

Gerold Scholz

Über wilde Kinder

1. Wolfskinder

„Am 9. Oktober 1920 hört Hochwürden Singh, der sich auf einer Missionsreise befindet, von Bauern des Dorfes Godamuri, daß es im Wald 'gespenstische Menschen' gebe. Singh, der sich an Ort und Stelle führen läßt, sieht in der Dämmerung drei ausgewachsene Wölfe, zwei Wolfsjunge sowie zwei 'Ungeheuer' auftauchen, deren Gesichter sich hinter einer wirren Mähne verbergen und die auf allen Vieren laufen. (...) Am 17. Oktober ist er mit einer kleinen Truppe erneut zur Stelle und sieht zwei der alten Wölfe entfliehen. Der letzte, eine Weibchen, verteidigt den Eingang der Höhle und bricht von Pfeilen durchbohrt zusammen. Im hintersten Winkel der Grube befinden sich, eng aneinander gekauert, zwei junge Wölfe und zwei kleine Mädchen. Jene in einer Verteidigungsstellung zusammengekrümmt, diese drohender und aggressiver. Nach ihrer Ergreifung werden die beiden Mowgli eine Woche lang Dorfbewohnern anvertraut. Singh fährt fort, und die Eingeborenen ergreifen panikartig die Flucht. Als Hochwürden zurückkehrt, findet er die Mädchen verlassen vor, abgemagert und halbtot vor Hunger und Durst in der Hürde (sic!), in die man sie getrieben hatte“ (Malson 1972, S. 79).

Die beiden Mädchen kamen in ein Waisenhaus und starben dort nach gut eineinhalb bzw. neun Jahren.

Es gibt viele Berichte über „wilde Kinder“. Malson zählt 53 Fälle auf, der entsprechende Beitrag in „wikipedia“ nur 34 (<http://de.wikipedia.org/wiki/Wolfskind>).

Eine Reihe von Fragen lassen sich mit den „wilden Kindern“ verknüpfen. Es ist schwer zu sagen, ob es sich um Mythen handelt oder um reale Begebenheiten. Im Fall der beiden indischen Wolfskinder soll Singh ein ausführliches Tagebuch geführt haben, dass der bekannte Entwicklungspsychologe Arnold Gesell in seinem Buch „Wolfchild and Human child“ aufgegriffen hat. Dennoch lässt sich fragen, ob Malsons, indirekt auch von Dieter Zimmer gestützte These „Amala und Kamala haben unter Wölfen gelebt ...“ (Malson 1972, 83; Zimmer 1989) zutreffend ist (vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Diskussion:Kamala_und_Amala).

Die Fälle dienen vielfach zur Diskussion der Frage nach dem Verhältnis von Natur und Kultur. Malson schreibt, der Mensch habe keine Natur, sondern nur eine Geschichte: „Er erzeugt Dinge und er erzeugt sich selbst, er ist Subjekt und Objekt seiner eigenen Geschichte, wie der Geschichte aller“ (Malson 1972, 14). Dieter Zimmer zitiert dagegen Goethe mit dem Satz:

„Was Du ererbt von deinen Vätern, erwirb es, um es zu besitzen“ (.....) und argumentiert gegen Malson und für ein Kultur-Natur-Verständnis wonach der Mensch sich nur im Rahmen seiner Natur kulturell entwickeln könne: „Der Mensch muß lernen, ein Mensch zu werden; er lernt jedoch vorwiegend das, wofür er von der Natur eingerichtet wurde“ (Zimmer 1989, 18).

Beantworten lässt sich die Frage wohl nicht, denn es ist fraglich, ob die „biologisch denkende Anthropologie“ (ebd.) Aussagen über den Menschen machen kann, oder ob man – im Sinne der historischen Anthropologie – nur darüber reden kann, wie über diese Frage geredet wird.

Das Natur-Kulturverhältnis steht auch im Zentrum des Erziehungsbegriffes. Wenn Erziehung die Aufgabe hat, aus Kindern Menschen zu machen – „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“ (Kant 1803/2000, 699) – dann wird Wildheit als Naturzustand des Menschen vorausgesetzt. Dies, nämlich der Disziplinierungsprozess, so interpretiert Friedrich Koch wohl zutreffend Kant, sei eine Vorstufe zur Erziehung. Er sei die ‚Bezähmung der Wildheit‘, ohne die der Mensch nicht kultiviert, nicht zivilisiert, nicht moralisiert, kurzum nicht erzogen werden könne“ (Koch 1997, 7). Folglich geht Koch den vielen mehr oder minder inhumanen Methoden der Disziplinierung nach, die im Umgang mit sogenannten wilden Kindern angewandt wurden und schreibt so eine bis in die jüngere Gegenwart reichende Geschichte der Dressur des Kindes und seinem Scheitern.

Mich interessiert das wilde Kind als Konstruktion. Es geht um die Frage, warum man sich Kinder erschafft, vor denen man fliehen muss, wenn sie einem ins Dorf gebracht werden.

2. Kind und Natur

„Wilde Kinder“ – das klingt nach Natur. Dabei kann heute jeder wissen, dass es Kindheit nicht von Natur aus gibt. Kindheit ist eine kulturell geprägte, von Menschen geformte Auffassung von Kultur und Mensch-Sein. Wenn man die Metapher „wild“ ersetzt durch „ursprünglich“ dann wird deutlich, wie dicht die Beziehung zwischen Kind und Natur gedacht und gefühlt wird. Es gibt das Bild des unberührten Kindes und das der unberührten Natur. Bilder von „ursprünglichen Kindern“ in einer „ursprünglichen Naturlandschaft“ gehören zu den rückwärtsgewandten Utopien. Die Metaphern und Bilder leben von dem Wunsch nach einer Harmonie, die, so heißt es, so fühlt man, durch Zivilisation verloren gegangen sei. Gerade in der Naturpädagogik findet sich die Hoffnung, dass der Umgang von Kindern mit der Natur zu einem doppelten Veränderungsprozess führen möchte: Die Natur soll die guten Kräfte des Kindes ansprechen, bewahren und fördern und das gute Kind soll

die Ursprünglichkeit der Natur vor den Zersetzungsprozessen der Zivilisation schützen.

