

Zur pädagogischen Bedeutung des geschriebenen und gesprochenen Wortes bei Janusz Korczak

von Cornelia Albrecht

1. Einleitung

In Janusz Korczak begegnen wir einem Kinderarzt und Erzieher, der sich in seinen Schriften und Arbeitsstätten für die radikale Orientierung am Kind und eine „Hinwendung zur wechselseitigen Verantwortung im Dialog der Generationen“ (Langhanky, 1998, S. 15) eingesetzt hat. Er distanzierte sich damit von einer rein zweckorientierten, zukunftsfixierten und erwachsenendominierten Lebens-praxis. Die Hinwendung zum Dialog zeigt an, dass der gesprochenen und geschriebenen Sprache eine besondere Bedeutung zugewiesen werden kann. Kennzeichnend für Korczaks Ausschöpfung des Sprachlichen sind die Verflechtung autobiographischer und szenischer, reflexiver und assoziativer Gestaltungen „unter einem zentralen Fokus: dem Kind“ (S. 14). Pädagogische Schriften und Kinderliteratur lassen Korczaks Bemühen erkennen, den kleinen Akteuren, ihren Gefühlen, Problemen und Perspektiven wirklich „zu folgen“, sie „zu Gehör zu bringen“ (S. 15). Langhanky sieht hierin die Möglichkeit des nachvollziehenden Fragens und Verstehens - eine Grundform pädagogischen Handelns.

In aktueller Perspektive soll hier zunächst die Frage nach den Wechselbeziehungen zwischen Entfremdungsphänomenen und einer sprachlich verankerten Sozialnatur des Menschen gestellt werden. Sodann soll Korczaks Beitrag von einer mehrperspektivischen Bedeutung des Sprechens und Schreibens her skizziert werden. Die Geschichte über Louis Pasteur dient in einem dritten Schritt als Beispiel einer einzigartigen Erzählkunst, die das Gespräch nach innen und außen sucht. Der Anregungsgehalt der Pädagogik Korczaks besteht in einer Wertschätzung des kommunikativen Fundaments und kann sich an Langhankys Vorschlag (1994) orientieren, Korczaks Erziehungspraxis als Dreisprung aus Diskurs, Handlungsforschung und Kontemplation zu begreifen.

2. Selbstentfremdung und der Verlust mitmenschlicher Verbundenheit

Die Fähigkeit und Bereitschaft des Individuums, auf das innere Ich zu hören, den seelischen Kern des Menschen, der auch Mitgefühl und Verantwortung für den anderen Menschen kennt, muss als sozial-emotionale Grundlage einer demokratisch und human ausgerichteten Gesellschaft voraus-gesetzt werden. Umgekehrt kann die massive Zurückweisung menschlicher Bedürfnisse gerade jene Entwicklung zu einem reifen Selbst erschweren, das auf Zuversicht und Mitmenschlichkeit gründet und darauf vorbereitet ist, im Eigenen das Menschliche und daher im Fremden das Eigene zu erken-nen. Es ist dieser zweiseitige Zusammenhang, den Arno Gruen (2002) in den Vordergrund seiner Betrachtungen rückt, um Gewaltverhältnisse und Gefährdungen des demokratischen Zusammen-lebens zu thematisieren, ohne die Frage individueller Verantwortlichkeit zu verschleiern. Angesichts von Gewalt und Radikalismus inmitten einer im allgemeinen als demokratisch, zivil und human angedachten Gesellschaft beginnt für ihn die Problemeinschätzung eher auf der Ebene psycho-logischer und pädagogischer Prozesse. Gruen vertritt die Auffassung, dass wir der „Entfremdung vom Eigenen“ und der „Abkehr von der eigenen Menschlichkeit“ (S. 14) in abgemilderter und sozial gebilligter Gestalt alltäglich begegnen. Wir sind häufig mit einer Sozialwelt konfrontiert, in der Fitness, Makellosigkeit, Coolness, Simulation, Erfolg und Profit als „Wert“ und Empathie, Traurigkeit, Nach-denklichkeit als „Nicht-Wert“ erscheinen. Die von uns selbst geformten psychodynamischen Ver-hältnisse erleichtern es, Krankheit und Tod zu verdrängen, Schmerz und Leid zu leugnen sowie die Erfahrung des Scheiterns von uns fernzuhalten. Indem wir Armut und Misserfolg als jeweiliges Versagen des einzelnen, anderen Menschen festschreiben, haben dann sein Scheitern und seine Sorgen nichts mit uns, nichts mit unseren Beziehungen und nichts mit unseren Leistungen zu tun, so dass wir uns in der Ordnung unseres persönlichen Glückes und Wohlstandes ungestört fühlen können. Demgegenüber fordert Gruen, dass wir uns mit den Rückwirkungen der Beziehungs-erfahrungen und Sozialisationsmuster in Familie und Gesellschaft aktiv auseinandersetzen müssen. Die bedeutsamen Einflüsse finden sich „in gesellschaftlich gebilligten Erlebnissen, die uns formen und *in* uns sind, vor allem in „schmerzlichen Erfahrungen“ der eigenen Kindheit (S. 17). Denn das Verhältnis zum Kind ist häufig von der Macht des Erwachsenen her bestimmt, der diese Macht oftmals missbraucht, indem er den Anspruch des Kindes auf eine Befriedigung elementarerer Bedürfnisse und seinen Anspruch auf eigene Sichtweisen und Wünsche niederzuschlagen weiß:

Für das Kind bringt dies einen inneren Terror mit sich, weil das, was ihm eigen ist, von den betreuenden Erwachsenen abgelehnt wird. Auf diese Weise wird das eigene zum Feind, das Kind - und später auch der Erwachsene - erlebt das ihm Eigene als fremd und abstoßend. Dieser innere Feind, der mit dem Fremden identisch ist, bildet also jenen Anteil im Menschen, der verwirkt wurde, weil Mutter oder Vater oder beide ihn verwarfen, da sie das Kind Ablehnung und Strafe erfahren ließen, wenn es auf seiner eigenen und wahren Sicht bestand. Ich sage „wahr“, weil die frühesten Wahrnehmungen eines Kindes auf empathisch erlebten Perzeptionen beruhen und deshalb nur wahr sein können. (S. 18 f.)

Die Problematik der Entfremdung besteht also darin, dass uns „unsere eigenen Bedürfnisse zum Verhängnis werden, wenn man sie in der Kindheit nicht befriedigt“ (S. 22). Die Intensität des Mangels kann dazu führen, dass Individuen eine tiefgreifende Skepsis gegenüber menschlichen Beziehungen entwickeln, dass sie sich aus dem Raum des Zwischenmenschlichen verabschieden, um nicht in ihrem Wagnis an Offenheit und

Mitteilsamkeit verletzt und gedemütigt zu werden. Kinder und schließlich die Erwachsenen versuchen, den erlebten Schmerz ungeschehen zu machen, „indem sie auf Distanz zu sich selbst und ihrer eigenen Menschlichkeit gehen, um diese nicht mehr zu spüren“ (ebd.). Diese ungünstige Entwicklung wird insbesondere in einem Familienklima befördert, das auf Durchsetzung konformistischer Anforderungen angelegt ist, das Einfühlung und Zärtlichkeit vermissen lässt, das die Regeln des Zusammenlebens einseitig von den Erwachsenen her bestimmt, d.h. den Bezug zu den wirklichen Bedürfnissen und Ansprüchen aller Familienmitglieder aus dem Auge verliert und keine Regeln wechselseitiger Anerkennung und Rücksichtnahmen zwischen Kindern und Erwachsenen pflegt.

Im Falle der Bereitschaft zu exzessiver Gewaltausübung trifft man auf eine Besonderheit, die die allgemeine Entwicklung der Entfremdung übersteigt, also einen Unterschied markiert, insofern „Hass auf den erlittenen Schmerz“ (S. 26) eine Rolle zu spielen scheint. Gruen hat hier Täter im Blick, für die es „nur Besiegte“ zu geben scheint, die „ihrem Opfer das menschliche Antlitz“ nehmen (S. 14). Häufig fällt auf, dass sie emotional gefärbte Reaktionen zur *Darstellung* bringen können, ihnen jedoch „ein wirkliches Erleben ihrer eigenen Gefühle“ und vor allem ein wirkliches „Mitfühlen mit anderen Menschen“ fehlt (S. 14, 34). Sie können auf den ersten Blick unauffällig erscheinen, verstricken sich dann aber in „Phrasen“ und „Widersprüchlichkeiten“, die scheinbar „ohne Bezug zu inneren Vorgängen“ (S. 34), ohne Bewusstsein, ohne einen mitvollziehenden und fühlenden Innenraum geäußert werden:

Nachdem ich die Schule geschmissen habe, bin ich wenige Tage später wegen eines Raubüberfalls in U-Haft gekommen. Erinnere mich bloß nicht an diese Geschichte! Da kriege ich jetzt noch ein schlechtes Gewissen. Oder wie würde es dir gehen, wenn du eine ältere Frau überfällst? Aber das ist ohne Absicht passiert ...
(Fallbeispiel, zit. n. Gruen, 2002, S. 34)

Für die Interaktionspartner besteht die Gefahr, in den Sog dieser Verstrickungen zu geraten. Wir alle möchten im Prinzip glauben, so vermutet Gruen, „dass jeder ein Gewissen hat“ (S. 35), aber tatsächlich redet uns hier jemand doppelbödig an, in Wahrheit spricht hier jemand „von Gewissen, ohne ein Gewissen zu haben“ (ebd.). Es sind letztlich diese drohenden Verkehrungen des sozialen und moralischen Fundaments, die Gruen Anlass dazu geben, vor einem einfühlsam-bündnishaften Umgang zu warnen, der solche Täter aus der Verantwortlichkeit entlässt und die Perspektive der Opfer verletzt (S. 35, 44). Gerade in den Erinnerungen überlebender Personen (Zeugen) doku-mentiert sich, dass sie häufig mit einem grinsenden Gesicht der Täter konfrontiert waren. So ergibt sich für Gruen ein Gesamtbild, das die völlige „Abkehr vom Menschlichsein“ (S. 14), die tiefe „Verleugnung“ des seelischen Kerns alles Menschlichen, die „Verhöhnung“ von Leid und Schmerz sowie den Verlust von Mitgefühl und Erbarmen umfasst (S. 26f.). Nach Gruen kann sich diese exzessive, unmenschliche Zuspitzung im lebensgeschichtlich erworbenen Kontext eines gesteigerten Verleugnungsdruckes entwickeln, insbesondere, wenn das „gerade erst im Entstehen begriffene Selbst“ (S. 32) in äußerst gewaltsamer, vernichtender Art unterworfen wurde. Es sei gerade diese fehlende Möglichkeit, eigene Bedürfnisse und Wahrnehmungen zum Kern der eigenen Identitätsentwicklung zu machen, welche Menschen gewalttätig werden lasse (S. 29).

