Wilhelm Schwendemann[1]

Martin Buber und Janusz Korczak

Zwei unterschiedliche Formen von Dialog und Dialogverständnis

1 Einleitung

1.1 Konflikte zwischen den Modellen Bubers und Korczaks

Monika Kaminska[2] hat in ihrer 2010 vorgelegten Hamburger Dissertation eine deutliche Kritik an Bubers Dialogphilosophie und damit auch an seiner Art der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden angebracht und einen Konflikt zwischen den Ansätzen von Janusz Korczak und Martin Buber offengelegt. Zudem rückt sie das pädagogische Modell Korczaks in die Nähe einer *talmud*ischen Interpretation des *Anderen* durch Emmanuel Levinas. Levinas selbst ist auch bekannt für seine Kritik an Buber.

Kaminska sieht als Fazit ihrer Diskussion in Korczak, obwohl er selbst nicht Pädagoge genannt werden wollte, sondern nur Pädiater, den eigentlichen Dialogpädagogen. Zudem spielt sie die Lebensgeschichte des Polen Korczak und seiner Ermordung in Treblinka gegen die Lebensgeschichte Bubers aus, der 1938 zusammen mit seiner Familie Heppenheim verlassen musste, um nicht ein ähnliches Schicksal wie viele seiner deutsch-jüdischen Zeitgenossen/-genossinnen zu erleiden.

Was Kaminska jedoch bei dieser sehr einseitigen Betrachtung pro Korczak unterschlägt, ist das jüdische Alltagsleben in Deutschland unter der deutschen Nazi-Gewaltherrschaft nach den sog. Nürnberger Rassegesetzen von 1935, die die jüdische Bevölkerung in Deutschland nicht nur vom sozialen und politischen Leben ausgrenzten; darüber hinaus wurde der jüdischen Bevölkerung in Deutschland auch das Lebens- und Existenzrecht abgesprochen.[3] Diese Unrechtsgesetzgebung führte dann zur Reichspogromnacht, die Buber zum Glück nicht mehr in Heppenheim erleben musste.[4] Ein Gutteil seiner wertvollen, hebräische Manuskripte umfassenden Bibliothek wurde von den Nazis öffentlich verbrannt. Man kann die Flucht bzw. die Auswanderung Bubers nach Jerusalem als feige bemängeln, andererseits rettete Buber aber so sein eigenes Leben und auch das Leben seiner Familie.

Nach den Konflikten mit der Nazi-Administration war Buber in Palästina (brit. Mandatsgebiet nach dem Ersten Weltkrieg) hautnah in die jüdisch-arabischen Konflikte involviert und wehrte sich als »Kulturzionist« vehement gegen die politischen Ansichten von David Ben Gurion und anderen politischen Zionisten,[5] deren Statements und Haltung zur Errichtung des Staates Israel und zur Majorisierung der jüdischen Bevölkerung gegenüber der arabischen Bevölkerung in Palästina führten.[6]

1 **Dr. Wilhelm Schwendemann** ist Professor für Theologie, Religionspädagogik und Schulpädagogik an der Evangelischen Hochschule Freiburg und einer der Herausgeber der *ZfBeg*.

2 Vgl. Kaminska, Monika (2010): Dialogische Pädagogik und die Beziehung zum Anderen. Martin Buber und Janusz Korczak im Lichte der Philosophie von Emmanuel Levinas, Münster.

3 Vgl. Beutin, Lorenz Gösta; Beutin, Wolfgang; Heilmann, Ernst Menachem (Hg.) (2011): In Nürnberg machten sie ein Gesetz: Diskriminierung, Ausgrenzung, Verfolgung – Kontinuitäten und Brüche/Politische Tagung aus Anlass der 75. Wiederkehr des Inkrafttretens der »Nürnberger Rassegesetze«, 1.–3. Oktober 2010, im Dokumentationszentrum Prora/Rügen, Frankfurt am Main. | Vgl. auch Rethmeier, Andreas (1995): »Nürnberger Rassegesetze« und Entrechtung der Juden im Zivilrecht, Frankfurt am Main.