„Alles, was aus den Händen des Schöpfers kommt, ist gut; alles entartet unter den Händen des Menschen“ (Rousseau 1963, 107).

Dieser Satz, mit dem Rousseau den Roman „Emile oder Über die Erziehung“ einleitet, ist aus der europäischen Geistesgeschichte nicht mehr wegzudenken und beeinflusst bis heute unsere Vorstellungen über Kinder und Kindheit.

Rousseau war sicher beeinflusst von den Reiseschriftstellern seiner Zeit und der Idee des „guten“, weil „ursprünglichen Wilden“, der im Gleichgewicht lebt zwischen Können und Wollen. Danach lebten die Erwachsenen in traditionellen Kulturen wie Kinder: nackt, gutherzig, hilfsbereit, gastfreundlich, zutraulich und egalitär. „Hier liegt“, schreibt Lassahn, „die Geburtsstunde der Vorstellung vom 'bon sauvage'...“ (vgl. Lassahn 1983, 43) Nun ist dies nur eine mögliche Haltung gegenüber den Kulturen, die im Zuge der Entdeckungsfahrten in den Blick der europäischen Intellektuellen gerieten. Die andere, die mit der Geschichte der Ausrottung der Eingeborenen und der Zerstörung ihrer Kulturen verbunden ist, erkannte die Eingeborenen nicht als vollwertige Menschen. Man kann sagen, dass sich in der Haltung des Europäers gegenüber der "wilden Natur" beide Gefühle - die Verachtung und die euphorische Hochschätzung - kaum unterscheidbar miteinander verbanden.

Das „wilde Kind“ ist zugleich „ursprünglich“ aber damit auch unberechenbar und gefährlich; ebenso wie der „Wilde“, dessen Amoralität als Gutherzigkeit gedeutet werden konnte oder eben auch als Hang zum Kannibalismus. Die Ambivalenz der Haltung gegenüber dem „Wilden“, nämlich Angst und Sehnsucht zugleich, hat vielleicht seine tiefe Ursachen im Prozess der Zivilisierung und Kultivierung des Menschen. Der Verlust der Unschuld durch Normenbruch und Wissenserwerb, wie es die Bibel erzählt, kann vielleicht als eine Verarbeitung dieser historischen Erfahrung gelesen werden. Andere Bilder in anderen Religionen oder Kulturen stellen die neue Ordnung dem alten Chaos gegenüber: Aus dem „chaotischen Wasser“ wächst das Land, der feste Felsen heraus. In diesen Schöpfungsmythen bleibt aber fast immer der Hinweis enthalten, dass die Ordnung wieder durch das Chaos beseitigt werden könne. Im Zuge dieses Prozesses, so kann man mit Husserl annehmen, entstand die Kluft zwischen Lebenswelt und wissenschaftlicher Welt. Ob die Lebenswelt nun die Basis der wissenschaftlichen Welt ist, wie die Phänomenologen es sehen (vgl. Lippitz 1980, 4), oder ob der Mensch eben keine Natur, sondern nur eine Geschichte hat, wie Malson schreibt, scheint mir nicht entscheidbar.

Bei aller Unentschiedenheit über die Antwort auf die Frage, ob Kindheit nun entdeckt oder erfunden wurde, lässt sich hier doch etwas genauer

angeben, was möglich gewesen sein mag und uns deshalb heute noch immer beschäftigt.

Elke Liebs schreibt:

„Parallel zum Prozeß der Zivilisation werden Stationen deutlich, an denen sich der Bereich der 'Kindheit' allmählich herauszubilden beginnt. Als soziales und kulturelles System, das in zunehmendem Maß die Welt von Kindern und Erwachsenen auseinanderdividiert, dient er dabei zugleich als Vorwand für die ambivalenten Projektionen der Erwachsenen, die diesen Bruch verschleiern oder rückgängig machen möchten. In diesem Sinn sind sie immer beides: Täter und Opfer“ (Liebs 1986, 17).

Kindheitsbilder sind ein Medium ambivalenter Projektionen der Erwachsenen. Ihren Ursprung haben diese Projektionen in dem Bruch zwischen Kindheit und Erwachsensein, der sich historisch herausgebildet hat. Ambivalent sind sie, weil sie den Bruch zugleich verschleiern oder rückgängig machen möchten. Erst mit der Herausbildung von Kindheit kann es den Widerspruch zwischen der Sehnsucht nach der Kindheit und der Angst vor den Kindern geben. Elke Liebs zieht Parallelen zwischen Ratten und Kindern:

„Auch Kinder sind klein, darin liegt ihre Nützlichkeit, ihre Anziehungskraft, ihre Gefährdung. Einzelnen und in überschaubaren Gruppen erzeugen sie Rührung; in Riesenscharen haftet ihnen etwas Irrationales an. Eine selbständige Organisationsfähigkeit wird ihnen von den Erwachsenen nicht zuerkannt, und die Nettigkeit des einzelnen verliert sich in der Masse. Indem sie sich dem Schutzraum des Hauses bzw. der Familie entziehen, begeben sie sich aus der Zone der normalen bürgerlichen Reflexe, stellen sie in Frage und werden so – ebenso wie die Tiere – zur potentiellen Bedrohung, zum Sprengkörper im Ordnungsgefüge. Die Zusammenrottung von Kindern hat immer etwas Anarchisches und zugleich Utopisches. Sie setzen Regeln, die sie noch gar nicht kennen, außer Kraft und steigern sich in einen Zustand der Ungezähmtheit hinein, den die Erwachsenen gerade überwunden zu haben meinen. Sie leben die Phantasien, die die Eltern sich verbieten, die bei den Erwachsenen zu Projektionen erstarren – sie sind in 'ewiger Erwartung des Rattenfängers von Hameln mit seiner Flöte'. Auf sein Zeichen hin werfen sie alle Dressur ab, kommen gleichsam zu sich, und dieses Zu-sich-kommen bedeutet allemal den Abschied von den Eltern“ (Liebs 1986, 21).

Nun ist der Rattenfänger keine Erfindung der Kinder, sondern eine ihrer Eltern. In der Figur des Rattenfängers konzentriert sich die Ambivalenz der Erwachsenen. Er nimmt ihnen zugleich die Kinder weg und läßt sie deshalb trauern, und er befreit sie von den Kindern, weil er sie in den Tod führt. Die Ambivalenz des Erwachsenen, die die Figur des Rattenfängers hervorruft, gilt nicht nur dem Kind in mir, sondern auch dem Kind, das mir gegenübersteht, also dem "fremden" Kind.

