

Dammer, Karl-Heinz

"Wolfskinder" - oder der Mythos der Zivilisation

Pädagogische Korrespondenz (1999) 24, S. 60-83



Quellenangabe/ Reference:

Dammer, Karl-Heinz: "Wolfskinder" - oder der Mythos der Zivilisation - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1999) 24, S. 60-83 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-77425 - DOI: 10.25656/01:7742

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-77425>

<https://doi.org/10.25656/01:7742>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS

- 5 *Martin Heinrich*
Zum Stand einer Theorie der Ontogenese Bürgerlicher Kälte
Oder: »Wie man kalt wird« (Teil3)

KÄLTESTUDIE

- 32 *Sieglinde Jornitz*
Walter Benjamin und das Erleben in der Kindheit

DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK I

- 43 *Andreas Gruschka*
Mütter und Töchter bei Chardin
Ein Modell für die Beobachtung pädagogischen Umgangs

DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK II

- 60 *Karl-Heinz Dammer*
»Wolfskinder« oder der Mythos der Zivilisation

DAS AKTUELLE THEMA

- 84 *Michael Tischer*
Die verwöhnte Generation?
Über eine aktuelle Erziehungsphantasie

VERMISCHTES I

- 93 *Martin Heinrich*
Willemann ist tot!
Es lebe Willemann!

DOKUMENTATION

- 95 Qualitätsmanagement an der Hochschule
Universitäten in der Leistungsbeurteilung weiterhin ganz vorn

VERMISCHTES II

- 99 *Karl-Heinz Dammer*
Willkommen auf der Arche!

Karl-Heinz Dammer

»Wolfskinder« oder der Mythos der Zivilisation

I

Kinder, die gänzlich oder weitgehend isoliert von der Zivilisation aufgewachsen sind, haben seit jeher die Phantasie und den Forscherdrang der Menschen unterschiedlicher Kulturen angeregt. Von der mythischen Gründung der Stadt Rom durch die beiden Wolfskinder Romulus und Remus und den ersten Menschenversuchen des ägyptischen Pharaos Psammetich II mit der absichtlichen Isolation von Kindern¹ bis hin zu Kaspar Hauser² oder den in unserem Jahrhundert in Indien aufgefundenen Wolfskindern sind diese Grenzgänger zwischen Zivilisation und Wildnis bei ihren Zeitgenossen und der Nachwelt immer wieder auf Interesse gestoßen, mag auch die empirische Basis für dieses Interesse sehr dürrig sein.³

Einen ersten Ansatz für das Verständnis des angesichts der nur sehr wenigen dokumentierten Fälle erstaunlichen Interesses mag die zwar ungenaue aber gängige Bezeichnung »Wolfskinder« bieten.⁴ Ungenau ist sie zum einen, da sie nicht nur für in der Wildnis aufgewachsene Kinder verwendet wird, sondern auch für solche, die von Menschen absichtlich in Isolation gehalten wurden. Zum anderen gibt es selbst in den gut dokumentierten Fällen keinen sicheren Beweis dafür, daß die Kinder, die in der Wildnis gelebt haben, tatsächlich von Wölfen aufgezogen worden sind und daher diese Bezeichnung rechtfertigen würden. Wir haben es hier also eher mit einer Metapher als mit einem Begriff zu tun.

Der römische Gründungsmythos läßt die Vermutung zu, daß bereits in der Antike der Wolf als eine Art Vermittler zwischen Natur und Zivilisation angesehen wurde. Romulus und Remus sind zwar als Menschen der Zivilisation zuzurechnen, die Herkunft der von einer Wölfin gesäugten Knaben verliert sich aber im Dunkel der Naturgeschichte, so daß die Gründung der Stadt als eine Synthese von Natur und Geschichte erscheint und damit als etwas von der historischen Relativität Losgelöstes.

Der Metapher dürfte darüber hinaus auch eine in Europa bis ins 19. Jahrhundert, auf anderen Kontinenten noch bis in unser Jahrhundert hinein gängige Erfahrung zugrunde liegen: Die weitgehend nicht urbanisierten Gegenden boten den Wölfen reichlich Lebensraum, zugleich aber suchten diese Tiere die Nähe menschlicher Siedlungsräume, so daß Menschen häufig in Kontakt mit Wölfen kamen. Als Gefahr für das Vieh – und damit eine der bäuerlichen Lebensgrundlagen – waren sie angestrichelt, wirkten aber aufgrund ihrer ständigen Präsenz und auch aufgrund der Tatsache, daß sie Menschen nicht angriffen, als bis zu einem gewissen Grad vertraute

Wilde, wohl nicht zuletzt wegen der engen Verwandtschaft zu den Hunden. Der Hund als domestizierter Bruder des Wolfes war der Beleg dafür, daß das wilde Tier mit seiner rohen Natur zu beherrschen war und in den Dienst des Menschen gestellt werden konnte.

Der Wolf stellte somit eine Art Grenzgänger zwischen der Zivilisation und der Wildnis dar – ein Status, der mit der Metapher »Wolfskinder« auf die so bezeichneten menschlichen Wesen übertragen und von Linné in jener Grauzone naturwissenschaftlich fixiert wurde. Linné, dem wir die erste umfassende Klassifikation sämtlicher Lebewesen verdanken, ordnet in seiner *Systema naturae* den von ihm so bezeichneten *homo ferus* zwischen dem Affen und dem Menschen ein, wobei er als zentrale Unterscheidungsmerkmale zum Menschen den vierfüßigen Gang, die Behaarung und die Abwesenheit von Sprache nennt.

Vermutlich war ihr zwiespältiger Status, die Verkörperung einer beängstigenden Fremdheit bei zugleich unverkennbarer Zugehörigkeit zur menschlichen Gattung, der ursprüngliche Grund für die Faszination, die von den »Wolfskindern« ausging. Zivilisationsgeschichtlich bedeutsamer ist jedoch die Tatsache, daß man seit Beginn der Neuzeit versucht hat, den Status dieser Wesen in der einen oder anderen Weise eindeutig festzulegen, um daraus anthropologische und pädagogische Schlußfolgerungen zu ziehen. Vor dem Hintergrund einer dualistischen Interpretation des Verhältnisses von Natur und Zivilisation wurden die »Wolfskinder« entweder zu Statthaltern einer je unterschiedlich definierten Ursprünglichkeit erklärt, oder sie wurden – in der Mehrzahl der Fälle – zu einer Projektionsfolie für Zivilisierungsphantasien. Diese Tendenz läßt sich bereits an dem Wechsel der Metapher »Wolfskinder« zu dem von Linné eingeführten wissenschaftlichen Terminus »wilder Mensch« erkennen. Verweist das Bild des Wolfes noch auf eine von primärer Erfahrung geprägte Berührung von Zivilisation und Wildnis, so treten in Linnés Bezeichnung Wildheit und Menschheit auseinander, wobei die Wahl von Substantiv und Adjektiv deutlich macht, daß für Linné die Zugehörigkeit zur menschlichen Gattung substantiell, die Wildheit hingegen akzidentiell ist. Eine solche von Erfahrung abstrahierende begriffliche Zuordnung zur Gattung Mensch ist die Voraussetzung für das Postulat der Zivilisierbarkeit der Wolfskinder.

Unter dieser Voraussetzung wurden die wilden Kinder auch gleichsam zur Nagelprobe für die Macht der Erziehung, die seit Beginn der Neuzeit mit der Brechung der Natur des Kindes einhergeht. Kinder galten – und gelten noch heute, wie die Bezeichnung »Wildfang« indiziert – als kleine Wilde, deren naturhafte Anlagen möglichst weitgehend domestiziert werden müssen. Gelang es nun, selbst den nicht nur metaphorisch als wild zu bezeichnenden Kindern ihre Triebhaftigkeit auszutreiben, so wären damit die uneingeschränkten Möglichkeiten der Erziehung als Agentin der Zivilisation bewiesen. Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, daß die erste neuzeitliche Auseinandersetzung mit den Wolfskindern bei einem Pädagogen zu finden ist.

In den grundlegenden Gedanken zur *Großen Didaktik* legt Comenius seine These dar, daß der Mensch allein durch Erziehung seine Bestimmung als Gottes Ebenbild entfalten könne. Als Beleg für das Potential der Erziehung zieht er zwei Beispiele von wilden Kindern heran, die durch das Aufwachsen unter Menschen »allmählich

zahn« geworden seien und schließlich sogar zu sprechen begonnen haben sollen. Der eine habe sich daraufhin seiner Vergangenheit in der Gesellschaft von Wölfen erinnert, mit denen er »auf Beute ausgegangen« sei, der andere sei »als Schaustück in den Städten herumgeführt« worden und habe »seinen Herren keinen kleinen Gewinn« (Comenius 1993, S. 43) eingebracht. Obwohl die Berichte – zumindest in ihrer gerafften Wiedergabe bei Comenius – keinen Aufschluß über die Wirkung planvoller Erziehung erlauben, um die allein es in der *Großen Didaktik* geht, werden sie hier als Beispiel für deren Omnipotenz herangezogen. Berücksichtigt man die Erfahrungen, die im weiteren Verlauf der Geschichte mit Wolfskindern gemacht wurden, so erscheint die beim ersten Fall geschilderte Entwicklung des Sprachvermögens unter diesen Umständen als ausgeschlossen. Unfreiwillig komisch wirkt zudem, gerade im Kontext der *Großen Didaktik*, die Schilderung des zweiten Schicksals, denn die Degradierung des wilden Kindes zu einem »Schaustück« kann kaum als Etappe auf dem Weg des Menschen zu Gottes Ebenbild angesehen werden. Offensichtlich ging es Comenius – jenseits aller empirisch begründeten Zweifel – allein um den Nachweis der Richtigkeit seiner Hypothese, es sei möglich, ausnahmslos allen Menschen alles beizubringen.⁵ Daß der Übergang von der Wildheit zur Zivilisation in Wirklichkeit keineswegs so bruchlos vonstatten geht, wie Comenius es mit seiner Darstellung suggeriert, läßt sich paradigmatisch an dem Fall des »Wilden aus dem Aveyron« ablesen, der bis heute als der aufschlußreichste gelten kann, weil hier die Prämissen des Zivilisierungsprozesses klar zutage treten und das pädagogische Arrangement von Reflexionen und Kommentaren des Erziehers begleitet wird.

II

Die Geschichte des »Wilden aus dem Aveyron« beginnt in den ersten Tagen des 19. Jahrhunderts. Am 9. Januar 1800 wird der etwa zwölfjährige Junge in der Nähe eines Dorfes im südfranzösischen Département Aveyron aufgegriffen. Er war bereits einige Jahre lang immer wieder in der Nähe von Menschen gesehen worden, hatte jedoch jeglichen näheren Kontakt mit ihnen vermieden. Da er schon bei seinem ersten Auftauchen die wilden Züge getragen haben soll, die man bei seiner Gefangennahme feststellte, wurde angenommen, daß er sehr lange Zeit isoliert in der Wildnis zugebracht habe und spätestens im Alter von 5 Jahren ausgesetzt worden sei. Anfang Februar wird der Knabe nach Rodez gebracht, wo er zunächst einige Monate unter der Obhut des Naturforschers Bonnaterre verbringt, der einen ersten Bericht über das Aussehen und Verhalten des Jungen verfaßt und dabei zu dem abschließenden Urteil kommt, daß dessen »ganzes Dasein« von »elementaren Trieben« beherrscht und er demzufolge als »reines Tier« einzustufen sei, »beschränkt auf einfache körperliche Empfindungen«.

