



GOEDOC - Dokumenten- und Publikationsserver der Georg-August-Universität Göttingen

2008

Adrian Schmidtke

Körper und Erziehung in historischer Perspektive : Theorien,
Befunde, und methodische Zugänge - ein Forschungsüberblick

Schmidtke, Adrian:
Körper und Erziehung in historischer Perspektive : Theorien, Befunde, und methodische Zugänge - ein
Forschungsüberblick
Göttingen : Pädagogisches Seminar der Georg-August-Universität ; Göttingen : GOEDOC, Dokumenten-
und Publikationsserver der Georg-August-Universität, 2008

Verfügbar:
DOI: <http://dx.doi.org/10.3249/webdoc-1723>

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Es steht unter Creative Commons Lizenz 2.0 als freie
Onlineversion über den GOEDOC - Dokumentenserver der Georg-August-Universität Göttingen bereit
und darf gelesen, heruntergeladen sowie als Privatkopie ausgedruckt werden. Es ist nicht gestattet,
Kopien oder gedruckte Fassungen der freien Onlineversion zu veräußern.



Adrian Schmidtke

Körper und Erziehung in historischer Perspektive:
Theorien, Befunde, und methodische Zugänge
– ein Forschungsüberblick

Pädagogisches Seminar der
Georg-August-Universität Göttingen
2008

Inhalt

1	Einleitung	3
2	Körper und Leib in Erziehung und Bildung.....	4
2.1	'Körper' und 'Leib': Versuch einer theoriegebundenen Verortung	5
2.2	Der Körper in der historischen Bildungsforschung und der Erziehungswissenschaft.....	8
2.3	Der Körper in der Sportgeschichte und den Geschichtswissenschaften.....	13
2.4	Der Körper in Soziologie, Anthropologie, Literaturwissenschaft und Geschlechterforschung	15
2.5	Desiderate	17
3	Methodische Zugangsmöglichkeiten: Bild und Diskurs	19
3.1	Bilder und Fotografien als Quellen.....	19
3.2	Diskursanalytische Verfahren.....	24
4	Ausblick.....	29
5	Literatur	30

1 Einleitung

Mit den Begriffen ‚Körper‘ und ‚Leib‘ bzw. ‚Körperlichkeit‘ und ‚Leiblichkeit‘ ist auf zentrale Kategorien innerhalb der historischen Erziehungs- und Bildungsforschung verwiesen, die gleichwohl häufig systematisch vernachlässigt werden. Das Interesse am Körper scheint zudem erheblichen Schwankungen zu unterliegen: Konnte in den späten 1970er und frühen 1980er Jahren im Zuge von Veröffentlichungen aus dem Bereich der Historischen Anthropologie zumindest in Teilbereichen der historisch arbeitenden Erziehungswissenschaft eine Art Renaissance der Körperlichkeit beobachtet werden (vgl. Kamper/Rittner 1976; Kamper/Wulf 1982), so verschwand dieses Interesse bald wieder, und erst in den letzten Jahren erhalten Körper und Leib – u.a. auch im Kontext von Soziologie und Genderforschung – wieder vermehrte Aufmerksamkeit (vgl. Fischer 2003.). In mehrfacher Hinsicht irritiert dieser Befund. Zum einen verweisen die meisten Autoren, die sich mit dem Körper in erziehungswissenschaftlicher und bildungshistorischer Absicht auseinandersetzen, auf die grundlegende Bedeutung der Kategorien ‚Körper‘ bzw. ‚Leib‘ für die Erziehungswissenschaft und für Erziehung schlechthin. Zum anderen findet sich außerhalb der Erziehungswissenschaft und der historischen Bildungsforschung eine schier unüberschaubare Zahl an Publikationen zum Körper, so dass beinahe der Eindruck entstehen könnte, der Körper wäre überall ein selbstverständliches Thema, nur nicht in der Erziehungswissenschaft. Ein Blick in die unterschiedlichen Bereiche der neueren Körperforschung verspricht daher für die bildungshistorische Forschung zumindest eine Vielzahl von Anregungen für eine stärkere und systematischere Auseinandersetzung mit dem Körper.

Dieser Forschungsüberblick referiert zunächst in groben Zügen einen für bildungshistorische Fragestellungen tragbaren theoretischen Zugang zum Körper und rekuriert dabei auf die Arbeiten Helmut Plessners, Maurice Merleau-Pontys und Michel Foucaults. In einem zweiten Schritt werden erziehungswissenschaftliche und bildungshistorische Arbeiten referiert, die den Körper ins Zentrum des Interesses rücken, bevor in einem dritten Schritt exemplarisch ausgewählte Forschungsarbeiten referiert werden, die anderen Disziplinen als der Erziehungswissenschaft zuzuordnen sind, gleichwohl aber für bildungshistorische Fragestellungen relevant sein können. Anschließend werden mit den Ansätzen einer für bildungshistorische Fragestellungen tragfähigen Bild- und Diskursforschung Ansätze referiert, die geeignet scheinen, eine Vielzahl neuer Sichtweisen nutzbar und bereits bestehende Ansätze für eine historische Bildungsforschung und Geschichte der Pädagogik, die den Körper ernst nimmt, anschlussfähig zu machen. Eine solche Darstellung bleibt notgedrungen unvollständig und in ihrer Selektivität willkürlich, will sie nicht in Beliebigkeit verfallen oder den Anspruch einer umfassenden Bibliografie erheben.

2 Körper und Leib in Erziehung und Bildung

Die Körper- bzw. Leiblichkeit des Educandus ist Grundvoraussetzung allen Lernens, Grundvoraussetzung für Erziehung überhaupt. Kinder und Jugendliche lernen stets mit ihrem Gesamtorganismus; somit ist auch der Körper wesentliches Medium des Lernens. Dieser an sich banale Grundsachverhalt der Erziehung ist nicht neu und scheint selbstverständlich – aber gemessen an der Selbstverständlichkeit, mit der die Physis aller an Erziehungsprozessen Beteiligten vorausgesetzt wird, ist die Frage nach der Bedeutung von Körper und Leib innerhalb der Erziehungs- und Sozialwissenschaften eine nach wie vor nur selten gestellte. Der menschliche Körper kann nicht als gegeben oder gar natürlich und ursprünglich angenommen werden; vielmehr muss er in jeder Hinsicht „als lebendig-wirksames ‚Resultat‘ der Evolution, der Vorgeschichte und der Geschichte in Rechnung gestellt werden“ (vgl. Bourdieu 1976, S. 193f.; Pazzini 1983, S. 490; Butler 1997; Kamper 1997, S. 407).

Vor allem der Bereich der antiken Erziehung nimmt traditionell einen großen Anteil unter den Publikationen ein (vgl. Müller 1926; Weirich 1932; Rittelmeyer/Klünker 2005). Für die Neuzeit lässt sich wenigstens ein grundsätzlicher Wandel im pädagogischen Umgang mit dem Körper des Kindes ausmachen. Noch im 19. Jahrhundert überwog eine erkennbare Angst vor dem Körper des Educandus; es galt, diesen zu formen, zu überwinden, zu disziplinieren, zu züchtigen, seinen Willen zu brechen, „die stumme bedrohliche Natur in ihm durch die Klausur der Schulanstalt aus der Welt fernzuhalten und durch Einsicht zur Einkehr zu bringen“ (Wünsche 1982, S. 98).¹ Demgegenüber beabsichtigte eine Vielzahl pädagogischer Strömungen seit Beginn des 20. Jahrhunderts einen positiven Einbezug des Körpers in die Erziehung. Vor allem die Reformpädagogik suchte mit ihrem Naturbezug, wesentlich auch mit und für den Körper des Educandus einen positiven Einfluss auf alle am Lehr-Lern-Prozess Beteiligten zu bewirken. Der Idee nach war dies als eine Befreiung des kindlichen Körpers, als eine „Humanisierung“ des Umgangs mit ihm gedacht. In die Erziehung zur Zeit des Nationalsozialismus wurde zwar in weiten Teilen der Naturbezug reformpädagogischer Ansätze übernommen, gleichzeitig aber auch um den Körper ein Korsett aus Disziplinierungs- und Abrichtungsmaßnahmen geschnürt. In weiten Bereichen (insbesondere in der Eliteerziehung innerhalb der ‚Nationalpolitischen Erziehungsanstalten‘) konnte zudem an etablierte Traditionen der Militärerziehung angeschlossen werden, wie sie beispielsweise in den preußischen Kadettenanstalten des 19. und frühen 20. Jahrhunderts ihren sichtbaren Ausdruck fanden.² Heute findet sich der Körper vor allem dann in pädagogi-

1 Illustre Beispiele hierzu finden sich bei Rutschky 1993.

2 Vgl. zur Körpererziehung in den preußischen Kadettenanstalten Theweleit 1980, S. 144ff.; Beispiele bei Salomon 1933. Zur institutionalisierten Eliteerziehung im Nationalsozialismus

schen Diskursen wieder, wenn er zum Problem wird, sei es, weil Kinder und Jugendliche zu dick, zu dünn, zu träge oder zu unruhig werden.

Die möglichen Verknüpfungspunkte zwischen Körper und Leib, Erziehung und Erziehungswissenschaft scheinen nahezu unbegrenzt zu sein. Der Körper kann Gegenstand anthropologischer, psychoanalytischer, medizinischer, sportwissenschaftlicher Fragestellungen sein, er kann hinsichtlich seines Geschlechts, seines kommunikativen Repertoires, seiner Gesundheit oder seiner Lernfähigkeit untersucht werden. Es scheint daher angebracht, zunächst einen allgemeinen theoretischen Zugang zum Körper zu finden, der die vielfältigen Perspektiven, die auf den Körper möglich sind, zu tragen vermag.

2.1 ‚Körper‘ und ‚Leib‘: Versuch einer theoriegebundenen Verortung

Für das erziehungs- und sozialwissenschaftliche Grundverständnis des Körpers grundlegend ist sicherlich die im Laufe des 20. Jahrhunderts zunehmende Infragestellung des cartesianischen Dualismus von ‚Körper‘ und ‚Geist‘. Am folgenreichsten dürften dabei die Arbeiten von Helmut Plessner und Maurice Merleau-Ponty gewirkt haben. Plessner hat im Verlauf seines Schaffens bei der Frage nach der leiblichen Existenz immer wieder den unaufhebbaren Doppelaspekt menschlicher Existenz als (physischer) Körper und (psycho-physischer) Leib hervorgehoben, an dem die spezifische „exzentrische Positionalität“ des Menschen gegenüber anderer organischer Lebensformen (Pflanzen, Tiere) besonders deutlich wird:

„Positional liegt ein Dreifaches vor: das Lebendige ist Körper, im Körper (als Innenleben oder Seele) und außer dem Körper als Blickpunkt, von dem aus es beides ist. Ein Individuum, welches positional derart dreifach charakterisiert ist, heißt Person. Es ist das Subjekt seines Erlebens, seiner Wahrnehmungen und seiner Aktionen, seiner Initiative. Es weiß und es will. Seine Existenz ist wahrhaftig auf Nichts gestellt.“ (Plessner 1928/1975, S. 293, Herv. i. Orig.)

Mit anderen Worten: Der Mensch ist mit sich selbst identisch und kann sich doch gleichzeitig in Distanz zu sich selbst setzen, und gerade das kennzeichnet seine exzentrische Positionalität. Durch die Möglichkeit eines reflexiven Leib-Erlebens, Fühlens und Erfahrens erlebt der Mensch sich selbst als Subjekt des Handelns und des Bewusstseins. Durch diese Erfahrung des Selbstbewusstseins kann der Mensch sich und sein Erleben abstrahieren und ist dadurch (anders als das Tier, das aus seiner Mitte heraus existiert und deshalb an eine bestimmte Umwelt gebunden ist)

vgl. Schneider/Stillke/Leineweber 1996; Schmidtke 2007 und – wenn auch mit geringerem Interesse an der Körperlichkeit – Feller/Feller 2001, sowie Scholz 1973.

weltoffen: „Der Mensch ‚hat Welt‘, d.h., er kann sich Welten erschließen und mehr noch: Er kann zu sich selbst Ich sagen“ (Macha/Fahrenwald 2003, S. 24).

Innerhalb sozialer Interaktion erscheint der Gegenüber nicht als bloßer Körper, an dem bestimmte Bewegungen abgelesen werden, sondern immer als lebendiger Leib, dessen Bewegungen nicht nur physikalischer Natur, sondern immer sinnhaft und deutbar sind, weil sich ihr Träger seiner selbst bewusst ist und man sich dieses Bewusst-Seins seines Gegenübers für gewöhnlich sicher sein kann. Der Träger dieses Leibes (d.h. des belebten, sich bewussten Körpers) wird dabei „weder als Körper noch als Seele, sondern als gegen diesen gedanklichen Unterschied indifferent aufgefasst“ (Plessner 1928/1975, S. 27).