Im Sinne eines ersten Schrittes zur Humanisierung und Stabilisierung unserer zwischen-menschlichen Beziehungen sollten wir uns nach Gruens Auffassung vergegenwärtigen, dass wir über unsere eigenen Geschichten nachdenken können. Wir können uns insgesamt dafür einsetzen, „den Bedürfnissen der Menschen, ihrer existentiellen Not und ihrem Anspruch auf Würde“ gerecht zu werden; wir können dazu beitragen, dass Kinder „die Möglichkeit zu einer wahren Kindheit“ haben, die sie nicht an unmenschliche und unerfüllbare Ziel- und Wertvorstellungen fesselt, sondern authentische Lebens- und Ausdrucksformen erlaubt, „die sich an eigenen empathischen Wahrnehmungen und Bedürfnissen orientiert“ (S. 179). Insofern wäre es hilfreich, nach einer pädagogischen Modellierung Ausschau zu halten, die solchen Überlegungen Rechnung tragen könnte. Zuvor möchte ich mich aber zwei Beiträgen zuwenden, die eine sinnvolle Ergänzung des Dargestellten vermitteln, weil sie ebenfalls den Verlust des menschlichen Kerns zum Gegenstand haben – mit jeweils unterschiedlichen Akzentuierungen und Folgen für die Lesart eines pädagogischen Werkes.

Aus der Sicht Sanders (1995) kann sich ein „kritischer, innengeleiteter Mensch“ (S. 9), ein gesundes Selbst nur auf der Basis einer zweigleisig gelingenden Entwicklung bilden. Diese Entwicklung muss zunächst die Entfaltung und Förderung des Kindes „als Geschöpf der Oralität“ sicherstellen; sie muss außerdem einen Zugang und eine dauerhafte Beziehung zur Welt der „Literalität“ erschließen (S. 11 ff.). Sanders geht davon aus, dass unser humanes Selbst ein an die Bewusstseins- und Reflexionsmöglichkeiten der Schrift- und Buchkultur gebundenes Selbst ist. Diese Ebene kann aber nur ausgeschöpft werden, wenn Kinder zuvor vielfältige, ermutigende Erfahrungen mit dem Hören und Reden, dem Gebrauch der eigenen Stimme, der Einbindung in natürliche Gespräche und erzählte Geschichten, dem spontanen Ausdruck und der Entwicklung eigener Vorstellungskräfte machen konnten und so insgesamt die Zeit und der sozial-emotionale Boden gegeben waren, um einen vertrauensvollen, lustvollen Zugang zur Sprache zu finden und den eigenen, lebendigen, wirkungsmächtigen Innenraum zu entdecken. Wo diese Zeit und Ermutigungen fehlen, so Sanders These, ist der Weg zur Literalität verschlossen:

(...) das Selbst – das Organ der reflexiven Subjektivität und der teilnehmenden Verbundenheit zwischen Menschen, das die moderne Gesellschaft als letzten Bezugspunkt aller Erfahrung und Moral voraussetzt – kann und darf nicht als Selbstverständlichkeit angesehen werden. Ohne eine in der vollen Erfahrung sozialer Oralität wurzelnden Literalität ist das Selbst eine psychologische und soziale Unmöglichkeit. (S. 68)

Sanders macht verschiedene Faktoren aus, die den frühen, oralen Weg verstellen und damit das Fundament brüchig werden lassen. Es sind dies beispielsweise die fehlende Feinfühligkeit im Umgang mit der menschlichen Stimme des Neugeborenen, die fehlende Zeit für Gespräche und Geschichten, die Unterdrückung der Stimme und Vorstellungskräfte durch das Fernsehen, die Verhinderung von Langeweile und die Ausrichtung an einer Konsumwelt, wodurch das „Abenteuer der Selbsterkenntnis“ übergangen wird und kein Entwicklungsanreiz besteht, „sich Spiele oder sonstige interessante Beschäftigungen auszudenken“ (S. 65). Ein Bewusstsein des eigenen Selbst, Überzeugungen der Selbstwirksamkeit und die Vergewisserung der Bezogenheit auf die soziale Mitwelt haben in der Konzeption Sanders ihren Anfang in der menschlichen Stimme und Kraft des Wortes:

Sätze zu jemanden zu sprechen, sich die Antwort anzuhören und währenddessen in Gedanken die Replik zu formulieren und immer so weiter, immer so fort, das regt dazu an, sich für andere, für ihre „Geschichte“ zu interessieren und diese Geschichte mit der eigenen zu verweben. Es schafft Vertrauen. Beim Austausch von Geschichten keimt die Hoffnung auf, dass der andere, wie es bei dem Dichter Robert Browning heißt, „anklopft und anpocht und in unsere Seele eintritt.“ (S. 67)

Es wäre also folgerichtig, sich auf eine Pädagogik einzulassen, die in besonderer Weise die Sprachlichkeit des Menschen berücksichtigt. Welche Merkmale aber könnten überhaupt im Sinne einer Wachsamkeit gegenüber der menschlichen Sprache bedeutsam werden? Aus der bisherigen Betrachtung ergibt sich die Unterscheidung zwischen einem humanen, sensiblen Gebrauch des Wortes und einem Missbrauch des Wortes, der den anderen Menschen nicht als Menschen anredet, sondern das Menschliche und Individuelle an ihm verwirft.

Rittelmeyer (1999) zeigt, dass uns Sprache auch in der Form von Bildern für Kinder begegnet. Man kann diese Bildsprache (in Kinderbüchern, Comics, Fernsehen, Illustrationen) daraufhin untersuchen, „wie mit uns durch diesen und jenen Bildtypus sozial umgegangen wird“ (S. 41). Man kann durch sorgfältige Betrachtung entdecken, in welcher Weise das Menschliche dargestellt ist und welche Interaktionsinszenierungen gegenwärtig vorherrschend sind (S. 40 ff.). Rittelmeyers Analyse folgt dabei dem Blick der Figuren, den Gesten und Gebärden bzw. der sozialen Sprache der Hände, der Farbgebung und Darstellung des Handlungsraumes. Er kommt zu dem vorläufigen Eindruck, „dass der Typus freilassender Zuwendung, eine Grundfigur humaner Umgangsformen, nicht charakteristisch ist, für den Bildungsprozess des Kindes also eher selten ins Bild gesetzt wird“ (S. 45). Demgegenüber haben wir es häufiger mit Illustrationen zu tun, in denen „das schauende, kontemplativ-fühlende und denkende Innenleben des Menschen“ *aufgegeben wird zugunsten* einer suggestiven Rhetorik, die zum Selbstzweck wird und rein expressiver, provokativer und aggressiver Natur ist. Stimmungen und seelische Bewegungen „wie verhaltene Neugier, sinnendes Schauen oder nachdenkliches Betrachten“ (S. 42) werden kaum bildhaft thematisiert. Besonders eindrücklich sind diese Verschiebungen im Bereich der Augen und des menschlichen Blickes. Das charakteristische Wechselspiel zwischen dem „Ausdruck eines Inneren“ und der „Verinnerlichung eines Äußeren“ (S. 41) wird bildlich nicht umgesetzt. Dadurch fehlt auch eine Spiegelung und Anregung dessen, was wir als „Individualität des anderen Menschen mit ihren Stimmungen, Absichten, Gedanken“ (ebd.) auffassen. Ersatzweise werden Figuren - wie z.B. in der Comicserie „Die Simpsons“ - gezeigt, die kein menschliches Antlitz haben, die zudem überwiegend „außer sich“ sind und keinerlei Anhaltspunkte dafür geben, dass ein solcher Prozess auch wieder zurück zur Besonnenheit und Einkehr führen kann und muss. Es werden soziale Situationen und die in ihr eingebundenen Figuren zerrissen, d.h. durch Mittel der Verspottung und des Fragmentarischen und Plakativen entstellt. Diese Mittel sind geeignet, den kindlichen Betrachter, seine Aufmerksamkeit und Vorstellungskräfte zu vereinnahmen bzw. an die Rhetorik der Provokation, Expressivität, Aggressivität und Suggestivität zu gewöhnen.

So steht auch am Ende der Analyse Rittelmeyers eine kulturkritische Position: Gibt es „Entsprechungen solcher rhetorischen Muster“ (S. 48) in Freizeitfeldern, in der Mode und den Medienwelten? Wie denken wir über das Ausblenden freier und humaner Assoziationen - bei uns und unseren Kindern? Gibt es andererseits Positivbeispiele, in der also die „Bildsprache“ als „eine soziale Lern-Figur für die Lebenswelt des Kindes“ (ebd.) tatsächlich gelingt? Man könnte versuchen, Rittelmeyers Ansinnen und Kriterien auch auf Texte für Kinder zu beziehen, d.h. die Worte zu prüfen, die als rhetorische Muster, Sprachbilder und pädagogische „Sprechhandlungen“ aufzufassen sind, insbesondere, wenn es sich um die Entwicklung und Erzählung einer Geschichte handelt.

3. Ermutigung und Verständigung als pädagogischer Weg Janusz Korczaks

Der polnische Arzt, Pädagoge und Schriftsteller Janusz Korczak (1878-1942) hat ein gedankliches und praktisches Lebenswerk hinterlassen, das in vielfältiger Weise die zwischen-menschliche und erzieherische Bedeutung mündlicher und schriftlicher Kommunikationsformen thematisiert (vgl. Kunz, 1994a/b; Harari, 1994). Diese Bedeutungsvielfalt des sprachlichen Zuganges, deren wesentlichen Kennzeichen die *enge Verknüpfung* von Beobachtung und Reflexion und die *wachsamen, verstehende, feinfühlig*e Hingabe an das Kind sind, lässt sich auf verschiedenen Ebenen abbilden, die zugleich Korczaks Grundpositionen und Arbeitsfelder grob vorstellen. Es sind dies

- die Selbstentwicklung und Selbsterziehung des Erwachsenen,
- die Gestaltung des Verhältnisses zwischen Erwachsenen und Kindern als gleichberechtigte Partner,
- die Achtung vor dem Kind als Person und Mensch,

- die sorgsame, fortlaufende Gestaltung des Zusammenlebens in einem Waisenhaus sowie
- die literarische Begegnung mit dem Kind (z.B. in Form des Geschichtenerzählens).

Nach Korczak stehen Erwachsene (Erzieher) in der Verantwortung, „Erziehungsprozesse selbst genau zu beobachten und über sie kritisch nachzudenken“ (Kunz, 1994b, S. 105). Den schriftlichen Notizen und Tagebüchern werden dabei besondere Funktionen zugesprochen. Er sieht darin ein hilfreiches Mittel der eigenen Wahrnehmungsschulung. Sie bilden einen Erkenntnisweg und erlauben es, dem anvertrauten Kind in einer immer neu reflektierten Haltung zu begegnen. Notizen, Assoziationen, Reflexionen sind geeignete Mittel, um mit den Anforderungen des Kindes zu wachsen und die dem Kind eigenen Bedürfnisse und Probleme besser zu verstehen. Korczak selbst hat eine Vielzahl anschaulicher Beispiele seiner gesammelten Tatsachen und gedanklichen Entwürfe vorgelegt und z.T. in erzählenden Formen verarbeitet. Ich möchte drei Anwendungsbeispiele ansprechen, die auch einen Einblick in seine pädagogischen Leitlinien und seinen besonderen Zugang zum Kind geben.

