1 Erziehung und Körper: Theoretische Perspektiven

1.1 Einleitung

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

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

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

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

1 Ricken 2006, S. 25.

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

Kommunikation“[3], „psychosoziale Intervention“[4], als die Weitergabe von akkumuliertem Wissen von einer Generation an die nächste[5] oder als „belehrende Maßnahme“[6] verstanden. Wolfgang Brezinka, der dezidiert an einer systematischen Bestimmung von Erziehung arbeitet und dessen Definition große Verbreitung in der Erziehungswissenschaft gefunden hat, bestimmt sie als Beeinflussung des „psychische[n] Dispositionsgefüge[s] anderer Menschen“[7]. Mit Erziehung sei, so Dieter Lenzen zusammenfassend, eigentlich stets die Transformation „kognitiver Strukturen“[8] gemeint. Berücksichtigt man in diesem Zusammenhang die Kategorie Körper respektive das Nachdenken über die Leiblichkeit des Menschen, so ist an diesen Bestimmungsversuchen und ihren Verwendungskontexten auffällig, dass sie allesamt auf die pädagogische Behandlung und Ausbildung geistig-moralischer bzw. kognitiv-intellektueller Strukturen abzielen. Erziehung wird damit auf theoretischer Ebene stets auf bestimmte Weise figuriert; es kann in dieser Hinsicht von einer diskursiven Vereinseitigung von Erziehung auf die nichtkörperlichen bzw. nichtleiblichen Aspekte pädagogischen Denkens und menschlichen Seins gesprochen werden. Dies ist ein Phänomen, das in dieser Arbeit unter dem Begriff der *Entkörperung* gefasst und analysiert werden wird. An dieser Stelle kann Entkörperung zunächst als eine performative Kraft in der aktuellen Rede über Erziehung gelten, die sich auch angesichts des sogenannten kultur- und sozialwissenschaftlichen *body turns* hält,[9] der nicht nur in der Pädagogik eine theoretische und praktische Hinwendung zu Körper und Leib evozierte. In einem deutlichen Kontrast zu dieser aktuellen Figuration von Erziehung steht das prädisziplinäre Erziehungsverständnis der deutschsprachigen Pädagogik.[10] An der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert, eine Zeit, in der sich das moderne wissenschaftliche Verständnis von Erziehung herauszubilden begann, scheint die Rede über körperbezogene Themen in den theoretischen Debatten über Erziehung allgegenwärtig. Weitläufig diskutierten Pädagogen in Bezug auf Erziehung auch Fragen zu Ernährung, Körper- und Sexualentwicklung, Körperausbildung, Körperbehandlung und Sinnesentwicklung. Auch beinhalteten die definitorischen Bestimmungsversuche zu Erziehung im Gegensatz zur aktuellen Erziehungstheorie die Körperlichkeit des Menschen. Zum Beispiel verstand Joachim Heinrich Campe (1746–1818) unter Erziehungskunst 1807 „die Kunst und Wissenschaft, Kinder gut zu erziehen, sie an Leib und Geist zu gesunden und brauchbaren Menschen zu bilden“[11]. Die körperlichen sowie leiblichen Dimensionen des Menschen sind dieser Definition von Erziehungskunst inhärent. Gleichfalls wird in den ersten entstehenden Erziehungslehren und systematischen Grundlegungen zu Erziehung sichtbar, dass gerade durch die populär geführten Debatten zur sogenannten physischen Erziehung erziehungstheoretische Bezüge zu Körper und Leib hergestellt werden.[12]

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

3 Oelkers 2004a, S. 303.
4 Raithel/Dollinger/Hörmann 2009, S. 21.
5 Vgl. Faulstich-Wieland/Faulstich 2006, S. 45.
6 Lenzen 2007, S. 166.
7 Brezinka 1990, S. 79.
8 Lenzen 2007, S. 166.
9 Vgl. Gugutzer 2006.
10 Die Verwendung des Begriffs ‚prädisziplinär‘ geht auf Tenorth 2004, S. 341, zurück. Tenorth umfasst mit diesem Begriff die Verwissenschaftlichungstendenzen der Pädagogik im 18. Jahrhundert, die zur späteren Herausbildung der akademischen Erziehungswissenschaft führten.
11 Campe 1807, S. 1014, Sp. 1.
12 Vgl. Stroß 2000, S. 29–100; Kunze 1971.