An dieser Stelle setzt auch Maurice Merleau-Ponty an, wenn er in seinem frühen Körperkonzept die Innen- und Außensphäre des Menschen miteinander verschränkt (vgl. Merleau-Ponty 1966). In der Positionierung des Ichs zur Welt offenbart sich – etwa in der Tasterfahrung – eine Art „Zwischenleiblichkeit“, die zwischen Subjekt und Objekt anzusiedeln ist. Der Körper ist das Medium des „In-der-Welt-Seins“ und die „ureigenste Erfahrungsbasis eines Menschen“. Identität wird bei Merleau-Ponty, anders als bei Plessner, vor allem über den Bezug zum Anderen definiert. Ähnlich argumentiert auch Käthe Meyer-Drawe, die die Arbeit Merleau-Pontys für die Erziehungswissenschaft fruchtbar gemacht hat: Identität, d.h. das interaktive Aushandeln sozialer Bezüge, entsteht nicht nur aus der Freiheit eines abstrakten, plessnerschen Ichs, sondern auch zwischen den Subjekten: „Mit der Grundstruktur des Zur-Welt-Seins ist das Bewusstsein als leiblich inkarniertes endliches Bewusstsein bestimmt, in dem sich Natur und Geist durchdringen, das also nie nur Idee noch Faktum ist“ (Meyer-Drawe 1987, S. 137).

Michel Foucault, auf den sich auch Käthe Meyer-Drawe bezieht, hat in ‚Überwachen und Strafen‘ (vgl. Foucault 1975/1994) einen Zugang zum Körper vorgestellt, der für erziehungswissenschaftliche und bildungshistorische Fragestellungen nach wie vor von großer Bedeutung ist. Foucault beschreibt darin die historische Entwicklung der Besetzung und Nutzbarmachung des menschlichen Körpers seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert durch eine sich stetig entwickelnde Disziplinarmacht. Diese Disziplinierung ist kein rein pädagogisches Unterfangen, das sich auf wenige Institutionen beschränken ließe (Schule, Krankenhaus, Militär), sondern es handelt sich dabei um ein umfassendes, bis in die kleinsten Verästelungen der Gesellschaft vordringendes Prinzip. Die Disziplinarmacht ist auch kein über die Gesellschaft gestülptes Repressionsmittel, sondern sie ist ganz in ihr (Vgl. Foucault 1976b, S. 32). Möglich wurde sie durch Gymnastik, durch militärische Übungen, durch medizinische, pädagogische, psychologische und philosophische (Fach-)Diskurse, durch Gefängnisse, industrielle Arbeitsbedingungen, durch das Preisen des schönen Körpers in Kunst und Literatur. Erst durch die unablässige Arbeit der

Macht am menschlichen Körper konnte sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts das entwickeln, was sich mit dem „Begehren des eigenen Körpers“ (Foucault 1976a, S. 106) beschreiben lässt.

Macht ist im Foucaultschen Disziplinarmodell weit davon entfernt, nur repressiv (d.h. Zensur, Ausschluss, Absperrung, Verdrängung) zu sein:

„[...] wenn sie nur auf negative Art ausgeübt würde, wäre sie sehr zerbrechlich. Wenn sie stark ist, dann deshalb, weil sie auf der Ebene des Begehrens positive Wirkungen produziert – das weiß man inzwischen – und auch auf der Ebene des Wissens“ (ebd., S. 109).

Individuen werden nicht diszipliniert, sondern sie disziplinieren sich weitgehend selbst und mehr noch: die Praktiken dieser Selbstdisziplinierung erfolgen in der Regel freiwillig und werden – das ist sicherlich einer der stärksten Thesen zur Wirkung der Disziplinarmacht Foucaults – in einer in allen Bereichen wirksamen Disziplinargesellschaft als Prozess der Individualisierung und nicht als Praktik der Repression oder Nutzbarmachung wahrgenommen. Individuen sind nicht die Ursache von Macht(-diskursen), sondern ihr Resultat, ihre Wirkung. Dem Leib kommt dabei besondere Bedeutung zu, nicht nur als Zielscheibe und Ort, an dem sich die Disziplinierung abspielt, sondern auch in seiner Funktion als Gedächtnis: „Am Leib findet man das Stigma der vergangenen Ereignisse, aus ihm erwachsen auch die Begierden, die Ohnmachten und die Irrtümer“ (Foucault 1971, S. 75). Der Leib fungiert als individuelles und kollektives Gedächtnis. In ihm spiegeln sich kulturelle Praktiken und Bräuche, überhaupt gesellschaftliche Lebensstile. Gesellschaftliche Strukturen werden im Sozialisationsprozess einverleibt; diese von Pierre Bourdieu beschriebene „List der pädagogischen Vernunft“ bewirkt, dass die herrschende Ordnung auf der Ebene der Individuen weitgehend unreflektiert getragen werden, weil der Habitus der Akteure in den Leibern verankert ist und dem Menschen zu einer Art „zweiten Natur“ wird (Meyer-Drawe 2001, S. 449).

Käthe Meyer-Drawe hat in ihren Überlegungen zum Zusammenspiel von Erziehung und Macht insbesondere auf diesen leiblichen Aspekt der Machtanalyse Foucaults hingewiesen, wenn sie (vor allem mit Blick auf die Erziehungsprogrammatik des Nationalsozialismus) schreibt: „Der Intellekt wird ausgeklammert. Es geht darum, Herrschaft und Unterwerfung in die Körper einzuschreiben. Gelingt diese Einfleischung, so kann man davon ausgehen, dass die Machtprozeduren vor jeder Kritik geschützt sind“ (ebd., S. 447). Foucault selbst hat in seinen Machtanalysen sowohl die diskursiven Aspekte von Macht beschrieben als auch ihre Wirkungen, die Praktiken. Macht verschwindet nicht im historischen Prozess, sondern ändert lediglich ihre Techniken, ihr Gesicht. Sie ist nicht einfach ‚da‘ und ergreift Besitz von etwas zu bemächtigendem, sondern sie entsteht im gesellschaftlichen

Gefüge selbst: „Nicht weil sie alles umfasst, sondern weil sie von überall kommt, ist Macht überall“ (Foucault 1976/1995, zit. n. Meyer-Drawe 2001, S. 450). Dieser für das pädagogische Denken folgenschwere Befund ist von verschiedenen Autoren für Fragestellungen, die sich mit dem Körper auseinandersetzen, angewendet worden (vgl. van Dülmen 1998; Möhring 2004; Schmidtke 2007). Auch mit Blick auf die grundlegenden methodologischen Vorüberlegungen und Vorarbeiten Foucaults zu einer historischen Diskursanalyse verspricht dieser Ansatz bedeutende Anschlussmöglichkeiten für bildungshistorische Fragestellungen zum Körper.

Fasst man die drei referierten theoretischen Ansätze zusammen, so lässt sich sagen, dass mit Plessner das grundlegende Verhältnis des Menschen zu sich und seinem Körper erklärt werden kann. Die Erkenntnis, dass der Mensch nicht einem Körper-Geist-Dualismus unterliegt, sondern in seiner Leiblichkeit immer beides, – Körper und Geist – zugleich ist, scheint mir für pädagogische Fragestellungen eine geradezu unabdingbare Prämisse zu sein. Mit Merleau-Ponty lässt sich dieser Körperbezug mit Blick auf die überindividuelle Ebene erweitern. Die Erkenntnis des eigenen Ichs bei Plessner („Dies ist mein Körper, das bin ich“) wird hier auf die Interaktion mit anderen übertragen („Das da bin nicht ich“). Und weil Menschen in ihrer Leiblichkeit nie Körper oder Geist sind, sondern stets beides zusammen, weil alles, was auf den physischen Körper einwirkt, ihn als psycho-physischen Leib konstituiert und bis in das Bewusstsein hinwirkt, ist das gezielte Einwirken auf den Körper in pädagogischen Kontexten von jeher die Grundlage allen Lernens und jeder Erziehung. An dieser Stelle setzt Foucault ein, mit dem gezeigt werden kann, dass dieses gezielte Einwirken häufig unter den Prämissen der Nutzbarmachung stattgefunden hat, dabei aber keineswegs repressiv sein muss. Funktionieren alle sozialisatorischen Instanzen reibungslos, so normalisieren die Individuen ihre Körper (und damit sich) selbst.

2.2 Der Körper in der historischen Bildungsforschung und der Erziehungswissenschaft

Eine für die erziehungswissenschaftliche und bildungshistorische Forschung folgenschwere Auseinandersetzung mit der Körperlichkeit des Kindes und des Jugendlichen fand in den 1980er Jahren innerhalb der historischen Anthropologie im Zuge der Diskussion um die ‚Wiederkehr des Körpers‘ (vgl. Kamper/Wulf 1982) statt. Kamper und Wulf betonen die spezifisch abendländische Trennung von Körper und Geist und sehen in dieser Dichotomie ein wesentliches Symptom abendländischer Körpergeschichte, die immer auch – oder: vor allem – eine Geschichte der Unterwerfung der Körper unter Abstraktionen und Rationalitäten (Arbeitspro-

zesse, Sport, Unterricht) gewesen ist. Gleichzeitig führte eine zunehmende Vergeistigung des Lebens zu einer Entmaterialisierung bzw. Entkörperlichung, zu einer verlorenen Einheit. Im Zurichten der Körper, das ein weitreichendes Verschwinden der Körper nach sich zog, sehen Kamper und Wulf dann auch den eigentlichen, einsehbaren Sinn des Zivilisationsprozesses (vgl. ebd., S. 14ff.).³ Der Wunsch nach der Überwindung von Tod und Krankheit führte letztlich zu einer Entmaterialisierung des Erlebens.

Rudolf zur Lippe verweist in seinem Beitrag (vgl. Zur Lippe 1982) auf die medizinischen Aspekte einer solchen „Wiederkehr“ und sieht im Hospitalismus als einem gesamtgesellschaftlichen Syndrom einen deutlichen Verweis auf psychische, physische und soziale Erkrankungen, die einen eklatanten Mangel an Beziehungen, an – physischer – Nähe und Selbsterfahrung vermuten lassen. Wiederkehrende Körper findet er vor allem in Therapien, in Lernprozessen, im Alltag von „Freizeit“ und Besinnung. Gleichwohl sieht er in dieser Wiederkehr auch eine Wiederholung derselben Fehler: zwanghafte Sexualisierung (im Sinne einer kommerziellen Ersatzbegehrlichkeit), Kosmetik und Medizin (als Zwang, den Körper zum Träger „geistiger Spannkraft“ zu machen) und schließlich in der „Bürgerpflicht ewig jugendlicher Erscheinung“ (ebd., S. 27). Reine, physikalische Körper, von Geist und Seele getrennt, werden zu – häufig mangelbehafteten – Funktionsträgern, deren Funktionsweise die Humanwissenschaften historisch betrachtet bezeichnenderweise vor allem dem unbelebten, toten Körper entnommen haben.

Anders als der kindliche und jugendliche Körper gerät der Körper des Erwachsenen nur selten in den Focus erziehungswissenschaftlicher und bildungshistorischer Forschung. Eine rühmliche Ausnahme – auch, aber nicht nur innerhalb der ‚Wiederkehr des Körpers‘ – stellt der Beitrag von Konrad Wünsche dar (vgl. Wünsche 1982). Er konstatiert eine konsequente Vernachlässigung dieses Aspektes innerhalb der Erziehungswissenschaften, denn im Gegensatz zum – mal disziplinierten oder befreiten, mal gehegten oder gepeinigten – Körper des Schülers scheint der Körper des Lehrers bislang nicht von Interesse gewesen zu sein. Die Physis des Lehrers erscheint ihm jedoch nicht minder bedeutsam als die des Schülers, da im Unterrichtsetting der vergangenen Jahrhunderte für gewöhnlich „nicht der Kopf des Lehrers und der Körper des Schülers, sondern der Körper des Lehrers und der Kopf des Schülers [...] zum Auftakt einer Unterrichtsszene“ zusammentreffen (ebd., S. 102). Die – körperliche – Anwesenheit des Lehrers bündelt die Aufmerksamkeit auf seine Person und sie dient der Beruhigung oder Ruhigstellung des Schülers. Der Lehrer ist anwesend, wenn er voll, d.h. als ganze Person mit Muskeln, Sinnen und Rede, anwesend ist, er macht sich gegenwärtig in dem er sich

3 Vgl. dazu ferner Kamper 1976; zusammenfassend Pazzini 2001, S. 889ff.

ausdrückt und bewegt. Durch verschiedene Maßnahmen sucht die Institution der Schule die Körperlichkeit des Lehrers nutzbar zu machen und in ihrer Effizienz zu steigern: Sie erhöht ihn durch ein Pult, wodurch seine Sichtbarkeit für den Schüler erhöht und seine eigene Übersicht gesteigert wird. Zeigestöcke und Ruten erhöhen seine physische Reichweite und bündeln seine physischen Kräfte, die Architektur des Raumes lenkt die Blickrichtung des Lehrers und seiner Schüler aufeinander, ermöglicht eine bessere Kontrolle des Schülerkörpers und ein ständiges Gewahrsein des Schülers über die Anwesenheit des Lehrerkörpers. Nicht zuletzt ist der Lehrer in seiner Physis Leib gewordene Institution: Nicht die Schule züchtigt, ermutigt oder tadelt, sondern der Lehrer – und umgekehrt sind Angriffe auf den Lehrer stets auch Angriffe auf die Institution an sich.