In der Rattenfängersage wird der Rattenfänger im Jahre 1248 angesiedelt. Schwieriger ist die Einordnung der schriftlichen Fassung. Darijana Hahn schreibt auf ihrer homepage:

„So handelt es sich bei der ersten belegbaren schriftlichen Quelle um kein Hamelner Schriftstück, sondern um eine Lüneburger Handschrift von 1430/1450, in der jedoch

ausschließlich vom Verschwinden der Kinder berichtet wird. Von einer Rattenvertreibung ist noch keine Rede. Im Jahr 1557 taucht die Sage in der Bamberger Ortschronik auf, nachdem der dortige Bürgermeister als Soldat in Hameln von den Geschehnissen erfahren hatte. Zehn Jahre später, 1567, erscheint die Hamelner Sage in der Chronik der Grafen von Zimmern in Süddeutschland. Diese Sammlung ist für die Rattenfängersage von ganz entscheidender Bedeutung, da hier zum ersten Mal das Verschwinden der Kinder durch das Pfeifen eines bunt gekleideten Mannes mit einer Rattenvertreibung in Verbindung gebracht wurde. Auf der ältesten erhaltenen gebliebenen Darstellung des Hamelner Kinderausuges von 1592 ist die Rattenvertreibung schon unverzichtbar enthalten“ (<http://www.darijana-hahn.de/rattenfaenger>).

Das ist m.E. deshalb wichtig, weil mit dem ausgehenden Mittelalter zwei Entwicklungen verbunden sind, die unmittelbar mit der Tatsache zu tun haben, dass wir Kinder und Erwachsene heute voneinander trennen.

Seit dem Mittelalter haben Erwachsene Zugang zu zwei Denk- und Wahrnehmungsweisen, die sich von denen der Kinder unterscheiden. Erwachsene können Lesen und Schreiben und sie können wissenschaftlich, d.h., vor allem naturwissenschaftlich, denken. Mit "Können" meine ich, dass sie es nicht notwendig tun. Idealtypisch ließe sich unterscheiden zwischen Kind und Wissenschaftler. Die Differenz zwischen Oralität und Literalität ist offensichtlich. Mit naturwissenschaftlichem Denken meine ich den Grundgedanken, wonach alle physischen Erscheinungen Regeln unterliegen, die einheitlich gelten und unabhängig sind von dem, der das Geschehen beobachtet. Das heißt, eine Ordnungsvorstellung, die symbolisch konstruiert ist und sich nicht aus Erfahrungen ableiten lässt. Die zentrale Wissenschaft dieser symbolischen Ordnung ist die Mathematik.

Die Naturwissenschaft trennt also zwischen dem Beobachter und dem, was er beobachtet. Der Beobachter muss in der Lage sein, von sich zu abstrahieren, zum Beispiel unterscheiden zu können, ob er etwas gesehen hat oder gewünscht oder geträumt.

Ein ähnlicher Abstraktionsprozess gilt für die Schrift. Wer schreiben und lesen lernen will, muss in der Lage sein zu verstehen, dass die Aussage in dem Text sich nicht auf ihn selbst bezieht. Zwei Beispiele sollen dies verdeutlichen: Ein Kind, das Hans heißt, liest in einem Schulbuch den Satz: „Jeden Mittwoch geht Hans zum Schwimmen“. Und es sagt: „Das stimmt nicht, ich gehe immer am Donnerstag zum Schwimmen“. Oder: Ein Kind schreibt einen Brief und beginnt: „Liebe Oma“ und das andere sagt, „Wieso weißt du, wie meine Oma heißt“.

Was also zu lernen ist, ist nicht primär das Zusammenziehen von Lauten, nicht das Wiedererkennen von Buchstaben, sondern die Fähigkeit, von sich selbst zu abstrahieren.

Die Perspektive von Kindern ist davon geprägt, dass sie in einer Welt leben, die nicht naturwissenschaftlich ist und nicht schriftlich. Das gilt im Regelfall auch für Erwachsene in ihrem Alltagsleben. Aber wir haben gelernt, wenn es notwendig ist, von uns selbst zu abstrahieren. Diese

Fähigkeit markiert im Kern heute den Unterschied zwischen Kind und Erwachsenem.

Man könnte sagen, die Erwachsenen haben im Laufe der Zeit gelernt, sich selbst zu disziplinieren, ihre Bedürfnisse aufzuschieben; modern formuliert: sich selbst als Sache aufzufassen. Im individuellen Lebenslauf wird aus der kulturhistorisch erfahrenen Entfremdung nun das Gefühl der Entfremdung von der eigenen Kindheit. Und auch diese bleibt ambivalent. Die Sehnsucht nach jener Zeit, in der man weinen und schreien dürfte, aber auch unbändig lachen, ist kontaminiert davon, dass man nicht nur sich selbst dieses unbändige Verhalten verbieten muss, sondern auch seinen Kindern. Die Dressur an den Kindern wird – in der Regel – auch immer als Verlust der eigenen Natur empfunden. Dies führt zumeist allerdings nicht zu einer aufgeklärten, toleranten oder in Bezug auf Pädagogen professionellen Haltung, sondern zur verbissenen Dressur und Bestrafung.

Wie sehr kulturspezifisch diese Gefühle sind, zeigt eine der wenigen Beiträge in dem Band „Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten“, der sich wirklich mit Kindern beschäftigt.

Florence Weiss forschte von 1972 bis 1974 in Papua-Neuguinea bei den Iatmul. Ihr Beitrag hat den Titel: „Von der Schwierigkeit über Kinder zu forschen“. Sie schildert die folgende Szene:

„An einem Nachmittag sah ich von der Veranda unseres Hauses aus drei Kinder vorbeispazieren. Ich kannte sie gut vom Sehen, wohnten sie doch nur einige Häuser entfernt. Doch noch nie hatten sie mich besucht, und noch nie hatten wir ausführlich zusammen gesprochen. So stieg ich, die Gelegenheit ergreifend, die Treppe hinunter und sprach sie an, ob sie zu mir kommen würden, um mit mir zu plaudern. Die drei, zwei Jungen von sieben und acht Jahren und ein Mädchen von zehn, hörten mich an, besprachen sich kurz und gaben mir dann zur Antwort, nein, sie hätten jetzt etwas anderes vor, sie wollten im Bach baden gehen“ (Weiss 1993, 107).