Bonnaterre schreibt den Jungen also eindeutig der Wildnis zu, verbindet diese Diagnose aber mit der zivilisatorischen Entwicklungsperspektive eines »langen Weges«, den dieser noch vor sich habe und auf den ihm Bonnaterre folgende Worte mitgibt: »Geh hinaus, armer Junge [...] und verliere in deinen Beziehungen zu den Menschen deine Ursprünglichkeit und Einfachheit! Du lebst im Schoße der uralten Wälder: du fandest deine Nahrung am Fuße von Eichen und Buchen; [...] erfüllt durch deine

Lebensweise, [...], besaßest du als dein einziges Gut diesen Nießnutz der Natur. Jetzt kannst du nichts anderes haben als das, was dir die Wohltätigkeit des Menschen beschert; du stehst in seiner Gnade, ohne Besitz, ohne Macht, und du vertauschst Freiheit gegen Abhängigkeit. [...] Wie viele Begierden werden mit diesen Schritten zum Leben erwachen und zusammen mit dem Baum deiner Erkenntnis und deinen gesellschaftlichen Bindungen wachsen? Gebunden in unseren politischen Fesseln und gefangen in unseren staatlichen Institutionen wirst du völlig deine Unabhängigkeit verlieren, wahrlich, du solltest weinen. Deine Tränen werden den Pfad deiner Erziehung netzen; und wenn sich deine reine Seele wieder einmal den azurnen Gewölben des Himmels zuwendet, [...] welche neuen Ideen werden dann in deinem jungen Kopf sprießen? [...] O, mögest du glücklich leben unter deinen Landsleuten, mögest du, anspruchsloser Mensch, die erhabenen Tugenden einer großmütigen Seele zeigen und zukünftigen Generationen dieses ehrenvolle Beispiel übermitteln als ewiges Zeugnis dessen, was von einem Schüler der unschuldigen Natur erreicht werden kann« (zit. n. Lane 1985, S. 59f.).

Das Ende des Berichts ist unverkennbar von Rousseaus *Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen* beeinflusst, dessen Darstellung des Zivilisierungsprozesses Bonnaterrre hier in äußerster Raffung referiert. Der projektive Charakter dieser Zivilisierungsphantasie tritt in der Gegenüberstellung mit dem ansonsten sehr nüchternen Tenor des Berichts und dessen Resümee (»Er ist wahrlich ein reines Tier«) zutage. Die empirische Feststellung einer – bezogen auf menschliche Maßstäbe – extremen Depraviertheit wird kulturkritisch in eine natürliche Reinheit der Seele umgedeutet und dann mit moralischen Begriffen besetzt (»erhabene Tugenden einer großmütigen Seele«), um aus dem Wilden im Endeffekt ein Vorbild für die der Natur entfremdeten Menschen zu machen. Bonnaterrre münzt den Dualismus von Wildheit und Zivilisation in eine Dialektik um, deren Ergebnis die Wiederherstellung der Einheit von Mensch und Natur in der Person des ehemals wilden Jungen ist. Der Wilde wird zunächst von seiner Antithese, dem Menschen und seinen Institutionen, abhängig und dadurch der Gattung und der Gesellschaft einverleibt (»unter deinen Landsleuten [...] anspruchsloser Mensch«), jedoch als ein Mensch, dem seine Natur gegenwärtig geblieben ist und in dem daher die verlorene Einheit exemplarisch wiederentdeckt werden kann.

Der konkrete Anlaß für diesen elegischen Nachruf ist die Aufforderung des Innenministers, den Jungen zu Studienzwecken nach Paris zu bringen. Bonnaterrre kritisiert diesen Schritt in die Zivilisation zwar aus rousseauistischer Perspektive, scheint ihn aber selbst auch als unausweichlich anzusehen, wenn er feststellt: »Was für ungeheure Schranken trennen ihn von uns! Was für einen langen Weg hat er noch vor sich!«, so als sei es selbstverständlich, daß der Junge diesen Weg beschreiten müsse.

Bonnaterres Ausführungen gründen auf einem widersprüchlichen Naturbegriff, der charakteristisch für das ausgehende 18. Jahrhundert ist. Er bezeichnet einerseits das der Zivilisation Entgegenstehende, andererseits ein Zivilisation wie Wildnis umfassendes Absolutes. Der relative Begriff steht für die Wildnis, in der der Wolfsjunge aufgewachsen ist und aus der der Mensch heraustreten muß, wenn er sich als zur Freiheit und damit als zur Überwindung von Naturzwängen bestimmtes Gattungswesen entfalten will. Absolut wird der Begriff in dem Moment, wo diese Entwick-

lung hypothetisch als eine »Absicht der Natur« gesetzt wird, wie in Kants *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*,⁶ in der der Dualismus zwischen Instinkt und Vernunft selbst wieder in der Natur aufgehoben erscheint.

Für Kant handelte es sich dabei um eine gattungsgeschichtliche Aufgabe, deren Erfüllung in einer offenen Zukunft lag. Bekanntlich vermochte Rousseau diesen auch von den meisten anderen Aufklärern vertretenen Idealismus nicht zu teilen, weswegen er in seiner bereits zitierten zweiten Preisschrift die Zivilisationsgeschichte als eine Verfallsgeschichte im Sinne der Abkehr von einem Urzustand darstellte, in dem der Mensch noch »in sich selbst« (Rousseau o.J., S. 110) gelebt habe. Rousseau unterläuft dabei ein folgenreicher methodischer Fehler, der sich in Bonnaterras Ausführungen wiederfinden läßt. Er stellt zu Beginn seiner Ausführungen klar, daß die Aussagen über den ursprünglichen Menschen nicht als »historische Tatsachen, sondern nur als hypothetische und bedingte Beurteilung« aufzufassen seien; der Urzustand des Menschen liege vor aller Geschichte und sei empirisch nicht zugänglich. Die Darstellung dieses von reflexions- und zeitlosem Glück reiner Bedürfnisbefriedigung und Harmonie gekennzeichneten Lebens führt Rousseau zu dem Urteil, daß der Mensch »von Natur aus gut« (Rousseau o.J., S. 118) sei, wobei er den Begriff »gut« nur »physisch«, nicht aber »moralisch« verstanden wissen wollte. Die die Abhandlung abschließende Gegenüberstellung des unter der Hand von einer hypothetischen zu einer empirischen Größe gewordenen, in sich selbst ruhenden und freien Urmenschen mit den von Egoismus und Eitelkeit geprägten Zeitgenossen legt aber das Mißverständnis einer moralischen Überlegenheit des ursprünglichen Menschen nahe, das bei Bonnaterra offen zutage tritt.

Was Kant einer offenen historischen Entwicklung anheimgab, war für Rousseau nur in der Vorgeschichte eines reinen Naturzustandes verbürgt, als deren Repräsentant Bonnaterra den Wilden aus dem Aveyron deutet. Diese Deutung ist nicht nur deswegen schief, weil sie eine allenfalls hypothetisch zu bestimmende Vorgeschichte als empirisch erfahrbare, statische Größe in den Geschichtsprozeß überträgt, sondern auch, weil sie übergeht, daß die Ontogenese dieses Wesens vom Überlebenskampf eines in der Wildnis isolierten Menschen geprägt ist, der dafür genetisch denkbar schlecht ausgestattet war und daher nicht als die Verkörperung des ursprünglichen Menschen gelten kann, dessen Leben sich – auch Rousseaus Rekonstruktion zufolge – überhaupt erst in der Gesellschaft Gleichartiger entfalten konnte.

Daß Bonnaterra der Erfüllung seiner messianischen Projektion keineswegs sicher ist, bringt er durch den konjunktivischen Schluß seines Berichts (»O, mögest du glücklich leben [...]«) zum Ausdruck, und er prophezeit seinem Wolfskind, daß der über Erziehung führende Weg dorthin allemal von »Tränen benetzt« sein werde, womit er Recht behalten sollte.

In Paris angekommen, wurde der Wolfsjunge aufgrund seines exzentrischen, tierähnlichen Verhaltens zunächst in die Irrenanstalt von Bicêtre eingewiesen und damit institutionell anders klassifiziert als von dem in der ländlichen Provinz lebenden Rousseau-Anhänger. Der Wahnsinn als absolute Negation der Vernunft⁷ trat hier an die Stelle der unschuldigen Natur, um das der Zivilisation Entgegengesetzte auf den Begriff zu bringen. Der Wilde wurde von dem seinerzeit berühmtesten Irrenarzt Frankreichs, Philippe Pinel, untersucht, der sich um die exakte Beschreibung und

Systematisierung verschiedener Formen des Wahnsinns verdient gemacht und daraus vergleichsweise sichere Therapieprognosen abgeleitet hatte. Er wandte die von ihm erarbeiteten Kriterien auf den Jungen an und gelangte zu dem Urteil, daß es sich um einen von Geburt an Irren handeln müsse, der aus eben diesem Grunde in der Wildnis ausgesetzt worden sei. Zur Untermauerung seines Befundes griff Pinel auf einen in unserem Zusammenhang bezeichnenden Zirkelschluß zurück: Das aufgrund seiner Erscheinung und seines Verhaltens gemeinhin als »wild« bezeichnete Kind sei nur ein »angeblicher Wilder« (*prétendu sauvage*), denn die »wirklichen Wilden« – also die Bewohner der Kolonien, über die zahlreiche ausführliche Berichte vorlagen – seien keine Idioten. Da dieses Wesen nun aber manifest Züge von Irrsinn trage, müsse es sich um einen von Geburt an schwachsinnigen Menschen handeln. Pinel legt den Begriff des »Wilden« hier als Gegensatz zur Zivilisation aus – ein Fehlschluß, der für die Epoche des Kolonialismus charakteristisch ist. Die relativ größere Nähe der kolonialisierten Völker zur Natur wurde von den europäischen Eroberern als reine Natur interpretiert, obwohl es sich lediglich um eine andere Form von historisch entstandener Vergesellschaftung handelte. Pinel führt hier lediglich das abendländische Bild des Wilden ins Feld, eine Interpretation des Fremden, die fälschlicherweise auf das Wolfskind übertragen wird. Da es diesem Bild nicht entspricht, bleibt zur Klassifizierung des Anormalen nur der angeborene Schwachsinn übrig, den Pinel aufgrund seiner psychiatrischen Erfahrungen für nicht therapierbar erachtete.⁸ Bei dieser Diagnose hätte die einzige Form des Umgangs mit dem Jungen darin bestanden, ihn für den Rest seines Lebens in Bicêtre hinter Schloß und Riegel zu halten.