Wieder stärker auf den kindlichen und jugendlichen Körpers verweisend nimmt René Schérer den Widerspruch zwischen einer ästhetisierenden, mitunter gar verherrlichenden Darstellung des kindlichen Körpers (etwa in der abendländischen Kunst) und der fortgesetzten Unterwerfung und Bezwingung desselben Körpers innerhalb der Schule in den Blick (vgl. Schérer 1982). Dem in der Kunst bewundernten „mystischen Körper“ stellt Schérer den gelenkten und zurechtgewiesenen „pädagogischen Körper“ gegenüber, bei dem unentschieden bleibt, ob er ein Spiegelbild des Erwachsenen, des Kommenden und Möglichen oder eine gegenwärtige und unüberwindbare Differenz darstellt.

Neben den Arbeiten, die einen – mehr oder weniger – klaren historischen Blickwinkel einnehmen, gibt es innerhalb der unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen eine Reihe von Arbeiten, die Anschlussmöglichkeiten für verschiedene bildungshistorische Fragestellungen bieten. Einen allein schon quantitativ großen Anteil in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Körperforschung machen diejenigen Autoren aus, die den Körper als Medium von Kommunikation und Interaktion untersuchen. So betont beispielsweise Hans-Peter Dreitzel die Bedeutung des Körpers als Bestimmungsgröße des räumlichen und zeitlichen Arrangements sozialer Bezüge (vgl. Dreitzel 1982). Für pädagogische Interaktion gilt, was grundsätzlich für alle Formen sozialer Interaktion gilt: Die Fülle der austauschbaren Informationen ist um ein vielfaches größer, wenn eine direkte körperliche Anwesenheit der Beteiligten besteht. Dabei scheint der Körper als eine Art Resonanzboden und Darstellungsbühne für die Beziehung der Kommunikationsteilnehmer zu fungieren; umgekehrt bestimmt auch der Beziehungsaspekt in jeder direkten Kommunikation deren Inhalte wesentlich mit (vgl. ebd., S. 182ff.).

Gesicht und Hände können dabei als bevorzugte Orte angesehen werden, an denen sich das Ausdrucksrepertoire des menschlichen Körpers konzentriert; insbesondere im schulischen Kontext muss zudem besonderes Augenmerk auch der gesamten Haltung des Körpers gelten, werden an ihr doch An- und Abwesenheit, Zu-

stimmung und Ablehnung des Schülers und Lehrers sichtbar. Neben gestischen und mimischen Äußerungen, die sich der leiblichen Kontrolle weitgehend entziehen, sind für die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung vor allem jene Möglichkeiten körperlicher Expression von Interesse, die als kulturell kodifiziert angesehen werden können. Mit dem Erwerb kulturell kodifizierter Gesten im Sozialisationsprozess findet eine verbindliche Einfügung in kulturelle Körpertraditionen statt: Erst über den Erwerb und den rituellen Gebrauch institutionsspezifischer Gesten wird das Kind zum Schüler, gleichzeitig werden Geltung und Ansprüche der Institution an den Schüler durch den Vollzug dieser Gesten jedes Mal neu bestätigt. Dabei garantieren der Gebrauch und das Verständnis von Gesten eine Vertrautheit innerhalb komplexer sozialer Beziehungen und symbolisieren Zugehörigkeit oder Zustimmung (vgl. Wulf 1997, S. 517ff; Ekman/Friesen 1969).⁴

In der neueren erziehungswissenschaftlichen Forschung liegen insbesondere aus dem Bereich der Bildforschung aussagekräftige Untersuchungen zum gestischen Repertoire von Lehrern und Schülern vor (vgl. Pilarczyk/Mietzner 2005b). Ferner gibt es einen gut sortierten Bereich der Didaktik und Schulpädagogik, der sich in beratender und praxisbezogener Absicht mit der Bedeutung nonverbaler Kommunikation in Lehr-Lern-Prozessen befasst, dabei allerdings die Bedeutung des Körpers nicht systematisch ausführt (vgl. u.a. Neill 1991; Kaiser 1998; Rosenbusch/Schober 2000; Heidemann 2003).

Einen aus wenigstens zwei Gründen wichtigen Bereich der – im weitesten Sinne – pädagogischen Körperforschung nehmen diejenigen Arbeiten ein, die sich mit dem Körper als Träger humanmedizinischer Pathologien auseinandersetzen. Zum einen evoziert die Verknüpfung von Kindheit und Krankheit einen hohen Handlungsbedarf (und dementsprechendes Expertenwissen), zum anderen wird gerade in medizinischen Diskursen ein grundlegendes, und für die Art und Weise, wie Körper wahrgenommen werden, folgenschweres Wissen über den Körper erzeugt. Eine Reihe von Pathologien tritt nicht allein bei Kindern und Jugendlichen auf, diese werden dort aber in besonderem Maße sichtbar. Hierzu gehören vor allem Adipositas, Anorexie und Hyperaktivität, die bei Kindern und Jugendlichen entweder als besonders besorgniserregend oder als besonders störend empfunden werden. Ganz überwiegend findet die pädagogische Auseinandersetzung mit diesem Thema im Bereich der Beratungsliteratur, im Grenzbereich zur psychologischen bzw. psychotherapeutischen Literatur und in einigen Fällen auch innerhalb der Geschlechterforschung statt, nicht aber im Kernbereich der allgemeinen Erziehungswissenschaft oder der historischen Bildungsforschung. Burkhard Fuhs thematisiert anhand des vieldiskutierten Problems der Adipositas bei Heranwachsenden die Wahrnehmung

4 Ähnliche Überlegungen finden sich bei Norbert Elias (vgl. Elias 1976).

des kindlichen Körpers in der Öffentlichkeit (vgl. Fuhs 2003). Neben der Beschreibung eines neuen medialen Diskurses, der um einen ursprünglich medizinisch-pädagogischen Diskurs herum entstanden ist, verweist er dabei sowohl auf die Folgen eines spezifischen Wissens, das durch einen solchen Diskurs erzeugt wird, und das die alltägliche Wahrnehmung des Phänomens erheblich beeinflusst, als auch auf die komplexe Verwobenheit des (individuellen) Körpers in eine spezifische Sozialität, die einen bestimmten Umgang und eine bestimmte Wahrnehmung des Körpers bewirkt. So befinden sich übergewichtige Kinder neben ihrer individuell höchst unterschiedlichen biografischen Verbindung zu ihrem Leib in der Schnittstelle höchst unterschiedlicher Positionen und Sichtweisen, die zwischen den Polen eines „rigiden Körper- und Schlankheitsdiskurs“ und einer zu beobachtenden „Bewegung der Normalisierung des Dickseins“ (ebd., S. 98) verortet sind, und die in ihrer Widersprüchlichkeit den Umgang mit individuellen Problemen des Dickseins erheblich erschweren können.

In historischer Perspektive spannend ist sicherlich vor allem die Frage, wann und warum der kindliche Körper überhaupt als Objekt der Medizin entdeckt wurde, begriff man das Kind zumindest in Fragen der Erziehung über weite Bereiche der Geschichte doch als kleinen bzw. noch unvollständigen Erwachsenen. Michel Foucault hat in seinen Geschichten des Wahnsinns und der Sexualität darauf hingewiesen, wie folgendschwer ein solches medizinisches Wissen über Körper, Seele und Sexualität bis in die kleinsten Verästelungen der Gesellschaft hinein wirkt (vgl. Foucault 1961/1996; Foucault 1976/1995; Foucault 1978). Philippe Ariès hat in seiner – teilweise umstrittenen – ‚Geschichte der Kindheit‘ darauf hingewiesen, dass Kindheit als soziales Konstrukt bzw. das gesellschaftliche Bewusstsein um Kindheit an sich in seiner Genese historisch datierbar ist und mitnichten als anthropologische oder wie auch immer grundsätzlich gültige Ausgangstatsache angesehen werden sollte (vgl. Ariès 2003, S. 92ff.). Jedenfalls darf angenommen werden, dass unterschiedlichen historischen Epochen in ihrer jeweiligen Sicht auf Kinder ein jeweils höchst unterschiedliches Verständnis des kindlichen Körpers und Leibs zu Eigen gewesen sein dürfte, auch und gerade unter medizinischen Gesichtspunkten (vgl. Winau 1983). Eine solche medizin- und diskursgeschichtliche Abhandlung der Kindheit steht bislang noch aus, aus der Geschichtswissenschaft liegen hierzu verschiedene Arbeiten vor (vgl. u.a. Loux 1980; Lorenz 1999, 2000; Schmidt 2001; Zürcher 2004).

Eine Reihe von pädagogisch relevanten Erkenntnissen über den Körper verdankt die Erziehungswissenschaft der neueren pädagogischen Anthropologie, die einen stärkeren Fokus auf die Körper- und Leiblichkeit des Kindes und Jugendlichen legt, als es beispielsweise in der ‚Pädagogischen Anthropologie‘ Heinrich Roths der Fall ist. Dieser hatte Begriff und Aufgabe seiner Disziplin wie folgt defi-

niert: „Eine pädagogische Anthropologie handelt von der seelisch-geistigen Menschwerdung, aber diese muss verstanden werden in ihrem Zusammenhang mit der Natur des Menschen“ (Roth 1966/1984, S. 19, Herv. i. Orig.). Bei der Frage nach der Natur des Menschen verweist Roth sodann auf die Biologie und die Soziologie – die Körper- und Leiblichkeit des Menschen wird bei Roth allenfalls am Rande erwähnt, was durchaus typisch für die deutsche Pädagogik der ersten Nachkriegesjahrzehnte zu sein scheint. Demgegenüber betonen neuere Arbeiten die zentrale Bedeutung von Körper und Leib für eine pädagogische Anthropologie, die den Menschen in seiner Ganzheit ernst nehmen will, u.a. mit Blick auf Gesten, Rituale oder institutionalisierte Körperpraktiken (vgl. Kamper/Rittner 1976; Kamper/Wulf 1982; Wulf 1997; Gebauer/Wulf 1998; Liebau/Schumacher-Chilla/Wulf 2002). Christian Rittelmeyer verweist in seiner ‚Pädagogischen Anthropologie des Leibes‘ (vgl. Rittelmeyer 2002) zuvorderst zwar auch auf biologische Aspekte der Erziehung und Bildung, jedoch tut er dies mit einem phänomenologisch reflektierten Verständnis von Körper- und Leiblichkeit, welches seine anthropologischen Überlegungen von denen Roths gerade unterscheidet. Dabei steckt er verschiedene Felder pädagogisch-anthropologischer Forschung ab, die teilweise durchaus anschlussfähig für eine an historischen Fragestellungen ausgerichteten Erziehungs- und Bildungsforschung sein können. Neben neueren Erkenntnissen aus der Evolutions- und Hirnforschung sowie der Chronobiologie ist es vor allem die Pädagogische Ästhesiologie und die Entwicklungs-Morphologie, welche von Rittelmeyer selbst teilweise unter historischen Gesichtspunkten referiert werden: die Morphologie etwa mit Anschluss an Goethes dynamische Entwicklungs-Morphologie, die Ästhesiologie u.a. mit Blick auf Schulbauarchitektur. Letztgenannte würde mit einem expliziten Fokus auf die leibliche Wahrnehmung der Architektur von Lernanstalten ein weites Betätigungsfeld für historisch arbeitende Erziehungswissenschaftler eröffnen.

2.3 Der Körper in der Sportgeschichte und den Geschichtswissenschaften

Weniger lückenhaft, was die systematische Auseinandersetzung mit dem Körper in historischer Perspektive betrifft, sind Disziplinen, die an die historische Erziehungs- und Bildungsforschung angrenzen. So liegt aus dem Bereich der Sportwissenschaften und Sportgeschichte eine große Zahl von Publikationen vor, die sich mit der – nahe liegenden – Bedeutung des Körpers im Kontext von Sport und Leibeserziehungen befassen (vgl. u.a. Ueberhorst 1972ff.). Die meisten Autoren betonen dabei etwa die hohe Bedeutung der Körpererziehung in der Antike, die stets an

die sittliche Vervollkommnung des Menschen geknüpft war. Gymnastik war stets körperlichen, geistigen und sittlichen Zielen zugleich unterstellt: „Keine Erziehung ohne Sport, keine Schönheit ohne Sport, nur der körpergebildete Mensch ist erzo-gen, nur er ist wirklich schön“ (Diem 1960, S. 129).⁵ Sehr viel dünner ist der For-schungsstand zum Mittelalter, hier wird zwar der verbreiteten Annahme einer rigo-rosen Leiblichkeitsentfremdung teilweise widersprochen; die Darstellung der Kör-perpraktiken beschränkt sich jedoch weitgehend auf körperliche Vorbereitungen für Kriegszwecke, in der Regel nach Vorbildern aus dem Rittertum (vgl. Hahn 1929; Wildt 1957; Niedermann 1980; Renson 1980). Zum 19., vor allem aber zum 20. Jahrhundert ist der Forschungsstand innerhalb der Sportgeschichte wieder ausge-sprochen weitgefächert und reichhaltig (vgl. u.a. Diekmann/Teichler 1997). Neben der Auseinandersetzung mit der Rolle des Sports im Nationalsozialismus (vgl. u.a. Peiffer 1987; Bernett 1988; Peiffer 1993; Peiffer 2004) findet sich ein reichhaltiger Forschungsstand zum Sport in der DDR (vgl. u.a. Engelhardt 1965; Bernett 1994; Buss/Becker 2001).