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

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

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

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

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

tivierungen sind historische Rekonstruktionen und systematische Analysen stets miteinander verschränkt.[14] Die folgenden Darstellungen verstehen sich in diesem Sinne als diskursanalytische Annäherung, die sich zur theoretischen und methodischen Profilierung der inhaltlichen Auseinandersetzungen an den Denk- und Zugriffsweisen von Foucault orientieren. Daraus ergibt sich auch der grundlegende Aufbau der Untersuchung:
Zunächst wird vorbereitend in *Kapitel 1* dem Zusammenhang von Erziehung und Körper in seinen aktuelleren Bezugnahmen nachgegangen. Die Frage ist, wie sich das aktuelle Verhältnis von Erziehung und Körper genauer beschreiben lässt. Basierend darauf wird die Problemstellung für die historische Untersuchung entwickelt. Hierfür werden die Themen- und Problemzentren erziehungswissenschaftlicher Körperforschung umrissen und die Entwicklungen in diesem Forschungsfeld verfolgt. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Bearbeitung der disziplinären Grundbegriffe. Auf der Grundlage eines körpertheoretisch fundierten Verständnisses werden sodann die aktuellen erziehungstheoretischen Diskussionen auf ihre Positionen zur körperlichen und leiblichen Entwicklung des Menschen genauer gesichtet. Zur Frage steht dabei insbesondere, ob und wie Körper und Leib in die jüngere Theoriedebatte um Erziehung einbezogen sind. Anschließend wird in *Kapitel 2* die These der Entkörperung detailliert ausgearbeitet. Dies geschieht in dreifacher Weise: Erstens wird Entkörperung als aktuelle diskursive Dynamik in den erziehungstheoretischen Auseinandersetzungen untersucht. Zweitens wird der Versuch unternommen, sie als analytischen Einsatzpunkt für eine historische Untersuchung produktiv zu machen und sie drittens in ihren theoretisch-methodischen Perspektivierungen zu verdeutlichen. Mit diesem Vorlauf aus den ersten beiden Kapiteln, die sowohl das aktuelle Erziehungsverständnis als auch die Sichtweisen der neueren erziehungswissenschaftlichen Körperforschung aufnehmen, beginnt die historische Untersuchung in *Kapitel 3*. Im Zentrum stehen drei Komplexe von Erziehungsschriften, die als bedeutsam für die Entwicklung der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft angesehen werden können. Erstens wird auf die von Campe in sechzehn Bänden herausgegebene *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens* zurückgegriffen, die in den letzten Jahren bereits mehrfach ein Untersuchungsgegenstand der historisch-systematischen Bildungsforschung war.[15] Die einzelnen Bände wurden am Ende des 18. Jahrhunderts, zwischen den Jahren 1785 und 1792, veröffentlicht. Über zwölf Autoren aus dem weiteren Umfeld der philanthropischen Erziehungsbewegung und einige eher als Kommentatoren tätige Autoren waren an der Erstellung dieses Sammelwerks beteiligt. Sehr umfangreich bildet sich in der *Allgemeinen Revision* die spätaufklärerische und insbesondere philanthropische Diskussion über Erziehung und die damit verbundenen Verwissenschaftlichungstendenzen ab. Zweitens werden die in acht Auflagen herausgegebenen *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts*[16] von August Hermann Niemeyer (1754–1828) in die Analyse einbezogen. Auch diese Publikation hat in den letzten Jahren vermehrt Interesse gefunden.[17] Als Lehr- und Handbuch erschien es in seinen verschiedenen Auflagen in den Jahren zwischen 1796 und 1825. Die *Grundsätze* repräsentieren damit, im Gegensatz zur *Allgemeinen Revision*, bereits die Entwicklungen eines pädagogisch-akademischen Diskurses zu Beginn des 19. Jahrhunderts, zumal Niemeyer um eine Sammlung und Systematisierung des Erziehungsdenkens seiner Zeit sehr bemüht war. Dies gilt auch für Werke von Friedrich Heinrich

14 Vgl. Foucault (1981 [1969]), S. 33.
15 Vgl. Austermann 2010; Brachmann 2008; Kersting 1992.
16 Die Auflagen erschienen wie folgt: 1. Aufl. 1796, 2. Aufl. 1796. 3. Aufl. 1799, 4. Aufl. 1801, 5. Aufl. 1806, 6. Aufl. 1810, 7. Aufl. 1818. 8. Aufl. 1824/25.
17 Vgl. z.B. Zierer 2010; Grell 2009; Diele/Piechocki 2009; Ebert 2007; Herrmann 2007; Schmid 2007; Soboth 2007; Klosterberg 2004.