Pinels Autorität zum Trotz wurde die Angelegenheit jedoch nicht zu den Akten gelegt. Der von den Gazetten längst zur Sensation stilisierte Fall war zum Politikum geworden, ließ sich doch an ihm exemplarisch der aufklärerische Ehrgeiz der noch jungen Republik exerzieren: die Integration eines Wilden in die Zivilisation. Gelänge sie, so wäre die Veränderbarkeit selbst des rohesten Vertreters der Gattung zu einem Vernunftwesen und damit nicht nur die Überlegenheit der bürgerlichen Gesellschaft gegenüber dem statischen Feudalismus, sondern auch die Zivilisierbarkeit der »wilden« Völker und damit die Universalisierbarkeit des aufklärerischen Menschenbildes erwiesen.⁹

An diesem Punkt trat der junge Arzt Jean Itard auf den Plan, der sich zum Zeitpunkt von Pinels Untersuchungen an dem Wolfsjungen in Bicêtre befand und mit dem Fall bekannt gemacht wurde. Der Pinel-Schüler teilte die Diagnose seines Lehrers, kehrte aber die Hypothese, der Wilde sei wegen angeborenen Schwachsinn ausgesetzt worden, um: Er behauptete, der Schwachsinn sei durch die lange Isolation in der Wildnis bedingt und könne daher bei intensiver Betreuung überwunden werden. Itard bekam aufgrund seiner Einschätzung das Angebot, den Jungen zu erziehen und war bereit, sich dieser Aufgabe zu stellen.

Weder die Hypothese Pinels noch die Itards ließen sich verifizieren, da die Vergangenheit des Jungen nicht erhellt werden konnte. Es handelte sich lediglich um Prämissen, mit denen entweder der Ausschluß aus der Zivilisation oder die Möglichkeit einer Zivilisierung legitimiert werden sollte. Itards optimistischer Prognose lag die bereits von Comenius vertretene und durch Locke berühmt gemachte Annahme zugrunde, der Verstand des Menschen sei bei dessen Eintreten in die Welt eine *tabula*

rasa, die nach und nach durch Erziehung und gesellschaftliche Erfahrungen »beschrieben« werde. Als ein an Condillac geschulter Empirist nahm sich Itard vor, »gewissenhaft die Geschichte« dieses »so erstaunlichen Wesens« zu verfolgen, um zu bestimmen, »was es ist und aus dem, was ihm fehlt, die bis heute unberechnete Summe der Kenntnisse und Ideen, die der Mensch seiner Erziehung verdankt« zu erschließen (S. 116).¹⁰ Itard geht somit von einer monokausalen Vorstellung vom Lernen aus, die – vor dem Hintergrund definierter Normvorstellungen – einen mangelhaften Zustand bestimmt, aus dem der Zögling durch genau beschreibbare Verhaltensveränderungen herausgeführt werden soll. An den Platz inhaltlich bestimmter Projektionen wie der des »guten Wilden« bei Bonnaterre oder des Schwachsinnigen bei Pinel ist hier mit der *tabula rasa* die abstrakte Setzung einer ungeschichtlichen Form reiner Existenz getreten, die durch Erziehung verändert werden soll, um den Menschen seiner Bestimmung als Vernunftwesen zuzuführen, und in der zugleich der Erfolg pädagogischen Handelns mitgedacht ist. Das dem Empiristen als Leere Erscheinende wird mit etwas Beobachtbarem gefüllt, und dieser Prozeß kann als linearer Fortschritt gedacht werden, da von der *tabula rasa* keine Widerstände zu erwarten sind. Auch Itard verkennt damit, daß er mit dem Wolfsjungen keinen Menschen im sei es phylogenetischen oder ontogenetischen Urzustand vor sich hat, sondern ein Wesen, dessen Überleben sich nicht näher bestimmbar Erfahrungen mit der Wildnis bzw. mit tierischen Formen von Sozietät verdankt, die nicht bruchlos in Zivilisation überführt werden können. Umgekehrt war diese Prämisse allerdings eine Bedingung für Itards später enttäuschten pädagogischen Optimismus.

III

Bevor er mit der Zivilisierung des Wilden begann, schuf Itard, indem er das Kind, Victor, bei sich aufnahm, das, was auch Rousseau als Voraussetzung für erzieherisches Handeln unerlässlich erschien, nämlich einen pädagogischen Schonraum, der den Zögling einerseits vor schädlichen Einflüssen der Gesellschaft – in diesem Fall der Schaulust – abschirmte, ihn aber andererseits nahezu ausschließlich dem Einfluß Itards und seiner Haushälterin, Madame Guérin, aussetzte. Auf diese Weise wurde gleichsam eine Laborsituation geschaffen, in der die Entwicklung des Zöglings unter konstanten Bedingungen beobachtet und als objektive Erziehungserfolge beschrieben werden konnte. Bemerkenswert ist die in dieser pädagogischen Provinz herrschende Arbeitsteilung, denn sie reproduzierte mit ihren Rollenzuschreibungen den Dualismus von Natur und Zivilisierung. Während die Haushälterin für die Befriedigung der primären Bedürfnisse Victors und affektive Zuneigung zuständig war, beschränkte sich der Erzieher Itard auf die kontinuierliche Durchführung des Unterrichts, aus dem Affekte möglichst ausgeklammert bleiben sollten. Nach kurzer Zeit stellte Itard fest, daß Victor eine »innige Beziehung zu seiner Gouvernante« entwickelt habe, die Freundschaft zu ihm indes »sehr viel schwächer« sei. Dies erschien ihm als eine Notwendigkeit (»so muß es auch sein«), denn »die Pflege, die Madame Guérin ihm angedeihen läßt, ist solcher Art, daß er sie sogleich versteht; die meine dagegen ist für ihn ohne spürbaren Nutzen«; »herzlich empfangen« wurde der Junge nur in den Stunden, die Itard »nie für den Unterricht benutzte« (S. 138). Über alle gezielten

Instruktionen hinaus erfuhr Victor also permanent, daß der Weg in die Zivilisation – das, was er nicht »sogleich versteht« und was für ihn »ohne spürbaren Nutzen« ist – über die Unterdrückung von Affekten führt.

Für sein Erziehungsvorhaben stellte Itard zu Beginn einen exakten Plan auf, der folgende fünf Punkte umfaßte:

»[Den Jungen] für das Leben in der Gemeinschaft gewinnen, indem man es ihm angenehmer gestaltet als das, welches er bisher geführt hat, und gleichzeitig dem Leben ähnlicher macht, das er verlassen hat.

Die Sensibilität seiner Nerven durch kräftige Stimulantien und zuweilen durch heftige seelische Erschütterungen wecken.

Seinen Gedankenkreis erweitern, indem man ihm neue Bedürfnisse gibt und seine Beziehungen zu der ihn umgebenden Welt vervielfältigt.

Ihn zum Gebrauch der Sprache führen, wobei das Einüben der Nachahmung durch das zwingende Gebot der Notwendigkeit bestimmt wird.

Eine Zeitlang die einfachsten Geistestätigkeiten an den Gegenständen seiner körperlichen Bedürfnisse üben und sie dann auf den Bildungstoff ausdehnen« (S. 124).¹¹

Was den ersten Punkt betrifft, beschränkte sich Itard zunächst auf die Beobachtung des Jungen, um dessen Bedürfnisse genauer kennenzulernen, mußte dabei jedoch feststellen, daß dieser außer bei der Aussicht auf Nahrung und der Beobachtung der Natur keinerlei erkennbare Regungen von Lust zeigte: »Gleich gewissen Wilden warmer Länder kannte er nur vier Dinge: schlafen, essen, nichts tun und durch die Felder streifen« (S. 125f.). In dem erklärten Bestreben, Victor »auf seine Weise glücklich zu machen« (S. 126), setzte Itard bei diesen Bedürfnissen an, wobei er allerdings sehr schnell selbst zu definieren begann, was für seinen Zögling angenehm sei und was nicht. Dessen konvulsivische Motorik und maßloses Schlingen der Nahrung beispielsweise wurden als Überanstrengung für Muskulatur und Magen betrachtet, die im Hinblick auf das zweite Erziehungsziel (Sensibilisierung der Nerven) kontraproduktiv seien. Es mußte also dafür gesorgt werden, daß Victor »weniger üppig und häufig aß, kürzere Zeiten im Bett verbrachte und seine Tage für die Bildung nützlicher verwendete« (S. 128), mit anderen Worten, daß er mit Affektkontrolle und Zweckorientierung zwei bürgerliche Grundtugenden erlernte. Die Bedürfnisse des Schülers dienten offenbar nur als Anlaß, einen Zugriff auf ihn zu finden, um sie dann im Sinne des gesetzten Lernziels in ein Manko umzudefinieren, das erzieherisches Handeln rechtfertigt und notwendig macht.

Da die Sensibilität der Nerven für Itard in »direktem Verhältnis zur Zivilisation« stand, wurde ihre Steigerung zu einer physiologischen Aufgabe erklärt, die vorrangig zu lösen sei, was sich allerdings als schwieriges Unterfangen erwies, denn die »Sensibilität der Sinnesorgane des Wilden von Aveyron« war, wie Itard feststellen mußte, gegenüber der normaler Menschen nur sehr gering ausgeprägt (S. 128). Er beschloß daher, das Ergebnis eines langen phylogenetischen Prozesses auf dem Wege der erzieherischen Abkürzung zu erzielen, indem er künstlich Unlustgefühle hervorrief, denen er dann mit zivilisatorischen Mitteln entgegenwirken konnte. Es gelang Itard beispielsweise, Victor seine Unempfindlichkeit gegen Kälte, die für ein Wesen, das

jahrelang im Freien gelebt hat selbstverständlich, da überlebensnotwendig war, durch warme Kleidung, warmes Bettzeug und tägliche »sehr heiße Bäder von zwei oder drei Stunden« (S. 129f.) abzutrainieren, so daß er schließlich »die Nützlichkeit von Kleidern« zu schätzen lernte und bald darauf auch in der Lage war, »sich alleine anzukleiden« – ein erster Schritt in die Autonomie, dem freilich eine pädagogisch konstruierte Heteronomie vorausging. Auf diesem Wege – der Produktion von Unlust gepaart mit zivilisatorischen Angeboten der Unlustvermeidung – lernte Victor auch weitere grundlegende Annehmlichkeiten seiner Menschwerdung schätzen, bis er schließlich mit einem Schnupfen die erste Krankheit bekam, jenen »unabweisbaren und mißlichen Zeugen für die hohe Empfindlichkeit des zivilisierten Menschen«, wie Itard den Erfolg seiner ersten Bemühungen deutete (S. 133) – eine zwar bedauerliche, aber unvermeidliche Konzession an den Zivilisierungsprozeß.