Die Geschichtswissenschaften haben neben der Sportwissenschaft und der Sportgeschichte sicherlich den größten Beitrag zur Körpergeschichte geleistet; hier liegt seit den 1920er Jahren eine beachtliche Zahl an Publikationen vor (vgl. u.a. Hahn 1929; Skorning 1952; Wildt 1957). Neben dem traditionell ausführlich be-handelten Bereich der Antike findet sich auch für den Bereich des Mittelalters eine erstaunlich breit gefächerte Auseinandersetzung mit dem Körper. Hier ist vor allem auf den Sammelband von Schreiner und Schnitzler zu verweisen, der einen Über-blick über Symbolik und Sozialbezug des Körpers im Mittelalter und der frühen Neuzeit bietet (vgl. Schreiner/Schnitzler 1992). Insgesamt sind die thematischen Schwerpunkte zur Geschichte des Körpers innerhalb der Geschichtswissenschaften höchst unterschiedlich: Neben Schwerpunkten zur Geschichte des weiblichen Kör-pers (vgl. Shorter 1987), zum Körper in der Strafpraxis (vgl. Dülmen 1988), Medi-zin und Psychiatrie (vgl. Lorenz 1999) oder im Ballet (vgl. Weickmann 2002) fin-det sich eine Reihe von Publikationen und Herausgaben, die die Geschichte des Körpers umfassend darzustellen versuchen (vgl. u.a. Imhoff 1983; für die Neuzeit vgl. u.a. Corbin/Arasse/Vigarello 2005a; Corbin 2005b; Corbin/Audoin-Rouzeau/Courtine 2006).

5 Ähnlich Popplow 1959; Weiler 1981; Sansone 1988; Müller 1995; Rittelmeyer/Klünker 2005.

2.4 Der Körper in Soziologie, Anthropologie, Literaturwissenschaft und Geschlechterforschung

Eine Reihe von Publikationen liegt zudem aus den Bereichen der Soziologie, Anthropologie, der Literaturwissenschaft und der Geschlechterforschung vor. Hier finden sich größtenteils interdisziplinär angelegte Untersuchungen, von denen viele bedeutende Anschlussmöglichkeiten für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen bieten (vgl. Featherstone/Hepworth/Turner 1999; Funk/Brück 1999; Judovitz 2001; Krüger-Fürhoff 2001; Bildhauer 2006).⁶ Manfred Weinberg (vgl. Weinberg 1999) etwa sucht Parallelen zwischen Wilhelm von Humboldt und Judith Butler; Bettina Bildhauer verweist auf die Bedeutung des Körpers als Träger („Container“) des Blutes in der mittelalterlichen Literatur; Robert Gugutzer (vgl. Gugutzer 2004) verweist in seiner ‚Soziologie des Körpers‘ auf mögliche Zugänge zum Körper, die verschiedene – vor allem strukturalistisch und handlungstheoretisch ausgerichtete – Klassiker der modernen Soziologie bieten (Norbert Elias, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Erving Goffmann u.a.). Mary Douglas (vgl. Douglas 1974) hat in ihrer sozialanthropologischen Studie zur Körpersymbolik, die in der Erziehungswissenschaft und historischen Bildungsforschung leider kaum wahrgenommen worden ist,⁷ auf wichtige Zusammenhänge zwischen Gesellschaft, Institution und individueller Körperlichkeit hingewiesen und dabei aufgezeigt, wie eng die den Menschen umgebenden Regeln, Rituale und Zwänge an die Möglichkeit zur Entfaltung individueller Körperexpressionen gekoppelt sind und diese im Extremfall völlig unterbinden können. Elaine Scarry verweist auf die grundlegende Bedeutung des Schmerzes und der Schmerzempfindung, der Verletzbarkeit und Verletzungsmächtigkeit als körperliche Grundkonstanten des Menschen, die Vergesellschaftung maßgeblich mitbestimmen (vgl. Scarry 1992; ähnlich Popitz 1992; Sofsky 1996). Verschiedene Autoren bündeln zudem unterschiedliche Ansätze zu diversen Soziologie(n) des Körpers. In der Regel wird dabei darauf verwiesen, dass Körper stets Produkte, wie auch Produzenten von Vergesellschaftung sind und einander wechselseitig bedingen. Wie wir Gesellschaft wahrnehmen, hängt damit maßgeblich von unserer körperlichen und leiblichen Verfasstheit ab; umgekehrt haben die gesellschaftlichen Bedingungen einen erheblichen Einfluss darauf, wie wir uns und unseren Körper erleben.

6 Einen guten Überblick über die Vielfalt historischer Ansatzpunkte bietet das – mittlerweile auch leider etwas in die Jahre gekommene – Repetitorium von Barbara Duden (Duden 1990) und die Einführung in die Körpergeschichte von Maren Lorenz (Lorenz 2000).

7 Eine Ausnahme stellen die Arbeiten von Christoph Wulf und Mitarbeitern am SFB „Kulturen des Performativen“ an der FU Berlin dar (vgl. Wulf 2001; Wulf 2004; Wulf/Zirfas 2005).

Maren Möhring erweitert in ihren ‚Marmorleibern‘ (vgl. Möhring 2004) das Disziplinarmodell Michel Foucaults mit den dekonstruktivistischen Ansätzen Judith Butlers um die Kategorie des Geschlechts und zeigt dabei, wie in der deutschen Nacktkultur und Nacktgymnastikbewegung zwischen 1890 und 1930 mittels komplexer „Selbsttechniken“ spezifisch männliche und weibliche Körpervorstellungen etabliert und durch gymnastischer Übungen inkarniert wurden. Die zugrunde gelegten Vorstellungen von Körperlichkeit waren dabei in der Regel politisch aufgeladen, in dem beispielsweise beim männlichen Körper die Wehrkraft und beim weiblichen die Gebärfähigkeit gesteigert werden sollte. Die von Foucault beschriebenen Disziplartechniken werden in der Nacktgymnastik als Körpertechnologien wirksam, die Individuen normalisiert bzw. zu einer – auch und gerade was das Geschlecht betrifft – als normal und natürlich-kultiviert empfundenen Gestalt zurückführt. Damit sind bereits – in Teilen – wesentliche Körpervorstellungen der NS-Ideologie vorweggenommen, auch in Bezug auf die eindeutigen Geschlechtszuschreibungen.

Überhaupt hat sich die Genderforschung der letzten zwei Jahrzehnte breit mit Fragen nach der Körperlichkeit auseinandergesetzt, auch und gerade mit Blick auf eine mögliche theoretische Fundierung des Zusammenhangs von Körper und Geschlecht. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass soziale Einflüsse im Laufe der Geschlechtersozialisation inkarniert, d.h. körperlich angeeignet, und in den Körpern der Individuen verankert werden. Geschlechtsspezifische Zuschreibungen sind nie nur auf der Ebene des Bewusstseins existent sondern äußern sich in – spezifisch männlichen oder weiblichen – Körperhaltungen, Körperbewegungen und Körperwahrnehmungen. Dabei ist ein wesentlicher, heute allerdings nur noch in Maßen provozierender Befund der Geschlechterforschung, dass auch das biologische Geschlecht, was in den Humanwissenschaften Jahrhunderte lang als unverrückbar angesehen wurde (weil es an eindeutige Merkmale geknüpft war) immer kulturell aufgeladen und mit sozialen Zuschreibungen überfrachtet ist, und es ein natürliches, gleichsam von allen kulturellen Bezügen bereinigtes Geschlecht nicht geben kann. Weitgehende Einigkeit besteht darüber, dass die Art und Weise, wie Mädchen, Jungen, Männer und Frauen ihren eigenen und fremde Körper erleben und wahrnehmen, entscheidend davon abhängt, wie das eigene Geschlecht im Sozialisationsprozess inkarniert worden ist (vgl. Macha/Fahrenwald 2003). Ihren wichtigsten Niederschlag findet diese Annahme in den Konzepten des *Doing Gender*, die in vielfältiger Perspektive die Rekonstruktion von Geschlechtsidentitäten ermöglichen (vgl. u.a. Kaiser 2004). Judith Butler hat in ihren dekonstruktivistisch orientierten Arbeiten diese Materialität der Körper – mit Rückgriff auf Michel Foucault und Jacques Lacan – vor allem auf ihren diskursiven Ursprung hin untersucht. Bei ihr gibt es keine Körperlichkeit, die als natürlich und vorausgesetzt begriffen werden

darf, sondern Körper sind in ihrer Materialität vollständig erfüllt von den Diskursen und Machtprozessen, deren Produkt sie zugleich sind (vgl. Butler 1991; Laqueur 1992; Butler 1997; Tuijter 2003). Damit schließt Butler – zumindest implizit – auch an das Habitus-Modell Pierre Bourdieus an, mit dem sich der Leib als „Körper gewordene soziale Ordnung“ beschreiben lässt (Bourdieu 1988, S. 740). Die Inkorporation der geltenden Klassenzugehörigkeit oder Geschlechterordnung stellt sich dabei als eine tiefsitzende, körperlich empfundene Verankerung des Individuums mit seiner Umwelt und des ihn umschließenden sozialen Raums dar. Die soziale Ordnung konstituiert dabei den Leib ebenso, wie der Leib die soziale Ordnung; der Mensch ist damit sowohl Produkt seiner sozialen Verhältnisse, als auch Produzent der sozialen Wirklichkeit (vgl. Bourdieu 1985, S. 67ff.).

Diese stark theoriegebundenen und theoriebildenden Ansätze sind auf verschiedene Fragestellungen angewendet worden, die sich im Schnittpunkt von Körper und Geschlecht finden. Neben der Frage nach geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Gebrauchsweisen des Körpers in der Kommunikation, der Interaktion oder der körperlichen und seelischen Entwicklung von Mädchen und Jungen (vgl. Mühlenschach 1993; Young 1990; Düring 1993; Schnack/Neutzling 2004) spielen auch die oben beschriebenen Pathologien eine wichtige Rolle, diese werden aber nur selten systematisch auf Kindheit und Jugend bezogen (vgl. Waldrich 2004). Grundsätzlich muss jedoch festgehalten werden, dass sich die Geschlechterforschung für gewöhnlich eher für den weiblichen Körper zu interessieren scheint und den männlichen Körper, quasi in einer Umkehrung des stets kritisierten hegemonialen Männlichkeitsprinzips, häufig nur als Vergleichsmatrix nutzt; als eine der wenigen Autorinnen hat Paula Diehl in ihrer Dissertation über den Mythos des Männerkörpers in der SS das Interesse auf den männlichen Körper gerichtet (vgl. Diehl 2005; vgl. auch Dingel 2005). Insgesamt fehlt in der Geschlechterforschung nach wie vor der Blick auf Männerkörper ebenso wie der systematische Einbezug der grundlegenden Befunde zur Konstruktion von Geschlecht und Körperlichkeit aus der Geschlechterforschung auf erziehungswissenschaftliche und vor allem bildungshistorische Fragestellungen noch aussteht.

2.5 Desiderate

Es zeigt sich, dass der Körper des Kindes und Jugendlichen zwar in verschiedenen Teilbereichen der Erziehungswissenschaft durchaus ein Thema war und ist, insbesondere unter historischen Gesichtspunkten aber zum Teil erhebliche Leerstellen zu konstatieren sind. Oder aber es fehlt wie in den referierten (sport-)historischen, soziologischen, anthropologischen und gender-spezifischen Arbeiten zur Geschichte des Körpers der systematische Blick auf Kindheit und Jugend. Gleichwohl liegt

thematisch eine Vielzahl von Forschungsarbeiten vor, die für eine historische Pädagogik und historische Bildungsforschung nicht nur von erheblichem Interesse sind, sondern sich auch forschungslogisch in greifbarer Nähe befinden. So sind beispielsweise in der Geschlechterforschung selbst mit dem starken Bezug auf diskursive Praktiken bereits mögliche Zugänge gesetzt, die ohne Schwierigkeiten in eine bildungshistorische Perspektive übertragen werden könnten.

3 Methodische Zugangsmöglichkeiten: Bild und Diskurs

Im Folgenden werden nun zwei mögliche methodische Zugänge zu Körper und Leib in bildungshistorischer Perspektive beschrieben, die geeignet scheinen, einige der beschriebenen Desiderate zu schließen. Diese Beschreibungen erfolgen in aller Kürze und werden damit den beschriebenen Quellen, insbesondere aber auch den Methoden und Methodologien in ihrer Komplexität nicht gerecht. Bilder und Diskurse drängen sich als Quellen einer bildungshistorischen Körperforschung geradezu auf, weil damit zugleich die ästhetische wie sprachliche Komponente der Körperwahrnehmung und der Konstruktion von Körpervorstellungen abgedeckt sind.⁸ Darüber hinaus sind beide Zugänge einander anschlussfähig: Bilder illustrieren stets das was in einer Gesellschaft als ‚wahr‘, als ‚normal‘ und ‚abweichend‘ gilt, sie zeigen ‚gesunde‘ und ‚kranke‘ Körper, ‚richtige‘ und ‚falsche‘ Körperhaltungen und sind damit sichtbare Resultate und diskursive Praktiken. Gleichzeitig initiieren sie Diskurse, gehen ihnen voraus, werden zum Gegenstand von Diskursen oder illustrieren sie.

