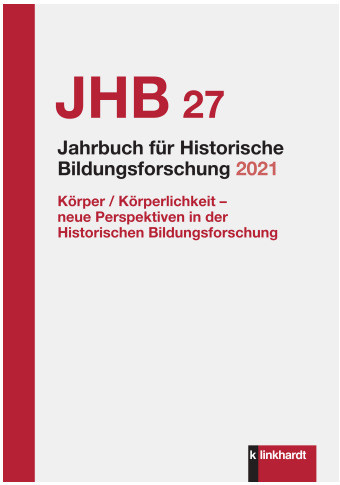
Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 27

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

DOI: 10.25658/71ng-xh97



jb-historische-bildungsforschung.de

Erstmalig erschienen 2021 unter der CC-Lizenz BY-NC-ND 4.0

ISBN 978-3-7815-2480-4 – ISSN 0946-3879

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über dnb.d-nb.de.

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 (wenngleich 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 umgekehrt[6] – 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 Leibeszucht 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, Geschlechtserziehung) 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 orientierte[11] und die Generierung von genuin päda-

---

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 moderne 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 Schulhygiene[13] 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 Nationenbildung[14] 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 Behinderung[17] 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 Nervosität[20] 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] Reformpädagog_innen 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 Zivilisation[35] 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). Allerding 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 direktiver 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 Erziehungsberechtigen 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 *erziehungs*wissenschaftlicher 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 beredten 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 offenbaren 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 köpererzieherisch 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 ([5]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 ([2]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: Œvres 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,%20Ko%CC%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 ([14]1989): 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 ([5]2015): 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 ([2]1988): 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 ([3]2020): 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