Christian Schwarz (1766–1837), die als Drittes in der Untersuchung Berücksichtigung finden. Seine *Erziehungslehre*[18] und sein *Lehrbuch der Erziehung und Unterrichtslehre*[19] vervollständigen das Quellenkorpus der Untersuchung. Die einzelnen Bände und Ausgaben von Schwarz' Werken erschienen zwischen 1802 und 1835 in verschiedenen Auflagen. Schwarz' Anspruch war es, eine auf der vorausgegangenen pädagogischen Diskussion basierende neue Erziehungslehre zu entwickeln, weshalb seine Schriften für eine Analyse besonders geeignet erscheinen.
Damit umfassen die einzelnen Publikationen – sowohl die *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens* als auch die Schriften Niemeyers und Schwarz' – rund fünfzig Jahre des Denkens über Erziehung zu Beginn der Moderne. Sie ermöglichen sowohl diachrone als auch synchrone Ausblicke auf den Zusammenhang von Erziehung und Körper. Diesem soll dann wie folgt näher nachgegangen werden: Nach einer Kontextualisierung, die die Verflechtungen der Pädagogik zu der zeitgenössischen anthropologischen Debatte und den theologisch-religiösen Vorstellungen verdeutlicht, wird der historische Denkzusammenhang von Erziehung und Körper anhand der Erziehungsschriften in drei Dimensionen beschrieben. Zum Ersten findet eine wissenschaftstheoretische Aufarbeitung dieser Schriften hinsichtlich ihrer körpertheoretischen Bezugsnahmen statt. Ausführlicher werden dabei die einzelnen Publikationen auf ihre erkenntnistheoretischen Setzungen hin befragt und in ihrer pädagogischen Bedeutung verortet. Zum Zweiten findet das Spektrum erziehungshistorischen Körperdenkens Darstellung. Insbesondere das Diskursfeld der physischen Erziehung wird dabei auch in seinen historischen Entwicklungen rekonstruiert. Drittens wird danach gefragt, wie sich im Einzelfall das theoretische Verhältnis von Erziehung und Körper begründet und welche anthropologischen sowie normativen Setzungen hierzu erfolgten. Ziel ist es aus den je individuellen Erkenntnissen und Theoriebildungen die paradigmatischen Bestimmungen eines gemeinsam geteilten Wissensraums über Erziehung zum Vorschein zu bringen.
In *Kapitel 4* wird die These der Entkörperung im Zuge einer verdichteten Beschreibung der diskursiven Situation an der Wende zum 19. Jahrhundert vertiefend diskutiert, auf deren Grundlage die Ergebnisse der Untersuchung formuliert werden. Allerdings kann nicht davon ausgegangen werden, dass die in der Analyse rekapitulierten, weit auseinanderliegenden Theoriekonstellationen – die vergangene prädisziplinäre und die aktuelle disziplinäre Situation – in einen einfachen und direkten kausalen Zusammenhang gebracht werden können. Ebenfalls kann es nicht darum gehen, die historisch sehr verschiedenen Gegebenheiten normativ gegeneinander abzuwägen. Eher soll der Versuch unternommen werden, die historischen Brüche und Tendenzen zu markieren, die innerhalb dieses Spektrums historischer und aktueller Theoriebestände Wirksamkeit entfaltet haben. So strebt die vorliegende Studie vor allem eine Historisierung von Erziehung mit Blick auf einen spezifischen Gegenstandsbereich an. Den Fokus bildet hierbei das Sprechen über den Körper im Erziehungsdenken. In diesem Kontext stellen die folgenden Auseinandersetzungen nicht zuletzt eine thematisch gerichtete Re-Lektüre der historisch gewachsenen Wissensbestände zum prädisziplinären und disziplinären Erziehungsverständnis dar.

1.2 Positionen und Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Forschung zu Körper und Leib

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

18 Die Auflagen erschienen wie folgt: 1. Aufl. 1802–1813, 2. Aufl. 1829–1830.
19 In der 1. Aufl. mit dem Titel *Lehrbuch* der *Pädagogik und Didaktik.* 1. Aufl. 1805, 2. Aufl. 1817, 3. Aufl. 1835.

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

1.2.1 Theoretische Bezüge und empirische Realisierungen

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

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

20 Vgl. Lorenz 2000.

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

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

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

24 Meyer-Drawe 2003, S. 512.

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

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

25 Meyer-Drawe 2003, S. 512.

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

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

28 Stenger 2012, S. 28, 30.

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

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

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

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

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

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

31 Vgl. Pongratz 1989, S. 11.
32 Vgl. Pongratz 1989, S. 13.
33 Vgl. Pongratz 2011 [1988], S. 105.
34 Titel, Schmidtke 2007.
35 Schmidtke 2007, S. 9.

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

Die Frage nach dem Körper als erziehungstheoretische Grundkategorie, wie sie bei Schmidtke gestellt ist, verweist auf eine allgemeine Entwicklung in der erziehungswissenschaftlichen körperbezogenen Forschung. Seine Studie steht in dieser Hinsicht exemplarisch für eine zunehmende Verschränkung systematischer und historischer Interessen mit explizit körperintegrativen Bezügen. Die bereits konstatierte allgemeine erziehungswissenschaftliche Marginalisierung von Körperthemen findet damit – wie bereits für phänomenologische Theorieentwicklungen konstatiert – eine weitere gegenläufige Tendenz sowie zudem eine systematische Weiterentwicklung.