3.1 Bilder und Fotografien als Quellen

Obgleich unser gesamter Alltag von Bildern (vor allem Fotografien) durchdrungen ist, Fotografien im Laufe des zwanzigsten Jahrhunderts zum – unangefochten – wichtigsten medialen Informationsträger wurden und die menschliche Wahrnehmung zum größten Teil visuell geprägt ist, spielen Fotografien als Quelle innerhalb der historischen Bildungsforschung nach wie vor nur eine randständige Rolle. Verschiedene Erklärungsversuche können hierfür angeführt werden, der wohl wesentlichste entspringt Eigenarten des Mediums der Fotografie selbst: Bei der praktischen Arbeit mit Fotografien stellen sich regelmäßig Schwierigkeiten mit der Multiperspektivität des Mediums ein, weil es auf Fotografien zu einer folgenschweren Gemengelage unterschiedlicher Sichtweisen, Darstellungsebenen und Rezeptionsperspektiven kommt (vgl. Barthes 1961/1990; Barthes 1964/1990; Barthes 1970/1990). Neben der Sichtweise des Fotografen, die stets in ihrem historischen Kontext interpretiert werden muss, findet sich die Sichtweise des Rezipienten, die einem eigenen Regelwerk des Sehens und Verstehens folgt, das sich in der Regel (zumindest bei historischen Fotografien) nicht mit dem des Fotografen deckt. Hin-

8 Die Bildanthropologie (vgl. u.a. Belting 2001) ist seit Jahren um die Reflektion des komplexen Zusammenhangs von Bild- und Körperwahrnehmung bemüht. Die auf Bildern und Fotografien abgebildeten Körper werden vom Betrachter offenbar nicht nur registriert, sondern erlebt, d.h. wahrgenommen und interpretiert wie reale körperliche Bewegungen, Gesten, Mimiken und Blicke.

zu kommt die Ebene der Selbstdarstellung durch die Abgebildeten, die die Wirkungsweisen und Bedeutungsebenen einer Fotografie entscheidend mit beeinflussen. Die Berliner Erziehungswissenschaftlerinnen Ulrike Pilarczyk und Ulrike Mietzner haben mit der seriell-ikonografischen Fotoanalyse ein methodisches Instrumentarium vorgelegt, das eben diesen Besonderheiten der Fotografie genüge trägt und welches insbesondere für historische Fragestellungen geeignet ist. Gerade weil analoge Fotografien herstellungsbedingt eine „unaufkündbare Referenz zur Realität“ (Pilarczyk/Mietzner 2005a, S. 106) aufweisen, haben sie indexikalische Qualitäten, die Werke der bildenden Kunst nicht haben können. Fotografien halten fest, was zum Zeitpunkt der Belichtung vor dem Objektiv gewesen ist, was dazu führt, dass weiten Bereichen der Fotografie der Zufall und das Alltägliche systematisch inhärent sind. Sie bieten – anders als es bei Werken der bildenden Kunst möglich ist – einen zunächst unreflektierten Blick auf das Alltägliche und Gewöhnliche und haben damit – beispielsweise in der Biografieforschung – auch einen gewichtigen Vorteil gegenüber biografischen und autobiografischen Dokumenten, die stets durch die nachträgliche Verarbeitung gekennzeichnet sind. Dennoch sind Fotografien zugleich hochgradig inszeniert und konventionalisiert: Der Fotograf hat maßgeblichen Einfluss darauf, was und wie etwas auf der Fotografie abgebildet wird, und die Art und Weise, mit der dies geschieht, ist immer in hohem Maß von Konventionen der Darstellung beeinflusst. Dies gilt auch für die Rezipientenebene, weil auch die visuelle Wahrnehmung spezifischen (und wandlungsfähigen) Regeln gehorcht. Gleichzeitig konstruieren Fotografien im hohem Maß die Wahrnehmung der Realität mit und sind deshalb niemals bloße Information oder nur Träger einer beabsichtigten Botschaft, d.h. sie geben in historischer Perspektive damit immer auch Auskunft über die Konstruktion der Wirklichkeit, die auf ihnen stattfindet.

Dieser Komplexität der Darstellung, der Wirkung und Herstellung ist es neben dem Nimbus des Gewöhnlichen, der dem Medium hartnäckig anhaftet, wohl vor allem geschuldet, dass Fotografien bislang in der historischen (Bildungs-)Forschung nur eine marginale Rolle gespielt haben (vgl. Schmidtke 2005). Ein ganz anderer Befund, was die Verwendung innerhalb der historischen Bildungsforschung betrifft, lässt sich für nicht-fotografische Bilder – vor allem aus der bildenden Kunst – stellen. Hier findet sich eine weitaus breitere und, wie es scheint, akzeptiertere Verwendung derartiger Medien.⁹ Offenbar haftet Werken der bildenden Kunst weitaus weniger der Nimbus des Ordinären und Alltäglichen an, was ihre Akzeptanz als wissenschaftliche Quelle möglicherweise erhöht. Zudem kann – an-

9 Die Zahl derjenigen Arbeiten, die Werke aus der bildenden Kunst in – im weiteren Sinne – bildungshistorischer Absicht untersuchen, lässt sich nur schätzen. Exemplarisch seien genannt: Boehm 1993; Herrlitz/Rittelmeyer 1993; Imdahl 1980, 1996; Lenzen 1993; Mollenhauer 1983, 1987, 1997; Parmentier 1993, 2001; Schulze 1990, 1993; Wünsche 1991, 1993.

ders als bei Fotografien – mit Arbeiten aus der Kunstgeschichte auf ein breitgefächertes Methodenarsenal zugegriffen werden.

Auch wenn Fotografien und Werke der bildenden Kunst nicht ohne weiteres miteinander verglichen werden können, ist die seriell-ikonografische Fotoanalyse aufgrund ihrer genetischen Nähe zur ikonografisch-ikonologischen Bildanalyse Erwin Panofskys aus der Kunstgeschichte durchaus anschlussfähig für Analysen, bei denen Quellen aus weit auseinander liegenden Epochen (z.B. Kinderdarstellungen im 18. und 20. Jahrhundert) miteinander verglichen werden können. Für die Analyse von Körperdarstellungen ist die Methode der seriell-ikonografischen Fotoanalyse bzw. der ikonografisch-ikonologischen Bildanalyse ohnehin einschlägig.¹⁰

Bei der *ikonografisch-ikonologischen Einzelbildinterpretation* steht das Einzelbild im Mittelpunkt. Dieses wird in vier Arbeitsschritten analysiert, die im Modell zwar getrennt betrachtet werden, im Forschungsprozess jedoch „zu einem einzigen organischen und unteilbaren Prozess verschmelzen“ (Panofsky 1978, S. 49) sollen.¹¹

- Noch bevor in der prä-ikonografischen Beschreibung die Fotografie in all ihren Details beschrieben wird, ist es sinnvoll, den ersten, prägenden Bildeindruck, das *Punctum* (vgl. Barthes 1989) der Fotografie so genau wie möglich festzuhalten.
- In der *prä-ikonografischen Beschreibung* wird die Fotografie in allen Einzelheiten beschrieben, ohne dass die abgebildeten Personen und Gegenstände in einen kontextuellen Zusammenhang gestellt und im Einzelnen benannt werden.
- In der *ikonografischen Beschreibung* werden dann die einzelnen Elemente der Darstellung in Zusammenhang gebracht und – so weit möglich – benannt. Es wird ein Thema oder ein Bildgegenstand formuliert, ohne jedoch in analytischer Absicht schon nach einer tieferen Bedeutung zu suchen.
- Die *ikonografische Interpretation* versucht sodann, die tiefere, auch symbolische Bedeutung einer Fotografie nahe an den Bildgegenständen, an Thema und Kontext, wie sie von Fotograf und Verwender des Mediums gemeint sein könnten, zu erschließen. Dieser Analyseschritt fragt danach, wie ein bestimmtes Subjekt dargestellt wurde und welche Aussagen sich daraus schließen lassen.

10 Bereits Erwin Panofsky war mit seinem an Karl Mannheims ‚Weltanschauungsinterpretation‘ orientierten ursprünglich dreistufigen Interpretationsschema an einer Integration der Alltagskultur gelegen (etwa dem ‚Hutziehen‘). Mit Rückgriff auf die gleiche Methode wurden in bildungshistorischer Perspektive Lehrergesten (Pilarczyk/Mietzner 2005b) oder die Formierung und Disziplinierung des Körpers in der NS-Erziehung untersucht (Schmidtke 2007).

11 Zu den einzelnen Analyseschritten der ikonografisch-ikonologischen Einzelbildanalyse und der seriell-ikonografischen Fotoanalyse vgl. Pilarczyk/Mietzner 2005a., S. 131ff.

Zur Entschlüsselung der spezifischen Wirkung einer Fotografie, die sich weniger aus dem, erschließt, *was* dargestellt ist, sondern vielmehr aus der Bildkomposition, (der Art und Weise, *wie* das Sujet dargestellt ist), bieten sich Ansätze aus der Gestalttheorie und der Rezeptionsästhetik an (vgl. Arnheim 2000; Arnheim 2003). Der Analyseschritt der ikonografischen Interpretation setzt darüber hinaus eine genaue Kenntnis davon voraus, wie und mit welcher Absicht bestimmte Themen im betreffenden historischen Kontext visualisiert worden sind, und er setzt nicht zuletzt auch voraus, dass der Rezipient sich in die Sichtweise eines zeitgenössischen Rezipienten hineinversetzen kann.

- In der *ikonologischen Interpretation* werden schließlich Kontextwissen, Bildaufbau, Widersprüche und Eigenarten der Fotografie, die Rolle des Fotografen und der Abgebildeten aufeinander bezogen.

Dabei wird versucht, diejenigen Aussagen des Bildes, die sich nicht aus dem unmittelbar Dargestellten erschließen lassen (die aber dennoch in der Fotografie enthalten sind), hermeneutisch zu erschließen. Eine entscheidende Rolle spielt hierbei das Nicht-Intendierte in der Fotografie, das durch methodische, formale und inhaltliche Indikatoren intersubjektiv überprüfbar und nachvollziehbar gemacht werden kann. Die Ikonologie erörtert im Gegensatz zur Ikonografie die gesellschaftlichen und historischen Bedingungen, welche die Darstellung beeinflusst haben können, und sie fragt nach denjenigen Bildaussagen, die vom Fotografen möglicherweise nicht gemeint, die aber dennoch in seiner Fotografie enthalten sind, wenn man einen erweiterten und – insbesondere unter historischen Fragestellungen – distanzierteren Wissenshorizont mit einbezieht.

Die *seriell-ikonografische Fotoanalyse* (vgl. Pilarczyk/Mietzner 2005a) ist ein noch junges Instrument zur analytischen Erschließung größerer Bildbestände, die sowohl in bereits geschlossener Form vorliegen, als auch extra für eine wissenschaftliche Fragestellung angelegt werden können. Methodisch bedient sich dieses Verfahren vor allem des Vergleichs, wobei Fotografien nach gezielt ausgewählten Parametern gegenübergestellt und verglichen werden. Dabei sollten die Fotografien in so wenig Parametern wie möglich voneinander abweichen (im Idealfall einen), zum Beispiel im Entstehungsjahr der Fotografie, im Genre, beim Motiv, oder mit Blick auf den Bildproduzenten. Das Ziel serieller Analysen ist „das Aufspüren von kontinuierlichen bzw. diskontinuierlichen Entwicklungen, Auffälligkeiten und Differenzen sowie um Typisierungen und ihre Interpretation“ (Pilarczyk/Mietzner 2005a, S. 102). Aussagen, die über das isolierte Einzelbild hinausgehen, können nur dann sinnvoll erfolgen, wenn diese Aussagen tatsächlich auch für andere Fotografien gelten. Und umgekehrt kann eine Einzelbildanalyse erst dann ihr gesamtes Potential ausschöpfen, wenn sich einzelne Fotografien als typisch und stellvertre-

tend identifizieren lassen. Beide methodischen Ansätze stützen und ergänzen sich daher wechselseitig: Das Einzelbild kann immer nur im Kontext größerer Bildmengen gedeutet und größere Bildmengen können in ihrem Aussagegehalt nur über eine genaue Betrachtung des Einzelbildes interpretiert werden. Im Verlauf des Forschungsprozesses wechseln beide Methoden daher einander ab und bewirken eine permanente, Hypothesen und Ergebnisse generierende, validierende und relativierende Kopplung von Einzelbild und Gesamtbestand.

