

Unser Zuhause: eine revolutionäre Fallstudie in der Sozialpädagogik

Übersetzt aus: Our Home: a revolutionary case study in social pedagogy

Dr Basia Vucic

International Journal of Social Pedagogy

Müssen Sie dieses Papier zitieren?

Holen Sie sich das Zitat in den Stilen von MLA, APA oder Chicago

Willst du noch mehr Papiere wie diese?

Laden Sie eine PDF-Packung mit zugehörigen

Durchsuchen Sie den Academia-Katalog mit 55 Millionen kostenlosen Artikeln

Unser Zuhause: eine revolutionäre Fallstudie in der Sozialpädagogik

Dr Basia Vucic

International Journal of Social Pedagogy

[Original Paper](#) 

Zusammenfassung

Peer Review Dieser Artikel wurde im Rahmen des standardmäßigen Doppelblind-Peer-Review-Verfahrens der Zeitschrift einem Peer Review unterzogen, bei dem sowohl die Gutachter als auch die Autoren während der Überprüfung anonymisiert werden.

Einführung

Dieser Artikel beschreibt die Ursprünge der polnischen Sozialberufe, die durch einzigartige historische und erkenntnistheoretische Faktoren geprägt wurden, die sie von anderen nationalen Traditionen unterscheiden. Jahre des Krieges und der Revolution in den polnischen Gebieten hatten eine Vielzahl von Waisenkindern hervorgebracht. Ebenso waren viele Lehrer und Sozialarbeiter an illegalen politischen Aktivitäten beteiligt, die vom Drucken verbotenen Materials bis hin zu terroristischen Akten im kollektiven Kampf um die Freiheit Polens reichten. Der soziohistorische Kontext des frühen 20. Jahrhunderts ist umstritten und selbst im heutigen Polen nicht gut bekannt. Wissenschaftler erkennen oder akzeptieren oft nicht das Erbe der Unterdrückung unter den Kaiserreichen oder dass Warschau eine gewalttätige und chaotische Stadt war, die von Kugeln und Bombenexplosionen geprägt war. Nach der polnischen Unabhängigkeit im Jahr 1918 blieben die Spannungen zwischen ethnischen Minderheiten und Ethnonationalisten aufgrund der prekären Natur des neuen Nationalstaates hoch. Pädagogen versuchten, das gesellschaftliche Bewusstsein zu schärfen und Solidarität aufzubauen, indem sie Theorien der Bildungsreform und -fürsorge an praktische und materielle Einschränkungen anpassten. Der Leser mag sich fragen, warum es sich lohnt, die soziopädagogische Geschichte eines armen osteuropäischen Cousins zu studieren. Das Internationale Büro für Erziehung in Genf gab jedoch eine Antwort, indem es im

Jahr 1930 erklärte, dass Polen in Bezug auf demokratische Bildung und die Integration sozialer Dienste das fortschrittlichste Land Europas geworden sei (Ferrière, 1931).

Die Struktur dieses Artikels bezieht sich auf die Forschungsmethodik und tendiert zum aufkommenden Trend der angewandten Geschichte, bei der die Analyse der Vergangenheit die Entscheidungsfindung bereichert, oft durch ein größeres Bewusstsein für die Komplexität und Ungewissheit des Lebens (Mukharji und Zeckhauser, 2019). Die erste Hälfte des Artikels liefert einige Hintergrundinformationen, um dem Leser eine grobe Orientierung durch die kritischen Unterschiede in den historischen Kontexten zu geben, die die Entwicklung der Sozialpädagogik beeinflusst haben. Gut ausgebildete Aktivisten aus allen Gesellschaftsschichten engagierten sich in illegalen sozialen oder pädagogischen Aktivitäten, da Polen unter ausländischer Herrschaft oft nur begrenzte formale Fähigkeiten oder Zugang zu beruflichen Rollen hatten. Neben den Herausforderungen der Industrialisierung und Armut versuchten Sozialpädagogen, Polens Erbe von Krieg und Gewalt zu bewältigen, vor allem durch patriotische und demokratische Erziehung. Der zweite Abschnitt liefert ein Beispiel mit einer historischen Fallstudie, die Korczaks experimentelles Waisenhaus untersucht.

Bei der Betrachtung nationaler Traditionen zeigt sich, dass zwischen Bildung und der Terrorismusbekämpfung eine viel ältere Beziehung besteht, als üblicherweise in der Wissenschaft oder Politik diskutiert wird. Die Entscheidung, eine Ideengeschichte zu unternehmen, steht mit Korczaks (1942/1967b) Überlegungen zu Kosmopolitismus, Nationalismus und Patriotismus in Zusammenhang, wie er in seinen Memoiren vermerkt ist. Die Entscheidung für diese Richtung unterstreicht die inhärente Spannung zwischen kosmopolitischen und kommunitaristischen Ideen hinsichtlich Menschenrechten und Staatsbürgerschaft. Dieser Artikel beschränkt sich auf die Darstellung einiger weniger Probleme statt auf vollständig entwickelte Argumente. Er hofft jedoch, bei den Lesern Zweifel an den bevorzugten englischen Erklärungen bezüglich der Rolle solcher Ideen in Korczaks Weltanschauung und der polnischen Sozialpädagogik zu säen. Es bedarf einer kompromisslos selbstbewussten Erzählung, um dem bestehenden Phänomen der Erklärungsverzerrung bezüglich Korczaks philosophischer Position entgegenzuwirken. Derartige Verzerrungen neigen dazu, die Bedeutung von Einflüssen überzubewerten, historische Ereignisse zu verzerren und kausale Mechanismen zuzuschreiben und so die Interpretationen der Menschen und die Lehren aus der Vergangenheit zu beeinflussen (Mukharji und Zeckhauser, 2019).

Historischer Zusammenhang

Die Forschung zur Entwicklung der Sozialpädagogik folgt tendenziell einem diachronen/historischen Ansatz. Wissenschaftler positionieren verschiedene sozialpädagogische Ansätze in den historischen Kontexten, die die Identität und den Zweck der Sozialberufe in verschiedenen nationalen Traditionen geprägt haben (Hämäläinen, 2015).

Eine aktuelle Diskussion über Sozialpädagogik versus Sozialarbeit im heutigen Polen findet sich beispielsweise bei Odrowąż-Coates und Szostakowska (2021). Alternative Positionen hingegen halten den Standort für weniger bedeutsam und verweisen darauf, dass soziale Bedingungen und Ideen bei der Übersetzung und Entwicklung der Disziplin eine größere Rolle spielen (Schugurensky und Silver, 2013). Dieser Artikel liegt unbehaglich zwischen den beiden und enthüllt, wie bestimmte Regierungen die nationale Bildung anregten und wie soziale Strategien auf Polen abzielten. Die imperiale Unterdrückung formte paradoxerweise die polnischen Sozialberufe als eine Form des Widerstands, sowohl gegen den Staat als auch demokratisch.

Ein Pionier auf diesem Gebiet, Lorenz (2008), skizzierte die historischen Wege der Entwicklung der Sozialarbeit in England und der Sozialpädagogik in Deutschland. Im englischen Fall stellte er fest, dass sich die Sozialarbeit als koordinierte karitative Arbeit entwickelte, die überwiegend von Frauen durchgeführt wurde. Sie erscheint als eine private Aufgabe, die sich auf Individuen, ihre moralische Verbesserung und Rettung nicht nur aus der Armut, sondern auch aus den Auswirkungen des Armengesetzes und der Institutionen konzentriert, die der Staat selbst in diesem ideologischen Rahmen bereitstellte, wie das Arbeitshaus, das Gefängnis und die Deportation, die als Abschreckung im Hintergrund standen. (Lorenz, 2008, S. 630) Während die Engländer auf die Auswirkungen der Industrialisierung reagierten, konzentrierte sich der deutsche Ansatz auf den Nationenaufbau, beginnend mit der öffentlichen Aufgabe, die Massen zu moralischem Handeln und rationalem Verhalten zu erziehen. Diese politisierte Form der Sozialarbeit des 19. Jahrhunderts versuchte, den sozialen Zusammenhalt für einen modernen deutschen Nationalstaat zu schaffen. In seinem Bestreben, tief verwurzelte kulturelle, sprachliche und religiöse Unterschiede zu überwinden, inszenierte sich der Staat als Vaterland und verlangte in seiner Bildungspolitik Loyalität und Konformität.

Die von Lorenz beschriebene deutsche politische Kultur balancierte sozialistische und liberale Fraktionen aus, um einen dritten Weg zu bilden. Seine Erzählung bevorzugt die starke Hand des Staates und schenkt der Art und Weise, wie Bismarcks Deutschland einigen seiner Untertanen den Kulturkampf erklärte, wenig Beachtung (Lorenz, 2008). Darüber hinaus hat Lorenz (2008) behauptet, dass „die sozialen Berufe in Europa insgesamt ihren Ursprung in den grundlegenden Transformationsprozessen haben, mit denen die Gesellschaften mit dem Aufkommen der Industrialisierung und den politischen Revolutionen konfrontiert waren, die den Feudalismus durch politische Systeme ersetzen, die auf demokratischen Verfahren beruhen“ (S. 628). Ein größeres historisches Feingefühl zeigt, dass das Preußische Reich die aufkeimenden demokratischen Neigungen Polens gewaltsam unterdrückte und schließlich sozialpolitische Arbeit zur Germanisierung einsetzte. So präsentiert sich die Entwicklung der polnischen Tradition der Sozialpädagogik als Amalgam aus Englisch und Deutsch, wobei die Mechanismen ähnlich erscheinen, aber sehr unterschiedliche Bedeutungen annehmen. Der polnische Nationenaufbau wurde überwiegend von Frauen als private Aufgabe in Angriff

genommen, allerdings mit dem subversiven öffentlichen Ziel, Solidarität aufzubauen und – noch wichtiger – Selbstverwaltung und Freiheit zu erreichen.

Um die Ideengeschichte zu verstehen, die hier eine Rolle spielt, wird im Folgenden untersucht, wie Korczak während seiner letzten Vorlesungen im Ghetto über die aufkommende Spannung zwischen Kosmopolitismus, Nationalismus und Patriotismus nachgedacht haben könnte. Polnische Historiker warnen, dass die englische Verwendung des Begriffs Nationalismus mehr Unterscheidungsvermögen erfordert, da das historische Verständnis ungerechtfertigte Assoziationen mit Patriotismus ausschließt (Wandycz, 2006). Potter (2017) warnte vor Verallgemeinerungen in der Geschichtsschreibung, wobei Nichthistoriker „die Nation als Volk mit der Nation als Staat verwechseln“ und dabei einen nationalistischen Impuls auslösten (S. 124). Laut Dann (1988) löste die Französische Revolution zwei verschiedene Phänomene des Nationalismus aus: (1) die Verfolgung der Interessen eines bestehenden Staates und (2) der Anspruch oder Wunsch nach einem Staat durch eine Gruppe von Menschen, die keinen hatten. Die französische Expansion und der französische Einfluss sorgten dafür, dass sich ein Nationalstaatsmodell durchsetzte, wobei die Regierungen von den Bevölkerungen verlangten, sich in politischen, kulturellen und militärischen Anstrengungen zu vereinen, um internen Dissens zu unterdrücken oder neues Terrain zu erobern.

