

MISIA SOPHIA DOMS
Pädagogische Hochschule Niederösterreich

Didaktische Effekte des Umgangs mit Tieren in ausgewählten Robinsonaden

Robinsonaden beschreiben, so hat es Reinhard Stach auf eine griffige Kurzformel gebracht, einen „insulare[n] Entwicklungsprozess“ ihrer jeweiligen Protagonisten (Stach 2002: 515). In diesem Rahmen nehmen „Lernprozesse zur Daseinsbewältigung“ (Stach 1996: 26) einen besonders wichtigen Raum ein.¹ Aber dies ist nur eine Facette der didaktischen Prozesse, welche die Protagonisten der jeweiligen Texte auf ihrer Insel durchlaufen. Abgesehen davon, dass die Robinson-Figuren lernen müssen, psychophysisch, ökonomisch, intellektuell und spirituell mit ihrer eigenen Existenz zu Rande zu kommen, werden sie in der Regel auch vor die Aufgabe gestellt, ihr jeweiliges Umfeld gestaltend zu verändern: Vielfach ist es ihnen bestimmt, sich sukzessive zum Herrscher über das Territorium zu entwickeln, in das es sie verschlagen hat (vgl. dazu, im Blick auf Defoes Prototyp, etwa Schuster 168–171; Richetti, xxvii–xxviii), und dieses

- 1 In etlichen einflussreichen Deutungsansätzen zur Gattung der Robinsonade wird der ihr inhärenten entwicklungspsychologischen Dynamik wenig oder gar keine Beachtung geschenkt. Der Robinsonaden-Protagonist wird dann in weitgehend statischer Perspektive als ‚fertiges‘ Individuum ohne weiteren Lernbedarf gesehen. Verwiesen sei hier beispielhaft auf die statische Wahrnehmung, welche der Hauptfigur von Defoes Roman *Robinson Crusoe* in soziologischen Schlüsseltexten zuteilwird (vgl. Binder passim).

im Rahmen ihrer Machtübernahme sowohl ökonomisch auszubeuten als auch zu ‚zivilisieren‘ (vgl. etwa Friedrich 294; Richetti xxii–xxiii; Reckwitz 76–82).

Auf den folgenden Seiten soll untersucht werden, inwiefern der Umgang mit lebenden und toten, wilden und zahmen Tieren zu den skizzierten Lernprozessen beiträgt. Dabei sollen zunächst drei Robinsonaden der Aufklärung betrachtet werden, welche ein überwiegend optimistisches Bild der didaktischen Mensch-Tier-Begegnung zeichnen: Daniel Defoes *The Life and Strange Surprising Adventures of Robinson Crusoe, Mariner*,² Joachim Heinrich Campes *Robinson der Jüngere* und *Der Schweizerische Robinson*, ein Roman, der zunächst von Johann David Wyss konzipiert und später von Johann Rudolf Wyss überarbeitet und herausgegeben wurde. Die Texte von Campe und Wyss, die beide nicht zuletzt von Jean-Jacques Rousseaus pädagogischer Lesart des *Robinson Crusoe* beeinflusst wurden, finden auf den folgenden Seiten nicht nur wegen ihrer epochalen Nähe zum englischen Prototyp Beachtung. Sie werden auch deshalb in den Blick genommen, weil sie die in Defoes Werk teilweise noch implizite didaktische Dimension der Mensch-Tier-Beziehung konsequent explizieren und weiter entfalten. Die Robinsonaden-Trias aus der Aufklärung ermöglicht nicht nur die Rekonstruktion einer großen Bandbreite an tiergestützten Lernprozessen auf der einsamen Insel, an ihr können auch bereits einige intrinsische Spannungen, die zwischen diesen Lernprozessen *a priori* bestehen bzw. in den Lernszenarien angelegt sind, ausgemacht werden. Mit Marlen Haushofers *Die Wand* und Yann Martels *The Life of Pi* sollen anschließend zwei Robinsonaden in den Blick genommen werden, in denen die Tiere zwar weiterhin auch Werkzeuge des Lernens auf Seiten der menschlichen Protagonisten sind, in denen das Tierische und die Vertreter der Gattung „Tier“ aber zugleich auch in ihrem Eigenrecht stärker zur Geltung kommen und eine wichtigere Rolle spielen. In beiden Texten wird der Optimismus der aufgeklärten Lernszenarien konterkariert.

1. Auf dem Weg zum Haus- und Landesvater. Daniel Defoes *The Life and Strange Surprising Adventures of Robinson Crusoe, Mariner* (1719)

Will man untersuchen, welche Lernprozesse Robinson in Defoes gattungsbegründendem Roman im Umgang mit Tieren durchläuft, so muss man sich

- 2 Aus Raumgründen kann hier nicht auf Defoes rezeptionsgeschichtlich weniger bedeutsame pessimistische Romanfortsetzung, die *Farther Adventures of Robinson Crusoe*, eingegangen werden. Mit der Rolle – oder genauer: mit dem weitgehenden „Verschwinden der Tiere“ in diesem Text hat sich Isabel Karremann (Dies. 113) befasst.

zunächst die Frage stellen, was diese Figur zum Zeitpunkt ihres Schiffsbruchs überhaupt noch zu lernen haben könnte, d.h., wo man ihre Mängel und Unvollkommenheiten, ihre Erfahrungslücken und Entwicklungsmöglichkeiten anzusetzen hat. Eine Antwort auf diese Frage lässt sich bereits aus ersten Seiten des Romans ableiten. Hier lesen wir, dass dem aus einer wohlhabenden Bürgersfamilie stammenden Robinson vom Vater explizit davon abgeraten wird, sich auf ein extrovertiertes, unwägbares Leben in der großen weiten Welt einzulassen (vgl. Defoe, im Folgenden „D“, 5–7). Im Rahmen einer „maßvolle[n] Mittelstands- und Landphilosophie“ (Hamann 235), deren Fragwürdigkeit bereits vor rund 40 Jahren von Elke Liebs skizziert worden ist (vgl. Liebs 6–9), erhält Robinson von seinem Vater den folgenden Rat: Statt sich auf die „miseries and hardships“ derjenigen einzulassen, die von ihrer Hände Arbeit leben müssten, oder das unglückliche Leben der Könige zu führen, die von „pride, luxury, ambition and envy“ getrieben seien, solle er sich mit dem wahrhaft beneidenswerten „middle fortune“ begnügen und in dieser *aurea mediocritas* ein ruhiges und zurückgezogenes Leben genießen, d.h., mit Liebs gesprochen, sich einem „müßige[n] Drohnendasein“ (Liebs 8) hingeben (D 5–7; Zitate: 6). Nur für ein solches Leben ist Robinson in seinem Elternhaus denn auch ausgebildet worden.³ Wie wenig er von anderen, nicht so gemütlichen Lebensformen versteht, zeigt sich anlässlich der ersten halbwegs brenzligen Situation, die er an Bord eines Schiffes miterlebt: Statt den anderen beim Abpumpen des ins Schiff eindringenden Wassers zu helfen, fällt er erst einmal vor Schreck in Ohnmacht – und muss sich dann anhören, dass er auch sonst nur zu wenig nutze ist:

Then all hands were called to the pump. At that very word my heart, as I thought, died within me, and I fell backwards upon the side of my bed where I sat, into the cabin. However, the men roused me, and told me, that I that was able to do nothing before, was as well able to pump as another [...]. (D 12)

Auch mit dieser Strafpredigt richten Robinsons Kameraden letztendlich wenig aus, ereilt ihn doch bei der Arbeit an der Pumpe alsbald ein zweiter Ohn-

- 3 Michael Seidel (Ders. 190) resümiert die Ausgangssituation lakonisch: „[T]he young Crusoe, not particularly fit for any profession or trade in England, yearns to travel by sea“. Es stellt sich die Frage, ob Defoe die väterlichen Bildungsentscheidungen hinsichtlich seines jüngsten Sohnes billigt, ist doch für diesen Autor, wie etwa Stephen H. Gregg (vgl. Ders. 43) vor einigen Jahren gezeigt hat, Bildung kein Selbstzweck. Vielmehr soll dieser Lernprozess letztendlich aus dem Lernenden einen nützlichen Teil der Gesellschaft machen.

machtsanfall (vgl. D 13). Wie an dieser Textpassage deutlich wird, mangelt es Robinson an zahlreichen Eigenschaften, die in der geschützten bürgerlichen Sphäre, welche er zu Romanbeginn verlässt, vielleicht entbehrlich wären, die aber in der großen weiten Welt unverzichtbar sind. Zunächst gebricht es ihm an einer Tugend, die für Herrscher wie arme Leute gleichermaßen entscheidend ist, nämlich an Gottvertrauen (vgl. etwa D 51, 56, 71–73, 90).⁴ Daneben fehlen ihm u.a. körperliche Übung und praktisch-technischer Sachverstand, Erfahrung im Umgang mit Krisensituationen und Verantwortungsbewusstsein, Verlässlichkeit, Mut und Durchhaltewillen. Auf dem Schiff wären diese Eigenschaften für Robinson deshalb unverzichtbar, weil er dort als Arbeiter bzw. ‚Hand-Werker‘ eine niedrigere soziale Position einnimmt als im Elternhaus. Unabdingbar erscheinen sie aber auch dort, wo ihm – als erstem menschlichem Besiedler einer bis dato menschenleeren Insel – eine unerwartete soziale Höherstufung gegenüber seiner bürgerlichen Ausgangsposition zuteilwird: Er avanciert, im Wortsinne, zum Monarchen, ein Rang, den er auch dann nicht mehr verliert, als weitere Inselbewohner hinzutreten. Damit der anfänglich u.a. in beständiger Angst vor Raubtieren schwebende Robinson (vgl. D 39) diese Rolle zumindest gegen Ende seines Inselaufenthalts souverän wahrzunehmen vermag, lässt ihm die göttliche Vorsehung in der Einsamkeit eine ganz besondere Erziehung angedeihen: Erzogen wird er durch die Natur der Insel – und hier ganz besonders durch den Umgang mit den dortigen Tieren.

Auf Robinsons Stundenplan stehen während dieser Ausbildungsphase insbesondere die folgenden vier Fächer: (a) ökonomisch-technologisches Lernen, (b) Erlernen militärischer und juristisch-polizeilicher Kompetenzen, (c) Einübung in die Übernahme sozialer Verantwortung und (d) Vervollkommnung in physischer, moralischer, kognitiver sowie religiöser Hinsicht. Gemeinsam ist ihnen, dass am Beginn des Lernprozesses jeweils durch Robinsons spezifische Situation bedingte Ausgangsprobleme stehen, welche es im Rahmen eines von Versuch und Irrtum bestimmten Problemlösungsverfahrens zu bewältigen gilt. Betrachten wir zunächst in aller Kürze, wie in den vier genannten Lernfeldern⁵ jeweils die Tiere ins Spiel kommen.