Bei dieser Vorgehensweise trat allerdings auch zutage, daß die ursprünglichen Lustgefühle des Zöglings für den Erzieher nicht nur Anknüpfungspunkt seiner Pädagogik, sondern zugleich angstbesetzt waren. Um Victors Sensibilität zu wecken, »verschrieb« ihm Itard neben »trockenen Massagen der Wirbelsäule« auch ein »Kitzeln in der Lendengegend«, sah sich jedoch bald genötigt, diese Maßnahme abzusetzen, als sie sich »nicht mehr darauf beschränkte, Lustgefühle zu wecken, sondern sich auch auf die Geschlechtsorgane auszuwirken schien und die ersten Regungen einer schon allzu vorzeitigen Pubertät in eine unliebsame Richtung zu drängen drohte« (S. 130). Unverkennbar ist hier die pädagogisch motivierte und physiologisch unsinnige Abspaltung der Lustgefühle von den »Auswirkungen auf die Geschlechtsorgane« wie auch die pädagogische Konstruktion des Kindes durch den Erzieher, denn von »vorzeitiger Pubertät« konnte bei einem Knaben von damals bereits dreizehn Jahren kaum die Rede sein.¹² Die Verwendung des Verbs »drohen« macht deutlich, welche Wirkung die unerwartete Triebregung auf den Erzieher hatte, stellte sie doch den gerade beginnenden Sublimierungsprozeß in Frage.

Schadensbegrenzung war auch bei Victors selbst nach monatelanger Erziehung noch nicht gestillter Sehnsucht nach freier Natur vonnöten. Itard kam dieser Sehnsucht zunächst entgegen, indem er mit Victor Ausflüge aufs Land machte. Scheinbar widerwillig »gestand« er, daß es ein »äußerst ergreifendes Schauspiel« sei, »zu sehen, wie seine Augen beim Anblick der Hügel und Wälder dieses lächelnden Tals aufleuchteten«, mußte aber feststellen, daß nach zwei Tagen Aufenthalt in einem Landhaus sein Zögling »wilder und unbändiger denn je erschien und sogar hier, in der Umgebung zuvorkommendster Aufmerksamkeit und fürsorglichster Liebe, einzig von dem Wunsch beseelt war, die Flucht zu ergreifen« (S. 137). In der Formulierung spielt Entrüstung über die Undankbarkeit des Knaben gegenüber der erzieherischen Fürsorge mit und zugleich die Angst, daß die Erziehung durch Victors »Erinnerung an ein unabhängiges, glückliches und vermißtes Leben« ernsthaft hätte gefährdet werden können. Itard beschloß daher, diese Kränkung zu vermeiden, indem er sie in eine pädagogische Projektion umformulierte: »Daher beschloß ich, ihm derartige Prüfungen künftig zu ersparen« (S. 138). Er bediente sich dabei erneut der bereits bewährten Strategie, die Bedürfnisse des Jungen in sein didaktisches Universum zu integrieren, wobei ihm eine spezifisch französische Art der Naturbeherrschung zu Hilfe kam: »Um ihn jedoch seiner ländlichen Neigungen nicht gänzlich zu berauben,

gingen wir auch weiterhin mit ihm in den nahen öffentlichen Gärten spazieren, deren gerade und regelmäßige Anlage nichts mit jenen großzügigen Landschaften der ländlichen Natur gemein haben, die den wilden Menschen so stark an die Stätten seiner Kindheit binden« (S. 138). Der Erfolg blieb auch hier nicht aus, denn schließlich hatte Victor Geschmack an den »neuen Gewohnheiten« gefunden, »die ihm in seinem neuen Dasein zuteil« wurden (S. 138). Nachdem die Natur hinlänglich eingedämmt

worden war, konnte die Erziehung einen wesentlichen Schritt vorangehen, nämlich zur »Erweiterung des Gedankenkreises« durch »neue Bedürfnisse«.

Auch bei der Arbeit an diesem dritten Lernziel knüpfte Itard an die primären Bedürfnisse des Zöglings an, um sie dann durch einige Spiele zur Erweckung erster Verstandestätigkeiten zu benutzen. So funktionierte er beispielsweise das alte Hütchenspiel um, indem er unter einem von mehreren Bechern eine Kastanie versteckte, die Becher vertauschte und dann Victor denjenigen mit dem begehrten Nahrungsmittel suchen ließ. Der Junge löste alle Aufgaben, was allerdings, so sein Erzieher, »höchstens der Naschhaftigkeit zu verdanken« war (S. 135). Das Spiel funktionierte jedoch sogar noch, als er »nichts Eßbares mehr unter den Becher legte«, so daß Itard sich rühmte, die Aufmerksamkeit, Urteilskraft und Beobachtungsgabe Vectors geschult zu haben, wobei die Verknüpfung der weit über die anderen beiden Fähigkeiten hinausgehenden Urteilskraft mit diesem Spiel eher Wunschenken des Erziehers als tatsächlicher Lernerfolg gewesen sein dürfte.

Sieht man von dem Hütchenspiel ab, ist es Itard allerdings nicht gelungen, den Knaben für die »Spiele seines Alters« zu begeistern, so daß er Trost für das Mißlingen nur in der Phantasie finden konnte: »Ich bin mir sicher, daß ich, falls mir dies geglückt wäre, damit große Erfolge erzielt hätte« (S. 135). Itard abstrahiert hier von den besonderen Voraussetzungen seines Schülers, wenn er ihn implizit an einer entwicklungspsychologischen Norm mißt, der Victor wohl kaum gerecht werden konnte. Statt über die Gründe des Scheiterns nachzudenken, nimmt er Zuflucht zur Vorstellung eines geglückten Erziehungsprozesses. Vielleicht war Vectors Widerstand auch in der offenkundigen Instrumentalisierung des Spiels zu didaktischen Zwecken begründet, in der Erfahrung, daß es nicht um die Erfüllung seiner Bedürfnisse, sondern um die erwünschte Reaktion auf vom Lehrer gegebene Anreize ging – eine Vermutung, die sich bei der weiteren Beobachtung des Unterrichts erhärten wird.

Obwohl Itards Bemühungen bei der Erreichung des dritten Lernziels von wenig Erfolg gekrönt waren, ging er rasch zum nächsten, wesentlich komplexeren über, dem Erlernen der Sprache. Er erkannte, daß er aufgrund der Bedingungen, unter denen Victor aufgewachsen war, hier vor einem grundlegenden Problem stand, nämlich einem mangelhaft ausgebildeten Hör- und Artikulationsvermögen: »Der völlige Mangel an Übung macht unsere Organe für ihre Funktion untauglich« (S. 143). Zwar gelang es, das Ohr des Jungen für die Unterschiede einiger Laute zu sensibilisieren, und er konnte sogar dazu gebracht werden, »wenn auch ein wenig rau« (S. 145), das Wort *lait* für die von ihm geliebte Milch auszusprechen, Itard mußte jedoch enttäuscht feststellen, daß es sich dabei nur um »einen nichtssagenden Ausruf der Freude«, nicht aber um die Bezeichnung des Gegenstandes und damit die Äußerung eines Bedürfnisses handelte, die nach Condillac Anfangspunkt allen Lernens war (S. 145) (obwohl der verbale Ausdruck von Freude sehr wohl auf ein Bedürfnis hinwies). An dieser Stelle tritt erstmals die Priorität des Erziehungsprojekts und damit die Dominanz des Erzieherwillens offen zutage. Itard bezeichnet den Ausruf als einen »für *mich* [Hervorhebung vom Verf.] unnützen Ausdruck seines Vergnügens«, der »bald aufgegeben werden« mußte, eben »weil er für die Bedürfnisse des Individuums nutzlos war« (S. 145).

Es wird indes bald deutlich, daß hier mehr im Spiel war, als die bloß individuellen

pädagogischen Zielsetzungen des Erziehers. Itard stellte fest, daß Victor zwar zur verbalsprachlichen Artikulation seiner Bedürfnisse nicht in der Lage war, diese aber sehr wohl »auf andere Weise als durch das Wort« (S. 147), nämlich pantomimisch und gestisch zum Ausdruck bringen konnte und daß es dafür »keiner einführenden Lektion noch irgendeiner gegenseitigen Übereinkunft« bedurfte (S. 149). Er deutete dies allerdings als die »primitive Sprache der menschlichen Art, die ursprünglich in den ersten Gemeinschaften verwendet worden ist, bevor die Arbeit von Jahrhunderten das System der Sprache ordnete und dem zivilisierten Menschen ein schöpferisches und sublimes Mittel der Vervollkommnung an die Hand gab« (S. 149). Abgesehen von der auch in diesem Punkt falschen Identifikation Victors mit den Urmenschen gibt die Passage Aufschluß über das treibende Motiv der Spracherziehung: Allein die von aller Unmittelbarkeit abstrahierende Verbalsprache ist das spezifische Ausdrucksmittel des vernunftbestimmten Menschen und damit ein Gattungsmerkmal, das ausgebildet werden muß, soll ein Wesen dieser Spezies zugerechnet werden. Itard stand also unter dem zivilisatorischen Zwang, seinem Zögling die Verbalsprache beizubringen, und rückte daher im weiteren Verlauf der Erziehung dieses Ziel ins Zentrum seiner Bemühungen.¹³

Da eine normale Sprecherziehung, die von der phonetischen Nachahmung über die Entwicklung eines zunehmend differenzierten Zeichenverständnisses hin zur geschriebenen Sprache verläuft, bei Victor ausgeschlossen war, versuchte Itard ihm die Relation von Zeichen und Gegenstand auf dem Wege der geschriebenen Sprache beizubringen. Er ließ seinen Zögling zunächst Gegenstände entsprechenden schematisierten Zeichnungen zuordnen – was diesem auch relativ schnell gelang – und forderte ihn dann dazu auf, unter die Zeichnung die passende Buchstabenfolge zu legen. Victor sollte sich diese Buchstabenfolge einprägen und danach die Zeichnung dem jeweiligen Wort zuordnen, wozu er sich jedoch selbst nach zahlreichen Versuchen als unfähig erwies. Itard ging daher in der Abstraktion einen Schritt zurück, indem er die Zeichnungen mit unterschiedlich gefärbten geometrischen Symbolen (Kreise, Quadrate und Dreiecke) verknüpfte. Victor war nach einiger Zeit in der Lage, die verlangten Zuordnungen vorzunehmen, so daß sich Itard zu »neuen und immer schwierigeren Veränderungen« ermutigt sah (S. 154). Sein pädagogischer Eros führte jedoch dazu, daß »Aufmerksamkeit und Fügsamkeit« des Knaben durch »die Vielfalt und Kompliziertheit dieser kleinen Übungen erlahmten« und er mit »Anfällen von Ungeduld und Wut« reagierte, welche sich »nicht mehr durch Nachsicht« besänftigen ließen, sondern »durch Energie überwunden« werden mußten (S. 145f.).