Die Französische Revolution löste auch eine Veränderung des politischen Diskurses aus, der einen revolutionären Expansionismus unter dem Deckmantel des modernen Staatsnationalismus hervorbrachte (Dann, 1988). Die Wirkung dieser Veränderung breitete sich bereits vor den Napoleonischen Kriegen auf die Nachbarländer aus; systematische Analysen übersehen jedoch häufig die lokalen Bedingungen, die verschiedene Formen des Nationalismus, des modernen Staates und des Patriotismus hervorbrachten. Historiker führen die Abkehr vom klassischen republikanischen Patriotismuskonzept hin zu einem stärkeren Nationalismus oder einem politischen Vaterland im Allgemeinen auf Rousseaus (1985) Buch Betrachtungen über die Regierung Polens zurück, das in den 1770er Jahren vom polnischen Parlament kurz vor dessen Auflösung in Auftrag gegeben wurde. Zeitgenössische Einschätzungen übersehen jedoch möglicherweise, dass diese Veröffentlichung eine Reaktion auf ausländische Feindseligkeiten war und den einzigartigen kulturellen Charakter Polens bewahren sollte.

Pagden (2013) hat unterdessen angedeutet, dass der Kosmopolitismus, den sich europäische Intellektuelle vorstellten, absichtlich leere Versprechungen von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit für die Bürger der Welt enthielt. Auf der Suche nach Säkularisierung nahm die französische Elite Polen als Hort der Unwissenheit und des Aberglaubens ins Visier, die mit dem Katholizismus und einer großen jüdischen Bevölkerung verbunden waren.

Kosmopolitismus

Kosmopolitismus wird insbesondere mit Immanuel Kant als moralischer Ethik in Verbindung gebracht, in der alle Menschen gleich viel wert sind und alle Verpflichtungen oder engstirnigen Ansichten von Klassen-, Rassen- oder Religionsgemeinschaften außer Kraft gesetzt werden (Kaufmann und Pape, 1999). In Kants idealistischer Philosophie hat jeglicher Unterschied zwischen Kulturen, der durch Erziehung und Tradition verursacht wird, keinen Einfluss auf die strukturelle Qualität einer Person. Daraus folgt, dass alle Menschen gleichermaßen am universellen menschlichen Zustand teilhaben und in der Lage sind, Bürger der Welt zu sein – wenn sie bereit sind, die Regeln zu befolgen. Auf die Frage, wo solche „Lebensregeln“ zu finden sind, antwortet Pagden (2013), dass sie „in den kollektiven Praktiken der Menschheit zu finden sind, unabhängig von Zustand, Status, Hautfarbe oder Glauben“ (S. 78). Doch wie Korczak (1929/1988) in seinem Buch „Rules of Life“ erklärt, fragten auch Kinder, wo sie Regeln finden könnten, die Gleichheit garantieren. In ihrem Fall zeigen historische Präzedenzfälle, dass Kantsche Regeln Ungleichheit und Ausgrenzung erzwingen und viele Menschen dazu zwingen, Sprache, Religion und Kultur aufzugeben. Die Kinderstreiks von Września von 1901-1904 beispielsweise waren eine Reaktion auf die Verfolgung und Inhaftierung polnisch sprechender Kinder aufgrund eines Erlasses der preußischen Regierung (Kulczycki, 1981). Diese von Kindern angeführte Aktion erlangte anhaltende internationale Bekanntheit und erschien während des Ersten Weltkriegs in der englischen Propaganda (Chesterton, 1986).

Der liberale Kosmopolitismus erkannte keine gemeinsame Menschlichkeit an, sondern etablierte Regeln für den Umgang zwischen Gastgeber und Fremdem, die zwischen potenziellen Feinden den geringsten Schaden anrichteten. Kant beabsichtigte ein gewisses Maß an Gastfreundschaft gegenüber dem Fremden oder Gast, stellte jedoch sicher, dass der Besucher keine politischen Ansprüche auf Landrechte oder die Absicht hatte, sich niederzulassen (Baban und Rygiel, 2017). Die kantische Grundlage der westlichen Moral eliminierte Protest und Kampf gegen Unterdrückung, da die Polen auf subversive Bildungsstrategien zurückgriffen, um bestehende Hierarchien und Machtverhältnisse aufzubrechen. Diese Übung erklärt Korczaks radikalen Widerstand gegen den Kosmopolitismus aufgrund seiner universellen Reichweite. In ganz Europa und seinen Kolonien erhob die kosmopolitische Philosophie Rationalität und Säkularismus zu Indikatoren für Zivilisation und Fortschritt und rechtfertigte den Einsatz von Gewalt zur Unterdrückung lokaler Bevölkerungen, die für ihre territorialen, kulturellen und religiösen Rechte kämpften.

Auf der Suche nach Säkularisierung nahmen westeuropäische Intellektuelle Polen als Hort der mit Katholizismus und Judentum verbundenen Unwissenheit und Aberglauben ins Visier (Pagden, 2013). Im späten 18. Jahrhundert verschwand Polen von der Landkarte, nachdem es von verschiedenen Reichen zerrissen worden war. Als Reaktion darauf inszenierten die Polen wiederholt gewaltsame Aufstände, um ihre Freiheit von der Fremdherrschaft zurückzugewinnen. Die Revolutionäre verfolgten patriotische und

staatsfeindliche Erziehungsstrategien, um den unterdrückerischen Kräften des Kosmopolitismus zu widerstehen, die mit Assimilation und Ausrottung drohten. Es ist wichtig, die Spannung zwischen Kosmopolitismus, Nationalismus und Patriotismus hervorzuheben, wobei die ersten beiden Konzepte mit dem Nationalstaat in Verbindung gebracht werden, während Patriotismus mit Patria oder der Loyalität und Liebe zu Heimat und Volk in Verbindung gebracht wird. Regionale und kulturelle Vielfalt war charakteristisch für jene Gruppen, die sich der Dominanz der deutschen Wiedervereinigung und dem Kosmopolitismus im Allgemeinen widersetzen. Die erkenntnistheoretische Grundlage der polnischen revolutionären Bewegungen liegt in ihrem Kampf für die Rechte der indigenen Bevölkerung auf Land, Sprache und Kultur, wobei sie ihre Perspektive als unterdrücktes Volk ausnutzen (Vucic, 2022).

Da die Globalisierung die Komplexität und Interaktion zwischen europäischen und anderen Kulturen steigerte, bildete die kosmopolitische Denkschule die Grundlage für die Entwicklung zeitgenössischer Sozialpolitiken und -programme (PEACE, 2015). Ebenso glaubt Starkey (2012), dass eine kosmopolitische Perspektive in der staatsbürgerlichen Bildung die Menschenrechte verankert und kulturell vielfältigen Gesellschaften viel zu bieten hat. Er hat jedoch fälschlicherweise behauptet, dass die nationalistische Bildung des 19. Jahrhunderts den Kosmopolitismus ausgelöscht habe. Stattdessen gingen kosmopolitische Trends aus nationalistischen Staaten hervor, die im Grunde Imperien waren, die Monokulturen schufen, um expansionistische Ziele zu verfolgen, während sie behaupteten, unwissende Menschen zu befreien und aufzuklären. Die Versprechen von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit für die Bürger der Welt haben sich nicht erfüllt (Pagden, 2013). So leidet das kosmopolitische Erbe unter zwei Jahrhunderten Imperialismus, Rassismus und Intoleranz gegenüber jedem, der sich weigerte oder nicht in der Lage war, innerhalb der vorgefassten Rechts- und Moralkodizes Westeuropas zu leben.

Wissenschaftler wie Erskine (2000) haben auch Zweifel an den kosmopolitischen Ansprüchen der Machthaber geäußert und darauf hingewiesen, dass Neutralität Sonderinteressen verschleiert, indem sie sich als moralische Überlegenheit ausgibt. Sie hat die Ableitung ethischer Normen aus Universalität und Unparteilichkeit in Frage gestellt und stattdessen dargelegt, wie bestimmte moralische Gemeinschaften diese durch gemeinsame Traditionen, Bräuche und Werte schaffen (Erskine, 2000). Ähnliche Themen finden sich in Appiahs (2006) Diskussion über Kosmopolitismus und Ethik, aber er hat andere Ansichten als Gegenkosmopolitismus bezeichnet und Beispiele für weiße Vorherrschaft und Neonazismus angeführt. Stattdessen wird die Opposition gegen kosmopolitische Theorien in erster Linie mit dem Kommunitarismus in Verbindung gebracht, der für vorrangige Verpflichtungen gegenüber der eigenen Gemeinschaft plädiert. Dieser Standpunkt besagt, dass moralisches Denken „verortet, eingebettet und verkörpert“ sein muss (Erskine, 2000, S. 572), wobei alle Individuen für ihr Handeln an einen spezifischen sozialen und politischen Kontext gebunden sind.

Wie Erskine (2007) hervorgehoben hat, kommt Kritik am kommunitaristischen Ansatz oft aus einer feministischen Perspektive, die traditionelle Gemeinschaften als exklusiv, konservativ und unterdrückend einschätzt. Es besteht Skepsis darüber, ob solche Gemeinschaften bestehende Einstellungen ändern können, beispielsweise wenn bestimmte Praktiken bestimmte Menschenrechte verletzen, insbesondere für Frauen. Dieser Artikel zeigt, dass Krisen oft Bedingungen schaffen, die solche Veränderungen erforderlich machen. So sind beispielsweise Männer in Kriegen und bewaffneten Konflikten abwesend, wodurch Frauen zunehmend andere Rollen und Aufgaben übernehmen. Darüber hinaus wurden im Fall Polens, wo auch Männer im Exil, unter Verhaftung oder Überwachung waren, die soziale Betreuung und Hausarbeit von Frauen zum wichtigsten Kanal für subversive und illegale Aktivitäten. Junge Polen hatten wenig berufliche oder politische Fähigkeiten; daher ermutigten Aktivisten wie Korczak die Bereiche Kultur, Bildung und Betreuung, ihren revolutionären Antrieb zu befriedigen (Vucic, 2022). Das neue Bewusstsein entstand aus dem Zusammenspiel von Unterdrückung und Widerstand. Das Verständnis von Widerstand als Akt und Prozess scheint die soziale, kollektive Aktivität geprägt zu haben.