(A) ÖKONOMISCH-TECHNOLOGISCHES LERNEN

Gelegenheiten zur Vervollkommnung seiner ökonomisch-technologischen Fähigkeiten hat der Inselherr Robinson zunächst im Bereich der Jagd, der Vieh-

4 Dessen überragende Bedeutung im Roman betont Richard A. Barney (vgl. Ders. 229 u.ö.).

5 Spätere Robinsonaden weiten den Bereich des technischen Lernens ihrer Robinsonfiguren noch erheblich aus (vgl. Stach 1996 99–105).

zucht und der Tierverarbeitung. Er lernt, sich seinen Nahrungsmittelbedarf möglichst ressourcenschonend zu beschaffen⁶ und nachhaltige Konservierungsverfahren für erjagte bzw. geschlachtete Tiere und tierische Lebensmittel zu entwickeln. Weiterhin bilden tote Tiere das Ausgangsmaterial für verschiedene handwerkliche Prozesse, die Robinson im Rahmen seines Inseldaseins erlernt (z.B. Kleidungsherstellung). Das Zähmen und Züchten von Tieren bringt Robinson zur räumlichen Erschließung und Umgestaltung seiner näheren und weiteren Umgebung (Einrichtung von Ställen und Weideflächen) und trägt durch diesen mit der Domestizierung verbundenen Prozess der „Territorialisierung“ (Balke 71) zur sichtbaren Etablierung seiner Inselherrschaft bei. Allgemein verbessern der Umgang mit Tieren in Jagd und Viehzucht, aber auch die nachfolgend zu skizzierende Schädlingsabwehr⁷ im Rahmen des Ackerbaus Robinsons planerische Fähigkeiten: Wenn er etwa im Rahmen der letztgenannten Tätigkeit seinen Hund als Wache gegen potenzielle Ernteräuber einsetzt (vgl. D 93), lernt er, kräftezehrende Arbeiten, die er nicht selbst erledigen kann, strategisch klug zu delegieren.

(B) ERLERNEN MILITÄRISCHER UND JURISTISCH-POLIZEILICHER KOMPETENZEN

Die ersten Tiere, an denen Robinson etwas für seine künftige Inselherrschaft lernt, sind rein fiktiv. Vom Augenblick seiner Ankunft an lebt er, wie erwähnt, in Furcht vor Raubtieren, gegen die er sich, in Ermangelung von Waffen, zunächst in verschiedene Defensivstrategien wie insbesondere den Bau von Befestigungsanlagen einübt: Für einen Inselkönig sind solche Anlagen essentiell. In den – für dieses Amt nicht minder wichtigen – offensiven Militärstrategien schult ihn neben der Jagd⁸ auch die Schädlingsabwehr im Rahmen seiner ackerbaulichen Tätigkeiten. Vor der Ernte seines Getreides hat Robinson, wie

- 6 Hier darf man nicht vorschnell von Mangelwirtschaft sprechen: Auch wenn Robinson gezwungen ist, auf der Insel hauswirtschaftlich vernünftig zu agieren, darf nicht vergessen werden, dass er, wie Friedrich Balke (Ders. 64) zu Recht betont, hinsichtlich der Beschaffung von Fleisch und anderen tierischen Ressourcen gleichzeitig in einem gewissen Überfluss lebt: Die Insel „garantiert“ Robinson „einen Speiseplan [...], der es Robinson sogar erlaubt, wählerisch im Hinblick auf seine Nahrung zu sein, also z.B. keine Hasen und Füchse zu essen“.
- 7 Die Sortierung von Tieren in die antithetischen Kategorien der „Schädlinge“ und „Nützlige“ ist ein bestimmendes Moment der Robinsonade, der Schädling ist dabei „eine politische Figur“ (Borgards 2016: 38).
- 8 Jagd ist dabei immer auch Machterweis. Wie Borgards (Ders. 2016: 29) zu Recht unterstreicht, zeigt sich darin „die überlegene Position des Jägers über die Gejagten“.

angedeutet, gegen verschiedene tierische Schädlinge zu kämpfen, denen er mit Waffengewalt begegnet und die er dabei bezeichnenderweise als „enemies of several sorts“ apostrophiert (D 92). Legt diese Ausdrucksweise nahe, dass er sich in einem Krieg gegen die Ernteräuber befindet, so werden die Eindringlinge, die seinen Ertrag gefährden, an anderer Stelle mit Kriminellen innerhalb eines Staatswesens verglichen, gegen die Robinson sich, nach dem Vorbild des britischen Königs, als „öffentliche[] Strafmacht“ (Balke 70) zu wehren lernt: „I fir'd again and kill'd three of them [i.e. the fowls, M.D.]. This was what I wish'd for; so I took them up, and serv'd them as we serve notorious thieves in *England*, (viz.) hang'd them in chains for a terror to others“ (D 93, Herv. i.O.).

(C) EINÜBUNG IN DIE ÜBERNAHME SOZIALER VERANTWORTUNG

Angehende Landesherren haben nicht nur einen ökonomisch und strategisch-technologisch klugen Führungsstil zu erlernen und sich mit der Gefahrenabwehr nach Innen und nach Außen vertraut zu machen. Sie müssen auch die Übernahme sozialer Verantwortung einüben. Der Landesfürst muss für Frieden, Sicherheit und Wohlergehen der ihm Anvertrauten, für deren Alimentierung, Gesundheit und Bildung sorgen. Ihm obliegen darüber hinaus die Gewährung von Wohn- oder Siedlungsraum und die Bevölkerungspolitik. All diese Maßnahmen zur Bedürfnisbefriedigung unterbreitet auch Robinson seinen tierischen Untertanen, wobei er allerdings veritable Bildungsangebote nur seinen Papageien macht, die er sprechen lehrt (vgl. D 142f.). Dabei wird sein Umgang mit den von ihm beherrschten Tieren „zum Modell, zum Testfall, zur Probephase für“ Robinsons späteres „Verhältnis [...] gegenüber anderen Menschen“ (Borgards 2016: 30).

(D) VERVOLLKOMMUNG IN PHYSISCHER, MORALISCHER, KOGNITIVER SOWIE RELIGIÖSER HINSICHT

Wie bereits an Robinsons Versagen während des Pumpeinsatzes auf dem Schiff deutlich geworden ist, weist der Protagonist zu Beginn des Romans grundlegende psychophysische und spirituelle Defizite auf. Im Umgang mit den Tieren der Insel baut er physische Stärke und Agilität auf, erwirbt Tugenden wie Mut, Fleiß, Beharrlichkeit oder Mitleid, trainiert seine Beobachtungs- und Schlussfähigkeit sowie Problemlösungskompetenz⁹ und gelangt, gerade auch

9 Als RezipientIn kann man in diesen Prozess insofern Einblick nehmen, als Robinsons Bericht, wie Eve Tavor (vgl. Dies. 12) richtig beobachtet, ausführlich über seine

angesichts der Tatsache, dass die Insel wunderbarerweise nur ungefährliche und nützliche Tiere, aber keine bedrohlichen Raubtiere beherbergt,¹⁰ zu einem tiefen Gottvertrauen (vgl. D 54).¹¹ „Während seines Inselaufenthaltes wird sein Glaube gestärkt, sein Wille handlungsmächtig und sein Verstand kritisch geschärft“ (Stach 1996: 121), so fasst Stach die Entwicklung von Robinsons Charakter zusammen, die ihn am Ende geradezu als vorbildlich tugendhafte Führungspersönlichkeit erscheinen lässt.

Wenn Roland Borgards als Herausgeber eines grundlegenden Sammelbandes über *Robinsons Tiere* aus postkolonialer Perspektive und vom Standpunkt der *animal studies* aus kritisch unterstreicht, dass „der Prozess der Zivilisation immer zugleich gegen und mit Tieren [sic!] geführt wird“ (Borgards 2016: 59), so möchte der vorliegende Aufsatz ergänzen, dass Robinson die Praktiken der Zivilisierung an Tieren erlernt. Bevor Robinson die Tiere als Objekte zu nutzen versteht, „an denen das menschliche Subjekt seine Handlungsmacht“ in eindrucksvoller Weise „veranschaulicht“ (Borgards Klesse Kling 19), muss er diese Macht erst sukzessive im Umgang mit ihnen erwerben.

Zu beachten ist in diesem Zusammenhang, dass die *teloï* der vier skizzierten Lernbereiche just jene Tugenden und Verhaltensideale darstellen, die den europäischen Eliten zeitgenössisch in Fürstenbüchern vor Augen geführt werden. Dass wir denselben Verhaltenskodex auch in den Hausvaterschriften finden, macht auf eine – gerade auch für die Gattung der Robinsonade entscheidende – Strukturparallele in der epochentypischen Wahrnehmung des Landes- und des Hausherrn aufmerksam: Der Familienvater ist gleichsam ein Monarch *en miniature*, der Monarch aber ist auch Landesvater. Für Robinsons Umgang mit Tieren bedeutet dies: Wo er herrschen lernt, lernt er zugleich, Vater zu sein – und vice versa.

It would have made a Stoick smile to have seen me and my little family sit down to dinner; there was my majesty the prince and lord of the whole island; I had the lives of all my subjects at my absolute command.

Maßnahmen, seine Berechnungen, Überlegungen und Schlussfolgerungen im Zuge der Inselkultivierung Rechenschaft ablegt.

10 Darüber hinaus weist die Insel weitere für das Überleben eines Schiffbrüchigen förderliche Eigenschaften auf (vgl. Reckwitz 42f.). Auf gefährliche Raubtiere trifft Robinson übrigens später in Europa (vgl. Balke 82).

11 Robinsons sukzessiven Aufbau eines tiefen Gottvertrauens erläutert Erhard Reckwitz (vgl. Ders. 44–49, 68).

I could hang, draw, give liberty, and take it away, and no rebels among all my subjects. (Defoe 118)

Dass sich Robinson, wie zu Beginn des Zitats erwähnt, im kleinen Familienkreis in die Rolle des Patriarchen einübt (vgl. auch Borgards Klesse Kling 17), bietet ihm, wie der Fortgang des angeführten Abschnitts insinuiert, auch die Gelegenheit, sich an die Rolle unumschränkten, despotischen Herrschers (vgl. auch Borgards Klesse Kling 15; Balke 73; Reckwitz 51, Schonhorn 146–152) zu gewöhnen.

