditionen von Androzentrismus und Verschulung. Zum Einbezug des Körpers in die Erziehungswissenschaft - In: Hofbauer, Susann [Hrsg.]; Schreiber, Felix [Hrsg.]; Vogel, Katharina [Hrsg.]: Grenzziehungen und Grenzbeziehungen des Disziplinären. Verhältnisbestimmungen (in) der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 42-50 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-281015 - DOI: 10.25656/01:28101; 10.35468/6042-04

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-281015>

<https://doi.org/10.25656/01:28101>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Sylvia Wehren

In den Traditionen von Androzentrismus und Verschulung. Zum Einbezug des Körpers in die Erziehungswissenschaft

Im Kontext erziehungswissenschaftlicher Diskussionen gilt das Nachdenken über Körper und Leib sowie deren Diskursivierungen oftmals als ein (problematischer) Themenkomplex unter vielen. Zwar zeigen sich konjunkturelle Aufmerksamkeiten, die transdisziplinäre Forschungsverbände etablieren (Hietzge 2017, 120-128; Lang 2017, 12-22; Schmidtke 2008; Meyer-Drawe 2004), dies führt jedoch nicht zu stets körper- und leibinklusiven Wissenskulturen in der Erziehungswissenschaft. Im Gegenteil sind in der Disziplin große Beharrungstendenzen vorhanden, die pädagogische Theorie einseitig auf die Dimensionen von geistiger Aufklärung, Bewusstseinsbildung, gedanklich-reflexive Mündigkeit, Kognition oder Rationalität konzentrieren (Wehren 2020a, 42-56). Dabei drängen immer wieder Wissenschaftler:innen darauf, dass über pädagogische Phänomene wie Erziehung, Bildung, Lernen oder Sorge nur dann adäquat gesprochen werden kann, wenn Theorie und Praxis reflexiv und integrativ in Bezug auf körperliches Sein und leibliches Erleben verfahren (Schär, Ganterer & Grosse 2021; Grosse 2021; Brinkmann, Türstig & Weber-Spanknebel 2019; Casale, Rieger-Ladich & Thompson 2019; Wulf & Zirfaß 2014; Wulf 2014; Niekrenz & Witte 2011; Langer 2008; Hengst & Kelle 2003). Dies gilt sowohl für die erkenntnistheoretischen und anthropologischen Setzungen in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, für die grundlagentheoretischen und grundbegrifflichen Bestimmungen wie auch für praxisbezogene Entwürfe. Philosophische Einsätze des Neuen Materialismus (*New Materialism*) befördern erneut den Anspruch, dass ein Einbezug der physischen und materialen Aspekte des weltlichen Seins von zentraler Bedeutung sei, um Wirklichkeiten verstehbar zu machen. Zudem soll mit ihnen gezeigt werden, dass dies möglich ist, ohne Essenzialismen, Biologismen und Naturalisierungen das Wort zu reden (Hoppe & Lempke 2021, 161-167). Wie viele andere theoretische Strömungen, findet diese Neufokussierung Aufnahme in die Erziehungswissenschaft und auch sie regt eine Beschäftigung mit pädagogischen Materialitäten sowie mit Körpern und Leibern an (Leineweber, Waldmann & Wunder 2023; Hoffarth 2021, 291-305). Längst auch gibt es im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Grundlagenforschung Versuche körper- sowie leibinklusive Theorie zu entwickeln. Diese Vorschläge finden in vielerlei Weise Aufnahme und nicht nur deshalb kann von einer regen erziehungswissenschaftlichen Körperforschung gesprochen werden. Allerdings fehlt es doch an einer vertieften und fortwährenden systematischen Integration der Erkenntnisse in Bereiche, die sich nicht dezidiert als Körperforschung ausweisen lassen.¹ Gerade grundbegriffliche Vorschläge werden kaum breiter rezipiert, obwohl körperbezogene Begriffe bereits seit den 1980er Jahren problematisiert und angemahnt werden (Brezinka 1974, 81-83; Mollenhauer 1987). Dabei liegen eine

¹ Gugutzer (2006, 12) analysierte bereits vor längerem eine fehlende, übergreifende Integration als (noch) defizitäres Stadium des *body turns* der Geistes- und Sozialwissenschaften. Ihm zufolge sei dafür symptomatisch, dass der Einbezug der Kategorie Körper lediglich vereinzelt und unstet erfolge, obwohl sie sich als neu theoriefähig erwiesen hat.

