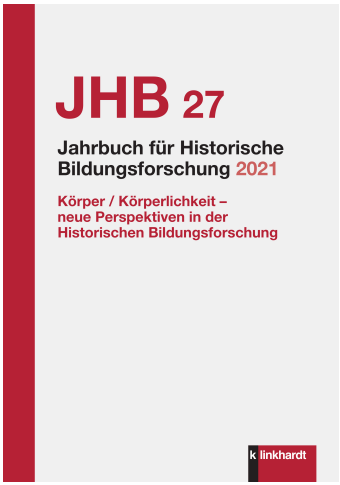
Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 27

Körper/ Körperlichkeit – neue Perspektiven in der historischen Bildungsforschung

Sylvia Wehren

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

DOI: 10.25658/92r0-cs88



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.

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.

Schlagworte: 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 unterminierte,[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 verfahrende 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 Erkentnis 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 Schöpperlin/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 „medicinischen Erziehung“ enthalten,[24] die die körperpädagogischen Ansprüche inhaltlich konkretisiert. Die im Heft versammelten Lesehinweise zur ‚medicinischen 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. Schöpperlin/Thilo 1767, S. 1ff.
22 Vgl. Rothschuh 1978, S. 224ff.
23 Vgl. Moravia 1989, S. 39f.
24 Vgl. Schöpperlin/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 „unbestimt und unvolständig“.[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 Schöpperlin/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 Schöpperlin/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; wenngleich 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 „Grundgesätze 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 körperassoziierter 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, wohlanständig 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 Geschäfftigkeit‘ (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 Wachsthums 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, schaffet 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 [2]1771, 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 körperpädagogische 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 Erkennniß 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.

Schamlosigkeit“[85] 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 verfahrenden 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 organisirtes 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.

dern 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 Haupteile“, „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.

Geschicklichkeiten“[111] 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 Entwickelung 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 Schmids ‚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. XIIf.
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 Salzmann'schen 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 neuhumanistischer, idealistischer Perspektive, dies, wie die vorangegangen 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 (passivern) 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 Bildungsdenken 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 Themenverbünden 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 (^{2}1771): Grundsätze einer weisen und christlichen Erziehungskunst. Göttingen.

Schöpperlin, 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 Leibesübungen 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 der Körperbildung im frühpädagogischen Diskurs der Spätaufklärung, In: Dinges, Martin/Pfütsch, Pierre (Hg.): Männlichkeiten in der Frühmoderne. 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