Auch wenn im oben angeführten Zitat ganz selbstverständlich eine Einführung zwischen zwei Rollen erfolgt, die nach modernem Verständnis inkompatibel sind, ist die Textstelle nicht frei von innerer Diskrepanz. Die von Robinson usurpierte Rolle des Inselmonarchen oszilliert zwischen existentiellern Ernst und Lächerlichkeit. Zwar kann sich Robinson gegenüber seinen Tieren tatsächlich als unangefochtener absolutistischer Herrscher (vgl. Reckwitz 51) fühlen und gebärden, so dass hier optimale Bedingungen für die Einübung der Monarchenrolle herrschen. Jedoch weist das höfische Übungsszenario, wo man es von außen betrachtet und mit den Hofhaltungen realer Herrscher vergleicht, lächerliche Proportionen und Konditionen auf. Der Hinweis, dass sich selbst auf die Lippen eines unerschütterlichen Stoikers ein (amüsiertes) Lächeln hätte schleichen müssen, wenn er das festliche Diner des Königs Robinson mit seinem „old and crazy dog“, den um Leckerbissen bettelnden Katzen und dem plappernden Papagei beobachtet hätte (D 208, vgl. dazu Richettis Anmerkung D 250), spricht Bände. Diese Spannung zwischen der Innen- und der Außensicht auf die Macht des Landesvaters Robinson hat, wie sich unten zeigen wird, der Spätaufklärer Joachim Heinrich Campe noch deutlicher markiert.

II. Macht, Spiel und Zärtlichkeit. Joachim Heinrich Campes *Robinson der Jüngere* (1779/1780)

Campes 1779 und 1780 in zwei Teilen erschienenenes Werk ist als Dialogzyklus gestaltet: Ein Familienvater¹² erzählt seinen leiblichen Kindern und Pflegekindern über etliche Abende verteilt die weitgehend an die Vorlage angelehnte, in Teilen aber variierte Geschichte eines schiffbrüchigen jungen Deutschen namens Robinson. Im Rahmen fortgesetzter Gespräche zwischen dem Familienoberhaupt und seinen ZuhörerInnen werden die Überlebensstrategien und die neu gewonnenen Einsichten Robinsons erörtert, seine Verhaltensweisen moralisch bewertet und einige der von ihm angewandten handwerklichen Verfahren

12 Eine ausführliche Analyse seiner Rolle nimmt Marc Klesse vor (vgl. Ders. 115–120).

spielerisch erprobt: Lernen findet hier also immer schon auf zwei Ebenen, im Kontext der Binnenerzählung und im Kontext des Rahmendialogs statt.¹³

Obwohl es mit den Erziehungsidealen der „vor den Thoren von Hamburg“ (Campe, im Folgenden: „C“, 19) lebenden, republikanisch gesinnten Familie des Rahmendialogs nicht zusammenpasst, dass der schiffbrüchige Protagonist eine tiergestützte Einführung in die Rolle eines absolutistischen Regenten erfährt, eliminiert der Familienvater dieses Handlungselement aus Defoes Roman keineswegs vollständig aus seiner *Robinson*-Adaption. Wie der Ich-Erzähler aus der Vorlage steigt auch der jüngere Robinson aus der mündlichen Erzählung des norddeutschen Vaters zum „unumschränkte[n] König und *Beherrscher* der ganzen Insel“ auf und kann sich in die Rolle eines „Herr[n] über das Leben und den Tod aller seiner Unterthanen“ einüben (C 208, Herv. i.O.). Allerdings weist der Erzähler auch hier zugleich darauf hin, dass die Macht, die Robinson in diesem Übungsszenario zuteilwird, sehr überschaubare Dimensionen hat. Nicht ohne Spott merkt er etwa an, „daß seine Herrschaft sich nicht weiter, als über einen einzigen Unterthan [Freitag, M.D.] und einige Lamas erstreckte; den Papagai miteinbegriffen“ (C 207). Wenn der Vater schließlich berichtet, wie König Robinson „das Amt einer Stalmagd“ übernimmt und „mit eigener hoher Hand [...] die im Hofraum befindliche Lama's“ melkt, lässt er die Zuhörer hinter die Kulissen des insularen Macht-Spiels blicken und gibt den ‚Herrscher‘ wohlüberlegt der Lächerlichkeit preis: „Hier hielt der Vater ein, um dem allgemeinen Gelächter Raum zu geben, welches dieser possierliche Umstand erregt hatte“ (C 208, Herv. i.O.).

Gerade am Umgang Robinsons mit seinen Lamas unterstreicht Campes Dialog das pädagogische Moment, welches in Robinsons Interaktion mit den Tieren liegt, indem er dem Verhältnis zwischen dem Insel- ‚Herrn‘ und seinen Nutztieren explizit eine ludische Dimension verleiht:

Nach der Mahlzeit ruhete er eine Stunde im Schatten oder in seiner Höhle aus, der Papagei und die Lama's um ihn herum. Da kont er nun zuweilen sitzen und zu den Thieren plaudern ordentlich wie ein kleines Kind, das mit seiner Puppe redet und sich einbildet, daß die Puppe es verstehe. (C 179)

Schon die hier zitierte Textstelle lässt zudem erahnen, dass auch in Campes Robinsonade der tiergestützte Lernprozess des Protagonisten nicht nur auf die

13 In dieser Verdoppelung der Lernprozesse mag man Spuren der „Pädagogisierung des Robinson durch die Philanthropisten“ (Stach 1996: 120) entdecken.

Einübung in die Monarchenrolle, sondern auch auf das Erlernen väterlicher Verhaltensmuster abzielt. Das Puppenspiel soll Kinder zunächst weniger in die Herrscher- als in die Elternrolle einüben. Dass gerade die Lamas eine Art Übungsnachwuchs für den jüngeren Robinson darstellen, zeigt sich auch dort, wo es nach vorübergehender Trennung von diesen Haustieren durch Abwesenheit bzw. Krankheit zu einem Wiedersehen mit ihnen kommt: „Nach [...] kurze[m] [...] Gebete weidete er seine Augen [...] an seinen treuen Lama's, die sich freudig und liebkosend um ihn her drengten. Es war ihm, als wär' er von einer langen Reise wieder zu den Seinigen gekommen“ (C 167) – „Robinson ergötze sich dan an ihrer Freude, wie ein Vater an der Freude seiner Kinder“ (C 119, vgl. dazu auch Klesse 133f.).

Anders als Defoes Protagonist übt sich Campes Robinson an seinem Vieh aber nicht nur in die Rolle des verantwortungsvollen „klugen Hausvater[s]“ (C 293), sondern, wie die Zitate zeigen, auch in jene des liebevollen und empathischen Familienvaters ein. Damit droht hier ein Konflikt zwischen dem Hineinwachsen in die Herrscher- und der Erlernung der Vaterrolle.¹⁴ Absolutismus und Zärtlichkeit passen nicht zusammen.

Robinsons zärtlicher Umgang mit seinen Lamas unterstreicht außerdem noch einen weiteren Rollenkonflikt, der in den tiergestützten Lernprozessen der Robinsonade immer schon angelegt ist: Wenn der Schiffbrüchige seine tierischen Hausgenossen als Nahrungsmittel nutzt (vgl. etwa C 138f., 212), ermöglicht ihm dies zwar ein effizientes ökonomisches Lernen, zugleich verletzt er damit aber jeden innerfamiliären Verhaltenskodex, ja selbst noch jene ethischen Mindeststandards, die ein absolutistischer Herrscher gegenüber seinen Untertanen einzuhalten hat, auf das Schwerste. In Campes Text legen die kindlichen Dialogpartner den Finger direkt in die Wunde, geben sie doch mitfühlend-kritische Kommentare ab, als sie hören, dass die „arme[n] Thierchen“ zu Nahrungszwecken getötet (vgl. C 79, dazu Borgards 2015 179–181) und zu Domestizierungszwecken ihrer Freiheit beraubt (vgl. etwa C 115) werden. Zur Beschwichtigung erteilen ihnen die Eltern daraufhin eine Lektion über die speziesübergreifenden ethischen Mindeststandards, die beim Nutztiergebrauch einzuhalten sind (vgl. C 79f., 115; vgl. ähnlich Wyss, Wyss 55, 179, 297 u.ö.), sie widmen die Lamas also kurzerhand von abhängigen Subjekten oder Familienmitgliedern zu Objekten um. Immerhin hat Robinson der Jüngere im Blick auf diese Mindeststandards, anders als auf anderen Feldern, keinen Nachholbedarf:

14 Auch Klesse stellt diese problematische Zweigleisigkeit im Umgang mit den Lamas heraus (vgl. Ders. 127).

Zumindest diese moralischen Grundregeln beherzigt er, bei aller fehlenden Reife, von vornherein.

III. Ritterliche Bewährung am Tier. Johann Rudolf und Johann David

Wyss' *Der schweizerische Robinson* (1793ff./1812–1827)

Da in Campes Dialogzyklus die elterliche Unterweisung fernab von der exotischen Tierwelt einer einsamen Insel stattfindet, lernen die Kinder dabei zwar viel *über* Tiere und auch einiges über die Mensch-Tier-Interaktion – ein Lernen direkt *am* Tier bleibt ihnen jedoch verwehrt. Nur wenige Jahre nach dem Erscheinen von Campes Dialogzyklus konzipiert Johann David Wyss eine Robinsonade, in der er beide Handlungsebenen des Campe'schen Werks in eins fallen lässt. Der Schweizer Bürger schreibt 1793ff. kurzerhand einen Roman nieder, in dem er eine – genauer: *seine* – ganze Familie auf einer einsamen Insel stranden lässt. In der Fiktion dieser Robinsonade, die erst von 1812 bis 1827 vom Sohn des Verfassers in überarbeiteter Form publiziert wurde, haben die Eltern die Möglichkeit, ihre Kinder am lebenden tierischen Objekt zu unterweisen.¹⁵ Für die LeserInnen des voluminösen Werks ändert sich dabei freilich nichts: Sie müssen sich nach wie vor ihrer Phantasie bedienen, um sich die Tiere zu vergegenwärtigen.