Obwohl Itard offenkundig die Ursache für Victors wachsenden Unmut ahnte (»Vielfalt und Kompliziertheit dieser kleinen Übungen«), änderte er nicht seine Unterrichtsstrategie, sondern griff, erstmals mit dem massiven Widerstand seines Zöglings konfrontiert, zu einem drastischen Disziplinierungsmittel. Er hielt Victor, bei dem er eine ausgeprägte Höhenangst festgestellt hatte, »aus dem Fenster, den Kopf dem Abgrund zugekehrt«. Als er ihn nach einigen Sekunden wieder zurückzog, war Victor »bleich, mit kaltem Schweiß bedeckt, hatte einige Tränen in den Augen und zitterte« (S. 156). Diese Schocktherapie wurde als eine Präventivmaßnahme zum Wohle des Zöglings rationalisiert, denn ohne sie hätte, so Itard, die Gefahr bestanden, daß »aus dem armen Kind ein unglücklicher Epileptiker« geworden wäre (S. 155).

Victor zeigte sich daraufhin bereit, den Unterricht wiederaufzunehmen, »zwar sehr langsam und mehr schlecht als recht; aber immerhin ohne Ungeduld«, eine Entwicklung, die Itard als »glückliche Wendung« betrachtete (S. 156 f.).

Itard hatte mit den Übungen zum rudimentären Spracherwerb eine qualitative Schwelle überschritten, hinter der er keine Rücksicht mehr auf die primären Bedürfnisse und vorhandenen Anlagen des Zöglings nahm, sondern sie auf eine andere Ebene zu heben versuchte, auf der es darum ging, über den sprachlichen Umweg von der Unmittelbarkeit der Bedürfnisse zu abstrahieren. Offenkundig war Victor – zumindest bei diesem Lerntempo – nicht in der Lage, dem Erzieher zu folgen, was sowohl auf das Ausmaß des kognitiven Schrittes als auch auf das didaktische Arrangement zurückzuführen sein dürfte, denn der Zweck der Übung konnte dem Kind kaum einsichtig sein. Itard hatte zwar auch hier, Condillac folgend, das Bedürfnis an den Beginn des Lernprozesses gesetzt, bei der Übung aber völlig davon abstrahiert und seinem Zögling das pure Benennen von Gegenständen ohne jeden weiteren Zweck beizubringen versucht. Unabhängig davon, ob es eine im Sinne der Prämisse effizientere Methode gegeben hätte, ist es für den hinter der Erziehung stehenden Zwang bezeichnend, daß Itard hier zum ersten Mal und sofort sehr drastisch zu Disziplinierungsmethoden schritt, wo er bis zu diesem Punkt bei der Brechung der Natur des Zöglings eher geschickt taktierend verfahren war (beispielsweise bei der Dämpfung der Natursehnsucht durch die Spaziergänge in öffentlichen Gärten). Da die Brutalität der Disziplinierung zugleich im Widerspruch zu bürgerlichen Vorstellungen von Erziehung stand, mußte Itard die ihr innewohnende Gewalt bemänteln und tat dies, indem er von seiner medizinischen Definitionsmacht Gebrauch machte. Die durchaus nachvollziehbare Reaktion Victors gegen die Überforderung wurde als gefährliche pathologische Erscheinung klassifiziert, die einschneidende Gegenwirkungen nicht nur rechtfertigte, sondern sie auch als notwendig erscheinen ließ, damit dem Knaben Schlimmeres erspart bliebe.

In einem Fall gelang es Itard schließlich, die angestrebte Verknüpfung von Bedürfnis und Zeichen bei seinem Zögling herzustellen, nämlich bei dem Wort *lait*, dessen Buchstabenfolge Victor relativ schnell richtig zu legen verstand, weil er auf diese Weise an das von ihm geliebte Getränk kommen konnte. Von einer auch nur rudimentären Verwendung der Sprache war er indes nach den ersten neun Monaten seiner Erziehung noch weit entfernt. Was er gelernt hatte war, sich im Zusammenleben mit Itard und Mme Guérin sowie beim Unterricht halbwegs diszipliniert zu verhalten und einige einfache Gedächtnis und Zuordnungsaufgaben zu lösen, die allerdings in keiner Verbindung zu seinen Bedürfnissen standen, sondern der rudimentären Übung des Verstandes dienen sollten.

Nach neun Monaten verfaßte Itard seinen ersten Bericht an das Innenministerium und zog eine positive Zwischenbilanz seiner Bemühungen, verbunden mit der optimistischen Prognose, daß Victors »Erziehung möglich, wenn nicht sogar durch jene ersten Erfolge garantiert« sei (S. 161). Dabei wird deutlich, daß die Zivilisierung des Jungen letztlich nur Mittel zu einem wissenschaftlichen Zweck war, nämlich den »materiellen Beweis für die wichtigsten Wahrheiten« zu erbringen, »deren Entdeckung Locke und Condillac einzig der Kraft ihres Geistes und der Tiefe ihres Denkens« verdankten (S. 161), mit anderen Worten: um eine empirische Untermauerung

der sensualistischen Theorie. Die Beweisführung vermag jedoch insofern nicht zu überzeugen, als Itard an keiner Stelle seiner abschließenden Bemerkungen die dort erneut formulierten anthropologischen Grundannahmen mit seinen Beobachtungen und Erziehungsversuchen in Verbindung brachte, was allerdings auch schwierig gewesen wäre, da bereits die Annahmen anfechtbar sind.

So sollte Victor der lebendige Beweis dafür sein, »daß der Mensch im reinen Naturzustand einer großen Zahl von Tieren unterlegen ist« (S. 161), der »reine Naturzustand« ist jedoch ein unhistorisches Konstrukt, da die Entwicklung der Menschheit nicht einmal hypothetisch auf einen Nullpunkt zurückzuführen ist, der den Übergang von bloßer Naturverbundenheit zur Entfaltung der Gattung markieren würde. Da zudem ein Wolfskind nicht mit reiner Natur identifiziert werden kann, ist es ausgeschlossen, es als Beleg für die Defizienz dieses Zustandes heranzuziehen. Jenseits der falschen Prämisse bleibt auch die eigentliche Frage unbeantwortet, worin Victors Unterlegenheit gegenüber den Tieren bestanden haben soll, hatte er es doch immerhin wie sie verstanden, in der Wildnis zu überleben.

Der »reine Naturzustand« ist der eine Pol der dualistischen Konstruktion, deren zweiten Itard danach ins Feld führt, nämlich die »moralische Überlegenheit«, die keineswegs eine »natürliche Eigenschaft des Menschen«, sondern allein »das Ergebnis der Zivilisation« sei, des Strebens, »in neuen Bedürfnissen nach neuen Empfindungen zu suchen« (S. 161). Da die Zivilisation Voraussetzung für den Begriff der Moral ist, ist diese Behauptung in sich selbst evident, fraglich bleibt aber auch hier, inwiefern Victors Geschichte sie empirisch belegen kann, denn ein selbständiges Streben nach neuen Empfindungen war – wie Itard später erkannte – bei ihm nicht festzustellen, Itard hatte lediglich versucht, die ursprünglichen Empfindungen seines Zöglings durch Erziehungsmaßnahmen zu überlagern, jedoch ohne daß dadurch bereits ein von diesem selbst mitgetragener Prozeß in Gang gekommen wäre. Es ist nicht zu erkennen, an welchem Punkt der Junge moralisch über seinen vorherigen Zustand hinausgekommen wäre. Der behauptete Beweis der anthropologischen Annahme war somit bis auf weiteres nichts als die Phantasie eines gelungenen Erziehungsprozesses.

Der gleiche Einwand läßt sich auch für die dritte These formulieren, daß »beim isoliertesten Wilden wie beim zivilisiertesten Bürger eine stetige Beziehung zwischen Gedanken und Bedürfnissen« bestehe und »daß die stets wachsende Zahl der Bedürfnisse bei gesitteten Völkern als ein wichtiges Mittel zur Entwicklung des menschlichen Geistes betrachtet werden muß« (S. 162). Gerade die behauptete stetige Wechselwirkung zwischen Bedürfnissen und Gedanken – kann ein »reiner Wilder« denken? – wurde von Itard durch die Erziehung gekappt und zivilisatorisch neu bestimmt, wie am Beispiel der künstlichen Erzeugung einer Sensibilität für Kälte gezeigt werden konnte, die bei Victor das Bedürfnis nach Kleidung weckte. Durch die Behauptung, der Wilde habe mit dem Bürger jene »stetige Beziehung« gemein, wird die Illusion erzeugt, Wildheit lasse sich aufgrund einer identischen Bedürfnisdynamik kontinuierlich in Zivilisation überführen, was wiederum Voraussetzung für Itards einleitende These ist, Victors Erziehung sei möglich, »wenn nicht sogar schon durch jene ersten Erfolge garantiert«. Es wird somit lediglich eine These zur Verifizierung der anderen herangezogen. Die Erfahrungen mit Victor scheinen indes das Gegenteil zu zeigen, nämlich daß der Übergang in die Zivilisation keineswegs ohne –

didaktisch herbeigeführte – Brüche vonstatten geht und daß der Erzieher mit dem von ihm ausgeübten physischen Zwang bezeugt, wieviel von der rohen Natur, die er seinem Zögling auszutreiben trachtet, auch in ihm noch steckt.

Alein in einem Punkt scheint sich die Empirie mit Itards vorherigen Vermutungen zu decken, nämlich in der These, daß die Ausbildung der für den Spracherwerb zentralen Organe »in den ersten Lebensjahren sehr energisch und wirksam ist, durch das fortschreitende Alter, die Isolierung und all die Ursachen rasch nachläßt, welche die Sensibilität der Nerven abzustumpfen neigen« (S. 162). Die organologische Erklärung für eine komplexe Gehirntätigkeit greift zwar zu kurz, wird aber durch die spätere entwicklungspsychologische Entdeckung der sogenannten sensiblen Phasen tendentiell untermauert, wenn auch nicht bewiesen. Allerdings bleibt auch hier einzuwenden, daß Itards These über die Ursachen von Victors Lernproblemen zum damaligen Zeitpunkt ebenfalls nur eine Vermutung war, da es über die Entwicklung des Jungen keine Zeugnisse gibt, die seinen anfänglichen »Normalzustand« und damit das Potential für eine reguläre Sprachentwicklung belegen würden.