Über sich schreibt die Ethnologin:

„Am meisten ärgerte mich ihre Argumentation, hätten sie doch wenigstens gesagt, sie müßten arbeiten gehen, aber ausgerechnet baden. Sie erschienen mir unzugänglich. Es fiel mir die englische Lehrerin auf der Missionsstation ein, die sich darüber beklagt hatte, wie unregelmäßig die Iatmul-Kinder zur Schule kamen. Jetzt verstand ich sie. (...) Womit ich zu Beginn meine Mühe hatte, war die Selbständigkeit der Iatmul-Kinder. Ich hatte die Tendenz, ihr autonomes Verhalten als Ablehnung meiner Person zu verstehen. (...) Ich mußte mich von meiner Tendenz lösen, immer wieder nach Einrichtungen Ausschau zu halten, wie ich sie aus der Schweiz kannte, in denen Kinder verwaltet werden“ (Weiss 1993, 107f.).

Florence Weiss müht sich hier, das völlig andere Verständnis von Kindheit nicht nur nachzuvollziehen, sondern auch zu leben. Probleme macht ihr die Selbständigkeit der Kinder: Diese sprachen mit ihr, wenn sie Lust dazu hatten und nicht die Forscherin. Und es gab auch keine Möglichkeit, über die Eltern das Handeln der Kinder bestimmen zu lassen.

„Das Problem in dem ich steckte, entbehrt nicht der Komik. Hatte ich mir nicht schon immer gewünscht, eine gesellschaftliche Realität zu erfahren, in der weder die Frauen von den Männern noch die Kinder von den Erwachsenen dauernd bevormundet werden? Und jetzt, da ich merkte, daß dies bei den Iatmul der Fall ist, machte ich mich auf die Suche nach etablierten Autoritäten? Die unbekannte Realität verunsicherte mich. (...) Ich konnte Kinder auf ihren Streifzügen durch die Gegend begleiten, ohne nachher eine Mutter darin bestätigen zu müssen, daß ihre Tochter sich gut benommen hat. Auch konnte ich mit den Kindern bis um Mitternacht zusammen sprechen, ohne am folgenden Tag vorwurfsvolle Blicke einer empörten Mutter zu gewärtigen. Andererseits aber wünschte ich mir meine Freunde herbei, weil wir uns diese utopische Gesellschaft nicht so anstrengend vorgestellt hatten. Denn in diesem sozialen System mußte ich mit jeder einzelnen Person neue Beziehungen anknüpfen. Das fiel mir aber nicht immer leicht. (...) Ich wurde mit der Tatsache konfrontiert, wie schwer es uns fällt, von gesellschaftlichen Formen Abstand zu nehmen, in denen wir aufgewachsen sind“ (Weiss 1993, 110f.).

Wichtig für ihren Lernprozess war ein Gespräch mit einem sechzigjährigen Mann:

„Und so kann ich Masoabwan, einen sechzigjährigen Mann, nicht vergessen. Es war Abend, und er kam mich besuchen. Nachdem ich Tee gemacht und wir uns gegenübermaßen, meinte er: `Wenn es dich interessiert, könnte ich dir erzählen, wie wir dafür sorgen, daß die Kleinkinder gut gedeihen. Wichtig ist vor allem, daß der Abstand zwischen den Geburten eingehalten wird. Interessiert dich das?` Masoabwan fuhr fort: `Erst wenn ein Kind groß genug ist, dürfen die Eltern wieder Liebe machen. Ein Kind muß verstehen, was ihm gesagt wird. Es kann allein in den Wald gehen, um zu pissen und zu scheißen. Es badet auch schon allein im Bach. Hat es Hunger, nimmt es sein Essen selbständig aus seiner Vorrats tasche. Ist aber keines da, sagt es seiner Mutter: Oh Mutter, ich bin hungrig! Hat die Mutter das Essen noch nicht zubereitet, läßt sich das Kind auf den Boden fallen und schreit: Mutter, mach das Essen, schnell! Das Kind muß seinen Willen durchsetzen können“ (Weiss 1993, 106).

Florence Weiss interpretiert:

„Masabwans Darstellung ist ein Beispiel dafür, daß die Iatmul detaillierte Kenntnisse über die Entwicklung der Kleinkinder haben, ja man könnte sogar von einer iatmulschen Psychologie sprechen. Der Unterschied zu uns besteht also nicht darin, daß ihnen ein differenzierter Blick für die Entwicklungsphasen der Kinder fehlen würde. Er besteht vielmehr darin, daß sie beiden Lebensphasen ihre Spezifität belassen, Kindheit nicht auf Nichterwachsenheit reduzieren“ (Weiss 1993, 106).

Die Iatmul-Kinder mußten arbeiten, ein zwölfjähriges Mädchen etwa drei Stunden am Tag. Die Erwachsenen waren ökonomisch aber nicht von der Arbeitsleistung der Kinder abhängig.

Florence Weiss argumentiert vorsichtig in die Richtung, dass die ökonomische Situation eine große Bedeutung für das Verständnis von Kindheit habe. Nur Kinder unter 4 Jahren müssen in Obhut genommen werden, die älteren schließen sich zu autonomen Kindergruppen zusammen und brauchen keine Aufsicht mehr (vgl. Weiss 1993, 151). Diese autonomen Kindergruppen spielen zusammen, sind im Dorf unterwegs oder auch

außerhalb, jagen Vögel oder bereiten sich Essen und bleiben auch ganze Nächte weg. (vgl. Weiss 1993, 120).

Ökonomische Basis der Unabhängigkeit der Kinder ist, dass sie mitarbeiten, aber weniger als Erwachsene und deshalb Freiräume für die Kinder entstehen. Für die Iatmul gilt das Verfügungsrecht über Produkte und dieses Recht gilt auch für die Kinder. Arbeit geschieht öffentlich und es gibt eine Reihe von Tätigkeiten, die auch schon kleine Kinder vornehmen können.

