

Janusz Korczak: Erziehung und Bildung unter „demokratiepädagog ischen“ Aspekten

Dr. Michael Kirchner, Fakultät für Erziehungswissenschaft in der
Universität Bielefeld, April 2024

Janusz Korczak: Erziehung und Bildung unter „demokratiepädagogischen“ Aspekten

1 Einführung

Seit Jahren geben gesellschaftspolitische Entwicklungen, vor allem in der „westlichen Welt“, Anlass zu großer Sorge: „Demokratiemüdigkeit“, „Populismus“ sowie autoritäre und autokratische Zersetzungen elementarer Demokratie-Voraussetzungen gefährden zunehmend den sozialen Zusammenhalt. Der Sozialphilosoph Axel Honneth reflektierte bereits 2012 in seinem vielbeachteten Festvortrag vor der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft „Erziehung und Öffentlichkeit“ die vielfältigen Ursachen und Auswirkungen dieser Tendenzen. Er wies zudem auf notwendige Gegenmaßnahmen hin. Folgenswer ist für ihn nicht zuletzt die „wachsende Abkopplung der Demokratietheorie von der Erziehungslehre“, obgleich doch (von Platon bis Rousseau) „gute Erziehung und republikanische Staatsordnung komplementär aufeinander angewiesen sind“, zumeist vermittelt über die „Idee des ‚guten Bürgers‘“ (Honneth 2012:432). Im Rückblick gilt es zusätzlich mit Hans Joas zu bedenken: „Die pädagogische Tradition hat eine aristokratische, keine demokratische Genesis. [...] Alle großen Diskussionen, in die Theorie verwickelt war, sind durch Dualismen geprägt gewesen. [...] Eine demokratische Pädagogik verträgt kein autoritäres Wissen“ (Joas:311).

Honneth und Joas verweisen ausdrücklich auf den Sozialphilosophen John Dewey (1859–1952), für den „Demokratie nicht eine Alternative zu anderen Prinzipien gemeinsamen Lebens ist. Sie ist vielmehr die Idee der Gemeinschaft selbst“ (Dewey 1996:129). Dewey verknüpft seine Demokratietheorie mit praktischen Modellen gesellschaftlicher Kooperation im Zusammenwirken von Diskurs und Handlung. Das Innovative eines solchen Projekts wird vollends sichtbar, wenn man zudem mit Dewey erkennt, dass „Demokratien ihren sozialen Erhalt moralischen Einstellungen verdanken, die nur in gewachsenen Gemeinschaften gedeihen können“ (Honneth 2012:433). Diese grundsätzlichen Aussagen, wir kommen später auf sie ausführlicher zurück, verlangen, zeitgemäße demokratische Erziehung und Bildung nicht nur eine Sache der angemessenen Wissensvermittlung zu betrachten. „Demokratie- Denken ist wichtig als Erfahrungs-lernen, Partizipation, Pluralismus, reflexive Kooperation, und kritische Distanz. Dies alles bedarf aber auch der kontinuierlichen praktischen Einübung durch Teilnahme, Kooperation, Gewohnheitsbildung, Lern- und Arbeitsgemeinschaft. Dewey konstatiert, „dass eine vitale Demokratie durch allgemeine Bildungsprozesse ihre eigene kulturelle und moralische Bestands-Voraussetzung stets neu erzeugen muss“ (a.a.O.:430) Anzustreben sind in diesem Sinne „kooperative Gemeinschaften, in denen jede(r) als anerkanntes Mitglied mit allen anderen zum Zwecke der gemeinsamen Willensbildung zusammenwirken können muss“ (a.a.O.:436). Dies ist für Honneth in einem „ethischen Sozialisationsmilieu vorpolitischer Gemeinschaften zu erlernen, für deren Wachstum und Pflege geeignete Instrumente vonnöten sind“ (a.a.O.:432f.). Solche „Instrumente“ sind in pädagogischen Prozessen theoretisch und praktisch zu vermitteln.

Wir möchten mit unserem Betrag zeigen, warum und auf welche Weise sich in der Auseinandersetzung mit der Pädagogik des Schriftstellers, Kinderarztes Pädagogen und

Kindheitsforschers Janusz Korczak (1878–1942) in Theorie und Praxis notwendige soziale Gewohnheiten der Partizipation, Kooperation und Gemeinwohl-Orientierung in einer Erziehungsgemeinschaft anstoßen und kultivieren lassen. Korczak reflektierte und erprobte in den Jahren 1912–1942 in zwei Warschauer Internaten („Dom Sierot“ für jüdische und „Nasz Dom“ für polnische Waisenkinder) auf überzeugende Weise ein „demokratisches Erfahrungslernen“ in den angesprochenen Bereichen des Erziehungs- und Bildungswesens. Der vorliegende Essay wird eröffnet durch eine stichwortartige Einordnung Korczaks in den Kontext damaliger „reformpädagogischer Bewegungen“. Hervorgehoben sei seine Nähe zur Sozialphilosophie John Deweys (1859–1952). Schwerpunktmäßig widmen wir uns dann – ausdrücklich im Anschluss an Dewey – der Pädagogik Korczaks unter „demokratiepädagogischen“ Aspekten in vier Kapiteln:

1. „Gemeinschaft“ und „Demokratie“ im reformpädagogischen Kontext;
2. „Erziehung“ im Verständnis Korczaks;
3. „Gemeinschaft“ in Korczaks Theorie;
4. „Gemeinschaft“ in Korczaks Praxis.

Abschließend seien in 5. Zusammenfassung einige Hinweise auf heutige Möglichkeiten einer sinnvollen Demokratiepädagogik gegeben.

Janusz Korczak teilt fraglos, zumindest auf den ersten Blick hin, viele Pläne und Projekte mit den europäischen und US-amerikanischen reformpädagogischen Bewegungen der Jahre 1880–1935. Zu nennen sind zum einen (1) die radikale Umorientierung jeglicher Erziehungs- und Bildungsarbeit „vom Kind“ aus, (2) die Erziehung zu Selbsttätigkeit und Selbständigkeit des Kindes und (3) das Experimentieren mit neuen Formen der „Gemeinschaft“ („Landschulheim“, „Arbeitsschule“, „Schulgemeinde“, „Erziehungs-Familie“). Als Namen können gelten: Hermann Lietz, Gustav Wyneken, Paul Geheeb, Alexander Neill, Maria Montessori, John Dewey, Anton Semjonowitsch Makarenko, Adolphe Ferrière, Célestin Freinet und Rudolf Steiner.

2 „Gemeinschaft“ und „Demokratie“ im reformpädagogischen Kontext

Im Rahmen ihrer Schul- und Kulturkritik bearbeitet die frühe Reformpädagogik (etwa ab 1880) in vielfältiger Art und Weise das Spannungsverhältnis (autonomes) Individuum – Gesellschaft. Dies geschieht nachweislich über den Begriff der „Gemeinschaft“ – einerseits „als romantisches, positives Prinzip, als eine säkulare Heilserwartung, an die sich ‚völkische‘ wie ‚kommunistische‘ Symbolisierungen gleichermaßen heften konnten“ und andererseits „als pädagogisches Ideal – sofern vorausgesetzt wird, dass sich Erfahrungen in (kleinen) Erziehungs-Gemeinschaften („Landschulheimen“, „Schulgemeinden“, „Erziehungs-Familien“, M.K.) auf größere soziale Gemeinschaften oder die Volksgemeinschaft übertragen lassen“ (Oelkers:96).

