

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

Tagung der Pädagogischen Sektion der Martin Buber-Gesellschaft:
„Pädagogik in der Verantwortung der Situation: Janusz Korczak und Martin Buber“
Haus am Maiberg in Heppenheim 2. – 4. März 2018

Martin Buber und Janusz Korczak: Erziehung ‚im Heute‘

Auf einen ersten Blick hin gibt es zwischen Martin Buber und Janusz Korczak über das pädagogische Denken und Handeln hinaus kaum Gemeinsamkeiten. Beide wurden zwar im Jahr 1878 geboren und entstammten dem polnischen Judentum – allerdings mit einem unterschiedlichen soziokulturellen Hintergrund und einem anderen „Assimilationsstatus“. Aber insgesamt tritt zunächst doch deutlich hervor: hier der Professor für Sozial- und Religionsphilosophie als ein Theoretiker und dort der Kinderarzt und Waisenhausleiter als ein Praktiker.

Aber sehen wir genauer hin:

Beide verbindet ein breitgefächertes Wirken in der Pädagogik – ich nenne: individuelle Kindererziehung, Erziehung zur Gemeinschaft, Schulreform, Erwachsenenbildung. Beide verstehen sich auch explizit als „narrative Pädagogen“ – dem nachzugehen wäre eine gesonderte Tagung wert. Buber und Korczak treten als sehr produktive Schriftsteller auf (Buber: Werkausgabe in 21 Bänden; Korczak: Sämtliche Werke in 15 Bänden; beide Werkausgaben in Deutschland übrigens im gleichen Verlag erscheinend). Sie sind zudem beide als „europäische Intellektuelle“ zu bewerten, als Intellektuelle, die sich frei in den verschiedenen sozialen und kulturellen Umgebungen bewegen – im besten Sinne „Freigeister“. Beide vertreten überdies Ideen eines „utopischen Sozialismus“ (Buber: „Pfade in Utopia“; Korczak: „Schule des Lebens“), und beschäftigen sich mit „anarchistischen“ Gemeinschafts-Entwürfen – vor allem in den Ausprägungen Pierre-Joseph Proudhons (1809–1865), Lew Nikolajewitsch Tolstois (1828–1910), Pjotr Alexajewitsch Kropotkins (1842–1921) und Gustav Landauers (1870–1919) – wir kommen drauf zurück. Buber wie Korczak denken und handeln aber auch zutiefst im Geist eines „jüdischen Humanismus“¹ – auch dies lieferte hinreichenden Stoff für weitreichende Überlegungen.

Beide haben sich lebenslang nicht nur kritisch mit dem Zionismus in seinen vielfältigen Ausprägungen auseinandergesetzt², sie haben auch beide theoretisch und praktisch die Kibbuz-Pädagogik beeinflusst. Und als Letztes noch etwas Auffälliges zu Buber und Korczak:

¹ Vgl. für Buber: Grete Schaeder, für Korczak: Marc Silverman.

² Auf dem III: Zionisten-Kongress in Basel (1899) und im Rahmen eines vielbeachteten Vortrags Bubers in Warschau (März 1939) hätten sie sich persönlich begegnen können. Eine gegenseitige geistige Beeinflussung könnte über den Philosophen und Sozialkritiker Stanisław Brzozowski (1878–1911) – Freund von Bubers Onkel und Förderer und Freund Korczaks – erfolgt sein.

sie werden beide in dem für das Theorie–Praxis–Verhältnis jeweils komplementären Bereich nach wie vor unterschätzt: Buber als Praktiker und Korczak als Theoretiker.

Ich denke, schon diese Vorbemerkungen decken genügend Gemeinsamkeiten auf, die einen Blick auf das Erziehungsdenken und das Erziehungshandeln von Martin Buber und Janusz Korczak rechtfertigen.

Es ist fraglos richtig und notwendig, das Erziehungsdenken und Erziehungshandeln von

Buber und Korczak in den Kontext der zeitgenössischen Reformpädagogik zu stellen. Für Buber sei an die „Rede über das Erzieherische“ (Heidelberg 1925) und für Korczak an den kompletten Reformentwurf „Schule des Lebens“ (1907) erinnert. Beide widersetzen sich aber auch den zeitgenössischen Idealisierungen („alles vom Kind aus“) und problematisieren einen Teil der Kernaussagen des sich etablierenden Kanons der „Reformpädagogik“. (Buber: „Schöpfer-Trieb“ des Kindes → „Urheber-Trieb“ / „Trieb der Verbundenheit“; Korczak: Kind als gleichwertiger Mensch / Teleologie-Abstinenz / Realismus in der Beurteilung des Kindes etc.)

Trotzdem lassen sich für Buber und Korczak wichtige Bezüge zur „Reformpädagogik“ feststellen: ihre Erziehungsreformen zielten auf den Abbau von Fremdbestimmung und Autorität und setzten stattdessen auf „Selbsttätigkeit“, „Selbständigkeit“ und „Selbstverwaltung“ des Kindes; ihre Bildungsreformen wollten die „Buch-Schule“ mit ihrem weitgehend genormten „Bildungs-Kodex“ abschaffen und stattdessen die Schule wieder dem „wirklichen Leben“ annähern (Aufwertung der „Realwissenschaften“ und Vorbereitung auf das Leben, eben: „Lebens-Schule“); auch ihre Gesellschaftsreformen beabsichtigten den Abbau der klassifizierender Hierarchien (in Staat und Gesellschaft) und strebten „gemeinschaftliche“ und/oder „genossenschaftliche“ Organisationen des Gemeinwesens an, zumeist im Umkreis „sozialistischer“ und „anarchistischer“ Konzepte.

Wir hoffen mit den nun folgenden Ausführungen nicht zu enttäuschen, wenn wir nicht den vielfach betretenen Weg über eine Auseinandersetzung mit dem dialogischen Erziehungsdenken im engeren Sinne – bei Buber vor allem im Anschluss an das Werk „Ich und Du“ sowie an die „Reden über Erziehung“ – einschlagen, sondern uns am frühen und dann auch am späteren Buber orientieren, also von „Pfade in Utopia“ und „Über Gemeinschaft und deren Verwirklichung“ ausgehen. Zu der in Bubers „dialogischer“ Denkphase vertretenen „einseitigen Umfassung“ im erzieherischen Verhältnis gäbe es aus Korczaks Sicht zwar wichtige Ergänzungen und Korrekturen aufzuzeigen, aus Gründen der Konzentration auf die unsererseits bevorzugte Blickrichtung muss der Versuch einer Klärung dieser Problematik gegebenenfalls auf die Diskussion verschoben werden.

