
Die Kolonisierung der Kindheit: Die kritische Pädagogik von Janusz Korczak

Übersetzt aus: *The Colonization of Childhood: The Critical Pedagogy of Janusz Korczak*

Dr Basia Vucic

Symbolic violence in socio-educational contexts. A post-colonial critique.

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

Die Kolonisierung der Kindheit: Die kritische Pädagogik von Janusz Korczak

Dr Basia Vucic

Symbolic violence in socio-educational contexts. A post-colonial critique.

[Original Paper](#) 

Zusammenfassung

Der koloniale Diskurs verbindet Macht und Wissen und ist eng mit kultureller und wirtschaftlicher Unterdrückung verknüpft. Die Konzeptualisierung der Kindheit in der westlichen Gesellschaft, das Kind als „letzter Wilder“ und die daraus resultierenden institutionellen Kontexte verlaufen parallel zu den direkten oder heimtückischen Kolonisierungsstrategien vergangener Regime. Die Arbeiten über Kinder und Kindheit, insbesondere in der Bildung, bilden einen Entwicklungsdiskurs, der das Verständnis des Kindes systematisiert und naturalisiert. Vor über einem Jahrhundert veröffentlichte Janusz Korczak eine beißende Kritik der „zeitgenössischen Schulbildung“ in Europa, die einen foucaultschen Ton anschlägt und unterdrückerische Systeme beschreibt, die sich mit Alter, Geschlecht, Klasse und ethnischer Zugehörigkeit überschneiden, um die gesellschaftlichen Normen und Ungleichheiten zu reproduzieren. Korczak stellte die Allgegenwärtigkeit pädagogischer Ideen wie evolutionäre Voreingenommenheit und Entwicklungstheorie in Frage, die bis heute ihren Einfluss haben. Durch eine kritische vergleichende (Neu-)Lektüre einiger seiner weniger bekannten Schriften unter dem Blick Foucaults entsteht eine posthumanistische Interpretation von Korczak. Indem er sich entschieden von der Dichotomie Erwachsener/Kind absetzt und sich von den starren Strukturen seiner Zeitgenossen in der progressiven Pädagogik unterscheidet, bietet Korczaks pädagogische Alternative kritischen Theoretikern einen neuen Ausgangspunkt zur Erforschung der metaphysischen Beziehung zwischen dem Wissenden und dem Gewussten. Als Pädagoge, der gleichzeitig in den Hauptdimensionen der Bildung aktiv war – Ideologie, Forschung und Praxis –, steht Korczaks alltäglicher Aktivismus im Gegensatz zur vorherrschenden Pädagogik der Unschuld und des Mitgefühls. Korczaks Vision arbeitet von unten nach oben und demonstriert Widerstand

gegen die Macht, bringt frischen Wind in philosophische Diskussionen und bietet neue Möglichkeiten für ethische und demokratische Praxis.

Dieser Sammelband über die Bildungs-, Sozial- und Politikfragen der globalisierten Welt ist eine Sammlung von Kapiteln erfahrener Akademiker aus vielen verschiedenen Ländern, die direkt oder indirekt in das postkoloniale soziale und wirtschaftliche Milieu verstrickt sind. Die Kapitel stammen aus Algerien, Ecuador, Indien, Italien, den Niederlanden, Nigeria, Polen, Großbritannien und den USA. Das Buch bietet originelle Wege, die sozialen und Bildungskontexte globalisierter Gesellschaften durch die kritische Linse eines postkolonialen Rahmens zu verstehen. Das Wort „Kontexte“ im Titel bezieht sich auf die unausweichlichen sozialen und Bildungsumgebungen, in die man während der Erziehung und im Erwachsenenleben eintaucht. In einigen Kapiteln finden wir Diskussionen über die soziologischen Aspekte der Umgebung, in der Bildung aufgebaut und vermittelt wird, in anderen finden wir die Zusammenhänge zwischen den soziologischen Aspekten des Lebens und den Bildungssystemen. Die Themen sozialer Inklusion und Exklusion sind in jedem Kapitel allgegenwärtig und Machtverhältnisse werden sorgfältig untersucht, wobei die ideologischen und wirtschaftlichen Grundlagen der Bildung und der sozialen Schichtung der Welt in Frage gestellt werden. Aufgrund des kontinentübergreifenden Charakters des Buches wird das Prinzip der „Weltenglischen“ gerne übernommen, da die Kapitel eine globale Leserschaft erreichen werden.

Die Herausgeber sind bestrebt, den Autoren die freie Meinungsäußerung zu ermöglichen, Offenheit und Raum für leidenschaftliche und manchmal „nicht standardmäßige“ Ansätze zu schaffen, um die Routine falscher Objektivität zu vermeiden. Dies steht im Einklang mit der Natur dieses Buches, das nach innovativen Wegen sucht, um die soziopädagogischen Matrizen zu verstehen und zu beschreiben, in denen wir alle funktionieren.

Das Buch gliedert sich thematisch in vier Teile:

Teil I – BILDUNG UND FORMEN DER „POST“-KOLONISIERUNG – Es beginnt mit einem Kapitel über Globalisierung als Form der Kolonisierung, gefolgt von Traumaerzählungen aus amerikanischen Schulen, der Schaffung indigener Subjekte durch Bildung in Ecuador und einer Empfehlung gegen die neoliberale Politik im italienischen Bildungssystem. Dieser Abschnitt endet mit einem zum Nachdenken anregenden theoretischen Beitrag über Bildung in Zeiten der Unsicherheit und die Unsicherheit in der Bildung.

Teil II – SOZIALE ASPEKTE DES POSTKOLONIALEN MACHTKAMPFES – Dieser Teil beginnt mit einem Kapitel über Gewalt gegen Frauen in Indien, gefolgt von Erzählungen über das dritte Geschlecht in Kalkutta, eingebettet in einen postkolonialen Diskurs. Die Geheimsprache der Lesben in Calabars Schulen rundet die Genderagenda in diesem Abschnitt ab. Die letzten beiden Kapitel dieses Teils, die sich mit Paradoxien der Kindheit

beim Stamm der Ba'aka in Zentralafrika und einer empirischen Studie der Sprachrechte der kaschubischen und deutschen Minderheiten in Polen befassen, bilden einen wichtigen Beitrag.

Teil III – KRITISCHE REFLEXION DES KRITISCHEN DENKENS – ÜBER DEN TELLERRAND HINAUS DENKEN – Zunächst gibt es eine neuartige Konzeptualisierung der Pädagogik von Janusz Korczak in einem postkolonialen Kontext. Anschließend folgt in diesem Teil eine umfassende Betrachtung der kolonialen und postkolonialen Literatur durch die kritische Linse eines zeitgenössischen algerischen Gelehrten.

Teil IV – UNTERSCHWINDIGER KAMPF: KUNST, ARCHITEKTUR UND MEDIZIN enthält ein Kapitel über die neugotische Architektur in Indonesien als Form der kulturellen Unterdrückung der Ureinwohner durch die niederländischen Glaubenssiedler, gefolgt vom letzten Kapitel, das der alternativen Medizin Indiens gewidmet ist und die Dominanz der westlichen Medizin und der vom Westen getriebenen medizinischen Industrie etwas kritisch sieht.

Wir vertrauen darauf, dass dieser Band dazu beitragen wird, die Grenzen des wissenschaftlichen Schreibens zu erweitern, die Vielfalt der Beiträge und die Multiplikation ihrer Standpunkte zu würdigen und dabei das übergreifende Motto zu verfolgen, über die Grenzen unserer selbsterhaltenen soziokulturellen Hülle und unseres Rahmens hinauszudenken.

Anna Odrowąż-Coates & Sribas Goswami aus der Unternehmerkultur: Es wird stark betont, dass Studenten ständig persönlich mobilisiert und ihr Verhalten aktiviert werden muss, während gleichzeitig die Betonung struktureller und institutioneller Zwänge dieser Ziele im Allgemeinen heruntergespielt wird. Diese Kultur ignoriert soziale Ungleichheiten in der bestehenden Gesellschaftsordnung oder macht sie zunichte, indem sie die demokratischen Impulse und Praktiken der Zivilgesellschaft durch Betonung der ungezügelten Funktionsweise der Marktbeziehungen außer Kraft setzt (Giroux, 2008). Es ist erstaunlich, dass niemand die strukturellen Grundlagen der Jugendarbeitslosigkeit betont, als ob diese nur aus einem großen Missverhältnis auf dem Arbeitsmarkt resultieren würde. Offene Stellen und Stellensuche funktionieren nicht nach den Gesetzen des Marktes: Sie werden eher von sozialen Netzwerken, Familien und informellen Vereinbarungen bestimmt. In einer solchen Landschaft kollidieren die Erwartungen der Bewerber mit denen der Arbeitgeber und müssen entsprechend den knappen Optionen kanalisiert werden, die von den Unternehmen definiert und kontrolliert werden. Aus diesem Grund können Familien der Oberschicht und Netzwerke mit hohem Sozialkapital das Berufsschicksal von Studenten und Schülern unabhängig von ihrem Bildungsabschluss direkt und indirekt beeinflussen. Selbst wenn alle Probleme der Nichtübereinstimmung zwischen den von den Unternehmen geforderten und den von den Schulen vermittelten Fähigkeiten beseitigt wären, wäre das massive Problem der Jugendarbeitslosigkeit immer noch offensichtlich ungelöst. Tatsächlich ist die

Jugendarbeitslosigkeit ein Phänomen, das strukturell in der Natur des Kapitalismus in Italien verankert ist. Noch mehr als die Nichtübereinstimmung (die neoliberale Illusion freier Marktanpassungen) sollte man sich also mit der Jugendarbeitslosigkeit, der Prekarität und den Verlusten befassen, die der Neoliberalismus selbst verursacht.

Eine irreführende Darstellung der Marktkräfte hat die Ziele, die wir bei der Darstellung und Bewertung von Schulfunktionen und Schülerverhalten verfolgen, radikal verändert. Ein Beispiel für diese zunehmende Bereitschaft von Gesetzgebern, Regierungsvertretern und Unternehmensführern ist die Jagd nach den unvorhersehbaren Anforderungen des Arbeitsmarktes und ihre Unzufriedenheit, weil „einer großen Mehrheit der jungen Neueinstellungen ausreichende Problemlösungsfähigkeiten und Berufserfahrung fehlen!“. Und diese Art von Behauptung wird nie zusammen mit dem Fokus auf die Politik diskutiert, die italienische Unternehmen in den letzten Jahrzehnten umgesetzt haben, was zu Personalabbau, Deindustrialisierung und dem Trend zu schlechter bezahlten, befristeten, sozialleistungsfreien Arbeiter- und Angestelltenjobs und weniger anständigen Dauerarbeitsplätzen geführt hat. Vielmehr wird die Verantwortung auf die gebildete arbeitslose oder unterbeschäftigte junge Bevölkerung abgewälzt, die erkennen muss, dass ihre Bildungsabschlüsse den am Arbeitsplatz erforderlichen Fähigkeiten überhaupt nicht entsprechen. Niemand erwähnt, dass die finanziellen Prinzipien der Effizienz, Rechenschaftspflicht und Gewinnmaximierung keine neuen Arbeitsplätze geschaffen, sondern in den meisten Fällen sogar vernichtet haben. In der Debatte fehlt jegliche Analyse darüber, wie Kultur im Allgemeinen Wissen im Interesse der öffentlichen Moral formt, wie die Vermittlung allgemeiner sozialer Werte vorbeugt, dass bürgerschaftliche Fähigkeiten nicht in berufliche Fertigkeiten umgewandelt werden, oder wie die Schule den Schülern helfen kann, die scheinbar gegensätzlichen Bedürfnisse von Freiheit und Solidarität in Einklang zu bringen, um ein neues Konzept von Zivilcourage und demokratischem öffentlichen Leben zu entwickeln. Wissen als Kapital auf dem Arbeitsmarkt und in der Unternehmensorganisation wird als Form der Investition in die Wirtschaft bevorzugt, gerade als der italienische Arbeitsmarkt und die Unternehmen derzeit immer weniger und weniger qualifizierte Arbeitsplätze bieten. Es ist paradox, dass Wissen scheinbar wenig Wert hat, wenn es mit der Macht der Selbstdefinition, sozialer Verantwortung oder der Fähigkeit des Einzelnen verbunden ist, den Spielraum von Freiheit, Gerechtigkeit und demokratischen Handlungsweisen zu erweitern. Daher werden Schulen teilweise durch Verfahren des Lernens am Arbeitsplatz ersetzt, und Unternehmen stellen immer mehr Mitarbeiter auf nicht-meritokratischer Basis ein.