Auch für das (sozial)pädagogische Denken und Handeln Janusz Korczaks ist der Gemeinschaftsbegriff konstitutiv. Er knüpft dabei aber nicht so sehr an die deutschen Reformer Paul Natorp (1854–1924), Georg Kerschensteiner (1854–1932) und Ferdinand Tönnies (1855–1936) mit ihren Konzepten „Gemeinschaft“ vs. „Gesellschaft“ („Staat“ / „Volk“) an, sondern schließt an die Sozialphilosophie und Sozialpädagogik John Deweys an, insbesondere an dessen Verständnis von „Demokratie“ als „Demokratie leben“. Er schreibt: „Wo immer es eine gemeinsame Tätigkeit gibt, deren Folgen von allen beteiligten einzelnen Personen als gut anerkannt werden, und wo die Verwirklichung dieses Guten die Wirkung hat, einen energischen Wunsch und die Anstrengung auszulösen, dieses Gute zu bewahren, eben weil es ein von allen geteiltes Gutes ist, dort besteht eine Gemeinschaft. Das klare Bewusstsein eines gemeinschaftlichen Lebens in all seinen Implikationen konstituiert die Idee der Demokratie“ (Dewey 1996:129). Dewey und Korczak lehnen entschieden ab, das Demokratie-Verständnis auf die tradierte Idee einer demokratischen Willensbildung mittels numerischer Prinzipien der Mehrheitsregeln zu reduzieren. „Gesellschaft“ ist mehr als eine „Masse isolierter Individuen“. Für beide gilt: „Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey 2000:121). Oelkers ergänzt: „Lebensform ist aber nicht Lebenswelt, Es geht nicht um soziale Übereinstimmung oder um Gemeinschaft, sondern um Partizipation und öffentlichen Ausgleich von Interessen, der Fortschritt – größere und folgenreiche Differenzierung – voraussetzt“ (Oelkers 2000:311). Zu Recht hält Axel Honneth für diesen Zusammenhang fest: „Dewey orientiert sich nicht am Modell der kommunikativen Beratung, sondern am Modell der gesellschaftlichen Kooperation. [...] Er sieht die Demokratie als eine reflexive Form der gemeinschaftlichen Kooperation. [...] Er führt in seiner Konzeption die beiden Elemente der rationalen Deliberation und der demokratischen Gemeinschaft zusammen“ (Honneth 2000:286). Der französische Philosoph Jean-Luc Nancy (1940– 2021) interpretiert in diesem Sinne „Demokratie“ als „Geist, bevor sie Form, Institution, politisches und soziales Regime ist“ (Nancy:35). „Demokratie ist eine Bejahung, die eben nur unter allen und in gewisser Weise durch alle ‚etwas wert‘ ist, die uns alle als die Möglichkeit und die Eröffnung des besonderen Sinns von jedem und von jedem Verhältnis verweist“ (Nancy:53). „Die Demokratie eröffnet den Raum für vielfältige Identitäten und ihre Aufteilung“ (Nancy:56). „Wir alle, und jeder

einzelne muss die Verantwortung dafür übernehmen, je nach den Modalitäten, die wesentlich unterschiedlich, ja divergierend, vielfältig, sogar heterogen bleiben müssen“ (Nancy:47). „Demokratie bedeutet Aufnahme – ohne Übernahme – von allen Unterschiedlichkeiten in einer ‚Gemeinschaft‘, die sie nicht vereint, sondern im Gegenteil, ihre Vielfalt und mit ihr das Unendliche entfaltet, deren unselige und unabschliessbare Formen sie sind“ (Nancy:95). Über den „Demokratie-Begriff“ gelingt es Dewey und Korczak nicht nur viele der exkludierenden und elitären Tendenzen nach „Außen“, sondern auch manche (nicht zu unterschätzende) entdifferenzierende und harmonisierende Tendenzen nach „Innen“ zu vermeiden. Deweys und Korczaks „Gemeinschaft“ schließt prinzipiell als ein demokratisches und pluralistisches „Wir“ immer auch die Anderen mit ein. Beide wissen um die Unabdingbarkeit von Differenz, Konflikt und Dissonanz in der theoretischen und praktischen Bewältigung der pädagogischen Verhältnisse: freies, selbsttätiges, selbstständiges Kind – integrierende Gemeinschaft – umfassende Gesellschaft. „‚Demokratie‘ bedeutet Aufnahme – ohne Übernahme – von allen Unterschiedlichkeiten in einer ‚Gemeinschaft‘, die sie nicht vereint, sondern im Gegenteil, ihre Vielfalt und mit ihr das Unendliche entfaltet, deren unselige und unabschliessbare Formen sie sind“ (Nancy:95).

Für unsere Fragestellungen ist Korczaks Auseinandersetzung mit der Philosophie und der Pädagogik John Deweys (1859-1952) nicht zu übersehen und von großer Bedeutung. Nicht zuletzt teilen beide die Bedeutung der jeweils eigenen Erfahrung sowohl für die individuelle als auch für die soziale Entwicklung des Menschen. „Erfahrung heißt wesentlich Korrigierbarkeit durch die Konsequenzen des Handelns, also wesentlich Experiment mit dem Neuen, die Korrektur der Hypothese durch die Folgen des Versuchs“ (Oelkers 2000:303). „Grundlegend ist der empirische Zusammenhang von Lernen und Erfahrung, die Rekonstruktion der Erfahrung ist nicht nur eine ständige Aufgabe des Lernens, sie impliziert auch Unsicherheit durch Innovation und Diskontinuität“ (a.a.O.:312). „Lernen durch Erfahrung sollte immer mehr sein als versuchen und erleiden... Das Handeln muss begründet werden... Korrektur der Idee durch die Erfahrung“ (a.a.O.:308). „Lernen und Erfahrung als Experiment, das auch für die ethischen Ideen gilt“ (a.a.O.:313). Hans Joas schreibt hierzu: Es ist die „Vision einer Erziehung, die zu fortlaufender Bewältigung von Erfahrungen befähigt, statt falsche Sicherheiten anzubieten – eine Pädagogik der Kontingenz“ (Joas:18).

3 „Erziehung“ im Verständnis Korczaks

Die reformpädagogischen Bewegungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts teilen das Postulat: Alle Erziehung des Kindes soll grundsätzlich „vom Kind aus“ gedacht und praktiziert werden. Auch Korczaks Pädagogik ist diesem Grundsatz verpflichtet, er erweitert und radikalisierte dieses Prinzip allerdings bereits zu Beginn seines Engagements für die „Befreiung“ des Kindes“ aus tradierten Denk und Handlungs-Schemata, indem er (erstmalig 1898) ein grundsätzliches Umdenken fordert. Für Korczak gilt: „Kinder werden nicht erst Menschen, sie sind es bereits, ja sie sind Menschen und keine Puppen“ (SW¹ 4:9:50). Später schreibt er: „Wir möchten die Allgemeinheit davon überzeugen, dass die Kinder schon Menschen sind, und dass man sie wie lebendige und bereits menschliche Wesen behandeln muss. Wir wollen eine Kindergesellschaft auf den Prinzipien der Gerechtigkeit, der Brüderlichkeit, der gleichen Rechte und Pflichten aufbauen“ (SW 9:207). Korczaks Bild vom Kind ist ein realistisches, kein idealisiertes oder überhöhtes (wie etwa bei E. Key oder M. Montessori). Kindheit verläuft für ihn als Entwicklung (evolution) und nicht als ein vorgegebener Prozess der Reifung (development). Erziehung ist zudem stets im „Heute“ zu verorten unter weitgehendem Verzicht auf eine warum auch immer intendierte Teleologie. Korczak lehnt die tradierte Verhältnis-Bestimmung zwischen den Erwachsenen und dem Kind sowohl in der Anthropologie als auch in der Pädagogik des Kindes ab. Es gibt für ihn keinen wesensmäßigen Unterschied zwischen dem Kind und den Erwachsenen und somit auch keine Hierarchie zwischen den Generationen. Die Differenz besteht für Korczak in der Qualität und Quantität der Erfahrungen. Er fordert: „Wann wird endlich jeder Moment der Freimütigkeit eintreten, dass das Leben der Erwachsenen und das der Kinder gleichwertig nebeneinanderstehen werden (SW 4:459. „Als Erwachsener teile ich mit dem Kind wie ein Gleicher unter Gleichen gemeinsame Erfahrungen und Erlebnisse“ (SW 15:351) Und: „Es gibt kein unreifes Heute, keine Hierarchie des Alters“ (SW 4:404). „Das klare, demokratische Empfinden des Kindes kennt keine Hierarchie“ (SW 4:389). Provozierend ergänzt Korczak: „Ohne Mitwirkung von Experten bewältigen wir das Ganze nicht und Experte ist das Kind“ (SW 4:398). Eine solche Aussage widerspricht prinzipiell nicht nur den pädagogischen Theorien und Praktiken der meisten Erwachsenen, sondern auch den tradierten, habitualisierten Erfahrungen eines jeden Kindes, „Was größer ist – ist wichtiger als das Kleine. [...] Jeder Ältere und Stärkere kann seine Unzufriedenheit brutal ausdrücken, seine Forderung durch Stärke bekräftigen und Gehorsam erzwingen. Immer wenn ich als Erwachsener nicht zurechtkomme (zu meinem Recht komme, M.K.), habe ich immer noch meine Stärke in Reserve“ (SW 4:385). Dadurch beansprucht (und „legitimiert“) der Erwachsene jederzeit und allorts seine „Über-Macht“ dem Kind gegenüber. Zudem „habitualisiert“ das Kind „das Gefühl der Ohnmacht, das wiederum zur Verehrung der Stärke erzieht [und wird gelehrt] zu verachten, was schwächer ist“ (SW 4:385). Ein folgenschwerer, perfider Zirkel entsteht: Stärke erzwingt Ohnmacht, die wiederum dazu führt, Stärke und Hierarchien zu verehren sowie Macht und Herrschaft gleichsam „gewohnheitsrechtlich zu legitimieren.