Ich fühle mich zu einem solchen „Überspringen“ der Ich-Du-Strukturierung der Pädagogik Bubers auch aufgrund von kritischen Stellungnahmen maßgebender Buber-Interpreten legitimiert. Diese weisen darauf hin, dass die zu bewältigenden Alltäglichkeiten durch eine ausschließliche Begründung der Erziehungsereignisse in der dialogischen Ich–Du–Begegnung allein nicht zu leisten sind. Grete Schaeder (1903–1990) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Wirklichkeit der erhöhten Augenblicke“, einer „Vorform der Ekstase“, von der aus „kein

Weg zu einer festen Form in der Gemeinschaft“ führe. (Schaeder in M.B. Briefe I., S. 77). Schaeder beruft sich auch auf Ernst Simon (1899–1988), der „mit großer Klarheit den menschlichen Alltag als den Feind einer Religion der Begegnung zwischen Ich und Du, deren Medium der Mensch mit seinen Schwächen bleiben muss, erkennt. [...] Bubers Höhenflug aber lässt all die Gebrochenheit der ‚mittleren Wirklichkeit‘ außer Acht“ (Schaeder, a.a.O., S. 83). Nicht zuletzt aber ist es Martin Buber selbst, der seine in den 1920er Jahren ausgearbeitete dialogische Verfasstheit des pädagogischen Geschehens aufbricht und erweitert, indem er nun auch das „wesentliche Wir“ reflektiert. Dies gewiss auch auf die heftige Kritik Franz Rosenzweigs hin, der in einem langen Brief bereits 1922 diese Engführung als ergänzungsbedürftig herausstellte, weil sie die „Welt“ und das „Wir“ vernachlässige.³ Emmanuel Lévinas knüpfte später hier an. Sicherlich hängen diese von Buber selbst geleisteten grundsätzlichen Erweiterungen der Dialogik aber auch mit seiner theoretischen und praktischen Erziehungsarbeit in den Kibbuzim in Palästinas/Israels zusammen.

Wir möchten mit unseren Ausführungen den gegenwärtig grassierenden Ideologisierungen und Ökonomisierungen sowie den Kompetenz-, Ziel- und Qualifikationsdiskussionen in der Pädagogik / Sozialen Arbeit und nicht zuletzt auch den wieder zunehmenden Reglementierungen einen auf Bubers und Korczaks Erziehungsdenken und -Handeln gestützten Erziehungs-Entwurf vorlegen, der zunächst utopisch anmutet, aber doch realisierbar war und ist.

Korczak selbst war sich der Neuartigkeit und Radikalität seines Programms fraglos bewusst, denn gegen mögliche Einwände, insbesondere gegen das „Kleinreden“ seiner Anstrengungen stellte er seiner Ansprache zur Eröffnung des Dom Sierot als Motto voraus:

„Wem unser Programm zu erhaben erscheint,
der soll daran denken, dass man stark aufsteigen und
hoch empor fliegen muss – um dann langsam sinkend
dennoch viel Weg zurückzulegen“ (SW 9, S. 199).

Wir gliedern:

1. Sozialutopien bei Buber und Korczak
2. Erziehung im „Wir“ und auf das „Wir“ hin;
3. Erziehung auf Gemeinschaft hin.

³ Buber, Martin (1972): Briefwechsel aus sieben Jahrzehnten. Bd. II. Heidelberg: Lambert Schneider, S. 124ff.

1. Sozialutopien bei Martin Buber und Janusz Korczak

In den Jahren vor und nach dem Ersten Weltkrieg beschäftigen sich sowohl Buber als auch Korczak intensiv mit Vorstellungen eines libertären Sozialismus und eines Anarchismus, wie er vor allem von Pierre-Joseph Proudhon (1809–1865), Pjotr Alexajewitsch Kropotkin (1842–1921), Lew Nikolajewitsch Tolstoi (1828–1910) und Gustav Landauer (1870–1919) vertreten wird. Begriffe wie „Gemeinschaft“, „neue Gemeinschaft“ und „Utopie“ werden auch für Buber und Korczak von Bedeutung sein. Der Gemeinschaftsbegriff umfasst für sie „das Verständnis einer Soziabilität, die, ohne äußeren Zwang, sich allein der Freiheit und Freiwilligkeit verbunden fühlte. Nur so sei die Vielfältigkeit und Unterschiedlichkeit menschlichen Seins abzubilden. Die freie Entfaltung der eigenen Persönlichkeit inmitten einer lebendigen Gemeinschaft“ spiegele sich „in der Vision einer ‚neuen Gemeinschaft‘ wider“. Beide betonen die Bedeutung des „individuellen Engagements, nämlich ‚hier und heute‘ mit der persönlichen Erneuerung zu beginnen.“ Hierbei rückt „die dialogische Gemeinschaftsgestaltung gegenüber der individuellen Selbstfindung in den Vordergrund: ‚Der wahre Ort der Verwirklichung ist die Gemeinschaft (Buber, *der Heilige Weg*, 1919)“ (Siegbert Wolf, *Lexikon der Anarchie*).

Auch Janusz Korczak ist zu Beginn des 20. Jahrhunderts, wie Martin Buber, von sozialistischen und anarchistischen Utopien beeinflusst. Bereits 1907/08 hatte er, wie schon erwähnt, unter dem Titel „*Schule des Lebens*“ (Korczak, Janusz: *Sämtliche Werke*. Bd. 7)⁴ einen „utopischen Entwurf“⁵ veröffentlicht, dem bislang in der Korczak-Rezeption allerdings nur wenig Beachtung geschenkt wurde. Wie bei Buber soll auch bei Korczak die Erneuerung nicht nur auf die Erziehung, die Schule und das Bildungswesen, sondern insgesamt auf das Leben in der Gemeinschaft zielen („Lebens-Reform“). In beiden Internats-Projekten geht es Korczak um die „neue Gemeinschaft“, die durch ein anderes pädagogisches Verhältnis zwischen dem Erzieher und dem Zögling, zwischen dem Erzieher und der Gruppe sowie der Kinder innerhalb der Gruppe entstehen soll.