Im Werk von Vater und Sohn Wyss wird das Lernen am Tier in mehrfacher Hinsicht auf die Spitze getrieben. Es kommt zu einer Diversifizierung des ökonomisch-technologischen Lernens am Tier, die sich u.a. durch das Vorhandensein eines wesentlich größeren Arsenal an Tieren und Tierarten¹⁶ (und damit auch an Tierprodukten, tierischen Arbeitskräften usw.) ergibt, zu einer Ausweitung der militärischen, polizeilichen, juristischen und soziopolitischen Lernanlässe im Umgang mit Tieren und zu einem Ausbau des tiergestützten motorischen, kognitiven, moralischen und spirituellen Lernens.¹⁷

Die Herausforderungen, denen es durch die tiergestützten Lernprozesse zu begegnen gilt, werden im Handlungsverlauf sukzessive größer, die Kinder der

15 Verschiedene Formen des naturkundlichen Lernens am Tier und über Tiere in *Der Schweizerische Robinson* skizziert Hannelore Kortenbruck-Hoeijmans (vgl. Dies. 129–132).

16 Kortenbruck-Hoeijmans (Dies. 132) weist darauf hin, dass 164 Tierarten „vorgestellt“ werden.

17 In diesem Zusammenhang erscheint es bemerkenswert, dass – wie schon Frederike Middelhoff (vgl. Dies. 178, 184) unterstrichen hat – der Roman auch zahlreiche zu didaktischen Zwecken eingesetzte Vergleiche, Metaphern und Ortsnamen anführt, in denen Tiere eine prominente Rolle spielen.

Familie, aber auch ihre Eltern haben so die Gelegenheit, mit ihren Aufgaben zu wachsen. Anders als auf Robinsons Insel gibt es dabei auf dem Eiland, auf dem die Pfarrersfamilie aus der Schweiz mit ihren vier Knaben landet, durchaus gefährliche Raubtiere, doch treten sie erst nach und nach in Erscheinung. Das wohl bedrohlichste Lebewesen ist eine Riesenschlange, die zunächst den geliebten Esel der Familie mit Haut und Haaren verschlingt, bevor ihr die männlichen Familienmitglieder unter Lebensgefahr selbst den Garaus machen. Die Schilderung dieser in mehrfachem Sinne dramatischen Vorgänge (sie werden, wie weite Strecken des Romans, teilweise in Form eines dramatischen Dialogs entfaltet) bildet die ungefähr in der Werkmitte angesiedelte Klimax der Robinsonade:

[D]as Drama, wenn ich so sagen darf, fieng nun an so gräßlich zu werden, wie ich es selbst kaum ertragen konnte. [...] Daß wir dem Trauerspiele fortwährend zusahen, geschah keineswegs aus Wohlgefallen [...]. Mein Haupt-Augenmerk war einerseits, genau den Moment abzuwarten, wo wir den Lindwurm mit dem größten Vortheil angreifen könnten, und anderseits die Knaben auch gegen einen so fürchterlichen Anblick zu stählen, damit ihre Geistesgegenwart bey ähnlichen Fällen nicht unter einem plötzlichen Grausen oder Schrecken erliege. (Wyss, Wyss – im Folgenden: „W“ – 677–679)

Bezeichnend für den hier dargestellten Lernprozess erscheint, dass die Schlange kurzerhand zum „Lindwurm“ erklärt wird, denn die Tötung eines solchen Ungeheuers ist, wie wir schon aus den Epen des Mittelalters wissen, Aufgabe von Rittern. Tatsächlich werden die vier jungen Sprösslinge der gestrandeten Familie gezielt dazu ausgebildet, eines Tages dieser charakterlich, sozial und militärisch elitären Aristokratenschicht anzugehören (vgl. bes. W 276): Ihre Erziehung auf der Insel gleicht einer langen Kette von Mut- und Gehorsamsproben, die in der Regel tierische Akteure involvieren. Ziel der elterlichen, besonders väterlichen Ausbildung ist es allerdings nicht, die Söhne dauerhaft als unfreie ritterliche Lehensempfänger an sich zu binden, sondern sie in ein selbstständiges Erwachsenenleben zu entlassen: So wird der älteste Sohn der Familie, Fritz, als er aus der Sicht des Vaters seine Ausbildung vollendet hat, in einem feierlichen Akt „förmlich“ von der „väterlichen Gewalt“ freigesprochen (W 988, vgl. dazu Kortenbruck-Hoeijmans 140–142). Von diesem Zeitpunkt an kann er selbst entscheiden, ob er weiterhin als Aristokrat auf der Insel verbleibt oder wie Robinson zum Gouverneur seiner eigenen Insel wird – und er hat nun die väterliche Vollmacht, selbst jederzeit zum Familienvater zu werden. Denn

nicht nur auf den Ritterberuf, sondern auch auf die beiden anderen Rollen werden die Söhne der gestrandeten Familie im zwischenmenschlichen Kontakt wie auch insbesondere in der Mensch-Tier-Interaktion vorbereitet. Letzteres zeigt etwa jener Dialog, der sich zwischen dem Vater und seinem Sohn Fritz entspinnt, als die Familiendogge Türk eine Affenmutter tötet und deren Junges auf die Schultern des Knaben flieht.

Das ist ein rechter Geniestreich von dem Äfflein; es hat seine Mutter verloren, und nun adoptiert es dich zum Pflegevater.

[...]

Ach! Vater, bat Fritz, überlassen Sie das Bürschchen doch mir [...]. Vielleicht hilft sein Affen-Instinkt uns einst noch viel, um nützliche Früchte zu entdecken.

[...]

Dein Schützling sey dir [...] geschenkt. Es wird auf die Art ankommen, wie du ihn erziehst, ob er einst durch seinen Naturtrieb uns nützen oder durch Bosheit uns schaden und zum Abschaffen zwingen soll. (W 61)

Nach der Adoption des Affenkindes wird dieses für seinen Pflegevater Fritz einerseits zur lebenden Puppe, an der er sich in der Kindererziehung üben und die Tugenden eines Familienvaters erlernen kann – seine Brüder durchlaufen jeweils ähnliche Lernprozesse an ihren je eigenen tierischen Zöglingen (vgl. Kortenbruck-Hoeijmans 166). Andererseits bietet das Jungtier dem Knaben die Gelegenheit, sich in die Rolle eines künftigen Inselherrschers oder Inselaristokraten hineinzudenken, der seine Untertanen nach dem Gesichtspunkt des von ihnen zu erwartenden gesamtgesellschaftlichen Mehrwerts beurteilt und fördert, bei Bedarf aber auch hart bestraft.¹⁸

Wie schon bei Defoe kommt es hier zu einer Engführung von Rollen, die aus heutiger Perspektive schwer vereinbar sind. Vor allem die oben zitierte Drohung, das ‚Adoptivkind‘ im Falle schlechten Benehmens ‚abschaffen‘ zu wollen, muss modernen LeserInnen äußerst befremdlich erscheinen. Doch wird man der Textpassage nur dann gerecht, wenn man anerkennt, dass sich die Einübung in die Vaterrolle im *Schweizerischen Robinson* vor dem Hin-

18 Es werden im Laufe des Romans verschiedenste Strafen an Tieren vollzogen (vgl. auch Middelhoff passim), sie reichen von Freiheitsberaubung (vgl. etwa W 206) über als Erziehungsmaßnahmen gerechtfertigte Körperstrafen (vgl. z.B. W 222f.) bis zur Hinrichtung (vgl. beispielsweise W 873).

tergrund altüberlieferter Erziehungskonzepte vollzieht. Zum Rollenvorbild erhebt die schiffbrüchige Pfarrersfamilie, die sich ohnehin zum Rückzug aus der zeitgenössischen europäischen Gesellschaft in Form eines „Kolonisten-Leben[s]“ entschlossen hat (W 52), zuallererst die biblischen Patriarchen¹⁹ (vgl. W 125, 1106). Weitere Inspiration bieten die Erziehungstraditionen der Elite des antiken Rom (vgl. Kortenbruck-Hoeijmans 140–142) und, wie schon angedeutet, die ritterlich-höfische Erziehung der mittelalterlichen Feudalaristokratie. Mit jenem Konzept einer liebevollen innerfamiliären Interaktion, das im Werk des Reformpädagogen Campe die Umgangsformen im Rahmendialog und zumindest phasenweise auch das Verhältnis Robinsons zu seinen Lamas bestimmt, haben solche Rollenvorbilder wenig zu tun.

iv. Herrschaft wider Willen. Marlen Haushofers *Die Wand* (1963)

Während die männlich dominierte Siedlerfamilie des *Schweizerischen Robinson* sich konsequent an den Lebens- und Erziehungsformen patriarchal verfasster Gesellschaften orientiert, sucht die Protagonistin von Haushofers Roman, die durch eine patriarchale Nachkriegsgesellschaft verstört ist (vgl. etwa Haushofer, im Folgenden: „H“, 66), nach dem apokalyptischen Erscheinen²⁰ der Wand nach neuen Modellen des Zusammenlebens. Im Umgang mit ihrer Tierfamilie,²¹ die an die Stelle ihrer toten Mitmenschen tritt, bemüht sie sich, den männlichen Denk- und Handlungsmustern mit aller Macht zu entkommen. So verbindet

- 19 Auf die „Patriarchalität“ des Familienvaters weist auch Kortenbruck-Hoeijmans (vgl. Dies. 157) hin, bezieht sich damit aber wohl eher auf sein Auftreten als autoritärer Hausvater denn auf seine Orientierung am biblischen Vorbild. Eine andere Beobachtung der Forscherin lässt sich aber durchaus als Indiz für die Orientierung des Familienvaters an den Väterfiguren des alten Israel werten: Sie unterstreicht den hohen Stellenwert, den Gott, die göttliche Vorsehung und die göttlichen Gebote im Alltag der „protestantisch-puritanischen“ Familie haben (Kortenbruck-Hoeijmans 145–150, Zitat 150).
- 20 Gina Kaiser (Dies. 217) bezeichnet Haushofers Roman als „postapokalyptische[] Robinsonade“. Irmgard Roebeling (vgl. Dies. passim) führt aus, dass und inwiefern er eine spezifisch weibliche Robinsonade darstellt, und Konstanze Fliedl (Dies. 39) apostrophiert *Die Wand* als „Robinsonade“ und „Anti-Robinsonade“. Einen minutiösen Vergleich von *Robinson Crusoe* und der *Wand* haben Wolfgang Odendahl und Michael Hofmann (beide passim) vorgenommen. Odendahl hat dabei u.a. herausgestellt, dass es erstaunliche Parallelen zwischen den Tierfamilien Robinsons und der Frau gibt (vgl. Ders. 597).
- 21 Vgl. zu dieser Tierfamilie die Ausführungen Bunzels (Ders. 110–113, dort auch weitere Literatur).

sie mit der Katze eine Beziehung weiblicher Solidarität, in der sich die beiden wechselseitig Trost spenden (vgl. etwa H 204). Die Kuh Bella nimmt sie „bald“ nicht mehr „als ein Stück Vieh“ (H, 36), sondern als ihre „Schwester“ (H 192) und überlegene „Nährmutter“ (H 153) wahr. Bei der Geburt ihres Kalbes erscheint die Kuh ihr als Leidensgefährtin, an der sie den Dienst der Hebamme nicht anders versieht, als er früher an ihr selbst versehen wurde (vgl. H 115). Den Hund Luchs versteht sie als „Freund“ (H 39) und es gelingt ihr sogar, die spezifische Differenz, die dieses Tier von ihr trennt, zeitweise zu vergessen: „In jenem Sommer vergaß ich ganz, daß Luchs ein Hund war und ich ein Mensch“ (H 217). Aber auch mit den anderen Tieren scheint „Freundschaft“ möglich, sind sie doch gleichsam „entfernte[] Vettern“ in einer Tiere und Menschen umfassenden „Familie“: „Die Schranken zwischen Tier und Mensch fallen sehr leicht“ (H 192, vgl. auch Bunzel 116). Ihre Tiere sind ihr ein Vorbild in „Sanftmut und Geduld“ (H 109).²² Das Zusammenleben mit ihnen lässt sie erkennen, dass es für Geschöpfe, die „ungefragt in dieses Leben geworfen“ werden,²³ „keine vernünftigeren Regung“ gibt „als die Liebe“ (H 195).