In seiner Geschichte „Wenn ich wieder klein bin“ (1926, in Korczak, 1990, S. 17-27) verwandelt sich der erwachsene Ich-Erzähler in ein Schulkind. Auf diese Weise gelingt es Korczak, die Eindrücke, Erlebnisse und Probleme aus der Sicht des Kindes einzufangen. Dem Schulkind passiert z.B. während des ausgelassenen Spielens ein kleines Unglück, in dessen Verlauf es durch das Verhalten des erwachsenen Partners plötzlich vor ernste Schwierigkeiten gestellt ist. Korczak bemüht sich hier um die *Einfühlung* in die Situation des Kindes:

Ich krieg's mit der Angst. Mein Herz schlägt, ich kann kein Wort sagen. Er weiß doch, dass es nicht Absicht war, also sollte er verzeihen. Andererseits, so mit Schwung in den Direktor hineinzurennen. Er hätte ja fallen können, sich stoßen. Ich will etwas sagen, doch ich zittere am ganzen Leib, und meine Zunge klebt am Gaumen. Er aber schüttelt mich wieder und schreit: „Gibst du endlich eine Antwort oder nicht? Ich frage, wie ist dein Name?“ Um uns herum hat sich schon eine Gruppe gebildet. Sie sehen zu. Ich schäme mich, dass es diesen Auflauf gibt. Da kommt unsere Lehrerin vorbei und treibt alle in die Klasse. Ich bleib allein zurück. Den Kopf senke ich wie ein Verbrecher. (...) Ich sitze, höre nicht zu, weiß nicht, wovon sie sprechen. (...) Jetzt begreife ich, dass bei Kindern, denen was nicht gelingt, auch gleich dies oder jenes andere schief geht. Sofort verliert man den Glauben an sich selbst. Aber es sollte so sein, dass, wenn einer schimpft, ein anderer loben sollte, ermuntern, trösten. (S.24 f.)

In seinem Aufsatz „Die Erziehung des Erziehers durch das Kind“ (1926, in Korczak, 1990, S. 29-33) dient die schriftliche Reflexion als Selbstvergewisserung der vielfältigen *Rückwirkungen* des erzieherischen Verhältnisses, die vom einzelnen Kind oder der Kindergruppe ausgehen:

Durch das Kind sammle ich Erfahrungen, es hat Einfluss auf meine Anschauungen und auf die Welt meiner Gefühle; vom Kind bekomme ich Anweisungen an mich selbst, ich beschuldige mich, bin nachsichtig oder vergebe. Das Kind lehrt und erzieht. Für den Erzieher ist das Kind das Buch der Natur, indem er es liest reift er. (S. 29 f.)

Korczak warnt davor, diese Rückwirkungen zu verharmlosen. Sie sind eine Quelle von Erkenntnissen zur eigenen Person, zum Verstehen des Kindes und zur Einschätzung des Gruppenlebens.

In „Das Recht des Kindes auf Achtung“ (1929, in Korczak, 1990, S. 35-43) schließlich werden Beschreibungen und Reflexionen zu einem pädagogischen Ganzen verbunden, das den Respekt vor den kognitiven und seelischen Kräften des Kindes, seinen Bedürfnissen ebenso ausdrückt wie die selbstkritische Wahrnehmung der Erwachsenen. Es ist ihm wichtig zu sagen, dass wir Achtung vor dem Kummer und den Tränen des Kindes haben sollten. Er betont die Gleichwertigkeit der Lebensalter. Er übt Kritik am Erwachsenen, der über sein eigenes Fehlverhalten kaum einmal nachdenkt, aber oftmals hinter jedem kleinen Fehler oder Missgeschick eines Kindes böse Absichten vermutet. Für Korczak ist die Orientierung am Augenblick wesentlich:

Wir sollten Achtung haben vor der gegenwärtigen Stunde, vor dem heutigen Tag. Wie soll das Kind imstande sein, morgen zu leben, wenn wir ihm heute nicht gestatten, ein verantwortungsvolles, bewusstes Leben zu führen? (...) Wie sollten jeden einzelnen Augenblick achten, denn er vergeht und wiederholt sich nicht und immer sollten wir ihn ernst nehmen, sonst hinterlässt er schmerzliches Bedauern. (...) Wenn ich mit einem Kind spiele oder mich mit ihm unterhalte, verknüpfen sich zwei gleichwertig reife Augenblicke seines und meines Lebens. (...) Wenn ich ärgerlich bin, vergiftet und vergewaltigt mein böser Augenblick einen reifen, wichtigen Augenblick seines Lebens. (S. 38f.)

Ein zweites Feld, das die Sprach- und Reflexionsfähigkeit des Menschen herausfordert, ist die organisatorische Verankerung bestimmter Kommunikationsformen und Entscheidungsfindungen in der Praxis des Waisenhauses, wie z.B. Briefwechsel, Wandtafel, Kinderparlament, Kameradschaftsgericht oder Gesetzbuch. Kunz (1994b) erkennt in diesem kommunikativ und demokratisch erschlossenen Alltag einen Ansatz, der die Probleme des Zusammenlebens ernst nimmt und Konfliktlösungen anstrebt, die „nicht vom Machtgefüge her“ (S. 108), sondern von den Kindern selbst gesteuert und getragen werden. Er betont, dass dies Kommunikationssystem „Verständigung und Versöhnung“ anstrebe. Welche Prozesse der Versöhnung sind hier genauer gemeint? Auf welche Weise könnten „Instrumente und Regeln“ helfen, die „Kollektivseele einer Kindergruppe“ ernst zu nehmen und den anvertrauten Kindern eine „freiheitliche Lebensperspektive“ (Kunz, 1994a, S. 14) zu eröffnen? Ich möchte dies an den Beispielen der „Normfindung“, der „Kinderzeitung“ und des „Geschichten-erzählens“ aufspüren und zudem die Aussagen und Erinnerungen eines Zeitzeugen aufnehmen, um auf die Ebene der Wirkungen zu wechseln.

Wir sind manchmal geneigt, Gesetzestexte, soziale Regeln und Kontrollgremien vor allem als Angriff auf unsere Autonomie und demokratischen Überzeugungen aufzufassen. Mitunter erleben wir Normen geradezu als etwas Lebensfeindliches, das den Bedürfnissen, Ansprüchen und Vorstellungen des einzelnen Menschen entgegensteht. Dies Spannungsverhältnis, unsere erste Verwirrung vielleicht über die Etablierung von „Gesetzen“ und „Verhandlungen“ in der Praxis eines Kinderheimes wird teilweise aufgelöst, wenn man sich bewusst macht, dass diese Regeln des Zusammenlebens gemeinsam mit den Kindern entwickelt und formuliert wurden und auch in der konkreten Verantwortlichkeit der Kinder blieben, wobei aber der Erwachsene als Mitbetroffener, Partner, Förderer und Schlichter einbezogen war.

Der erste Eindruck von einer Norm in einer scheinbaren Gegensätzlichkeit zu einem offenen, spontanen, zuversichtlichen Miteinander, verändert sich zudem, wenn man einmal von der Oberfläche zu den tieferen Zusammenhängen vordringt. Eine uns allgemein vertraute, aber keineswegs immer befolgte Verpflichtung, wie etwa „das Zurückbringen eines verlorenen Gegenstands“ (vgl. Langnas, 2001) lässt dann unmittelbar, auf der *Handlungsebene* den tieferen, sozialen Sinn erkennen: sie bringt beispielsweise Menschen zusammen. Sie stellt keinen Angriff auf das Individuum dar, sondern ermutigt in Wahrheit die Kräfte des Mitfühlens, Handelns und der Rücksichtnahme. Die Norm ist geeignet, zwischenmenschliche Ablehnung und Distanzen zu mildern und zu überwinden. Sie weckt Vertrauen und einen positiven Willen. Es geht also prinzipiell darum, dass Normvorstellungen innerhalb einer Lebensgemeinschaft von Kindern und Erwachsenen auf natürliche Weise wachsen und erworben werden können und alle an der Umsetzung und Verbesserung mitwirken dürfen.

Jeder Erwachsene, der einmal in einer Kindergruppe verfolgen konnte, was es für ein Kind bedeuten kann, einen verlorenen oder absichtlich verschleppten Gegenstand, an dem das Herz hängt, wieder zu bekommen, und zwar nach gemeinsamen Anstrengungen des Suchens und aus den Händen eines anderen Kindes, dessen Suche erfolgreich war, wird nachvollziehen können, dass solche Ereignisse mit Freude, Stolz und Vertrauen verknüpft sind. Sogar Verabredungen zwischen Kindern, die sich zuvor gestritten haben, sind wieder möglich. Voraussetzung ist allerdings, dass die sozialen Regeln tatsächlich entwickelt und „in die Hände der Kinder“ gegeben werden. Man kann dann in den gemeinsamen Erlebnissen mit den Kindern, im Wechselbad zwischen den Tränen über einen verlorenen Gegenstand und der geteilten Freude über das Wiederfinden und Zurückgeben, fühlen, wie wertvoll Verhaltensnormen sind. Im Alltag ist dies auch daran abzulesen, dass die ent-sprechenden Sozialereignisse über die Zeit wirksam bleiben, d.h. in der Seele des einzelnen Kindes und im Gedächtnis der Gruppe verankert sind, beispielsweise ohne Einfluss des Erwachsenen von den Kindern selbst spontan erinnert, mehrfach berichtet und in verschiedenen Bearbeitungen weitererzählt werden. Es sind vermutlich solche Phänomene, die Korczak als eigentlichen Kern der „demokratischen“ Verfassung mit funktionsfähigen Gremien und vielfältigen Kommunikationswegen angedacht haben mag. Die Kinder sollen in einer Notlage, bei Schwierigkeiten und Konflikten angehört werden und miteinander einen Weg des Austausches finden.

Aus Langhankys Sicht (1998) führen Korczaks Postulat von den Rechten der Kinder wie auch die konkrete Anforderung, neue Kinder in das Leben des Waisenhauses einzugliedern, in direkter Linie „zu einer Form der konstitutionellen Pädagogik, die das Kind vor den Übergriffen der Erwachsenen sichert und ihm die Verantwortung übergibt“ (S. 16). Diese Besonderheit dokumentiert sich auch in Jean Piagets Bericht nach einem Besuch des Waisenhauses:

Zwei Aspekte dieser Praxis fielen uns besonders auf: Die Re-education der Neuankömmlinge durch die „soziale Jugendgruppe“ und die Organisation des ‚inneren Gerechtigkeitstribunals‘, dessen Funktionieren vollständig durch die Gemeinschaft der Zöglinge gewährleistet wurde. (...) Die in diesem Haus geltenden Regeln wurden von den Kindern und Jugendlichen selbst bestimmt und vollzogen, nicht von den Erwachsenen. (Piaget, 1977, *Où va l'éducation*; zit. n. Langhanky, 1998, S. 16).