Vielzahl an grundbegrifflich orientierten Studien seit langem vor, u.a. aus der erziehungswissenschaftlichen Phänomenologie (z.B. Meyer-Drawe 1976). Auch aus sportpädagogischer Perspektive lassen sich Vorschläge mit dezidiert allgemeinpädagogischen Anspruch vorweisen (Meinberg 2011; Stache 2010), gleiches gilt für frühpädagogische Forschungen (Schultheis 1998). Zudem erfährt die Bedeutung des Körpers im Rahmen von pädagogisch-professionellen Praktiken Theoretisierung, die sich in Abhängigkeit vom jeweiligen institutionellen Gefüge „relational am Körper entfalten“, wie Carnin (2020, 4) nachweist. Dennoch bleibt der gesamtdisziplinäre Rückbezug auf die Felder erziehungswissenschaftlicher Körperforschung marginal. Vor allem, wenn sich Forschende nicht entschieden für Körper und Leib interessieren – ein Aspekt, der auch im Hinblick auf die Realisierung pädagogischer Theorie und Praxis problematisiert werden kann.

Die folgenden Ausführungen stellen einen erneuten Versuch dar, die diskursiven Widerstände zur Aufnahme von Körper und Leib in weitere Bereiche der Erziehungswissenschaft historisch zu plausibilisieren. Dafür bieten sich gleich mehrere Begründungslinien an. Leicht wäre es möglich, die disziplinären Zustände auf die anthropologischen und ideengeschichtlichen Entwicklungen der europäischen Geistesgeschichte zurückzuführen. In diesem Sinne kann über einen Rückbezug zur Historischen Anthropologie und zur Kritischen Theorie der Frankfurter Schule das fehlende „Interesse am Körper“ (Horkheimer & Adorno 1969/2008) als zivilisatorischen Effekt von Aufklärung und Moderne, sozialen Hierarchisierungen, Entfremdung und Kapitalisierung ausgewiesen werden. Auch die disziplinären Verwicklungen im Verhältnis von Medizin und Pädagogik, die sich vor allem auf die menschliche Physis konzentrieren (Stroß 2000), lassen sich zur Erklärung nutzen, ebenso ist eine Kontextualisierung über die christlichen Traditionen der Abwertung des Körpers, die in der Erziehungswissenschaft immer noch subtil wirksam sind, plausibel (Oelkers, Osterwalder & Tenorth 2003; Meyer-Drawe 1999).

Im Folgenden soll jedoch auf zwei weitere diskursive Tendenzen rekuriert werden, die seltener mit Blick auf die systematischen Körperbezüge der Erziehungswissenschaft entwickelt werden. Diese sind zwar nur in Verschränkung mit den bereits genannten Zusammenhängen zu begreifen, verdienen jedoch eigenständige analytische Betrachtung. Zum einen soll aus körpergeschichtlicher Perspektive der androzentrischen Prägung im deutschsprachigen, pädagogischen Diskurs nachgegangen werden. Zum anderen sowie damit in Beziehung stehend, wird die Entstehung des modernen Schul- und Erziehungswesens betrachtet und damit die These einer besonderen ‚Verschulung‘ der entstehenden wissenschaftlichen Pädagogik entfaltet.

1 Androzentrismen in den pädagogischen Bezügen zu Körper

Das wissenssoziologische Theorem von einer androzentrischen Ausrichtung von Wissenskulturen geht begrifflich zurück auf Charlotte Perkins Gilman (1860-1935), die zu Beginn des 20. Jahrhunderts in ihrer Schrift *The Man-Made-World, or, Our androcentric culture* (1911) den Gedanken entwickelte, dass ihre Welt eine von Männern geprägte und dominierte sei. Androzentrismus kann in dieser Weise, jedoch nun übergeordnet, als eine hegemoniale, gesellschaftliche Strukturierung verstanden werden, die stets das ‚Männliche‘, verstanden als soziale Figuration, zentriert. Gerade feministische Wissenschaftsforschung, ebenso geschlechtertheoretisch versierte und historisch informierte Studien, weisen seit vielen Jahren die Effekte patriarchaler und sexistischer Wissensordnungen nach, auch für erziehungswissenschaftliche

Zusammenhänge (Baader, Rendtorff & Breitenbach 2021; Klika 2004; Glaser & Andresen 2004; Rendtorff & Moser 1999). Dies unternehmen sie gleichfalls bezogen auf die theoretischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft, weil – so Rendtorff & Moser (1999, 14) bereits früh – aus „Mangel an Einsicht“ in die „Strukturwirkung“ der Kategorie Geschlecht, auch die Grundbegriffe in der Regel geschlechtsneutral aufgefasst werden. Dabei hat Geschlecht auch in Bezug auf diese eine „wesentliche Ordnungsfunktion“ (ebd., 19). Einige Jahre zuvor zeigte Jacobi (1991) dies anhand allgemeinpädagogischer Entwürfe des 18. und 19. Jahrhunderts, die bis heute als paradigmatische Grundlegung der Erziehungswissenschaft fungieren. Jacobi verwies dabei u.a. auf Herbart, der in Bekanntmachung zu seiner Publikation *Allgemeine Pädagogik* (1806) konstatierte:

„Daher liefert auch das Buch nur allgemeine Begriffe und deren allgemeine Verknüpfung. [...] Natürlich erinnert die vollständige Uebersicht dessen, was zur durchgeführten Geisteskultur gehört, mehr an männliche, als an weibliche Erziehung; [...] so wäre es kein Wunder, wenn etwa ein öffentlicher Berichterstatter dem Publikum erzählte: diese so genannte allgemeine Pädagogik sey bloß in dem ganz speciellen Falle zu gebrauchen, da ein Hauslehrer einen einzelnen Knaben unter den Augen von Mutter und Vater vom achten bis achtzehnten Jahre zu erziehen habe“ (Herbart 1806/1964, 145).