Wie Buber ist auch Korczak vom Denken Fouriers, Tolstois und Kropotkins beeinflusst.⁶ Interessant ist in diesem Zusammenhang die Anmerkung des Korczak-Mitarbeiters Stanisław Rogalski (1912–1996): „Den Ausgangspunkt der pädagogischen Gedanken Korczaks könnte man in der utopisch sozialistischen Erziehungsthese Fouriers erkennen, aus der Korczak die Gedanken der freien und harmonischen Entwicklung aller inneren Kräfte und Fähigkeiten des Kindes – gestützt auf Liebhabereien, Aktivitäten und Selbständigkeit – ‚auslieh‘, gleichzeitig im Glauben, dass die Eigenschaften des menschlichen Charakters gut sind“ (Rogalski, S. 56).

⁴ Künftig zitiert als Kürzel: SW 7.

⁵ Als „Anmerkung des Autors“ lässt Korczak abdrucken: „Die ‚Schule des Lebens‘ ist eine phantastische Erzählung, geschrieben vor dem Hintergrund einer dem Vernehmen nach existierenden, vorbildlichen reformierten Schule, die den Zwecken der ganzen Menschheit dient und nicht – der kleinen Klasse der Besitzenden“ (SW 7, S. 311).

⁶ Vgl. hierzu: Kirchner, Michael (2000): *Anarchistische Spuren im Werk Janusz Korczaks*. In: *Korczak-Bulletin* 9. Jg. H.2, S.32–40.

Seit seiner Gymnasialzeit setzte sich Janusz Korczak für die Verbindung einer Politik des Sozialen mit einer Pädagogik des Sozialen ein. Erinnerung seien nicht nur sein Engagement als Nachhilfeler in den Elendsvierteln von Warschau und als Hilfsbibliothekar im Rahmen der „Leihbibliothek für alle“, sondern auch seine Mitarbeit in vielen Hilfsorganisationen („Warschauer Wohltätigkeitsgesellschaft“ / „Gesellschaft für Sommerkolonien“ / „Warschauer Hygiene-Gesellschaft“ / „Gesellschaft der Kinderfreunde“ / „Hilfe für Waisen“ / „Jewish Agency for Palestine“).

Von Korczak wird meist nur der bereits 1894/95 geäußerte Leitsatz: „Die Welt reformieren, heißt die Erziehung reformieren“ (SW 3, S. 115) zitiert, er vertrat aber auch ganz entschieden den Auftrag: Die Erziehung reformieren heißt, die Welt reformieren. Über den Zusammenhang von Schulreform und Staatsreform schreibt er (1905): „Schulreformen stehen im engen Zusammenhang mit allgemeinen Reformen des Staatswesens.[...] Je nachdem über wie viele materielle Mittel der Staat für die Ziele des Schulwesens verfügt, wird obligatorische Bildung beschlossen. Damit gelangt er schneller und konsequenter zum angestrebten Ziele und garantiert sich den umfassenden Einfluss auf die Bildungseinrichtungen und eine gewissenhafte Pflichterfüllung durch gut bezahlte Funktionäre oder winkt mit Sonderrechten und Privilegien – und lockt und ködert damit amoralische Eltern und gewinnt ihre Zusammenarbeit in seinem Sinne“ (SW 9, S. 160f.). –

Das möchte ich manchem gegenwärtig agierenden Sozialpolitiker ins Stammbuch schreiben. Korczaks Bemühungen sowohl um gesellschaftliche als auch um pädagogische Reformen finden ihre Grundlegung, wie wir vorher ausführten, in einer radikal „anderen“ Positionierung des Kindes in der Gesellschaft. Für Korczak ist das Kind vom Beginn seines Lebens an eingleichwertiger Mit-Mensch, ein gleichberechtigter Akteur im sozialen Leben und ein aktiver Produzent des Sozialen. Im Folgenden sollen die Konsequenzen aus diesem Postulat für das Zusammenleben in Korczaks Waisenhäusern untersucht werden. Korczaks pädagogisches Konzept, das Dom Sierot und das Nasz Dom jeweils als ein „Haus der Arbeit“ zu gestalten, wurde bislang von der Rezeption überhaupt noch nicht wahrgenommen.⁷

Korczak erprobte von 1912–1942 in den Internaten Dom Sierot und Nasz Dom nachweislich drei Modelle: (1) das einer „Siedlung“ („Settlement-movement“) als dem „Neubeginn einer sozialen Gesellschaft unter Vermeidung aller alten Gegensätze“ (Oelkers, Handbuch, S. 789); (2) das einer „Kinder-Republik“ – in der das von der Erwachsenen-Herrschaft befreite Kind als civis / Bürger⁸ leben darf sowie (3) das einer „Erziehungs-Genossenschaft“⁹.

⁷ Vgl. hierzu: Kirchner, Michael (2016): Janusz Korczaks „Waisenhaus“ als „Haus der Arbeit“. In Pädagogische Rundschau 70. Jg. / 2016, H. 1, S. 65–77.

⁸ Vgl. hierzu vor allem die beiden „König Macius“-Romane Korczaks (SW 11).

⁹ Vgl. hierzu: Kirchner, Michael (2017): „Genossenschaftsdenken“ bei Janusz Korczak. In: Widersprüche 146. 37. Jg. Dez. 2017, S. 117-130.

2. Erziehen im „Wir“

Über die dialogische Grundlegung des pädagogischen Denken und Handelns hinaus gibt es für die sich überschneidenden Erziehungs-Entwürfe von Buber und Korczak noch eine weitere, u.E. insgesamt zu wenig bedachte gemeinsame Dimension: die prinzipielle *Ausrichtung der pädagogischen Einwirkung auf ein „Wir“ hin – als einen Weg hin zu einer „neuen Gemeinschaft“*.