Der koloniale Diskurs verbindet Macht und Wissen und ist eng mit kultureller und wirtschaftlicher Unterdrückung verknüpft. In der Literatur zu Kinderrechten gibt es ein wachsendes Interesse daran, die Geschichte der Idee von Rechten in der Kindheit aus postkolonialer Perspektive zu untersuchen, das heißt von außerhalb der dominanten eurozentrischen Position (Huijsmans, 2016, S. 924). Trotz des hegemonialen Status der UN-

Kinderrechtskonvention (UNCRC) ist die „westliche“ Vorstellung von der Geschichte der Kinderrechte selbst jedoch nur spärlich dokumentiert und es werden gewisse Auslassungen propagiert. Dr. Henryk Goldszmit, besser bekannt als Janusz Korczak (1878-1942), wird als Inspirator der Konvention anerkannt, aber auch ignoriert und bestritten (John, 2003; Hammarberg, 2009; Eichsteller, 2009; Milne, 2015). Ironischerweise beklagt Korczak selbst in einem ausgesprochen postkolonialen Geist, dass seine Umstände und sein Leiden nicht daher rührten, dass er Jude war, sondern aufgrund seiner geografischen und historischen Position, dass er ein Sklave unter dem russischen Imperialismus war und später nicht im „Westen“ geboren wurde (Lifton, 1988, S. 65; Ghetto, Diary, S. 114). Historisch gesehen können Kinder und Konzepte der Kindheit in eine Reihe von Perspektiven eingeteilt werden: entwicklungsbezogen, politisch und wirtschaftlich oder sozial und kulturell (Mayall, 2000; Cunningham, 2005; Qvortrup et al., 2009). Betrachtet man dies durch die Linse der Sozialisation oder Psychologie, ist es schwierig, eine andere Perspektive zu finden, die auf Rechten basiert. Innerhalb von Paradigmen, in denen ein Kind noch kein Mitglied der Gesellschaft ist oder sich noch in der Entwicklung befindet, ist dies ein „Werden“, daher bleiben „Kinder als Bürger“ hier nur eine Allegorie. Paradoxerweise wird das Kind erst dann ein Bürger sein, wenn es aufhört, ein Kind zu sein (Cunningham, 2005; Wyness, 2006). Diese Perspektiven wurden wegen ihrer Dominanz durch das Tabula-Rasa-Denken kritisiert und sind allmählich dem sozialen Konstruktivismus und einer Soziologie der Kindheit gewichen. Anstatt Kinder als passiv und unfertig zu betrachten, erkennt die neue Position einen wechselseitigen Prozess an, bei dem Kinder aktiv ihre eigenen Versionen der Kindheit konstruieren (Waksler, 1991; James & Prout, 1997). Die Art und Weise, wie Institutionen organisiert sind und welche Maßnahmen mit Kindern ergriffen werden, spiegelt wider, wie über Kinder gedacht, wie sie bewertet und wie ihre Kompetenzen wahrgenommen werden. Dies gilt für Personen, die direkt mit Kindern arbeiten, für Organisationen als Ganzes und für den breiteren sozialen Kontext. Da die UN-Kinderrechtskonvention aus einer älteren Charta des Völkerbundes hervorgegangen ist, kämpft die heutige Menschenrechtserzählung weiterhin mit Vorbehalten, wenn es darum geht, für die Rechte von Kindern einzutreten (Lewin, 1997, S. 120-121). „Die Menschheit schuldet dem Kind das Beste, was sie zu geben hat ...“ Diese karitative (Save the Children) Perspektive, die Egalatyne Jebbs Autorschaft geerbt hat, wird selten ausgeblendet. Cunningham (2005) zitiert unabsichtlich Korczak (1926, S. 176) und widerspricht damit vehement diesem philanthropischen Ruf zur Pflicht, der um guten Willen flehte. Während Kinder traditionell als arm, inkompetent und abhängig angesehen wurden und die Unterstützung, Fürsorge und Führung von Erwachsenen brauchten, wäre es ein schwieriger Ausgangspunkt, zu einem Bild des Kindes als Bürger mit Rechten überzugehen (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; MacNaughton, 2004). Sogar Peter McLaren (2000, S. XV) fällt gelegentlich der westlichen Romantik zum Opfer, indem er verkündet, dass die „Kindheit“ in den USA verschwindet, als ob es immer nur eine gegeben hätte. Seine Beschreibung von Jugendgewalt und Schulabbrüchen ist typisch für die Rhetorik, die für politische Zwecke eingesetzt wird, um sowohl die Gefahr darzustellen, in der junge Menschen leben, als auch die Gefahr, die sie selbst in der gegenwärtigen amerikanischen Gesellschaft darstellen. Da das

Buch die frühe Kindheit behandelt, diene sein Punkt dem Zweck, einen Vergleich mit seiner wünschenswerteren, weniger problematischen, „unschuldigen“ Kindheit anzustellen. Es zeigt, wie bereitwillig das bildliche Kind, das in Ängsten steckt, verwendet wird, anstatt es als politischen Akteur zu betrachten. Obwohl dies wie ein geringfügiger Verstoß erscheint, steht es im Einklang mit den Versuchen, die politische Natur der frühen Kindheit anzusprechen, die durch Überbetonung der repressiven Natur sozialer und wirtschaftlicher Strukturen jegliche individuelle Handlungsfähigkeit und Subjektivität zu negieren scheinen. Gleichzeitig wird die Pädagogik des Mitgefühls und der Unschuld verstärkt, die unser Denken und Handeln in der gesamten Bildung und Gesellschaft im Allgemeinen weiterhin durchdringt (Dehli, 1995; Giroux, 2000). Dieses neue Denken über Macht in der Erforschung der Kindheit wird oft dem Einfluss von Foucault zugeschrieben. Wie es manchmal der Fall ist, schreibt Foucault seine frühen Ideen zur Verwendung von architektonischem Raum der Lektüre des vielgerühmten und gleichermaßen geschmähten „Jahrhunderte der Kindheit“ zu, das 1960 von Phillippe Aries veröffentlicht wurde (Foucault, 1980, S. 149; Kohan, 2015, S. 47). Diese Umkehrungen, Anleihen und allgemeine Unordnung der Ideen sind eher vorherrschend als rein. Daher besteht das Ziel hier darin, Korczaks chaotische Vision eines „von unten nach oben“ verlaufenden Widerstands im Rahmen des alltäglichen Aktivismus darzustellen, da der vorherrschende Trend, sich von Korczak inspirieren zu lassen, nicht ausreicht. Piaget [1], Kohlberg und Bettelheim waren alle von seiner Erzählung fasziniert, aber da sie in eine Legende eingeschrieben war und von einem Individuum verkörpert wurde, konnte sie ihre eigene Verpflichtung gegenüber den hegemonialen Ideen der Psychologie nicht erschüttern.

Anhand von Orten wie den Reggio-Emilia-Schulen und empirischer Forschung wurde dokumentiert, dass Kinder in der Lage sind, ihre eigene Meinung zu äußern und Informationen zu für sie wichtigen Themen bereitzustellen. Dies hat das Konzept der Handlungsfähigkeit von Kleinkindern als Experten ihres eigenen Lebens untermauert (Langsted, 1994; Dahlberg et al., 1999; Danby, 2000; Mayall, 2002; Clark, 2005). Alderson (2007) gibt an, dass langsam an Respekt für den sich entwickelnden Status von Kindern als kompetente Entscheidungsträger gewonnen wird. Die Fragestellung, die versucht, ein Alter festzulegen, ab dem ein Kind entwicklungsmäßig zur Teilnahme fähig ist, überlässt dem Erwachsenen die Macht und ignoriert soziokulturelle Theorien wie die von Vygotsky (Corsaro, 2000; Woodhead, 2005; Prout & James, 2006; Smith, 2007). Korczak (1925, S. 176) war für seine Zeit innovativ und verzichtete auf jegliche Vorbehalte hinsichtlich der Fähigkeit von Kindern, sich eine eigene Meinung zu bilden. Er erklärte sie zu Experten auf ihrem Gebiet und zu aktiven Akteuren bei ihren eigenen Entscheidungen.

„Das Kind ist ein rationales Wesen, es kennt die Bedürfnisse, Schwierigkeiten und Hindernisse seines Lebens genau.“ Dahlberg et al. (1999) und Woodhead (1997) kritisieren die Fokussierung auf Bedürfnisse und die ihnen zugrunde liegenden Annahmen. Die Darstellung von Kindern als verletzlich, gefährdet oder bedürftig führt dazu, dass Fachkräfte, die mit Kindern arbeiten, Annahmen über ihre Bedürfnisse treffen. Dies ist eine Auferlegung von

Werten auf Kinder und ihre Behandlung, die oft pathologisch und westlich geprägt ist. Dies passt gut zu Korczaks Soziologie der Kindheit, die einfach als „100 Kinder sind individuelle Menschen, nicht morgen, sondern heute“ (Lifton, S. 113) ausgedrückt werden kann, und ist der wichtige Grundsatz, der zum Verständnis von Korczaks Ansatz in der pädagogischen Praxis erforderlich ist. Es ist offensichtlich, dass Korczak als Arzt sich der biologischen Reifungsprozesse sehr wohl bewusst war, da er sich gerne auf die breiten 7-Jahres-Stadien der Mentalität im alten Rom bezog, um seinen Lebensverlauf zu beschreiben (Ghetto, Tagebuch, S. 68). (Parkin, 2010, S. 97). Er weigerte sich jedoch konsequent, den kompetenten Erwachsenen vom Kind abzugrenzen oder das Kind als etwas Werdendes zu positionieren. Stattdessen beschwört er das Bild des neu angekommenen Ausländers herauf, der aufgrund mangelnder Erfahrung keinen Zugang zu „echtem Wissen“ hat und in seinen Bemühungen und Schwierigkeiten respektvoll behandelt werden sollte (1926, S. 176). Seine frühen Bücher (Kinder der Straße; Kinder des Salons) zeigen sein Bewusstsein, dass selbst in der Stadt Warschau eine Kindheit deutlich andere Leben bedeutete als eine „verschwindende Kindheit“. Im Gegensatz zur westlichen Ansicht einer universellen Norm, nach der sich alle Kinder auf natürliche Weise entwickeln, hinterfragte Korczak, wie sich soziale Klasse, ethnische Zugehörigkeit, Geschlecht und Standort auf das Leben von Kindern auswirken. Als er sich durch diese Intersektionalität wühlte, fand er heraus, dass die Quelle von Elend und Unterdrückung oft das Machtungleichgewicht zwischen der Welt der Erwachsenen und der Welt der Kinder war. Er fragt, warum das Wissen der Erwachsenen Vorrang vor dem des Kindes hat oder warum das Warten auf die biologische Reifung eine Schwelle des Respekts bestimmt. Aus dieser kollektivistischen (und beinahe posthumanistischen) Kulturperspektive wäre es für ihn schwierig gewesen, sich das einzelne Kind als etwas anderes als eine im Labor seziierte Substanz vorzustellen, die als solche einfach nicht existierte. Obwohl Korczak die Individualpsychologie nicht völlig ablehnt, war der Einfluss der bei Behavioristen und Biologen beliebten Tierstudien und Laborforschung zu seiner Zeit stark ausgeprägt (Slee & Shute, 2003, S. 97). Sarkastisch bemerkt er, wenn er etwas über die Entwicklung von Kindern lernen möchte, würde er Lehrbücher über Kriminologie oder Tierdressur lesen. Seine bevorzugte „Tier“-Metapher ist jedoch die komplexe soziale Welt der Insekten, da er sich das Heim seiner Kinder als einen Bienenstock oder Ameisenhaufen innerhalb eines Ökosystems ausmalt und nicht als eine Baracke oder ein Gefängnis. Er wehrt sich vehement dagegen, dass es unter deutsche Besatzung geriet (Korczak 1978/2003).