¹ „SW 4“ steht für: Korczak: Sämtliche Werke. Bd. 4.

Korczak geht davon aus, dass es keinen wesentlichen Unterschied zwischen dem Erwachsenen und dem Kind gibt. Somit verläuft auch der Erziehungsprozess zwischen Gleichen, d.h. beide Partner sind gleichermaßen und synchron Lehrende und Lernende. Durch den wechselseitigen Austausch von Erfahrungen „gedeiht eine wunderschöne Arbeit, eine wunderbare Lehre. Die Betreuer belehren die Kinder, die Kinder lehren die Betreuer“ (SW 10:120). Korczak befreit das pädagogische Verhältnis auf solche Weise von dem tradierten Dualismus: hier der wissende, „mächtige“ Erwachsene, dort das unwissende, „schwache“ Kind. Gleichermaßen beseitigt er auch noch die für den pädagogischen Prozess die duale Spannung zwischen Individuum und Gruppe. Er schreibt: „Erziehung muss gleichermaßen für das Wohl einer Gruppe wie auch für das Wohl des Einzelnen Sorge tragen. Sie muss gleichzeitig sowohl gesellschaftlich als auch individuell sein. Soziale Gewohnheiten und moralische Kräfte müssen parallel ausgebildet werden“ (SW 9:206f.). Überdies sollten die Gleichwertigkeit und Expertentum des Kindes die Erwachsenen ermutigen, möglichst Vieles den Kindern zur Selbstverwaltung und zur Selbstvervollkommnung anzuvertrauen und zuzumuten. „*Gesellschaftliche Erziehung*“ beruht für Korczak „auf Selbstverwaltung und darauf, Disziplin im Hinblick auf freiwilligen übernommenen Verpflichtungen zu entwickeln, die *individuelle Erziehung* auf Selbstkontrolle und auf das innere, natürliche Bedürfnis nach Selbstvervollkommnung“ (ebd.). Ergänzend weist auch er auf die Bedeutung der Peer-group für die Erziehung der Kinder untereinander hin: „Das Wohlergehen des Kindes hängt nicht ausschließlich davon ab, wie die Erwachsenen es einschätzen, sondern in mindestens ebenso großem, wenn nicht größerem Maße davon, wie die Gleichaltrigen es beurteilen, die andere, aber nicht weniger feste Grundsätze in ihren Werturteilen und bei der Verleihung von Rechten an die Mitglieder ihrer Gesellschaft haben. [...] Ein Gleichaltriger vermag vieles. [...] Es gibt Probleme, wo nicht die kühlen, klugen erfahrenen Worte weiterhelfen, sondern der gute, warmherzige Ratschlag eines Altersgenossen vonnöten ist“ (SW 4:481).

All dies reflektiert und erprobt Korczak gemeinsam mit seinen Mitarbeiterinnen Stefania Wilczyńska (1886–1942) und Maria Falska (1877–1944) sowie mit den Kindern von 1912 – 1942 in den Internaten „Dom Sierot“ und „Nasz Dom“ in Warschau. Als so genannte „konstitutionelle Einrichten“ dienen dort spezielle Rahmungen und Strukturierungen: die Arbeitsdienste, das Kollegialgericht und die Plebiszite, die diversen Zeitungen, das Parlament und die Burse. Korczak schreibt: „Disziplin möchten wir durch Ordnung ersetzen, Zwang durch die freiwillige Anpassung des Individuums an die gemeinschaftlichen Lebensnormen, die seelenlose Moral möchten wir in ein freudiges Streben nach Vervollkommnung und Selbstbeherrschung verwandeln. Wir stellen die Selbstachtung auf die gleiche Stufe wie das Wohlwollen für den Nächsten, besser – den Mitbürger. [...] Wir wollen die Kinder ihr eigenes Leben gestalten und die Kräfte, die moralische Widerstandskraft und die Entwicklungstendenzen erproben lassen“ (SW 9:207f.) Tiefbeeindruckt von der pädagogischen Arbeit Korczaks hält der Schweizer Kinderpsychologe Jean Piaget (1896–1980) nach seinem Besuch des Waisenhauses in Warschau fest: „Der die Anstalt leitende wunderbare Mensch hat den Mut, den Kindern und Jugendlichen, die er betreut, so zu vertrauen, dass er die

schwersten Aufgaben einschließlich der Disziplinangelegenheiten in ihre Hände legt. Zwei Aspekte seines Experiments berühren uns besonders: die Umerziehung der Neuen durch die Gruppe und die Organisation des Gerechtigkeitstribunals, dessen Funktion durch die Internatsbewohner voll gesichert wurde. Debattenberichte und Beschlüsse werden in der Kleinen Zeitung festgehalten, durch die auch wir auf die Selbstverwaltung aufmerksam wurden. [...] Die Humanität, das Verständnis und das Feingefühl dieses Gerichts rührten uns an“ (Beiner:194).

4 „Gemeinschaft“ in Korczaks Theorie

Für Korczaks Verständnis von „Gemeinschaft“ in pädagogischen Kontexten lässt sich festhalten:

(1) Wie bei Dewey verknüpft auch er die Theorie mit der Praxis² über den Begriff der „Erfahrung“ – als stets „neue Erfahrung“ im wechselseitigen Verhältnis von Reflexion und Erprobung / Experiment. Hierzu schreibt J. Oelkers: „Alle Beziehungen, die ein lebendiger Organismus zu seiner Umwelt unterhält, fallen unter den Begriff ‚Erfahrung‘. Erfahrung ist immer geteilte Erfahrung und intersubjektiv, ein öffentlicher Tatbestand und nicht lediglich ein privater geistiger Gehalt. Die Gegenwart ist nicht der passive Eindruck der Erfahrung, sondern Gelegenheit aktiv zu werden. Handeln kann man immer nur in einem bestimmten Moment und einer gegebenen Situation. [...] Erfahrung ist keine Domäne außerhalb des Denkens, vielmehr versorgt uns die Reflexion der Erfahrung mit sinnhaften Bedeutungen, die uns instand setzen, Prozesse zu lenken und von anschließenden Erfahrungen zu lernen. Ein intelligentes Wesen reagiert nicht nur auf seine Umwelt, sondern ist auch fähig zu antworten, also Probleme zu erkennen und sie aktiv zu lösen“ (Oelkers 2000:143).