Der jüdische Sozialpädagoge und Buber-Experte Avraham Schapira (1914-2007) hält fest: „Die menschliche Sphäre der Dialogik wird in ‚Ich und Du‘ fast ausschließlich auf das Einzelgegenüber angelegt, auf das Du, nicht auf das Wir. Es sollten noch Jahre vergehen, bis Buber die dialogische Beziehung in ihrer zentralen Stellung im Verhältnis zwischen Mensch und Mensch dem Zusammenschluss sozialer Grundzellen zugrunde legte“ (Pfade in Utopia. Nachwort, S. 440).

Ohne detailliert die Denkwege Bubers aufzeigen zu können, wird man festhalten dürfen, dass das „Wir“ für Buber eine Kategorie zwischen dem „Zwischenmenschlichen“ und dem „Sozialen“ darstellt – so sehr diese Zweiteilung Bubers auch problematisiert wurde, nicht zuletzt auch wegen der Engführung des „Zwischenmenschlichen“ als eines stets aktuellen Ereignisses. In „Elemente des Zwischenmenschlichen“ schreibt Buber zum „wesenhaften Wir“: „Mit der Sphäre des Zwischenmenschlichen (meine ich) aktuelle Ereignisse zwischen Menschen, seien es voll gegenseitige, seien es solche, die sich unmittelbar zu gegenseitigen zu steigern oder zu ergänzen geeignet sind; die Partizipation beider Partner ist prinzipiell unerlässlich. Die Sphäre des Zwischenmenschlichen ist die des Einander-gegenüber; die Entfaltung nennen wir das Dialogische“ (Buber, Elemente des Zwischenmenschlichen (1954). In: Schriften I., S. 272).

In „Das Problem des Menschen“ reflektiert Buber die Verknüpfung von „Ich–Du“ und „Wir“ folgendermaßen: „Die besondere Beschaffenheit des Wir bekundet sich darin, dass zwischen seinen Gliedern eine wesentliche Beziehung besteht und zeitweilig entsteht; d.h. dass *in dem Wir die ontische Unmittelbarkeit waltet, die entscheidende Voraussetzung des Ich-Du-Verhältnisses ist. Das Wir schließt das Du potentiell ein. Nur Menschen, die fähig sind, zueinander wahrhaft Du zu sagen, können miteinander wahrhaft Wir sagen*“ (Problem des Menschen, S. 115f.). Das heißt: ein primäres „Wir“ schafft die Voraussetzungen für das Ich–Du–Verhältnis. Das bedeutet zum anderen aber auch: erst die wesenhafte Ich–Du–Begegnung befähigt zum wahrhaften „Wir“. Eine solche Verknüpfung ist nicht nur unter entwicklungspsychologischen, sondern auch unter pädagogischen Aspekten für das Kind bedeutsam: ein vertrauenswürdiges „Wir“ ermöglicht in der frühen Kindheit die Ich–Du–Beziehung. Erst nach der Reifung zur Ich–Du–Begegnung sind hinwiederum tiefere und weiterreichende Wir–Beziehungen möglich. (Bei Buber und Korczak vor diesem Hintergrund Kritik an radikalen Kibbuz-Pädagogik-Projekten. Ggf. ausführlicher.)

Buber schreibt anderorts: „Das Wir, von dem ich rede, ist keine Kollektivität, keine Gruppe, keine gegenständlich aufzeigbare Vielheit. Es verhält sich zum Wir-sagen wie das Ich zum Ich-sagen. Es lässt sich ebenso wenig wie das Ich faktisch in der dritten Person erhalten. [...] Es

(das „Wir“, M.K.) liegt potenziell aller Geschichte des Geistes und der Tat zugrunde, es aktualisiert sich unversehens je und je, und je und je desaktualisiert es sich unversehens und ist nicht mehr da“ (Dem Gemeinschaftlichen folgen, Schriften I., S. 471ff).

Buber begründet diesen Übergang von der Ich-Du-Begegnung zur Wir-Beziehung philosophisch u.a., indem er zwischen dem „Wort“ und der „Sprache“ unterscheidet: „Das *Wort* entspringt immer nur zwischen einem Ich und einem Du, das Element aber, aus dem das Wir sein Leben hat, ist die *Sprache, das gemeinschaftliche Sprechen* mitten im Zueinander-sprechen anhebend. Sprache im ontologischen Sinn war von je überall gegenwärtig, wo Menschen einander in der Gegenseitigkeit des Ich und Du antraten; wo einer dem anderen irgendetwas in der Welt so zeigte, dass der es fortan erst wirklich wahrnahm; wo einer dem anderen ein Zeichen so gab, dass er darin die bezeichnete Situation zulänglicher erkannte, als er es bisher vermocht hatte; wo einer dem anderen die eigene Erfahrung so mitteilte, dass sie den Erfahrungszusammenhang des anderen durchdrang und wie von innen her ergänzte, so dass er von nun an welthafter empfand als zuvor. (Buber, Schriften I., S. 471–474, In: Dem Gemeinschaftlichen folgen). (Ggf. Hinweis auf die diesbezügliche Nähe Bubers zu John Dewey; vgl. hierzu Fritz Bohnkamp.)

Buber weiter: „Seine Erfahrungen hat der Mensch von je als Ich gemacht, Erfahrungen mit anderen und mit sich; aber als Wir, immer wieder als Wir hat er aus Erfahrungen Welt gebaut und ausgebaut. Eine Schar, von Gleichaltrigen etwa, in der die von den einzelnen gemachten überwältigenden neuen Erfahrungen in begeisterten Zurufen Sprache werden und alsbald bestätigenden und ergänzenden Widerhall finden – eine Schar und wieder eine Schar; so ist wohl ureinst dem abgründigen Sein der gemeinschaftliche Kosmos abgewonnen worden, die gestalthafte Ordnung des vom Menschen Erfahrenen und als erfahrbar Erkannten, eine Gestalt, die wächst und sich wandelt“ (a.a.O.).