Wo die Frau nicht umhin kann, ihre Tiere aufgrund ihrer intellektuellen Überlegenheit zu bevormunden und Verantwortung für sie zu übernehmen (vgl. auch Kaiser 244), zieht sie die Mutterrolle²⁴ der Rolle des Patriarchen vor:²⁵ Wie sie es aus dem Umgang mit ihren Töchtern gewöhnt ist, bezieht sie – manchmal gar wider Willen – alle in ihrem Haushalt geborenen Tierkinder in ihre mütterliche „Liebe und Sorge“ ein (H 205, vgl. auch 127, 131). Mit der ergänzenden geburtshilflichen und medizinischen Versorgung ihrer Familie (vgl. H 114–117,

22 Auch die Natur als Ganzes, der die Tiere angehören, tritt wiederholt als Lehrmeisterin der Erzählerin auf: Das Leben in der Natur weckt ihre Sehnsucht, ihr eigenes Ich in einem „größeren Wir“ aufgehen zu lassen (H 151), und lehrt sie, ihre eigene Geschäftigkeit in Muße zu verwandeln (vgl. H 171f.).

23 Zum Existenzialismus in den Werken Haushofers vgl. Daniela Strigls Ausführungen (Dies. 132–136).

24 Corina Erk fasst die Doppelrolle der Protagonistin als Freundin und Mutter in die Formel der Frau als „Begleiterin und Beschützerin“ (Dies. 221; zum Matriarchat der Frau vgl. Dies. 226; zur Mütterlichkeit der Protagonistin auch H 165, dazu Odendahl 598). Elke Brüns betont, dass die Mutterrolle für Haushofer auch Schattenseiten habe (vgl. Dies. passim) und gerade *Die Wand* „die Veränderung der Mutterfunktion“ entwerfe (vgl. Dies. 37).

25 Regula Venske (Dies. 51) unterstreicht, dass der Roman „die Basis des Patriarchats“ angreife.

166f., 199, 209) nimmt sie dabei auch Aufgaben wahr, die schon in der Frühen Neuzeit der Hausmutter zugewiesen werden.²⁶

Doch diese „Utopie eines weiblichen Lebenskonzepts“ (Schweikert 18, für eine Differenzierung und Problematisierung vgl. Hofmann passim) wird immer wieder gestört: Es gibt mehr als einen Anlass für die Erzählerin, sich darüber klar zu werden, dass sie, ungeachtet der „Hypostasierung der Mutterrolle“ (Roebing 57) und mehr noch des Konzepts der Gefährtinnenschaft, letztlich an einem patriarchalen Umgang mit ihren Tieren nicht vorbeikommt. Weder ein „Selbstfindung“ ermöglichender „Austritt aus der patriarchalen Gesellschaftsordnung“ (Tabah 189) noch eine „Abstinenz von Machtausübung“ (Fliedl 40) ist der Protagonistin bei näherem Hinsehen möglich. So muss sie erkennen, dass Luchs „auf einen Herrn angewiesen“ ist und wesentlich aufgrund dieser Bezogenheit auf eine menschliche Führungsinstanz eine enge Beziehung mit ihr eingeht: „Luchs hatte keine Wahl [...]. Ein herrenloser Hund ist das ärmste Wesen auf der Welt“ (H 40). Auch wenn sie die männlich-autoritäre Rolle des Hundebesitzers in ihrer Schwäche und Verzagtheit, ja vielleicht auch aufgrund ihres Geschlechts nur schlecht auszufüllen glaubt – „Luchs hätte einen starken, heiteren Herrn verdient“ (H 77) –, „gewöhnt“ sich das Tier mangels besserer Alternativen daran, dass die Protagonistin, „zumindest vorläufig“, die Rolle des „Herrn“ einnimmt (H 27). Wie der Hund so verlangt auch die Kuh in ihrer domestizierten Lebensweise letztlich weniger nach einer Gefährtin denn nach einem patriarchalen Versorger: „So ein Tier will gefüttert und gemolken werden und verlangt einen seßhaften Herrn“ – ein Umstand, den die Hauptfigur als zutiefst ambivalent wahrnimmt: „Ich war der Besitzer und Gefangene einer Kuh“ (H 24). „[I]ch fing an, mich als Oberhaupt unserer merkwürdigen Familie zu fühlen“ (H 36), bilanziert die Protagonistin den psychischen Lernprozess, den sie während der ersten vier Wochen nach dem Auftreten der Wand durchläuft. Wie Robinson lernt sie über Versuch und Irrtum all jene Aufgaben zu übernehmen, die zu den Pflichten eines Hausvaters gehören. Doch das ist noch nicht alles: Wie etwa ihr Umgang mit dem Wild²⁷ des durch die Wand abgeteilten, inselartigen Stücks Bergland zeigt, gebärdet sie sich auch als Landesvater. Wie ein Herrscher von seinem Volk so spricht sie von „meine[n] Rehe[n] und Hirsche[n]“ (H 82) und denkt mehrfach darüber nach, wie kurz- bzw. langfristig die Alimentierung dieser Waldbevölkerung bewerkstelligt werden könnte (H 82, 112f.). In diesem Zusammenhang erwägt sie sogar, dem Wild neue Lebensräume

26 Michael Hofmann (Ders. 203) verurteilt diese Haltung als „Rückfall in die einengende Frauenrolle“.

27 Schon Christof Laumont (Ders. 147, vgl. auch 144–146) hat angemerkt, dass im Werk Haushofers die Jagd auf das „Patriarchat“ verweise.

zu erschließen (vgl. H 179). Auch an der gesundheitspolitischen Fürsorge für diese Untertanengruppe zeigt sie sich interessiert, indem sie sich Gedanken über die Eindämmung einer unter den Gämsen grassierenden, zur Erblindung führenden Tierseuche macht (vgl. H 170).

Gerade im Umgang mit dem Wild wächst Haushofers Protagonistin aber schließlich in eine ungleich bedeutsamere Rolle als die des Hausvorstands oder Landesherrschers hinein: Bereits der Hinweis darauf, dass sie in ihrem Lebensumfeld die einzige ist, die „Gnade üben“ kann (H 103), macht deutlich, dass sie in ihrer Umgebung auch die Rolle eines *alter deus* innehat.²⁸ Noch klarer wird dies in der folgenden Textpassage: „Manchmal kann ich nicht widerstehen und spiele ein bißchen Vorsehung; ich rette ein Tier vor dem sicheren Tod oder schieße ein Stück Wild“ (H 150). Diese Rolle steht der Erzählerin, wie sie weiß, legitimerweise nicht zu: „Ich bin nicht der Gott der Eidechsen und nicht der Gott der Katzen. Ich bin ein Außenseiter, der sich besser gar nicht einmischen sollte“ (H 150). Trotzdem bietet ihr der Umgang mit Tieren Anlass, sich auch in diese Rolle einzufinden. Sie kann nicht aus ihrer menschlichen Haut, aus ihrem menschlichen Bewusstsein heraus²⁹ – „ich bin ein Mensch, und ich kann nur denken und handeln wie ein Mensch“ (H 103) – und da sie ein einzelner Mensch in einer Tiergemeinschaft ist, wird die menschliche zu einer quasi-göttlichen Rolle.

Dass sich die anonyme Ich-Erzählerin im Umgang mit den überlebenden Wild- und Haustieren wider Willen in die Hausvorstands-, Herrscher- und Gottesrolle einfindet und einübt, ist, ebenso wie die bewusste Selbstreflexion ihres Zustandes (vgl. H 165, 171f., 195), die nicht zu verdrängende Erinnerung an grausame vergangene Ereignisse (vgl. etwa H 99, 127) und die Antizipation des eigenen Todes (H 165), unhintergebar Teil ihrer menschlichen Existenz und ihrer spezifischen Situation. Unter der Vereinzelung, in der sich gegenüber ihren tierischen Mitwesen befindet (vgl. dazu etwa Schossböck 133, 151), leidet sie zwar, doch wäre dazu kaum eine erträglichere Alternative denkbar: „Nicht daß ich fürchtete, ein Tier zu werden, das wäre nicht sehr schlimm, aber ein Mensch kann niemals ein Tier werden, er stürzt am Tier vorüber in einen Abgrund“ (H 33, vgl. dazu auch Bunzel 116–118).³⁰ Erlösung aus ihrer Vereinzelung wird sie erst im Erlöschen ihrer Existenz im Tod finden (vgl. H 103).

28 Auf die Nähe zwischen den drei Autoritäten „Gottvater – Landesvater – Familienvater“ weist, im Blick auf *Campes Robinsonade*, Roebing hin (vgl. Dies. 50).

29 Dies wird von Irmela von der Lühe (Dies. 98f.) übersehen, wenn sie behauptet, dass die Protagonistin der *Wand* in einer „Welt archaischer Unmittelbarkeit und quasi animalischer Kreatürlichkeit“ lebe.

30 Diese Denkfigur ist alt, sie findet sich, wie jüngst Borgards (vgl. Ders. 2016: 26f.) gezeigt hat, bereits in Woodes Rogers Bericht über Alexander Selkirk.