Der Körper und die Vorstellungen, die in einer historischen Epoche vom Körper existiert haben, lassen sich mit wohl keiner Quellengattung besser erforschen, als mit visuellen Daten. Viele der weiter oben referierten Forschungsprojekte ließen sich mittels des Einbezugs visueller Quellen erheblich ausweiten, einige denkbare Perspektiven seien abschließend skizziert:

- Geht man davon aus, dass es schon immer „dicke Kinder“ gegeben hat, so ließe sich über die Art und Weise, wie diese auf Bildern dargestellt werden, Rückschlüsse auf Akzeptanz oder Ablehnung der Dickleibigkeit, auf Alltäglichkeit und Ungewöhnlichkeit etc. untersuchen.
- Überhaupt wartet die Darstellung des kindlichen Körpers in der Kunst und/oder in der Fotografie nach wie vor auf eine systematische Aufarbeitung, auch und gerade unter Berücksichtigung der Frage, wie pädagogische oder medizinische Vorstellungen vom kindlichen Körper Einzug gefunden hat in die Sphäre der Repräsentation und wie umgekehrt Darstellungsweisen möglicherweise den wissenschaftlichen oder literarischen Blick auf den kindlichen Körper beeinflussen können.
- Über die von vielen Autoren konstatierte Körperlichkeit der NS-Erziehung hinaus könnte für die Nachkriegsjahre untersucht werden, ob das Ende der NS-Herrschaft auch zu einer Neuordnung des Körperbildes geführt hat;
- umgekehrt könnte die alte Streitfrage der historischen Bildungsforschung, ob es sich bei der NS-Erziehung eher um ein Phänomen des Bruchs mit vorangegangenen Erziehungstraditionen und Bildungsvorstellungen handelt, oder ob sich nicht vielmehr Parallelen und Vorwegnahmen spätestens in der Zeit der Weimarer Republik ausmachen lassen, ließe sich mit einem systematischen Blick auf historische Fotografien, die die Körperlichkeit der Akteure in den Mittelpunkt stellen, sinnvoll ergänzen.

3.2 Diskursanalytische Verfahren

„Diskurs“ meint umgangssprachlich ein öffentlich diskutiertes Thema und damit etwas ähnliches wie „Debatte“. Im französischen Sprachraum bezeichnet „discours“ eine gelehrte, meist wissenschaftliche Rede, im englischen Sprachraum wird mit „discourse“ ein einfaches Gespräch oder eine Unterhaltung bezeichnet. Auch im wissenschaftlichen Sprachgebrauch wird der Begriff nicht einheitlich gebraucht. Innerhalb der neueren Diskursforschung werden Diskurse als

„mehr oder weniger erfolgreicher Versuch [verstanden] Bedeutungszuschreibungen und Sinn-Ordnungen zumindest auf Zeit zu stabilisieren und dadurch eine kollektiv verbindliche Wissensordnung in einem sozialen Ensemble zu institutionalisieren“ (Keller 2004, S. 7).

Die meisten der unter dem Begriff „Diskursforschung“ zusammengefassten Forschungsansätze berufen sich letztlich auf die Arbeiten Michel Foucaults, insbesondere „Die Ordnung der Dinge“, die „Archäologie des Wissens“ und „Die Ordnung des Diskurses“ (vgl. Foucault 1974a; 1974b; 1988), sowie seine – im weitesten Sinne – diskursanalytisch angelegten Untersuchungen (u.a. zur Geschichte des Wahnsinns, der Sexualität, des Gefängnisses oder des Krankenhauses). Auch wenn Foucault nie ein geschlossenes methodologisch begründetes Forschungsprogramm der Diskursforschung veröffentlicht und wohl auch nicht beabsichtigt hat, lassen sich aus seinen Arbeiten sehr wohl programmatische Grundannahmen für ein methodologisches Programm der Diskursforschung ableiten.

In seinen Arbeiten zur *Archäologie des Wissen* zielt Foucault auf historische Rekonstruktion der Erzeugungsmuster von Wissen und gesellschaftlicher Wissensformationen ab. Das später entwickelte Konzept der *Genealogie* – in der Rezeptionsgeschichte wird seine Antrittsvorlesung am Pariser Collège de France im Dezember 1970 als Übergangsphase beschrieben (vgl. Keller 2005, S. 134) – nimmt stärker die diskursiven Praktiken, Entwicklungsverläufe und Machtprozesse in den Blick. Mit der Verknüpfung von Wissen und Macht „lenkt er den sozialwissenschaftlichen Blick auf Wissen nicht als Ressource von, sondern als Form der Macht“. Diskursiv produziertes bzw. prozessiertes Wissen bewirkt einen „Strukturierungseffekt des Realen“, die „spezifische Ordnungen des Wirklichen“ zulassen und andere als unwahr bzw. falsch ausschließen. Dabei interessieren ihn vor allem die Regelstrukturen von Diskursen und Praktiken und weniger die Akteure der Diskurse selbst, was seinen Arbeiten den Vorwurf eines „Konstruktivismus ohne Konstrukteure“ einbrachte (Keller 2005, S. 126f). Auf jeden Fall produzieren Diskurse nicht nur das, was in einer Gesellschaft als richtig und wahr zu gelten hat, sondern sie bestimmen auch maßgeblich die Art und Weise mit, wie, wo und von wem über einen spezifischen Gegenstand (nach-)gedacht und gesprochen werden kann. Zu-

dem bewirken Diskurse in der Regel eine Vielzahl von Diskurseffekten nicht-sprachlicher Art, Maßnahmenbündel (*Dispositive*) wie etwa Gesetze, Verordnungen, institutionalisierte Einrichtungen etc., die nicht nur Effekt eines Diskurses sind, in dem sie als Machteffekt eines Diskurses in der Welt intervenieren, sondern den Diskurs zugleich reproduzieren (vgl. Keller 2004, S. 63; Keller 2005, S. 135f.).

In vielfacher Hinsicht laden die eher lose im Gesamtwerk Foucaults verstreuten programmatischen Ansätze zu Anschlüssen und Erweiterungen ein. Ein Überblick über die möglichen Ansätze diskursanalytischer Forschung, die sich – in irgendeiner Form – an den Arbeiten Michel Foucaults orientieren, würde den Rahmen dieses Überblicksartikels unweigerlich sprengen.¹² Auf einige grundsätzliche Überlegungen zum Verhältnis von Körper und Diskurs sei jedoch hingewiesen. Auch wenn Diskurse vor allem sprachliche Gebilde sind, so haben sie mittel- und unmittelbare Auswirkungen auf den Körper. Zwar verweisen viele Autoren auf die vor allem sprachliche Komponente der Realitätsgenerierung in Diskursen (durch die Wiederholung von Begriffen, Deutungen oder Wahrheiten (vgl. Butler 1991; Butler 1997)); gleichwohl werden Diskurse in ihren Wirkungen stets auch körperlich verankert, weil sie nie nur sprachlicher Natur sind, sondern – performativ – gelebt und gefühlt werden (vgl. Tuider 2003, S. 51f.).¹³ Somit trägt auch die Erziehungswissenschaft – ob sie will oder nicht – dazu bei, dass ein bestimmtes Bild ‚des‘ Jungen oder ‚des‘ Mädchens mit den entsprechenden Körperattributen etabliert wird.¹⁴ Wie eine Untersuchung aussehen kann, die sowohl die wissenschaftliche Erzeugung von Wissen, wie auch die daraus folgenden Praktiken in den Blick nimmt, hat Philipp Sarasin in seinen ‚reizbaren Maschinen‘ gezeigt, bei der vor allem auf Konzepte Foucaults (das der *Gouvernementalität* und das der *Selbstsorge*) rekurriert wird (vgl. Sarasin 2001). Im Zentrum steht dabei die Frage, wie Körper, Gesundheit und Sexualität im Übergang von früher Neuzeit und Moderne wissenschaftlich konzipiert wurden (im Sinne der Wissenserzeugung) und welche Körperpraktiken dies nach sich zog.

Einen nahe liegenden und zudem breit rezipierten methodischen Zugriff für die eigentliche Datenanalyse im Rahmen diskursanalytischer Fragestellungen stellt die *Grounded Theory* dar. Mit der *Grounded Theory* (vgl. Glaser/Strauss 1967; Strauss 1998) haben Anselm L. Strauss und Barry Glaser seit den 1960er Jahren fortschreitend ein Forschungsprogramm vorgelegt, welches die Komplexität sozialer Phänomene in den Mittelpunkt rückt. Im Zentrum steht dabei der Anspruch, eine Theorie zu entwickeln, die „konzeptionell dicht“ ist (Strauss 1998, S. 36 u. 44), d.h. in ihrer

12 Einen solchen Überblick bietet u.a. Keller 2005, insb. S. 149ff.

13 Zum Begriff der Performativität vgl. Bublitz 2002, S. 70ff.

14 Für die Genderforschung vgl. Gildemeister/Wetterer 1995.

Komplexität der Komplexität der Wirklichkeit gerecht wird. Die Grounded Theory ist dabei vor allem theoriegenerierend, d.h., sie erlaubt dem Forschenden, aus dem zu erforschenden Feld und der fortschreitenden Auseinandersetzung mit dem Quellenmaterial einen theoretischen Rahmen abzuleiten.

Die Grounded Theory bezeichnet bzw. ist selbst keine Theorie (wie der Name nahe legen könnte), sondern ist im Selbstverständnis Anselm Strauss' eine Methodologie (vgl. Legewie/Schervier-Legewie 2004, S. 51), die sich von anderen Methoden und Methodologien darin unterscheidet, dass sie vorrangig nicht beabsichtigt, bestehende Theorien anhand eines Datenkorpus zu überprüfen (auch wenn das natürlich möglich ist), sondern diese in enger Auseinandersetzung mit einem konkreten Gegenstand erst entwickelt. Theorien werden von Glaser – ganz in der Tradition Deweys und der Chicago School der Soziologie stehend – als abstrakte Regelwerke begriffen, die sich stets – via Induktion, Deduktion und Verifikation – aus dem empirischen Material ableiten und nicht umgekehrt an das empirische Material herangetragen werden.¹⁵

Die zentralen, während des gesamten Forschungsprozesses ineinandergreifenden und sich wiederholenden Arbeitsschritte der Grounded Theory sind danach

- die kontinuierlich fortschreitende *Datenerhebung*, wobei es unerheblich ist, ob der Forscher auf vorhandene bzw. aufzufindende Daten zugreift (in Archiven, Bibliotheken etc.) oder diese selber generiert (Beobachtungsprotokolle, Interviews etc.),
- das *Kodieren*, d.h. die Bildung von *Kategorien*¹⁶ und die Zuordnung von Daten und Indikatoren zu diesen. Hier wird unterschieden zwischen dem offenen Kodieren, mit dem Ziel, Konzepte und Kategorien zu entwickeln, die zunächst provisorisch sind, dem axialen Kodieren, das von einer bereits gebildeten und zu überprüfenden Kategorie ausgeht, und dem selektiven Kodieren, das systematisch an einer bereits gebildeten *Schlüsselkategorie*¹⁷ ausgerichtet ist, die

15 Was natürlich nicht bedeutet, dass die Grounded Theory nicht zugleich auch theoriegeleitet ist oder sein kann: Wenigstens über das Kontextwissen (dazu Strauss 1998, S. 36ff.) fließen zumindest theoretische Vorkenntnisse, über die spezifische Fragestellung theoriegeleitete Perspektiven etc. in die Analyse mit ein. Oder aber aus einer bestehenden Theorie wird mittels der Grounded Theory – unter starken Einschränkungen – eine neue Theorie abgeleitet (vgl. Strauss 1998, S. 359ff.; siehe auch Strauss 1970).

16 Strauss (und Glaser) unterscheiden zwischen „soziologisch konstruierten“, d.h. „wissenschaftlich“ durch das soziologische, erziehungswissenschaftliche, psychologische, historische etc. Wissen des Forschenden konstruierten und „natürlichen“ Kodes und Kategorien bzw. geleitet sein (vgl. Strauss 1998, S. 64f.).

17 Der Begriff Schlüsselkategorie bezeichnet eine Kategorie, die so abstrakt (oder „dicht“) gefasst ist, dass sie „alle übrigen Kategorien am ehesten zusammenhält (miteinander verknüpft)“ (Strauss 1998, S. 45). Der Zusammenhang zwischen Kategorien, Schlüsselkatego-

„den größten Teil der Variation eines Verhaltensmuster erklärt“ (Strauss 1998, S. 65) und gleichsam Kern der zu bildenden Theorie ist,

- das Schreiben von *Memos*, die den jeweiligen Stand der Datenerhebung, der Kategorien, Ideen, Fragen und Hypothesen dokumentieren und die Grundlage für den zu entwickelnden theoretischen Rahmen sind, das Kontrastieren von Fällen zur Überprüfung der Reichweite bislang entwickelter Kategorien und zur Validierung aufgestellter Hypothesen,
- das *Theoretical Sampling*, d.h. die gezielte Auswahl neuen Datenmaterials aufgrund bisheriger Ergebnisse, Fragen und Konzepte. Mit dem Theoretical Sampling wird auf einer analytischen Basis entschieden, welche Daten als nächstes zu erheben und wo diese zu finden sind.