Hinter dem Eisernen Vorhang vertrat Kondziela in den 1970er Jahren die Meinung, dass die Erklärungen der Rechte dazu dienten, auf der Grundlage bestimmter sozialer Werte und Ressourcen zu spalten, nicht aber Macht zu untersuchen. Somit verstärkte die Konstruktion der Rechte den Paternalismus, indem sie es ermöglichte, alle Spaltungen außer der Struktur der Macht selbst zu untersuchen, „eine soziale Egalitarisierung sui generis“ (Bińczycka, 1997). Ausgehend von dem Verständnis, dass Kindheit und Kinderrechte umstritten sind, können Korczaks Ideen bei der Formulierung einer Charta für Kinderrechte anders untersucht werden. Indem man sie als Teil einer revolutionären Bewegung betrachtet, die sich gegen die

Unterdrückung ihrer Zeit wehrte. Diese Beobachtung könnte einige der Kritikpunkte an der westlichen Dominanz bei der Formulierung der UN-Kinderrechtskonvention ansprechen. Scott 2007 ist ein Befürworter des kritischen Realismus als Rahmen zur Überbrückung der Kluft zwischen Forschungsmethoden, was für die Untersuchung des gemischten Methodenansatzes nützlich sein könnte, den Korczak in seiner eigenen Forschung verwendete (Siraj-Blatchford, 2010, S. 202). Alderson (2016) extrapoliert den kritischen Realismus weiter und schlägt die Philosophie als Mittel zur Verbesserung des Verständnisses und zur Förderung der weit verbreiteten Umsetzung der Kinderrechte vor. Der Umfang dieses Textes geht jedoch nicht auf die Vorzüge eines Vergleichs zwischen dem kritischen Realismus und der Philosophie Korczaks ein, und dies bleibt einer zukünftigen Veröffentlichung vorbehalten. In diesem Kapitel wird versucht, „die Geburt einer Idee“ in einem möglichst präzisen Überblick darzustellen, um einen konzeptionellen Bezugspunkt für zukünftige Arbeiten zu bieten. Es wird zugestanden, dass es aufgrund unterschiedlicher politischer und kultureller Kontexte und ihrer problematischen Beziehung zu Baumans „flüssiger Moderne“ (Turner, 1991, S. 2) zu Missverständnissen hinsichtlich der Natur der Postmoderne kommen wird. Um zu verstehen, dass Korczak nicht nur ein Mann seiner Zeit war, wurde ein foucaultscher Rahmen verwendet, um ihn mit der zeitgenössischen Sozialtheorie zu verbinden. Es geht hier nicht darum, Korczaks Schriften als passive Zitate auf dem Papier zu belassen oder sie im Rahmen seines eigenen Lebens zu definieren, sondern, wie Foucault (1978) es ausdrücken würde, mit der Kraft der Ereignisse, die in seinen Büchern zum Ausdruck kamen, „in Kämpfen, die um Ideen geführt wurden, für oder gegen sie“ (Afarly & Anderson, 2010, S. 3).

Vor Jahrzehnten haben Forscher wie Alderson (2000, S. 21) und MacNaughton (2005) den immerwährenden blinden Fleck in Frage gestellt, der die Stimmen der Kinder ausschließt und ihnen im Fall von Babys und Kleinkindern sogar den Status von Kindern überhaupt verweigert. Der renommierte Londoner Rechtsprofessor Michael Freeman (2015) weist mit dem Finger auf den vorherrschenden Diskurs über Kinderrechte und Studien zur Kindheit, die Korczak zu einer weitgehend vergessenen Figur degradieren. Angesichts der Schwierigkeiten bei der Umsetzung rechtbasierter Ansätze kann eine erneute Betrachtung Korczaks als kritische Pädagogik neue Erkenntnisse und neuartige Lösungen für die Sackgasse der Kinderrechte, insbesondere in Bezug auf Staatsbürgerschaftskonstruktionen, liefern (Jarosz, 2013). Korczaks Schriften über Bildung, Rechte und das Kind, die aus dem polnischen Kontext der Jahrhundertwende stammen und durch seine Unabhängigkeitskämpfe gegen Imperien und Besatzung geprägt waren, sollten ihren Platz in der postkolonialen Kritik der Bildung und auch in juristischen, politischen und soziologischen Bibliotheken haben. Obwohl er vor allem für seinen tragischen Tod während des Holocaust bekannt ist, war der jüdische Schriftsteller, Arzt und Pädagoge Korczak ein rätselhafter und vielschichtiger Mensch, dessen esoterische Schriften auch 75 Jahre später noch täuschend einfach und doch schwer zu studieren sind. Er veröffentlichte über tausend Artikel und mehr als 20 Bücher, die sein Denken, seine Forschung, seine Praxis und seine Reaktionen auf die Debatten der damaligen Zeit abdecken.

Einige seiner Werke wurden ins Englische übersetzt, aber Betty Liftons (1988) Biografie ist nach wie vor die am häufigsten zitierte, sogar häufiger als die von Korczak selbst. Um die Zugänglichkeit für künftige Studien für englischsprachige Leser zu gewährleisten, wird hier hauptsächlich auf Korczaks Ghettotagebuch (1942/1978) und Liftons Werk verwiesen. Der Historiker Tim Parkin möchte einen Vorbehalt zur Verwendung des Ghettotagebuchs als Diskussionsquelle aussprechen. Wie in der Geschichte der Kindheit sind Emotionen eng mit dem Tod verknüpft und daher können wir die Beziehung zwischen den hervorgerufenen Bildern und der „demografischen Realität“ des Holocaust-Kontexts, in dem das Buch verfasst wurde, nicht ignorieren (2010, S. 104). Eine kritische Sichtweise vermeidet hoffentlich, einem der beiden den „Stempel der Wahrheit“ zu verleihen (Foucault, 1980). Foucaults Konzept der Autorschaft als Konstrukt eines Autors, der beim Schreiben eines Textes verschiedene Rollen einnehmen kann, hilft uns, Korczak und sein Schreiben besser zu verstehen. Wie Mencwel (2010, 2013) hervorhebt, erlebt Korczak als Autor zwischen „Kinder der Straße“ (1901, Dzieci Ulicy) und „Kinder des Salons/Zeichensaals“ (1906, Dzieci Salonu) einen deutlichen Wandel von Sympathie zu Empathie und entwickelt sich in seiner Rolle vom Fürsprecher zum Aktivist. Er argumentiert, Korczak habe die vorherrschenden marxistischen Untertöne der Warschauer Revolutionäre „absorbiert“ und sei zur klaren Stimme der Bewegung geworden, die das Kind als das „älteste Proletariat“ und die „vergessene Hälfte der Menschheit“ ansehe. Korczak bediente sich Traditionen der Literatur aus der Zeit vor dem Bürgerkrieg und zielte in seinen Bemühungen darauf ab, eine neue Generation von Polen mit einer „Ideologie der Kindheit“ zu indoktrinieren, die dem körperlichen und emotionalen Missbrauch von Kindern ein Ende setzen sollte. Es ist unmöglich zu ermessen, welchen Einfluss Korczaks populäre Bücher, seine Radiosendung und sein Status auf die Verbreitung seiner Ideen in der breiten Öffentlichkeit hatten. Professor Aleksander Lewin, ein Spezialist, der Korczak persönlich kannte, brauchte sein Leben, um zu erkennen, dass die polnische Darstellung Korczaks als unpolitisch unzutreffend war (Theiss, 2013). Außerdem wurde den englischsprachigen Lesern eine politische Lesart Korczaks durch die allgegenwärtigen Auswirkungen von Philanthropie und Psychologie auf die Bedeutung seiner Worte und Taten verborgen. „Die Postmoderne behauptet, dass Schreiben immer partiell, lokal und situationsbezogen ist“, und Liamputtong (2007) erinnert daran, dass es zwar keine Chance gibt, „es richtig zu machen“, der Schreibprozess dem Autor jedoch die Freiheit gibt, die Geschichte auf verschiedene Weise zu erzählen (zitiert in White et al., 2009). Dies wird durch die Art und Weise charakterisiert, wie Korczak verschiedene radikale qualitative Methoden wie Fallstudien und Kinderethnographie einsetzte, die heute in der soziologischen Forschung üblich sind (Nowicka, 2013). So interpretiert Lifton (1988) beispielsweise in direktem Widerspruch zu Mencwels bereits erwähnter Analyse in seiner offen psychohistorischen Biographie „den Hund“, der den Meister beißt, als Korczaks individuelles Erwachen, ein Stück halbautobiografischen Schreibens (Lifton, S. 39). Dies ist eine ziemlich vereinfachte Interpretation des „Ich“, da Foucault behaupten würde, dass das „Ich“ in der Erzählung sich von dem „Ich“ unterscheidet, das den Text tatsächlich geschrieben hat, obwohl beide die gleichzeitigen Identitäten des Autors sind. In dieser Hinsicht fällt es uns schwer, einen Autor mit mehreren öffentlichen Identitäten und

Rollen zu verstehen, der aber auch sehr privat ist. Er schreibt ausschließlich auf Polnisch, kann aber auf verschiedene akademische Quellen und Gedanken zugreifen, was durch seine fließenden Russisch-, Deutsch- und Französischkenntnisse erleichtert wird. Sogar Korczak warnt: „Man muss den ganzen Tag lesen, um einen Tag von mir zu verstehen“, und die vergeblichen Versuche des Lesers, sein Leben nachzuerleben, werden nur dazu führen, dass er „eine vage Zusammenfassung in einer oberflächlichen Skizze“ erfasst.

Eine umfassende Untersuchung Korczaks, geschweige denn eine vergleichende Analyse parallel zu Foucault, ist in dem kurzen Rahmen eines Kapitels unwahrscheinlich. Da es nur wenige Übersetzungen ins Englische gibt, stimmt Hartman (1997) zu, dass es viele Möglichkeiten gibt, Korczak zu „lesen“. Darüber hinaus weist er darauf hin, dass das Fehlen eines sorgfältig recherchierten Werks die Verbreitung von Korczaks Ideen behindert. Ohne jedoch über das provinzielle, postkommunistische Nationalbild hinauszublicken und sich für das Thema selbst zu interessieren, wie es bei Wygotski der Fall war, ist eine solche Zusammenarbeit schwer zu etablieren oder in die dominierenden akademischen Kreise vorzudringen. Obwohl Polen ein europäisches Land ist, steht es für kulturelle und wirtschaftliche Unterdrückung. Sein akademischer Ruf und Korczaks Erbe sind eng mit dem Holocaust und der jüngeren Negativität gegenüber seinen Einwanderern verbunden, insbesondere im Vereinigten Königreich (Spigelman, 2013). Korczaks Relevanz für aktuelle soziale und politische Fragen ist für ihn als kritischen Theoretiker/Pädagogen der Grund, warum dieses Werk vom ausgetretenen Pfad einer biografischen Erzählung abweicht. Stattdessen stürzt es sich nur darauf, die Provokationen zu teilen, die sich aus der Doktorarbeit des Autors ergeben, in dem Bemühen, die akzeptierte Zeitlinie der Entwicklung der kritischen Theorie in der Bildung herauszufordern. Indem wir hinterfragen, welches Wissen sich in Foucaults „Wahrheitsregimen“ als dominant etabliert hat, können wir aus unserer Perspektive beginnen, eine alternative Interpretation von Korczak herauszuarbeiten. Dieses Kapitel zielt darauf ab, einige Einblicke in das revolutionäre „philosophische Leben“ des Parrhesiasten zu geben, der „dem Tod nahe war und eine Wahrheit aussprach, die die Gesellschaft nicht hören wollte“ (Foucault zitiert in Kohan, 2015, S. 91) und wird hoffentlich Korczaks Einbeziehung in den Diskurs der kritischen Theorie rechtfertigen.