Buber erweitert, wie wir hörten, das dialogische Verhältnis Ich–Du auf das „wesenhafte Wir“ hin vor allem unter theoretischen Aspekten– vermutlich nicht zuletzt aufgrund der tiefgreifenden Kritik seines Freundes Franz Rosenzweigs („ein verkümmertes „Es“ und ein fehlendes „Wir“). Korczak hingegen wird vor allen in der Praxis auf die unverzichtbare Mitwirkung des „Wir“ aufmerksam, wenngleich auch für ihn festzuhalten ist, dass er als (frühreifer) Oberschüler und Medizinstudent ein offensichtlich gründliches Studium der „Klassiker der Pädagogik“ (Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Tolstoi) absolviert hatte.

In den „Sommerkolonien“ (1904/07) musste Korczak umwerfend neue Erfahrungen machen („erleiden“), nicht nur, wie schwierig der Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis zu bewältigen ist, sondern vor allem die Erfahrung, wie sehr die pädagogischen Verfahrensmöglichkeiten zwischen einer individuellen Zuwendung und der pädagogischen Arbeit in und mit der Gruppe divergieren. Korczak reflektiert: „Am nächsten Tag sprach ich das erste Mal während einer Plauderei beim Waldspaziergang *nicht zu den Kindern, sondern mit den Kindern*; ich sprach nicht davon, was ich möchte, dass sie seien, sondern davon, was sie sein wollten und konnten. Vielleicht habe ich mich damals das erste Mal davon überzeugt, dass man von Kindern viel lernen kann, dass auch sie Forderungen und Bedingungen stellen und Einwände machen, und dass sie ein Recht darauf haben “ (SW 4, S. 222f.). Von Buber

hören wir hierzu Entsprechendes: Das Gespräch mit dem Kind ist „[...] echte Wechselwirkung, Austausch von Erfahrungen, Erfahrungen eines erfüllten Lebens mit denen unerfüllter. [...] Wechselgespräch, das der Lehrer zwar leiten und beherrschen, in das er aber eben doch auch mit seiner eigenen Person unmittelbar und unbefangen eintreten muss. Dieses Gespräch aber soll sich ins schweigende Miteinander hinein fortsetzen, ja hier wohl erst eigentlich kulminieren. Das ist es, was ich das dialogische Prinzip in der Erziehung nenne“ (Über den Kontakt. In: Nachlese, S. 93f.).

Korczak hat sein gesamtes pädagogisches Arbeiten auf der Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit der Kinder gestützt. Ziel für Korczak ist: „Die *Umwandlung von hundert Kindern in hundert Mitarbeiter*, von denen jeder – abhängig vom Alter, Kräftevorrat, von der Beschaffenheit und dem Grad der Befähigung und des Willens – die Pflicht der Zusammenarbeit im gemeinsamen Nest hat“ (SW 4, S. 264). Schon nach einigen Jahren kann er feststellen: „*Hausherr, Mitarbeiter und Leiter des Hauses wurde – das Kind*. – Alles, was im Folgenden beschrieben wird, ist das Werk der Kinder, nicht unseres“ (SW 4, S. 256). „Zur gesellschaftlichen und pädagogischen Bedeutung von Nasz Dom und Dom Sierot“ lesen wir: „*Erziehung muss gleichermaßen für das Wohl einer Gruppe wie auch für das Wohl des Einzelnen Sorge tragen*. Sie muss gleichzeitig sowohl gesellschaftlich als auch individuell sein. Soziale Gewohnheiten und moralische Kräfte müssen parallel ausgebildet werden“ (SW 9, S.206f.).

Entscheidend für Korczak ist die Erfahrung, dass die Kinder in die pädagogischen Einwirkungen nicht nur (partizipativ) eingebunden werden müssen, sondern dass sie gleichberechtigt *mitwirken* müssen. D.h.: Der Erzieher und Erzieherin sollen nicht nur dabei sein, sondern gemeinsam (tatkräftig) mit dem Kind wirken. (Vgl. hierzu auch: Elemente der Pädagogik A.S. Makarenkos.) In der Mitarbeit mit dem Kind entdeckt Korczak, dass das Kind in mancher Situation geradezu Experte ist. Zusammenfassend konstatiert er: „Hier gedeiht eine wunderschöne Arbeit, eine wunderbare Lehre. Die Betreuer lehren die Kinder, die Kinder lehren die Erzieher“ (SW 10, S. 120).

Als Weg für die Erziehung wählt Korczak die „Erweckung der Selbstkraft des Kindes“ innerhalb der sozialen Beziehungen. Er formuliert: „Halten wir fest, dass die *gesellschaftliche Erziehung* auf *Selbstverwaltung* beruht und darauf, Disziplin im Hinblick auf freiwillig übernommene Verpflichtungen zu entwickeln und die individuelle Erziehung auf *Selbstkontrolle* und dem inneren, natürlichen Bedürfnis nach *Selbstvervollkommnung*“ (SW 9, S. 207). Korczak schreibt: „Disziplin möchten wir durch Ordnung ersetzen, Zwang durch die freiwillige Anpassung des Individuums an die gesellschaftlichen Lebensnormen, die seelenlose Moral möchten wir in ein *freudiges Streben nach Vervollkommnung und Selbstbeherrschung* verwandeln. Wir stellen die Selbstachtung auf die gleiche Stufe wie das Wohlwollen für den Nächsten, besser – den Mitbürger“ (SW 9, S. 206f.).

Korczak strebt eine: „solche Konstruktion und Atmosphäre des Internats (an), dass die Kinder den Aufenthalt in ihm zu schätzen wissen, damit ihnen selbst daran liegt, die größtmögliche Anstrengung aufzubringen, um *sich zu beherrschen und zu überwinden, abzustimmen und anzupassen an die Anforderungen und Bedürfnisse der Umgebung*“ (Falska, S. 32). Durch