Der russisch-ukrainische Krieg hat historische Konflikte im Zusammenhang mit Staatsgrenzen ans Licht gebracht, die in Europa noch immer ungelöst sind. Polen ist ein ähnlich umstrittenes Gebiet, das auf die Teilungen durch drei Nachbarn (das preußische, österreichisch-ungarische und russische Reich) im 18. Jahrhundert zurückgeht. Historiker beschreiben diese Region als Grenzland oder Territorium, in dem einst verschiedene Kulturen, Religionen und Ethnien koexistierten. Anders als das konkrete Konzept einer Grenze sorgt die umstrittene Natur von Grenzgebieten für Instabilität und Mehrdeutigkeit. Dieser Mangel an Definition, kulturell, ethnisch usw., ist die Abwesenheit, die die Suche nach dem Selbst kreativ antreibt. Historisch gesehen stimmt der Patriotismus, der mit bestimmten polnischen Bewegungen verbunden ist, mit kommunitaristischen Idealen überein, betont aber gemeinsame geografische Kontexte, um kulturelle Inklusion zu erreichen (Nałkowski, 1904). Da die Polen die aufgezwungene Herrschaft von Imperien nicht anerkannten, war ihre Position eindeutig staatsfeindlich und achtete kaum auf nationale Grenzen und schloss sich mit anderen zusammen, die ihre demokratischen Überzeugungen und Kämpfe teilten.

Im Gegensatz zu den Evolutions- und Rassentheorien der damaligen Zeit glaubten polnische Wissenschaftler, dass Krieg, Migration und Kolonisierung reine Blutlinien unmöglich machten, und betrachteten alle Rassen als eine menschliche Familie (Chałupczyński, 1880). Die Verbindung zwischen den Menschengruppen bestand in ihrem Standort und einem gemeinsamen Kampf gegen natürliche und künstliche Katastrophen. Nahgemeinschaften beziehen sich auf Gruppen, die eher geografische Nähe schätzen als gemeinsame Interessen, ethnische Zugehörigkeit oder Religion. Folglich kann man vorhersagen, dass eine solche Position kulturelle Vielfalt und bereichernde soziale Interaktionen ermöglicht, aber auch Konflikte hervorruft. Tatsächlich wurde die Förderung der Vielfalt zwischen und innerhalb von Gruppen als wesentlich für das Überleben unter den harten Bedingungen Osteuropas

angesehen.

Terrorismusbekämpfung

Die Sozialpädagogik entstand aus der Spannung zwischen der deutschen und der polnischen Tradition des Nationenaufbaus, wobei die eine von oben, die andere von unten Widerstand leistete. Politische Theoretiker bringen staatsfeindliche Aktionen gerne mit der Denkschule des Anarchismus in Verbindung. Obwohl dies viele zu militanten Aktionen bewegte, wurden die Bedingungen für viele Osteuropäer unerträglich und Millionen wanderten aus. Unter den Einwanderern waren von den Behörden gesuchte revolutionäre Flüchtlinge. Daher förderten westliche Regierungen die Wahrnehmung von Einwanderern als Bedrohung für die Gesellschaft in Form von Krankheiten, kriminellen Aktivitäten und der Verbreitung revolutionärer Ideen. Mit wissenschaftlicher Unterstützung prägte sich ein bedrohliches Bild rassistischer Degeneration in die Vorstellung der Öffentlichkeit ein und hatte langfristige Auswirkungen. Anarchisten wie Kropotkin (1902) und Kropotkin (/1939) unterstützten öffentlich die Randgruppen und boten Gegenargumente gegen die einflussreiche Flut der Eugenik.

Historiker betrachten die Zeit zwischen 1881 und 1914 als die Ära terroristischer Aktionen, die den Titel „Propaganda durch Tat“ verdienten. Ursprünglich war die Idee an Bauern und Arbeiter gerichtet, die öffentliche Plätze mit Protesten und Streiks besetzten (Fleming, 1980). Die revolutionären Taten der Anarchisten wurden jedoch bald mit Gewalt und Terrorismus in Verbindung gebracht. Einzelpersonen versuchten, die Verwundbarkeit des Staates aufzudecken, indem sie Herrscher und Galionsfiguren ermordeten, in der Hoffnung, einen Massenaufstand hervorzurufen (Kinna, 2019). Gewalttaten breiteten sich aus, mit Terroranschlägen auf Regierungsbeamte und normale Bürger. Die Medien machten aus der Ermordung der österreichischen Kaiserin am 11. September 1898 eine Sensation, um in der Öffentlichkeit das Bild der Revolutionäre als zerstörerische und gefährliche Terroristen zu verankern (The Call, 1898, S. 1). Die öffentliche Faszination für die Ermordung der Kaiserin ermöglichte es politischen Führern und Gesetzgebern, die Tatsache auszunutzen, dass die italienische Terroristin in einem Waisenhaus aufgewachsen war (Fleming, 1980). Das zunehmende Bewusstsein für die Formung des Einzelnen durch Kindheitserlebnisse weckte auch das Interesse an der Ausbildung, Betreuung und Obhut armer Kinder.

Im Gegensatz dazu verbanden die polnischen Wohltätigkeits- und Sozialeinrichtungen das Kind mit der nationalen Geschichte, da die Organisationen den Widerstand gegen die offiziellen Ideen der Behörden förderten. Viele polnische Institutionen unternahmen patriotische politische Aktivitäten „unter dem Deckmantel philanthropischer Hilfe“ (Michel und Varza, 2010, S. 41). Ebenso behaupteten Waisenhäuser nach dem Ersten Weltkrieg, sie hätten ausländische Hilfe erhalten, indem sie „ihr wahres Gesicht verbargen – für das Volk arbeiteten – eine Maske der Philanthropie war für uns praktisch“ (Towarzystwa Gniazd

Sierocych, 1921, S. 27). Widerstand und Unterdrückung förderten eine experimentelle Beziehung zwischen Bildung, Sozialarbeit und revolutionärer Politik, die in historischen Monographien über Akteure sichtbar wird, heute aber kaum noch anerkannt wird.

1899 forderte die erste internationale Anti-Terror-Konferenz in Rom die Einführung verschiedener Maßnahmen zum Schutz von Kindern und eine stärkere Einmischung des Staates in das Familienleben. Die europäischen Regierungen suchten nach Maßnahmen zur Bekämpfung der zunehmenden terroristischen Bedrohung, die – wie viele Pädagogen überrascht feststellten – mit Maria Montessori in Verbindung gebracht wurden. Montessoris Engagement für Cesare Lombroso, den führenden Vertreter der Theorie des „kriminellen Menschen“, wurde in der Wissenschaft gewöhnlich übersehen. Innerhalb der lombrosianischen Denkschule wurde die Rolle politischer und sozialer Umstände bei der Entstehung von Revolutionären und Kriminellen als unbedeutend angesehen. Im Gegenteil, gewalttätige Handlungen und widerständiges Verhalten korrelierten stark mit Elementen der Degeneration, wie Erbfaktoren und dem Laster, das mit verarmten Familien einhergeht. Obwohl Lombrosos Forschung in Verruf geriet, hatten sich seine Ideen ausreichend verbreitet, um Montessori und anderen eine gefährliche theoretische Grundlage zu bieten (Pick, 1989). Der von Montessori (1913) veröffentlichte Text Pädagogische Anthropologie zeigt, dass die Ursprünge und der Zweck ihrer Methode darauf ausgerichtet waren, die Ausbreitung einer wahrgenommenen Plage krimineller Degeneration unter Kindern zu verhindern. Ihr Ansatz betonte Aufsicht und individuelle Aktivitäten, um den Kontakt der Kinder untereinander einzuschränken und jeden Funken Widerspruch zu ersticken (Vucic, 2018). Unterdessen stellten polnische und jüdische Ärzte diese vorherrschenden Theorien in Frage, die Terrorismus mit Rasse in Verbindung brachten, und der Kinderarzt und Pädagoge Janusz Korczak liefert ein bemerkenswertes Beispiel.

Fallstudie Einführung in Korczak

Janusz Korczak wurde 1878 oder 1879 als Henryk Goldszmit als polnischer Jude in Warschau geboren. Die Stadt stand unter der Herrschaft des Russischen Reiches und Polen als Land existierte nicht. Er war hochintellektuell und sozial engagiert und studierte gleichzeitig Soziologie, Pädagogik, Psychologie und Philosophie, während er ein Medizinstudium abschloss. Während seiner Studienzeit studierte Korczak in Berlin und Paris und finanzierte sich so seine Reisen als Schriftsteller. Nach Abschluss seines Studiums gab er sein umstrittenes Medizinstudium auf, um Leiter eines Waisenhauses zu werden. 1912 gründete er mit Stefania Wilczyńska eine lebenslange Verbindung, um das Dom Sierot (Waisenheim) für die Jüdische Waisenhilfegesellschaft zu gründen. In dieser neuen Einrichtung setzte Korczak ein Selbstverwaltungsprojekt mit Kindern im Alter von 7 bis 14 Jahren um. 1919 wurde eine zweite Einrichtung für polnische Flüchtlingskinder mit dem Namen Nasz Dom (Unser Heim) eröffnet. Der Name „Unser Zuhause“ bezieht sich auf den Code, den polnische Schriftsteller verwendeten, wenn sie sich auf ihr Heimatland bezogen, als

die strenge russische Zensur solche Bezüge verbot. Ebenso bezieht sich der Titel dieses Artikels nicht nur auf die Heime, sondern auch auf die Vision, dieses Modell zu einem landesweiten Netzwerk auszubauen, um allen eine Heimat zu sichern.

Trotz seiner Unabhängigkeit war Polen ein fragiler Staat, der von anhaltenden ethnischen Konflikten und terroristischer Gewalt geplagt wurde. Die Instabilität wird durch den sensationellen Bericht der New York Times (1922) deutlich, wonach Polens erster Präsident nur wenige Tage nach seinem Amtsantritt von einem wahnsinnigen Attentäter niedergeschossen wurde. Inmitten wachsenden Antisemitismus und Ethnonationalismus hoffte Korczak, ein pädagogisches System entwickeln zu können, um Polens stabile und vielfältige Zukunft zu sichern. Trotz seines Prominentenstatus beschränkte die polnische Regierung Korczaks offizielle Rollen auf die Interessen jüdischer Kinder. Der Grund dafür lag wahrscheinlich im strategischen Netzwerk der rechtsgerichteten Nationaldemokraten, die bereits mehr als 500 Komitees auf Bezirks- und Gemeindeebene kontrollierten (Przeniosło, 2016). Dennoch beharrte Korczak auf seinen Bemühungen, den sozialen und pädagogischen Bereich zu beeinflussen, vor allem durch seine schriftstellerischen Arbeiten und als Dozent an Institutionen, die Lehrer, Krankenschwestern und Sozialarbeiter ausbildeten. „The Homes“, seine experimentelle Zeitung und viele Veröffentlichungen machten ihn über Polen hinaus bekannt. Seine pädagogischen Bücher erschienen in den 1920er Jahren auf Russisch, in den 1930er Jahren folgten englische und französische Übersetzungen. Während des Holocaust wurde Korczak von den Deutschen gefangen genommen und 1942 zusammen mit seinen jüdischen Gefährten und Kindern ermordet.