Warum einen Vergleich zwischen Korczak und Foucault wählen? Beide definierten ihre Vorstellungen von Macht, während sie das marxistische Paradigma ablehnten. Insbesondere versuchte Korczak (1922/1926) nicht, eine binäre Herrschaft darzustellen, die der Emanzipation der Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern gegenübergestellt werden sollte. In einfachen Anekdoten erzählte er, wie sich Macht verschiebt, für verschiedene Zwecke eingesetzt und auch angefochten oder gestürzt werden kann. Freieres Bekenntnis zu einer marxistischen und damit klassenbezogenen Unterdrückung hingegen schafft Gegenpole, die das ökonomisch wertlose Kind weitgehend ignorieren.

„Kinder haben, da sie klein und schwach sind, wenig Marktwert“ [Korczak, 1929] Kinder

kommen in „Pädagogik der Unterdrückten“ auffallend abwesend vor, und Freire widmet ihrem Leben nur wenige Zeilen. Dies geschieht, indem er sich vage auf die (marxistische) Psychologie von Erich Fromm bezieht und Eltern anweist, „autoritär“ zu sein (Freire, 1996, S. 135-136). Während beide Autoren Erfahrungen der Kolonialisierung gemacht haben, war Korczak in der Lage, die verschiedenen Konzeptualisierungen der Kindheit zu erfassen, die in der westlichen Gesellschaft aufkamen (und seine eigene beeinflussten). Das Kind als letzter Wilder führte zu institutionellen Kontexten, die parallel zu den Unterdrückungsstrategien verschiedener Regime verliefen, und er bekräftigte seinen Standpunkt;

„Das Kind – bereits Einwohner, Bürger und bereits eine Person. Nicht irgendwann, sondern es ist bereits.“

Korczak geht über die marxistische ökonomische Kommerzialisierung der Person hinaus und erklärt, dass seine Mitrevolutionäre fehlgeleitet sind. Schon in frühester Kindheit übernimmt das kleine Kind diese Richtlinien des Kampfes gegen die Macht, indem es versucht, groß zu sein und sich mit dem Unterdrücker zu identifizieren (1929). Seine Pädagogik zielte nicht darauf ab, die Rollen einfach umzukehren, sondern den Mechanismen der Machtverhältnisse zu widerstehen, sie zu stören und zu überschreiten, sei es auf der Mikro-, Meso-, Makro- oder Exoebene, um die Gesellschaft zu verändern und etwas Neues zu schaffen. Sie ergänzt Foucaults Beschreibung aller Arten von Wissen, die in „dem Zusammenprall kleiner Herrschaften ebenso wie in den größeren Kämpfen, die unsere Welt ausmachen“, wie Rabinow es beschreibt (1984, S. 6), miteinander verflochten sind. Die Lektüre von Korczaks weniger bekanntem Werk „Bobo“ offenbart das Kleinkind als Wissenschaftler, der darum kämpft, seine Welt empirisch zu erforschen, aber auch das Bild des „philosophischen Babys“ heraufbeschwört. Dies ist auch der Titel von Alison Gopniks (2011) Buch über radikal neue Erkenntnisse über Kleinkinder in den Neurowissenschaften und der Psychologie. Korczaks Ansicht vom „Kind als Philosoph und Dichter“ gewinnt in der Mainstream-Pädagogik an Boden (Szczepska-Pustkowska, 2013; Smolińska-Theiss, 2013; Murriss, 2016). Vor fast einem Jahrhundert begann Korczak, die Gedanken von Kindern als „Philosophie der Kinder“ zu veröffentlichen, um von ihnen zu lernen, anstatt Philosophie für sie, mit ihnen oder über sie anzuwenden. Von einem Kind, das seine Zeitung „Little Review“ las (Cohen, 1994, S. 292): „Wird sich die Welt nie ändern? Wird derjenige, der gestern als benachteiligtes Kind litt, heute, als Erwachsener, die Rolle des Unterdrückers übernehmen?“ Während Foucault sich über den Druck Sorgen machte, den das Schreiben auf die Sprache ausübte, drängte JK seine Lehrer und Kinder zum Schreiben, um dessen Verwendung als Werkzeug für die Pädagogik der Überschreitung zu erfahren und eine Autorschaft zu übernehmen, die bestehende Grenzen verletzte. Da sie in völlig unterschiedlichen Räumen und Zeiten leben, wäre es zu einfach, sie als gegensätzliche Ziele zu bezeichnen: Foucault sucht im Leben nach der „extremen Grenzerfahrung“ und Korczak sucht im Alltäglichen und Alltäglichen. In Bezug auf Erfahrungen jenseits der Grenze lernte Foucault, dass diese individuellen Erfahrungen für die Transformation der Gesellschaft sinnlos waren. Tatsächlich

scheint er in seinen späteren Schriften in diesem Aspekt Korczaks Konzepten der menschlichen Befreiung zuzuneigen. Manchmal scheint es eine fast „mythische“ Verbundenheit zwischen den beiden im Laufe der Zeit zu geben, nicht zuletzt in ihrer Abneigung gegenüber der marxistischen Ideologie, wobei Foucault sie in der Praxis selbst erlebte [3] und Korczak deren Probleme voraussah.

„Ich respektiere die Idee, aber es ist wie reines Regenwasser. Wenn es durch die Regenrinne der Realität kommt, wird es verunreinigt“ (in Lifton, 1988, S. 184). Obwohl Foucault sich vom Strukturalismus von Marx löste, bleibt er der Philosophie Nietzsches verpflichtet, obwohl er versucht, sich als kritisch reflektierender Historiker, der Diskurs studiert, unabhängig zu positionieren. Korczaks Gedanken zu Nietzsche sind relativ unbekannt, aber es gibt einen wichtigen Hinweis, wenn er in seinem Ghettotagebuch (S. 7) schreibt, er versuche, „ein betrügerisches Buch eines falschen Propheten zu widerlegen [...], das großen Schaden angerichtet hat – Also sprach Zarathustra“. Korczak frohlockt ein wenig, dass seine Diskussion mit dem Mystiker ihn zu tiefem Verständnis geführt habe, während Nietzsches Weg zu anderem Lernen und in den Tod in einer Irrenanstalt geführt habe. Nicht, dass Korczak sich seines eigenen Geisteszustands als „Sohn eines Wahnsinnigen“ sicher wäre, aber er ist sich darüber im Klaren, dass Psychiater keine Chance haben werden, ihn gegen seinen Willen zu behandeln, da er „meinen Torheiten zu sehr zugetan ist“ (Korczak 1978/2003). Themen wie Wahnsinn, Einsamkeit, Macht und Gott ziehen sich wie ein roter Faden durch Korczaks Werk und stellen ein starkes Argument für einen weiteren analytischen Vergleich mit anderen Denkern dar.

[4]

Foucaults Diskussionen über die Natur von Macht und Wissen, insbesondere in sozialen Institutionen wie Gefängnissen, Irrenanstalten und Kliniken, haben seine Werkzeuge in die Analyse des Bildungsdiskurses und der Praxis der frühen Kindheit eingebracht. (MacNaughton, 2005; Gallagher, 2008). Es ist erwähnenswert, dass die beiden Autoren ein gemeinsames Interesse an institutioneller Betreuung und ihrer Rolle in der Gesellschaft hatten. Korczak war in einer wohlhabenden Familie aufgewachsen, die jedoch während seiner Jugend in Armut versank, als sich der psychische Zustand seines Vaters verschlechterte. Mit Anfang dreißig hatte Korczak als Soldat an der Front gedient, war Journalist gewesen, ins Gefängnis geworfen worden und kannte das „Irrenhaus“ durch Besuche bei seinem Vater sehr gut. Die Beschäftigung mit Korczaks wissenschaftlicher Ausbildung als Arzt vernachlässigt seine grundlegenden Studien in Politik, Literatur, Psychologie und Soziologie an der Fliegenden Universität (einem Untergrundnetzwerk, das von Feministinnen gegründet wurde) und in Verbindung mit der Warschauer Intelligenzia (Lifton, 1988, S. 35-36, 43). Während seines Medizinstudiums besuchte er verschiedene Irrenanstalten, Kliniken, Schulen und Jugendstrafanstalten in Deutschland, der Schweiz, England und Frankreich. Seine Reisen, Studien und sozialen Kreise brachten ihn auch in Kontakt mit dem akademischen Mainstream

und der Gegenkultur seiner Zeit. Es ist diese Mischung von Ideen, die Korczak dazu befähigte, sich dem aufkommenden Entwicklungsdenken, der Psychoanalyse und den erblichen Intelligenztheorien in Bildung und Gesellschaft im Allgemeinen zu widersetzen. Obwohl dieser Rahmen keine eingehende Erforschung der Intelligenzia-Bewegungen zulässt, aus denen Korczak hervorging, genügt es zu sagen, dass er keine einsame Stimme war, sondern eher an der Spitze einer Bewegung. Belege für diese Atmosphäre finden sich in der UNESCO-Liste der 100 weltweit einflussreichsten Pädagogen (1997), in der Korczaks persönliche Verbindungen 5 % der Gesamtzahl ausmachen. Außer Korczak selbst enthält die Liste zwei persönliche Kollegen, Dawid und Grzegorzewska, sowie zwei Besucher seines Waisenhauses.

Die Intelligenzia und die revolutionäre Atmosphäre, die Korczak umgab, dürfen nicht unterschätzt werden. Sowohl Korczak als auch Foucault lehnten Marxismus und Kapitalismus ab, wenn auch vielleicht aus unterschiedlichen Gründen. Im Widerspruch zu Mencwels vorheriger Behauptung konnte jedoch das bloße Leben in einer ungleichen Gesellschaft und die Lektüre marxistischer Literatur nicht die visionäre Tiefe des Verständnisses vermitteln, die der Doktor in seinen Schriften zeigt. Wenn man seine Texte als persönliche Lebensgeschichte im größeren historischen Kontext liest und nicht als lineare Biographie von Fakten und Ereignissen, besteht die Möglichkeit, einen Einblick in diese zu gewinnen. Als junger Mann, der in Studentenkreisen aktiv war, war er revolutionärer Rhetorik und jugendlichem Eifer ausgesetzt, aber von größerer Bedeutung war sein Kontakt mit zwei der führenden marxistischen Gelehrten der Zeit. Einer von ihnen, Ludwik Krzywicki, war Soziologe und Übersetzer von Marx' *Das Kapital* und der Entwickler der Theorie der Ideenmigration (Meme). Beide wurden wegen ihres politischen Aktivismus verhaftet. Krzywicki, der dafür bekannt war, seine Arbeiten mit ins Gefängnis zu nehmen, hatte möglicherweise wochenlang Gelegenheit, mit einem enthusiastischen jungen Studenten, Korczak, zu diskutieren (Falkowska, 1989, S. 139). Der zweite Einfluss war vielleicht noch wichtiger: Stanisław Brzozowski, ein heute unbekannter Philosoph, dessen Studium von Kant, Nietzsche und Marx zu seiner eigenen „Philosophie der Arbeit“ führte (Lewin, 1997, S. 124; Falkowska, 1989, S. 83; Ciesielska, 2016). Als Korczak eingeladen wurde, Beiträge für die gesellschaftspolitischen Gazetten in Warschau zu verfassen, war Brzozowski bereits ein etablierter politischer Kommentator, der den angehenden Schriftsteller unter seine Fittiche nahm. Das Verständnis der Anschuldigungen des älteren Mannes gegen Engels wissenschaftlichen Marxismus, er sei deterministisch, naiv und entfremdend, hilft dabei, Korczaks Sicht der Arbeit insbesondere im Kontext von Bildung und Kindheit einzuordnen. Der Schlüssel zu dieser anthropozentrischen „Philosophie der Arbeit“ war die Wiederentdeckung der humanistischen und philosophischen Grundlagen des Marxismus mit Betonung der Subjektivität und der Rolle der Person bei der aktiven Schaffung und Neuschaffung der Realität (Walicki, 1973, S. 157). Der Schwerpunkt verlagerte sich von wirtschaftlicher Notwendigkeit und Produktivität auf andere Faktoren wie Bereitschaft (die Qualität des Willens) und den sozialen Zusammenhalt und die Stärke der Bindungen, die den Willen beeinflussen. Obwohl er anerkannte, dass alle Menschen ihre wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen widerspiegeln, untersuchte Brzozowski Arbeit als