Im Zuge macht- bzw. diskursanalytischer Körperstudien fand Foucault Eingang in erziehungswissenschaftliche Forschungszusammenhänge, weil seine Ansätze als geeignet erschienen, die sozial zurichtenden und gesellschaftlich disziplinierenden Mechanismen der Pädagogik sichtbar zu machen. Dabei wurden Körper (resp. in einem weiteren Sinne Körper-Subjekte) zunächst als relativ passive Objekte der Einschreibung gedacht. Dieser Analysefokus, der gerade die repressiven Grundzüge von Erziehung im Zusammenhang mit Körperthemen in den Vordergrund stellte, blieb lange Zeit erziehungswissenschaftlich dominant.[36] Seit einigen Jahren zeichnet sich jedoch eine Wende ab; so werden vermehrt, unter einem erweiterten Rückgriff auf Foucault, genauso die produktiven und kreativen Aspekte von Macht in erziehungswissenschaftliche Untersuchungen einbezogen. Marion Otts Studie *Der (in)kompetente Kinderkörper. Performanz und Produktion von Körperwissen in entwicklungsdiagnostischen Praktiken* aus dem Jahr 2011 steht beispielhaft für diese Entwicklung. In machtanalytischer Perspektive geht Ott anhand von Materialien aus ethnografischen Beobachtungen der wissensbasierten Konfigurierung von Kinderkörpern nach und erkundet, auf welche Weise in entwicklungsdiagnostischen Untersuchungen körperbezogene Normen praktisch (re)produziert werden.[37]

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

---

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

37 Vgl. Ott 2011.

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

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

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

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

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

1.2.2 Die Ansätze der Pädagogischen Anthropologie

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

41 Alkemeyer 2009, S. 119.

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

43 Alkemeyer 2009, S. 119 f.

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

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

Theorie der Frankfurter Schule mit ihren bekannteren Autoren Theodor W. Adorno und Max Horkheimer perspektivisch gebunden[46] sowie inspiriert durch die Arbeiten von z.B. Michel Foucault, Jacques Derrida und Jacques Lacan, eröffneten die Autorinnen und Autoren neue Sichtweisen auf die Körperlichkeit von Menschen, die grundlegend zivilisations- und gesellschaftskritisch formuliert wurden.[47] Dabei lässt sich zunächst eine Tendenz zu kultur- und zivilisationspessimistischen Haltungen feststellen.[48] Ausgangspunkt der Kritik war die spezifisch abendländische Trennung von Körper und Geist. Diese ginge mit einer tendenziellen Überhöhung von Rationalität, Vernunft und Geist in philosophischer und anthropologischer Hinsicht einher, und ihr sei gleichzeitig eine gesellschaftliche Unterwerfung und soziale Verdrängung des Körpers inhärent. In diesem Forschungskontext etablierten sich die Wendungen vom verschwundenen und schweigenden Körper ebenso wie die von der Wiederkehr des Körpers.[49] Die Rede von den verschwundenen und schweigenden Körpern weisen auf die gesellschaftlichen Prozesse der Körperverdrängung bzw. der Körperdisziplinierung hin, von denen angenommen wird, dass sie auch die konzeptionellen Entwürfe der Pädagogik massiv beeinflusst hätten.[50] Der Begriff von der Wiederkehr des Körpers steht demgegenüber sowohl für den Versuch einer erkenntnistheoretischen Abkehr von ebenjenen Verdrängungs- und Disziplinierungsprozessen als auch für eine Gesellschaftsdiagnose. Das verweist darauf, dass Körperlichkeit seit den späten 1970er Jahren neue und wachsende Bedeutung in gesellschaftlichen Praxen erhält. Beide gerade skizzierten Denkfiguren blieben inhaltlich lange für körperpädagogische Perspektiven wichtig – und sie bestimmen diese heute noch. Dies liegt u.a. an ihrem grundlagentheoretischen Anspruch. Denn von Beginn an entwickelten sich die erkenntnistheoretischen und methodischen Ansprüche aus der Beschäftigung mit dem Körper und den damit zusammenhängenden Menschenbildern. So schreiben Kamper und Wulf zu Beginn der Auseinandersetzungen:

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

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

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

47 Vgl. Lorenz 2000, S. 66 ff.

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

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

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

51 Kamper/Wulf 1982b, S. 12.

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

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

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

52 Vgl. Kamper/Wulf 1982b, S. 12 f.
53 Vgl. Wulf/Zirfas 2014a; Karl 2003. Ausgenommen sind auch heute noch zumeist naturwissenschaftlich orientierte Rezeptionslinien, wie beispielsweise solche, die auf die Ergebnisse der Hirnforschung rekurrieren und damit eher von biologischen Fundierungen ausgehen.
54 Lorenz 2000, S. 66.
55 Vgl. Lorenz 2000, S. 66 ff.
56 Kamper/Wulf 1989a, S. 1.
57 Vgl. Kamper/Wulf 1989b, S. 1.
58 Titel, Kamper 1989.
59 Kamper/Wulf 1989b, S. 65.
60 Kamper/Wulf 1989b, S. 65.