umsichtig begleitete Organisation gelingt es „leichte, verständliche Formen für sie (die Kinder, M.K.) zu suchen. Sich vorsichtig vorantasten, schrittweise, nicht auf das sofortige Erzielen eines Resultats erpicht sein. Dabei immer die leitende Idee vor Augen haben: dem Kind zur Selbständigkeit verhelfen, ihm immer wieder neue Möglichkeiten zu eröffnen, Eigeninitiative zu zeigen“ (Falska, S. 32). Auf diese Weise wird das Kind schließlich sogar als „dienstbarer Geist mühelos die Arbeit (eines Erziehers, M.K.) übernehmen und ihn vertreten. Aus einem Kind, das sucht, herbeiruft, bringt, sauber macht, aufpasst, erinnert – weiß, gehört hat, sagt – wird in Kürze ein echter Stellvertreter“ (SW 4, S. 157). Voraussetzung hierfür ist bei allen Beteiligten die Einsicht in die „Notwendigkeit gegenseitiger Konzessionen im Zusammenleben, die Notwendigkeit gegenseitiger aufmerksamer Kontrolle und Zusammenarbeit“. So entsteht „Solidarität der Verantwortung und des Strebens“ (SW 7, S. 352). Die Kinder werden „aus einer losen Schar zu einer Gemeinschaft zusammenwachsen, die die Notwendigkeit gemeinsamer Arbeit, gegenseitiger Zugeständnisse, gemeinsamen Handelns und eines gesunden Urteils versteht“ (SW 7, S. 352). Eine solche „Zusammenarbeit und Mitverantwortung“ wird von den Kindern als „kollektive Ehre“ (SW 7, S. 352) empfunden, sie wird stolz praktiziert. In den „Erinnerungen der Zöglinge“ wird immer wieder von „*unser Haus*“, „*unsere Schule*“ und „*unsere Gemeinschaft*“ gesprochen.

3. Erziehung auf Gemeinschaft hin

Martin Buber schreibt 1919: „Das wirkliche Leben zwischen Menschen und Menschen spielt sich nicht in dem Abstraktum des Staates ab, sondern wesentlich da, wo eine Vitalität des räumlichen, funktionellen, gefühlshaften und geistigen Miteinander besteht: in der Gemeinde“

(Pfade in Utopia, S. 270). Unter den Stichworten „*Gemeinschaft als Lebensverband*“ schreibt er weiter: „Leben ist Alltag, ist alle Tage, Tag um Tag, Stunde um Stunde, hohe und niedere Situationen, Ansprüche des Himmels und der Erde, alles zusammen, nichts weniger meine ich, wenn ich sage Leben. Verband des Lebens – wenn also Menschen ihr Leben zusammen miteinander leben wollen, [...] dann entsteht als Schicksal und Berufung zwischen den Menschen Gemeinschaft. Gemeinschaft, als ein Lebensverband, der von den Menschen, die ihm angehören, mit ihrem ganzen Wesen bejaht und in ihrem ganzen Wesen bewährt wird, [...] nicht bloß mit einem Teil unseres Daseins, nicht bloß mit Geist oder Gefühl, mit irgendwelchen hohen Dingen in uns, sondern mit Haut und Haaren, mit Leib und Seele, mit Hohem und Niederem, schlechthin mit der ganzen Existenz bejaht, bewährt, gelebt“ (MBW, Bd. 8.: „Wie kann Gemeinschaft werden?“, S.187).

In einem späteren Text verdichtet Buber dies noch einmal: „Gemeinschaft ist die innere Verfassung eines gemeinsamen Lebens, das die karge ‚Rechnung‘, den widerstrebenden ‚Zufall‘, die überfallende ‚Sorge‘ kennt und umfängt. Sie ist Gemeinsamkeit der Not und von daher erst Gemeinsamkeit des Geistes; Gemeinsamkeit der Mühe und von daher erst Gemeinsamkeit des Heils“ (Nachlese, S. 76).

Eine solche „Gemeinschaft“ als „gewachsene Verbundenheit“ (Pfade, S. 264) grenzt Buber

von der „Kollektivität“ ab, die nur eine „Bündelung ist, die Individuum neben Individuum (packt), gemeinsam ausgerüstet, gemeinsam ausgerichtet, von Mensch zu Mensch nur so viel Leben, dass es den Marschtritt befeure. Gemeinschaft aber, werdende Gemeinschaft [...] ist das Nichtmehr- nebeneinander, sondern Beieinandersein einer Vielheit von Personen, die, ob sie mitsammen sich auf ein Ziel zu bewege, überall ein Aufeinanderzu, ein dynamisches Gegenüber, ein Fluten von Ich zu Du erfährt: Gemeinschaft ist, wo Gemeinschaft geschieht. Die Kollektivität gründet sich auf einem organisierten Schwund der Personhaftigkeit, die Gemeinschaft auf ihrer Steigerung und Bestätigung im Zueinander“ (Pfade, S. 298f.). Für Buber steht fest: „Gemeinschaft ist gewachsene Verbundenheit, innerlich zusammengehalten durch (1) gemeinsamen Besitz (vornehmlich des Bodens), (2) gemeinsame Arbeit, (3) gemeinsame Sitte, (4) gemeinsamen Glauben“ (Gemeinschaft, in: Pfade, S. 264). Alle vier Kategorien lassen sich in Korczaks Internaten nachweisen und kommen zur Geltung

Auf die Pädagogik bezogen heißt das für Buber: eine wesentliche Aufgabe der Erziehung ist die Erziehung zur Gemeinschaft. Er schreibt: „Die echte Charaktererziehung ist die echte Erziehung zur Gemeinschaft“ (Reden über Erziehung, S. 87).

Eine solche Erziehung ereignet sich, wie wir vorhin ausführten zum einen in der individuellen Erschließung des Kindes in der Ich–Du–Begegnung, zum anderen in der Ausweitung über ein „wesenhaftes Wir“ auf Gemeinschaft hin. Den Weg hin zur Gemeinschaft bedenkt Buber auf folgende Weise: „Das Innere Gefüge des menschlichen Zusammenlebens kann überhaupt nicht durch dekretierte und beschlossene Institutionen, sondern nur durch eine von innen aufkeimende, allmählich sich ausbreitende Verjüngung des Zellengewebes, durch die stete Bildung und Aneinander-Gliederung neuer echter kräftiger Gemeinschaftszellen – echter Genossenschaften, echter Gemeinden – durch ein Neuwerden und Echtwerden der Beziehungen von Mensch zu Mensch, von Gruppe zu Gruppe, und so auch von Volk zu Volk erneuert werden“ (Die Revolution und wir, in: Der Jude 3, S. 346). Von besonderer Bedeutung erscheint uns der Austausch der „dekretierten und (vonAußen, M.K.) beschlossenen Institutionen“ durch die „von innen aufkeimende, sich allmählich ausbreitende Verjüngung... die stete Bildung und Aneinander-Gliederung von kräftigen Gemeinschafts-zellen“.