Korczak reflektiert in diesem Sinne das Zusammenwirken von alter (habitualisierter) und neuer, überraschender (oft problematischer) „Erfahrung“. Er schreibt: „Ich beginne als Erzieher mit dem, was andere wissen, baue nach meinen Fähigkeiten auf. Ich möchte handeln – redlich und gründlich – nicht gemäß äußerer Anweisung, unter der Drohung fremder Kontrolle, sondern aus eigenem, ungezwungenem, gutem Willen unter der achtsamen Aufsicht des Gewissens. Nicht zu meiner Bequemlichkeit, sondern um mich zu bereichern. Misstrauisch sowohl in Hinsicht auf eine fremde als auch auf die eigene Ansicht. Ich weiß nicht, ich suche, ich stelle Fragen. [...] Ich verstehe, dass Erfahrung sammeln – leiden heißt. Jede für heute gültige Wahrheit ist nur eine Etappe. Ich ahne durchaus nicht, welche die letzte sein wird; es ist gut, wenn ich das Bewusstsein der ersten Etappe der Arbeit habe. Was sagt sie aus, wie ist diese – erste Etappe der erzieherischen Arbeit?“ (SW 9:240).

(2) Für Dewey und Korczak entwickelt sich das freie Individuum durch Gemeinschafts-erfahrungen. Bei Honneth lesen wir: „Die Freiheit des Individuums verdankt sich kommunikativen Beziehungen. [...] Jeder Einzelne vermag nur in Assoziation mit allen anderen zu persönlicher Autonomie zu gelangen. [...] Die Demokratietheorie Deweys stellt als den Inbegriff aller kommunikativen Freiheit nicht die intersubjektive Rede heraus, sondern den gemeinschaftlichen Einsatz individueller Kräfte bei

² Korczak: „Theorie und Praxis“ in: SW 9: Vgl. hierzu: Kirchner, Michael

der Bewältigung eines Problems“ (Honneth 2000:287). Honneth fährt fort: „Die Existenz gesellschaftlicher Arbeitsteilung begreift Dewey als Hinweis auf die Tatsache, dass sich die persönliche Freiheit des Individuums nur der Kommunikation mit den anderen Mitgliedern einer Gesellschaft verdankt; denn Freiheit ist für ihn primär die positive Erfahrung einer ungezwungenen Selbstverwirklichung, die den einzelnen diejenigen Begabungen und Fähigkeiten in sich zu entdecken lehrt, durch die er am Ende zur arbeitsteiligen Erhaltung des gesellschaftlichen Ganzes beitragen kann. [...] [Ziel ist] die freie Assoziation aller Staatsbürger zum Zwecke der arbeitsteiligen Verwirklichung der von ihnen geteilten Aufgaben“ (a.a.O.:293). Und weiter: „Nach Dewey kann der Mensch jeweils nur solche Fähigkeiten und Bedürfnisse als stabile Handlungsgewohnheiten herausbilden, die auf die Zustimmung und Wertschätzung der jeweiligen Bezugsgruppe gestoßen sind [...] Die Befriedigung, die ein Subjekt bei der Realisierung bestimmter Handlungsimpulse findet, steigt in dem Maße an, in dem er sich dabei der Anerkennung seiner Interaktionspartner gewiss sein kann; insofern nun jedes Gesellschaftsmitglied stets verschiedenen Bezugsgruppen angehört, sorgen die sich überlagernden Erwartungshaltungen zusammen genommen dafür, dass im Laufe der Persönlichkeitsbildung nur sozial nützliche Handlungsgewohnheiten ausgebildet werden“ (a.a.O.:296f.). Für Dewey und Korczak führt der Weg vom Individuum zur „kleinen Gemeinschaft“ und schließlich zur „demokratischen Gesellschaft“ über den Diskurs und die Kooperation im Sinne einer „reflexiven Kooperation“. Honneth schreibt: „Dewey orientiert sich nicht am Modell der kommunikativen Beratung, sondern am Modell der gesellschaftlichen Kooperation. [...] Er sieht die Demokratie als eine reflexive Form der gemeinschaftlichen Kooperation. [...] Er führt in seiner Konzeption die beiden Elemente der rationalen Deliberation und der demokratischen Gemeinschaft zusammen“ (a.a.O.:286).

(3) Die Entwicklung des freien (autonomen und zugleich sozialen) Individuums in der Gemeinschaft setzt für Dewey wie Korczak die Abfolge von Partizipation → Kooperation → Solidarität voraus. Der gegenwärtige Diskurs über die Notwendigkeit der Partizipation für Bildungs- und Erziehungsdenken greift demzufolge deutlich zu kurz, weil er nicht auf die Kooperation (als Orientierung am gemeinsamen Ziel) und letztlich auf Solidarität (als Einsatz des Stärkeren für den Schwächeren) ausgerichtet ist. Es gilt, den Partner nicht nur für die Teilnahme, sondern auch für die „gemeinsame Tat“ zu gewinnen. Korczak schreibt: „Die Tat – ist die Seele des Gesetzes / die Seele der Theorie“ (SW 9:485). Für das „assozierte Leben“ (Dewey) in den Internaten Dom Sierot und Nasz Dom konstatiert Korczak: „Aus einer losen Schar sind sie zu einer Gemeinschaft zusammengewachsen, die die Notwendigkeit gemeinsamer Arbeit, gegenseitiger Zugeständnisse, gemeinsamen Handelns und eines gesunden Urteils versteht“ (SW 10:64).

(4) Wichtig ist in diesem Zusammenhang „der dynamische Charakter demokratischer Entscheidungen, der sich vor allem darin zeigt, dass die Konsequenzen einer Entscheidung durch etablierte Feedback-Mechanismen gegebenenfalls zur Revision der getroffenen Entscheidungen führen“ (Anderson:255ff.). Korczak bietet im „Kollegialgericht“, im „pädagogischen Rat“ und im „Parlament“ solche Korrektur-Mechanismen an.

(5). Besonders hervorgehoben sei, dass Dewey sowohl unter theoretischen als auch unter praktischen Aspekten für die Vermittlung des Einzelnen in die Kooperationsgemeinschaft wie auch die Eingliederung der „kleinen Gemeinschaft“ in die demokratische Gesellschaft“ die Öffentlichkeit als diskursives Medium voraussetzt. „Dewey führt die Öffentlichkeit als diskursives Medium einer kooperativen Problemlösung unter demokratischen Bedingungen ein. [...] In dem Maße, in dem sich Unbeteiligte in Mitleidenschaft gezogen sehen, entsteht aus deren Sicht der Bedarf an einer gemeinsamen Kontrolle der entsprechenden Handlung. [...] Öffentlich ist jeweils jene Sphäre sozialen Handels, von der eine Gruppe der Gesellschaft mit Erfolg nachweisen kann, dass sie aufgrund der Hervorbringung übergreifender Konsequenzen einer allgemeinen Regelung bedarf“ (Honneth 2000:300). Honneth weiter: „In der gesellschaftlichen Kooperation erhöht sich die Intelligenz der Lösung auftauchender Probleme in dem Maße, in dem alle Beteiligten ungezwungen und gleichberechtigt Informationen austauschen und Überlegungen vorbringen können [...] Erst dort, wo Methoden des öffentlichen Debattierens individueller Überzeugungen institutionelle Gestalt angenommen haben, kann im sozialen Leben der kommunikative Charakter rationalen Problemlösens in der Weise entbunden werden, wie in den Naturwissenschaften bereits durch experimentelle Forschung in den Laboratorien: „Erst die Erwiderung bringt den Kern der Sache zum Vorschein““ (a.a.O.:298). Und: „Es muss eine Grenze zwischen Privatem und Öffentlichem auf der Grundlage der Reichweite und des Umfangs der Dinge in Handlungsfolgen gezogen werden, die so wichtig sind, dass sie der Kontrolle bedürfen. [...] Die politische Sphäre ist das kognitive Medium, mit dessen Hilfe die Gesellschaft ihre eigenen Probleme bei der Koordinierung sozialen Handelns experimentell zu erkunden, zu bearbeiten und zu lösen versucht“ (a.a.O.:301). Korczaks Konzept bietet hierfür das „Parlament“, die „Anschlagstafeln“ und vor allem die „Zeitungen“ an.