Wie begründet und beurteilt Korczak nun den Stellenwert einer von Kindern verfassten und herausgegebenen *Zeitung* für Kinder? Hinweise zu den Chancen dieses Kommunikationsinstrumentes finden sich z.B. in den Ausführungen „Über die Schulzeitung“ (1921, in Korczak, 1998, S. 76 ff.).

Eine erste Begründung ist eher allgemeiner Art. Nur, wenn die Heranwachsenden „selbst mitarbeiten und Themen aufgreifen können, die für sie wichtig und interessant sind“ (S. 76), handelt es sich um eine echte Zeitung für Kinder. Aber in diesem Allgemeinen ist schon das Besondere ausgedrückt, wenn man sich etwa jene Bereiche in Freizeit und Fernsehen vergegenwärtigt, in denen Kinder offensichtlich oder subtil auf die Rolle des Werbeträgers und Konsumenten reduziert werden.

Ein zweites Argument betrifft den Entstehungsprozess und Organisationsaufwand einer Zeitung. Kinder machen so die vielfältigen Erfahrungen, die ein gemeinschaftliches Werk begleiten und ermöglichen. Wo Menschen miteinander arbeiten, reden, verhandeln, auswählen, schreiben, entscheiden, veröffentlichen, ist grundsätzlich auch mit Widerstand, unfreundlicher Rückmeldung, Misserfolg zu rechnen, was nicht leicht zu überwinden ist und doch bewältigt werden muss, wenn man die Arbeit fortsetzen und die Ziele erreichen möchte (S. 78). Korczak klammert hier das Scheitern nicht aus, sondern bezieht dies ausdrücklich in seine Überlegungen ein, und zwar mit dem pädagogischen Vorzeichen, dass es sich um eine persönlich gefärbte wie auch gemeinsame Lernerfahrung handelt, die von allen getragen und verantwortet werden muss. So wird die Zeitung als ein

Medium des sozialen Lernens, des Experimentierens und des Entdeckens *individueller und kollektiver* Verantwortlichkeitsdimensionen angedacht.

Schließlich wendet sich Korczak in einem dritten Schritt den genaueren Bedeutungen zu, die eine von den jungen Akteuren selbst geschriebene Zeitung für die Entwicklung des eigenen, sozialen Selbst und den inneren Zusammenhalt einer Gemeinschaft im *positiven* Fall haben kann. Es handelt sich zunächst um Aufgaben, die nicht von außen auferlegt sind, sondern freiwillig angestrebt werden und gewissenhaft verfolgt werden müssen. Die Heranwachsenden begegnen den realen Anforderungen der Kooperation und Koordination, insofern die Beiträge des einzelnen Kindes wie auch die gemeinsamen Anstrengungen aller zu einem sinnvollen Ganzen verbunden werden müssen. Eine Schulzeitung ist Ausdrucks- und Verständigungsmittel mit unmittelbaren Rückwirkungen auf die Person und die Gemeinschaft. Sie lehre deshalb die „Unbefangenheit der Meinungsäußerung, das echte Streitgespräch“ (S. 79) und das Argumentieren. Sie kann über „Tatsachen“ berichten und dadurch ein erfahrbares Gegenmittel zu „Klatsch und Verleumdung“ darstellen (ebd.).

Es sind dies gerade Eigenschaften des Schriftsprachlichen, die Sanders (1995) ganz ähnlich als eine der wesentlichen, kulturellen und mentalen Veränderungen bei Eintauchen in die Welt der Literalität umschreibt. Aus dem *Stillstehen der Wörter* folgt unmittelbar, dass sie geprüft werden können, dass über sie nachgedacht werden kann. Korczak selbst formuliert das sehr eindrücklich: „(...) du wirfst mir Unwahrhaftigkeit oder Unverständnis vor – bitte, eine offene Auseinandersetzung vor Zeugen, das ist ein Dokument, das du später nicht mehr abstreiten kannst“ (S.79). Ein Mensch lernt so, dass er sich wehren kann, dass er seine Worte überlegen muss, dass die Tatsachen stimmen müssen, dass Menschen verschiedene Sichtweisen haben können.

Korczaks besonderes Interesse gilt dann der Funktion einer Zeitung für die Kindergemeinschaft. Sie fördere das Gemeinschaftsgefühl und ein wechselseitiges Kennenlernen. Das Individuum habe die Gelegenheit, sich in das Wahrnehmungsfeld der Gruppe zu bringen. Eine Zeitung lasse im Einzelfall „die Nachdenklichen zur Geltung kommen, die sich in aller Stille mit der Feder wohl auszudrücken wissen, im lauten Streitgespräch jedoch überschrien werden“ (ebd.). Eine Zeitung kann auf diese Weise Interessen ausgleichen, indem sie schüchterne Individuen ermutigt und den „allzu Selbstbewussten“ mäßigt (ebd.), d.h. beide Persönlichkeiten können hier wichtige Rückmeldungen und Hilfestellungen erfahren. Aus diesem Grund ergreift Korczak Partei dafür, die Gesamtheit an Stimmen, Fähigkeiten und Eigenarten zu Wort kommen zu lassen (S. 77). Man dürfe nicht durch vorgeschaltete Denkmuster, Perfektionismus, Bewertungen, redaktionelle Anspruchsniveaus den eigentlichen Zweck dieses Mediums, einer Kinderzeitung verfehlen. Damit spricht Korczak wiederum elementare Vorstellungen an, die Sanders (1995) ganz ähnlich im Sinne einer vollen, sozial getragenen Entfaltung der sprachlichen Kräfte formuliert, wozu auch das angstfreie Ausprobieren der Meinungen, Phantasien und Ausdrucksmittel zählen.

Wie sind nun Korczaks Ideen und Umgangsweisen *bei den Kindern selbst angekommen*. In Hararis Erinnerungen (1994) bekommen wir einen Eindruck von den Spuren und Folgen seiner Beziehungs- und Erziehungsarbeit unter besonderer Berücksichtigung der „sozialen Sprache“.

In Hararis Verarbeitungen ist Korczaks Sprache eine Sprache der *Anerkennung und Ermutigung*. Harari erinnert sich an die Entstehungsgeschichte der „Kleinen Rundschau“, einer Kinderzeitung, die als Beilage über einen Zeitraum von ca. 13 Jahren erschien. Er hat sich hier als *ernstgenommener* Mitarbeiter, *wie ein Erwachsener* gefühlt. Es gab *eigene*, kleine Räumlichkeiten *für die Redaktionsarbeit der Kinder*, und zwar *im Redaktionsgebäude* der großen Zeitung „Unsere Rundschau“. An *diesem Ort* kam es zu *Gesprächen* mit Korczak, die eine Mischung aus *Zuhören und Anregung* waren. *Nach* solchen Arbeitstreffen blieb der soziale Zusammenschluss häufig erhalten, d.h. Korczak verwöhnte die Kinder, die ihn zum Waisenhaus begleiteten, gelegentlich mit Eis und heißen Würstchen, was man als *gemeinsamen Abschluss* einer Arbeit, als *natürliches Zusammenleben* und *Fortsetzung* des Redens, als *schönes Erlebnis* und *Bestätigung* einer Beziehung auffassen kann.

Die tiefere Bedeutung der Kinderzeitung zeigt sich schließlich daran, dass der Erscheinungstag in der Erinnerung als *Festtag* eingeführt wird, also einen *Höhepunkt im Leben* der Kinder darstellte. Der Erscheinungstag war zudem *sozialer Anlass*, sich in gemeinsamer Runde dem *Lesen* zu widmen. Und Hararis Bericht hierzu zeigt den *Stellenwert des eigenen, geschriebenen Wortes für die Befindlichkeit und Entwicklung der Heranwachsenden*: „Das Lesen der „Kleinen Rundschau“ war jedes Mal ein neues Erlebnis. Wir waren stolz, dass unsere Gedanken, Probleme und Forderungen in gedruckten Worten Ausdruck fanden“ (S. 37).

Das Eintauchen der Jugendlichen in die Welt der *Literalität* vollzog sich noch auf einer anderen Ebene, nämlich der Begegnung mit Korczaks Büchern. Hier überwiegen *Gefühle des Wieder-erkennens der eigenen Person und Geschichte, der Teilhabe und Lebensöffnung*:

Wir „verschlagen“ seine Bücher (...) denn in ihnen sahen wir unser eigenes Leben wiederspiegelt, unsere Träume verwirklicht. Wir waren seine Helden. Seine Worte waren Entwürfe zu einer besseren Welt, zum Glück, zur Freude und der über allem stehenden Gerechtigkeit. Wir träumten mit den Erwachsenen. (S. 41f.)

Die Sprache der aktiven Teilhabe war übergreifend verwirklicht. Wir erfahren von Harari, dass Korczak auch aus seinen Büchern vorgelesen, um Kritik gebeten und diese angenommen habe.

Vor dem Hintergrund, dass in Korczaks Waisenhaus „verwahrloste Kinder des jüdischen Proletariats, seelisch verwundete und solche, die in schlimmster Armut aufwuchsen“ (S. 32), aufgenommen wurden, erscheint ihm Korczaks Bemühen als Verwirklichung einer *sozialen und liebevoll engagierten Sprache*:

„Seine ganze Liebe, Sorge und sein Mitgefühl galten dem vernachlässigten Kind.“ (S. 38)
„Der Doktor lebte mit den Kindern und nicht über ihnen.“ (S. 37)
„Er war ein Freund, der unsere Gedanken begleitete ...“ (S. 31)

In den *Selbstverwaltungsstrukturen*, in den von Kindern vollzogenen Aufgaben, in den *Versammlungen* und *Entscheidungsprozessen*, in den *Gesetzen* und *Anweisungen* sieht Harari die Chance, dass „die verlassenenen, entgleisten Waisen Herren ihres eigenen Schicksals“ (S. 32) werden konnten, also ein *selbstbestimmtes und demokratisch verfasstes* Leben führen und in sich aufnehmen konnten. Insbesondere Korczaks *Persönlichkeit und Verhalten* im Waisenhaus haben positive Erinnerungsspuren geprägt, so dass Harari zu der Überzeugung gelangt, „dass in diesem Haus die Idee verwirklicht wurde, die Kinder aus ihrer feindlichen Umwelt zu befreien“ (ebd.).

Der Rückblick ist insgesamt von positiven Erfahrungen des Umganges mit Sprache geprägt, er bezieht sich auf orale und literale Bausteine und wird von einem Bild getragen, das nicht nur die Einzigartigkeit Korczaks, sondern auch die Kongruenz zwischen seiner Persönlichkeit, seinem Verhalten und seinen Ideen herausstellt.