Mit diesen Aussagen ist ein Zusammenhang expliziert, der zumeist im Dickicht des Anspruchs auf umfassende Bestimmung im Rahmen allgemeinpädagogischer Systematisierungsversuche verschwindet. Dies geschieht obwohl die geschlechtliche Ausrichtung für alle Erziehungs- und Bildungsentwürfe an der Wende zum 19. Jahrhundert nachgewiesen ist (Mayer & Lohmann 2008; Mayer 2006; Klika 2004), wie auch die generelle Sozialität jener, inklusive der herbartianischen Entwürfe (Schotte 2018), bereits seit längerem diskutiert und problematisiert wird. Man kann bei Herbart als Beispiel bleiben, um in diesem Horizont auch auf Körper zu fokussieren. Denn Herbart nimmt mit Blick auf seine eigene Schrift eine weitere Einschränkung vor: Nicht nur erinnere seine *Allgemeine Pädagogik* an die Geistesbildung eines Knaben durch einen Hauslehrer, auch die „physische Erziehung“, sei hier – in seinem Entwurf – ausgeschlossen, denn sie müsse doch „durch ganz andere Begriffe gedacht werden“ (Herbart 1806/1964, 145). Mit diesen Worten Herbarts ist auf die Trennung von körperlicher und geistiger Erziehung rekurriert, eine damals übliche im Diskurs über Erziehung. Dabei wird die physische bzw. die körperliche Erziehung im zeitgenössischen Verständnis als die erste Erziehung im Leben eines Kindes gedacht, auf die später eine zweite, die geistig-seelische resp. die sittlich-moralisch Erziehung folge. Der Trennung von Leib und Seele entsprechend, sind beide Bereiche der Erziehung komplementär zueinander gedacht, jedoch unterschiedlich inhaltlich konzeptioniert und bearbeitet. Ein Umstand, der später auch den Ausschluss des Themenbereiches der physischen Erziehung aus der Pädagogik begünstigte (Wehren 2020a, 119-124, 212-216). In Verbindung zu bringen ist diese Aufteilung der Erziehung – in einen seelischen und einen körperlichen Bereich –, mit den Tendenzen zur Polarisierung von Welt in der Moderne, die nicht nur im Zuge der descartschen Trennung von Körper und Geist ein dualistisches Verständnis vom Menschen hervorbringen, sondern auch Körper und Geschlecht in Bezug darauf verquicken. In dieser Weise wird nicht nur Zweigeschlechtlichkeit als kulturelles System, wie es Hagemann-White (1984) theoretisiert, etabliert, sondern auch die Polarisierungen von „Vernunft – Sinnlichkeit, Verstand – Gefühl, Kopf – Bauch“ (Rendtorff & Moser 1999, 22) angegliedert. So wird nicht nur Erziehung in eine körperliche und in eine seelische Sphäre aufgeteilt, sondern diese werden auch männlich und weiblich codiert, wobei die Komplexe hierarchisch zueinander gestellt sind. Denn stets

wird die seelische Erziehung als die ‚eigentliche‘ Erziehung betrachtet, der die körperliche Erziehung nachgeordnet sei. Da die zweite Erziehung, nach der körperlichen, auf die Seele des Menschen zielt und nicht nur Pflege und Ernährung zum Thema hat, gilt sie als wichtiger im Erziehungsprozess. Stellvertretend sei auf Peter Villaume (1746-1825) verwiesen, der als einer der wenigen Pädagogen seiner Zeit ein deutliches Interesse demonstriert, den Bereich der körperlichen Erziehung institutionell zu etablieren und dennoch bemerkt:

„Es ist wahr, daß die geistige Seele bei weitem den vornehmsten Theil des Menschen ausmacht. In ihr haben das Leben, die Kraft, die Moralität ihren Hauptsitz. Der Körper ist nur Mittel, nur Werkzeug. Die Seele ist eigentlich das Wesen des Menschen, sein Ich. Wenn wir den Körper mit der Seele vergleichen, so muß jener der Seele weit nachstehen: nicht allein; weil er vergänglich, sie aber unsterblich ist: sondern auch in Ansehung der Kraft, mit welche beide wirken“ (Villaume 1787, 213).