Fassen wir Korczaks Verständnis von „Gemeinschaft“ (im Anschluss an Dewey) zusammen: Der ungezwungene gemeinsame, öffentliche Austausch individueller und fremder Erfahrungen lässt über Diskurse und Experimente eine „freie assoziierte Gemeinschaft“ entstehen, die ausdrücklich auf Kooperation und Solidarität ausgerichtet ist. Als „kooperative Gemeinschaft“ ist sie ein grundlegendes Element jedweden demokratischen Zusammenlebens.

5 „Gemeinschaft“ in Korczaks Praxis

In enger Zusammenarbeit mit seinen bestens ausgebildeten und erfahrenen Mitarbeiter:innen bewährten sich für Korczak und seine Kinder viele theoretische Überlegungen zu einer ent-hierarchisierten, demokratischen Erziehung auch in der Praxis – vor allem mittels der Selbstverwaltung und der Selbsterziehung der Kinder. Korczak schreibt: „Selbstverwaltung – das ist eine Arbeit, damit es allen gleich gut geht, die zusammen arbeiten, lernen und den halben Tag gemeinsam verbringen, damit einer dem anderen nicht unrecht tut, ihm nicht schadet, ihn nicht plagt, Ordnung achtet“ (SW 14:369). Korczak ist überzeugt, „dass die Macht des Erziehers größer ist als seine Kompetenz; dass die ganze Hierarchie darin besteht, dass jeder Ältere das Recht hat, den, der

zwei Jahre jünger ist, zu verachten oder ganz einfach nicht mit ihm zu rechnen; dass die Willkür je nach dem Alter der Zöglinge dosiert ist. Und der Aufseher in diesem Gebäude der Rechtlosigkeit ist der Erzieher“ (SW 4:305). Und: „Die Selbstverwaltung – das ist ein Kampf zur Verteidigung der Anständigen, Stillen und Schwachen gegen die Feinde der Ordnung und der Gerechtigkeit“ (SW 14:371). Zu diesem Zweck konzipierte Korczak also in den beiden Internaten „konstitutionelle Einrichtungen“: (1) die „Dienste“, (2) das „Kollegialgericht“, (3) das „Plebiszit“, (4) die „Zeitungen“, (5) das „Parlament“ und (6) die „Burse“. Diese Institutionen vermitteln auf unterschiedliche Weise nicht nur grundsätzliche Haltungen wie gegenseitige Achtung, Partizipation und Kooperation in einer geordneten Kindergesellschaft, sondern auch eine Einübung in „assoziertes, demokratisches Leben“. Besonders betont sei, dass alles immer in der Öffentlichkeit des Internats ausgeführt, problematisiert, besprochen und erprobt wird. Bisweilen weist Korczak fast demonstrativ (vgl. die vielen Anschlagtafeln und öffentlichen Foren) auf diese Form „Assoziation“ hin, fraglos, weil er um die inneren Zusammenhänge von Individuum, Gemeinschaft und Gesellschaft wusste.

(1) Die von den Kindern zu leistenden „**Dienste**“ umfassten in den Internaten Reinigungs- und Pflegedienste (Tagesräume, Schlafsaal, Spielplatz), Küchendienste, Winterdienste, Bibliotheksarbeit sowie Beschützer- und Betreuungsdienste. Bereits in seiner Schrift „Schule des Lebens“ (1907/08) bezeichnet Korczak die „Arbeit“ des Kindes als ein unverzichtbares „Erziehungsmittel“ (SW 7:318). Er schreibt: „Die Arbeit, die Tätigkeit ist ein Synonym des Lebens – eines gesunden, normalen, vollen Lebens. [...] Wir schöpfen Ermunterung und Bildung aus der Arbeit selbst“ (SW 7: 340f.). Anderorts lesen wir: „Hundert Kinder – hundert Mitarbeiter für die Ordnung und Bewirtschaftung des Hauses; hundert verschiedene Niveaus, hundert verschiedene Abstufungen von Kraft, Können, Temperament, Charakter, gutem Willen und Gleichgültigkeit. [...] Indem du Fehler machst und deren Konsequenzen trägst, wachst du durch Erfahrung zu den schwierigeren Aufgaben heran, die im Leben auf dich warten. Die Dienste sollen dich formen und erziehen. Wenn das nicht wäre, wäre es bequemer, jemanden zum Putzen anzustellen“ (SW 4:264f.). Die Dienste wurden durch die Kinder selbständig nach festgelegten Arbeitszeiteinheiten bewertet. Unregelmäßigkeiten sind in diesem Zusammenhang so gut wie nie vorgekommen, nicht zuletzt, weil die Erzieher:innen den Kindern prinzipiell vertraut haben. „Wenn wir zur Achtung vor dem Kind und zum Vertrauen zu ihm heranwachsen, wenn es selbst Vertrauen gewinnt und sein Recht artikuliert – wird es weniger Rätsel und Fehler geben“ (SW 4:45).

(2) Das „**Kollegialgericht**“ (zuständig für Kinder und für Erzieher:innen) ist nicht in Analogie zum Gerichtswesen der Erwachsenengesellschaft als ein „Gericht für Kinder“ zu verstehen. Bei Korczak wählten die Kinder in regelmäßigen Abständen (zur Vermeidung von Cliquen- und Elitenbildung mittels eines Losverfahrens) fünf Richter:innen für jeweils zwei Wochen. Anhand der Gerichtsparagrafen 1 – 1000, die ebenfalls von den Kindern festgelegt und verabschiedet worden

waren, sollten alle (vorher schriftlich anzuzeigenden) Streitigkeiten und Konflikte zwischen den Kindern, aber auch zwischen Kindern und Erziehern, geklärt und beurteilt werden. Das Urteil wurde abschließend auf der Anschlagtafel im Internat veröffentlicht. In einem „Kodex“ stellt Korczak den Sinnzusammenhang des Kollegialgerichtes für das harmonische Zusammenleben vor: „[...] Wenn jemand etwas Böses getan hat, ist es am besten, man verzeiht ihm und wartet, bis er sich bessert. Das Gericht aber muss die Stillen schützen, damit ihnen die Aggressiven und Aufdringlichen kein Unrecht zufügen; das Gericht muss die Schwachen schützen, damit die Starken sie nicht quälen; es muss die Gewissenhaften und Fleißigen gegen die Nachlässigen und Faulen in Schutz nehmen; das Gericht muss für Ordnung sorgen, denn Unordnung belastet die guten, stillen und gewissenhaften Kinder am meisten. Das Gericht ist nicht die Gerechtigkeit, aber es soll nach Gerechtigkeit streben; das Gericht ist nicht die Wahrheit, aber es möchte die Wahrheit finden“ (SW 4:273f.). Durch das Gericht sollen „Zank durch Gedankenarbeit ersetzt und Wutausbrüche in pädagogische Einwirkung verwandelt werden“ (SW 4:301). Das Gericht entlastet in der „Lebenswelt“ der Kinder mittels gemeinsamer Aufklärung, Verständigung durch Gespräch und Verhandlungen, durch öffentliches Verzeihen („das Gericht verzeiht“ die Verstöße gemäß der §§ 1–100) und gegebenenfalls auch durch Bestrafung; all das mit dem Ziel, ein geordnetes und gerechtes Zusammenleben zu ermöglichen.