4. *Homo rapax*. Yann Martels *Life of Pi* (2001)

Wie Haushofers Ich-ErzählerIn übt sich auch der Ich-Erzähler in Martels *Life of Pi* wider Willen in eine Herrscher-Rolle ein. Beide kämpfen dabei unter widrigen Umständen um ihr Überleben. In der näheren Ausgestaltung dieses Überlebenskampfes gibt es aber zentrale Unterschiede. Während die anonyme Hauptfigur des österreichischen Romans mit ihrem eigenen Überleben primär das Weiterleben ihrer tierischen Schicksalsgenossen sichern möchte, für die sie die Verantwortung übernommen hat, geht es Pi auf seinem Rettungsboot darum, trotz der sein Los teilenden Tiere, namentlich trotz des anwesenden Tigers, zu überleben. Und während bei der Protagonistin aus *Die Wand* Empathie, Liebe und Verantwortungsgefühl für die ihr anvertrauten Tiere ständig zu wachsen scheinen, entwickelt sich der indische Heranwachsende sukzessive in die entgegengesetzte Richtung. Nach einiger Zeit des Zusammenlebens mit dem Tiger Richard Parker scheut der bislang friedliche, fromme, naive und vegetarisch lebende Junge Pi nicht davor zurück, sich seinen menschlich-überlegenen Kopf darüber zu zerbrechen, wie er seinen Schicksalsgenossen loswerden kann: „I hatched several plans to get rid of him“ (Martel, im Folgenden: „M“, 157). Er erwägt, den Tiger vom Boot zu werfen, ihn mit Morphiumspritzen zu beseitigen, ihn mit Waffengewalt zu besiegen, ihn zu erwürgen, zu vergiften, mit elektrischem Strom zu töten oder zu verbrennen (vgl. M 157f.) – und setzt diese grausamen Pläne nur deshalb nicht in die Tat um, weil sie praktisch nicht zu realisieren sind. Schließlich erkennt er, dass er sein Überleben nur durch eine Dressur des Tigers sichern kann, die aggressives Auftreten, „psychological bullying“ (M 211) und eine negative Konditionierung miteinschließt (vgl. M 203–205). Nur durch dieses Verhalten kann er sich zum Alphantier – genauer: zum „top tiger“ (M 168) – aufschwingen und so seine Existenz sichern (vgl. M 164–166). Um dieses strategische Ziel bestmöglich zu erreichen, ist ein genaues Studium des Tigers, v.a. eine sorgfältige Beobachtung seines Verhaltens³¹ (vgl. M 190) erforderlich: Auf diese Weise kann der intellektuell überlegene Pi herausfinden, wo dessen Schwächen liegen.³²

31 Auch die „Verbindung von Wissen und Macht“, welche der Robinsonaden-Protagonist dadurch leistet, dass er die ihn umgebenden Tiere zunächst „sehr genau beobachtet“ und sich „naturkundliche[s] Wissen[]“ über sie aneignet, um dieses Wissen sodann für seine eigene „politische[] Machtposition“ zu nutzen, ist schon in den Gründungstexten der Gattung nachweisbar (Borgards 2016: 40).

32 Wenn Jack Robinson von einer „friendly relationship“ zwischen Pi und Richard Parker spricht (Ders. 129), so überspielt er damit die oben skizzierten, alles andere als freundschaftlichen Bedingungen der Dressur, die überhaupt erst die Voraussetzungen

Bevor Pi sich auf diesen Machtkampf einlässt, macht er an der ursprünglichen tierischen Bootsbesatzung – bestehend aus einer Hyäne, einem Orang-Utan und einem Zebra – zwei ernüchternde Erfahrungen. Zunächst erhält er am Zebra, das bei lebendigen Leib zur Nahrungsquelle der Hyäne wird, einen schrecklichen Einblick in die mechanisch-physiologische Zähigkeit eines über jedes Vorstellungsvermögen hinaus leidenden Lebewesens:

The zebra was still alive. I couldn't believe it. It had a two-foot-wide hole in its body, a fistula like a freshly erupted volcano, spewed half-eaten organs glistening in the light or giving off a dull, dry shine, yet, in its strictly essential parts, it continued to pump with life, if weakly. [...] I had no idea a living being could sustain so much injury and go on living. (M 128)

Sodann muss er an der Interaktion der genannten Tiere beobachten, welche fatalen Folgen es hat, sich in einem Konflikt mitleidig auf die Seite des (leidenden) Opfers zu schlagen. Das Orang-Utan-Weibchen Orange Juice, das sich für das verletzte Zebra einsetzen will, wird schließlich selbst von der Hyäne getötet, ohne dass es für das Zebra irgendetwas hätte tun können (vgl. M 129–131). Das aggressive Raubtier siegt über das tapfere Primatenweibchen, das „maternal skills“ besitzt und als „gentle and unaggressive [...] fruit eater“ auftritt (M 130). Am Verhalten von Orange Juice und seinen fatalen Konsequenzen lernt Pi die Lektion der Verschlagenheit. Er erkennt, dass er nur überleben kann, wenn er Richard Parker seine vermeintliche Überlegenheit suggeriert und unter dieser falschen Voraussetzung die Herrschaft auf dem Rettungsboot übernimmt (vgl. M 164).

Die Übernahme der Herrscherrolle geht hier, wie schon im Roman Defoes, mit der Notwendigkeit der Untertanen-Alimentation einher. Trotz der grausamen Erfahrungen mit den Raubtieren an Bord ist Pi aber zunächst noch nicht abgebrüht genug, einen Fisch für den Tiger zu töten:

Several times I started bringing the hatchet down, but I couldn't complete the action. Such sentimentalism may seem ridiculous considering what I witnessed in the last days, but those were the deeds of others,

dafür schafft, dass beide Lebewesen auf dem Boot koexistieren können. Allerdings hat er recht mit dem Hinweis, dass Pi allmählich durchaus auch einen emotionalen Mehrwert aus der Beziehung zum Tiger schöpft (vgl. Ders. 129): Tatsächlich entsteht zwischen den beiden nach und nach eine gewisse Nähe.

of predatory animals. [...] A lifetime of peaceful vegetarianism stood between me and the willful beheading of a fish. (M 182f.)

Als er das Tier schließlich doch umzubringen vermag, verwandelt sich der zur Fütterung seines Untertanen gezwungene Pi selbst in ein Raubtier, ja in einen „killer [...] guilty as Cain“ (M 183). Das nächste Lernziel ist die Entwicklung effizient-ressourcensparender Fischfang- und Tötungsmethoden (vgl. M 195). Dieser technologische Lernprozess wird von Pi selbst als Abstieg von den (ethischen) Höhen seines früheren Daseins beschrieben: „I descended to a level of savagery I never imagined possible“ (M 197).³³ Er orientiert sich im Stil der Nahrungsaufnahme an seinem Bootsgenossen, indem er wahllos seinen Anteil an der Beute verschlingt (vgl. M 224), und passt sich dem Tiger in der Markierung seines Territoriums an (vgl. M 171f.).

Eine ganz andere, aber nicht minder grausame Art des Lernens am Tier findet während Pis Aufenthalt auf der von Erdmännchen bewohnten einsamen Insel statt: Hier verwendet er ein Erdmännchen als Versuchstier, um seinen Verdacht zu erhärten, dass auf der Insel fleischfressende Pflanzen ihr Unwesen treiben: „That night, in bed in my usual tree, I tested my conclusion. I took hold of a merkat and dropped it from the branch“ (M 281). Indem er das Tier auf diese Weise zum Kontakt mit den vor allem nachts am Boden befindlichen ätzenden Stoffen zwingt, fügt er ihm schmerzhaft Verletzungen zu: „It seemed much discomfoted. It panted heavily“ (M 281). Im Übrigen riskiert er, dass das Erdmännchen durch den Sturz verwundet wird oder gar zu Tode kommt. Erst in einem zweiten Schritt entscheidet sich Pi auch zum Selbstversuch, bei dem er allerdings deutlich vorsichtiger vorgeht (vgl. M 281). Die Episode zeigt, dass Pi am Umgang mit Tieren eine grausame, aber überlebenswichtige ‚Tugend‘ gelernt hat – die Gleichgültigkeit gegenüber der leidenden Kreatur. Der „sentimentalism“, den Pi bei der ersten Tötung eines Fisches verspürt hat, ist ganz verschwunden.

Der Roman endet mit einem zweiten – alternativen – Narrativ vom Schiffbruch Pis: In dieser Version seiner *historia calamitatum* befinden sich auf dem Rettungsschiff zu keiner Zeit Tiere, sondern nur Menschen. An die Stelle des mütterlichen Orang-Utans tritt Pis leibliche Mutter, die Position der Hyäne besetzt ein kannibalisch agierender Koch, die des Zebras ein Matrose und bei Richard Parker handelt es sich um Pi selbst (vgl. M 311, dazu Mensch 140–143).

33 Angesichts dieses Zitats wird deutlich, dass James Mensch irrt, wenn er davon ausgeht, dass erst die zweite Version der Schiffbruchserzählung von „human savagery“ erzähle (Ders. 135).

Es bleibt offen, welche Version des Schiffbruchs – fiktionsintern – ‚wahr‘ ist.³⁴ Tatsächlich aber unterscheiden sich die Lernprozesse, die Pi im einen bzw. im anderen Fall durchläuft, kaum voneinander: In beiden Konstellationen führen sie dazu, dass sich der Protagonist wenigstens vorübergehend zum dominanten Raubtier entwickelt – eine Entwicklung, die vom friedlich-frommen Pi nur als narzisstische Kränkung wahrgenommen werden kann. Auf den ersten Blick mag man diese verstörende Metamorphose dadurch bagatellisieren, dass man sie als eine sich der Extremsituation verdankende Entmenschlichung, ein krisenhaftes Unterschreiten der Schwelle des Humanen interpretiert. Bei einer sorgfältigen Lektüre dieser und der vorangehend untersuchten Robinsonaden wird man aber so billig nicht davonkommen, sondern muss anerkennen, dass auch das Raubtierverhalten der menschlichen Spezies eingeschrieben ist: Der Mensch mag sich in der Experimentalsituation der Robinsonade als *homo sapiens* (vgl. etwa Reckwitz 51) bzw. *homo rationalis* (vgl. etwa Klesse 146) und als *homo faber* (vgl. etwa Borgards Klesse Kling 12; Franz 59; Reckwitz 68; Hofmann 197) erweisen, er tritt als *homo oeconomicus* (vgl. etwa Franz 59; Reckwitz 68; Hofmann 195) und als *homo religiosus* (Reckwitz 68)³⁵ auf – aber er ist immer auch ein *homo rapax*.