Während Pädagogen sich um den theoretischen Aufbau eines Erziehungssystems mühten und für die seelische Erziehung und geistige Ausbildung Hauslehrer und Hofmeister vorsahen (Terhart 2004, 553-555), wird die körperliche Erziehung des kleinen Kindes Müttern überantwortet, da ihre Natur – so die zeitgenössische Auffassung – dazu am besten geeignet sei (Toppe 1999). Dabei werden Mütter unter die fachliche Aufsicht von Vätern, Ärzten und Erziehern gestellt, ein Umstand der gleichfalls zur Abwertung weiblicher Lohnarbeit im körperpädagogischen Feld führte und Ammen, Hebammen und Wärterinnen immensen Diffamierungen sowie den gesellschaftlichen Tendenzen der Abwertung und Geringschätzung aussetzte (Wehren 2020a, 114). Diese zeigen sich bis heute wirksam, wie sich z.B. an der gesellschaftlichen Stellung von zumeist weiblich besetzter, körpernaher Erziehungsarbeit oder an der erst kürzlich erfolgten Akademisierung der Pädagogik der Frühen Kindheit zeigen lässt.

Die Verquickung und Hierarchisierung der erzieherischen Aufgabenfelder in Bezug auf Körper und Geschlecht findet sich in vielen programmatischen Erziehungsschriften an der Wende zum 19. Jahrhundert. So auch in der durch Friedrich T. Rink redigierten und von ihm herausgegebenen *Vorlesung über Pädagogik* (1803) gehalten von Immanuel Kant (1724-1804), der die Wartung, die nur „Unterhaltung“ und „Pflege“ beinhalte und die Sorge „daß die Kinder keinen schädlichen Gebrauch von ihren Kräften machen“, als Vorhof der Erziehung betrachtete (Kant 1806, 7). Denn erst im weiteren Verlauf pädagogischen Wirkens würde durch „Disciplin oder Zucht“ „die Thierheit in die Menschheit“ umgewandelt (ebd.). Damit sind die Bereiche weiblicher Erziehung – Wartung, Unterhaltung, Pflege – vorbereitend angelegt, während die spätere Erziehung durch Männer als die eigentliche Menschwerdung verstanden wird. Auch wenn bis heute unklar ist, ob Rink mit den originalen Unterlagen Kants arbeitete, oder ob er seine eigenen Vorlesungsmitschriften herausgab, folgt die inhaltliche Ausgestaltung der physischen Erziehung den damaligen zeitüblichen Vorstellungen. Friedrich S. Bock (1716-1785) auf dessen *Lehrbuch der Erziehungskunst* (1780) Rink zufolge die kantsche Vorlesung basiert, und dessen Publikation als das erste akademische Handbuch der Pädagogik gilt, stellt im Aufbau seines Lehrbuchs die körperliche Erziehung – unter dem Begriff der ‚diätetischen Erziehung‘ – ebenfalls der moralisch-sittlichen Bildung voran und diskutiert ein ähnliches Themenspektrum wie Kant. Dieser Aufbau lässt sich an weiteren Erziehungsschriften der Zeit zeigen (Wehren 2021).

Diese ersten Ausführungen zusammenfassend sei festgestellt, dass die diskursive Strukturierung des körperpädagogischen Feldes Körper und Weiblichkeit in spezifischer Weise verknüpft, was in Zusammenhang mit Ordnungs- und Exklusionsprozessen im Rahmen der

Verwissenschaftlichung der Pädagogik zu bringen ist, wie am Beispiel der konzeptionellen Entwürfe der Allgemeinen Pädagogik gezeigt.