Diese weitgehend theoretischen Überlegungen Bubers zur Erziehung auf Gemeinschaft hin lassen sich, wie wir finden, erneut überzeugend durch das Erziehungs-Konzept Korczaks mit Leben füllen – also in die pädagogische Praxis überführen.

Zeitlebens hat Korczak nicht nur en détail, etwa hinsichtlich der Institutionen für die Selbstverwaltung der Kinder (Dienste, Kameradschaftsgericht, Kinderzeitung, Parlament) experimentiert, sondern auch bezüglich eines Gesamt-Entwurfes für das Zusammenleben der Kinder und ErzieherInnen in seinen Waisenhäusern.

Gerade mit dem Model der „Erziehungs-Genossenschaft“ knüpft Korczak an Erziehungs-Ideale des Anarchismus und in deren Folge solche der Kibbuz-Erziehung an und zeigt eine besondere Nähe zu Buber. Hier teilen sie beide die Leitprinzipien: Freiheit und Freiwilligkeit, Gleichheit, Grundversorgung, Selbstorganisation und Selbstverwaltung, Ämterrotation, Gleichstellung von körperlicher und geistiger Arbeit.

Matylda Temkin, ehemalige Bursistin und spätere Pädagogin in Polen und in der Sowjetunion erinnert sich in diesem Zusammenhang an Korczak: „Die großen und die kleinen Dinge in der Erziehung fesselten ihn als Wissenschaftler. Er interessierte sich für das Kind als Einzelperson und für die kindliche Gemeinschaft. Er häufte eine Menge von Materialien in Form von Notizen, Briefen, Diagrammen, Heften mit Beobachtungen an. Und er träumte davon, dass in der Zukunft all diese Daten bearbeitet würden, dass sie dazu beitragen würden, das Kind und sein Recht auf Entwicklung in der Gemeinschaft zu verstehen. Das ungeheure Verdienst Korczaks ist die Organisation einer *Arbeitsgemeinschaft der Kinder*. Das war nahezu einmalig in Europa. Ich bin zum Beispiel, obgleich ich viele Jahre im Ausland studiert habe, nichts dergleichen je begegnet. Weder an der Universität noch als Hörerin von Decroly traf ich auf eine so durchdachte Struktur der Gemeinschaft, wie Korczak sie bot. Vollständiger, tiefer und mit größerem Gespür erfasste Korczak diese Dinge, und uns alle steckte er an!“ (Beiner: Zeitzeugen, S. 256).

Die „Arbeitsgemeinschaft“ oder „Erziehungsgenossenschaft“ der Kinder und der Erzieherinnen und Erzieher umfasst nicht nur, das sei betont, den Bezug auf die konkrete zu leistende Arbeit (sei es ein Internat oder ein Kibbuz), sondern gerade den *Kontakt im Wir*. Buber schreibt: „Die Beziehung der Mitglieder eines großen Kibbuz zum gemeinsamen Objekt genügt nicht. Es geht darum, ob *direkter Kontakt von einem Menschen zum anderen besteht und ob die Wendung zum anderen wirklich ihn, in seinem Sein und Sosein meint*. Die gemeinsame Sache bewirkt dies nicht von selbst. Wenn über die Ausrichtung auf die gemeinsame Sache hinaus auch eine *Wechselwirkung der Menschen* untereinander besteht, verleiht dies auch der Sache erhöhte Bedeutung, aber die Sache als solche kann zwischenmenschliche Beziehung nicht ersetzen“ (Pfade in Utopia, S. 302f.). Exakt ein solches „Wir“ bildet für Korczak die Voraussetzung für die „neue Gemeinschaft“ – beispielsweise im „Sejm“ oder im „Kameradschaftsgericht“. Das „Gericht“ verleiht nicht nur der „Sache“ erhöhte Bedeutung, sondern es schafft in der Begegnung – vor allem im Verzeihen – utopische und anarchistische „Wechselbeziehungen“.

Fassen wir zusammen: Die von Buber und Korczak reflektierte „Utopie“ eines „anderen Wir“ (nicht nur die einer Arbeitsgemeinschaft oder eines „Werkbundes“) und einer „neuen Gemeinschaft“ wird durch Korczak in der Praxis erprobt. Wie für Buber ist auch für Korczak das „Wir“ das Mittelglied zwischen dem individuellen Ich–Du und der Gemeinschaft. Dabei ist zu betonen, dass ein solches „Wir“ deutlich mehr ist als eine „Werkgemeinde (Buber)“. Am Beispiel der Zielvorgabe des „Verzeihens“ für das Kameradschaftsgericht lässt sich dies für Korczak verdeutlichen. Eine solche Kategorie „transzendiert“ die „Werkgemeinde“ wesentlich. Auch das Modell der „Erziehungs-Genossenschaft“ überschreitet die bloße Zusammenarbeit.

Bereits in den Sommerkolonien (1904/05/07), dann vor allem in den Waisenhäusern Dom Sierot (1912–1942) und Nasz Dom (1919–1936) experimentiert Korczak ausdrücklich mit kooperativen Modellen. Auch wenn er die Begriffe „Genossenschaft“ oder „Kooperative“ nur gelegentlich verwendet, lässt sich nachweisen, dass viele der von ihm erprobten Organisationsformen kooperative Elemente enthalten. Im weitesten Sinne ist eine

Genossenschaft als ein Zusammenschluss von gleichberechtigten Menschen zu verstehen, die sich in *gleichen / ähnlichen Problemlagen* befinden und *gemeinsam nach Lösungen* suchen. Ein jeder bringt sich mit seinen Möglichkeiten und Fähigkeiten ein. Die genossenschaftliche Zusammenarbeit gründet in der Selbsthilfe, in der Selbstverwaltung und in der Selbstverantwortung. Diese Selbsthilfe reicht von der Vermittlung von Gütern des täglichen Bedarfs (Konsum) über gemeinschaftlich ausgeübte Dienstleistungen (Kooperation in und durch die Gruppe) bis hin zu gemeinschaftsbildenden Rechten, Pflichten und Regeln, letztlich bis hin zu einer Gemeinschaftsethik. Als Prinzipien einer Genossenschaft können gelten:

1. die freiwillige, gleichberechtigte Arbeit aller einzelnen Mitglieder für das Wohl der Gemeinschaft;
2. die gegenseitige gleichwertige Hilfe und
3. die Ermutigung eines jeden Mitglieds zur Selbständigkeit und Selbstkraft.