5. Resümees

In den drei untersuchten Robinsonaden des 18. und 19. Jahrhunderts haben die Robinson-Figuren im Rahmen ihrer Interaktionen mit Tieren die Gelegenheit, jene psychophysischen und kognitiven Eigenschaften zu vervollkommen, welche sie einerseits deutlich über das Tier erheben und andererseits für die Übernahme des Amtes eines Familienvorstandes und Herrschers qualifizieren:

- 34 Die Verfasserin des vorliegenden Aufsatzes sieht die zweite Version der Schiffbruchsgeschichte eher als eine *moralisatio* der ersten Robinsonadenversion denn als die ‚wahre‘ Geschichte an. Als Narrativ über die ‚tatsächlichen‘ Ereignisse erscheint sie insofern nicht ganz schlüssig, als in ihr die Position des Raubtierdompteurs, die Pi in der ersten Version der Schiffbruchserzählung einnimmt, unbesetzt bleiben muss und es daher für weite Teile der ersten Erzählung in der zweiten keine Entsprechung gibt. Geht man davon aus, dass die Abrichtung des Tigers „actually a training of Pi’s own animal nature“ darstelle (Mensch 139), so bleibt immer noch offen, wie diese Selbstabrichtung praktisch ablaufen soll.
- 35 Bei Elke Liebs (Dies. 4, Herv. i.O.) heißt es: „Homo oeconomicus‘ und ‚homo religiosus‘ – man könnte hinzusetzen: ‚homo ahasversicus‘ – bilden in der Figur des *Robinson* eine geniale Personalunion“. Eine lange Reihe von *homo*-Attributen, die man Robinson verliehen hat, listet augenzwinkernd Roebing auf (vgl. Dies. 49).

Der Umgang mit lebenden und toten Tieren bietet ihnen etwa die Gelegenheit, sich im analytisch-problemlösenden Denken, im Entwickeln verschiedener Werkzeuge, Waffen, Technologien und politischer Strategien, in verschiedenen Tugenden und zusätzlich auch in ihren physischen Kompetenzen zu perfektionieren. Ein wesentliches Ziel dieses Bildungsprozesses ist die Entwicklung der Hauptfigur(en) zu einem autoritären bzw. zärtlichen Familienoberhaupt und zu einer Regierungsinstanz, deren Handeln von absolutistisch-monokratischen bzw. aristokratischen Prinzipien geleitet ist. Spannungen und Brüche ergeben sich vor allem dort, wo die verschiedenen am Tier zu erlernenden Rollen einander teilweise widersprechen und wo die Einübung der Rollen zwischen Spiel und existenziellem Ernst changiert. Zudem können aus der Sicht der literarischen Figuren ethische Bedenklichkeiten auftreten, die durch die Formulierung speziesübergreifender Mindeststandards entschärft werden müssen.

Auch in den Roman Haushofers und Martels findet ein tiergestützter Bildungsprozess statt, in dem die Figuren Führungsqualitäten entwickeln. Allerdings wird dieser Lernprozess in den beiden Robinsonaden des 20. bzw. 21. Jahrhunderts für die Figuren zur Qual. Haushofers Ich-Erzählerin sehnt sich in ihrer Enttäuschung vom Patriarchat der Nachkriegsgesellschaft nach einer alternativen Lebensform, einer geschwisterlichen Koexistenz mit der (in ihrem Eigenrecht geachteten) Tierwelt. Doch lernt sie im Umgang mit der Letzteren, dass sie die spezifische Differenz, die zwischen ihr und den Tieren besteht, nicht überwinden kann und – wider Willen – dazu gezwungen ist, die Herrschaft zu übernehmen und die dazugehörigen Technologien sukzessive zu verbessern: Die ihr unfreiwillig anvertraute Macht über Leben und Tod, über Wohl und Wehe der wilden und zahmen Tiere ihres ‚Reichs‘ macht sie zutiefst einsam. Dabei leidet sie besonders darunter, dass sie sich, als einziges Wesen, für ihr Handeln moralisch verantworten muss. Ethische Mindeststandards, in denen sie moralische Entlastung finden könnte, wagt sie nicht zu formulieren. Ähnliches gilt auch für Pi in Martels Roman: Auch ihm liegt es charakterlich fern, die Herrschaft an sich zu reißen – und auch er kann dabei keine ethische Rechtfertigung seines Verhaltens anführen. Während allerdings für die Hauptfigur des Romans *Die Wand* ein Schwerpunkt ihrer Interaktion mit der Tierwelt darin besteht, auf liebevoll-fürsorgliche Weise Verantwortung für die sie umgebenden Tiere zu übernehmen – dem blutigen Handwerk der Jagd und der Fleischverarbeitung geht sie nur hin und wieder nach –, wird Pi in einen Macht- und Überlebenskampf gezwungen, in dem er u.a. als Raubtierdompteur und Fließband-Schlächter zu agieren lernt. Dass der Protagonist dabei seine animalische Seite, genauer: seinen Raubtiercharakter kennenlernen muss, ist nicht nur für ihn selbst eine narzisstische Kränkung. *Life of Pi* erteilt, ähnlich

wie eine Tierfabel, auch den LeserInnen eine schonungslose Lektion über ihr wahres Wesen.

| Literaturverzeichnis

Primärtexte

- Campe, Joachim Heinrich. **Robinson der Jüngere, zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder.** Nach dem Erstdruck hrsg. von Alwin Binder und Heinrich Richartz. Bibliographisch ergänzte Ausgabe. Stuttgart: Reclam 2000. [Sigle „C“]
- Defoe, Daniel. **Robinson Crusoe.** Edited with an Introduction and Notes by John Richetti. London: Penguin 2003. [Sigle „D“]
- Haushofer, Marlen. **Die Wand. Roman mit Materialien.** Ausgewählt und eingeleitet von Gisela Ullrich. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Klett 2003. [Sigle „H“]
- Martel, Yann. **Life of Pi. A Novel.** Edinburgh: Canongate 2002. [Sigle „M“]
- Wyss, Johann David. **Der Schweizerische Robinson oder Der schiffbrüchige Schweitzer-Prediger und seine Familie.** Hrsg. von Johann Rudolf Wyss. Berlin: Die andere Bibliothek 2016. [Sigle „W“]

Sekundärliteratur

- Balke, Friedrich. „Domestikation und Bestialisierung. Zur politischen Zoologie in Daniel Defoes *The Life and Strange Surprising Adventures of Robinson Crusoe* (1719)“. In: Roland Borgards, Marc Klesse, Alexander Kling (Hgg.). **Robinsons Tiere.** Freiburg, Berlin, Wien: Rombach 2016. S. 61–87.
- Barney, Richard A. **Plots of Enlightenment. Education and the Novel in Eighteenth-Century England.** Stanford (California): Stanford University Press 1999.
- Binder, Werner. „Die Robinsonade“. In: Sina Farzin, Henning Laux (Hgg.). **Gründungsszenen soziologischer Theorie.** Wiesbaden: Springer vs 2014. S. 139–154.
- Borgards, Roland. „Robinson und die Schule des Tötens. Tierschlachtungen bei Daniel Defoe, Joachim Heinrich Campe, Karl Wezel und Michel Tourner“. In: Stephanie Waldow (Hg.). **Von armen Schweinen und bunten Vögeln. Tierethik im kulturgeschichtlichen Kontext.** München: Fink 2015. S. 175–185.
- Borgards, Roland. „Selkirks Tiere. Insel-Theriotopien bei Woodes Rogers (1712), Edward Cooke (1712) und Richard Steele (1713)“. In: Ders., Marc Klesse,

- Alexander Kling (Hgg.). **Robinsons Tiere**. Freiburg, Berlin, Wien: Rombach 2016. S. 25–59.
- Borgards Roland, Klesse Marc, Kling Alexander. „Einleitung“. In: Dies. (Hgg.). **Robinsons Tiere**. Freiburg, Berlin, Wien: Rombach 2016. S. 9–24.
- Brüns, Elke. „Die Funktion Autor und die Funktion Mutter. Zur psychosexuellen Autorposition Marlen Haushofers“. In: Anke Bosse, Clemens Ruthner (Hgg.). **„Eine geheime Schrift aus diesem Splitterwerk enträtseln ...“: Marlen Haushofers Werk im Kontext**. Tübingen: Francke 2000. S. 25–38.
- Bunzel, Wolfgang. „Ich glaube, es hat niemals ein Paradies gegeben. Zivilisationskritik und anthropologischer Diskurs in Marlen Haushofers Romanen *Die Wand* und *Himmel, der nirgendwo endet*“. In: Anke Bosse, Clemens Ruthner (Hgg.). **„Eine geheime Schrift aus diesem Splitterwerk enträtseln ...“: Marlen Haushofers Werk im Kontext**. Tübingen: Francke 2000. S. 103–119.
- Erk, Corina. „Sinnstiftung und Selbstfindung durch Arbeit in und mit der Natur. Momente der Kulturkritik in *Die Wand*“. In: Judith Ellenbürger, Hans Joachim Schott (Hgg.). **Arbeit und Natur. Reflexionen in Literatur und Medien**. Würzburg: Königshausen und Neumann 2017. S. 213–230.
- Fliedl, Konstanze. „Die melancholische Insel. Zum Werk Marlen Haushofers“. **Vierteljahresschrift des Adalbert-Stifter-Institutes** 35 (1986). S. 35–51.
- Franz, Kurt. „*Robinson* und Robinsonaden. Vom Abenteuerroman zum Schulklassiker“. In: Anika Schilcher, Claudia Maria Pecher (Hgg.). **„Klassiker“ der internationalen Jugendliteratur**. Bd. 1: **Kulturelle und epochenspezifische Diskurse aus der Sicht der Fachdisziplinen**. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2012. S. 55–82.
- Friedrich, Hans-Edwin. „Nützliche oder grausame Natur? Naturkonstruktion in der spätaufklärerischen Robinsonade (Campe, Wezel)“. In: Michael Scheffel (Hg.). **Erschriebene Natur. Internationale Perspektiven auf Texte des 18. Jahrhunderts**. Bern u.a.: Peter Lang 2001. S. 289–308.
- Gregg, Stephen H. **Defoe's Writings and Manliness. Contrary Men**. Farnham, Burlington: Ashgate 2009.
- Hamann, Christof. „Die Grenze als interkulturelle Kategorie: *Robinson Crusoe*, mit Jurij M. Lotman gelesen“. In: Dieter Heimböckel u.a. (Hgg.). **Zwischen Provokation und Usurpation. Interkulturalität als (un-)vollendetes Projekt der Literatur- und Sprachwissenschaften**. München: Wilhelm Fink 2010. S. 223–238.
- Hofmann, Michael. „Verweigerte Idylle. Weiblichkeitskonzepte im Widerstreit zwischen Robinsonade und Utopie: Marlen Haushofers Roman *Die Wand*“. In: Anke Bosse, Clemens Ruthner (Hgg.). **„Eine geheime Schrift aus diesem Splitterwerk enträtseln ...“: Marlen Haushofers Werk im Kontext**. Tübingen: Francke 2000. S. 193–205.