2 Verschulung: Die Ausrichtung der Debatten wissenschaftlicher Pädagogik auf ‚Geistesbildung‘

Dass die Bedeutung von Geschlecht „mit der Analyse anderer grundlegender Ordnungssysteme, spezifischer Machtverhältnisse, dualistischer Denktraditionen oder identitätskonstanter Subjektentwürfe“ (Rendtorff & Moser 1999, 40) zu verschränken ist, lässt sich in gleicher Weise mit der Entwicklung des staatlichen Schul- und Erziehungswesens und damit mit der weiteren Genese wissenschaftlicher Pädagogik, im Horizont der Etablierung bürgerlicher Ordnung und nationalstaatlicher Moderne, in Beziehung setzen. Wiewohl die Instandsetzung des Bildungssystems ganz eigene Dynamiken, z.B. auf dem Gebiet der Entwicklungen der zugrunde gelegten Menschenbilder, aufweist, die gleichfalls zur Ausweisung und Marginalisierung des Körpers führten. Gleich zu Beginn der Erörterung der These von einer ‚Verschulung‘ des pädagogischen Diskurses, sei darauf verwiesen, dass sich selbstverständlich Körperbezüge und Körperpädagogik im Bereich des Schulischen finden lassen. Die Implementierung von gymnastischen Übungen und die Einrichtung des Turnunterrichts im 19. Jahrhundert sind bekannte Beispiele. Dennoch wird, wie Lempa (1993, 7-15) feststellt, die Behandlung des Körpers an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert von der Allgemeinen Pädagogik in die ‚Subdisziplinen‘ wissenschaftlicher Pädagogik ausgelagert. Diese Entwicklung sei, so Lempa, mit der Abwendung philanthropischer Pädagogik sowie mit der Durchsetzung neuhumanistischer Positionen zu begründen. Diese Thesen Lempas können ergänzt und körperhistorisch fortgeführt werden. Dazu ist zunächst zu bemerken, dass mit den Pädagogiken, die auf die philanthropischen Entwürfe folgten, eine erkenntnistheoretische Verschiebung einherging, die eine verstärkte Hinwendung zur Erkenntnis der Seelenvermögen beförderte. Während die philanthropische Pädagogik, vornehmlich ein empiristisches Grundverständnis des Menschen pflegt und auf sensualistische Theoreme rekurriert, mit der davon auszugehen sei, dass jede Erkenntnis auf Sinnenerfahrung gründet, tendieren neuhumanistische und später auch herbartianistische Setzungen dazu, die körperbezogenen Positionen in Auseinandersetzung mit der kantschen Philosophie zu entfalten (Wehren 2020a, 86-89, 208-225; 2020b). Auf diese Weise werden die Erkenntnisfähigkeiten betont, die unabhängig von den Sinnen vonstattengehen können. Polemisch im Ton, formuliert dies Friedrich I. Niethammer (1766-1846). Seiner Auffassung nach wäre der Schwerpunkt in der anthropologischen Bestimmung des Menschen im „Philantropinismus“ falsch und die tierische resp. die körperliche Natur des Menschen überbetont, weshalb diesem ein überborden- der ‚Animalismus‘ zu eigen wäre (Niethammer 1808, 39-40, 44-47). Zudem konstatiert er:

„[...] daß die Vernunft nur durch den Körper bestimmt werde; wie in dem System geschieht, das dem Philantropinismus zu Grunde liegt, wo die Vernunft für gar nichts weiter gilt, als was den Körper für seine Zwecke dirigiert; als man im Gegentheile logisch consequent finden kann, zu behaupten: daß der Körper nur durch die Vernunft bestimmt werde; wie in dem Systeme geschieht, das dem Humanismus zu Grunde liegt“ (ebd., 58).

Diese Haltung birgt eine Verkehrung der Auffassungen vom Menschen und damit auch eine veränderte Stellung von Vernunft, die bei Niethammer, wie auch im Neuhumanismus, höhere Gewichtung in Bezug auf die freiheitlichen Vermögen von Menschen erfährt. Damit wer-

den bei Niethammer auch die weiteren pädagogischen Auffassungen begründet. Pädagogik solle, so Niethammer an späterer Stelle, den Körper vernachlässigen, da er „in jeder Hinsicht der minder wichtigere“ Teil des Menschen sei (ebd., 73). Auch Wilhelm v. Humboldt (1767-1835) fokussiert sich in seiner Bildungskonzeption stärker auf geistige Prozesse. Dabei steht er zwar in Tradition philanthropischer Theorie, neigt jedoch stärker idealistischer Naturphilosophie zu. Nach dieser berühren zwar die äußeren Gegenstände die menschlichen Sinne, aber die selbstständige Kraft des Denkens resp. des Geistes müsse die Bildung lenken. So gesehen, wird das Problem des Leib-Seele-Dualismus durch eine selbstreflexive Freiheit des Geistes bearbeitet. Mit diesem transzendentalphilosophischen Bezug wird im pädagogischen Diskurs ein gänzlich anderer Körperbezug verankert, mit dem sich im späten 19. Jahrhundert die fachliche Ausweisung der körperlichen Erziehung als pädagogischer Professionsbereich begründet. Die körperliche Erziehung wäre, betont Tuiskon Ziller (1817-1882) in seinen *Vorlesungen über allgemeine Pädagogik* (1876) eine „*contradicto in adjecto*“ (ebd., 5), ein Widerspruch in sich. Ziller vertrat in dieser Hinsicht die Ansicht, dass die „physiologische Seite in die Erziehung“ (ebd.) nicht länger in der Pädagogik verhandelt werden solle, da sie dem Eigensinn von Erziehung widerspräche (Wehren 2020b, 243-244).