einen Erfahrungsprozess, anstatt sie als Arbeitseinsatz und Produktleistung zu zerlegen. Diese interne Leistungsanalyse, die vom Willen aufrechterhalten wird, macht Arbeit und ihre Produkte durch körperliche Anstrengung extern möglich. Die Anstrengung war nicht allein die des Individuums, als wäre es Teil einer Maschine, sondern war abhängig von anderer Arbeit, die die Organisation und Kultur geschaffen hat, in der sie unternommen wird. Arbeit ist ein komplexes System, das von der Gesellschaft geschaffen und aufrechterhalten wird, bestimmt durch die Qualität ihres Willens. Obwohl seine früheren Arbeiten eindeutig historisch materialistisch waren, gelangte Brzozowski schließlich zu einer Schlussfolgerung, die ihn ins marxistische Exil und zur Ächtung aus sozialistischen Kreisen führte. Walicki (1973) kommt zu dem Schluss, dass er schließlich erklärt, dass Willensdisziplin eine starke, traditionelle moralische Bindung als wesentlich erfordert, und als solche erkannte er Religion als unschätzbar wertvoll bei dieser Aufgabe und als Grundelement der Intensität der sozialen Bindung an. Seine Hypothese argumentierte nachdrücklich, dass Arbeit eine Essenz der Spiritualität oder einer inneren „Arbeitsbereitschaft“ und nicht Materialität oder Notwendigkeit sei und tief in Brauchtum, Kultur und Gemeinschaft verwurzelt sei, die für die Kontinuität der Arbeit entscheidend seien. Dieses Arbeitssystem erlangt eine beinahe religiöse Verehrung, wobei Lewin (1997, S. 124) beschreibt, dass jede Komponente - Arbeit, Werkzeuge und gute Arbeiter - den Status eines Kults erlangt.

Aber um auf Foucault zurückzukommen: Er ist ein Materialist, der behauptet, dass es außerhalb der Geschichte und der Gesellschaft keine Position der Gewissheit geben kann, keine universellen Wahrheiten. In ähnlicher Weise war Korczak dem Universalismus und den wissenschaftlichen Behauptungen verschiedener Theorien, sie seien wahr, misstrauisch geworden. Als seine Berliner Kinderärzte ihre neue Erfindung der Säuglingsnahrung bewarben, vertraute er auf seine eigenen Erfahrungen und schrieb unter dem Pseudonym Dr. Goldszmit und stellte sich auf die Seite seiner Pariser Kollegen, um für das Stillen einzutreten (Falkowska, 1989, S. 133). Er riet der Mutter, sich selbst zum Experten für ihr Kind zu machen, Wissen durch schmerzhaft Erfahrungen zu erlangen und zu lernen, ihren eigenen Wahrnehmungen zu vertrauen, da kein Experte oder Lehrbuch „ihr Kind so gut kennen kann wie sie selbst“ (Lifton, S. 80). Parallel dazu sieht er das Kind als Experten, wobei Anekdoten, die ihm raten, von jedem Kind und von den Kindern in einer Gruppe zu lernen, das Mantra sind, das sich durch sein gesamtes Werk zieht (Korczak 1978/2003). In dieser Hinsicht befürwortete und nutzte Korczak empirische Beobachtung, aber seine Ansichten waren größtenteils mit denen der Materialisten unvereinbar, da diese Materie als die einzige Realität betrachteten und damit das Konzept der Seele und jeglicher göttlicher Macht leugneten. Wahrscheinlich unter dem Einfluss von Brzozowski, Dawid (dem begabten Übersetzer von Kant) und Krzywicky (von Marx) war es der Kantsche Einwand gegen den Materialismus in seinen verschiedenen Formen, der sich durchsetzte. Verstrickt in verschiedene Ideologien ist es problematisch, den Einfluss des Positivismus auf die polnische Intelligenz während Korczaks Ära zu sehr zu betonen, wie es Silverman (2011) gerne tat (zitiert von Krappmann, 2013, S. 334). Es ist die Formulierung selbst, die Foucault argumentieren würde war

problematisch. Tschechow mochte sich von der Weltsicht des Rationalismus und dem positivistischen Versprechen angezogen gefühlt haben, aber sein „spiritueller Zustand“ hätte ihn davon abgehalten, sich voll darauf einzulassen (Bunin, 2007, S. 66). Ebenso war es unwahrscheinlich, dass die polnischen und jüdischen Intellektuellen, die nach Unabhängigkeit und Freiheit von Unterwürfigkeit strebten, die wissenschaftliche Wahrheit, die als „Überleben des Stärkeren“ präsentiert wurde, voll und ganz unterstützen würden. Ohne Gewissheit wirken also Veränderung und Zeit auf ein dauerhaftes Substrat ein, er beschwört eine Biopolitik, die symbolisch für Gaia steht und alle Menschen, Tiere, Pflanzen und Steine miteinander verbindet; „Der Mensch ist sowohl Erde als auch Himmel, Pflanze und Tier“ (Korczak, zitiert in Starczewska, 1997).

Durch die Reflexion von Ideen, die in unser Alltagsleben migriert sind und es kolonisiert haben und in unserem Diskurs verdinglicht wurden, kann man Korczaks Struktur-Agentur-Beziehung untersuchen, die eher mit zeitgenössischen sozialen und integrierten Theorien übereinstimmt. Dies geht jedoch mit einer Warnung Korczaks einher, dass, obwohl eine Ganzheit oder Totalität angestrebt werden kann, „das Leben nie mehr als eine teilweise Befreiung bietet. Leistung kann nie mehr als fragmentarisch sein“ (Lifton, 1988, S. 88). Die Zeit vergeht und damit geht ein Mangel an Gewissheit einher, ein Mysterium in seinem Kern, das nicht durch die Kombination der Psychobiologie des Individuums, zwischenmenschlicher Beziehungen und der Einflüsse der kulturhistorischen Strukturen der Gesellschaft erklärt werden kann. Dies ermöglicht einen Ort, an dem die Dinge in ihren Unterschieden fast als Ganzes, aber auch in ihrer Verbundenheit gesehen werden können (Norrie, 2010).

Trotz dieses deutlich spirituellen Tons, umgeben von Juden, Christen, Kommunisten und Zionisten, wurden die Waisenhäuser dafür kritisiert, dass sie weder jüdisch noch polnisch genug seien, da das Wissen über Religion, Sprache und Kultur nicht mit genügend Begeisterung vermittelt würde. Korczaks Identifikation mit den Idealen der Moderne, die er für nicht die eine Wahrheit hielt, könnte auf seine Vorläufer Kant und Arts & Crafts zurückzuführen sein, die ihn zu Kunst, Literatur und Revolution hinzogen. Schon früh erklärte er seine Ablehnung der Konsumkultur, die er im neu industrialisierten Warschau aufkommen sah. Bevor nach dem Krieg im Westen das „Theater des Absurden“ aufkam, bewunderte Korczak die absurde Kunst seines Warschauer Zeitgenossen Witkacy, dessen Werk den Glauben zum Ausdruck brachte, dass die menschliche Existenz keinen Sinn habe. Korczaks eigenes Stück (1931), „Der Senat der Wahnsinnigen“, prophezeite den Aufstieg der totalitären Staaten unter der Führung Hitlers und Stalins. Seine Ablehnung der Ideale der Aufklärung wird in seinem Monolog mit dem Titel „Euthanasie“ deutlich zum Ausdruck gebracht. Korczak bezeichnet das Symbol des Fortschritts, den Eiffelturm, als „modernen Turm zu Babel“ und beschreibt, wie säkulare staatliche Institutionen und Dienste jene der Kirche ersetzten (Ghetto, Tagebuch, S. 87). „Die Straf-, Zivil- und Handelsgesetze entsprechen dem alten Dekalog und seinen Kommentaren. Gefängnisse sind ehemalige Klöster. Gerichtsurteile – Exkommunikation.“

Dass Korczak dies in den Wochen vor seinem Tod durch die Nazis schrieb, lässt sich unweigerlich mit dem pessimistischen Werk Adornos oder Arendts Banalität des Bösen in Verbindung bringen.

„Grausamkeit hat viele Formen: die Peitsche, den Stock oder den Bleistift. Im Namen der Effizienz, um Ordnung, Verfahren und Prioritäten aufrechtzuerhalten.“

Er bietet seine Einblicke in den Zweiten Weltkrieg als jüdischer Insider mit kühler Distanz und liefert eine Analyse eines „naiven Kampfes“, der die Wirtschaft durch die Bereitstellung von Arbeit und Gütern ankurbelt, dessen zugrunde liegendes Problem jedoch die Migration von Menschen (und ihre Vermischung) auf deutscher und russischer Seite war (Ghetto, Tagebuch, S. 104). Doch durch seine Überlegungen, dass er den anderen jüdischen Arzt mehr verachtet als den jungen Soldaten vor seinem Fenster, bleibt irgendwie ein gewisser Optimismus für einen Humanismus jenseits des Humanismus erhalten. Man erinnert sich an sein von Kropotkin übernommenes Motto: „Die Menschen sind im Allgemeinen besser als die Institutionen, denen sie dienen.“

In seinem Vergleich mit staatlichen Institutionen erklärt er, dass die Kirche zumindest im Inneren Heiligkeit besitze und außerhalb nichts als „Arbeitstiere, gefühllos, ausgebeutet, hilflos“. Obwohl Korczak eine universale Verbindung bekundete, räumte er der Menschheit und ihrer Macht eine besondere Stellung ein. Laut seinem Helden, dem französischen Entomologen Fabre (1823-1915), sind Tiere ahistorisch, sie sind sich ihrer eigenen Geschichte oder Zukunft nicht bewusst, sie gehen keine Risiken ein und als solches gibt es keine Absicht in ihren Handlungen, nur Instinkt (Fabre, 1937). Nur menschliches Handeln kann transformativ und kreativ sein, die Fähigkeit, nicht nur Objekte, sondern auch Ideen, Institutionen und Kultur zu produzieren. Jetzt, da Kinder als aktive Akteure und nicht als passive Objekte konstruiert werden, können sie sich von ihrer Verschmelzung mit Tierstudien lösen und den Status als Menschen erlangen (Beresford, 1997; Punch, 2002; Smith, 2002). Einige argumentieren jedoch, dass gerade die postmoderne Wende für eine Fragmentierung der menschlichen Existenz verantwortlich sei, die für einige Philosophen „das Kind als weniger als nicht viel“ zurückließ (Staples, 2008). Auf der Suche nach Optimismus schöpft der schwedische Pädagogikprofessor Sven Hartman (2009) Hoffnung in einer „eine unschätzbare Quelle der Inspiration“ findet er in Korczaks Werk. Er erklärt, in Korczaks Bildern (1929) scheine das Kind durch die engere Verbindung mit Geschichte und Natur mehr und mehr zur Verkörperung des Mysteriums der Menschheit zu werden;

„Das Kind – dieses kleine Nichts – ist der Bruder aus Fleisch und Blut der Meereswogen, des Windes und der Asche, der Sonne und der Milchstraße. Dieses Staubkorn ist der Bruder jedes Maiskolbens, jedes Grashalms, jedes Kükens aus dem Nest. In dem Kind gibt es etwas, das fühlt und erforscht – leidet, begehrt und erfreut – liebt und hasst, glaubt und zweifelt, etwas, das sich nähert, etwas, das sich abwendet. In seinen Gedanken kann dieses kleine

Staubkorn alles umfassen: Sterne und Ozeane, den Berg und den Abgrund. Und was ist die eigentliche Substanz seiner Seele, wenn nicht der Kosmos, aber ohne räumliche Dimensionen ...“