(3) Ein vierteljährlich abzuhaltendes geheimes „**Plebiszit**“ (auch „Bürgerqualifikation“ genannt) mit Hilfe der Kärtchen „+“, „0“ und „-“ diente der Erkundung des sozialen Status der einzelnen Kinder und Erzieher in den Internaten. Die Gemeinschaft setzte sich zusammen aus „Kameraden“, „Bewohnern“, „gleichgültigen Bewohnern“ und „anstrengenden Neuankömmlingen“. Jedes Kind konnte auf diese Weise mit Hilfe der Fremdeinschätzung seinen „Stellenwert“ in der Gemeinschaft wahrnehmen. Beiner schreibt hierzu: Wegen der Bedeutung der gegenseitigen Gefühlsbeziehungen beim Zusammenleben in der Gruppe enthält das Plebiszit Platz im Leben der Waisenhäuser. Es dient als Hilfsmittel der Selbsterziehung und Sozialisation. Da man davon ausgeht, dass sich ein Kind in der Regel selbst bessern möchte, bietet man ihm die Möglichkeit realistischer Selbsteinschätzung als Ansporn für Selbsterziehung im Rahmen der bewusst offenen und demokratisch gehaltenen Menschenbildung“ (Beiner:134). Korczaks Kollegin Maria Falska hält zum Plebiszit stichwortartig fest: „Das Kind zur Anstrengung anregen. Ihm die Absichten nennen und Zeit geben. Die Stufen der Bürgerqualifikationen veranschaulichen. Vor allem aber – konkretisieren, wie es ist. Dem Kind die Möglichkeit geben, die Meinung der Gruppe über es zu erfahren“ (SW 13:554). Alle Ergebnisse wurden jeweils an einer Tafel veröffentlicht. Korczak hat trotz des Wissens um mögliche Gefahren der Ausgrenzung oder eines verletzenden „Mobbings“, vor allem wegen der Impulse für die Selbsterziehung der Kinder und (!) Erwachsenen sowie wegen der wichtigen Informationen über die Zuordnung der Kinder untereinander an dieser Einrichtung festgehalten. In einer großen (soziologisch aufgearbeiteten) Studie „Plebiszite der Zuneigung und Abneigung“ (SW 9:377–405) hat er zur

Gesamtproblematik Stellung bezogen. „Ausgehend von dem demokratischen Empfinden des Kindes führt Korczak den Nachweis über die Qualifikation des Kindes zur Partizipation am öffentlichen Diskurs, zumindest in allen Angelegenheiten, die es selbst betreffen“ (Beiner: 142).

(4) Die Kommunikation im Internat und darüber hinaus, nicht zuletzt auch in der lebensweltlichen Umgebung des Kindes (Familie, Schule, Jüdische Gemeinde) geschah nicht zuletzt auch über diverse „**Zeitungen**“: die „Heimzeitungen“ des Dom Sierot und des Nasz Dom, die „Gerichtszeitung“, das „Wochenblatt des Dom Sierot“ und das „Wochenblatt der Burse“, in eminenter Weise über die Kinderzeitung „Kleine Rundschau“ – als wöchentliche vierseitige Beilage zur jüdischen Tageszeitung „Nasz Przegląd“ (Unsere Rundschau). Korczak schreibt: „In der Zeitung wird es verschiedene Nachrichten darüber geben, was bei uns geschieht: wer gekommen ist, wer abgefahren ist, wer gesund ist, wer krank ist, wer hilft, wer stört, ob es gut ist oder schlecht. Wenn etwas nicht gut ist, kann man schreiben, was man tun soll, damit es besser wird. Jeder, der etwas ändern will, dem etwas fehlt, der unzufrieden ist, möge an die Zeitung schreiben“ (SW 13:382f.). Die Zeitung „lehrt die gewissenhafte Erfüllung freiwillig übernommener Pflichten, sie lehrt planvolles Arbeiten, das sich auf die vereinte Anstrengung verschiedenartiger Menschen stützt, sie lehrt Mut, die eigenen Überzeugungen auszusprechen, sie lehrt eine anständige Auseinandersetzung mit Argumenten, nicht mit Streiterei, sie schafft Klarheit, wo ohne Zeitung Klatsch und Verleumdung herumgeistern, sie ermutigt die Mutlosen, gib den Selbstsicheren eins auf die Nase – reguliert und steuert die öffentliche Meinung, sie ist das Gewissen der Menge. [...] Eine Zeitung bringt Annäherung, verbindet [...] miteinander; dank einer Zeitung lernen sich welche kennen, die sich überhaupt nicht kannten, und sie bringt diejenigen zum Vorschein, die sich in der Stille mit der Feder in der Hand konzentrieren und ausdrücken können, im lauten Disput aber niedergeschrien werden“ (SW 13:97ff.) Und weiter: „Mir scheint, dass das Personal in einer pädagogischen Institution ohne Zeitung auf der Stelle tritt und ständig nörgelt, und die Kinder sich im Kreise drehen, ohne Richtungsweisung und Kontrolle; eine solche Anstalt hat etwas Sporadisches, Zufälliges an sich, ohne Tradition, ohne Erinnerung, ohne eine Entwicklungslinie für die Zukunft. Die Zeitung ist ein mächtiges Bindeglied, es kettet die Wochen aneinander und verbindet die Kinder, die Mitarbeiter und das Dienstpersonal zu einem untrennbaren Ganzen. [...] Eine Zeitung ist für einen Erzieher, der das Kind und sich selbst verstehen soll, ein ausgezeichnetes Regulativ für seine Worte und Handlungen. Die Zeitung ist eine lebendige Chronik seiner Arbeit, seine Bemühungen, Fehler und der Schwierigkeiten, die er bezwungen hat. – Die Zeitung ist die Legitimation seiner Fähigkeiten, ein Zeugnis seiner Tätigkeit und ein Schutzschild gegen mögliche Vorwürfe. Die Zeitung ist ein wissenschaftliches Dokument von unschätzbarem Wert“ (SW 4:272f.)

(5) Nachdem Korczak einige Jahre hindurch Erfahrungen mit den Diensten, dem Kollegialgericht und den Zeitungen gesammelt hatte, schrieb er: „Wir sind gereift in unserem Versuch der Selbstverwaltung. – Auf diesem Weg entsteht der ‚Sejm‘. Das **Parlament** hat 20 Abgeordnete. Fünf

Kinder bilden einen Wahlkreis; wer vier Stimmen bekommen hat, wird abgeordnet. Alle Kinder stimmen ab, aber Abgeordneter kann nur der werden, der nie eine Anzeige wegen Unehrllichkeit bekommen hat, den Unehrllichen (Diebstahl, Betrug) wird aber ein Recht auf Rehabilitation zugestanden. Der Sejm bestätigt die Gesetze, die der Gerichtsrat erlässt, oder er lehnt sie ab. [...] Die Grenzen der Kompetenz des Sejm dürfen nur langsam erweitert werden; es kann zahlreiche Beschränkungen und Vorbehalte geben, aber diese müssen deutlich und offen formuliert werden. Nur so können wir Wahlen durchführen und vermeiden, dass die Selbstverwaltung zur Spielerei wird und wir uns selbst und die Kinder in die Irre führen. Ein derartiges Spiel wäre geschmacklos und schädlich zugleich“ (SW 4: 313).

Zur Selbstverwaltung der Kinder hören wir von Korczak zusammenfassend: „Die Kinder sollen selbst regieren. Wenn sie das gut besorgen, dann wird es Ihnen gut gehen; wenn sie schlecht reagieren, wird es ihnen schlecht gehen. So werden sie lernen, gut zu regieren, sie werden vorsichtig sein, weil sie wollen, dass es ihnen gut geht. [...] Der Sejm selbst soll beraten, was man tun muss, damit jeder ruhig ausschlafen kann, ruhig beten, ruhig essen, lernen und spielen kann. Der Sejm soll beraten, was man tun kann, damit man nicht einen anderen belästigt, stört, schlägt oder betrügt. Der Sejm soll darüber beraten, was man tun soll, damit es bei uns keine Tränen und Klagen gibt und es fröhlich bei uns zugeht“ (SW 13:392f.).