Mit Blick auf den Körper des Kindes und des Jugendlichen lässt sich für die historische Bildungsforschung nun eine Vielzahl denkbarer Anschlussmöglichkeiten konstruieren. Im Zentrum steht dabei die Frage nach dem pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Beitrag zur Etablierung in unterschiedlichen historischen Epochen vorherrschender Vorstellungen vom Körper (die allerdings in vielen Fällen erst noch identifiziert werden müssten). Äquivalent gilt dies für den Beitrag der Medizin, der Psychologie oder Biologie, sobald es sich um den Körper von Kindern und Jugendlichen handelt. Besonders spannend wäre neben Fragen nach der Regelmäßigkeit der Diskurse (wer äußert sich wo und mit welcher Wirkungen, was wird nicht geäußert, könnte aber geäußert werden) der Fokus auf die Wirkung pädagogischer Diskurse, die sich unter anderem daran festmachen ließe, welche pädagogischen Befunde Einzug finden in öffentliche Printmedien, in Fernsehdebatten oder in die Beratungsliteratur.

Mit Hilfe der skizzierten diskursanalytischen Verfahren können unterschiedliche Schwerpunkte bei der Analyse von Diskursen gesetzt werden:

- Mit Rückgriff auf Arbeiten Foucaults könnte beispielsweise nach Diskursen und Praktiken gefahndet werden, die eine Disziplinierung des kindlichen Körpers zum Ziel haben, ihn nutzbar oder gefügig machen wollen.
- Ideologiekritisch könnten die Körperbefreiungs-Diskurse der Jugendbewegung auf ihre Nähe zu völkischen und nationalistischen Ideen hin untersucht werden.
- Mit Rückgriff auf das Medium des Bildes und der Fotografie können medizinische und pädagogische Diskurse zu Krankheit/Gesundheit, normaler/anormaler

rien und Theorie wird über das Theoretical Sampling kontinuierlich verifiziert (und gegebenenfalls verworfen oder modifiziert) und auf Theorie-Memos festgehalten.

Sexualität oder Gehorsamkeit/Reinenz in Kinder- und Lehrbüchern untersucht werden.

- Gleiches gilt für Fragen nach Geschlechterrollen und -stereotypen, insbesondere wenn man davon ausgeht, dass Geschlechtersozialisation vor allem in der Erziehung stattfindet und über den Körper verinnerlicht wird.

4 Ausblick

Mit den hier skizzierten Ansätzen einer Bild- und Diskursforschung, die den Körper in den Mittelpunkt des Interesses rückt, würden sich bereits bestehende Forschungsperspektiven in die historische Bildungsforschung integrieren lassen; zudem würde eine stärkere Berücksichtigung phänomenologischer Ansätze und diskursanalytischer Fragestellungen die bereits in der historischen Bildungsforschung existierenden Perspektiven sinnvoll ergänzen. Phänomenologisch könnte mit foto- und bildanalytischen Ansätzen untersucht werden, welchen sichtbaren Niederschlag vorherrschende Vorstellungen vom Körper in den Individuen finden; diskursanalytische Ansätze böten die Möglichkeit, Fragen nach dem pädagogischen (medizinischen, psychologischen, biologischen usw.) Beitrag zu einer Etablierung bestimmter Vorstellungen vom Körper des Kindes und des Jugendlichen stärker in den Blick zu nehmen, als dies bisher der Fall gewesen ist.

Über einen Mangel an möglichen Perspektiven auf den menschlichen Körper können sich die Sozial- und Geschichtswissenschaften nicht beklagen. Eigenartig mutet an, dass sich die Erziehungswissenschaften und die historische Bildungsforschung bislang um eine systematische Darstellung der pädagogischen Bedeutung des Themas weitgehend gedrückt haben. Die Gründe hierfür liegen im Dunkeln – auch diese Frage („Wann hat sich die Pädagogik mit dem Körper beschäftigt und wann und warum nicht?“) wartet bislang auf eine Aufarbeitung durch die historische Bildungsforschung. Aber auch einer Erziehungswissenschaft, die sich zunehmend um Lernprozesse und die kognitive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext bemüht, stände es gut zu Gesicht, ihre Erkenntnisse über den Leib zu erden.

5 Literatur

- Ariès, P. (¹⁵2003): *Geschichte der Kindheit*. München: dtv.
- Arnheim, R. (³2000): *Kunst und Sehen eine Psychologie des schöpferischen Auges*. Berlin: Walter de Gruyter
- Arnheim, R. (2003): *Die Macht der Mitte. Eine Kompositionslehre für die bildenden Künste. Neue Fassung*, Köln: DuMont Buchverlag
- Barthes, R. (1961/1990): *Die Fotografie als Botschaft*. In: ders. (1990): *Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 11-27.
- Barthes, R. (1964/1990): *Rhetorik des Bildes*. In: ders. (1990): *Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 28-46.
- Barthes, R. (1970/1990): *Der dritte Sinn*. In: ders. (1990): *Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 47-66.
- Barthes, R. (1989): *Die helle Kammer. Bemerkung zur Photographie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Bernett, H. (1988): *Das Kraftpotential der Nation. Leibeserziehung im Dienst der politischen Macht*. In: Hermann, U./Oelkers, J. (Hg.) (1988): *Pädagogik und Nationalsozialismus*. Weinheim [u.a.], S. 167-194.
- Bernett, H. (Hg.) (1994): *Körperkultur und Sport in der DDR. Dokumentation eines geschlossenen Systems*. Schorndorf: Hofmann.
- Belting, H. (2001): *Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft*. München: Fink.
- Bildhauer, B. (2006): *Medieval Blood. Religion and Culture in the Middle Ages*. Cardiff: University of Wales Press.
- Boehm, G. (1993): *Zentrum oder Peripherie? Zu den Selbstbildnissen von Paul Cézanne*. In: Herrlitz, H.-G./Rittelmeyer, C. (Hg.) (1993): *Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur*. Weinheim [u.a.]: Juventa, S. 17-36.
- Bourdieu, P. (1976): *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1985): *Sozialer Raum und ‚Klassen‘. Zwei Vorlesungen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (²1988): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bublitz, H. (2002): *Judith Butler zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Buss, W./Becker, Ch. (Hg.) (2001): *Der Sport in der SBZ und frühen DDR. Genese – Strukturen – Bedingungen*. Schorndorf: Hofmann.
- Butler, J. (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (1997): *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Corbin, A./ Arasse, D./Vigarello, G. (2005a): *Histoire du corps. Bd. 1: De la Renaissance aux Lumières*. Paris: Seuil.
- Corbin, A. (2005b): *Histoire du corps. Bd. 2: De la Révolution à la Grande Guerre*. Paris: Seuil.

- Corbin, A./ Audoin-Rouzeau, S./Courtine, J.-J. (2006): *Histoire du corps*. Bd. 3: Les mutations du regard: le XXe siècle. Paris: Seuil.
- Diehl, P. (2005): *Macht – Mythos – Utopie. Die Körperbilder der SS-Männer*. Berlin: Akademie.
- Diekmann, I./Teichler, J. (Hg.) (1997): *Körper, Kultur und Ideologie. Sport und Zeitgeist im 19. und 20. Jahrhundert*. Bodenheim: Philo.
- Diem, C. (1960): *Weltgeschichte des Sports und der Leibesübungen*. Stuttgart: Cotta.
- Dinges, M. (2005): *Männer – Macht – Körper. Hegemoniale Männlichkeiten vom Mittelalter bis heute*. Frankfurt/M. [u.a.]: Campus.
- Douglas, M. (1974): *Ritual, Tabu und Körpersymbolik. Sozialanthropologische Studien in Industrie und Stammeskultur*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Dreitzel, H.-P. (1983): *Der Körper als Medium der Kommunikation*. In: Imhof, A. E. (Hg.) (1983): *Der Mensch und sein Körper. Von der Antike bis heute*. München: Beck, S. 179-198.
- Duden, B. (1990): *Body History – Körpergeschichte. A Repertory – Ein Repertorium*. Wolfenbüttel: Tandem.
- Dülmen, R. van (³1988): *Theater des Schreckens. Gerichtspraxis und Strafrituale in der frühen Neuzeit*. München: Beck.
- Dülmen, R. v. (1998): *Erfindung des Menschen Schöpfungsträume und Körperbilder 1500-2000*. Wien: Böhlau.
- Düring, S. (1993): *Wilde und andere Mädchen. Die Pubertät*. Freiburg im Breisgau: Kore.
- Ekman, P./Friesen, W. V. (1969): *The repertoire of nonverbal behaviour: categories, origins, usage and coding*. In: *Semiotica* 1 (1969), S. 49-98.
- Elias, N. (1976): *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Engelhardt, G. (1965): *Die Leibeserziehung an den Schulen in der sowjetischen Besatzungszone. Zielsetzung und Entwicklung*. Bonn [u.a.]: Dt. Bundes-Verl.
- Featherstone, M./Hepworth, M./Turner, B. S. (Hg.) (1999): *The Body. Social Process and Cultural Theory*. London [u.a.]: Sage.
- Feller, B./Feller, W. (2001): *Die Adolf-Hitler-Schulen. Pädagogische Provinz versus ideologische Zuchtanstalt*. Weinheim/München: Juventa.
- Fischer, W. (2003): *Körper und Zwischenleiblichkeit als Quelle und Produkt von Sozialität*. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1/2003, S. 9-31.
- Foucault, M. (1961/1996): *Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1971): *Nietzsche, die Genealogie, die Historie*. In: ders. (1993): *Von der Subversion des Wissens*. Frankfurt/M.: Fischer, S. 69-90.
- Foucault, M. (1974a): *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1974b): *Die Ordnung des Diskurses. Inauguralvorlesung am Collège de France, 2. Dezember 1970*. München: Hanser.

- Foucault, M. (1975/1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1976/1995): Sexualität und Wahrheit. Bd. 1: Der Wille zum Wissen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1976a): Macht und Körper. Ein Gespräch mit der Zeitung „*Quel Corps?*“. In: ders. (1976): *Mikrophysik der Macht. Michel Foucault über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin*. Berlin: Merve, S. 105-113.
- Foucault, M. (1976b): Räderwerke des Überwachens und Strafens. In: ders. (1976): *Mikrophysik der Macht. Michel Foucault über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin*. Berlin: Merve.
- Foucault, M. (1978): *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wahrheit und Wissen*. Berlin.
- Foucault, M. (1988): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Fuhs, Burkhard (2003): *Dicke Kinder: Eine Internet-Recherche. Anmerkungen zu einem unterschätzten Körperdiskurs*. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1/2003, S. 81-104.
- Funk, J./Brück, C. (Hg.) (1999): *Körper-Konzepte*. Tübingen: gnv.
- Gebauer, G./Wulf, C. (1998): *Spiel, Ritual und Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek: Rowohlt.
- Gildemeister, R./Wetterer, A. (1995): *Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung*. In: Knapp, G.-A./Wetterer, A. (Hg.) (1995): *Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie*. Freiburg (Breisgau): Kore, S. 201-254.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1967): *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Gugutzer, R. (2004): *Soziologie des Körpers*. Bielefeld: transcript.
- Hahn, Martin (1929): *Die Leibesübungen im mittelalterlichen Volksleben*. Langensalza: Beyer & Mann.
- Heidemann, R. (2003): *Körpersprache im Unterricht. Ein praxisorientierter Ratgeber*. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Herrlitz, H.-G./Rittelmeyer, C. (1993): *Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur*. Weinheim [u.a.]: Juventa.
- Imdahl, M. (1980): *Giotto – Arenafresken. Ikonographie, Ikonologie, Ikonik*. München: Fink.
- Imdahl, M. (1996): *Pose und Indoktrination. Zu Werken der Plastik und Malerei im Dritten Reich*. In: ders.: *Gesammelte Schriften*, Bd. 3. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 575-590.
- Imhoff, A. E. (Hg.) (1983): *Der Mensch und sein Körper. Von der Antike bis heute*. München: Beck.
- Judovitz, D. (2001): *The Culture of the Body. Genealogies of Modernity*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Kaiser, C. (1998): *Körpersprache der Schüler. Lautlose Mitteilungen erkennen, bewerten, reagieren*. Neuwied: Luchterhand.

- Kaiser, M. (2004): *Bildung und Geschlecht. Eine biographieanalytische Untersuchung der Konstruktion von Geschlecht in Studentinnenbiographien*. Göttingen: Pädagogisches Seminar der Georg-August-Universität.
- Kamper, D. (1976): *Vom Schweigen des Körpers*. In: Kamper, D./Rittner, V. (Hg.) (1976): *Zur Geschichte des Körpers*. München: Hanser, S. 7-12.
- Kamper, D. (1997): *Körper*. In: Wulf, C. (Hg.) (1997): *Vom Menschen*. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim / Basel, S. 407-416.
- Kamper, D./Rittner, V. (Hg.) (1976): *Zur Geschichte des Körpers*. München: Hanser
- Kamper, D./Wulf, C. (Hg.) (1982): *Die Wiederkehr des Körpers*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Keller, R. (2004): *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Wiesbaden: VS.
- Keller, R. (2005): *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: VS.
- Krüger-Fürhoff, I. M. (2001): *Der versehrte Körper. Revisionen des klassizistischen Schönheitsideals*. Göttingen: Wallstein.
- Laqueur, T. W. (1992): *Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud*. Frankfurt/M.: Campus.
- Legewie, Heiner/Schervier-Legewie, Barbara (2004): „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen“. Anselm Strauss im Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 5, (3), Art. 22
- Lenzen, D. (1993): *Heiliges Kind oder Kreatur? Anmerkungen zum Kinderbild bei Otto Dix*. In: Herrlitz, H.-G./Rittelmeyer, C. (Hg.) (1993): *Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur*. Weinheim [u.a.]: Juventa, S. 55-68.
- Liebau, E./Schumacher-Chilla, D./Wulf, C. (Hg.) (2001): *Anthropologie pädagogischer Institutionen*. Weinheim: Juventa.
- Lorenz, M. (1999): *Kriminelle Körper – gestörte Gemüter. Die Normierung des Individuums in Gerichtsmedizin und Psychiatrie der Aufklärung*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Lorenz, M. (2000): *Leibhaftige Vergangenheit. Einführung in die Körpergeschichte*. Tübingen: edition diskord.
- Loux, F. (1980): *Das Kind und sein Körper in der Volksmedizin: eine historisch-ethnographische Studie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Macha, H./Fahrenwald, C. (2003): *Körper, Identität und Geschlecht zwischen Natur und Kultur*. In: dies. (Hg.) (2003): *Körperbilder zwischen Natur und Kultur. Interdisziplinäre Beiträge zur Genderforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 15-41.
- Merleau-Ponty, M. (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter.
- Meyer-Drawe, K. (1987): *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. München.
- Meyer-Drawe, K. (2001): *Erziehung und Macht*. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (2001), S. 446-457.