Obwohl er den Status jedes Einzelnen erhöht, schließt er sich nicht dem Pragmatismus seines Zeitgenossen Dewey (1899/2010) an, der vorschlug, dass Wahlmöglichkeiten individuelle Bedürfnisse erfüllen und gleichzeitig das Zusammenleben als Gemeinschaft aufrechterhalten. Korczak spiegelte tatsächlich nicht nur die liberale Idee wider, dass Kinder ihre eigenen, informierten Entscheidungen treffen, sondern seine kryptischen Aussagen entzogen sich auch einer poststrukturalistischen Perspektive der Kindheit und der Ansicht, dass Wahlmöglichkeiten nicht frei verfügbar seien. Die „Illusion“ wird von den vorherrschenden Diskursen geschaffen und aufrechterhalten, und der Zweck von Korczaks Methoden bestand darin, die verborgenen Kräfte aufzudecken, die im Spiel sind. Obwohl seine christlichen und jüdischen Waisenhäuser per Gesetz und durch Geldgeber getrennt gehalten wurden, befürwortete Korczak den Pluralismus, indem die Kinder örtliche Schulen besuchten und die Nachbarschaft erlebten. Kinder wurden ermutigt, sich mit den Traditionen und der Geschichte ihrer jeweiligen Kultur auseinanderzusetzen und sie im Kontrast zum täglichen Leben mit all seinen Konflikten und Wertwidersprüchen zu erleben. Über Freires „Pädagogik der Unterdrückten“ hinaus erkannte Korczak zwar die Zwänge sozialer Strukturen und die vielfältigen Wege, auf denen seine Kinder sich auf der untersten Sprosse der „Machtleiter“ wiederfanden, doch sein Ansatz konzentrierte sich auf die Fähigkeit jedes Einzelnen, sich auf kleinste Weise zu widersetzen, sogar gegen sich selbst. Die Entwicklung von Willen und Bereitschaft, wie sie Jan Dawid (1911), ein Schüler Wundts, verstand, kann als Korczaks Lehrerausbildung betrachtet werden. „Wissen, Wollen und Tun sind die drei Quellen, die das menschliche Leben beleben.“ Dawids andere experimentelle Arbeit über das, was er als akademische Intelligenz betrachtete, zeigte, dass diese unabhängig von Geschlecht, Rasse, Klasse oder Religion ist, im Gegensatz zu der vorherrschenden Vorstellung, dass die Armen oder Unwissenden durch ihr Erbe dazu verpflichtet seien, arm oder unwissend zu bleiben (Kupisiewicz, 2000, S. 1). So begann im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert mit Korczaks Schriften aus dem Jahr 1907 ein Diskurs über eine neue Vision der polnischen Schule, die mit dem bisherigen positivistischen Utilitarismus brach;

„Das Kind wurde als Person betrachtet, als Wesen, mit dem man rechnen musste und das man nicht an der Leine führen durfte [...]. Der Despotismus der Vergangenheit hat in der Erziehung überlebt, die alte Angst der Kinder vor ihren Eltern ist mit der Zeit verschwunden – was sollte an ihre Stelle treten? Liebe, Respekt und Vertrauen.“ [Schule des Lebens] Es war die Verbindung zu diesen Kreisen, die Korczak dazu brachte, die einseitige Professionalisierung der Schule abzulehnen, wobei Smolinska-Theiss (2013) vorschlug, dass „sein pädagogisches Manifest die Frage stellt, ob wir den Kindern beibringen, was, wie und für wen sie leben sollen?“ Während er über die Vision und Mission der zukünftigen Schule nachdachte, war Korczak felsenfest davon überzeugt, dass sie diese ersetzen würde;

„Alles, was hier passiert, ist entweder ein schrecklicher Fehler oder eine schändliche Lüge. Ich habe die ganze Schule wie ein Irrenhaus betrachtet.“

Während die Bildungspraxis Durchschnittswerte und PISA-Ergebnisse ermittelt und Theoretiker „die Armen“ oder „die Arbeiterklasse“ vereinheitlichen, erinnert uns Zygmunt Bauman (2003) an die Worte Wittgensteins: „Der ganze Planet kann keine größere Qual erleiden als eine einzelne Seele.“ Bauman erklärt dies im Geiste von Korczaks Pädagogik, indem er den Unterschied zwischen zwei Filmen hervorhebt, die beide während des Holocaust spielen. In Spielbergs Blockbuster „Schindlers Liste“ geht es um das Überleben um jeden Preis, während es in Andrzej Wajdas „Korczak“ um den Wert der Würde geht. Diese Lektion in Sozialdarwinismus wird vom Hollywood-Publikum beklatscht – der Überlebenswille der Starken, Klugen und Schlauhen überwindet den der Schwachen und Hilflosen. Brzozowski erklärt: „Die Menschheit erschafft sich selbst – das ist die grundlegende, die Hauptidee der Philosophie“ (Walicki, 1989). Auch wenn dies die konstruktivistische Grundlage war, von der Korczak ausging, so bekannte er sich vier Jahrzehnte später doch nicht zu einer Vision der Eroberung des Universums und der Macht des Menschen über dieses. Um die Welt zu verändern, musste Korczak also „den Willen untersuchen, ...“ die menschliche Würde und den Wert zu bewahren, für sich selbst und für andere. Mencwel (2010) erklärt, dass für Korczak die Schrecken des Ghettos keine Überraschung waren, sondern vielmehr ein Bewusstsein für die anhaltenden Auswirkungen der Rationalisierung und der Logik, die in der Erzählung der Moderne zu finden sind. Sein Experiment mit dem menschlichen Wesen musste so früh wie möglich beginnen, damit das Kleinkind nicht gedemütigt und das kleine Kind nicht zum Narren gehalten wird. In Anlehnung an Levinas ist diese pädagogische Liebe weder Besitz noch Macht, Kampf oder Verschmelzung und liegt jenseits des Wissens, muss ein Geheimnis bleiben, das nicht gelüftet werden kann (Bauman, 2003). Mencwel (2010) stimmt zu, dass Korczaks Antrieb und pädagogische Entwicklung aus dem Wunsch resultierten, das menschliche Wesen zu verstehen, nicht einfach das Kind zu lieben und zu kennen. Freies Widerspruch zwischen Schüler und Lehrer wird gelöst, wenn beide gleichzeitig Lehrer und Schüler sind, daher fleht Korczak die Lehrer an, kritisch zu reflektieren, wenn sie lernen, wie sie mit dem Kind umgehen können. Kind; „Sei du selbst. Suche deinen eigenen Weg. Lerne dich selbst kennen, bevor du Kinder kennenlernen willst.“

Es gibt unzählige Anklagen gegen die Grausamkeit der Schulen im frühen 20. Jahrhundert. Korczak ist da keine Ausnahme. Er beschreibt auch tyrannische Lehrer, harte Strafen, Langeweile durch Auswendiglernen und Missachtung der Interessen und Bedürfnisse der Kinder nach Geborgenheit, Bewegung, Spiel und Ernährung. Von dieser Position aus wird Korczaks Ruf deutlich, viele Berufsgruppen, Lehrer und Ärzte gleichermaßen, zu verachten. Als in den Anfangstagen des Kinderheims Chaos herrschte, entließ er die Lehrer, anstatt den Kindern die Schuld zu geben. Diplome hatten keinen Einfluss, da er dazu neigte, Verordnungen zu erlassen, denen zufolge er eine alte Frau, die Hühner züchtete, für die Kinderbetreuung einer ausgebildeten Krankenschwester vorzog (Lifton, S. 69) oder „alte Kindermädchen und

Bauarbeiter sind oft bessere Pädagogen als ein Doktor der Psychologie“ (ebenda, S. 33). Um den Abgrund zu überbrücken, der durch die berufliche Hierarchie entstand, waren der Hausmeister und die Wäscherin regelmäßig bei Personalversammlungen anwesend, um „fachlichen Rat anzubieten“ (ebenda, S. 107). Korczak selbst wurde oft fälschlicherweise für den Gärtner oder Tellerwäscher gehalten und nicht für den Stararzt, da er erklärte, dass es keine derart schmutzigen oder gefährlichen Jobs geben dürfe, die als unter seiner Würde gelten. In Anlehnung an Brzozowski macht er bei seiner Arbeitsteilung Eitelkeit als Verderben verantwortlich und fordert Respekt für den ehrlichen Arbeiter. Er empfiehlt, dass keine Arbeit rein körperlich oder geistig sein sollte, ähnlich wie der Fruchtwechsel in der Landwirtschaft oder der Klimawechsel für die Gesundheit, und lobt den Papst verschmitzt dafür, dass er sich einen Tag Zeit nimmt, um den Obdachlosen demütig die Füße zu waschen (Ghetto, Tagebuch, S. 107). Um seine gesellschaftliche Pädagogik in die Praxis umzusetzen, gründete Korczak neben seinen Veröffentlichungen und Vorlesungen an verschiedenen Universitäten das multidisziplinäre Bursa als Internat für Universitätsstudenten, damit diese durch das Leben unter den dort ansässigen Kindern etwas über Bildung lernen können. Ein junges Mädchen, das gerade „aus der Provinz“ angekommen ist, erzählt von ihrer Überraschung, als sie aufgrund ihres Engagements für das Recht der Kinder auf Spiel einen begehrten Studienplatz in Bursa bekam (Merzan, 1987, S. 6). Korczaks Anwendung von Dawids Theorie der „Seelen der Lehrer“ passt gut zu Gert Biestas (2010, S. 21) Neuinterpretation von Levinas' Werk, in der er behauptet, dass Bildung in drei Bereichen mit sich überschneidenden Zielen funktioniert. Die Qualifikation (Schulbildung) vermittelt die richtigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Dispositionen, die für die Zukunft erforderlich sind. Die Sozialisierung betrifft die Aufrechterhaltung der bestehenden Ordnung und die Bildung einer Identität als Teil dieses Berufs. Schließlich wirkt die Subjektivierung der Sozialisierung entgegen, um das Neue nicht in das Bestehende zu integrieren und somit gegen den Determinismus zu argumentieren. Das Individuum behält ein gewisses Maß an Unabhängigkeit und ist kein „Muster“, das der Replikation der bestehenden Ordnung dient. Es ist diese Subjektivität, die eine „emergentistische Epistemologie“ ermöglicht, die die Schaffung von Lösungen ermöglicht, die nicht nur neu, sondern zuvor unvorstellbar sind (Osberg et al., 2008). Das Kind sollte jeden Tag anders als am Vortag gelesen werden, als Manuskript aus Hieroglyphen, dass das Kind ein sich entwickelndes Mysterium ist, untermauert Korczaks häufige Antwort auf Fragen war ein freches „Ich weiß nicht“, was er als Schlüssel zu neuen Durchbrüchen und unbegrenzten Möglichkeiten ansah (Lifton, S. 80). Dies steht im Einklang mit der Idee, dass Wissen (oder Wissen) nicht durch die Auseinandersetzung im Moment offenbart wird, sondern dass jedes „Wissensereignis“ an sich eine radikal neue Art des Wissens darstellt und daher nicht wiedererlangt oder wiederholt werden kann (Osberg & Biesta, 2007, S. 33–40). Diese Umsetzung von Ideen in die Praxis mit ständiger kritischer Reflexivität kann als Suche nach einem utopischen Ideal abgetan werden, aber Smolińska-Theiss (2013) glaubt, dass Korczak es als solches verteidigen würde;