Ein gemeinsamer Nenner in der Wissenschaft ist die Annahme, Korczak habe isoliert von anderen Einflüssen und ohne Theorie oder philosophische Grundlage gearbeitet (Berding, 2020; Lasota, 2012; Silverman, 2017). Wissenschaftler vermischen Korczaks Ideen mit denen anderer Pädagogen wie Dewey, Steiner und Montessori und schaffen so ein pädagogisches Pastiche (Beispiele finden sich bei Kirchner, 2013, S. 180; Silverman, 2017, S. 3; Tsur, 2018; Valeeva, 2013, S. 88; Wołoszyn, 1997, S. 34; Wróblewska, 2017). Ebenso schrieb Lifton (1988) in ihrer berühmten Biografie: „Obwohl sie sich nie begegneten, hatten Janusz Korczak und Maria Montessori viel gemeinsam“ (S. 92). Über die legalistische Konstruktion von Rechten hinaus scheint Liebel (2018) von Korczaks Misstrauen gegenüber Autoritäten und dem Staat verwirrt zu sein und kann es nicht mit den demokratischen Aktivitäten innerhalb der Heime lösen. Obwohl Milne (2013, 2015) und Liebel (2018) Korczak gewissenhaft in die intellektuellen Strömungen des damaligen Russischen Reiches einbezogen haben, haben beide sein Werk enthistorisiert. Auch Veerman (2014) war sich einer auf Rechten basierenden Bewegung bewusst, die mit der Revolution im Russischen Reich in Verbindung stand, doch sein Kapitel über Korczak konnte keine Verbindungen herstellen. Dieses Problem beschäftigt sogar polnische Wissenschaftler wie Igor Newerly, Korczaks ehemaligen Sekretär, der nach jahrelanger Forschung zu dem Schluss kam: „Nicht Sie (Korczak), sondern Dr. Trentowski hat in seinem ‚nationalen Pädagogiksystem‘ der Entdeckung der Kinderrechte Priorität

eingerräumt“ (Jakubiak und Leppert, 2003, S. 224). Der polnische Glaube, dass eine Gesellschaft Rechte vor jeder Erklärung entdeckt, spiegelt das anarchistische Prinzip der Gesellschaft vor dem Staat wider. Zusammenstellungen von Korczaks Rechten erscheinen in den Werken anderer, und solche künstlichen Konstrukte bleiben oberflächlich, wenn sie nicht in den philosophischen und historischen Traditionen verankert sind, denen seine Ideen entspringen. Die meisten dieser Probleme hängen damit zusammen, dass Gelehrte nicht erkennen, dass Polen während des größten Teils von Korczaks Leben nicht existierte. Da er in einem revolutionären Klima geboren wurde, ist sein pädagogischer Weg untrennbar mit dem Streben des Landes nach Unabhängigkeit und Menschenrechten verbunden. Während seines Universitätsstudiums wurde Korczak in die revolutionäre Agenda verstrickt, was zu seiner Verhaftung führte. Einzigartig war, dass er eine illegale, von den russischen Behörden verbotene Frauenuniversität besuchte, wo er einige seiner zukünftigen Kollaborateure traf. Obwohl Korczaks Aphorismus „Vor Revolution und Krieg ... denkt an die Kinder“ wie ein mitfühlender Appell für den Kinderschutz erscheint, kann er auch eine Anweisung für junge Revolutionäre sein, ihre rebellische Energie in Zeiten von Konflikten und Chaos in die Verteidigung der Kinderrechte zu stecken. Wanda Krahelska (Krahelska-Dobrodzicka/Krahelska-Filipowicz; 1886-1968, Deckname Alinka oder Alicja) beispielsweise trat während des Zweiten Weltkriegs als führende Untergrundfigur in Erscheinung, die der jüdischen Bevölkerung half. Frühere Aktivitäten belegen Krahelskas Rolle bei Bildungs- und Betreuungsiniciativen für Arbeiterkinder. So arbeitete sie beispielsweise mit Korczak bei der Gründung des Waisenhauses „Unser Heim“ zusammen. Eine verblüffende Enthüllung betrifft jedoch die Warschauer Revolution 1906, als Krahelska als berüchtigte Terroristin mit dem kindlichen Gesicht identifiziert wurde, die wegen eines Attentats auf den Gouverneur gesucht wurde (Proces Wandy z Krahelskich Dobrodzickiej, 1906). Ihr Engagement in dem neuen Waisenhaus ist kein Zufall, denn Korczak repatriierte auch eine andere Revolutionärin, Maria Falska, sowie Flüchtlingskinder aus Kiew nach Gebietsverlusten im Ersten Weltkrieg.

Diese revolutionären Frauen waren keine sozialen Außenseiter; die Frauenliga zählte 12.000 kampfbereite Soldaten, die im Ersten Weltkrieg in den Frauenkrieg eintraten. Durch den Zugang zu Studienzirkeln und die häufige Abwesenheit von Männern aufgrund von Krieg oder Exil übertrafen aufgeklärte polnische Frauen ihre Kolleginnen im Westen in Bezug auf Aktivität, Selbstvertrauen und Wissen bei weitem. Führende Gelehrte, die von ausländischen Universitäten verbannt worden waren, entwickelten hochmoderne Bildungsprogramme und -materialien für kluge junge Frauen. Viel früher als in England, Frankreich oder den Vereinigten Staaten forderte die polnische Frauenbewegung Befreiung und eine Reihe politischer und wirtschaftlicher Freiheiten, die weit über das einfache Wahlrecht hinausgingen (Theiss und Bron, 2014, S. 51). Die illegalen Studienzirkel brachten energische und engagierte junge Pädagogen und Sozialarbeiter hervor, die als „Generation der Unbezähmbaren“ bekannt sind (Theiss und Bron, 2014, S. 51). Die Freiheitskämpferinnen der gescheiterten Revolution von 1905 waren rastlos darauf aus, eine neue Gesellschaft aufzubauen, und nutzten jede Gelegenheit oder jedes Ereignis, um ihre Sache voranzutreiben. Die von Józef Pilsudski

geführte politische Partei war eine kombinierte Militär- und Ausbildungsorganisation, die die Massen erzog und für die nationale Sache mobilisierte. Diese Verschwörer glaubten an die latente Kraft des Volkes und versuchten, die „schlafende Kraft“ anderer zu wecken, die bereit waren, sich ihrem Kampf anzuschließen und vielfältige Beiträge zu leisten (Theiss und Bron, 2014, S. 56–57). Angeleitet von polnischen Philosophen teilten diese nonkonformistischen Gruppen einen ethischen Kodex mit Respekt für die Würde eines jeden Menschen und dem Wunsch, Worten durch Arbeit für das Gemeinwohl Taten folgen zu lassen. Tausende junger Frauen besuchten Vorlesungen, um verschiedene Ziele zu verfolgen, darunter Marie Curie (Maria Skłodowska), zweifache Nobelpreisträgerin, die Bildungsspezialistin Maria Grzegorzewska und die Sozialpädagogikprofessorin Helena Radlińska.

Internationale Zeitschrift für Soziales

Theiss (1992; Theiss und Bron, 2014) hat diese von Verschwörungen und Kriegen geprägte Geschichte der Sozialpädagogik in den Phasen Kämpfer-Ausbilder-Profi erklärt. Der Prozess begann mit politischen Aktivisten oder Freiheitskämpfern, die illegale Bildungsaufgaben übernahmen, die sich nach der Unabhängigkeit Polens zu professionellen Rollen entwickelten (Theiss und Bron, 2014). Die Begründerin der polnischen Sozialpädagogik, Helena Radlińska, beschrieb, wie sie bei Konferenzen für Sozialarbeit Granaten unter ihrem Rock trug. Sie war eine angesehene Delegierte in vielen ausländischen Organisationen und nahm aktiv an den Internationalen Kongressen für Moralische Erziehung und Erwachsenenbildung in England, dem International Office of Education und der International League of New Education, beide in Genf, teil. In Radlińskas Konzeption können wir Sozialpädagogik besser als Gesellschaftspädagogik verstehen, die als „Motor des Bottom-up-Prozesses des Demokratieaufbaus“ (Theiss, 2018, S. 117) fungiert, der sich in den Köpfen und Herzen der Menschen entwickelt. Sie glaubte, dass solche Mechanismen, solange der Staat politische Rechte und individuelle Freiheiten ausdrücklich unterstützt, von oben nach unten verfassungsmäßige und rechtliche Grundlagen für die Umsetzung in die Tat schaffen (Theiss, 2018).

Im Allgemeinen übersieht die populäre Erzählung viele prominente Frauen, die Korczaks Kolleginnen, Gegnerinnen und Freundinnen waren. Obwohl er auf einer progressiveren Position der Gleichberechtigung von Frauen, Bauern und Minderheiten aufbaute, bedeutet dies nicht, dass es in der Bevölkerung einen Konsens für die Befreiung der Frau gab. Trotz einer bedeutenden Präsenz bei militärischen Aktionen hatten solche Frauen in Friedenszeiten oder in der Unabhängigkeit immer noch wenig Chancen in politischen oder zivilen Kreisen. Über die Ermächtigung und Beteiligung der Frauen hinaus war Bildung als wesentlich für die Gleichberechtigung innerhalb dieser Bewegung fest etabliert. Korczaks Texte begannen, die Intersektionalität zu untersuchen, die während des raschen sozialen, wirtschaftlichen und politischen Umbruchs Polens entstanden war. Es ist wichtig, tiefer in die Komplexität dieses politisch-historischen Kontexts einzutauchen, aber eine eingehende Analyse würde den

Rahmen dieses Artikels sprengen. Dieser historische Hintergrund zeigt Beispiele terroristischer Lehrer, die das übliche Frauenbild dieser Ära in Frage stellten und gleichzeitig eine Überarbeitung des Bildes polnischer Kinder als Kriminelle oder Opfer forderten.