4. Korczak als Erzähler – Die Geschichte über Louis Pasteur

Dies ist kein Märchen. Dies ist die Wahrheit, die Wahrheit über einen zielstrebigem und hartnäckigen Jungen, dessen Geschichte ich hiermit zu erzählen beginne. Es war einmal ein armes Elternhaus, eine kleine Stadt und ein bescheidenes Haus in einem französischen Städtchen. Hier kam Louis zur Welt. Seine Mutter war die Tochter eines Gärtners. Louis spielt gern mit anderen Jungen, aber seine Mutter sieht ihn lieber zu Hause. Louis liest, schreibt, zeichnet. Er geht zur Schule. Er spielt, liest, zeichnet und geht zur Schule. Er ist wie alle; aber später einmal ... (Korczak, 1987/1938, S. 272)

Korczaks Geschichte von jenem „hartnäckigen Jungen“, in der uns die Lebensgeschichte und Lebensleistung des Louis Pasteur begegnet, kann als Beispiel einer tief in der Oralität verwurzelten Erzählform angesehen werden, in der zugleich aber die Redekunst an junge Menschen auf dem Weg zu einem literal geprägten Bewusstsein gerichtet wird. Mein erster Eindruck ist, dass Korczak exakt jene Schnittstelle zwischen Oralität und Literalität zu bearbeiten versteht, um hier einen *Innen- und Handlungsraum* zu erschaffen, der nach Sanders (1995, S. 10, 25) ein reflexives, soziales, humanes Selbst ermutigen könnte, indem nämlich der Zusammenhang zwischen Literalität und Oralität als gelebter, anschaulich erfahrbare, ausgestalteter Zusammenhang wiederhergestellt wird. Mein zweiter Eindruck ist, dass Korczaks Geschichte über Louis Pasteur als Beispiel einer *sozial gelingenden* Erzählkunst dienen könnte, die man in Orientierung an Rittelmeyer (1999, S. 40, 48), der eine kritische Kulturanalyse der uns umgebenden rhetorischen Muster vorschlägt, als *Humanisierungsvariante* auf-fassen könnte. Korczaks Erzählstück vermag es, Rückspiegelungen des Humanen zu liefern. Es kann von einer Reihe moderner Gestaltungsformen positiv unterschieden werden, insbesondere von bildhaften Darstellungen des Menschen, die uns Rittelmeyer u.a. entlang der „Simpsons“ erhellt, in denen das spezifisch Menschliche gerade nicht ausgedrückt und gerade nicht in sozialer Weise ausgeschöpft ist, sondern *verzerrt* und *entleert* wird.

Ich möchte beide Ideen – die enge Verflechtung von Oralität und Literalität einerseits, die Komponenten einer humanisierenden, sozialen Sprachkultur andererseits – längs Korczaks Erzählung punktuell skizzieren. Wie (anders) Korczak mit seiner (jungen) Leser- und Zuhörerschaft umgeht, wird in einem ersten Schritt deutlich, wenn man verschiedene Darstellungen zur Person des Louis Pasteur, die man etwa in einer gesundheitswissenschaftlichen Bibliothek finden kann, aufnimmt und näher beleuchtet.

Die Geschichte der Bakteriologie und der Medizinischen Mikrobiologie wird in der letzten Hälfte des 19. Jahrhunderts von zwei überragenden Personen geprägt, von LOUIS PASTEUR ... und von ROBERT KOCH ... LOUIS PASTEUR wurde 1822 in Dole geboren und starb 1895 in Villeneuve-l'Étang (jetzt Garches) bei Paris. Nach dem Studium der Chemie befasste sich PASTEUR mit Fragen der Kristallographie. (Brandis et al., 1994, S. 7)

Hier wird Pasteur als bedeutende, prägende Gestalt einer wissenschaftlichen Disziplin eingeführt, wobei das Mittel der Genauigkeit einleitend nur hinsichtlich der nachprüfbaren Lebensdaten in Anwendung gebracht wird. Korczak geht es um Genauigkeiten anderer Art, wie sich zeigen wird. Dem Zitat ist außerdem noch zu entnehmen, dass die Kristallographie das erste Forschungs- und Tätigkeitsfeld des jungen Chemikers war. Wie aber dieser Anfang zustande kam, erfahren wir zunächst einmal nicht.

Ganz ähnlich informiert der zweite Nachweis in präziser, knapper Fachsprache darüber, dass Pasteur offenbar von einem Forschungsgebiet zu einem nächsten, anderen gelangte: „From crystallography and structural chemistry Pasteur moved to controversial and interrelated topics of fermentation and spontaneous generation“ (Geison, 1974, p. 351). Wie aber, wodurch, warum diese Bewegung, eine neue Ausrichtung und ein fortgesetztes Forschungsinteresse von dieser Person und in dieser Person hervorgebracht wurden, wird nicht angedacht.

Deutlich verschieden von den beiden erstgenannten Quellen wird nun im dritten Beleg ein besonderer Zugang gewählt.

In every county, and in every civilized language, the word *pasteurization* is now part of the vocabulary, just as meaningful to the homemaker as it is to the food technologist and the research bacteriologist. This, of course, represents only one of Louis Pasteur's titles to fame, for his name is associated with some of the largest theoretical concepts and most practical applications of modern science. (Dubos, 1988, p. 1)

Ausgehend von der Vertrautheit und Gebräuchlichkeit des Begriffes *Pasteurisieren* in Alltagssprache und verschiedenen Anwendungsfeldern wird in Form einer Erinnerungskultur der Person gedacht, deren Bedeutung unzweifelhaft groß ist. Tatsächlich stellt dies aus dem Kontext gelöste Zitate den Anfangspunkt einer umfassenden Darstellung dar, in der auch Pasteurs Lebensweg vom Schuljungen zum Naturwissenschaftler nachgezeichnet werden soll. Die vergleichsweise andere Intentionalität wird hier spürbar: der Hinweis auf die alltägliche Verwendung eines Begriffes als Bezeichnung für eine Technologie erscheint als das geeignete Mittel, um den Zusammenhang zur historischen Person herzustellen und das Leseinteresse zu wecken. Eine einfache Form der Intentionalität spielt auch im letzten Beispiel eine Rolle, das einer Einführung in die Mikrobiologie für Krankenschwestern entnommen ist:

The techniques of modern microbiology were largely initiated and enormously developed by Pasteur, Lister and Koch. Pasteur, a pure chemist, became interested through investigation of industrial fermentation problems. He demonstrated that alcoholic fermentation was brought about by specific bacterial enzymes, and give a logical explanation for a process which had been carried on for hundreds of years. (Stucke, 1993, p. 7)

Pasteur erscheint wiederum als herausragender Mitbegründer einer Disziplin. Darüber hinaus finden sich aber knappe Hinweise auf ein erwachendes Forschungsinteresse („became interested“), auf die Art des neuen Wissens bzw. die Arbeitsweise einer neuen Disziplin („demonstrated that ...“, „a logical explanation“). Mit kleinsten sprachlichen Mitteln, wird hier die Aufmerksamkeit in Richtung des Sachverhaltes erhöht, dass es sich hierbei um wirklich neues und bedeutsames Wissen handelt. Die angedeutete Intentionalität der Darstellung nimmt aber keinen eigenen Raum ein. Die schwierige Frage, wie überhaupt Interesse erwachen kann, wird nicht beantwortet. Bildhafte Vorstellungen, mit denen wir uns Pasteurs Lebensgeschichte und auch die Personen, die an ihr teilgenommen haben, ausmalen könnten, werden nicht geweckt. Wie die Beziehung zwischen Pasteur und seinen Interessen, Aufgaben und Leistungen verstanden werden könnte, ist nicht Gegenstand des Lehrbuches. Gleiches gilt für die geheimnisvolle Beziehung zwischen dem kleinen Louis und dem großen Pasteur.

Wie erzählt Korczak nun seine Geschichte, und was ist daran *pädagogisch* interessant? Korczak verwendet das Mittel der *Wiederkehr* einzelner Elemente, die zu einem für die orale Verständigung und Lebensweise typischen Erzählmuster verbunden werden (vgl. Sanders, 1995, S. 20f., 26). Eine dieser Wiederholungen rankt sich in *lebensweltlicher* Orientierung um die sozialen und materiellen Verhältnisse, in die Louis hineingeboren wird (Korczak, 1987, S. 272f.):

„ein armes Elternhaus“, „ein bescheidenes Haus“
„Louis' Vater war ein Halbweise.“
„Louis' Vater war arm.“
„Die Straßen waren eng und ärmlich.“
„Diese (guten Bekannten) kamen oft ins ärmliche Haus des Gerbers.“

Wer die Geschichte hört, liest wird in einem gleichmäßigen Erzählrhythmus ermutigt, sich die Armut des Lebensumfeldes vor Augen zu halten und einzuprägen. Möglicherweise geschieht noch mehr. Das Individuum, das diesen Worten folgt und Aspekte des eigenen Lebenszusammenhanges in diesen Worten erkennt, wird in einer vorsichtigen, „freilassenden“ Weise (vgl. Rittelmeyer, 1999, S. 44f., 48) in diese Geschichte hineingenommen; das Einzelschicksal wird zum *gemeinsamen* Schicksal (vgl. Sanders, 1995, S. 15, 25). Das ist bedeutsam, denn wir müssen uns auf die Tatsache stützen, dass Korczak vielfältige Kontakte zu Waisenkindern hatte und einen Alltag erlebte, der immer wieder von allergrößter Not geprägt war. Er kam häufig mit Menschenkindern, die einen Elternverlust, Ausweglosigkeit und Armut erlitten hatten, zum Geschichtenerzählen und zur Verständigung über diese Geschichten zusammen. Hararis Erinnerungen (1994) unterstreichen das Ausmaß an Armut, Enge, Not und Verzweiflung in den jüdischen Vierteln Warschaws nach 1930, das sich auch in Zahlen ausgedrückt findet; etwa die Hälfte der jüdischen Kinder, ca. 65000 Kinder im schulpflichtigen Alter besuchten keine Schule, sie „bekamen keinerlei Erziehung, sondern trieben sich in den Straßen herum, wurden für Hilfsarbeiten ausgenutzt, halfen den Eltern in den winzigen Werkstätten oder hausierten“ (S. 31).

Eingebunden in die Erzählstruktur der Armut entwickelt Korczak (a.a.O.) aber eine zweite Geschichte. Er lässt seine Zuhörerschaft (Leser) am Leben eines Jungen teilnehmen, der unter den Bedingungen der Oralität aufwächst. Im elterlichen Haus, in sicherer Wiederkehr hat das Kind die *Gelegenheit, Gespräche* der befreundeten Erwachsenen zu verfolgen:

Und der junge Louis hört zu und zeichnet. Der Doktor spricht über Wunden, die nicht heilen wollen. Was soll man bloß tun? Manchmal hat ein Patient nur eine kleine Wunde, aber er stirbt daran. Der Doktor möchte den Kranken helfen, aber er kann es nicht. Es gibt kluge Bücher, aber die enthalten auch keinen Rat. Das alles sagt der Doktor. Und er bedauert, dass es so ist. Louis zeichnet und hört aufmerksam zu. (S. 273)

Auf diese Weise erfahren wir etwas von den *sozial* vermittelten Anfängen einer Entwicklung. Wir werden wie Louis Zeuge einer ernsten Unterhaltung, in der von menschlichem Leid und ungelösten Problemen die Rede ist.