Bei dem optimistischen Tenor des 1801 veröffentlichten »Gutachten[s] über die ersten Entwicklungen des Victor von Aveyron« war aller Wahrscheinlichkeit nach auch strategisches Kalkül mit im Spiel, gelang es Itard doch auf diese Weise, sich weiterhin die finanzielle Unterstützung des Ministeriums zu sichern. Um so ernüchterter wirkt daher die Bilanz, die Itard nach fünf weiteren Jahren der Erziehung zog. Trotz eines weitaus längeren Zeitraums, in dem die pädagogische Erfolgsgarantie hätte eingelöst werden sollen, gestand Itard im 1806 verfaßten »Bericht über die Weiterentwicklung des Victor von Aveyron« ein, daß dieser »weit weniger die Geschichte der Fortschritte des Schülers als die der Mißerfolge seines Lehrers offenlegt« (S. 164). Der Zivilisierungsprozeß war gescheitert, da Victor, verglichen mit »einem Jüngling seines Alters [...] immer noch ein mißgestaltetes, von der Natur wie von der Gesellschaft ausgestoßenes Wesen« war – eine Formulierung, die Itards Beteiligung an diesem Prozeß eher verschleierte, denn tatsächlich handelte es sich um eine pädagogische Austreibung der Natur, und die Gesellschaft hatte Victor nicht ausgestoßen, sondern Itard war es nicht gelungen, ihn in sie zu integrieren. Der Junge war also letztlich in der Grauzone verblieben, aus der er kam, mochte Itard auch einen »gewaltigen Abstand« zwischen seinem »vergangenen und dem gegenwärtigen Zustand« feststellen (S. 165).¹⁴

Die ernüchternde Bilanz spiegelt sich bereits in der Anlage des Berichts wider, der nicht, wie der erste, von pädagogischen Zielsetzungen ausgeht, sondern lediglich deskriptiv den faktischen Entwicklungsprozeß festhält. Kennzeichnend für die weitere Erziehung ist, daß Itard hier, anders als in den ersten Monaten, sporadisch von Skrupeln über sein Handeln heimgesucht wurde, die er dennoch immer wieder um seiner zivilisatorischen Mission willen überwand. So war er sich nun darüber klar, daß Victor nicht aufgrund einer sich langsam verändernden Bedürfnisstruktur, sondern »nur deshalb auf dem Wege der Zivilisation war«, weil er ihn »unmerklich dorthin führte« (S. 167). Entgegen der Unterstellung seines Erziehers merkte der Knabe allerdings sehr wohl, was mit ihm geschah, wie der wachsende Widerstand gegen die Erziehungsmaßnahmen zeigt.

Reagierte Victor anfangs noch mit Freudenausbrüchen auf die Versuche, sein

Gehör systematisch für die Unterschiede von Sprachlauten zu schulen, so wurde er bald mit einer »drohenden Miene« (S. 170) eingeschüchtert, da Itard dieses enthusiastische Verhalten als Störung für die »angestrengtene Aufmerksamkeit« ansah, welche die »schwierigen Vergleiche und wiederholten Urteile verlangten« (S. 170). Bald kamen mahnende Schläge auf die Finger hinzu, die dem Jungen Tränen ins Gesicht trieben, weniger wegen des Schmerzes als wegen »der Beleidigung« (S. 171), wie Itard wohl zutreffend feststellte. Nach dieser Szene bedauerte Itard erstmals, »dieses Kind kennengelernt zu haben«, und er »verdammte zutiefst die furchtbare Neugier des Menschen, die ihn [sc. das Kind] als erste einem unschuldigen und glücklichen Leben entrissen hatte!« (S. 171). Hier spricht er wie der Rousseauist Bonnaterra, und man wird den Skrupel dieses ansonsten dem Projekt der Zivilisation sehr zugetanen Erziehers als mehr denn nur rhetorisch deuten dürfen.¹⁵ Gleichwohl hielt er an seinem Lernprogramm fest und geriet damit immer weiter in einen Teufelskreis von didaktischen Anstrengungen, Mißerfolgen, Widerständen des Zöglings und daraufhin eingesetzten Disziplinierungsmaßnahmen.

Mit entscheidend für das geringe Lerntempo war nicht nur die beschränkte Auffassungsgabe des Zöglings, sondern auch die zunehmende Komplexität des didaktischen Arrangements. Hatte Itard anfangs noch die Bedürfnisse Vectors berücksichtigt, um sie danach didaktisch zu transformieren, so wurde im weiteren Verlauf der Erziehung die Didaktik völlig von Bedürfnissen losgelöst und damit zu einem von der Realität entbundenen Handlungsraum. Itard legte beispielsweise die Gegenstände, an denen Victor die Bedeutung von Sprachzeichen lernen sollte, in eine Ecke des Raumes und die Karten, auf denen die entsprechenden Begriffe standen, in die entgegengesetzte, und forderte Victor durch das Hochhalten einer Karte auf, ihm diese Gegenstände zu bringen, eine Übung, die der Junge nur dann bewältigte, wenn er den Blick permanent auf das Schriftbild gerichtet hatte (S. 182). Offenbar erfüllten die Gebrauchsgegenstände wie auch die damit verbundene Handlung nur einen didaktischen Zweck, denn warum sollte Victor Itard Gegenstände bringen, die dieser nur dazu brauchte, seine Lektionen fortzusetzen?

Auch die affektive Zuwendung, die Itard dem Knaben von Zeit zu Zeit schenkte, war lediglich Bestandteil eines didaktischen Kalküls. Der Erzieher meinte festgestellt zu haben, daß die Tränenausbrüche des frustrierten Zöglings, »eine Art heilsame Krise herbeiführten«, deren Wirkung dadurch »verdoppelt« werden konnte, daß er »den vorwurfsvollen Ton durch ein liebevolles Verhalten und einige freundschaftliche und aufmunternde Worte ersetzte« (S. 187).

Am Ende seines mehrjährigen Sprachunterrichts hatte es Victor so weit gebracht, einige Substantive, Adjektive und sogar Verben zu verstehen und eine rudimentäre Schreibfähigkeit auszubilden, das Sprechen hat er jedoch trotz »fortgesetzter Bemühungen« seines Erziehers nie gelernt (S. 201). Er war also unfähig geblieben, Sprache selbständig und zu eigenen Zwecken zu verwenden und damit einen entscheidenden Schritt in die Zivilisation zu tun.

Ähnliches gilt auch für seine affektive und moralische Entwicklung. So gelang es Itard zwar mit häufig wiederholten Strafen, Victor das Stehlen dadurch abzugewöhnen, daß er ihm entweder »eine lang begehrte Frucht [...] aus den Händen riß« oder Vectors Taschen leerte, »in die er zuvor seine kleinen Vorräte gesteckt hatte«, er

machte sich aber keine Illusionen über die moralische Wirkung dieser Maßnahmen, denn der Junge »hatte sich eher durch die Furcht vor neuen Entbehrungen gebessert als durch das selbstlose Gefühl moralischer Ordnung« (S. 208). Bezeichnend für Itards gewachsene Selbstzweifel ist die Tatsache, daß er hier anfangs – wiederum mit rousseauistischen Untertönen – Partei für die ursprüngliche Unbefangenheit seines Zöglings ergriff: »Zu Anfang nahm er sie [die Nahrungsmittel] eher, als daß er sie entwendete; und zwar mit einer Natürlichkeit, einer Ungezwungenheit und Einfachheit, die etwas Rührendes hatte, und der Seele den Traum jener primitiven Zeiten wieder vor Augen führten, in denen der Gedanke des Eigentums in den Köpfen der Menschen noch nicht aufgekeimt war« (S. 207 f.). Itard ahnte also, daß »Stehlen« nur die zivilisatorische Definition einer illegalen Form der Aneignung ist, von der Victor so lange keinen Begriff haben konnte, wie er nicht in das System bürgerlicher Eigentumsordnung integriert war. Solange aus seiner Sicht das Wegnehmen mit Wegnehmen sanktioniert wurde, konnte er lediglich das naturwüchsige Recht des Stärkeren, nicht aber eine moralische Ordnung erfahren.

Auch die Dämpfung der unbändigen, aber diffusen Triebe des Jungen, der nicht gelernt hatte, »einen Mann von einer Frau zu unterscheiden«, blieb trotz »Bädern, einer beruhigenden Lebensweise und harter körperlicher Übung« (S. 212) erfolglos. Die Beseelung des »moralischen Systems« durch die auf ein gegengeschlechtliches Wesen gerichtete »Flamme der Leidenschaft« blieb aus und Victor damit letztlich in seinem selbstbezüglichen Kosmos gefangen.

Nach diesen Erfahrungen aus fünf weiteren Jahren der Erziehung nimmt sich Itards Bilanz sehr ernüchternd aus, wenn er festhält, »daß 1. infolge der fast absoluten Untüchtigkeit des Gehör- und Sprechorgans die Erziehung dieses jungen Mannes heute noch unvollständig ist und es wohl immer bleiben wird; daß 2. infolge der langen Untätigkeit die intellektuellen Fähigkeiten sich nur langsam und mühsam entwickeln und daß diese Entwicklung [...] hier das langsame und mühsame Resultat einer rein tätigen Erziehung ist, deren Mittel, so kräftig sie sein mögen, nur geringe Wirkung haben; daß 3. die affektiven Fähigkeiten [...] in ihrer Anwendung von einem tiefen Egoismus abhängig sind« (S. 215). Gleichwohl attestierte Itard dem Jungen Dankbarkeit »für die Pflege, die man ihm angedeihen« ließ, und die Fähigkeit zu »zärtlicher Freundschaft«, weswegen er ihn der »Aufmerksamkeit der Wissenschaftler, der Fürsorge [der] Behörden und dem Schutz der Regierung« anempfahl (S. 216). Victor wurde daraufhin Mme Guérin zur Pflege anvertraut, die dafür vom Staat finanziell unterstützt wurde. Er lebte mit ihr in einem Gebäude der von Itard geleiteten Taubstummengemeinschaft, bis er dort 1828 im Alter von etwa vierzig Jahren starb, isoliert von jeglichem weiteren gesellschaftlichen Kontakt und ohne daß sich seine Fähigkeiten weiter entwickelt gehabt hätten. Er kehrte damit wieder in die Grauzone zurück, aus der er gekommen war, blieb ein Mythos, den zu erhellen Itard vergeblich versucht hatte.

IV

Itards gescheiterter Erziehungsversuch eröffnet grundlegende Einsichten in die »Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung«, die Rutschkys Rekonstruktion dieses Prozesses untermauern, z. T. aber auch darüber hinausgehen. Wir haben es hier nicht nur mit den Phantasien von Pädagogen über Kinder zu tun, sondern mit dem ersten Bericht über die Realität der Erziehung eines ungebändigten jungen Wesens, der Aufschluß über die praktische Wirksamkeit der Phantasien wie über die Folgen des daraus resultierenden pädagogischen Handelns gibt. Außerdem wird an der Zivilisierung des »Wilden aus dem Aveyron« die Rolle anthropologischer und wissenschaftlicher Zuschreibungen als Grundlage für die Erziehung und den damit einhergehende Zwang erkennbar, dem der Erzieher nicht weniger als der Zögling unterliegt.