- Kaiser, Gina. „Jedes Ende ist auch ein neuer Anfang“. Arno Schmidts „Schwarze Spiegel“, Marlen Haushofers „Die Wand“, Herbert Rosendorfers „Großes Solo für Anton“ und ein Konzept der postapokalyptischen Robinsonade im 20. Jahrhundert. Diss. phil. masch. Ludwig-Maximilians-Universität München 2011.
- Karremann, Isabel. „Moderne mit und ohne Tiere. Die *Farther Adventures of Robinson Crusoe* (1719)“. In: Roland Borgards, Marc Klesse, Alexander Kling (Hgg.). **Robinsons Tiere**. Freiburg, Berlin, Wien: Rombach 2016. S. 89–113.
- Klesse, Marc. „Erziehung zur Anthropozentrik. Mensch und Tier in Joachim Heinrich Campes *Robinson der Jüngere* (1779/80)“. In: Ders., Roland Borgards, Alexander Kling (Hgg.). **Robinsons Tiere**. Freiburg, Berlin, Wien: Rombach 2016. S. 115–148.
- Kortenbruck-Hoeijmans, Hannelore. **Johann David Wyß' „Schweizerischer Robinson“**. Dokument pädagogisch-literarischen Zeitgeistes an der Schwelle zum 19. Jahrhundert. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1999.
- Laumont, Christof. „Die Wand in der Wirklichkeit. Zu Marlen Haushofers allegorischem Realismus“. In: Anke Bosse, Clemens Ruthner (Hgg.). „**Eine geheime Schrift aus diesem Splitterwerk enträtseln ...**“. **Marlen Haushofers Werk im Kontext**. Tübingen: Francke 2000. S. 137–154.
- Liebs, Elke. **Die pädagogische Insel. Studien zur Rezeption des „Robinson Crusoe“ in deutschen Jugendbearbeitungen**. Stuttgart: Metzler 1977.
- Lühe, Irmela von der: „Erzählte Räume – leere Welt. Zu den Romanen Marlen Haushofers“. In: Anon. (Hg.). „**Oder war da manchmal noch etwas anderes?**“ **Texte zu Marlen Haushofer**. Frankfurt am Main: Neue Kritik 1995. S. 73–107.
- Mensch, James. „The Intertwining of Incommensurables. Yann Martel's *Life of Pi*“. In: Corinne Paintner, Christian Lotz (Hgg.). **Phenomenology and the Non-Human Animal**. Dordrecht: Springer 2007. S. 135–147.
- Middelhoff, Frederike. „[U]nd da ich der Thiersprache nicht kundig bin, so hab' es ihnen wenigstens durch Zeichen ein Bischen andeuten wollen. Tier-Zeichen und Tier-Bezeichnungen in Johann David Wyß' *Der Schweizerische Robinson* (1812–1827)“. In: Roland Borgards, Marc Klesse, Alexander Kling (Hgg.). **Robinsons Tiere**. Freiburg, Berlin, Wien: Rombach 2016. S. 177–214.
- Odendahl, Wolfgang. „Robinson-Motive in Haushofers 'Die Wand'. Kontrastive Analysen einer Postapokalypse“. **Zeitschrift für Deutsche Philologie** 136 (2017). Heft 4. S. 581–614.
- Reckwitz, Erhard. **Die Robinsonade. Themen und Formen einer literarischen Gattung**. Amsterdam: B.R. Grüner 1976.
- Richetti, John. „Introduction“. In: Daniel Defoe. **Robinson Crusoe**. Edited with an Introduction and Notes by John Richetti. London: Penguin 2003. S. ix–xxxiv.

- Robinson, Jack. „Yann Martel's *Life of Pi*. Back in the World, Or 'The Story with Animals is the Better Story'“. In: Janice Fiamengo (Hg.). **Other Selves. Animals in the Canadian Literary Imagination**. Ottawa: University of Ottawa Press 2007. S. 125–142.
- Roebing, Irmgard. „Ist ‚Die Wand‘ von Marlen Haushofer eine weibliche Robinsonade?“. **Diskussion Deutsch** 20 (1989). Heft 109. S. 48–58.
- Schönhorn, Manuel. **Defoes Politics. Parliament, Power, Kingship and "Robinson Crusoe"**. Cambridge: Cambridge University Press 1991.
- Schossböck, Judith. **Letzte Menschen. Postapokalyptische Narrative und Identitäten in der neueren Literatur nach 1945**. Bochum, Freiburg: projekt verlag 2012.
- Schuster, Susanne. **Narrative Politik. Untersuchungen zur politischen Lektüre von Daniel Defoes Robinson Crusoe Trilogie**. Würzburg: Ergon 2000.
- Schweikert, Uwe. „Im toten Winkel. Notizen bei der Lektüre von Marlen Haushofers Roman ‚Die Wand‘“. In: Anon. (Hg.). „**Oder war da manchmal noch etwas anderes?**“ **Texte zu Marlen Haushofer**. Frankfurt am Main: Neue Kritik ²1995. S. 11–20.
- Seidel, Michael. „*Robinson Crusoe*: varieties of fictional experience“. In: John Richetti (Hg.). **The Cambridge Companion to Daniel Defoe**. Cambridge: Cambridge University Press 2008. S. 182–199.
- Stach, Reinhard. **Robinsonaden. Bestseller der Jugendliteratur**. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1996.
- Stach, Reinhard. „Die Robinsonade als Paradigma geo- und ethnografischer Informationsübermittlung in der Spätaufklärung“. **Pädagogische Rundschau** 56 (2002). S. 515–534.
- Strigl, Daniela. „Vertreibung aus dem Paradies. Marlen Haushofers Existenzialismus“. In: Anke Bosse, Clemens Ruthner (Hgg.). „**Eine geheime Schrift aus diesem Splitterwerk enträtseln ...**“. **Marlen Haushofers Werk im Kontext**. Tübingen: Francke 2000. S. 121–136.
- Tabah, Mireille. „Nicht gelebte Weiblichkeit. Töchter und (Ehe-)Frauen in Marlen Haushofers Romanen“. In: Anke Bosse, Clemens Ruthner (Hgg.). „**Eine geheime Schrift aus diesem Splitterwerk enträtseln ...**“. **Marlen Haushofers Werk im Kontext**. Tübingen: Francke 2000. S. 177–192.
- Tavor, Eve. **Scepticism, Society and the Eighteenth-Century Novel**. Basingstoke, London: Macmillan 1987.
- Venske, Regula. „Vielleicht, daß ein sehr entferntes Auge eine geheime Schrift aus diesem Splitterwerk enträtseln könnte ...“. In: Anon. (Hg.). „**Oder war da manchmal noch etwas anderes?**“ **Texte zu Marlen Haushofer**. Frankfurt am Main: Neue Kritik ²1995. S. 43–66.

| Abstract

MISIA SOPHIA DOMS

Didactic Effects in the Treatment of Animals in Chosen Robinsonades

Recently, the groundbreaking conference volume on Robinson's animals (*Robinsons Tiere*, ed. Borgards, Klesse, Kling) has paid thorough attention to human-animal interaction in the Robinsonade genre. However, focussing on the ethical and political dimension of this species-transcending relationship, the contributions of this volume have paid but little attention to its didactical dimension, i.e. to the educational power, which the interaction with living or dead animals exerts on the respective Robinson character(s). The paper at hand offers a detailed study of these pedagogical effects, taking into account Defoe's prototype as well as the Enlightenment-era German children's book *Robinson der Jüngere* by Joachim Heinrich Campe, the monumental Swiss educational novel *Der Schweizerische Robinson* (known in Anglophone cultures as *The Swiss Family Robinson*) by Johann David and Johann Rudolf Wyss, the female Robinsonade *Die Wand* by the Austrian writer Marlen Haushofer and *Life of Pi* by the Canadian Yann Martel. In the texts from the 18th and 19th centuries, interacting with animals prepares the protagonists for a future leading position among their fellow men, while in the more recent Robinsonades by Haushofer and Martel the same process includes painful lessons, causing narcissistic wounds of one kind or another.

Keywords: didactical dimensions of human-animal interaction, *Robinson Crusoe*, *Robinson der Jüngere*, *Der Schweizerische Robinson*, *Die Wand*, *Life of Pi*

| Abstract

MISIA SOPHIA DOMS

Didaktische Effekte des Umgangs mit Tieren in ausgewählten Robinsonaden

Der grundlegende Sammelband *Robinsons Tiere* (hrsg. von Roland Borgards, Marc Klesse und Alexander Kling) hat jüngst die Mensch-Tier-Interaktion in der Literaturgattung der Robinsonade näher beleuchtet. Der Fokus des Bandes liegt dabei auf der ethischen und politischen Dimension des speziesübergreifenden Umgangs miteinander. Welche didaktischen Effekte die Interaktion mit lebenden

oder toten Tieren für die Protagonisten der untersuchten Robinsonaden hat, gerät dagegen kaum in den Blick. Dieser Frage widmet sich der vorliegende Aufsatz, der sich mit Daniel Defoes Prototyp und den Robinsonaden von Joachim Heinrich Campe, von Johann David und Johann Rudolf Wyss, von Marlen Haushofer sowie Yann Martel befasst.

Schlüsselwörter: Didaktische Aspekte von Mensch-Tier-Beziehungen, *Robinson Crusoe*, *Robinson der Jüngere*, *Der Schweizerische Robinson*, *Die Wand*, *Life of Pi*

| Biographie

Misia Sophia Doms ist Hochschulprofessorin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich in Baden; Studium der Deutschen Philologie, Philosophie und Medizingeschichte an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz; 2007–2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität des Saarlandes und der Universität Mannheim; 2012–2018 Juniorprofessorin an der Universität Düsseldorf; Forschungsgebiete: Literatur der Frühen Neuzeit, Literatur und Wissen(-schaft), Interkulturalität und Mehrsprachigkeit, Literaturtheorie (u.a. Gattungstheorie, Autor-Leser-Kommunikation), Publizistik der Aufklärungsepoche, Liedermacherlied.

E-mail: misia.doms@ph-noe.ac.at