In Übertragung dieser erkenntnistheoretischen Neuausrichtung lässt sich nochmalig darauf verweisen, dass im gleichen Zeitraum die private Erziehung des kleinen Kindes, die eben vornehmlich als körperliche Erziehung konzeptioniert war, aus dem Gegenstandsbereich der Allgemeinen Pädagogik verschwand. Diese formierte sich in ihrer prädisziplinären Phase als „Wissenschaft der Schulmänner“ (Tenorth 2004, 351), die sich vornehmlich auf die öffentliche Erziehung des größeren Kindes konzentrierte und schulpädagogisches Wissen bzw. „Lehrerwissen“ (ebd., 354) hervorbrachte. Damit ist ein Prozess in Gang gesetzt, der die Bereiche der privaten, wie auch der öffentlichen Pädagogik des Kleinkindes nicht in die Genese der erziehungswissenschaftlichen Disziplinbildungsprozesse einbezog und das obwohl das späte 18. und beginnende 19. Jahrhundert als die Entstehungsphase der öffentlichen Kleinkindbetreuung gelten muss (Franke-Meyer & Reyer 2019). Gleichfalls waren zeitgenössisch vielgestaltige Bemühungen zur empirischen, theoretischen und wissenschaftlichen Begründung von privater und öffentlicher Kleinkinderziehung zu erkennen, die jedoch nicht in ihre Akademisierung mündeten (Reyer 2004; Diele & Schmid 2007; Baader, Eßer & Schröer 2014; Eßer 2014). Zu bedenken ist in diesem Zusammenhang ebenfalls, dass die Etablierung erster frühpädagogischer Lehrstühle, auf die Zeit ab 2000 – nach dem sogenannten PISA-Schock – zu datieren ist. In dieser Weise zeigen sich die Folgen der Marginalisierung der Themenbereiche zur frühen Kindheit erneut eindrucksvoll an und noch immer steht eine umfassendere theoretisch-systematisch Verbindung von frühpädagogischen und allgemeinpädagogischen Theoriehorizonten aus (Koch 2022, 183-195). Historisch nachvollziehbar werden die Entwicklungen auch über die konzeptionelle (Nicht-)Einbindung der Kategorie Körper in die Entstehungsprozesse wissenschaftlicher Pädagogik.

3 Schlussbetrachtung

Rekapituliert man die historische Genese der Erziehungswissenschaft und insbesondere die geschichtlichen Entwicklungen der Allgemeinen Pädagogik aus Perspektive einer bildungsgeschichtlichen Körperforschung, so lässt sich nachweisen, dass Schulpädagogik sich längstens auf den „Aufbau einer kognitiven Operationsbasis in den sterblich-sinnlichen Menschen“ (Rumpf 1981, 8) fokussierte, die in körperpädagogischer Hinsicht vornehmlich auf Affekt-

kontrolle und Körperdisziplinierung setzt (Meyer-Drawe 2004, 612-619). Stellt man diese Entwicklungen in den Horizont androzentrischer Tendenzen, so wird gleichfalls deutlich, dass „Entscheiden und Urteilen [mehr] ‚zählt‘ [...] als Sich-Sorgen und Einfühlen“ (Rendtorff & Moser 1999, 22). Dazu ist zu konstatieren, dass „je näher am (rationalen) ‚Geistes-Wissen‘“ (ebd.) sich die Berufstätigkeiten im Feld der Pädagogik bewegen, umso höher und besser diese tendenziell gesellschaftlich verortet werden. Dies zeigt sich besonders im Gegensatz zu pädagogischer Arbeit, die nah an den körperlichen Bedürfnissen und Einrichtungen von Kindern ausgeführt wird. „Aktivität, Verstand und Kultur rangieren [damit] über Natur, Gefühl, Körper und dem Weiblichen“ (ebd.). Die sich verwissenschaftlichende Allgemeine Pädagogik des 19. Jahrhunderts nahm in diesem denkerischen Horizont Abstand von der (privaten und körperlichen) Erziehung und konzentrierte sich auf (schulische und geistige) Bildung, teils in Abwehr von Körperbezügen, teils in Figuren der Verherrlichung eben jener (Berner & Lauff 2021, 14-17). Ein Effekt, der sich wiederholt in der aktuellen Rezeption von Körperlichkeit in der Erziehungswissenschaft abbildet: Einerseits wird immer wieder die Wichtigkeit der Kategorien von Körper und Leib betont, andererseits finden diese in der Regel einzig als Sonder- oder Subthemen Aufnahme und Fokus. Dabei würde sich eine analytische Inklusion dieser Themenfelder gerade dadurch anzeigen, dass sie fortwährend Beachtung und Integration finden.