Mit der dualistischen Interpretation des Verhältnisses von Natur und Zivilisation klammerte Itard begrifflich das naturgeschichtliche Erbe der Zivilisation aus, dessen faktische Austreibung er zur Aufgabe seiner Erziehung machte. Der faktisch von mannigfaltigen Erfahrungen geprägte Wilde wurde zur *tabula rasa* erklärt, welche die Bedingung der Möglichkeit eines gelingenden Erziehungsprozesses darstellt. Itard kam nach sechs Jahre währenden Bemühungen nicht umhin, das Scheitern des Austreibungs bzw. Integrationsversuchs einzugestehen. Bis zu dem Punkt aber täuschte er sich über das Mißlingen mit einer Strategie hinweg, die Rutschky als grundlegend für den Pädagogen erkannt hat, nämlich durch – für einen erklärten Empiristen erstaunlichen – Erfahrungsverzicht (vgl. Rutschky 1993, S. XVII ff.). Obwohl Itard in Victor gerade den empirischen Beweis der sensualistischen Hypothesen sehen wollte, klammerte er am Ende seines ersten Berichts alle realen Erfahrungen aus, die er im Umgang mit Victor gemacht hatte, und bestätigte damit nur tautologisch die Prämissen, die ihm bereits zuvor als richtig galten. Dieses paradoxe Vorgehen hatte gleichwohl eine dem Erzieher unbewußt gebliebene Logik, denn die Erfahrungen, die Itard tatsächlich mit dem Wolfskind gemacht hatte, deuteten schon zu jenem Zeitpunkt auf das Scheitern des Zivilisierungsprojekts hin, das er sich in den Kopf gesetzt hatte.

Itards minutiöser Bericht hat trotz dieser Paradoxie den Vorzug, die hinter dem Rücken des Erziehers wirksamen pädagogischen Strategien zu erhellen, die einen entscheidenden Beitrag zum Scheitern des Vorhabens geleistet haben dürften, zugleich aber als unausweichlich erschienen, wenn die riesige Kluft zwischen den Voraussetzungen des Zöglings und den erstrebten Zielen der Zivilisierung überbrückt werden sollte. Die erste Strategie bestand in der Schaffung eines Schonraums, in dem der Zögling seiner bisherigen Umgebung entfremdet und dem alleinigen Einfluß des Erziehers und seiner Haushälterin unterstellt wurde. Während des gesamten Zeitraums der versuchten Sozialisation blieb Victor weitgehend von der Gesellschaft isoliert, in die Itard ihn zu integrieren trachtete. War das damit auftretende Paradox bei Rousseau noch in der Utopie eines Erziehungsromans aufgehoben, so tritt es hier in der realen pädagogischen Provinz offen zutage.

Mit der Isolation war zugleich die Grundlage für die zweite Strategie geschaffen, nämlich die Herstellung eines didaktischen Universums, das sich zunehmend selbstständigte. Während Itard anfangs noch an die Bedürfnisse seines Zöglings anknüpfte, um sie dann im Sinne seiner Ziele didaktisch zu transformieren, löste sich die Didaktik im weiteren Verlauf des Erziehungsprozesses von diesen Bedürfnissen, wie überhaupt von praktischen Bezügen los. Wenn es autopoietische Systeme gibt, müßte Itards Didaktik dazugezählt werden.

Die dritte Strategie, die Disziplinierung durch Strafen, war eng mit der zweiten verknüpft. Das zunehmend von den Bedürfnissen des Zöglings abstrahierende und ihn dem rigorosen Lernprogramm unterwerfende Verhalten des Lehrers rief bei Victor Widerstände hervor, die nur gewaltsam, also durch einen Rückfall in das naturwüchsige Verhalten gebrochen werden konnten, das dem Zögling ausgetrieben werden sollte. An mehreren Stellen des Berichts wird deutlich, daß Itard sich z.T. auch gegen seine Überzeugungen gezwungen sah, zu diesem Mittel zu greifen, um sein Vorhaben zum Erfolg zu führen.

Seine Überlegenheit als Erzieher konnte Itard letztlich nur dadurch bewahren, daß er die störenden Affekte seines Schülers radikal abwehrte und damit zugleich seine Angst davor bändigte. Mit der Anwendung dieser vierten Strategie bestätigte er, daß Triebabwehr ein wesentliches Moment von Erziehung ist (vgl. S. 299 ff.).

Die treibende Kraft dieser Strategien war nicht allein pädagogischer Natur. Sie erwuchs aus dem Zwang zur Beherrschung des Anderen, der Vernunft und Zivilisation Entgegenstehenden, das von Victor verkörpert wurde. In dem Versuch, die Vernunft durchzusetzen, bezahlte Itard jedoch »die Vermehrung [seiner] Macht mit der Entfremdung von dem, worüber [er] Macht ausüb[te]« (Horkheimer/Adorno 1981, S. 12) und verstrickte sich damit in die Dialektik der Aufklärung.

Die Entfremdung begann bereits mit der anthropologischen Setzung einer *tabula rasa*, die den Weg für die zivilisatorische Vereinnahmung des Wolfsjungen eröffnete und ihren Ursprung in der dualistischen Auffassung des Verhältnisses von Natur und Zivilisation sowie in den geschichtsphilosophischen Prämissen der Aufklärung hatte. Durch solche Zuschreibungen wurde eine Erkenntnis des weder der Menschheit noch der Natur eindeutig zuzurechnenden Wesens verhindert. Es lag in der Konsequenz dieser Voraussetzungen, daß sich das Objekt der Zivilisierung im Verlauf des Erziehungsprozesses seinem Lehrer mehr und mehr entzog und ihn letztlich dazu zwang, das Scheitern seines Projekts einzugestehen. Itard hatte das Scheitern selbst produziert, indem er im Verlauf der Erziehung zunehmend Gewalt anwandte und damit selbst dem Naturzwang unterlag, den zu überwinden sein erklärtes Ziel war. Er beweist damit bereits an den historischen Ursprüngen die »Absurdität des Zustandes, in dem die Gewalt des Systems über die Menschen mit jedem Schritt wächst, der sie aus der Gewalt der Natur herausführt« und der damit die »Vernunft der vernünftigen Gesellschaft als obsolet« denunziert (vgl. Horkheimer/Adorno 1981, S. 38).

Unter den genannten philosophischen wie auch unter den politisch-gesellschaftlichen Bedingungen des ausgehenden 18. Jahrhunderts stand indes der Zwang, dem Itard seinen Zögling und auch sich selbst aussetzte, ebensowenig zur Disposition wie heute. Itard hatte allerdings offenkundig noch eine Ahnung von diesem Zwang, der ihn über seine eigenen Skrupel hinweg ein Vorhaben verfolgen ließ, dessen Agent, aber nicht Subjekt er war.

V

Es erscheint bezeichnend für das positive Selbstverständnis der Pädagogik, daß die Rezeption des Falls die hier beleuchtete Kehrseite des Erziehungsversuchs bis heute ignoriert hat, obwohl bereits Itard selbst an mehreren Stellen Skrupel über die von ihm angewandten Methoden äußerte und seiner eigenen Einschätzung nach mit seinem beispielhaften Unterfangen gescheitert war. Die erste umfassende Kritik eines Pädagogen erschien erst 1997 mit Friedrich Kochs Darstellung des Falls, die den programmatischen Untertitel »Die Geschichte einer gescheiterten Dressur« (Koch 1997) trägt. Im Wesentlichen wirft Koch Itard dreierlei vor: Er habe zunächst sein viel zu dichtes Lernprogramm ohne Rücksicht auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten des Zöglings umzusetzen versucht, sich zu sehr auf das Erlernen von Sprache statt auf die Entfaltung sozialer Kompetenzen konzentriert und schließlich das damals bereits

breit gefächerte Spektrum der Straf- und Disziplinierungsmaßnahmen rigoros ausgeschöpft, so daß Victor insgesamt – in Kochs emphatischer Formulierung – als ein »Opfer der Pädagogik!« erscheint. Durch seine Erziehung habe Itard, so mutmaßt Koch, Entwicklungspotentiale des Jungen erstickt, aus dem ansonsten vielleicht »ein geschickter Tischler, ein guter Waldarbeiter, ein fleißiger Gärtner, ein gewissenhafter Bote oder ein zuverlässiger Diener in einem Haushalt« (Koch 1997, S. 131 f.) geworden wäre.

Die historische Rekonstruktion des Falls wird bei Koch mit der aktualisierenden Frage verknüpft, inwiefern »Itards Pädagogik auch etwas über Erziehungsverhältnisse des 20. Jahrhunderts« (Koch 1997, S. 120) aussage. Koch kommt dabei zu dem Schluß, daß heute zwar reflektierter mit Strafen umgegangen werde, die grundsätzliche »Strafbefugnis« des Pädagogen aber »fest verankert« sei. Belegt wird dies mit einem pauschalen Rückblick auf die pädagogische Fachliteratur sowie mit den Ergebnissen von Umfragen, denen zufolge noch heute 84% der Erwachsenen der Auffassung sind, »daß Strafen in der Erziehung notwendig seien« (Koch 1997, S. 126). Angesichts der Tatsache, daß immer noch 11,5% der Jugendlichen angeben, im Laufe ihres Schullebens einmal oder mehrere Male von ihren Lehrern geschlagen worden zu sein, verbiete sich – so Koch resümierend – »ein allzugroßer Stolz auf die Fortschritte der praktischen Pädagogik« (Koch 1997, S. 130). Ähnliches gelte auch für die bei Itard deutlich gewordene »Lernzielproblematik«, die in »Lernzielkult, Verplanung, Lernzielfetischismus« fortbestehe und in der der »Educandus [...] nicht mehr als Mensch wahrgenommen« werde. Angesichts dieser Kontinuitäten sei, so Koch abschließend, positiv von Itard nichts zu lernen: »Wenn es eine Botschaft aus dem Labor des Dr. Itard an die Pädagogen der Gegenwart gibt, so lautet sie: *Das Kind sehen!* [im Original kursiv; K.-H.D.]« (Koch 1997, S. 131 f.).

Kochs Analyse des Itardschen Erziehungsprozesses deckt sich in zentralen Punkten mit der hier entfalteten, Widerspruch provozieren aber der Tenor der Kritik und die geschichtliche Lehre, die aus dieser Analyse gezogen werden. Einspruch gegen Itards Erziehungsmethoden ist ohne Zweifel angebracht, die Kritik hat darüber hinaus aber auch die Motive zu erhellen, die das erzieherische Handeln antrieben. Koch weist zwar auf die im »Jahrhundert der Disziplinierung« herrschenden Rahmenbedingungen hin und damit auf die objektiven historischen Umstände, die Itards Vorgehen bestimmten, er interpretiert sie aber als einen kontingenten Faktor, indem er suggeriert, daß die Erziehung Victors dennoch grundsätzlich anders hätte verlaufen können. Hätte Itard sich stärker auf die Natur des Kindes und seine Bedürfnisse eingelassen, so die Unterstellung, dann hätte Victor durchaus einen einfachen Beruf erlernen und gewissenhaft erfüllen können und damit innerhalb der Zivilisation eine Alternative zu seinem erbärmlichen Schicksal gehabt. Dieser positive Gegenentwurf zur repressiven Pädagogik wirkt wenig überzeugend, da Koch nicht weiter ausführt, auf welchem pädagogischen Wege Victor einen der genannten Berufe hätte erlernen sollen; sie alle hätten einen Grad an Zivilisiertheit und Sprachbeherrschung vorausgesetzt, den Itard bei Victor sechs Jahre lang vergeblich zu erreichen versucht hat.