„Der Glaube an die Macht der Bildung ist nicht die Wahnvorstellung eines Träumers,

sondern das Ergebnis jahrhundertelanger Studien und Erfahrungen.“

Statt im Sinne der „Entschulungsbewegung“ der 1970er Jahre die Emanzipation des Kindes im Rahmen der Romantik zu suchen, ließ sich Korczak von der Revolution inspirieren. Im späten 19. Jahrhundert war in den politischen Kreisen Londons und Paris eine antikolonialistische These aufgetaucht, die unter anderem vom Anarchisten Peter Kropotkin erfolgreich propagiert wurde. Sein Widerstand gegen Leibeigenschaft und Ausbeutung war entschieden antikapitalistisch und traf auf den jungen polnischen Arzt zu, der als Kolonialist des Russischen Reiches die harten Praktiken des zaristischen Schulwesens, der Zensur und der Wehrpflicht erlebt hatte. Kropotkin kritisierte jedoch nicht nur die Unterdrückung durch die Kolonien, sondern auch die Einmischung des modernen Staates in das tägliche Leben, indem er gesellschaftliche Aktivitäten wie Bildung und Wohlfahrt für seine eigenen Zwecke missbraucht (Morris, 2014, S. 176). Dieser Hintergrund unterscheidet Korczak deutlich von anderen Philosophen und Denkern. Dass die Praxeologie ein zentraler Bestandteil seines Werks blieb und nicht nur eine kurzlebige Randerscheinung war, hängt mit seiner von Freire (1996, S. 155) geforderten Solidarität mit den Unterdrückten zusammen. 1905, lange vor dem Bau seines berühmten Waisenhauses, liefert Korczak einen beißenden Kommentar zur „zeitgenössischen Schule“. In einem Ton, der eine Antwort auf Dewey hätte sein können, nämlich dass die Massenschulbildung, selbst wenn sie in den Dienst der Demokratie oder der Staatsbürgerschaft gestellt wurde, nicht genügend politisch bewusst und kritisch gegenüber ihrer eigenen Struktur und ihren Prozessen war und daher wenig dazu beitrug, die Diskriminierung von Klasse und Geschlecht anzugehen;

"Heute ist es für niemanden ein Geheimnis, dass die moderne Schule eine durch und durch nationalistisch-kapitalistische Institution ist und dass ihre erste und wichtigste Aufgabe darin besteht, zentrale Bürokraten und patriotische Chauvinisten auszubilden."

Er argumentierte, dass die Schulreform am engsten mit den allgemeinen Reformen des Staates verbunden sei. Die Schule als Institution sei abhängig vom Ganzen und eng mit komplexen Sachverhalten verknüpft, sie beeinflusse direkt, spiegele diese getreu wider und sei ihnen unterworfen. Korczak (1905) verspottete die Banalität der unpolitischen Schule, „unabhängig von Zeit und Raum, einer Schule, die reinem Wissen ohne jede politische Färbung dienen würde, mit anderen Worten – einer Schule auf dem Mond“. Er verlieh dem Bildungssystem jedes einzelnen Staates sein eigenes, unverwechselbares Markenzeichen und reservierte eine besondere Kritik am Kolonialismus für die Engländer;

"Deshalb bilden englische Schulen mutige, kluge und geschickte Plantagenbesitzer, Kolonisten und Industrielle aus, deren Ziel es ist, immer mehr Territorien zu bewirtschaften, immer mehr neue Territorien auszubeuten, immer mehr neue Märkte zu erschließen und den Nutzen der englischen Macht durch immer mehr Stämme und Nationen herauszupressen. Und diese unmoralischen Ziele erreicht die englische Regierung durch vorbildliche Schulen

erfolgreich."

Dies war vom radikalen Humanismus Kropotkins beeinflusst, der seine Ideen ebenfalls im Bereich von Verbrechen und Strafe formulierte und vorschlug, dass das menschliche Wesen durch Institutionen unterdrückt werde. Später argumentierte Foucault gegen den Humanismus, dass die menschliche Natur, die nach Macht strebt, auch jene sei, die „uns beherrscht und ausbeutet“ (Newman, 2001, S. 84-85). Korczak, der sich jedoch vor mehr als einem Jahrhundert auf Kropotkins Humanismus stützte, kam zu ähnlichen Schlussfolgerungen wie Foucault;

„Schulen erfüllen dieselben sozialen Funktionen wie Gefängnisse und psychiatrische Anstalten – sie definieren, klassifizieren, kontrollieren und regulieren Menschen.“ Korczaks Ansicht, dass Bildung junge Menschen diskriminiert, steht im Einklang mit dem aufkommenden Posthumanismus, insbesondere in der Philosophie der frühkindlichen Bildung. Moss (2016) paraphrasiert Murriss und liefert eine zugängliche Definition des posthumanistischen Kindes als verstrickt in Beziehungen mit allen Erdbewohnern, die ständig werden und interagieren, was Korczak so sagt;

„Du glaubst vielleicht nicht an die Existenz der Seele, aber du musst anerkennen, dass dein Körper als grünes Gras, als Wolke weiterleben wird. Denn du bist schließlich nur Wasser und Staub.“

Wenn man Foucaults Verachtung für Idealmodelle und Utopien betrachtet, liegt diese in einer übermäßigen Abhängigkeit von der Theorie, in der Suche nach abstrakten Modellen, die man den gesellschaftlichen Bedingungen überstülpen kann. Bei der Untersuchung von Korczaks Modell finden wir keinen Rousseau-artigen Sentimentalismus und ein Bewusstsein dafür, dass seine Vision etwas Unerreichbares ist, „um eine Sehnsucht zu haben, nämlich nach einem besseren Leben, das es nicht gibt, aber eines Tages vielleicht gibt“, und es sich deshalb trotzdem lohnt, danach zu streben (Merzan, 1987). Dies führt uns zu der Idee zurück, dass Korczak nach Philosophie strebte, nicht als veraltete und isolierte Disziplin, sondern in einer gelebten Form, als aktive, lebendige Übung, die durch das Eindringen der Realität in Raum und Zeit problematisiert wird (Foucault, 2015, S. 15).

Die Untersuchung von Korczaks Schriften anhand dieser foucaultschen Werkzeuge offenbart nicht nur sein zugrunde liegendes Gerüst, sondern auch ähnliche Werkzeuge. Korczak schuf in der Praxis Institutionen, innerhalb derer er das komplexe Netzwerk der Macht untersuchen konnte, horizontale, vertikale und strahlende Netzwerke, die sich verschieben. Sowohl extern als auch intern. Bemerkenswerterweise untersuchten die von ihm geschaffenen Institutionen sowohl die „staatlichen“ Machtapparate als auch die des Widerstands. Laut Gordon (1980) definiert Foucault Macht als strukturell, „eine komplexe strategische Situation in einem bestimmten sozialen Umfeld, die sowohl Einschränkung als

auch Ermöglichung erfordert“. Gegenmacht ist als Gegengewicht und sogar zur Erosion der Macht der üblichen Hierarchie notwendig. Korczaks Pädagogik nimmt von Anfang an einen politischen Ansatz ein und hinterfragt Perspektiven und Gewohnheiten auf der Grundlage von Macht, anerkannten Rechten, Erwartungen und Fähigkeiten. Die Störungen, die Korczak täglich in das Leben der Menschen um ihn herum brachte, sollten genau das bewirken – die Macht stören und Gegenmacht ermöglichen und damit in gewisser Weise das ergründen, was Foucault als *Gouvernementalität* bezeichnet (Gallagher, 2008, S. 401-403). Das Verhalten des alten Arztes wurde von denen, die ihn kannten, oft als exzentrisch, manchmal humorvoll und manchmal problematisch beschrieben. Das Wichtigste war, dass es unerwartet war und gegen den Strich konventioneller Normen ging. Ob trotzig oder sonderbar, sein Verhalten selbst in einfachen Situationen war darauf ausgerichtet, Grenzen zu überschreiten und die inhärente Komplexität selbst der langweiligsten Aufgaben oder Ereignisse zu beleuchten. Diese absichtlichen Ausschlüsse und Einschlüsse – wer dazugehörte und wer nicht und auf welcher Grundlage – waren Teil absichtlicher Verleugnung und unbewusster Legitimierung (Smolińska-Theiss, 2013).

Obwohl vieles an Korczak mit dem Posthumanismus in Verbindung steht, behält er seinen anthropozentrischen Blick bei, was vielleicht mit seiner Religiosität oder seinen jüdischen Wurzeln zusammenhängt, aber dennoch scheint da noch etwas mehr dahinterzustecken. Er verlernt nicht nur, lässt sich von dem reichen Kind herausfordern, sondern hofft auch, dass das Kind im Mann das Kind als gleichwertig sieht (Lifton, S. 84). Vielleicht ist seine Suche nach dem menschlichen Wesen für unsere Zeit relevant, die Freire als unsere anthropologische Bewegung beschreibt, in der die Jugend sich damit beschäftigt, was und wie sie „ist“ (Freire, 1993, S. 25). Indem er sich auf die Vernetzung des Kindes mit dem Erwachsenen, anderen Kindern, der Familie und der Gemeinschaft konzentriert, geht Korczaks Ansatz weit über das spätere (Bronfenbrenner) Ökosystemmodell hinaus, indem er alle lebenden und nicht lebenden Objekte über Zeit und Raum hinweg einbezieht. In den Romantikern liegt der Sinn der paradoxen Worte von Wordsworth (1802): „Das Kind ist der Vater des Menschen“.

Bobo (1914) ist kein hilfloses neues „Ding“, sondern ein Uralter, der mit der Geschichte spricht, in Kontakt mit seinen Vorfahren und Nachkommen steht, der Natur verbunden und in ihr grenzenlos ist und eine universelle Sprache besitzt, die die Erwachsenen vergessen haben.

Hinweise

[1] Piaget besuchte Korczaks Waisenhaus und ließ in seine Theorien Elemente einfließen, die mit Korczaks Werk vertraut erscheinen. Dies war möglicherweise auf den Einfluss seiner wissenschaftlichen Mitarbeiterin Alina Szeminska aus Warschau zurückzuführen (Kohler, 2014).

[2] Dies gilt umso mehr, wenn Strömungen von anderen „aufgegriffen“ werden, wie beispielsweise von Emmi Pikler, der ungarischen Kinderärztin, die ein Waisenhaus betreibt (eine vergleichende Betrachtung ihrer Arbeit mit Korczak ist derzeit Gegenstand einer Doktorarbeit in Italien); Ludwik Rachmann, dem Gründer von UNICEF (dem Bruder von Korczaks Kollegin Helena Radlińska); Alice Millers „Gefangene der Kindheit“, die als Teenager im Warschauer Ghetto lebte und nach dem Krieg in Warschau ihr Universitätsstudium abschloss).

[3] Foucault lebte und arbeitete in Warschau, Polen als Kulturattaché und Dozent an der Universität Warschau.

[4] Bezieht sich auf die aktuelle Doktorarbeit des Autors.

Referenzen

Afary, J. Anderson, K.B. (2005). *Foucault and the Iranian Revolution: Gender and the Seductions of Islamism*. Chicago: University of Chicago Press.

Alderson, P. (2000). *Young Children's Rights; Exploring Beliefs, Principles and Practices*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Alderson, P. (2007). Competent children? Minor's consent to health care treatment and research, *Social Science and Medicine* (65), 2272–2283.

Alderson, P. (2016). *The Politics of Childhoods Real and Imagined: Practical Application of Critical Realism and Childhood Studies*. London: Routledge.

Bauman, Z. (2003). *Liquid Love: On the frailty of human bonds*. Cambridge: Polity Press.

Beresford, B. (1997). *Personal accounts: involving disabled children in research*. Norwich: Social Policy Research Unit.

Biesta, G.J.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Oxon, UK: Paradigm Publishers.

Bińczycka, J. (1997). Korczak and Children's Rights. In A. Lewin, R. Wasita (eds.), *Dialogue and Universalism*, VII(9–10) 127–134.

Bunin, I. (2007). *About Chekhov; The Unfinished Symphony*. Evanston, IL: Northwestern University Press.