Aber nicht expressive, suggestiv-bedrohliche Dramatik (vgl. Rittelmeyer, 1999) überwältigt uns an diesem Ort. Vielmehr lässt Korczak zwei Akteure in ihrer jeweiligen Einzig-artigkeit, in stiller Zwiesprache, in nachdenklicher und humaner Gestik eine Beziehung zu den inneren Bildern eingehen. Louis begegnet einem Erwachsenen, der zur inneren Einkehr findet – „Was soll man bloß tun?“, der sein menschliches Antlitz zu erkennen gibt und eine soziale Sprache wählt, die Mitgefühl und Ratlosigkeit zum Ausdruck bringt. Louis ist ein aufmerksamer Zuhörer. In wechsellvoller und stetiger Tätigkeit des Zuhörens und Zeichnens verbringt er diese Zeiten ernster Gespräche zwischen den Erwachsenen. Es sind dies Tätigkeiten, die eine *doppelte* Hinwendung verlangen: das Aufnehmen der äußeren Welt, die Hinwendung zum anderen Menschen einerseits, die Rückkehr zum eigenen Tun in Form der Hingabe an das Zeichnen andererseits. Auf einer zweiten Ebene sehe ich in Korczaks reduzierter Sprache, die sich hier quasi auf das nötigste und wesentlichste in kurzen, einfachen, klaren Sätzen beschränkt, wiederum Spuren seiner Umgangsweisen mit dem ihn anvertrauten Kindern, die selbst Geschichten von Krankheit und Tod, Verlust und Ratlosigkeit erfahren hatten. Man könnte dann Korczak so verstehen, dass es nicht um die Vereinnahmung der verletzten Seele, sondern um den respektvollen Abstand, nicht um einen Redeschwall, sondern um fast wortlose Übereinstimmung, nicht um dunkle, lebensfeindliche, gedankenlose Zuspitzungen, sondern um die Gewissheit liebender, nachsinnender Menschen gehen muss, wenn ein Gespräch an solchen Punkten verweilt.

Pasteurs intensive Hinwendung zur Mitwelt, zu den Aufgaben schließlich, die er selbst gewählt hat, zu den Gegenständen seines Schaffens bleibt über die Lebensspanne wirksam. Ausgehend von den besonderen Fähigkeiten und Kräften des kleinen Louis, aufmerksam zu hören, sich im zeichnerischen Tun zu üben und einen starken Willen zu entfalten, entwickelt Korczak die Chronologie der Ereignisse, wissenschaftlichen Arbeit und Entdeckungen – und zwar *in immer neuen* Variationen, Aneignungen, Ausweitungen und Vervollkommnungen des *anfänglich* angelegten Spielens, Lesens, Zeichnens, Schauens und Hörens:

Er spielt, liest, zeichnet, geht zur Schule. (...) Louis zeichnet und hört aufmerksam zu. (...) Pasteur liest, schreibt, schaut durch sein kleines Mikroskop, zeichnet und zählt. Er wiegt, misst, kocht, wärmt, mischt verschiedene Pulver, gießt Flüssigkeiten und Wasser von einer Flasche in eine andere, von einem Röhrchen ins andere, von einem Kolben in den anderen. (...) Er lernt Glas schmelzen und löten. Er lernt Gefäße so zu verschließen, dass man sie nicht verkorken muss, dass kein Stäubchen aus der Luft hinein kann. Er kann immer mehr und weiß vieles, immer besser. (...) Im Schmutz, im Staub, im trüben Wasser sind kleine Lebewesen. Woher kommen sie? Aus der Luft. (...) Pasteur untersucht die Luft in den Straßen, im Zimmer, im Keller. (...) Er steigt auf einen hohen Berg (...) Dann lötet er die letzten 20 Kolben wieder zu. (...) Dann sitzt Pasteur tagelang im Labor. (...) Und er beginnt zu reden. Was er erklärt, das zeigt er auch. (...) Vier Jahre hatte er in seinem Labor daran gearbeitet. Hunderte, ja tausende Male probiert. Er versuchte es so und anders. Er arbeitete lange, aufmerksam und vorsichtig. (...) auch damals, als er das Portrait seiner Mutter malte und die Zeichnung so lange verbesserte, bis sie dem Original ähnlich wurde. (...) Die Ärzte sollen wissen, dass die Behandlung der Kranken wichtig ist, dass aber das Laboratorium des Forschers genauso wichtig ist. Eine Mutter soll wissen, wie man mit einem Kind umgeht, damit es gesund bleibt. (...) Alles, was er entdeckt, verkündet er laut und verschweigt nichts. (...) Louis Pasteur hat 230 Bücher verfasst. (...) Sie sind gar nicht leicht zu lesen, aber er hat sie alle selbst geschrieben. Und selbst hat er alles herausgefunden, hat geforscht, probiert, gesucht und experimentiert. Gut, dass es genügt, wenn ein Mensch etwas weiß, etwas herausgefunden hat und den anderen sagt, was und wie man etwas machen muss. Alle anderen haben es dann leichter. Jeder kann sich das Wissen aneignen. (S. 272ff.)

Das Frühere ist im Späteren enthalten, das Spätere erklärt sich aus dem Früheren, und so werden das Kind „Louis“ und der Erwachsene „Pasteur“ als eine, durchgängig erscheinende Person, frei von Brüchen und Unstimmigkeiten aufeinander abgebildet. Das geschieht aber durch Bezugnahme auf *die Art ihres Tuns*, das gleichwertig und sinnvoll erscheint und sich in einer Sphäre vollzieht, die von oralen und literalen Dimensionen durchdrungen ist.

Unter der Oberfläche der armen Lebensverhältnisse und in einer Konkretisierung des Lebensfundaments entdeckt Korczak eine dritte Geschichte, die erzählt werden muss. Louis wächst in der Gewissheit eines sozialen Umfeldes heran, das ihn trägt, wahrnimmt und anerkennt; auch im weiteren Verlauf begegnet Pasteur immer wieder lebendigen Zeugnissen menschlicher Liebe, Unterstützung und Verbundenheit:

Herr Romanet sagt als erster, dass der junge Louis studieren soll. Er sagt als erster: „Ich weiß, dass dein Louis nicht leicht in der Schule lernt. Es gibt andere, die besser lernen. Aber Louis ist zielstrebig und hartnäckig. Er wird sie einholen, ja überholen. Er ist geduldig, will alles können und alles wissen. Man muss ihm eine gute Schulbildung ermöglichen. Es wäre sonst schade um den Jungen.“ (S. 273f.)

Und er (Biot) fügt hinzu: „Wenn Louis einmal auf seinen Tisch ein Foto seines Vaters und eins von mir stellt, dann werden das Fotos zweier Menschen sein, die ihn beide gleichermaßen geliebt haben.“ (S. 274)

Louis Pasteur hat eine gute Frau und zwei liebe Töchter. (ebd.)

Die Bekanntschaft mit einem Tischler ist ihm jetzt von Nutzen. Er lässt sich aus Holz zwei riesige Kristallmodelle anfertigen – wie zwei große Holzklötze. Er bringt sie zu einer wissenschaftlichen Tagung und stellt sie dort auf. (S. 276).

Im Verlauf der Geschichte kommt es immer wieder zu gedanklichen Brechungen des Erzählstroms, und zwar dann, wenn es Sinn macht, die Welt der gewonnenen Erfahrungen genauer zu überblicken, Situationen zu entschlüsseln und Wahlmöglichkeiten zu entdecken, sich der Viel-schichtigkeit des Menschen und der Welt bewusst zu werden (vgl. auch Goldberger, 2001). Die pädagogische Intention dieses gestalterischen Mittels könnte zweierlei einschließen. Zum einen wird eine große Nähe zum wirklichen Gespräch erzeugt, denn „Unterbrechungen, Einwände, Fragen und Wiederholungen – die zeitweilige Abkehr von wohlgeordnetem Verlauf und geradem Kurs mit anschließender Rückkehr zu diesen Dingen – sind das Herzstück der mündlichen Verständigung“ (Sanders, 1995, S. 59). Gerade dieser natürliche Kommunikationsweg ist notwendig für die Entwicklung des Kindes (Sanders, a.a.O.):

Im fortgesetzten Gespräch mit anderen, in Unterhaltungen, die wie ein Riesenrad kreisen, mal in dieser, mal in der anderen Richtung, um mal bei diesem, mal bei jenem Punkt länger zu verweilen – in diesen Gesprächen muss das Kind, um seinerseits mit einer Antwort „aufwarten“ zu können, ständig aus seinem Innenleben schöpfen, muss auf sein Empfindungsvermögen und seine Fähigkeit zu schlussfolgerndem Denken zurückgreifen. (S. 68)

Zum anderen wird ein elementarer Zusammenhang erfahrbar: Innenwelt und Handlungsfortschritt, Reflexion und weitergehendes Leben gehören zusammen, sind aufeinander zu beziehen. Erst dann, wenn die „internen Differenzierungen“ (Rittelmeyer, 1999, S. 46) quasi gelungen sind, das Verständnis gewachsen ist, wendet Korczak sich wieder den unmittelbaren Ereignissen der Lebensgeschichte zu. Dabei handelt es sich um eine Geschichte, die nicht in destruktiven Lebensmustern endet. Sie besteht vielmehr in „hartnäckiger, zielstrebigere“ Arbeit, im Zugewinn an Arbeits- und Handlungsmöglichkeiten, in der Ausschöpfung des eigenen Potenzials. Sie führt zu Erkenntnissen und Verfahrensweisen, die Pasteur schließlich mit Hilfe des gesprochenen Wortes und der Schriftkultur in den Dienst des einzelnen Menschenlebens und der menschlichen Gemeinschaft stellt:

Er klebt Zettel auf die Flaschen – mit Angaben darüber, wo er die Luft her hat, an welchem Tag und zu welcher Stunde er sie eingefüllt hat. So steht es jetzt auf den Kolben, und so wird er es auch in Zukunft immer machen (...) Er wird immer aufschreiben, wo er etwas unternahm, was er machte, an welchem Tag und zu welcher Stunde. Genauso wird er später alles von den Kranken aufschreiben. (...) Als Pasteur in die Fabriken ging, sahen die Eigentümer das nicht gern, weil sie nicht wollten, dass auch andere das herstellen konnten, was sie produzierten. Ein Fabrikant will alle seine Geheimnisse für sich behalten. Er will, dass nur sein Bier, nur sein Wein oder sein Zucker gut sind. Der Züchter will, dass nur seine Kühe und Schafe gesund sind und seine Wolle, seine Milch die beste ist. (...) Pasteur aber sagt es allen. (...) Louis Pasteur hat 230 Bücher verfasst. (S. 278ff.)