„Die Arbeit im Parlament sollte sachlich sein, die Bemerkung der Kinder sollte man aufmerksam und ehrlich anhören – keinerlei falsche Töne oder Druck – die Entscheidung sollte bis zu dem Zeitpunkt aufgeschoben werden, in dem der Erzieher den Plan seiner Vorgehensweise ausgearbeitet hat. Wenn der Erzieher etwas nicht weiß, nicht mag und nicht tun kann, haben die Kinder ebenso das Recht, etwas nichts zu wissen und nicht zu können. Und keinerlei unerfüllbare Versprechungen! Das Kind muss wissen, dass es freimütig seine Stimme erheben darf, und dass sich das lohnt, dass es nicht Ärger und Unfällen hervorruft, und dass es verstanden wird. Mehr noch: es muss sicher sein, dass es von seinen Kameraden weder ausgelacht noch, dass es verdächtigt wird, es wolle sich ein schmeicheln.– Das Parlament verlangt eine reine und würdige moralische Atmosphäre. – Es gibt keine sinnlosere Komödie als die Einführung von Wahlen und Abstimmungen, die zu einem für den Erzieher günstigen Ergebnis führen sollen. [...] Konferenzen wecken das kollektive Gewissen, festigen das Gefühl gemeinsamer Verantwortlichkeit und hinterlassen ihre Spuren. Es gibt keine absolute Kameradschaft und Solidarität in der Masse, und es kann sie nicht geben. – Mit dem einen verbindet mich lediglich das gemeinsame Dach über dem Kopf und das morgendliche Wecksignal – und mit dem zweiten – der gemeinsame Schulbesuch, mit dem dritten – gemeinsame Interessen, mit dem vierten – Freundschaft, mit dem fünften – Liebe. – Die Kinder haben das Recht, in Gruppen und einzeln zu leben, aus eigenem Bemühen und eigener Überlegung (SW 4:271f.).

(6) Ab 1923 errichtete Korczak in den beiden Internaten so genannte „**Bursen**“, in denen ehemaligen Zöglinge, aber auch Teilnehmer:innen aus Pädagogik-Seminaren und Student:innen der Hochschulen

und Universitäten die Gelegenheit geboten wurde jeweils für einige Monate, gegen Versorgung und Unterbringung im Internat drei bis vier Stunden täglich in der pädagogischen Arbeit mitzuwirken. Beiner schreibt hierzu: „Das pädagogisch psychologische Prinzip der Bursen heißt: Lernen aus Erfahrung. Dieses Lernen wird initiiert durch den unmittelbaren Einbezug der Praktikanten in den erzieherischen Alltag; durch professionelle Reflektionen gemachter Fehler sollen eigene Schlüsse gezogen werden, die die Heimleitung durch ihre Anleitungen zur Selbstreflektion zu unterstützen weiß. Langfristiges Ziel ist es, selbstständiges Theoretisieren und eigenverantwortliches Handeln in erzieherischen Feldern zu lernen“ (Beiner:159). Im Zusammenhang mit der Ausbildung der Bursisten hält Korczak fest: „In der Erziehung ist alles Experiment – ein Versuch. Ich versuche es mit Milde und mit Strenge, ich versuche zu ermutigen und zu verhüten, ich versuche zu beschleunigen und zu verzögern, ich versuche zu untertreiben und zu übertreiben – wir denken nicht daran, das Programm der Versuche zu Gunsten eines despotischen Dogmas aufzugeben. – Der Versuch muss vorsichtig und besonnen sein, man darf keine Gefahr eingehen – und unser ganzes Erziehungssystem ist ein solcher Versuch“ (SW 9:519). Die Bursist:innen bewegen sich in einem Zwischenbereich zwischen Erwachsenen und Kindern und moderieren gegebenenfalls die pädagogischen Einwirkungen.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Im Rückblick auf die eingangs beschriebene, inzwischen kritische Zunahme von grundsätzlichen Defiziten im gesellschaftlichen Zusammenhalt hatten wir auf die Sozialphilosophie John Deweys verwiesen. Bei ihm lesen wir: „Die entscheidende Probe für jede soziale Einrichtung, Sitte, Institution, jedes Gesetz usw. ist ihr Verhältnis zur Förderung des Zusammenlebens (living together), der Assoziation, des Umgangs, der Kommunikation – des Austausches von Gefühlen und Ideen, der Erfahrungen zu etwas Gemeinsamen macht. [...] Wahres soziales oder gemeinschaftliches Leben bedeutet Interaktion, gegenseitigen Einfluss, wechselseitige Reaktion auf die Bedürfnisse und Ansprüche der anderen Teile der Partner in dieser Kombination“ (Dewey 2019:100f.). Weiterführend hatten wir mit A. Honneth konstatiert, dass demokratische Systeme „ständig darauf angewiesen sind, dass sie durch moralische Gewohnheiten und Verhaltensweisen kulturelle Unterstützung finden, für deren Wachstum und Pflege sie selbst nicht die geeigneten Instrumentarien besitzen. [...] Demokratien verdanken ihren sozialen Erhalt moralischen Einstellungen, die nur in gewachsenen Gemeinschaften mit ethisch substantziellen Orientierungen gedeihen können“ (Honneth 2012:433). Diesen Aussagen zufolge setzen demokratische Gesellschaften nicht nur in Krisensituationen, sondern prinzipiell „kooperative Gemeinschaften“ voraus, in denen durch Teilhabe, Mitbestimmung, Selbstbestimmung, durch Perspektivwechsel, Rücksicht, Kooperation und Solidarität gemeinsame Lernprozesse demokratisches Denken und Handeln erfahren, erprobt und kultiviert werden. Für pädagogische und sozialpädagogische Zusammenhänge heißt das: Zur Eingewöhnung des Kindes in eine demokratische Gesellschaft bedarf es vieler verschiedener „Kooperationsgemeinschaften“ (Familie, Kindergarten, Schule, Gemeinde, Verein) die als Spiel- und Übe-Räume für die Freisetzung selbst-regulativer Kräfte

fungieren. All diese Vorgänge sind unter pädagogischen Aspekten selbstverständlich an die individuellen kindlichen Neigungen und Fähigkeiten des Kindes und Jugendlichen anknüpfen. Dewey zufolge kann jedes Individuum bei ungezwungener Persönlichkeitsentwicklung die ihm angemessene Funktion in der gesellschaftlichen Kooperation finden (Honneth 2000:292). Dies setzt, darauf weisen Dewey und Korczak vielfach hin, im Sinne einer „Pädagogik der Kontingenz eine fortlaufende kritische Bewältigung der vielen und verschiedenen Erfahrungen voraus“ (Joas:18). Es gilt also mit Hilfe kooperativer Bildungs- und Erziehungsprozesse Tugenden und Praktiken demokratischen Zusammenlebens zu entwickeln und zu pflegen. Hierfür sind alle „Akte von inszenierter Mitbestimmung“ (Budde 2010) oder „Pseudopartizipation“ (Oser/Biedermann 2006) zu enttarnen. Zudem müssen auch die „systemimmanenten Widersprüche bzw. Antinomien, die einer umfassenden Mitbestimmung entgegenstehen, zum Ausgangspunkt kritischer Reflexionsprozesse mit Lernenden gemacht und mögliche Frustrations- und Ohnmachtserfahrungen in dieser Weise bearbeitet werden“ (Birnbacher:14). Eine solche kooperative Selbstverwirklichung hin zur kollektiven Selbstversorgung setzt nicht zuletzt auch Öffentlichkeit als „diskursives Medium einer kooperativen Problemlösung“ voraus, denn „nur im öffentlichen Medium einer herrschaftsfreien Interaktion (im Sinne einer ‚reflexiver Kooperation‘, M.K.) ist jene individuelle Freiheit zu erlangen und zu schützen“ (Honneth 1993:290). „Durch die Orientierung an gemeinsamen Zielsetzungen bildet sich eine Wertgemeinschaft [...], dessen Reichweite vom Grad der Pluralisierung des sozial definierten Werthorizonts ebenso wie vom Charakter, der darin ausgezeichneten Persönlichkeitsideale abhängt“ (Honneth 1993:266). „Mit der Existenz gesellschaftlicher Kooperation existiert eine Art gemeinsames Gutes“ (a.a.O.:290). „Die Gesellschaftsmitglieder muten sich wechselseitig zu, die eigenen Fähigkeiten genau in der Richtung zu reflektieren, die dem Guten dienlich sind“ (a.a.O.293). Grundlegend für alle Beteiligten ist die Orientierung an einem „gemeinsamen Guten“.