Literatur

- Baader, M. S., Eßer, F. & Schröer, W. (2014). Einleitung. Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. In: M. S. Baader, F. Eßer & W. Schröer (Hrsg.): *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*. Frankfurt/M.: Campus Verlag, 7-20.
- Baader, M. S., Breitenbach, E. & Rendtorff, B. (2021). *Bildung, Erziehung und Wissen der Frauenbewegungen: Eine Bilanz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Berner E. & Lauff, J. (2021). Körper in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft – Kontinuitäten und Diskontinuitäten. Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 27 (2021), 9-27.
- Bilstein, J. & Brumlik, M. (Hrsg.) (2013). *Die Bildung des Körpers (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung)*. Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Brezinka, W. (1974). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Brinkmann, M., Türistig, J. & Weber-Spanknebel, M. (Hrsg.) (2019). *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes*. Reihe: Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Carnin, J. (2020). *Übergänge verkörpern. Adressat*innenpositionen institutioneller Grenzzonen der (frühen) Kindheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Casale, R., Rieger-Ladich, M. & Thompson, C. (Hrsg.) (2019). *Verkörperte Bildung. Körper und Leib in geschichtlichen und gesellschaftlichen Transformationen*. Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der DGfE. Paderborn: Schöningh.
- Diele, H. & Schmid, P. (2007). Anfänge empirischer Kinderforschung. Die Schwierigkeiten einer Anthropologie vom Kinde aus. In: M. Beetz, J. Garber & H. Thoma (Hrsg.): *Physis und Norm. Neue Perspektiven der Anthropologie im 18. Jahrhundert*. Göttingen: Wallstein Verlag, 253-277.
- Eßer, F. (2014). Die verwissenschaftlichte Kindheit. In: M. S. Baader, F. Eßer & W. Schröer (Hrsg.): *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*. Frankfurt/M.: Campus Verlag, 124-153.
- Franke-Meyer, D. & Reyer, J. (2019). Kindertageseinrichtungen im 19. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Institutionengeschichte. In: C. Dietrich & C. Stieve (Hrsg.): *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung*. Weinheim: Beltz Juventa, 172-183.
- Glaser, E. & Andresen, S. (2009). Zur Einführung. Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte. In: E. Glaser & S. Andresen (Hrsg.): *Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Bd. 5)*. Opladen: Barbara Budrich Verlag, 7-11.

- Gugutzer, R. (2006). *Body Turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Hagemann-White, C. (1984). *Sozialisation: Weiblich-männlich?* Opladen: Leske + Budrich.
- Hengst, H. & Kelle, H. (Hrsg.) (2003). *Kinder – Körper – Identitäten. Theoretische und empirische Annäherungen an kulturelle Praxis und sozialen Wandel*. Weinheim: Juventa.
- Herbart, J.-F. (1887/1964). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwerck der Erziehung abgeleitet*. In: K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.): *Sämtliche Werke*, Bd. 2. Neudruck der Ausgabe Langensalza. Aalen: Scientia.
- Hietze, M. (2017). *Körperlichkeit. Einführung*. In: A. Kraus, J. Budde, M. Hietze, & C. Wulf (Hrsg.): *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. Weinheim: Beltz Juventa, 120-133.
- Hoffarth, B. (2021). *Profane Praktiken. Zur Intersektionalität dekorativer Körpertechniken*. Frankfurt/M.: Campus Verlag.
- Hoppe, K. & Lemke, T. (2021). *Neue Materialismen. Zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. (1969/2008). *Interesse am Körper*. In: M. Horkheimer & T. Adorno (Hrsg.): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt/M.: Fischer Verlag, 246-250.
- Jacobi, J. (1991). *Wie allgemein ist die Allgemeine Pädagogik? Zum Geschlechterverhältnis in der wissenschaftlichen Pädagogik*. In: H. Walter & E. Violi (Hrsg.): *Beschreiblich weiblich: Aspekte feministischer Wissenschaft und Wissenschaftskritik*. Chur: Rüegger, 193-206.
- Klika, D. (2004). *Der/Die/Das Subjekt und die Welt – Bildungstheoretische Beiträge*. In: E. Glaser, D. Klika & A. Prengel (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 33-46.
- Koch, S. (2022). *Der Kindergarten als Bildungs-Ort. Subjekt- und machtanalytische Einsätze zur Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Lang, A. (2017). *Körperdiskurse anthropologisch gespiegelt. Eine Epistemologie erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Langer, A. (2008). *Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Leineweber, C., Waldmann, M. & Wunder, M. (Hrsg.) (2023). *Materialität – Digitalisierung – Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lempa, H. (1993). *Bildung der Triebe. Der deutsche Philanthropismus (1768-1788)*. Turku: Turun Yliopisto.
- Lohmann, I. & Mayer, C. (2008). *Dimensions of Eighteenth-century Educational Thinking in Germany: Rhetoric and Gender Anthropology*. In: *History of Education. Journal of the History of Education Society* 37 (1), 113-139.
- Mayer, C. (2006). *Geschlechteranthropologie und die Genese der modernen Pädagogik im 18. und frühen 19. Jahrhundert*. In: M. S. Baader, H. Kelle & E. Kleinau (Hrsg.): *Bildungsgeschichten. Geschlecht, Religion und Pädagogik in der Moderne (Beiträge zur Historischen Bildungsforschung)*. Köln: Böhlau Verlag, 119-139.
- Meinberg, E. (2011). *Leibliche Bildung in der technischen Zivilisation. Über den Umgang mit dem Leibe (Pädagogik – Sport – Kultur – Philosophie, Bd. 3)*. Berlin: Lit Verlag.
- Meyer-Drawe, K. (1984). *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität (Übergänge Bd. 7)*. München: Fink.
- Meyer-Drawe, K. (1999). *Zum metaphorischen Gehalt von „Bildung“ und „Erziehung“*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (2), 161-175.
- Meyer-Drawe, K. (2004). *Leiblichkeit*. In: D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim: Beltz Verlag, 603-619.
- Mollenhauer, K. (1987). *Korrekturen am Bildungsbegriff*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1), 1-20.
- Niekrenz, Y. & Witte, M. D. (Hrsg.) (2011). *Jugend und Körper. Leibliche Erfahrungswelten*. Weinheim: Juventa.
- Niethammer, F. I. (1808). *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit*. Jena: Frommann.
- Oelkers, J., Osterwalder, F. & Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (2003). *Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Perkins, G. C. (1911). *The Man-Made-World, or, Our Androcentric Culture*. New York: Charlton Company.
- Rendtorff, B. & Moser, V. (Hrsg.) (1999). *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Reyer, J. (2004). *Kindergarten*. In: D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim: Beltz Verlag, 518-526.
- Rumpf, H. (1981). *Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule*. München: Juventa Verlag.
- Schär, C., Ganterer, J. & Grosse, M. (2021). *Erfahren – Widerfahren – Verfahren. Körper und Leib als analytische und epistemologische Kategorien Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidtke, A. (2008). *Körper und Erziehung in historischer Perspektive: Theorien, Befunde, und methodische Zugänge – ein Forschungsüberblick*. Online unter: <http://webdoc.sub.gwdg.de/pub/mon/2008/schmidtke.pdf>. (Abrufdatum: 18.11.2021).