Wissenschaftler wie Tobin (2014) stehen der Verletzlichkeit, die die meisten Menschen mit Kindern im Vergleich zu Erwachsenen assoziieren, äußerst kritisch gegenüber, doch diese ist in den historischen polnischen Gefühlen deutlich abwesend. Tief in der polnischen Psyche verwurzelt ist die Feier des Mały Powstaniec (Kleinen Aufständischen), das Bild eines Kindes, das ein Gewehr hält und den Helm und die Stiefel eines deutschen Soldaten trägt. Die Darstellung ist im heutigen Polen nicht unumstritten, da die meisten Menschen Kinder von Gewalt und bewaffneten Konflikten fernhalten möchten. Die Spannung ist jedoch für Historiker offensichtlich, die erklären, dass dieses Kinderbild Teil der polnischen Geschichte ist (Lubański, 2018). Für viele Polen ist dieses Symbol eine Hommage an die namenlosen und mutigen Kinder, die im Kampf für die Freiheit starben. Natürlich waren Kinder nicht immer freiwillige Teilnehmer, denn Armeen zwangen Kindern Gewalt auf, indem sie sie als Rekruten, Opfer, Geiseln, Schutzschilde und Zielscheiben benutzten. Obwohl Eltern ihre Kinder oft nicht zum Kämpfen ermutigten, liefen viele weg, um sich dem Militär anzuschließen oder sich an Partisanenaktivitäten zu beteiligen. Wysocki hat erklärt, dass es nicht die Absicht sei, mit „Der Kleine Aufständische“ einen Anreiz für Krieg oder Gewalt zu schaffen, aber er bleibe „ein bedauerliches Symbol unserer unruhigen Geschichte und der polnischen Erfahrung einer schwierigen Kindheit“ (Lubański, 2018, o. S.).

Wiederholte Kriege prägten für polnische Kinder und Jugendliche Rollen als mutige und fähige revolutionäre Kämpfer, oft in der Rolle von Spionen, Kurieren, Händlern und Schmugglern, die in schwierigen Zeiten ihre Familien, Gemeinden und die Nation retteten. Das Vermeiden dieses politisch-historischen Kontexts der Kindheit trennt die politische Dimension von der polnischen Sozialpädagogik und vermeidet es, Kinder ernsthaft als Bürger zu behandeln. Diese kurze Geschichte erklärt, warum Radlińska, die Begründerin der polnischen Sozialpädagogik, eine Statue des kleinen Aufständischen prominent auf ihrem Schreibtisch stehen hatte (Theiss, 2018).

Ein radikales Experiment

Im Gegensatz zu dem romantisieren Bild von Waisenkindern bezeichnete Korczak seine Kinder oft als Partisanen, Räuber und sogar Diktatoren und beschrieb extremes Verhalten aufgrund von Traumata, Missbrauch und Vernachlässigung. Als Kinderarzt stand für Korczak die medizinische Ethik im Mittelpunkt seiner Beurteilung von Symptomen, Ursachen und Prognosen, was er auch auf seine pädagogische Arbeit mit Kindern übertrug. Daher lehnte er die vorherrschende monomanische Atmosphäre ab, die ein System für alle anstrebte, ohne Erfahrungen, lokale Bedingungen oder generationsübergreifende Traumata zu berücksichtigen. Er kritisierte Ansätze wie die Montessori-Methode, die vorbestimmte

Ergebnisse durch einen vorgeschriebenen Satz von Regeln und Geräten versprach. Korczak war der Ansicht, dass jeder, der solche Ansichten vertrat, eine Herrschaft unterstützte, die auf Assimilation und Einzigartigkeit statt auf Vielfalt abzielte. In erster Linie wies er Montessoris Behauptung zurück, ihre Lehrer könnten zu allen Kindern in der Gruppe gleichberechtigte, gegenseitige und zufriedenstellende Beziehungen aufbauen, wie Korczak (1920/1993a) schrieb: „Und was passiert dann mit der Regel der absoluten Gleichheit aller Kinder? Diese Regel ist eine Lüge!“ (Abschnitt 24). Kamińska (2013) fasste seine Ansichten mit dem Zitat zusammen: „Das Kind ordnet nicht nur unsere Möbel neu, sondern auch unsere Werte“ (S. 224). Diese Aussage widerlegt die Kritik am Kommunitarismus, indem sie suggeriert, dass es die Kinder sind, die den sozialen Zusammenhalt durch Spannungen zwischen den Generationen entweder in Frage stellen oder aufrechterhalten.

Als einzelne Kinder sind sie schwach, aber eine Gruppe von Kindern ist eine Macht, mit der man rechnen muss. Die neuesten Mitglieder der Gemeinschaft akzeptieren oder lehnen die Normen, Traditionen und Rollen ihrer unmittelbaren Bezugspersonen ab und verstärken oder destabilisieren so bestehende soziale Beziehungen und Hierarchien. Korczak verspottete den Pädagogen, der nach einer replizierbaren Methode wie Montessori strebte, weil er nicht erkannte, dass ein solcher Erfolg lediglich dadurch erzielt wurde, dass man einigen einzelnen Kindern bessere Bedingungen für ihre Handlungsfähigkeit bot. Die Gefahr systematischer Lösungen verleitet Lehrer dazu, den Erfolg der Methode sicherzustellen, indem sie auf Anreize und Zwang setzen, nur um Herrschaftshierarchien zu reproduzieren (Korczak, 1929(Korczak, /1993b). So warnte er vor Lehrern, die warten und sich nach besseren Materialien, Bedingungen oder geordneter Leichtigkeit der Routine sehnen. Korczak (1920Korczak (/1993a) machte die Vorstellung einer kontrollierten und gehorsamen Gruppe von Kindern dafür verantwortlich, dass ängstliche Erzieher entstehen, die keine Fehler machen wollen. Obwohl selten publik gemacht, war die Eröffnung seines ersten jüdischen Waisenhauses für Korczak eine harte und schmerzliche Lektion. Sein erstes Jahr als Leiter des Waisenhauses war voller Rebellion, da sich der Widerstand der Kinder in Sachbeschädigung und Gewalt gegenüber dem Personal manifestierte. Die neu aufgenommenen Kinder brachten ihre Erfahrungen mit Banden, Kriminalität und Prostitution von den Straßen Warschaus mit. Im Gegensatz zu Montessoris Bild des unschuldigen Kindes, /1993a glaubte, dass Kinder ein Spiegelbild der Gesellschaft im weiteren Sinne seien und dass es unter Kindern „genauso viele Bösewichte wie unter Erwachsenen“ gebe (Abschnitt 69). Das Heim war eines der modernsten Kinderheime Europas, aber er klagte: „Mit meinen Forderungen konfrontiert, nahmen die Kinder eine Haltung absoluten Widerstands ein, die sich mit Worten nicht überwinden ließ. Zwang erzeugte Groll.“ Das neue Zuhause, von dem sie ein ganzes Jahr lang geträumt hatten, wurde ihnen verhasst“ (Korczak, 1920(Korczak, /1993a). Selbst wenn man sich direkt gegen den Widerstand wendet, geht dieser nach Korczaks Erfahrung auf lästige, triviale oder immaterielle Weise weiter und – am schlimmsten – in Form des Schweigens. Der Trost von Neutralität, Gleichgültigkeit und Distanz war weitaus gefährlicher als offener Konflikt und Hass. In Bezug auf sein „Lager der Partisanen“ konnte er mit viel gutem Willen,

Zeit und Mühe das kollektive Gewissen wecken, das eine „neue Ordnung“ etablierte (Korczak, 1920(Korczak, /1993a). So schafften die Unordnung und die Konflikte, die das Leben in einer Gruppe mit sich bringt, die Bedingungen für die Entstehung von Handlungsfähigkeit und Widerstand von unten.

Später erklärte Korczak, dass das alte Waisenhaus, obwohl chaotisch und trostlos, den Kindern Gelegenheit zu Eigeninitiative und tatkräftigem Einsatz gegeben habe, begleitet von Selbstverleugnung und Heldentaten. Diese nachsichtige Haltung kennzeichnete Korczaks Werk und zeigte sich auch in seiner öffentlichen Verteidigung einiger junger Brandstifter, in der er die „Anarchisten“ mit Sympathie als impulsiv und dramatisch beschrieb, die lediglich „ein Denkmal für ihre Jugend suchten“ (Goldszmit, 1905(Goldszmit, /1994). Damals hatten die Verbrecher für Aufsehen gesorgt, und vor dem Gericht versammelten sich Menschenmengen, die die Todesstrafe forderten; aber inmitten der Menge befanden sich Brandopfer, die den Jugendlichen zur Hilfe kamen. Das Moskauer Gericht beschloss, die Jugendlichen in eine Besserungsanstalt zu schicken, und Korczak kam zu dem Schluss, dass es für die gesamte Gemeinschaft ein schrecklicher Fehler gewesen wäre, wenn sie „die Kleinen“ verurteilt hätte (Goldszmit, 1905(Goldszmit, /1994).

In den 1920er Jahren verlegten Korczak und seine Kollegen das zweite Waisenhaus, Unser Heim, an den Stadtrand von Warschau. Das Gebäude bot Platz für 70 Schulkinder, 10-20 Kinder im Vorschulalter und 30 ältere Jugendliche. Die Struktur und der Betrieb ähnelten denen des Waisenhauses, das Korczak zuvor gegründet hatte, um seine pädagogischen Ideen mit jüdischen Kindern umzusetzen. Das Grundprinzip der Heime bestand darin, dass die Kindheitsjahre Teil des wirklichen Lebens und kein Versprechen für die Zukunft sind, weshalb jedes Kind wie ein Bürger behandelt werden sollte.

Unser Heim vermied die beiden Extreme Zwang und Chaos durch ein System, das auf einer Partnerschaftsvereinbarung basierte. Die institutionellen Regeln änderten sich allmählich, je nach Bedarf, und zielten darauf ab, dass sich der Einzelne freiwillig an das kollektive und soziale Leben anpasste. Ein Hauptziel war, dass die Kinder ihre besten Eigenschaften und Stärken im Alltag zeigten. Die Kinder entwickelten ein Verständnis für die Rolle der Selbstdisziplin in sozialen Beziehungen und Konflikten und wandten sich manchmal an andere Kinder und Erwachsene, um Hilfe bei der Beseitigung schlechter Gewohnheiten zu erhalten.