„Kinder nehmen sehr früh an Arbeiten der Erwachsenen oder älteren Kinder teil; zuerst geschieht dies in spielerischer Form. Sie führen nur die einfachsten Arbeitsphasen aus, bis sie einen Arbeitsvorgang selbständig beherrschen. Über eine relativ lange Zeitspanne hinweg findet eine sukzessive Zunahme im Repertoire der Arbeiten statt. Dabei wird kein Zwang auf sie ausgeübt, denn sie müssen nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt bestimmte Arbeitsvorgänge beherrschen. Die Inhalte der Arbeiten ändern sich grundsätzlich nicht, das heißt Kinder verrichten dieselben Arbeiten wie die Erwachsenen. Nur Handreichungen und Botengänge sind typische Tätigkeiten der Kinder, für die Kleinsten die wichtigsten überhaupt“ (Weiss 1993, 117f.).

Das hört sich konfliktlos an, ist es aber nicht. Von Kindern wird erwartet, dass sie mitarbeiten und auch die Iatmul Kinder, so kann man vermuten, zogen gelegentlich das Spiel der Arbeit vor. Weiss schreibt: „Und so kommt es gerade hier häufig zu Auseinandersetzungen zwischen Eltern und Kindern“ (Weiss 1993, 119). Am Beispiel der Schilderung des Tagesablauf des siebenjährigen Kapmakau werden die Konflikte etwas konkret. Kapmakau schildert, dass er keine Lust hatte, wie aufgetragen, Feuerholz zu spalten, sondern lieber spielen wollte: „Ich spiele, und nach einer Weile habe ich mir gesagt, daß es doch nicht gut sei, wenn mich meine Mutter schlage. So gehe ich unter das Haus und hacke Feuerholz ...“ (Weiss 1993, 143).

Nun sind diese Situationen auch schon Geschichte. 1991 sind viele Iatmul in die Städte abgewandert. Von der Subsistenzwirtschaft lässt sich schlecht leben und die einzige Möglichkeit in den Dörfern Geld zu verdienen, besteht im Verkauf von Gartenprodukten auf Märkten und von Kunsthandwerk an Touristen. In den Städten gehen die Kinder zunehmend in die Schule: „Kinder sind, wie bei uns, zu Objekten pädagogischer Maßnahmen und erzieherischer Interventionen geworden“ (Weiss 1993, 145).

Das Schlagen der Mutter, von dem Kapmakau erzählt, ist leider das einzige Beispiel in dem Text für einen Konflikt zwischen Erwachsenen und Kindern. Vermuten lässt sich, dass es sich nicht um eine Erziehungsmaßnahme handelte, sondern um eine des Umgangs. Damit ist gemeint, dass so, wie dem Kind das Recht zugestanden wird, zu schreien, wenn die Mutter die Tätigkeit nicht ausgeführt, die sie ausführen kann und soll, der Mutter das Recht zugestanden wird emotional und handgreiflich zu agieren, wenn das Kind nicht seinen Beitrag zum Zusammenleben erbringt. Umgang haben etwa ältere und jüngere Geschwister miteinander. Man kann davon ausgehen, dass ältere Geschwister gelegentlich oder häufig ihre

jüngeren drangsalieren oder belehren. Letztlich, um ihre Interessen durchzusetzen und nicht deshalb, um die jüngeren Geschwister zu Autonomie und Mündigkeit zu erziehen. Der Unterschied zwischen den Iatmul und den Europäern, der zwischen Umgang und Erziehung lässt sich an einem anderen Ethnologen verdeutlichen, an Bronislaw Malinowski.

3. Über Erziehung

„Ein Ehemann, dessen Frau während seiner Abwesenheit geschwängert wurde“, schreibt Malinowski über die Trobriander, „wird diese Tatsache und das Kind freudig aufnehmen und durchaus keinen Grund sehen, an ihrer Treue zu zweifeln“ (Malinowski 1979, 143). Malinowski versucht über mehrere Seiten seine Leser davon zu überzeugen, daß die Trobriander keinerlei Vorstellungen über die physiologische Vaterschaft hatten.

Man muss nicht entscheiden, ob Malinowski mit seiner These der Unkenntnis der Zeugungsvorgänge bei den Trobriandern im Recht ist oder – was eher zu vermuten ist – daß für die Trobriander auch gilt, was sich im christlichen Mittelalter beobachten läßt, daß jede Erzählung immer einen doppelten Boden hat: einen realen und einen symbolischen, die sich nicht auseinanderhalten lassen. Paul Radin wandte sich schon vor mehr als 80 Jahren gegen den Romantizismus der europäischen Auffassung des „Wilden“ und versuchte an einer Reihe von Beispielen zu belegen, dass die Menschen der traditionellen Gesellschaften Vorgänge ihres täglichen Lebens mit ihrer alltäglichen Vernunft zu begreifen versuchten:

“It is true that the facts of everyday life, in every primitive community, are clothed in a magical and ritualistic dress, yet it is not unfair to say that it is not the average native who is beguiled into an erroneous interpretation of this dress but the ethnologist” (Radin 1927, S. 19).

Auf jeden Fall ist das Kind der Trobriander eingesponnen in die Erzählung vom Anfang der Welt und von der Entstehung des Lebens und der Menschen auf der Erde.

Was noch entscheidender ist: Mit jedem Kind wiederholt sich der Uranfang und die Schöpfung, wiederholt sich die Geschichte des Kosmos. Der Tod ist die Voraussetzung neuen Lebens (Malinowski 1979, 128). Wer stirbt, kommt auf die Toteninsel Tuma. Malinowski nennt sie „Das erotische Paradies des Trobrianders“ (Malinowski 1979, 128):

„Ungesehen von sterblichen Augen, ungestört von Sorgen der Welt, führen dort die Geister ein Dasein, das dem gewöhnlichen trobriandischen Leben sehr ähnlich, nur wesentlich angenehmer ist“ (Malinowski 1979, 340).

Für die Rückkehr auf die Insel der Lebenden bietet Malinowski zwei Erklärungen an. Die eine besagt, daß die Geister dem munteren Leben und der beständigen Verjüngung müde werden könnten; die andere, dass es auch auf Tuma schwarze Magie gebe, die die Geister schwach, krank und lebensmüde mache (vgl. Malinowski 1979, 129).