in der Behauptung emanzipierter Körper. Das neue Menschenbild der Human- und Sozialwissenschaften diene nur wieder als „Abwehrkonstrukt“[61], das die Wahrnehmung der Widersprüchlichkeit und Vielfältigkeit menschlicher Existenz und den Zugriff auf deren sinnliche Dimensionen verhindere. Michael Wimmer konstatierte dazu bereits Anfang der 1980er Jahre: „Der Mythos eines natürlichen Körpers, der unterhalb seiner Entfremdung weiter existierte und den es zu befreien gelte, wäre demnach lediglich das idealisierte Spiegelbild des verdrängten Körpers.“[62] In dieser Hinsicht beschreiben sowohl Kamper als auch Wimmer eine durchaus missliche Situation, die auch heute noch als Problem diskutiert wird und die sich laut Kamper auch als fortwährende „frustrierte Trauer um das verlorene Objekt des eigenen Körpers“[63] äußert. Der nähere Blick auf einzelne aktuellere Debatten lässt den Eindruck entstehen, dass sich der erziehungswissenschaftliche Diskurs nach wie vor in derart konfliktreichen Konstellationen in Bezug auf Leib, Körper und Sinnlichkeit bewegt und die Frage nach dem ‚natürlichem Körper‘ immer noch virulent ist. Viele pädagogische Ansätze und Positionen beziehen sich in erster Linie auf das Markieren von Defiziten. Durchaus gängig ist die Rede von einer randständigen und ungenügenden wissenschaftlichen Behandlung des Körpers und damit verbunden die Klage über eine fehlende Integration in pädagogisch-praktische Zusammenhänge.[64] Auch in erkenntnistheoretischen Diskussionen taucht immer wieder die Frage auf, wie über Körper gesprochen werden kann, ohne der Objektivierung desselben erneut Vorschub zu leisten. Verschiedentlich wird hierzu die Möglichkeit diskutiert, Körper selber ‚zu Wort kommen zu lassen‘, dem Körperwissen resp. dem Wissen des Körpers zu größerem wissenschaftlichem Raum zu verhelfen.[65] Allgemein steht zur Frage, auf welche Art und Weise Körper, Leib und Körperlichkeit neu gedacht werden können. Der Vorwurf, dass menschliche Körper in gesellschaftlichen Prozessen der Objektivierung, Zivilisierung und Disziplinierung unzulässig zugerichtet werden, steht dabei auch heute noch im Mittelpunkt der Auseinandersetzungen. Hier schließen sich durchaus auch negative Bezugnahmen auf Erziehung an. Diese wird in dieser Beziehung als repressiv wahrgenommen – als Verursacherin und Trägerin entfremdeter Körperverhältnisse.

In diesem Kontext offenbart sich ein ambivalenter Zusammenhang: Der Körper wird zwar vermehrt zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzungen und insofern auch zunehmend in disziplinäre Zusammenhänge integriert. Da im Mittelpunkt der Systematisierungsversuche jedoch oftmals dessen defizitäre Behandlung und unzureichende metatheoretische Reflexionen steht, wird er gleichzeitig neuerlich als der Verschwundene – als quasi verlorenes Objekt – und dementsprechend als Unerreichbarer diskursiv inszeniert. An die Stelle einer Analyse und methodischen Fruchtbarmachung des angenommenen Entzugs von realen Körpern tritt auf diese Weise eine Klageperspektive, die diskursiv stabilisierend wirkt und vielleicht mögliche emanzipatorische Potenziale eskamotiert. Unter nochmaligem Rückgriff auf Kamper ließe sich diese Haltung erneut als Abwehrkonstrukt lesen. Kamper selbst schließt mit seiner These von der Aufrechterhaltung des verlorenen ‚Objekts‘ Körper an die These Adornos und Horkheimers von der Introversion des Opfers an: „Er [der Körper] bleibt [doch] die Lei-

61 Kamper/Wulf 1989b, S. 66.

62 Wimmer 1982b, S. 89.

63 Wimmer 1982b, S. 70.

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

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

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

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

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

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

66 Horkheimer/Adorno 2008 [1944], S. 114.
67 Vgl. Horkheimer/Adorno 2008 [1944], S. 113.
68 Vgl. Horkheimer/Adorno 2008 [1944], S. 114.
69 Horkheimer/Adorno 2008 [1944], S. 113.
70 Horkheimer/Adorno 2008 [1944], S. 114.
71 Kamper 1989, S. 49.
72 Kamper 1989, S. 49.
73 Kamper 1989, S. 49.
74 Vgl. Kamper 1989, S. 49.
75 Kamper 1989, S. 49.
76 Kamper 1989, S. 49.

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

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

77 Wulf/Zirfas 2014a, S. 14.
78 Vgl. Wulf/Zirfas 2014a, S. 14 ff.
79 Vgl. Wulf/Zirfas 2014a, S. 11, 23 f.
80 Wulf/Zirfas 2014a, S. 10.
81 Hirschauer 2008, S. 975.
82 Hirschauer 2008, S. 975.
83 Hirschauer 2008, S. 975.
84 Hirschauer 2008, S. 975.
85 Vgl. Hirschauer 2008, S. 977.