- Ciesielska, M. (2016). Personal communication with author, Archivist at 'Korczakianum'. Museum of Warsaw.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489–505.
- Cohen (1994). *The Gate of Light*. London: Associated University Press.
- Corsaro, W.A. (2000). Early Childhood Education, Children's Peer Cultures and the Future of Childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(2).
- Cunningham, H. (2005). *Children and Childhood in Western Society Since 1500*. UK: Pearson's Education Limited.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.
- Danby, S. (2000). The serious business of play. In J. Mason, M. Wilkinson (eds.), *Taking Children Seriously* (pp. 208–236). Sydney: University of Western Sydney.
- Dehli, K. (1994). They Rule by Sympathy: The feminization of pedagogy. *The Canadian Journal of Sociology*, 195–216.
- Dewey, J. (2010). *The School and Society/The Child and the Curriculum*. Digireads Publishing.
- Eichsteller, G. (2009). Janusz Korczak – His Legacy and its Relevance for Children's Rights Today. *The International Journal of Children's Rights*, 17(3), 377–391.
- Fabre, J.H. (1937). *Social Life in the Insect World*. Middlesex: Pelican Books.
- Falkowska, M. (1989). *Kalendarz Życia, Działności I Twórczości Janusza Korczaka* [trans. The Calendar of Life, Activities and Oeuvre of Janusz Korczak]. Warsaw: Nasza Księgarnia.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books.
- Foucault, M. (2015). The teaching of the courage of living in Socrates and the Cynics. In W. Kohan (ed.), *Childhood, Education and Philosophy*. UK: Routledge.
- Freeman, M. (2015). Book Review: Vuckovic-Sahovic, N., Doek, J.E. & Zematten, J. 'The Rights of the Child in International Law'. *The International Journal of Children's Rights*, 23(4), 869.

- Gallagher, M. (2008). Foucault, Power and Participation. *International Journal of Children's Rights*, 395–406.
- Gane, M. Johnson, T. (eds.). (2003). Project of Michael Foucault. In: M. Gane, T. Johnson (eds.), *Foucault's New Domains*. London: Routledge.
- Giroux, H.A. (2000). Are Disney Movies Good for Your Kids. In: L.D. Soto (ed.), *The Politics of Early Childhood Education* (99–114). NY: Peter Lang Publishing.
- Gopnik, A. (2011). *The Philosophical Baby: What Children's Minds Tell Us about Truth, Love & the Meaning of Life*. UK: Random House.
- Gordon, C. (1980). *Power & Knowledge*. NY: Pantheon Books.
- Hammarberg, T. (2009). Korczak – Our Teacher on the Rights of the Child. In: Council of Europe (ed.), *Janusz Korczak; The Child's Right to Respect (Janusz Korczak's legacy – Lectures on to-day's challenges for children)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Hartman, S. (1997). Janusz Korczak and the Century of the Child. In: A. Lewin, R. Wasita (eds.), *Dialogue and Universalism, VII* (9–10) 135–143.
- Hartman, S. (2009). Janusz Korczak: An Inestimable Source of Inspiration. In: Council of Europe (ed.), *Janusz Korczak; The Child's Right to Respect (Janusz Korczak's legacy – Lectures on to-day's challenges for children)*. Strasbourg: Council of Europe, 14–21.
- Huijsmans, R. (2016). Review: Decentring the History of the Idea of Child Rights. *International Journal of Child Rights*, 924–929.
- James, A. Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Routledge Farmer.
- Jarosz, E. (2013). Korczak's Heritage – the Modern Concept of Children's Citizenship. In: B. Smolińska-Theiss (ed.), *The Year of Janusz Korczak 2012; There are no children, there are people* (300–331). Warsaw: BRPD.
- John, M. (2003). *Children's Rights and Power: Charging Up for a New Century*. London: Jessica King- sley Publications.
- Leese, M. (2011). Foucault: implications for multiagency working in the changing landscape of children's services. In: T. Waller, J. Whitmarsh, K. Clarke (ed.), *Making Sense of Theory & Practice in Early Childhood; The Power of Ideas*. NY: Open University Press.

- Kohan, W. (2015). *Childhood, Education and Philosophy*. UK: Routledge.
- Kohler, R. (2014). *Jean Piaget*. London: Bloomsbury Press.
- Korczak, J. (1905). *Contemporary School*, *Przegląd Naukowy (Academic Review)*. In: Janusz Korczak (1994), Vol. 3 (pp. 115–121). Warsaw: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1914). *Bobo*. Warsaw: Centnerszwer i s-ka.
- Korczak, J. (1919/1993). *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie [trans. How to Love A Child. The Child in the Family]*. Warsaw: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1922/2012). *Król Macius Pierwszy [trans. King Matt the First]*. Warsaw: W.A.B. Publishing.
- Korczak, J. (1929/1993). *Prawo Dziecka do szacunku [trans. The Child's Right to Respect]*. Warsaw: BRPD.
- Korczak, J. (1930). *Prawidła Życia [trans. Rules of Life]*. Warsaw: Mortkowicza Publishing.
- Korczak, J. (1939). *Pedagogika Żartobliwa [trans. Pedagogy Jokingly]*. Warsaw: Mortkowicza Publishing.
- Korczak, J. (1978/2003). *Ghetto Diary*. New Haven: Yale University Press.
- Krappmann, L. (2013). *The Child as a Citizen*. In: B. Smolińska-Theiss (ed.), *The Year of Janusz Korczak, 2012; There are no children, there are people (332–353)*. Warsaw: BRPD.
- Kupisiewicz, C. (2000). *Jan Władysław Dawid (1859–1914)*, UNESCO: International Bureau of Education, XXIII (1/2) 235–247. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/dawide.pdf> accessed 20.02.2017.
- Lewin, A. (1997). *Tracing the Pedagogic Thought of Janusz Korczak*. In: A. Lewin, R. Wasita (eds.), *Dialogue and Universalism, VII (9–10) 119–126*.
- Lifton, B. (1988). *The King of Children*. London: Chatto & Windus.
- McLaren, P. (2000). *Foreward*. In: L.D. Soto (ed.), *The Politics of Early Childhood Education*. NY: Peter Lang Publishing.
- MacNaughton, G. (2004). *Including Young Children's Voices: Early Years Gender Policy*, Mel-

bourne; University of Melbourne.

MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies: Applying poststructural ideas*. UK: Psychology Press.

Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, vol. 8, 243–259.

Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood: Thinking From Children's Lives*, UK; Open University Press.

Mencwel, A. (2010). 'Prof. Andrzej Mencwel – Janusz Korczak and the evolution of his educational perspectives' (trans.) <https://www.youtube.com/watch?v=ODFcC1EH1v0> accessed 03.09.2016.

Mencwel, A. (2013). 'Janusz Korczak. Education as the "sculpting of souls", Part 2 (trans.) <https://www.youtube.com/watch?v=6jW7Wtfkogg> accessed 03.09.2016.

Merzan, I. (1967). *Zabawy, Zabawki, Dzieci* [trans. Play, Toys, Children]. Warsaw: Nasza Księgarnia.

Merzan, I. (1987). *Aby nie uległo zapomnieniu* [trans. Lest we forget]. Warsaw: Nasza Księgarnia.

Milne, B. (2015). *Rights of the Child: 25 Years After the Adoption of the UN Convention*. Switzerland: Springer International Publishing.

Morris, B. (2015). *Anthropology, Ecology, and Anarchism*. Oakland, CA: PM Press.

Moss, P. (2016). Introduction. In: K. Murriss, *The Posthuman Child* (XI). NY: Routledge.

Murriss, K. (2016). *The Posthuman Child*. NY: Routledge.

Newman, S. (2001). From Bakunin to Lacan: anti-authoritarianism and the dislocation of power (84–85). UK: Lexington Books.

Norrie, A. (2010). *Dialectic and difference*. Abingdon: Routledge.

Nowicka, M. (2013). Korczak – etnograf i jego badania dziecięcej kultury kolonijnej [trans. Korczak – ethnographer and his research of children's camp culture], *Problemy Wczesnej Edukacji*, vol. 9(3/22), 42–55.

- Osberg, D. Biesta, G.J.J. (2007). Beyond Presence: Epistemological and Pedagogical Implications of 'Strong' Emergence. *Interchange*, 38(1), 31–51.
- Osberg, D., Biesta, G. Cilliers, P. (2008). From Representation to Emergence: Complexity's challenge to the epistemology of schooling. *Educational Philosophy & Theory*, Vol. (40)1, 213–227.
- Parkin, T. (2010).: Life Cycle. In: M. Harlow, R. Laurence (eds.), *A Cultural History of Childhood and Family: In Antiquity (97–114)*. Oxford: Berg Publishers.
- Prout, A. James, A. (1990). A New Paradigm for the Sociology of Childhood. In: A. James, A. Prout, (eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood (7–34)*. Bristol: Falmer Press.
- Punch, S. (2002). Research with Children: The same or different from research with adults? (321– 341). Vol. 9(3). London: SAGE Publications.
- Qvortrup, J., Corsaro, W.A. Honig, M.S. (eds.). (2009). *The Palgrave handbook of childhood studies (21–33)*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Rabinow, P. (1984). Introduction. In: P. Rabinow (ed.), *The Foucault Reader*. NY: Pantheon Books.
- Silverman, M. (2016). The Religion of the Child: Korczak's Road to Radical Humanism, Presentation at 'International Network of Philosophers in Education' Conference, Warsaw <http://www.pedagog.uw.edu.pl/fckeditor/userfiles/file/INPE%202016/Concurrent/Silverman.pdf>.
- Siraj-Blatchford, I. (2010). Mixed Method Designs. In: G. MacNaughton, S.A. Rolfe, I. Siraj-Blatchford (eds.), *Doing Early Childhood Research; International Perspectives on Theory and Practice (193–208)*. England: Open University Press.
- Slee, P. Shute, R. (2003). *Child Development: Thinking About Theories*. London: Arnold Publishers.
- Smolińska-Theiss, B. (2013). *Korczakowskie Narracje Pedagogiczne (trans. Korczak's Pedagogical Narrative)*. Kraków: Impuls Publishing.
- Smith, A. (2002). Interpreting and Supporting Participation Rights: Contributions from Sociocultural Theory. *International Journal of Children's Rights*, 10, 73–88.

Smith, A. (2007). Children's rights and early childhood education: links to theory and advocacy. *Australian Journal of Early Childhood*, 32(3), 1–8.

Spigelman, A. (2013). The depiction of Polish migrants in the United Kingdom by the British press after Poland's accession to the European Union. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 33(1, 2), 98–113.

Szczepska-Pustkowska, M. (2013). The Philosopher child, the Poet Child. Korczak Inspirations. In: B. Smolińska-Theiss (ed.), *The Year of Janusz Korczak 2012; There are no children, there are people* (162–167). Warsaw: BRPD.

Theiss, W. (2103). A Short History of the Janusz Korczak Children and Youth Center. In: B. Smolińska-Theiss (ed.), *The Year of Janusz Korczak 2012; There are no children, there are people* (370–397). Warsaw: BRPD.

Staples, A. (2008). *Childhood and the Philosophy of Education: An anti-Aristotelian perspective*. London: Continuum International Publishing Group.

Starcewska, K. (1997). The Religious Consciousness of Janusz Korczak. In: A. Lewin, R. Wasita (eds.), *Dialogue and Universalism*, VII (9–10) 53–71.

Turner, B.S. (1991). Periodization and Politics in the Postmodern. In: B.S. Turner, (eds.), *Theories of Modernity and Postmodernity*. London: SAGE Publications.

UNESCO (1997). *Thinkers on Education*; UNESCO Publishing <http://www.ibe.unesco.org/en/document/thinkers-education> accessed 20.02.2017.

Walicki, A. (1989). *Stanislaw Brzozowski and the Russian "Neo-marxists" at the Beginning of the Twentieth Century*. Oxford: Oxford University Press.

White, J., Drew, S. Hay, T. (2009). Ethnography Versus Case Study – Positioning Research and Re- searchers. *Qualitative Research Journal*, 9(1), 18–27.

Waksler, F.C. (1991). Beyond socialization. *Studying the Social Worlds of Children, Sociological Readings* (12–22). London: Routledge.

Woodhead, M. (2005). Early childhood development: A question of rights. *International Journal of Early Childhood*, 37(3), 79–98.

Wyness, M. (2006). *Childhood and Society. An Introduction to the Sociology of Childhood*. Hampshire: Palgrave MacMillan.