Der Verlust des Lebens wird begleitet von der Aussicht auf ein erfülltes Leben im Jenseits – aber auch dies erscheint letztendlich nicht als Paradies, sondern weckt den Wunsch oder die Nötigung, wieder ins Reich der Lebenden zurückzukehren. Die Unbestimmtheit der Begründung, die Malinowski dafür berichtet, aus welchem Grund ein Geist, wieder zum Kind wird, mag mit der Schwierigkeit Malinowskis zu tun haben, die Rückkehr nicht als Verfallserscheinung des Paradieses deuten zu wollen, eine andere Denkweise aber nicht zur Verfügung zu haben. Anzunehmen ist eher, dass auch der Wechsel zwischen beiden Inseln Wiederholung der Entstehung der Menschen ist.

Das Leben im Leben und das nach dem Tode werden fast gleich nebeneinandergestellt. Weder kann von einer dauernden Feier des Diesseits gesprochen werden, noch von einer Vorstellung, dass sich das wahre Leben erst im Jenseits finden wird.

Vor diesem Hintergrund ist die folgende Schilderung Malinowski über den Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern zu lesen:

„Kinder genießen auf den Trobrian-Inseln beträchtliche Freiheit und Unabhängigkeit. Früh lösen sie sich los von der Bevormundung der Eltern, die übrigens nie sehr streng gehandhabt wird. Manche Kinder gehorchen ihren Eltern bereitwillig, doch das hängt nur vom persönlichen Charakter beider Parteien ab: eine regelrechte Disziplin, ein System häuslichen Zwanges ist ganz ausgeschlossen. Oft war ich bei Eingeborenen zu Besuch und habe irgendein Familienereignis miterlebt, etwa einen Streit zwischen Eltern und Kind; da wurde denn dem Kind dieses oder jenes gesagt, meist, als ob eine Gunst von ihm erbeten würde, obschon man zuweilen das Verlangen sogar durch Androhung von Gewalt unterstützte. Entweder schmeichelten oder schalten die Eltern, oder sie stellten ihr Verlangen an das Kind wie an einen Gleichgestellten. Nie geben Trobriander-Eltern ihrem Kind einen einfachen Befehl in der Erwartung natürlichen Gehorsams.

Die Leute werden manchmal böse auf ihre Kinder und schlagen sie in einem Anfall von Wut; doch ebenso häufig habe ich ein Kind zornig auf Vater oder Mutter losschlagen sehen. Ein solcher Angriff wird entweder mit gutmütigem Lächeln hingenommen, oder der Schlag wird ärgerlich zurückgegeben; jedoch der Gedanke an klare Vergeltung oder zwangsläufige Bestrafung ist dem Eingeborenen nicht nur fremd, sondern direkt zuwider. Ein paarmal habe ich nach einer offenkundigen kindlichen Missetat zu verstehen gegeben, daß es für künftige Fälle besser sei, das Kind zu schlagen oder sonstwie kalten Blutes zu bestrafen; doch dieser Gedanke erschien meinen Freunden unnatürlich und unsittlich und wurde mit einer gewissen Empfindlichkeit zurückgewiesen“ (Malinowski 1979, 52f).

Es mag sein, dass sich die erwachsenen Trobriander darüber verständigt haben, dass das eine Kind „böse“ und das andere „gut“ sei; es mag auch sein, dass die Reaktion auf einen Angriff, lächeln oder schlagen, nicht nur von der Laune des Erwachsenen abhing, sondern auch davon, ob es sich um ein

„wildes“ oder „artiges“ Kind gehandelt haben mag. Man wird auch bei den „wilden“ Kindern nach den Gründen gesucht haben und vielleicht einen Zauber oder eine Magie gefunden; vielleicht sogar so etwas wie einen „wilden Charakter“ vermutet haben. Was allerdings deutlich wird, ist, dass die Trobriander dem einzelnen Kind, weil es Kind ist, keine spezifischen Eigenschaften unterstellten.

Der Schlüsselsatz allerdings lautet: „kalten Blutes“. Aufgewallt haben die Trobriander ihre Kinder sicher geschlagen, kalten Blutes aber wohl kaum - wenn man Malinowski glauben kann. Insofern erfährt der Leser mehr über den aus Polen stammenden Engländer Malinowski als über die Trobriander.

Die Strafe soll „kühlen Blutes“ verübt werden, nicht in der Hitze des Zornes; und „zwar aus Liebe“. Das Kind, so lässt sich die Vorschrift **paraphrasieren**, soll lernen, dass die Eltern aus Sorge um das Kind, aus Liebe zu ihm, zu Mitteln greifen, die dem Kind wehtun. Nicht um die Bedürfnisse und Wünsche der Eltern geht es primär, sondern um das Seelenheil des Kindes. Die „Liebe“ und das „kühle Blut“ transportieren eine Botschaft, der sich nicht entkommen lässt. Es geht darum, die Strafe begreifen zu lernen als „Werk der Barmherzigkeit“.

4. Zum Umgang mit wilden Kindern

Mir liegt daran, nicht den Eindruck aufkommen zu lassen als seien die autonomen Kindergruppen der Iatmul etwas, was wir heute in der Gegenwart anstreben sollten oder könnten. Traditionale Kulturen hatten das Ziel, möglichst wenig an dem zu ändern, was war. Wir leben in einer globalisierten kapitalistischen Welt, die, wenn es gut geht, Züge demokratischen Zusammenlebens bewahrt oder entwickeln kann, in der es nur darum gehen kann, die Welt immer wieder neu und anders zu sehen und zu gestalten. Dies kann, angesichts der Tatsache, dass die Dinge, die in der Gegenwart Menschen umgeben, von ihm nicht mehr eindeutig als von Natur aus vorhanden oder durch Menschen gemacht oder beeinflusst definiert werden können, nicht anders geschehen als durch Triebverzicht. Verstand und Vernunft sind notwendig, wohl wissend, dass das eine, das Bewusstsein, nicht ohne das andere, das Unbewusste zu haben ist. Wenn Selbstbeherrschung die Voraussetzung für Herrschaft ist (vgl. Glansching 1987, 12), dann gilt dies nicht nur für die Herrschaft über andere, wie Glansching schreibt, sondern auch über das andere; also über Natur, Technik oder das andere der Vernunft. Grundlage vieler pädagogischer Konzepte – der Grundschulpädagogik allgemein, sicher auch der Naturpädagogik – ist ein Harmoniebestreben mit dem versucht wird, wieder Eindeutigkeiten

herzustellen oder anders formuliert, die zerbrochene Einheit von Leben und Lernen zu kitten.