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

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

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

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

86 Vgl. Foucault 1994 [1975], S. 41 f.
87 Alkemeyer 2009, S. 137.
88 Pongratz 1989, S. 15.

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

1.2.3 Grundbegriffliche Debatten um Körper und Leib

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

89 Vgl. Mollenhauer 1987, S. 8 f.

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

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

90 Langer 2011, S. 323.

91 Langer 2011, S. 323.

92 Langer 2011, S. 323.

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

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

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

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

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

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

1.2.4 Die Körperwende in der Erziehungswissenschaft

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

96 Schmidtke 2007, S. 33 [Hervorh. im Orginal].
97 Vgl. Schmidtke 2007, S. 29.
98 Vgl. Meinberg 2011.
99 Vgl. Stache 2010.
100 Auch Staches Publikation ist sportpädagogisch motiviert. Dies gilt auch für weitere Studien in diesem Kontext. Zum Beispiel für den bildungsbegrifflichen Beitrag von Leonhardmair 2010, welche ebenfalls körperintegrative Akzente setzt. Sie versucht das Bewegungskonzept als mehrdimensionales Bildungsprinzip zu theoretisieren.

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

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

102 Vgl. Bilstein/Klein 2002.

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

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

105 Vgl. Schmidtke 2008, S. 3.

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

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

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

108 Vgl. Gugutzer 2006, S. 12.

109 Vgl. Schmidtke 2008, S. 3.

110 Vgl. Jergus 2012, S. 31 f.

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

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

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

1.3 Körper- und leibbezogene Kritiken und die erziehungstheoretische Debatte

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

1.3.1 Erziehung und Körper: Entwicklung eines theoretischen Verhältnisses

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

113 Schmidtke 2008, S. 3.
114 Vgl. Schmidtke 2008, S. 11 f.
115 Vgl. Gugutzer 2006, S. 11.
116 Vgl. Meinberg 2011; Stache 2010; Leonhardmair 2010.

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

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

Begreift man diesen Bestimmungsversuch als einen zentralen Impuls zur Entwicklung des aktuellen wissenschaftlichen Verständnisses von Erziehung, so steht zu dessen Beginn eine Argumentation, die explizit den Ausschluss der „körperlichen Erziehung“[124] aus dem Bedeutungshorizont von Erziehung befürwortet, weshalb in der Definition auch nur von psychischen und nicht von physischen Dispositionen die Rede ist. Grundlegend dafür sind Brezinkas Überlegungen aus dem Jahr 1974, die er in seiner Publikation *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge* veröffentlichte, mithin genau zu einer Zeit, als auch die erziehungswissenschaftliche Hinwendung zum Thema Körper durch die Forschungsverbünde um Wulf und Kamper an neuer Relevanz gewann.
Brezinka fragt in dieser Publikation nach der Bestimmung des Erziehungsbegriffs vor allem hinsichtlich des Ziels von Erziehung, er fragt, ob denn die Ausrichtung erzieherischen Handelns auf die „psychischen Dispositionen“[125] des Educanden dem „Phänomen der *Leibeserziehung* oder der körperlichen Erziehung“[126] gerecht werden könne. Brezinka befürwortet es allerdings, Erziehung einzig auf die „psychischen Dispositionen“ [127] zu beschränken, da der Begriff dann von dem seit den Anfängen der Pädagogik virulenten „Leib-Seele-Problem“[128] entlastet sei. Die Argumentation Brezinkas ist damit nicht auf eine wissenschaftliche Beschreibung des Gegen-

117 Oelkers 2004a, S. 303.
118 Raithel/Dollinger/Hörmann 2009, S. 21.
119 Vgl. Faulstich-Wieland/Faulstich 2006, S. 45.
120 Lenzen 2004, S. 166.
121 Wigger 2004, S. 298. Als Referenzpunkt entfaltet die Definition ihre Wirksamkeit auch für kritische Perspektiven.
122 Brezinka 1990, S. 79. Brezinka war Vertreter einer empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft, die sich auf den Kritischen Rationalismus bzw. auf die Analytische Philosophie bezog. In Abwendung von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik stand das Bemühen um vermeintlich wertneutrale und wissenschaftstheoretisch legitime Aussagen im Vordergrund. Insbesondere eindeutig bestimmte Begriffe und die wissenschaftliche Arbeit auf Grundlage klarer Definitionen strebten die Vertreter*innen dieser Richtung an.
123 Brezinka 1974, S. 95.
124 Brezinka 1974, S. 81.
125 Brezinka 1974, S. 81.
126 Brezinka 1974, S. 81 [Hervorh. im Original].
127 Brezinka 1974, S. 83.
128 Brezinka 1974, S. 83.