Korczaks Konzept einer mit und von den Kindern organisierten demokratischen Selbstverwaltung schenkt uns – auch noch nach mehr als 100 Jahren – wichtige Aspekte und Impulse für das Lernen und Leben einer demokratischen Gemeinschaft. Nicht nur viele Elemente seiner Erziehungstheorie (von phänomenologischen bis hin zu radikal-kritischen Erkenntnissen), sondern auch seine Praxis beweisen dies. Die von ihm erprobten Einrichtungen in den Warschauer Internaten erfüllen viele demokratische Desiderate und Anforderungen auf überzeugende Weise. Unseres Erachtens sind sie geeignet als kooperative Einrichtungen über eine „ethische Gewohnheitsbildung“ Kinder und Erwachsene zu einer sich ständig erneuernden demokratischen Gemeinschaftsmoral hinzuführen. Nicht mehr Hierarchie, Unterdrückung, Autoritätshörigkeit oder moralischer Konformismus, sondern individuelle Selbstbestätigung und Selbstachtung in der Gruppe – das Kind als Gleicher unter Gleichen, auch dem Erwachsenen gegenüber – sollen die Entwicklung des „freien Kindes“ bestimmen. Korczak setzt auf Selbstverwaltung und Selbstgesetzgebung in der jeweiligen Gemeinschaft: ausgehend von der Partizipation über die Kooperation hin zur Solidarität. In Korczaks Internaten haben sich die „Dienste“, das „Kollegialgericht“, die „Plebiszite“, „Zeitungen“, das „Parlament“ und

die „Burse“ als „lernende Kooperations-Gemeinschaften“ (Honneth) über viele Jahre hin entwickelt und auch unter bedrückendsten Verhältnissen (in mehrjährigen Kriegszeiten und auch im Warschauer Ghetto 1940–42) bewährt – sowohl im jeweiligen Arrangement als auch in der Summe aller Kooperations-Verhältnisse. Korczak kann dankbar und stolz berichten: „Aus der unzusammenhängenden Menge, in der sich die einzelnen in Alter, Veranlagung, der ganzen Vergangenheit unterscheiden, beginnen sich die Kinder zu einer Gesellschaft zu formen, welche die Notwendigkeit gegenseitiger Konzessionen im Zusammenleben, die Notwendigkeit gegenseitiger aufmerksamer Kontrolle und Zusammenarbeit einsieht: die Kinder beginnen, die Solidarität der Verantwortung und des Strebens einzusehen“ (SW 7:352). Demokratisches Zusammenleben kann aber für Korczak nicht entstehen, „solange das Kind nicht die ihm zustehende Achtung erringt, solange die Erwachsenen es nicht als Experten auf den nur ihm allein bekannten Seelenzuständen und daraus entstehenden Schwierigkeiten anerkennen, solange eine so große Diskrepanz zwischen dem, was wir verlangen und dem, was es geben kann, besteht, solange Schein und Falschheit, Zwang und Druck nicht durch Toleranz für die selbständige Entwicklung ersetzt und dadurch mit der Welt seiner wesentlichen Interessen in Einklang gebracht werden“ (SW 9:195). Von besonderem Charme ist bei Korczak das stets lebensnahe, fast spielerische Zusammenwirken von pädagogischem Denken (gegenseitiges Vertrauen, Achtung, Empathie, Perspektivwechsel, Rücksicht, Verzeihen) und von pädagogischem Handeln (Partizipation, lebensnahe, konkrete Zusammenarbeit aller Kinder und Erwachsenen, Versöhnung, Feiern). Korczak berichtet mehrfach über die große Bereitschaft und Freude, die sich bei den Kindern nicht nur in der Freizeit und beim Feiern der Feste, sondern auch im Alltag, z.B. bei den Diensten und bei der Redaktionsarbeit für die Zeitungen einstellt. Honneth bestätigt dies, wenn er schreibt: „Erziehungsprozesse sind umso geschmeidiger und vor allem erfolgversprechender, je stärker dabei durch praxisnahe Vorbilder und spielerische Aktivitäten auch die Leidenschaften und Begehrlichkeiten, kurz die sinnliche Natur des Kindes angesprochen werden. [...] Die Heranwachsenden als gleichberechtigte Partner müssen durch mögliche kooperative Lernmethoden, durch Mitbestimmung in allen sie betreffenden Angelegenheiten und schließlich auch eher durch gemeinschaftsbezogene als durch individuelle Formen des Tadels und der Ermutigung daran gewöhnt werden, sich schon früh jenen Geist des demokratischen Zusammenwirkens aneignen“ (Honneth 2012:437).

Mit Dewey und Korczak dürfen wir J.-L. Nancys Gedanken zustimmen: „Zuerst sind wir in Gemeinschaft. Danach müssen wir werden, was wir sind: die Gegebenheit ist die einer Forderung, und diese ist unendlich [...] Gemeinwohl besteht in der immer wieder aufgenommenen Erfindung von Formen, in denen Sinn stattfinden kann. Sinn, das bedeutet: gegenseitiger Verweis aufeinander, Umlauf, Austausch oder Teilen von Erfahrungsmöglichkeiten, d.h. Bezug zum Außen, zur Möglichkeit einer Öffnung zum Unendlichen. Auf das Gemeinsame kommt es hier an. Sinn (du sens), Sinne (des sens), Empfindung (sensation), Gefühl (sentiment), Sensibilität, Sinnlichkeit, das gibt es nur gemeinsam. Genauer gesagt ist das gerade die Bedingung des Gemeinsamen: das Fühlen von den

einen zu den anderen und dadurch die Äußerlichkeit nicht in Innerlichkeit umgewandelt oder aufgefüllt, sondern zwischen uns gespannt, in Spannung versetzt. [...] Demokratie ist nicht der Name einer Selbstverwaltung der vernünftigen Menschheit, noch der Name einer definitiven Wahrheit, die im Ideenhimmel geschrieben steht. Sie ist der Name – aber wie schlecht-bezeichnend! – einer Menschheit, die dem Fehlen jeglichen gegebenen Zwecks ausgesetzt ist, jeglichen Himmels, jeglicher Zukunft, aber nicht von jeglichem Unendlichen. Ausgesetzt, existierend“ (Nancy:94ff.).

www.korczak-forum.de

Literatur:

- Anderson, Elizabeth (2013): Die Epistemologie der Demokratie. In: Hartmann, Martin et al. (Hrsg.): Die Gegenwart des Pragmatismus. Berlin: Suhrkamp, stw 2049.
- Beiner, Friedhelm (2010): Janusz Korczak: Sämtliche Werke. Bd. 16: Themen seines Lebens. Kalendarium. Werk-Biographie. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Birnbacher, Leonhard (2023): Einleitung zu: ders. Et al. (Hrsg.): Bildung und Demokratie. Empirische Perspektiven auf Kita und Schule. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Dewey, John (1964): Demokratie und Erziehung. Braunschweig: Westermann.
- Dewey, John (1996): Die Öffentlichkeit und ihre Probleme. Bodenheim: Philo.
- Dewey, John (2019): Sozialphilosophie. Vorlesungen in China 1919/20. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, stw 2232.
- Joas, Hans (2000) (Hrsg.): Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk John Deweys. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, stw 1491.
- Honneth, Axel (1993): Posttraditionale Gemeinschaften. Ein konzeptueller Vorschlag. In: Brumlik / Brunkhorst (Hrsg.): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch 11724.
- Honneth, Axel (2000): Das Andere der Gerechtigkeit. Aufsätze zur praktischen Philosophie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, stw 1491.
- Honneth, Axel (2012): Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. In: Z. f. Erziehungswissenschaft 15: Springer.
- Korczak, Janusz (1999): Sämtliche Werke. Bd. 4. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Korczak, Janusz (1999): Sämtliche Werke Bd. 10. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Korczak, Janusz (2002): Sämtliche Werke. Bd. 7. Gütersloh. Gütersloher Verlagshaus.
- Korczak, Janusz (2004): Sämtliche Werke. Bd. 9. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Korczak, Janusz (2005): Sämtliche Werke. Bd. 15. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Nancy, Jean-Luc (2009): Wahrheit der Demokratie. Wien: Passagen.
- Oelkers, Jürgen (2000): John Deweys Philosophie der Erziehung. Eine theoriegeschichtliche Analyse. In: Joas, Hans (2000).
- Oelkers, Jürgen (2009): John Dewey und die Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.