In diesem Sinne lassen sich für das Gemeinschaftsleben im Dom Sierot und im Nasz Dom wichtige und prägende Elemente im Denken und Handeln Korczaks nachweisen, die durchaus auch gegenwärtige genossenschaftliche Organisationsformen anregen oder beleben könnten. Der von einer „kritischen Theorie des Sozialen“ seit Jahrzehnten für die Soziale Arbeit und für die Sozialpädagogik geforderte Paradigmenwechsel von der Angebots- zur Nachfrage-Orientierung im Sinne der Entwicklung einer gemeinsamen, kooperativen Aufgaben-Bewältigung (vgl. hierzu T. Kunstreich 2000;2015) ließ bereits Natorp und Korczak nach neuen und anderen Wegen suchen hin zu einer neuen Solidargemeinschaft in Form einer Genossenschaft: von der individuellen Nachfragemacht (bei Korczak fundiert in den Rechten eines jeden einzelnen Kindes auf Aussprache und Mitsprache) bis hin zu einer kollektiven Teilhabemacht (bei Korczak: „unser Haus“). Die individuelle und die gemeinsame Selbsthilfe bei Korczak implizieren die vier Kriterien einer Genossenschaft (Flieger 2003/Kunstreich 2016):

1. das Förderprinzip, indem jeder Einzelne in die gemeinsame Sache investiert;
2. das Identitätsprinzip – unabhängig von individuellen Möglichkeiten und Interesse;
3. das Demokratieprinzip, durch das jeder ein gleichwertiges Stimmrecht hat und
4. das Solidarprinzip als „gemeinsame Sache“.

Alle vier Prinzipien finden sich, wie wir uns nachzuweisen bemühten, auch bei Korczak. Durch individuelle Selbständigkeit (das Kind als „Mitarbeiter“ und „Experte“), basisdemokratische Einrichtungen (Parlament, Kameradschaftsgericht, Selbstverwaltungsrat) lassen sich auf emanzipatorische Weise für die Erwachsenen und für die Kinder neue und freie Lebensräume eröffnen – jenseits der alten und der neuen gesellschaftspolitischen Steuerungs-Modelle.

Literatur:

- Beiner, Friedhelm/ Ungermann, Silvia (Hrsg.) (1999): Janusz Korczak in der Erinnerung von Zeitzeugen. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus. (Kürzel: Zeitzeugen).
- Buber, Martin (1948): Das Problem des Menschen. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Buber, Martin (1962): Das Dialogische Prinzip. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Buber, Martin (1964): Reden über Erziehung. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Buber, Martin (1966): Nachlese. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Buber, Martin (1985): Pfade in Utopia. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Buber, Martin (2005): Werkausgabe. Bd. 8. Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Falska, Maria (1927): Unser Haus. Verstehen – Sich verständigen – Erfahren. (Bislang im Deutschen noch unveröffentlichtes Manuskript.)
- Flieger, Burkhard (2003): Sozialgenossenschaften. Wege zu mehr Beschäftigung, bürgerlichem Engagement und Arbeitsformen in der Zukunft. München: AG SPAK Bücher
- Korczak, Janusz (2000): Sämtliche Werke. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus. (SW 3).
- Korczak, Janusz (1999a): Sämtliche Werke. Bd. 4. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Korczak, Janusz (1999b): Sämtliche Werke. Bd. 10. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Korczak, Janusz (2002): Sämtliche Werke. Bd. 7. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Korczak, Janusz (2004): Sämtliche Werke. Bd. 9. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Korczak, Janusz (2003): Sämtliche Werke. Bd. 13. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kunstreich, Timm (2000): Genossenschaft von Genossenschaften oder Sozialität von Sozialitäten – Fünf Anmerkungen zu einer kritischen Theorie des Sozialen – 100 Jahre nach der ersten Veröffentlichung von Paul Natorps „Sozialpädagogik“. In: Institut für Sozialpädagogik und Sozialarbeit, Technische Universität Dresden (Hrsg.): 100 Jahre Pädagogik Paul Natorps – Aktuelle Forschungsprojekte zur Historischen Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Dresden (Eigendruck), S. 39–47.
- Kunstreich, Timm (2015): Demokratie wagen! In: Debatte, Heft 15, S. 16–17.
- Langhanky, Michael (2017): Auf der Suche nach einem anderen Wir. Kleine Narrative zu einer kritischen Sozialen Arbeit. Weinheim/ Basel: Beltz/ Juventa.
- Oelkers, Jürgen (2009): Reformpädagogik. In: Andresen, Sabine et al.. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/ Basel.
- Rogalski, Stanisław (1973): Korczak – verkannter Pädagoge seiner Epoche. In: Dauzenroth, Erich/Hampel, Adolf (Hrsg.) (1975): Wer war Janusz Korczak. 8 Vorträge und ein Feature. Gießen: Eigendruck.

- Schaeder Grete (1966): Martin Buber. Hebräischer Humanismus. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Schaeder, Grete (1972): Einführung. In: Martin Buber: Briefwechsel aus sieben Jahrzehnten. 3 Bd. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Schapiro, Abraham (1985): Nachwort. In: Martin Buber: Pfade in Utopia. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Silverman, Marc (2017): A Pedagogy of Humanist Moral Education. The Educational Thought of Janusz Korczak. New York: Springer Nature.
- Wolf, Siegbert (2017): Lexikon der Anarchie. (10. April 2017). *DadAWeb*,. Abgerufen am 17. Februar 2018.
von http://dadaweb.de/index.php?title=Lexikon_der_Anarchie&oldid=14466.