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

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

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

129 Brezinka 1974, S. 82.
130 Brezinka 1974, S. 82.
131 Brezinka 1974, S. 84.
132 Brezinka 1974, S. 84.
133 Brezinka 1974, S. 84.
134 Brezinka 1974, S. 84.
135 Dabei geht für Brezinka als Vertreter eines positivistisch angelegten Theorieverständnisses „die Erziehungspraxis der Erziehungstheorie voraus“. Das sei insbesondere für die „wissenschaftliche Theorie von der Erziehung ganz offensichtlich, denn diese setzt ja die soziokulturelle Tatsache ‚Erziehung‘ als ihren Gegenstand voraus“. Brezinka 1975, S. 166.

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

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

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

136 Vgl. Brezinka 1974, S. 23 f.
137 Vgl. Brezinka 1974, S. 84.
138 Vgl. Koller 2009, S. 55 ff.
139 Vgl. Wimmer 2006, S. 22.

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

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

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

140 Vogel 1996, S. 481.
141 Kron 1996, S. 54.
142 Vogel 1996, S. 488.
143 Vgl. Schäfer 2005, S. 7. Vgl. in diesem Zusammenhang auch Vogel 1996, S. 482; Brezinka 1990, S. 23 ff.

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

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

144 Prange 2005, S. 7.
145 Prange 2005, S. 12.
146 Prange 2012, S. 62. Erziehen als eine eigenständige und möglicherweise originäre Tätigkeit, die sich von zeigen unterscheidet, tritt dabei aufgrund dieser Beschränkung in den Hintergrund und verbleibt deshalb in Pranges Überlegungen merkwürdig unbestimmt und abstrakt.
147 Prange 2012, S. 62.
148 Prange 2012, S. 25.
149 Sünkel 2011, S. 9.
150 Sünkel 2011, S. 26.
151 Sünkel 2011, S. 11.
152 Sünkel 2011, S. 23.
153 Sünkel 2011, S. 63 [Hervorh. im Original].
154 Sünkel 2011, S. 11. Vgl. zur näheren Beschreibung von ‚vermittelnder Aneignung‘ ebd., S. 29 ff.
155 Sünkel 2011, S. 41.

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

1.3.2 Die Abwertung des Erziehungsbegriffs entlang der Kategorie Körper

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

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

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

156 Sünkel 2011, S. 45.

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

158 Braunmühl 1975, S. 112.

159 Braunmühl 1975, S. 112.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

162 Titel, Giesecke 1996.
163 Giesecke 2011, S. 395.
164 Giesecke 1996, S. 7.
165 Giesecke 1996, S. 128.
166 Auch aktuell wird dieser Zusammenhang betont und erforscht. Vgl. den Aufsatz von Jana Johannson 2016: *Der Körper als Kriegsschauplatz von Erziehung – ein historischer Exkurs*.
167 Meyer-Drawe 1996, S. 655.
168 Dies war, so Meyer-Drawe 1996, S. 655 ausführlicher, „die leitende Rezeptionsgeste der späten siebziger und frühen achtziger Jahre".

und damit den emanzipatorischen Potenzialen von Machtanalysen zu, so stellen sich die erziehungstheoretischen Angänge jedoch anders dar. Mit Winfried Marotzki, Arnd-Michael Nohl und Wolfgang Ortlepp kann daher davon gesprochen werden, dass generell „der Begriff der Erziehung [...] innerhalb des Faches Erziehungswissenschaft in Misskredit geraten"[169] sei. Erziehung stünde nun unter „generelle[m] Ideologie- und Herrschaftsverdacht"[170].
So richtig und brauchbar ideologie- und herrschaftskritische Perspektiven auf Erziehung auch sind, und so sinnvoll es ist, das Wissen um Macht in der Theoriearbeit beständig transparent zu halten: die Diskussionen trugen jedoch auch dazu bei, sich in theoretischer Hinsicht kaum mehr mit Erziehung zu beschäftigen. Macht, stellt Meyer-Drawe in diesem Zusammenhang fest, „steckt in Erziehung wie ein Stachel oder Pfahl im Fleisch. Sie ermöglicht Erziehung und kann sie zerstören. Sie wird [in der Erziehungswissenschaft] ignoriert, reflektiert, denunziert und camoufliert."[171] Eine forschungspraktische Lösung dieser Problemlage war – wie bei Giesecke exemplarisch dargestellt – nur im generellen Neuentwurf pädagogischer Verhältnisse denkbar, was auch zur theoretischen Neuaufstellung der pädagogischen Leitbegriffe führte. Lernen und insbesondere Bildung – auch wenn diese beiden Begriffe ebenfalls ideologiekritisch bearbeitet werden – wurden deutlich in den Vordergrund gerückt. Diese veränderten Präferenzen in der Bearbeitung erziehungswissenschaftlicher Leitkategorien bedingte in der Konsequenz eine weitreichende Verdrängung des Erziehungsbegriffs, ein Grund weshalb die Diskussion um Erziehung und Körper konserviert wurde. Winkler fasst diesen Problemzusammenhang wie folgt zusammen:

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

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

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

169 Marotzki/Nohl/Ortleppp 2005, S. 145.
170 Marotzki/Nohl/ Ortleppp 2005, S. 144.
171 Meyer-Drawe 2001, S. 446.
172 Winkler 2006a, S. 60.
173 Oelkers 1991, S. 14 [Hervorh. im Original].