Kochs Suggestion ist widersprüchlich. Einerseits ist die Unterstellung, Victor hätte Erfüllung in subalternen Tätigkeiten und damit in gesellschaftlicher Nützlichkeit finden können, ebenso eine Zivilisierungsphantasie wie Itards Erziehungsversuch – der

immerhin von wachsenden Skrupeln an seiner Mission gekennzeichnet war. Andererseits setzt der Verweis auf die mißachteten Bedürfnisse des Knaben eine Art prästabilisierte Harmonie zwischen dessen Natur und den zivilisatorischen Anforderungen voraus, die von einer richtigen Erziehung nur zur Entfaltung hätte gebracht werden müssen. Die Zwänge, die die Zivilisation der Natur auferlegt und die durch Itards gerade in diesem Punkt lehrreichen Erziehungsversuch deutlich zutage treten, werden ausgeklammert, so daß das Problem nicht mehr als ein prinzipielles erscheint, sondern nur noch als eines der richtigen Erziehungstechnik. Es ist zwar offenkundig, daß Itards Strafen übertrieben und letztlich im Sinne seiner Zielsetzung kontraproduktiv waren, auf Strategien zur Unterdrückung der Natur hätte er jedoch nicht verzichten können. Die Notwendigkeit dieses Zusammenhangs hat gerade Norbert Elias in seiner letztlich positiven Interpretation des Zivilisationsprozesses minutiös und überzeugend nachgewiesen.

Kochs Aktualisierung des Falls, die in der Forderung »*Das Kind sehen!*« gipfelt, folgt derselben Logik. Die zivilisatorisch notwendige Aufgabe der Erziehung, die Natur des Kindes zu bändigen, wird als ungerechtfertigterweise fortbestehende Strafpädagogik gebrandmarkt und einer nicht weiter entfaltenen »richtigen« Pädagogik gegenübergestellt. Den Nachweis, daß eine Erziehung ohne Repression möglich ist, also die Triebe des Kindes bruchlos in Zivilisiertheit überführt werden können, bleibt Koch schuldig. Mit dieser Auslegung des historischen Lehrstücks wird die Postulate-Pädagogik gerettet und der Notwendigkeit enthoben, sich über ihre gesellschaftliche Verstrickung Rechenschaft abzulegen.

ANMERKUNGEN

- 1 Der im 6. Jahrhundert v. Chr. lebende Pharao soll, Herodot zufolge, zwei Kinder gezielt von der Umwelt isoliert und der Obhut von Ziegen übergeben haben, um anhand der ersten Worte, die sie sprächen, herauszufinden, welches die Ursprungssprache der Menschheit und damit welches das älteste Volk der Erde sei. Das Experiment wurde mit der gleichen naiven Prämisse im 13. Jahrhundert von Friedrich II. wiederholt — mit dem Erfolg, daß die isolierten Kinder, bevor sie überhaupt sprechen konnten, aus Mangel an Zuwendung zugrunde gingen (vgl. Richter 1987, S. 154).
- 2 Erinnert sei hier an den umstrittenen Spiegel-Artikel vom November 1996, in dem die Ergebnisse einer von dem Magazin in Auftrag gegebenen Gen-Analyse veröffentlicht wurden, derzufolge Kaspar Hauser definitiv nicht der badische Erbprinz sein soll, als den die seit seinem Tod nicht verstummten Gerüchte meinten, ihn identifizieren zu können.
- 3 Seit dem ersten historischen Bericht über den »hessischen Wolfsjungen« aus dem Jahre 1344 sind bis heute noch nicht einmal 60 Fälle überliefert, von denen wiederum etwa 90% wenig glaubwürdig oder sehr ungenau sind. Lediglich sechs Fälle — der Ende des 18. Jahrhunderts aufgefundene »Wilde aus dem Aveyron«, Kaspar Hauser, Amala und Kamala, zwei von einem Missionar großgezogene wilde Kinder aus Indien, sowie drei neuere Fälle aus unserem Jahrhundert — sind so gut dokumentiert, daß daraus für eine intensivere Auseinandersetzung realistische Informationen über den Zustand dieser Kinder, ihr Verhalten und ihre Entwicklung zu entnehmen sind.
- 4 In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung wird selten von »Wolfskindern«, sondern entweder von »wilden Kindern« oder von »Fällen extremer Isolation« (z. B. Kaspar Hauser) gesprochen (vgl. Zingg 1940).
- 5 Daß bei dem Umgang mit Wolfskindern nicht nur pädagogische, sondern auch politische Aspekte eine Rolle spielten, beweist der Fall eines 1729 in England aufgefundenen wilden Jungen, den ein erfahrener Kolonialarzt aufgrund seines spielerisch-unbändigen Verhaltens und seines dunklen Teints als Abkomme eines Afrikaners meinte identifizieren zu können. Die Erziehung dieses »Wilden« wurde zum Paradigma für die Zivilisierung und damit auch Nutzbarmachung der unterworfenen Völker erklärt, denen bereits Montaigne in seinem ansonsten sympathischen Portrait der »Kannibalen« ein planloses In-den-Tag-hinein-Leben und mangelnde Affektkontrolle vorgehalten hatte. Das Exempel konnte jedoch nicht statuiert werden, da der vermeintliche Afrikaner, dem Bericht seines Erziehers zufolge, nach acht Monaten währenden Erziehungsbemühungen in Melancholie und schwere Krankheit fiel, an der er bald starb (vgl. Richter 1987, S. 152).
- 6 »Die Natur hat gewollt: daß der Mensch alles, was über die mechanische Anordnung seines tierischen Daseins geht, gänzlich aus sich selbst herausbringe, und keiner anderen Glückseligkeit, oder Vollkommenheit, teilhaftig werde, als die er sich selbst, frei von Instinkt, durch eigene Vernunft, erschafft hat« (Kant 1970, S. 36).
- 7 Zur genauen Darstellung dieses im 18. Jahrhundert vollendeten Zuschreibungsprozesses vgl. Foucault 1979.
- 8 Eine ausführliche Darstellung von Pinels Gutachten findet sich in Lane 1985, S. 64 ff.
- 9 Diese Implikationen des Falles wurden zwar nicht offen benannt, daß sie die objektive treibende Kraft dafür waren, sich weiter mit dem Jungen zu beschäftigen, ist aber angesichts der historischen Konstellation wahrscheinlich. Auch K. Rutschky hat bei ihrer Rekonstruktion der »Naturgeschichte bürgerlicher Erziehung« festgestellt, daß Erziehung im 18. Jahrhundert u.a. als politische Waffe des Bürgertums gegen den Adel und auch zur Legitimation des Kolonialismus gedient hat (Rutschky 1993, S. XXXVf.).
- 10 Die im Folgenden in Klammern gesetzten Seitenangaben beziehen sich auf die Übersetzung von Itards Bericht über die Erziehung des Wolfsjungen in: Malson/Itard/ Mannoni 1972, S. 114–216.
- 11 Itard folgt mit dieser Programmatik Condillac, für den die Existenz von Bedürfnissen unabdingbare Voraussetzung für die Initiierung von Lernprozessen war.
- 12 Es ist zwar denkbar, daß sich die außergewöhnlichen Umstände, unter denen Victor aufgewachsen war, auch verzögernd auf die Geschlechtsreife ausgewirkt haben könnten, diese Erwägung stellt Itard jedoch nicht an, da er es aus seiner Sicht noch – an der Elle der Normalität gemessen – mit einem Kind »von zehn oder zwölf Monaten« zu tun hatte (S. 124).
- 13 Auf eine ausführliche kritische Auseinandersetzung mit Itards variantenreichen Versuchen der Spracherziehung soll hier verzichtet werden. Sie wurde u.a. von seinem auf Taubstummenerziehung spezialisierten Schüler Séguin formuliert und später von Lane noch einmal aus der Sicht heutiger Erkenntnisse aufgegriffen (vgl. Lane 1985, S. 132 ff.). Kritisiert wurde im wesentlichen, daß Itard zu wenig das gebärdensprachliche Potential seines Zöglings für die Entwicklung eines Zeichenverständnisses ausgeschöpft und zu schnell mit verbalsprachlicher Erziehung begonnen habe.

- 14 Fast komisch mutet an dieser Stelle die Art und Weise an, in der Itard seine Bemühungen rechtfertigt, wenn er sich fragt, »ob sich Victor von dem in Paris angekommenen *Wilden von Aveyron* nicht stärker unterscheidet als von jedem anderen Individuum seines Alters und seiner Art« (S. 165). Bis zu dem Zeitpunkt existierten lediglich 15 Berichte über »Individuen dieser Art«, die allesamt so ungenau sind, daß sie keine gültigen Schlüsse über die Wirkungen etwaiger Erziehungsmaßnahmen erlaubten. Victors Fall war der erste, der dies überhaupt ermöglicht hätte. Insofern wird hier Victor letztlich mit sich selbst verglichen.
- 15 An anderen Stellen spricht Itard von Victors »Verlust der Freiheit« (S. 178) oder, in einem Moment von Resignation, von »diesem Unglücklichen, den sein merkwürdiges Schicksal vor die traurige Alternative stellen würde, entweder wie ein wirklicher Idiot in eine unserer Anstalten verbannt zu werden oder sich mit unsäglicher Mühe ein bißchen Bildung zu erkaufen, die für sein Glück nutzlos war« (S. 186).
- 16 Die erste kritische Auseinandersetzung überhaupt findet sich bei dem Psychoanalytiker Mannoni (1965), der bereits die Unangemessenheit der *Tabula-rasa*-Prämisse erkannte und Itard neben dessen missionarischem pädagogischen Eifer vor allem vorwarf, der Wille, Condillacs Thesen zu verifizieren, habe ihn daran gehindert, wirklich empirisch vorzugehen (vgl. Mannoni 1972).

LITERATUR

- Comenius, Johann Amos: Große Didaktik. Die vollständige Kunst allen Menschen alles zu lehren. Übersetzt und herausgegeben von Andreas Flitner. Stuttgart 1993.
- Foucault, Michel: Wahnsinn und Gesellschaft. Frankfurt 1979.
- Horkheimer, Max u. Theodor W. Adorno: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt 1981.
- Kant, Immanuel: Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. In: ders.: Werke in zehn Bänden. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Band 9. Darmstadt 1970. S. 36.
- Koch, Friedrich: Das Wilde Kind. Die Geschichte einer gescheiterten Dressur. Hamburg 1997.
- Lane, Harlan: Das wilde Kind von Aveyron. Frankfurt/Berlin/Wien 1985.
- Malson, Lucien, Jean Itard u. Octave Mannoni: Die wilden Kinder. Frankfurt 1972.
- Mannoni, Octave: Itard und sein »Wilder«. In: Malson/Itard/Mannoni: Die wilden Kinder. Frankfurt 1972. S.221-44.
- Richter, Dieter: Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt 1987.
- Rutschky, Katharina: Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt/Berlin 1993.
- Rousseau, Jean-Jacques: Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen. In: ders.: Preisschriften und Erziehungsplan. Herausgegeben von Hermann Röhrs. Bad Heilbrunn o.J.
- Zingg, R. M.: Feral man and cases of extreme isolation. In: American Journal of Psychology, 53/1940. S. 487-517.