Welche reflexiven Haltepunkte, Differenzierungen sind Korczak insgesamt wichtig? Es sind die ganz großen Fragen und Themen, die jeden Menschen, vor allem die Kinder bewegen, wie z.B. Freundschaft, Anerkennung, Liebe, Unterstützung, Krankheit, Tod, Misserfolge, Hindernisse, Streit, Neid, Feindschaft, Vorurteile und Gerechtigkeit. Man begegnet einem Erzähler, der kein Interesse daran hat, Louis' Geschichte auf nur einen Aspekt zu reduzieren, die Individualität des Menschen zu verkennen, die Kraft seiner affektiven Strukturen und seines sozialen Beziehungsgeflechts zu unterschätzen. Korczak konfrontiert seine Zuhörer eher in einer facettenreichen, respektvollen wie entschlossenen Weise mit menschlichen Problemen und Fähigkeiten, die in der sozialen, emotionalen und mentalen Natur des Menschen angelegt sind. In den reflexiven Ausflügen zum Freundschaftsthema erfahren wir einerseits, wie wertvoll ein guter Freund ist, andererseits, dass auch Zeiten und Tätigkeiten in der Vereinzelung ihren Sinn und ihre Berechtigung haben. Wir hören, wie schwierig es sein kann, den richtigen Freund zu finden. Korczak skizziert die prägende Kraft, die in den Freundschaftsbeziehungen beheimatet sein kann, und er stützt sein Nachsinnen auf der Beobachtung, dass es immer auch Menschen geben wird, die verhindern, dass ein junger Mensch seine „Bestimmung“ findet. Am Ende der gedanklichen Schleife findet sich die Erkenntnis, dass ein junger Mensch darauf angewiesen ist, die Freundschaft in der Bezugsgruppe der Gleichaltrigen zu finden wie auch die freundschaftliche Unterstützung eines älteren Erwachsenen zu finden, weil sich diese Freundschaften auf verschiedenen Ebenen vollziehen und miteinander lebensnotwendig sind. Beides nun begegnet und gelingt Louis. Er entdeckt Wahlmöglichkeiten und findet Freunde. Man könnte hier die enge Verknüpfung zwischen Reflexionsinhalten und Entwicklungsgewinn des Akteurs als Korczaks pädagogisches Bemühen auffassen, die Lebensgeschichte hellwach, erklärend zu begleiten, d.h. „Weisheit“ zu vererben (vgl. Sanders, 1995 S. 23), wie auch eine „soziale Lern-Figur“ (Rittelmeyer, 1999, S. 48) zu vermitteln.

Louis hat einen guten Freund. Er heißt Julien. Sein Freund hilft ihm, gibt gute Ratschläge. Man kann sich gut mit ihm unterhalten. Auf lustige Weise und auch ernsthaft. Es war schwer, einen guten Freund zu finden. Louis suchte und wählte lange. Er wollte lieber allein bleiben, falls er keinen finden würde, der ihm gefiele. Denn er kann auch allein spielen, lesen, zeichnen – den Eltern helfen oder mit den Geschwistern spielen. (...) Es ist wichtig, es ist sehr wichtig, was für Freunde ein Junge hat, und es ist auch wichtig, was für Freunde der Vater hat. (...) Ein junger Mensch weiß noch nicht, was er werden will. (...) Manche Menschen helfen ihm, seine Bestimmung zu finden, andere stellen sich ihm in den Weg. Manche wünschen ihm Erfolg, andere sind neidisch und wollen, dass ihm nichts gelingt. (...) Man braucht einen Freund, der einem zuhört und an einen glaubt. Man braucht einen jungen Freund, der Mut macht. Aber man braucht auch einen älteren Freund, der hilft. Louis hat in Charles einen jüngeren Freund. Und in Professor Biot hat er einen älteren Freund. (Korczak, 1987, S. 273f.)

Andere Brechungen des Erzählflusses verdeutlichen, wie mühsam es ist, das Bewusstsein und Handeln der Menschen mit neuem Wissen zu erreichen. Pasteurs Leben wird nun als moralisches Beispiel erkannt. Es zeigt, dass man für seine Erkenntnisse und Überzeugungen einstehen darf und muss, wenn diese auf Wahrhaftigkeit, Menschenliebe und Besonnenheit gründen:

Neue Wahrheiten verkünden, heißt Vorurteile abbauen. Aber neue Wahrheiten haben Feinde. Der eine ist dein Feind, weil er nicht denken will. Soll doch alles so bleiben, wie es ist. Der andere ist dein Feind, weil er eingebildet ist. Er hatte andere Thesen verkündet und will sich nun nicht zu seinen Fehlern bekennen, weil er sich schämt. Ein Dritter ist eifersüchtig, weil nicht er die neuen Wahrheiten gefunden hat. (...) Pasteur streitet nicht gern, aber kämpfen muss er. (...) Wenn sie etwas nicht sehen, weil es klein ist, zeigt er es ihnen in Großformat. (...) Er hat den festen Willen und glaubt an den Erfolg. (...) Was er erklärt, das zeigt er auch. (...) Pasteur will, dass die Wissenschaft den Menschen dient. (Korczak, 1987, S. 276ff.)

Abschließend möchte ich der interessanten Frage nachgehen, an welcher Stelle der Geschichte und wie Korczak nun den Terminus *Pasteurisieren* konkret einführt, da auch dies ein Qualitätsmerkmal seiner auf Kinder bezogenen Erzählkunst sein könnte. Im Unterschied zu Dubos (1988, p. 1) fällt auf, dass Korczak sich nicht für den frühesten Zeitpunkt entscheidet. Die bedeutungsvolle Gegenwart eines Begriffes in Wortschatz sowie Anwendungskontexten, von der aus man zurückschreitend auf die Person verweisen kann, um dann

vorwärtsschreitend in das biografische Erzählen einzusteigen, ist nicht sein Kunstgriff. Er entscheidet sich für die von Anfang an eher induktive Entwicklung. Erst dann, wenn der Handlungsraum gemeinsam mit der Hauptfigur ausreichend durchschritten ist, begegnen wir dem begrifflichen Gebäude. Zwar findet sich auch bei Korczak zu einem frühen Zeitpunkt der Erzählung ein *namentlich* hergestellter Zusammenhang, aber dies geschieht gerade in enger Orientierung an der *sinnlich* erfahrbaren, noch *unmittelbar* vorstellbaren Welt des Kindes: eine große Klinik in Paris trägt seinen Namen, eine Straße der französischen Hauptstadt ist nach ihm benannt (S. 272). Der Name wird mit Bedeutungen gefüllt, die der Erfahrungswelt und den Vorstellungskräften des Kindes entsprechen: eine Hauptstadt, ein Krankenhaus, eine Straße, ein Name, auch in Warschau gibt es kranke Menschen, viele der Häuser, Straßen und Plätze haben einen Namen ... Der *Begriff* aber, der in Wahrheit mehr als ein dem spontanen kindlichen Denken zugänglicher Name ist, ein Begriff aber als *Produkt* der Literalität wird erst dann sprachlich eingefroren und erklärt, wenn der zugehörige *Prozess des Erkenntnisgewinns* in allen seinen Bezügen vorbereitet worden ist. Erst dann, wenn der Leser (Zuhörer) ein *sorgsam angelegtes* Verständnis für diese nicht unmittelbar erfahrbaren Dinge entwickeln konnte, darf das Ergebnis langjähriger Forschens und gründlichen Nachdenkens in eine begriffliche Fassung gegossen werden:

Aber Pasteur kennt keine Rast. (...) Er kauft teure Apparate. Und er forscht weiter. Als er noch Kind war und gerne zeichnete, gelang ihm auch nicht alles auf Anhieb. Auch in der Schule fiel ihm das Lernen manchmal schwer; dennoch blieb er zielstrebig dabei. (...) Es gibt so viele große Geheimnisse und unerforschte Kräfte. Pasteur konstruiert Uhren, Spiegel und Magnete. Er macht Versuche und sucht weiter. (...) Aber da ein Forscher sucht, irrt er auch. Er will etwas erreichen, aber es gelingt ihm nicht alles. Er beginnt etwas – verwirft es wieder. Er lässt eine angefangene Sache liegen, wendet sich ihr dann später wieder zu. Er macht Fehler. Er korrigiert sie. Etwas gelingt nicht, weil er einen kleinen Fehler macht oder weil etwas fehlt oder weil man ihn bei der Arbeit stört. Dann wieder meint er, er habe es gefunden. Er glaubt, die Entdeckung gemacht zu haben, nach der er suchte, und dass er nun alles weiß; doch dann muss er feststellen, dass er sich getäuscht hat. (...) Zehn lange Jahre plagt sich Pasteur und forscht. Vier Entdeckungen gelangen ihm. Aber auch das, was nicht gelingt, ist wichtig. (...) In einem alten Buch habe ich gelesen, wie man zu Pasteurs Zeiten kleine Kinder im Krankenhaus fütterte. (...) Die Kinder wurden krank und starben. (...) Auch die Ärzte gaben gute Ratschläge, aber sie waren eigentlich ratlos. Und die Kinder starben weiter. Erst Pasteur erkannte, dass man z.B. Milch bis zu einer bestimmten Temperatur erhitzen muss, damit Krankheitserreger abgetötet werden. Seine Methode, seine kluge Methode, Milch zu kochen, heißt seither **pasteurisieren**. Pasteurisieren, weil Pasteur gezeigt hat, wie man es machen muss. (...) Im Schmutz, im Staub, im trüben Wasser sind kleine Lebewesen. (...) Man muss die Lebewesen nicht in die Flasche lassen. Man kann sie durch Kochen abtöten. (...) Es gibt unter diesen Kleinstlebewesen (...) auch nützliche (...) Andere schaden und stören. Durch sie wird der Wein sauer, die Butter wird ranzig, und der Teig geht nicht auf. Diese Mikroorganismen verseuchen Wunden und Blut. Sie erzeugen ansteckende Krankheiten. In Schmutz, Staub, in trübem Wasser und in schlechter Luft leben diese Kleinstlebewesen. Man kann sie in einen Kolben stecken, man kann sie wie Getreide säen, kann sie wie Kartoffeln setzen, man kann sie züchten wie Fische, man kann sie brüten lassen wie eine Henne auf ihren Eiern. (...) Pasteur weiß das, aber alle müssen es wissen (...) Denn jeder braucht saubere Luft und sauberes Wasser, saubere Wannen und saubere Eimer. Und das Hemd jedes einzelnen muss sauber sein. Darüber muss man in Büchern und Zeitungen schreiben (...) Ein Mensch allein kann das nicht bewerkstelligen. Man muss es den Lehrern beibringen. Man muss Labors einrichten. Jede Schule muss ein Mikroskop haben. Es ist leicht, etwas zu begreifen, wenn man es sieht. (S. 276ff.)