- Schotte, A. (2018). Wie allgemein oder speziell ist Herbarts Allgemeine Pädagogik? In: K. Grundig de Vazquez & A. Schotte (Hrsg.): *Erziehung und Unterricht, Neue Perspektiven auf Johann Friedrich Herbarts Allgemeine Pädagogik (Kultur und Bildung, Bd. 12)*. Paderborn: Brill/Schöningh, 131-146.
- Schultheis, K. (1998). *Leiblichkeit – Kultur – Erziehung. Zur Theorie der elementaren Erziehung (Schriften zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Bd. 12)*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Stache, A. (2010). *Der Körper als Mitte. Zur Dynamisierung des Körperbegriffs unter praktischem Anspruch*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Stroß, A. M. (2000). *Pädagogik und Medizin. Ihre Beziehungen in „Gesundheitserziehung“ und wissenschaftlicher Pädagogik 1779-1933*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Terhart, E. (2004). *Lehrer*. In: D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim: Beltz Verlag, 547-564.
- Toppe, S. (1999). *Polizey und Geschlecht. Der obrigkeitstaatliche Mutterschafts-Diskurs in der Aufklärung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Villaume, P. (1787). *Von der Bildung des Körpers in Rücksicht auf die Vollkommenheit und Glückseligkeit der Menschen oder über die physische Erziehung insonderheit (Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, Bd. 8)*. Wien: Schulbuchhandlung.
- Wehren, S. (2021). *Körperbezogenes Wissen in pädagogischen Lehr- und Handbüchern aus den Jahren 1767 bis 1824*. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 27 (2021)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 28-51.
- Wehren, S. (2020a). *Erziehung – Körper – Entkörperung. Forschungen zur pädagogischen Theorieentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wehren, S. (2020b). *Die Impulse des herbartianischen Denkens auf die Entwicklung des Diskurses über die physische Erziehung. Wissenschaftshistorische Perspektiven im Kontext der Entwicklung der Erziehungswissenschaft*. In: R. Bolle (Hrsg.): *Herbart und der Herbartianismus in Jena, (Tagungsband der Internationalen Herbart Gesellschaft, Bd. 8)*. Gera: edition Paideia, 233-248.
- Wulf, C. & Zirfaß, J. (2014). *Homo educandus. Eine Einleitung in die Pädagogische Anthropologie*. In: C. Wulf & J. Zirfaß (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer VS, 9-27.
- Wulf, C. (2014). *Sinne*. In: C. Wulf & J. Zirfaß (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer VS, 103-112.
- Ziller, T. (1876). *Allgemeine Pädagogik*. Leipzig: Verlag Heinrich Matthes.

Autorin

Sylvia Wehren, Dr. phil., 2010-2015 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich für Allgemeine, Interkulturelle und International vergleichende Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg, seit Okt. 2016 Wissenschaftliche Mitarbeiterin Institut für Erziehungswissenschaft, Abt. für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Universität Hildesheim.

Arbeitsschwerpunkte: Erziehungswissenschaftliche und bildungshistorische Körper- und Emotionsforschung; historische Kinder- und Jugendtagebuchforschung; Geschichte und Systematik von Erziehungs- und Bildungstheorie; (post-)digitale Medienbildung; Trans- und Posthumanismus in Theorie und Praxis.

Anschrift: Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft, Abt. Allgemeine Erziehungswissenschaft, Universität 1, D-31141 Hildesheim

E-Mail: wehren@uni-hildesheim.de