Was zudem ausbleibt, ist eine Analyse der Gründe, weshalb sowohl Erziehung als auch Körper in diesem besonderen Maße in Verdacht stehen, den repressiven, manipulativen und indoktrinierenden Aspekten gesellschaftlicher Einflussnahme Vorschub zu leisten.[174] Es ist sicherlich kein Zufall, dass in erziehungswissenschaftlichen Denkzusammenhängen häufig beides inhaltlich verschränkt begründet wird. Dieses Misstrauen gegenüber Erziehung und Körper führt jedoch zur diskursiven Degradierung beider Gegenstände im Zusammenhang. Zum einen gilt der Körper in dieser Hinsicht als eine Art Medium von Erziehung, als ein Ort der Vergesellschaftung, an dem diese besonders leicht und nur durch wenige Widerstände gestört vonstattengehen kann. Erziehung zielt bei dieser Sichtweise nicht eigentlich auf Körper, sondern auf das, was sich vermeintlich ‚in' diesem an subjektbezogener Individualität befindet. Zum anderen, so die weiteren Begründungen, fehle es dem Erziehungsvorgang an emanzipatorischem Potenzial, gerade in Bezug auf eine pädagogisch gewollte Instandsetzung des Subjekts.
Diese Perspektiven erzeugen, selbst in der Vielzahl der theoretischen Entfaltungen, starke thematische Einschränkungen.[175] Stache konstatiert in diesem Zusammenhang:

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

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

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

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

174 Vgl. Stache 2007, S. 113 ff.
175 Vgl. Meyer-Drawe 1999, S. 162.
176 Stache 2007, S. 122.
177 Meyer-Drawe 2001, S. 449.

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

Dies ist eine diskursive Tendenz, die bereits durch die definitorischen Bestimmungen von Erziehung deutlich wurde und die dann exemplarisch mit Brezinka, Prange und Sünkel näher beschrieben werden konnte. Sie richtet Erziehung in der Debatte auf Aspekte der geistig-seelischen Dimensionen menschlicher Entwicklung aus und bezieht permanent die sinnlich-körperlichen Aspekte menschlichen Seins nicht auf Erziehung. Der Körper bleibt einzig der Ort ‚an' und ‚auf ' dem Erziehung zumeist gewaltförmig stattfinden kann.

1.3.3 Die Ausrichtung von Erziehung auf die geistigen Momente menschlicher Entwicklung

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

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

178 Vgl. Winkler 2006a, S. 16; Wimmer 2006, S. 35 ff; Masschelein1996a, S. 164.
179 Kant 1803, S. 32.
180 Meyer-Drawe 1996, S. 655.
181 Meyer-Drawe 1996, S. 656.
182 Meyer-Drawe 1996, S. 656 [Hervorh. im Original].

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

183 Lenzen 2002, S. 166 ff., 173.
184 Wimmer 2006, S. 10.
185 Wimmer 2006, S. 13.
186 Wimmer 2006, S. 11.
187 Wimmer 2006, S. 13; vgl. dazu auch S. 28.
188 Wimmer 2006, S. 375 ff.
189 Marotzki/Nohl/Ortlepp 2005, S. 137.
190 Vgl. Marotzki/Nohl/Ortlepp 2005, S. 144.
191 Marotzki/Nohl/Ortlepp 2005, S. 143.
192 Marotzki/Nohl/Ortlepp 2005, S. 138.
193 Marotzki/Nohl/Ortlepp 2005, S. 138.
194 Vgl. Masschelein 1996a, S. 163 f.

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

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

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

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

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

---

195 Masschelein 1996b, S. 111.
196 Vogel 1996, S. 482.
197 Vogel 1996, S. 482.
198 Vogel 1996, S. 482.
199 Vogel 1996, S. 483.
200 Vogel 1996, S. 483.
201 Vgl. Vogel 1996, S. 487.
202 Oelkers 1991, S. 16.
203 Oelkers 2001, S. 10. Oelkers versteht darunter den Gebrauch der „grundlegenden Argument der Erziehung [...], die ihre historische Ausprägung erfahren haben und die nicht dadurch anders werden, dass das Medium der Kommunikation gewechselt wird" (ebd., S. 11).
204 Oelkers 2001, S. 26.
205 Oelkers 2001, S. 26.
206 Oelkers 2001, S. 26.
207 Oelkers 2001, S. 28, Fn. 32.
208 Oelkers 2001, S. 28, Fn. 32.
209 Oelkers 2001, S. 30 f. [Hervorh. im Original].

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