Der tägliche Betrieb eines solchen Internats war ein wesentliches pädagogisches Element, das auf Arbeit basierte. Die Kinder meldeten sich selbst für Hauswirtschaft, Lagerhaltung, Küchen- und Wäschearbeiten sowie die Betreuung jüngerer oder kranker Kollegen. Wie einer der Erzieher erklärte, bestand die Idee darin, Arbeit so zu gestalten, dass ein Einzelner seinen Wert und seine Aufgabe innerhalb der Gruppe einschätzen konnte (Falska, 1931/2007). Die Kinder beurteilten die Arbeit regelmäßig selbst und bemerkten

Mängel, Nachlässigkeit und Fehler bei den Aufgaben, was zu Abzügen von zugewiesenen Einheiten als eine Art Gehaltskürzung führte. Obwohl diese Einheiten nicht in traditioneller Währung ausgezahlt wurden, wurden sie in verschiedene Privilegien oder Anerkennung umgewandelt. Korczak führte jedoch auch einen universellen Lohn ein, bei dem alle Kinder in den Heimen unabhängig von den übernommenen Aufgaben tatsächlich Geld erhielten, da er erkannte, dass auch biologisches Wachstum und Entwicklung harte Arbeit darstellten.

Rechtspädagogik

Das Konzept hinter Korczaks Ansatz ging über die Arbeit für die Gesundheit oder die wirtschaftliche Produktion hinaus und förderte die Entwicklung von Respekt für Gesetze, die soziale Beziehungen regeln, und die Stärkung der Zivilgesellschaft. Seine Verweise auf die Bibel führten die Kinder in die Geschichte des von der Religion geprägten Rechts und Brauchtums ein, in deren Mittelpunkt oft Praktiken in Bezug auf Ernährung, Hygiene und Ruhe standen. Das Feiern traditioneller Feiertage und Legenden markierte Übergänge, wenn gesellschaftliche Praktiken aufgehoben oder geändert wurden, um neuem Wissen und verschiedenen Generationen von Menschen gerecht zu werden. Er betonte, dass Konventionen im Recht ihren Ursprung im konventionellen Lebensansatz der einfachen Menschen haben. Dieser praktische Ansatz überbrückte die Kluft zwischen Theorie und Praxis bei der Umsetzung von Rechten, angefangen mit dem Recht auf Gesundheit, Würde und Respekt in unserem täglichen Leben.

Beide Heime fungierten als selbstverwaltete Institutionen und modellierten gegenseitige Beziehungen mit der kollektiven Gruppe. Während die polnische Verfassung von 1791 den Eckpfeiler des Rechtssystems des Heims bildete, reagierte das Kinderparlament auf demokratischen Druck und änderte und entwickelte die Gesetzgebung über drei Jahrzehnte hinweg zu einem Kodex mit mehr als 1.000 Gesetzen. Das Heimgericht ist vielleicht Korczaks bekannteste Neuerung, da es sich an das Rechtsprinzip der Urteilsfindung durch Gleichgestellte hält und alle vor dem Gesetz gleichstellt. Kinder und Erwachsene, darunter auch Korczak selbst, traten vor das Gericht, um ein Urteil zu erhalten. Der ehemalige polnische Ombudsmann für Kinder, Michalak (2018), beschrieb diese Vision der Demokratie als „eine Aufgabe für freie Menschen; (als) Freiheit, Mut, Kühnheit, Durchsetzungsvermögen, Subjektivität, Respekt für sich selbst und andere. Sie muss erlernt, geschaffen und erkämpft werden“ (S. 48). Über erhabene Gefühle hinaus stimmte er mit Milne (2013) überein, dass Korczak uns die Demokratie gezeigt hat. Diese politikwissenschaftliche Interpretation tendiert dazu, Korczaks Entwicklung einer Verfassung, eines Gerichts und anderer Mechanismen für die Institution zu katalogisieren, während den Kindern passiv zugewiesene Rollen zugewiesen werden. Der wesentliche Fehler dieser Studien ist die Auflistung von Aktivitäten, ohne die historische oder kulturelle Bedeutung im Rechtsprechungsprozess zu berücksichtigen.

Revolutionäre rechtfertigten Gesetzesbrüche als eine Form der Rebellion, wenn bestehende Gesetze korrupt oder ungerecht waren. Die Etablierung eines Rechtsstaats ohne die Möglichkeit einer Änderung, egal wie gerecht und radikal er zu Beginn auch gewesen sein mag, würde irgendwann verfallen oder der bestehenden Autorität dazu dienen, als Leviathan zu erscheinen. Im Gegensatz zu anderen Ländern existierten die beschriebenen politischen Strukturen und sozialen Institutionen in der polnischen Gesellschaft zu dieser Zeit also nicht oder funktionierten kaum. Dieser Artikel hebt hervor, dass jede Kritik an den Imperien oder jeder Ruf nach Freiheit getarnt werden musste. Daher war die Beteiligung Korczaks und seiner Kinder an jedem demokratischen Prozess eine revolutionäre Tat.

Ohne ein demokratisches politisches System, das ihm eine neue Realität vorgaukelte, konzipierte Korczak eine Gesellschaft von Kindern, in der die demokratische Kultur nicht vom gewünschten Staat zu unterscheiden war und moralische Rechte untrennbar mit der Lebenskunst verbunden waren. Vor diesem Hintergrund sind Vorstellungen von der Beteiligung von Kindern an der Staatsbürgerschaft oder demokratischer Erziehung weit weniger eindeutig, während Korczak in seiner Vorstellung, dass Eigentum ein wesentlicher Bestandteil von Identität und Macht ist, viel weiter geht. Einige der weniger bekannten Instrumente des Heims, wie das Vertragsbuch, die Fundkiste und persönliche Schließfächer, hielten die Gesetze des rechtmäßigen Eigentums aufrecht und erweiterten die wirtschaftlichen Rechte auf die jüngsten Bürger. Wenn Eigentumsgesetze das Herzstück der Gerechtigkeit waren, dann liegt die Ursache der von Kindern begangenen Verbrechen darin, dass Erwachsene alles haben, während das Kind mittellos ist. Der Erwachsene behält seinen Status als alleiniger Richter und Vollstrecker von Übertretungen in Bezug auf Besitz, während das Kind sich über die offensichtliche Heuchelei wundern muss.

Indem es historische Fragen im Zusammenhang mit Arbeits- und Eigentumsrechten beleuchtet, geht dieses Modell über die Kinderbeteiligung hinaus und deckt Machtstrukturen und die wirtschaftliche Dimension als bestimmendes Merkmal auf. In *The Child's Right to Respect* beschreibt Korczak (1929) die Beziehung zwischen Respekt, Arbeit und Eigentum, indem er schreibt: „Das Eigentum eines Kindes ist kein Müll, sondern die Besitztümer von Bettlern und Arbeitsmittel, Hoffnungen und Souvenirs“ (S. 452). Der Einfachheit halber verbietet der Erwachsene Tauschgeschäfte, Geschenke und andere vertragliche Vereinbarungen, ob erzwungen, betrügerisch oder anderweitig, wodurch Beschwerden und die Chance auf Wiedergutmachung effektiv beendet werden. Laut Korczak verdrängen Regeln, die den Frieden bewahren und Konflikte verbieten, die Dinge in den Untergrund. Durch die Einführung transparenter Entscheidungsprozesse stellt jedes Ergebnis das Vertrauen in die Rechtsstaatlichkeit wieder her oder zerstört es; so gewinnt oder verliert die unvollkommene Autorität die Zustimmung der beteiligten Personen. In Übereinstimmung mit Pollettas (2002) Beschreibung einer kritischen Pädagogik, die präfigurative Praxis einbezieht, schätzten die Heime die Sachkenntnis und Autorität der Kinder im mikropolitischen Bereich. Tatsächlich haben einige diese Elemente als trivial und banal kritisiert, was Pollettas Buchtitel: *Freiheit ist*

eine endlose Begegnung (2002). Dieses sozialpädagogische Modell kann jedoch „Macht und Autorität entmystifizieren und gleichzeitig Autonomie fördern“ (Kinna, 2019, S. 86).

Dieser Ansatz zur Umsetzung der Kinderrechte bezieht sich auf die enge Disziplin der Rechtspädagogik, die Stadniczeńko (2018) als eine Erforschung unserer „Welt der ethischen, rechtlichen, wirtschaftlichen, kognitiven, religiösen, ästhetischen und sozialen Werte“ (S. 142) zusammenfasste. Er argumentiert für die ergänzende Funktion der Lehre des Gesetzesrechts als Instrument innerhalb der Sozialpädagogik, „das in der Lage ist, Werte zu integrieren und die Ziele der politischen Gemeinschaft, d. h. der Zivilgesellschaft, zu definieren“ (Stadniczeńko, 2018, S. 142). Er argumentierte, dass die Rechtspädagogik weitaus mehr praktische Anwendungen hat als die Soziologie und eine offeneren Haltung entwickelt, indem sie viele komplexe Themen in ein chaotisches System integriert. Die Hervorhebung anthropologischer Interpretationen des Gesetzes ermöglicht Rechtsvergleiche zwischen Gruppen, wobei einerseits kulturelle Unterschiede betont und andererseits universelle Elemente beleuchtet werden. Solche Forschungen mithilfe der Rechtsanthropologie erleichtern auch die Entdeckung von „Verbindungen zwischen kulturellen Elementen wie politischen, ideologischen, religiösen, weltanschaulichen und wirtschaftlichen Faktoren, die jedes Rechtssystem beeinflussen“ (Stadniczeńko, 2018, S. 152). So ging Korczaks radikaler Ansatz zur Beteiligung über die Stimme des Kindes hinaus, indem er die Konventionen seiner verstorbenen Vorfahren einbezog, eine Demokratie der Toten, die generationsübergreifende Probleme von Ungerechtigkeit und Traumata ansprach.

Anstelle von Zwang und Anreizen durch Erwachsene diktierten formelle institutionelle Prozesse und Gruppenzwang Konformität und soziale Normen, keine Kraft, die geschaffen, sondern durch die Beseitigung der künstlichen Regierung durch Erwachsene aufgedeckt wurde. Das Kind als Bürger erfährt Autorität durch die Schule, Familienmitglieder, Nachbarn und Schulhofbanden. Was Letzteres betrifft, waren Schulhofschläger und Lehrerliebhaber, die möglicherweise Aktivitäten kontrollierten und Kinder einschüchterten, nun dem kollektiven Urteil ihrer Altersgenossen ausgesetzt, was andere Fähigkeiten und Selbstbeherrschung erforderte. Obwohl prekär und chaotisch, führte dieser Wandel nicht zu völliger Gesetzlosigkeit oder der primitiven Herrschaft physischer Gewalt, die viele Kinder auf der Straße erlebten. Ein allmählicher Übergang zu neuen Verhaltensweisen und Bräuchen erforderte auch breitere Handlungsbereiche als nur die offiziellen Prozesse des Gerichts oder der Wahl. Beispielsweise wäre das Verbot physischer Gewalt Zwangsmaßnahmen, also erlaubte Korczak das Kämpfen von Kindern, was Lehrern, die Friedenserziehung fördern, kontraintuitiv erscheint.