Im Kontext des Umganges mit Kindern kommt man nicht mehr an dem Satz vorbei, dass es immer Erwachsene sind, die sprechen, wenn von Kindern die Rede ist. Die in der Neuen Kindheitsforschung postulierte „Perspektive des Kindes“ ist eine Forschungsperspektive, die sich von anderen Forschungsperspektiven abhebt. Wenn man danach fragt, was Kindern eigentlich die Möglichkeit gibt, autonom die Welt zu erkunden und zu interpretieren, so kann man diese Frage weder allein an den Kindern festmachen noch allein an den Erwachsenen. Das Reden und Handeln der Erwachsenen lässt sich dekonstruieren in Hinblick auf ihre Versuche, kindliche Selbständigkeit, kindliche Neugier und kindliche Selbständigkeit zu verhindern oder zu erleichtern.

In der Gegenwart beobachte ich vor allem drei Tendenzen. Die eine besteht darin, Bedürfnisse von Kindern zu behaupten, die sich bei etwas genauerer Betrachtung als Bedürfnisse der Erwachsenen beschreiben lassen. Zum Beispiel: Kinder sind von Natur aus kleine Forscher; Kinder brauchen Grenzen usw.

Die zweite Tendenz weist eine zunehmende Vorverlagerung des Anspruches an Kinder auf, sich „vernünftig“ zu verhalten. Wenn Kinder einst „artig“ waren oder „unartig“, so werden sie heute als „vernünftig“ oder als „unvernünftig“ angesprochen, wobei unterstellt wird, dass das unvernünftige Kind nur seiner Vernunft nicht gehorcht. Wir stellen zunehmend früher an Kinder die Anforderung, ihr Leben rational zu planen oder es doch zumindest so zu erzählen. Verloren geht dabei der Gedanke, dass Kinder das Recht haben, auch einmal ohne Grund zu schreien. Nur Kinder dürfen – und sollen – sich gelegentlich irrational verhalten. Gleich, ob es nun sich um ein Verschwinden der Kindheit handelt (Postman 1982) oder eine Nivellierung zwischen Erwachsenenheit und Kindheit (Lenzen 1985), so kann man für das letzte Jahrzehnt behaupten, dass der Lebenslauf eines Menschen nicht mehr primär in seine Phasen – Kindheit, Jugend, Erwachsensein, Alter – eingeteilt wird, sondern als eine einzige wahrgenommen. Das bedeutet, dass nichts, was in einer Gegenwart geschieht auch nur für diese Gegenwart getan sein darf. Alles hat eine Bedeutung für den weiteren Lebenslauf. Es darf keine „verschenkte“ Zeit geben. „Kinder müssen spielen lernen“, kann man lesen, „weil dies die Voraussetzung für das Lernen sei.“ So gerahmt kann Spielen kein Spaß machen und Lernen keine Befriedigung. Folglich redet auch die pädagogische Welt dauernd davon, dass Lernen Spaß machen muss. Man kann dies als „Neusprech“ bezeichnen, weil es zumindest im Ergebnis dazu führt, dass Sprache nicht mehr gut geeignet ist, Gedanken zu unterscheiden.

Diese Mentalität in Bezug auf die Zeit lässt sich sicher als Angst der Erwachsenen beschreiben, die sich vielleicht daraus ergibt, dass die jetzigen Eltern ihren Kindern im Kern kaum noch etwas anderes vererben können als

eine gute Ausbildung und damit einen guten Rangplatz in der Konkurrenz um die Plätze. Diese Mentalität führt aber auch dazu, dass Kindern eine große Aufmerksamkeit geschenkt wird, dass ihr Denken wichtig genommen wird – und wie die Forschungsrichtung der Neuen Kindheitsforschung zeigt – Kinder auch als Forschungsgegenstand ernst genommen werden. Dies wohl zum erstenmal in der Geschichte der Beziehung von Erwachsenen und Kindern.

Damit einher geht drittens ein merkwürdiger Widerspruch. Jeder Erwachsene, der nur ein wenig über sich nachdenkt, wird sich im Klaren darüber sein, dass er einerseits möchte, dass sein Kind so wird wie er und andererseits, eben weil er sich kennt, wird er sich wünschen, dass das Kind sich anders entwickelt als er selbst. Als kollektive Mentalität fällt mir auf, wie sehr sich die Erwachsenen seit einiger Zeit darum bemühen, dass die Kinder so werden wie sie.

Es ist noch nicht so lange her, da haben Erwachsene darüber nachgedacht, wie Kinder lernen können anders zu denken als die Erwachsenen und nicht, wie dies gegenwärtig der Fall zu sein scheint, so denken zu lernen wie die Erwachsenen.

Für das Nachdenken über die Möglichkeiten von Kindern anders denken zu lernen als ihre Eltern und ihre Lehrer gab es unter anderem zwei Anlässe. Der eine war das Erschrecken einer Generation über den Nationalsozialismus und seine Folgen. Das Nachdenken über eine Erziehung nach Auschwitz enthielt die Frage, wie Kinder lernen können anders zu denken als ihre Erzieher. Eine ähnliche Situation wiederholte sich, als erkennbar wurde, dass das, was als Umweltproblem erkennbar wurde, u.a. zu tun hat mit den Denkgewohnheiten von Menschen, mit der Art und Weise wie Menschen über sich als Menschen denken und wie Menschen über die Natur und über das Verhältnis zwischen sich und Natur denken.

Beide Fragen scheinen zur Zeit keine besondere Rolle zu spielen. Auschwitz scheint einer vergangenen Epoche anzugehören und die Debatte über die Klimaerwärmung reduziert das komplexe Problem der Beziehung von Mensch und Natur auf Technik und Ökonomie und suggeriert damit die politische Steuer- und Beherrschbarkeit einer komplizierten Situation. Die Verschulung von Kindern, sei es in Ganztagschulen, sei es in der Vorverlagerung des **Schulischen** in die Kindergärten, gekoppelt mit einem medialen Angebot, das durchgängig von Erwachsenen gestaltet wird, lässt faktisch Kindern nur noch wenig Raum und Zeit, eigene Interpretations- und Handlungsmuster miteinander im Streit – oder auch nicht – auszuhandeln.