5. Die Wiederaneignung sprachlicher Ausdrucks- und Handlungsformen in der Gesamtkonzeption Janusz Korczaks

Korczaks Beitrag ist auf das Verstehen und Respektieren des Kindes gerichtet, seine erzieherische Arbeit vollzieht sich im mitmenschlichen Kontakt und sein pädagogisches Nachdenken ist eher ein Nachsinnen über die Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen. Waaldijk (2002) deutet diese pädagogische Orientierung im Sinne der Philosophie Lévinas, deren Herzstück die unmittelbare, zwischenmenschliche Begegnung ist. Danach ist es das schauende Gesicht des anderen Menschen, das eine Beziehung stiftet und uns in ein Verantwortungsverhältnis nimmt (S. 149). Damit sind Bedeutungen des Gespräches und der Innerlichkeit angesprochen, die Korczak unmittelbar vollzogen hat, die Rittelmeyer (1999) im Sinne einer Rhetorik freilassender Zuwendung angedacht hat und die Sanders (1995) als Ausweg aus dem Dilemma sozial-emotionaler Entfremdungserscheinungen aufzeigt. Nach Auffassung Sanders lassen sich Fehlentwicklungen darauf zurückführen, dass ein Teil der Heranwachsenden *von der Nutzung der an Lese- und Schreibkenntnis gebundenen sozialen Katalysatoren und Ressourcen des Selbst* ausgeschlossen seien (S. 108). Er erklärt dies mit einem Mangel an sozialer Verwurzelung in der Oralität, wodurch der Weg zur Literalität erschwert, wenn nicht gar verschlossen sein könne. Jugendliche seien auf Gefühle, wichtig und wertvoll zu sein, angewiesen. Aus diesem Grund geht es Sanders nicht um eine Relativierung der Verantwortlichkeit für eigenes Handeln, aber man müsse im sozialen Miteinander der Generationen praktische Lösungsvorstellungen entwickeln, und diese sieht er in der dem Menschen eigenen Stimme und Sprachfähigkeit: „Wonach diese Jugendlichen sich sehnen, das ist das Gefühl und der Zustand des Ermächtigtseins durch die eigene Stimme“ (S. 110).

Es sind gerade die verschiedenen Formen des Ermächtigtseins der Kinder, die sich in Korczaks pädagogischem Arrangement, das aufrichtige Begegnung, Gesprächsbereitschaft, tröstende Gegenwart, konkrete Techniken wie eigenständige Versammlungen und Redaktionsarbeit der Kinder, das Erzählen und Hören von Geschichten u.a.m. umschließt, verwirklicht finden. Man kann diesen Ansatz eher nachvollziehend-philosophisch oder eher erziehungstheoretisch erschließen. Nach Langhanky (1994) ist Korczak ein „Meister des Dreisprungs“ – aufgrund seiner dreifachen Professionalität (Arzt, Pädagoge, Schriftsteller) und eines dreifachen erzieherischen Aktes: dem *Diskurs*, der *Handlungsforschung* und der *Kontemplation*.

Korczak hat die Notwendigkeit des Diskurses für die innere Funktionsfähigkeit einer Einrichtung als tragende Säule des Verhältnisses zwischen Kindern und Erwachsenen erkannt (Langhanky, 1994, S. 133 ff.). In einem Waisenhaus besteht die Realität einer gemeinsamen Lebenswelt, die bestimmte Garantien und

Handlungsweisen notwendig macht. Das Individuum muss einerseits die Möglichkeit haben, sich als geachtetes, zugehöriges, teilhabendes Mitglied der Gemeinschaft zu erfahren. Andererseits muss das Individuum vor den Rückwirkungen der geteilten Lebenswelt und Zugehörigkeit zu einer Gruppe geschützt werden. Aus diesem Grund, wegen des Zusammenlebens vieler Individuen in einer Gemeinschaft auf engem Raum bedarf es einer „Garantie gegenseitiger Schonung“ (S. 135). Durch die Hereinnahme des Kindes in den Diskurs, durch eine sorgfältige Verankerung kommunikativer Handlungsformen können sowohl die Förderung eines Individuums in der Lebensgemeinschaft, als auch die wechselseitige Schonung innerhalb der Grenzen der Gemeinschaft gelingen: „Mit dem Kodex, der im Waisenhaus institutionalisiert war, war der Diskurs als zentrales Mittel der Begegnung und des Handelns zwischen den Erwachsenen und den Kindern und unter den Kindern und Jugendlichen selbst vermacht“ (S. 136). Die Diskursethik war dabei als kommunikatives Netz allgegenwärtig: „Alle Elemente der Reflexion, die Tagebücher, die Zeitung, die Tafel, der Briefkasten etc. waren stützende und vorantreibende Elemente des Diskurses“ (S. 137).

Korczak hat das forschende Interesse und die pädagogische Praxis verbunden, und zwar dergestalt, dass er die Aktuere selbst darin ermutigte, ihr Alltagshandeln zu reflektieren und zu kontrollieren (S. 133). Alltagsbeobachtungen wurden in Form von „Daten, Fakten, Aufzeichnungen, Berichten, Zettelnotizen gesammelt und in Gremien oder großen Gruppen wieder in den Diskurs eingespeist“ (S. 141). An diesem kleinschrittigen Prozess der Beobachtung, Reflexion und sozialen Rückkopplung, neuen Beobachtung waren alle Mitglieder der Gemeinschaft beteiligt. Es gab institutionalisierte Bahnungen für diese Vorgehensweise, wie z.B. Tagebücher, Kalendarien, Wochenschriften, Gericht und Lesung. Ziel der laufenden Rückversicherung in Gruppen ist die Zusammenführung von Reflexion und Handeln bzw. Faktensammlung und Faktenverwendung. Korczak selbst hat sich in umfassender Weise daran beteiligt, Fakten und Notizen zu sammeln und in die Alltagspraxis einfließen zu lassen. Sein Beitrag war zugleich Ausdruck seiner erzieherischen Vorstellungen, d.h. „Aufforderung zur Achtsamkeit, zur Beobachtung der Nuancen“ (S. 143). Die Reflexionsmethodik ist Absicherung der pädagogischen Begegnung und Grundlage des Erkenntnisgewinns:

Erstens soll und muss das Handeln der Erwachsenen in dieser Begegnung einer permanenten Kontrolle und Reflexion unterzogen werden, um die selbstverständlich, kulturell fundierte Missachtung des Gegenübers durch eine reflektierte Haltung zu diesem zu brechen. (S. 144)

Zweitens ist es das Ziel, aus den alltäglichen pädagogischen Versuchen und Begegnungen mittels der Aktionsforschung zunehmend gesichertere Erkenntnis über günstige Bedingungen der Entwicklung und des Lernens zu gewinnen. (ebd.)

Kontemplation schließlich erscheint als „logische Verlängerung“ (S. 133) der Methoden des Diskurses und der Handlungsforschung, weil unser Wissen über das Kind immer unvollständig ist und wir die Grenzen unserer reflexiven Fähigkeiten anzuerkennen haben (S. 145). Kontemplation stellt bei Korczak einen aktiven Annäherungsprozess an das „Du“ des Kindes bzw. das „Geheimnis des Kindes“ dar (ebd.). Kontemplation meint die „Versenkung in das Gegenüber“, die „innere Betrachtung“ der Dinge (S. 144). Kontemplation kann nicht durch einzelne, zielgerichtete Aktionen bewusster Reflexion hergestellt werden, sondern ist vielmehr „ein schauendes Ruhen“, eine „Konzentration der Beobachtung“ (S. 147 f.).

Es ist wohl kein Zufall, wenn Korczak (1987) ein einprägsames Bild dieser Erkenntnisform an den Anfang seines Überlieferungsprozesses zu Pasteur gestellt hat: „Und der junge Louis hört zu und zeichnet. Der Doktor spricht über Wunden, die nicht heilen wollen. Was soll man bloß tun? (...) Louis zeichnet und hört aufmerksam zu“ (S. 273).

6. Literatur

- Brandis, H., Eggers, H.J., Köhler, W. & Pulverer, G. (Hg.). (1994). *Lehrbuch der Medizinischen Mikrobiologie*. 7. Aufl., Stuttgart: Fischer.
- Dubos, R.J. (1988). *Pasteur and Modern Science*. Berlin, Madison: Springer, Science Tech Publishers.
- Geison, G.L. (1974). Louis Pasteur. In C.C. Gillispie (Ed.), *Dictionary of Scientific Biography*, vol. X. New York: Charles Scribner's Sons.
- Goldberger, M. (2001). Vier Stufen der Erkenntnis. *Jüdische Allgemeine*, 22. November 2001, S. 14.
- Gruen, A. (2002). *Der Kampf um die Demokratie. Der Extremismus, die Gewalt und der Terror*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Harari, L. (1994). Janusz Korczak, wie ich ihn erlebte. Bericht eines israelischen Zeitzeugen. In L. Kunz (Hg.), *Einführung in die Korczak-Pädagogik: Konzeption, Rezeption und vergleichende Analysen* (S. 29-43). Weinheim: Beltz.
- Korczak, J. (1987). Ein hartnäckiger Junge – Das Leben des Louis Pasteur – Auszüge. In F. Beiner (Hg.), *Janusz Korczak – Pädagogik der Achtung, Tagungsband zum Dritten Wuppertaler Korczak-Kolloquium* (S. 272-282). Heinsberg: Dieck.
- Korczak, J. (1990). *Das Kind neben dir. Gedanken eines polnischen Pädagogen*. Hrsg. von B. Enge-mann-Reinhardt, Berlin: Volk und Wissen.
- Korczak, J. (1998). *Das Recht des Kindes auf Achtung*. Hrsg. von E. Heimpel & H. Roos, 6. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Kunz, L. (1994a). Janusz Korczak (1878-1942) – biographische Skizzen. In L. Kunz (Hg.), *Einführung in die Korczak-Pädagogik: Konzeption, Rezeption und vergleichende Analysen* (S. 13-18). Weinheim: Beltz.

- Kunz, L. (1994b). Vergleichende Bemerkungen zu einigen Schriften Janusz Korczaks. In L. Kunz (Hg.), *Einführung in die Korczak-Pädagogik: Konzeption, Rezeption und vergleichende Analysen* (S. 103-118). Weinheim: Beltz.
- Langhanky, M. (1994). *Die Pädagogik von Janusz Korczak: Dreisprung einer forschenden, diskursiven und kontemplativen Pädagogik*. Neuwied: Luchterhand.
- Langhanky, M. (1998). Janusz Korczak – ein pädagogischer Nachlaß. *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau*, 21, 37, 13-18.
- Langnas, S.E. (2001). Wähle eins, zwei, drei oder vier. *Jüdische Allgemeine*, 30. August 2001.
- Rittelmeyer, C. (1999). Bilder für Kinder. Versuch einer pädagogischen Bildphänomenologie. *Erziehungskunst*, 1999, 40-48.
- Sanders, B. (1995). *Der Verlust der Sprachkultur*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Stucke, V. (1993). *Microbiology for Nurses: Applications to Patient Care*. 7th Ed., London: Bullière Tindall.
- Waalwijk, K. (2002). *Janusz Korczak: Vom klein sein und groß werden*. Weinheim: Beltz.