Die von ihm eingeführten Kampfregeln und Handicaps machten die Organisation eines physischen Kampfes jedoch mühsam. Der Prozess erforderte Kooperation und Organisation zwischen den beteiligten Parteien und spiegelte zugleich die gesellschaftliche Akzeptanz gewalttätiger Sportarten als Wettbewerbe wider. So ermöglichte Korczak Boxkämpfe,

Glücksspiel, Beleidigungen und andere riskante Verhaltensweisen, um sicherzustellen, dass die Kinder die Verantwortung für ihre Transformation behielten und das Maß an Freiheit und Autonomie behielten, das ihnen ihr früheres Leben in Armut und Vernachlässigung ermöglicht hatte. Beispiele für Gewalt- und Nötigung durch Kinder waren Missbilligung durch Gleichaltrige, Beschimpfungen, zeitraubende Gerichtsverfahren, Klatsch, Verleumdung, Betrug und emotionales Mobbing. Kinder kamen mit weitreichenden Lebenserfahrungen in die Heime und wären nicht freiwillig geblieben, wenn sie in eine streng keimfreie Umgebung gezwungen worden wären. Eine Reihe von Sphären, manchmal flüchtig, verwandelten die Gewalt von der brutalen physischen in eine eher symbolische und repräsentative, während die Kinder über ihren Charakter und ihre Beziehungen nachdachten.

Zeitgenössische Praktiker könnten von Korczaks freizügiger Haltung gegenüber negativem Verhalten schockiert sein, die sicherlich zu Reibereien mit vielen seiner Kollegen führte, die glaubten, dass Kinder einen protektionistischen Ansatz brauchten. Die heutige Sozialpädagogik könnte jedoch von einer ernsthaften Betrachtung dieser Institutionen profitieren, die die Scheintrennung des Kindes von der Erwachsenenwelt in den Vordergrund stellen, die normalerweise als Vorbereitung und Schutz seiner Bedürfnisse angesehen wird. Korczak hob die Heuchelei von Erwachsenen hervor, die versuchen, Kinder von der Gesellschaft abzuspalten, während sie einen höheren ethischen Standard erwarten, als sie selbst aufweisen. So wurde beispielsweise der damalige Premierminister Neuseelands gezwungen, sich öffentlich für die vulgären Beschimpfungen eines politischen Rivalen zu entschuldigen (BBC News, 2022). Kinder sind täglich Zeugen solcher Schikanen, Belästigungen und Unterdrückung durch Erwachsene und setzen diese sozialen Hierarchien und Verhaltensweisen sowohl als Täter als auch als Opfer fort. Ein Verbot solchen Verhaltens stoppt es kaum, sondern treibt es stattdessen in den Untergrund, früher außerhalb des Schultors und jetzt häufiger online. Anstatt dass Erwachsene den Kindern eine künstliche utopische Vision aufzwingen, veränderten beide Generationen auf demokratische Weise die sozialen Beziehungen innerhalb der Heime und schufen so eine gemeinsame Kulturgeschichte. Später, selbst unter den schrecklichen Bedingungen des Krieges, beschrieben Besucher die Heime als „eine Atmosphäre auf einer höheren Ebene“, als einen Leuchtturm, der ein Leuchtfeuer der Hoffnung in die Nachbarschaft aussendet (Falkowska, 1989, S. 357).

Abschluss

Dieser Artikel stellt die Entwicklung der polnischen Sozialpädagogik dar, die auf die kollektive Emanzipation der Nation ausgerichtet ist. Während die deutsche Tradition ebenfalls im Nationenaufbau verwurzelt ist, prägte der lokale Widerstand gegen solche Top-down-Bemühungen die polnische Erfahrung. Leider sind kosmopolitische Diskurse weiterhin mächtige Kräfte, die dieses kommunitaristische Ideal verdunkeln, das Rechte als in Zeit und Ort verankert und verkörpert verstand. Daher muss das populäre Bild von Korczak als

herausragendem Weltbürger historisch revidiert werden. Dieser Artikel stellt die Annahme in Frage, dass Korczaks pädagogischer Ansatz keine theoretische Grundlage hatte, indem er die kosmopolitische Grundlage für sein Verständnis der Kinderrechte ablehnt. Als Philosoph beteiligte sich Korczak wiederholt an geopolitischen Debatten über den europäischen Kolonialismus und unterstützte nachdrücklich die Unabhängigkeit Polens. Sein basisdemokratischer Ansatz bevorzugte Anarchismus und Kommunitarismus, indem er auf Konflikte und Krisen setzte, die bestehende politische und soziale Hierarchien aufbrachen, um die Entstehung von Kinderrechten von unten zu erleichtern.

Die Einführung in diese Fallstudie der Sozialpädagogik zeigt aktive politische Sphären, die mit den Lebenserfahrungen von Kindern verbunden sind, und nicht die Schaffung geschlossener Umgebungen, die sich vorgefassten Vorstellungen von Freiheit und Gerechtigkeit verschrieben haben. Stattdessen brachte das Eintauchen der Kinder in die Gesetze und Bräuche ihrer Gemeinschaften diejenigen, die sich nach Veränderung sehnten, in direkten Konflikt mit Gleichaltrigen, die sich für den Erhalt von Traditionen und bestehenden Hierarchien einsetzten. Während zeitgenössische Trends junge Menschen ermutigen, Autoritäten in Frage zu stellen, schrieb Korczak den jüngsten Kindern, sogar Säuglingen, Macht und Widerstand zu. Anders als die anarchistischen Revolutionäre, die die Zerstörung von Rechts- und Regierungsstrukturen anstrebten, riet Korczak seinen Lesern, ob jung oder alt, ein kritisches Verständnis dafür zu entwickeln, wen oder was sie als Autoritäten betrachten, während sie gleichzeitig den Bedingungen der Freiheit zustimmen. Die polnische Sozialpädagogik nutzte solche Prozesse, um ein Gefühl der Solidarität und Zugehörigkeit zu fördern, ohne die lokalen Realitäten der materiellen Umstände oder die Kontinuität kultureller Traditionen außer Acht zu lassen.

In den Heimen ergänzten zahlreiche interne Institutionen und Prozesse die Arbeit der Selbstverwaltung. Dieser Ansatz versetzte Kinder (und Erwachsene) in jede gesellschaftliche Rolle als Täter, Ankläger, Opfer und Richter, während das Gericht Vergebung statt Bestrafung befürwortete. In einer Parallelgesellschaft entschieden die Kinder überwiegend, welches Verhalten als unsozial galt und was dagegen zu tun war. Ausgehend von einer grundlegenden Verfassung erweiterte das Kinderparlament den Rechtskodex im Laufe der Jahrzehnte um Hunderte von Regeln, Aufhebungen und Änderungen. Anstatt demokratische und juristische Systeme durchzusetzen, die Macht und Autorität in die Hände der Kinder legen, konnten die Kinder die Grundsätze der Gesetzgebung und Regierungsführung in Frage stellen, indem sie aktiv die Mängel in Praxis und Umsetzung untersuchten.

Das allgemeine Fehlen einer Rechtspädagogik ist ein Kritikpunkt, der mit Korczaks Studium der Wirtschafts- und Politiktheorie sowie von Aspekten des Rechts und der Rechtsprechung übereinstimmt, die die Grundlage seines pädagogischen Modells bilden. Die Nutzung angewandter historischer Trends bietet radikale Alternativen für zeitgenössische Institutionen, die ihre Praxis der staatsbürgerlichen Bildung nicht überarbeitet haben. Obwohl

die üblichen Einschränkungen eine weitere Untersuchung verhindern, hebt dieser Artikel hervor, wie Korczaks radikale Rechtspädagogik die für die Kinder relevanten historischen und kulturellen Institutionen einbezog. Die Praktiken der Selbstverwaltung, die sich durch Gegenseitigkeit und Autonomie auszeichnen, zeigten eine vorbildliche Praxis mit und durch das Bürgerkind, um erfolgreich eine Basisdemokratie unter den gewalttätigen und schwachen Randgruppen der Gesellschaft aufzubauen.

Referenzen

- Appiah, K. A. (2006). *Cosmopolitanism: Ethics in a world of strangers*. Penguin Books.
- Baban, F. & Rygiel, K. (2017). Living with others: Fostering radical cosmopolitanism through citizenship politics in Berlin. *Ethics & Global Politics*, 10(1), 98–116. [CrossRef]
- BBC News. (2022). New Zealand PM Jacinda Ardern caught on mic insulting MP in parliament. 13 December. Accessed 7 January 2023. <https://www.bbc.com/news/av/world-asia-63954423>.
- Berding, J. W. A. (2020). *Janusz Korczak: Educating for justice*. Springer. [CrossRef]
- The Call. (1898). The assassination of Empress Elizabeth, Issue LXXXI. US Library of Congress.
- Chałupczyński, A. (1880). O niektórych błędach w teorii Darwina [About some errors in Darwin's theories].
- Druk. S. Orgelbranda Synów.
- Chesterton, G. K. (1986). *The collected works of G.K. Chesterton*. Ignatius Press.
- Dann, O. (1988). Introduction. In O. Dann & J. Dinwiddy (Eds.), *Nationalism in the age of the French Revolution* (pp. 1–11). A&C Black. [CrossRef]
- Erskine, T. (2000). Embedded cosmopolitanism and the case of war: Restraint, discrimination and overlapping communities. *Global Society*, 14(4), 569–90. [CrossRef]
- Erskine, T. (2007). Qualifying cosmopolitanism? Solidarity, criticism, and Michael Walzer's 'View from the Cave'. *International Politics*, 44, 125–49. [CrossRef]
- Falkowska, M. (1989). *Kalendarz Życia, Działalności i Twórczości Janusza Korczaka* [A

calendar of life, activities and works of Janusz Korczak].

Nasza Księgarnia.

Falska, M. (2007). *Nasz Dom: Zrozumie ć , porozumie ć si ę , pozna ć*. Tom. 1 [Our Home: To understand, to recognise, to get to know. Vol. 1]. Tow. 'Nasz Dom'. (Original work published 1931).

Ferrière, A. (1931). Introduction. In B. Ensor (Ed.), *Pioneer education in Poland* (pp. 2–5). New Education Fellowship.

Fleming, M. (1980). Propaganda by the deed: Terrorism and anarchist theory in late nineteenth-century Europe. *Studies in Conflict & Terrorism*, 4(1–4), 1–23.

Goldszmit, H. (1994). List (Letter), Głos. In A. Lewin, H. Kirchner, S. Woloszy & M. Ciesielska (Eds.), *Janusz Korczak – Dzieła*, vol. 3 (2) *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912)* [On the Podium. Social Publications] (p. 114). Oficyna Wydawnicza Latona. (Original work published 1905).