- Möhring, M. (2004): Marmorleiber. Körperbildung in der deutschen Nacktkultur (1890-1930). Köln [u.a.]: Böhlau.
- Mollenhauer, K. (1983): Streifzug durch fremdes Terrain. Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungstheoretischer Absicht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2, S. 173-194.
- Mollenhauer, K. (1987): Ein Jesus-Knabe um 1280. In: Erziehung und Bildung im Mittelalter und in der frühen Neuzeit. Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung, hrsg. von der historischen Kommission der DGfE, Heft 31, S. 133-158.
- Mollenhauer, K. (1997): Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.) (1997): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, S. 247-267.
- Mühlen-Achs, G. (1993): Wie Katz und Hund. Die Körpersprache der Geschlechter. München: Frauenoffensive.
- Müller, K. (1926): Körpererziehung des jungen Griechen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Müller, S. (1995): Das Volk der Athleten. Untersuchungen zur Ideologie und Kritik des Sports in der griechisch-römischen Antike. Trier: WV.
- Neill, S. (1991): Classroom Nonverbal Communication. London [u.a.]: Routledge.
- Niedermann, E. (1980): Die Leibesübungen der Ritter und Bürger. In: Ueberhorst, H. (Hg.) (1980): Geschichte der Leibesübungen. Band 3/1, Berlin [u.a.]: Bartels & Wernitz, S. 70-96.
- Panofsky, E. (1978): Ikonographie und Ikonologie. In: ders.: Sinn und Deutung in der bildenden Kunst. Köln: duMont, S. 36-67.
- Parmentier, M. (1993): Sehen sehen. Ein bildungstheoretischer Versuch über Chardins ‚L'enfant au toton‘. In: Herrlitz, H.-G./Rittelmeyer, C. (Hg.) (1993): Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur. Weinheim [u.a.]: Juventa, S. 105-122.
- Parmentier, M. (2001): Jenseits von Idylle und Allegorie. Die Konstruktion des ästhetischen Subjekts in Bruegels ‚Kinderspielen‘. In: Rittelmeyer, C./Parmentier, M. (Hg.) (2001): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 89-104.
- Pazzini, K.-J. (2001): Körper. In: Lenzen, D. (Hrsg.) (2001): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2. Reinbek: Rowohlt, S. 885-894.
- Pazzini, K.-J. (1983): Körper. In: Lenzen, D. (Hg.) (1983): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. IV. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 490-497.
- Peiffer, L. (1987): Turnunterricht im Dritten Reich – Erziehung für den Krieg? Der schulische Alltag des Turnunterrichts an den höheren Jungenschulen der Provinz Westfalen vor dem Hintergrund seiner politisch-ideologischen und administrativen Funktionalisierung. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Peiffer, L. (1993): ‚Soldatische Haltung in Auftreten und Sprache ist beim Turnunterricht selbstverständlich‘ – Die Militarisierung und Disziplinierung des Schulsports. In: Hermann, U./Nassen, U. (Hg.) (1993): Formative Ästhetik im Nationalsozialismus.

- Intentionen, Medien und Praxisformen totalitärer ästhetischer Herrschaft und Beherrschung. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 181-197.
- Peiffer, L. (2004): Sport im Nationalsozialismus. Zum aktuellen Stand der sporthistorischen Forschung. Eine kommentierte Bibliographie. Göttingen: Die Werkstatt.
- Pilarczyk, U./Mietzner, U. (2005a): Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pilarczyk, U./Mietzner, U. (2005b): Zum gestischen Repertoire und körperlichen Habitus von Lehrerinnen und Lehrern in der deutschen Schule nach 1945. In: dies. (2005a): Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 165-185.
- Plessner, H. (1928/³1975): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. Berlin: de Gruyter.
- Popitz, H. (1992): Phänomene der Macht. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck)
- Popplow, U. (1959): Leibesübungen und Leibeserziehung in der Griechischen Antike. Stuttgart: Cotta.
- Renson, R. (1980): Leibesübungen der Bürger und Bauern im Mittelalter. In: Ueberhorst, H. (Hg.) (1980): Geschichte der Leibesübungen. Band 3/1, Berlin [u.a.]: Bartels & Wernitz, S. 97-144.
- Rittelmeyer, Ch. (2002): Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung. Weinheim/München: Juventa.
- Rittelmeyer, Ch./Klünker, H. (2005): Lesen in der Bilderschrift der Empfindungen. Erziehung und Bildung in der klassischen griechischen Antike. Stuttgart: VNG.
- Rosenbusch, H. S./Schober, O. (Hg.) (³2000): Körpersprache in der schulischen Erziehung. Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Roth, H. (1966/1984): Pädagogische Anthropologie. Band 1: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover: Schroedel.
- Rutschky, K. (⁶1993): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt/M./Berlin: Ullstein.
- Salomon, E. v. (1933): Die Kadetten. Berlin/Hamburg: Rowohlt.
- Sansone, D. (1988): Greek Athletics and the Genesis of Sport. Berkeley: University of California Press.
- Sarasin, Ph. (2001): Reizbare Maschinen. Eine Geschichte des Körpers 1765-1914. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Scarry, E. (1992): Der Körper im Schmerz. Die Chiffren der Verletzlichkeit und die Erfindung der Kultur. Frankfurt/M.: Fischer.
- Schérer, R. (1982): Der Körper des Kindes. In: Kamper, D./Wulf, C. (Hg.) (1982): Die Wiederkehr des Körpers. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 109-125.
- Schmidt, G. (2001): Anamorphotische Körper. Medizinische Bilder vom Menschen im 19. Jahrhundert. Köln [u.a.]: Böhlau.
- Schmidtke, A. (2005): Der Wagenlenker. Chancen und Grenzen der ikonographisch-ikonologischen Einzelbildanalyse im bildungshistorischen Kontext. In: Hoffmann-Ocon, A./Koch, K./Schmidtke, A. (Hg.) (2005): Dimensionen der Erziehung und Bil-

- ung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Margret Kraul. Göttingen: Universitätsverlag, S. 133-146.
- Schmidtke, A. (2007): Körperformationen. Fotoanalysen zur Formierung und Disziplinierung in der Erziehung des Nationalsozialismus. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Schnack, D./Neutzling, R. (²2004): Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schneider, C./Stillke, C./Leineweber, B. (1996): Das Erbe der Napola. Versuch einer Generationengeschichte des Nationalsozialismus. Hamburg: Hamburger Edition
- Scholtz, H. (1973): NS-Ausleseschulen. Internatsschulen als Herrschaftsmittel des Führerstaates. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schreiner, K./Schnitzler, N. (Hg.) (1992): Gepeinigt, begehrt, vergessen. Symbolik und Sozialbezug des Körpers im späten Mittelalter und in der frühen Neuzeit. München: Fink.
- Schulze, T. (1990): Das Bild als Motiv in pädagogischen Diskursen. In: Lenzen, D. (Hg.) (1990): Kunst und Pädagogik. Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Aesthetik? Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 97-119.
- Schulze, T. (1993): Ikonologische Betrachtungen zur pädagogischen Paargruppe. In: Herrlitz, H.-G./Rittelmeyer, C. (Hg.) (1993): Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur. Weinheim [u.a.]: Juventa, S. 147-172.
- Shorter, E. (²1987): Der weibliche Körper als Schicksal. Zur Sozialgeschichte der Frau. München: Pieper.
- Skorning, L. (Hg.) (1952): Kurzer Abriss der Geschichte der Körperkultur in Deutschland seit 1800. Berlin: Sportverlag.
- Sofsky, W. (1996): Traktat über die Gewalt. Frankfurt/M.: Fischer.
- Strauss, A. L. (1970): Discovering New Theory from Previous Theory. In: Shibutani, T. (Hg.) (1970): Human nature and collective behavior: Papers in honor of Herbert Blumer. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, S. 46-53.
- Strauss, A. L. (²1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Theweleit, K. (1980): Männerphantasien. Bd. 2: Männerkörper: Zur Psychoanalyse des weißen Terrors. Reinbek: Rowohlt.
- Tuider, G. (2003): Körpereventualitäten. Der Körper als kultureller Konstruktionsschauplatz. In: Macha, H./Fahrenwald, C. (Hg.) (2003): Körperbilder zwischen Natur und Kultur. Interdisziplinäre Beiträge zur Genderforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 43-67.
- Ueberhorst, H. (Hg.) (1972ff.): Geschichte der Leibesübungen. 6 Bd. Berlin [u.a.]: Bertels & Wernitz.
- Waldrich, H.-P. (2004): Perfect Body. Körperkult, Schlankeitswahn und Fitnessrummel. Köln: PapyRossa.
- Weickmann, D. (2002): Der dressierte Leib. Kulturgeschichte des Balletts (1580-1870). Frankfurt/M. [u.a.]: Campus.
- Weiler, I. (1981): Der Sport bei den Völkern der Alten Welt. Darmstadt: Wiss. Buchges.

- Weinberg, M. (1999): Körper von Gewicht? Wilhelm von Humboldt und Judith Butler. In: Funk, J. (Hg.) (1999): Körper-Konzepte. Tübingen: Narr, S. 37-58.
- Weirich, R. (1932): Körper und Körpererziehung bei Platon. Eendingen: Wild.
- Wildt, K.C. (1957): Leibesübungen im Deutschen Mittelalter. Frankfurt/M.: Limpert.
- Winau, R. (1983): Die Entdeckung des menschlichen Körpers in der neuzeitliche Medizin. In: Imhoff, A. E. (Hg.) (1983): Der Mensch und sein Körper. Von der Antike bis heute. München: Beck, S. 209-225.
- Wünsche, K. (1982): Die Muskeln, die Sinne, die Reden. Medien im pädagogischen Bezug. In: Kamper, D./Wulf, C. (Hg.) (1982): Die Wiederkehr des Körpers. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 79-108.
- Wünsche, K. (1991): Das Wissen im Bild. Zur Ikonologie des Pädagogischen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 27, S. 273-290.
- Wünsche, K. (1993): Der kleine Perthes. Anmerkungen zu einem Bild Phillip Otto Runge. In: Herrlitz, H.-G./Rittelmeyer, C. (Hg.) (1993): Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur. Weinheim [u.a.]: Juventa, S. 173-190.
- Wulf, C. (1997): Geste. In: Wulf, C. (Hg.) (1997): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim/Basel: Beltz, S. 516-524.
- Wulf, C. (2001): Das Soziale als Ritual zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen: Leske + Budrich.
- Wulf, C. (2004): Bildung im Ritual Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wulf, C./Zirfas, J. (Hg.) (2005): Ikonologie des Performativen. München: Wilhelm Fink
- Wünsche, K. (1982): Die Muskeln, die Sinne, die Reden. Medien im pädagogischen Bezug. In: Kamper, D./Wulf, C. (Hg.) (1982): Die Wiederkehr des Körpers. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 79-108.
- Young, I. M. (1990): Throwing like a girl and other essays in feminist philosophy and social theory. Bloomington [u.a.]: Indiana University.
- Zürcher, U. (2004): Monster oder Laune der Natur. Medizin und die Lehre von den Missbildungen 1780-1914. Frankfurt/M. [u.a.]: Lang.
- Zur Lippe, R. (1982): Am eigenen Leibe. In: Kamper, D./Wulf, C. (Hg.) (1982): Die Wiederkehr des Körpers. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 25-39.

Über den Autor

Adrian Schmidtke, Jahrgang 1972, Dr. disc. pol., studierte Sozialwissenschaften und ist als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen tätig. Er lehrt und forscht in den Bereichen der Historischen Bildungs- und Erziehungsforschung, qualitativer Forschungsmethoden, der Theorie der Erziehung, Bildung und Sozialisation und der Geschlechterforschung.

Dienstadresse: Georg-August-Universität Göttingen, Pädagogisches Seminar, Bau-
rat-Gerber-Str. 4/6, 37073 Göttingen, E-Mail: aschmidb@uni-goettingen.de