Diese drei Tendenzen lassen sich in der Weise zusammenfassen, dass in Deutschland die Zeiten der Dressur der Kinder weitgehend vorbei zu sein scheinen. An die Stelle getreten ist ein früh beginnender und über die Eltern, die Schule, die Medien vermittelter **lang andauernder** Aushandlungsprozess zwischen Kindern und Erwachsenen, in dem die Kinder nach und nach die

Sprachspiele der Erwachsenen übernehmen. Ihr Widerstand wird nicht länger gebrochen, sondern umgelenkt.

Das führt vielleicht nicht nur zur bewusstlosen Anpassung an herrschende Sprachspiele und Machtverhältnisse. Denn es erlaubt dem Individuum auch – und auch dies wohl zum ersten mal in der Geschichte – sich in Kenntnis seiner Geschichte und in Kenntnis, dessen, was die Umgebung von ihm erwartet, diesen Erwartungen zu entziehen. Wenn man unter Bildung versteht, sein Verhältnis zur Welt in Ordnung zu bringen, so hat heute jeder die Möglichkeit, seine eigene Position in dieser Welt einzunehmen, weil er in die Lage gebracht worden ist, sich sowohl zu seiner ihn umgebenden Welt als zu sich selbst reflexiv zu verhalten. Um es an einem Beispiel anzudeuten: Es gibt viele Gründe für ein Kopftuch. Sie reichen von der Unterwerfung unter nicht hinterfragte Normen bis zur symbolischen Darstellung eines Widerstandes gegen diese Normen.

Was es m.E. nicht mehr gibt, sind Freiheit oder Autonomie oder **Ähnliches**. Was es gibt, ist die Möglichkeit, sich eigenständig zu positionieren; also in dem Geflecht des Netzwerkes für sich einen eigenständigen Knoten zu reklamieren, zu behaupten und zu verteidigen. Eigensinn meint damit, dem eigenen Leben einen Sinn zu geben.

Dies bedeutet auch, sich in seinem Leib anders einrichten zu können als bisher. Wer von sich **weiß**, dass er eigensinnig ist, hat über seine Gefühle nachgedacht. Es ist damit noch nicht ausgemacht, ob er sie auch kontrolliert. Er kann sich auch entscheiden, sich einfach und auch einmal grenzenlos eigensinnig zu verhalten. Zu den Möglichkeiten der Postmoderne und damit auch natürlich zu den möglichen Verlusten gehört die Fähigkeit sich in eine Haltung zu versetzen, die eine bestimmte **Position** gegenüber der Umgebung einnimmt. Ich kann auf der Wiese liegend forschen, kämpfen oder auch schwebend aufmerksam wahrnehmen. Es gibt heute die Möglichkeit, oszillierend zwischen Bewusstsein und Unbewusstem zu pendeln, ohne den Blick auf diese Bewegung zu verlieren. Der Verlust besteht sicher in der Unmittelbarkeit des Ausdrucks, der Wahrnehmung und der Gefühle. Der Gewinn allerdings darin, mit anderen Menschen streitend zusammen zu leben, ohne sich zu erschlagen. **Oder** an einem anderen Beispiel: Dem gegenüber, was sich noch immer als Natur vermittelt, so zu begegnen, dass ihr keine Gewalt angetan wird: weder durch Gleichgültigkeit und Rohheit noch durch einen romantischen Impuls, dessen Funktion darin besteht, die Realität zu vergessen. Wenn es gut geht, so werden die Erwachsenen lernen, sich gleichzeitig zu erlauben, ein wenig wild zu sein und ein wenig erwachsen. Und sie werden auch ihren Kindern beides ermöglichen. Denn, das zeigt die Geschichte des Umgangs mit Flüssen: **Wer** keine Ufer baut, wird ertränkt; wer die Flüsse durch Deiche einsperrt und am Fließen hindert, sorgt dafür, dass sie verschwinden.

Literatur

- Deckert-Peaceman, H./Dietrich, C./Stenger, U. (2010): Einführung in die Kindheitsforschung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Glansching, H. (1987): Liebe als Dressur. Kindererziehung in der Aufklärung. Frankfurt/New York: Campus.
- Kant, I. (2000): Über Pädagogik. In: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2. Mit Gesamtregister. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel, Bd. 1. Frankfurt am Main, S. 697-761 (Werkausgabe Band XII).
- Koch, F. (1997): Das wilde Kind. Die Geschichte einer gescheiterten Dressur. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Lassahn, R. (1983): Pädagogische Anthropologie. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Lenzen, D. (1985): Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten. Reinbek: Rowohlt.
- Liebs, E. (1986): Kindheit und Tod. Der Rattenfänger-Mythos als Beitrag zu einer Kulturgeschichte der Kindheit. München: Fink.
- Lippitz, W. (1980): „Lebenswelt“ oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Ansätze eines phänomenologisch begründeten anthropologischen und sozialwissenschaftlichen Denkens in der Erziehungsforschung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Malinowski, B. (1979): Das Geschlechtsleben der Wilden in Nordwest-Melanesien. Frankfurt: Syndikat.
- Malson, L./Itart, J./Mannoni, O. (1964): Die wilden Kinder. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Postman, N. (1982): Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt: Fischer.
- Radin, P. (o.J.): Primitive Man as Philosopher. New York: D. Appleton & Company.
- Rousseau, J.-J. (1963): Émile oder Über die Erziehung. Stuttgart: Klett Verlag.
- Weiss, F. (1993): Von der Schwierigkeit über Kinder zu forschen. Die Iatmul in Papua-Neuguinea. In: van de Loo, M.-J./Reinhart, M. (Hrsg.): Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten. München: Trickster, S. 96-155.
- Zimmer, Dieter E. (1989): Experimente des Lebens. Zürich: Haffmans Verlag.

Internetquellen

- <http://www.darijana-hahn.de/rattenfaenger>
<http://de.wikipedia.org/wiki/Wolfskind>
http://de.wikipedia.org/wiki/Diskussion:Kamala_und_Amala