Hämäläinen, J. (2015). Defining social pedagogy: Historical, theoretical and practical considerations. *The British Journal of Social Work*, 45(3), 1022–38. [CrossRef]

Jakubiak, K. & Leppert, R. (2003). Sposoby rozumienia 'filozofii wychowania' w polskiej pedagogice XIX i XX wieku [Ways of understanding the 'philosophy of education' in Polish pedagogy of the nineteenth and twentieth centuries].

In S. Sztobryn & B. Śliwerski (Eds.), *Idee pedagogiki filozoficznej* [Philosophical ideas of pedagogy] (pp. 223–39). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Kamińska, A. (2013). Korczak's dialogue with the child – Philosophical inspirations. In B. Smolińska-Theiss (Ed.), *The year of Janusz Korczak 2012: There are no children; there are people* (pp. 216–35). BRPD.

Kaufmann, C. D. & Pape, R. A. (1999). Explaining costly international moral action: Britain's sixty-year campaign against the Atlantic slave trade. *International Organization*, 53(4), 631–68. [CrossRef]

Kinna, R. (2019). *The government of no-one: The theory and practice of anarchism*. Penguin.

Kirchner, M. (2013). Korczak's idea of respect and recognition in the anthropology of the child. In B. Smolińska-Thiess (Ed.), *The year of Janusz Korczak 2012: There are no children*,

there are people (pp. 168–85). BRPD.

Korczak, J. (1967a). The child's right to respect. In M. Wolins (Ed.), *The selected works of Janusz Korczak* (pp. 463–500). Scientific Publications Foreign Cooperation Centre. (Original work published 1929).

Korczak, J. (1967b). *Memoirs*. In M. Wolins (Ed.), *The selected works of Janusz Korczak* (pp. 569–682). Scientific Publications Foreign Cooperation Centre. (Original work published 1942).

Korczak, J. (1988). *Prawidła życia: Pedagogika dla dzieci i młodzieży* [Rules of life: Pedagogy for children and youth].

Wyd. Pelikan. (Original work published 1929).

Korczak, J. (1993a). *Jak kochać dziecko – Internat* [How to love a child – Boarding school].

In A. Lewin, H. Kirchner, S. Woloszy & M. Ciesielska (Eds.), *Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze* [How to love a child. Educational moments] *Dzieła*, vol. 7 (pp. 139–219). Oficyna Wydawnicza Latona. (Original work published 1920).

Korczak, J. (1993b). *Prawo dziecka do szacunku* [The child's right to respect].

In A. Lewin, H. Kirchner, S. Woloszy & M. Ciesielska (Eds.), *Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze* [How to love a child. Educational moments].

Dzieła, vol. 7 (pp. 427–62). Oficyna Wydawnicza Latona. (Original work published 1929).

Kropotkin, P. P. (1939). *Mutual aid*. Pelican Books. (Original work published 1902).

Kulczycki, J. J. (1981). *School strikes in Prussian Poland, 1901–1907: The struggle over bilingual education*. East European Monographs.

Lasota, W. (2012). *Biografie Równoległe: Gandhi, Schweitzer, Korczak* [Comparative biographies: Gandhi, Schweitzer, Korczak].

Conference Proceedings. Fundacja Korczakowska.

Liebel, M. (2018). Janusz Korczak's understanding of children's rights as agency rights. In M. Michalak (Ed.), *The rights of the child yesterday, today and tomorrow – The Korczak perspective part I* (pp. 204–39). BRPD.

Lifton, B. (1988). *The king of children*. Chatto & Windus.

Lorenz, W. (2008). Paradigms and politics: Understanding methods paradigms in an historical context: The case of social pedagogy. *The British Journal of Social Work*, 38(4), 625–44. [CrossRef]

Lubański, L. (2018). Mały Powstaniec symbolizuje nasz ą niełatw ą histori ę [The Little Insurgent symbolises our difficult history].

Rzeczpospolita. Accessed 21 June 2023. <https://www.rp.pl/historia/art1719721-maly-powstaniec-symbolizuje-nasza-nielatwa-historie>.

Michalak, M. (2018). We have to fight for children’s rights – Korczak’s pedagogical ideas from the point of view of the Ombudsman for Children. In M. Michalak (Ed.), *The rights of the child yesterday, today and tomorrow – The Korczak perspective part I* (pp. 30–88). BRPD.

Michel, S. & Varza, E. (2010). Children and the national interest. In D. Schumann (Ed.), *Raising the citizens in the ‘century of the child’* (pp. 27–49). Berghahn Books.

Milne, B. (2013). *The history and theory of children’s citizenship in contemporary societies*. Springer Science & Business Media. [CrossRef]

Milne, B. (2015). *Rights of the child: 25 years after the adoption of the UN Convention*. Springer International. [CrossRef]

Montessori, M. (1913). *Pedagogical anthropology*. Frederick A. Stokes.

Mukharji, A. & Zeckhauser, R. (2019). Bound to happen. *Journal of Applied History*, 1(1–2), 5–27. [CrossRef]

Nałkowski, W. (1904). *Jednostka i ogół: szkice i krytyki psycho-społeczne* [The individual and the general: Sketches and psycho-social critiques]. Kraków; Nakł. Ursyna Czatowicza.

New York Times. (1922). Poland’s president assassinated after 2 days in office. Accessed 18 June 2023. <https://www.nytimes.com/1922/12/17/archives/polands-president-assassinated-after-two-days-in-office-insane.html?smid=url-share>.

Odrowąż-Coates, A. & Szostakowska, K. (2021). Social pedagogy vs social work in Poland. *International Journal of Social Pedagogy*, 10(1), 3. [CrossRef]

Pagden, A. (2013). *The enlightenment: And why it still matters*. Oxford University Press.

PEACE. (2015). Philosophical enquiry advancing cosmopolitan engagement: Report to the European Commission. ACPC.

Pick, D. (1989). Faces of degeneration: A European disorder, c. 1848–1918. Cambridge University Press.

Polletta, F. (2002). Freedom is an endless meeting: Democracy in American social movements. University of Chicago Press. [CrossRef]

Potter, D. (2017). The historian's use of nationalism and vice versa. In A. Riasanovsky & B. Riznik (Ed.), Generalizations in historical writing (pp. 114–66). University of Pennsylvania Press. [CrossRef]

Proces Wandy z Krahelskich Dobrodzickiej o zamach na Genetał-Gubernatora Warszawskiego Skalona w Warszawie d. 8 sierpnia 1906 roku [Trial of Wanda Krahelska-Dobrodzicka for the assassination of the General-Governor of the Warsaw Region in Warsaw on 8 August 1906].

International Journal of Social Pedagogy

<https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2023.v12.x.012> International Journal of Social Pedagogy <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2023.v12.x.012> International Journal of Social Pedagogy <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2023.v12.x.012>

Przeniosło, M. (2016). 'Wieś dla dzieci' – akcja Rady Głównej Opiekuńczej w latach 1916–1920 [A village for children' – action of the Central Welfare Council from 1916 to 1920].

Zeszyty Wiejskie [Rural Notebooks], 22, 573–82.

Rousseau, J.-J. (1985). Considerations on the government of Poland (W. Kendall, Ed.). Hackett.

Schugurensky, D. & Silver, M. (2013). Social pedagogy: Historical traditions and transnational connections. Education Policy Analysis Archives, 21, 35. [CrossRef]

Silverman, M. (2017). A pedagogy of humanist moral education: The educational thought of Janusz Korczak. Springer. [CrossRef]

Stadniczeńko, S. L. (2018). The pedagogy of law: Fundamentals and issues. In M. Michalak (Ed.), The rights of the child yesterday, today and tomorrow – The Korczak perspective part I (pp. 142–75). BRPD.

Starkey, H. (2012). Human rights, cosmopolitanism and utopias: Implications for citizenship

education. *Cambridge Journal of Education*, 42(1), 21–35. [CrossRef]

Theiss, W. (1992). *Bojownik-Instruktor-Profesjonalista. Z tradycji zawodu pracownika socjalnego w Polsce* [Fighter–instructor–professional: On the tradition of the profession of social worker in Poland]. *Praca Socjalna* [Social Work], 1, 47–59.

Theiss, W. (2018). The participation of Helena Radlińska in the European social and pedagogical movement (1918–1939). *The Journal of History and Education*, 3–4, 104–20.

Theiss, W. & Bron, Jr., M. (2014). Freedom fighter – instructor – professional: On becoming an adult educator in Poland. *Pedagogika Społeczna*, 13(2–52), 49–64.

Tobin, J. (2014). Justifying children's rights. In M. Freeman (Ed.), *The future of children's rights* (pp. 258–304). Brill and Nijhoff.

Towarzystwa Gniazd Sierocych [Society of Orphan's Nests]. (1921). *Wzorowe wioski jako program działalności Towarzystwa Gniazd Sierocych* [Exemplary villages as the program of activities of the Society of Orphan Nests].

L. Bogusławski.

Tsur, A. (2018). Education as a revolutionary act. In M. Michalak (Ed.), *The rights of the child yesterday, today and tomorrow – The Korczak perspective part III* (pp. 114–35). BRPD.

Valeeva, L. (2013). Janusz Korczak and John Dewey: Rights of the child in adult world. In B. Smolińska-Thiess (Ed.), *The year of Janusz Korczak 2012: There are no children, there are people* (pp. 88–96). BRPD.

Veerman, P. E. (2014). The ageing of the UN Convention on the rights of the child. In M. Freeman (Ed.), *The future of children's rights* (pp. 16–49). Brill and Nijhoff.

Vucic, B. (2018). Bobo in today's kindergarten: Korczak's practice in early childhood education. In M. Michalak (Ed.), *The rights of the child yesterday, today and tomorrow – The Korczak perspective part I* (pp. 508–33). BRPD.

Vucic, B. (2022). (R)evolutionary rights and hidden histories: A new reading of Janusz Korczak. PhD thesis, UCL, London, UK. Accessed 3 July 2023.
<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10148962/>.

Wandycz, P. (2006). Nationalism and patriotism: The contribution of Andrzej Walicki. *Dialogue and Universalism*, 16(1–2), 105–14. [CrossRef]

Wołoszyn, S. (1997). Janusz Korczak among the great moral authorities of mankind. *Dialogue and Universalism*, 7(9–10), 33–9. [CrossRef]

Wróblewska, M. (2017). Transgresje w biograficznych doświadczeniach wybitnych pedagogów–Marii Montessori i Janusza Korczaka [Transgressions in biographical experiences of outstanding pedagogues – Maria Montessori and Janusz Korczak]. *Podstawy Edukacji*, 10, 13–32. [CrossRef]