4 Vgl. Bourel, Dominique (2017): Martin Buber. Was es heißt, ein Mensch zu sein, Gütersloh, S. 320ff.

Buber korrespondierte und war im Gespräch mit einer Vielzahl von arabischen Personen in Palästina, und diese Korrespondenz sowie die entsprechenden Statements Bubers behandeln eine Vielzahl von Themen, darunter die Beziehungen zwischen Juden und Arabern, die Zukunft des Nahen Ostens und die Rolle des Zionismus. Buber betonte immer wieder die Bedeutung des Dialogs zwischen Juden und Arabern und die Notwendigkeit, die gemeinsame Geschichte und Kultur zu würdigen. Er sprach auch über die Notwendigkeit der Zusammenarbeit zwischen Juden und Arabern, um eine bessere Zukunft für alle Menschen in der Region zu schaffen. Buber betonte ebenso die Bedeutung der jüdischen Kultur und Traditionen und erklärte, dass der Zionismus ein spirituelles Projekt sein solle, das auf der Wiederherstellung der jüdischen Kultur und Sprache basiere. Gleichzeitig betonte er, dass dies nicht auf Kosten der arabischen Kultur und Identität geschehen dürfe.[7]

Buber plädierte für eine Versöhnung zwischen jüdischer und arabischer Bevölkerung und für einen binationalen Staat mit zwei Landessprachen (Arabisch und Hebräisch) und hat auch gegen eine Zweistaatenlösung votiert.

Bekanntlich hat sich aber der UN-Teilungsplan für zwei Staaten (Israel und Palästina) nicht durchgesetzt, und es ist 1948 nur *ein* Staat, nämlich Israel, entstanden, weil die arabischen Anrainerstaaten die Zweistaatenlösung ablehnten und am Tag der Unabhängigkeitserklärung Israels den ersten israelisch-arabischen Krieg begonnen haben.[8]

Buber hat sich bis zu seinem Tod durchaus für eine Versöhnung mit den arabischen Nachbarn ausgesprochen und ist dafür in der israelischen Gesellschaft nicht nur kritisiert, sondern zuweilen auch heftig diffamiert worden. Monika Kaminska unterschlägt in ihrem Buch diese Geschichte und schlägt sich in Bezug auf einen pädagogischen Dialog zwischen Lernenden und Lehrenden auf die Seite Korczaks und Levinas', was von ihrem Fokus her zwar nachvollziehbar, aber trotzdem unvollständig ist. Buber hat sich am Aufbau gerade der Lehrerbildung und dem, was man heutzutage *Volkshochschule* nennt, einen Namen gemacht. Der Begriff der dialogischen Pädagogik bei Buber muss also sehr viel weiter gefasst werden, als es im sehr schön geschriebenen Buch von Kaminska bedacht wird.

1.2 Die dialogische Beziehung

In der Tat ist es schwierig, den jeweiligen pädagogischen Ansatz Korczaks und Bubers einlinear gegenüberzustellen und auch Korczak sozusagen aus der Sicht Bubers zu interpretieren.

Korczak sieht im Erziehenden/Lehrenden eine Begleitperson; Buber sieht die Rolle des Erziehenden völlig anders: »Das pädagogische Verhältnis bedeutet für Korczak ein ›menschliches‹ Verhältnis, eine Begegnung eines älteren und daher erfahreneren Menschen mit einem jüngeren, der über weniger Lebenserfahrung verfügt, dem aber keine geringere Würde und Wertigkeit zukommt.«[9] Die dialogische Beziehung sei bei Korczak, so Kaminska, asymmetrisch; Buber hingegen präferiert aufgrund seiner Erfahrungen im Frankfurter Lehrhaus eine symmetrische Ich-Du-Beziehung. Dieses Modell darf jedoch nicht, und hier ist Monika Kaminska unbedingt recht zu geben, auf Korczaks Pädagogik insgesamt übertra-

5 Vgl. Segev, Tom (2020): David Ben Gurion. Ein Staat um jeden Preis, München.

6 Vgl. Yaron, Kalman (2006): Martin Buber. Ein Land und zwei Völker, online verfügbar unter: *https://www.jcrelations.net/de/artikelansicht/martin-buber-ein-land-und-zwei-voelker.pdf* [Zugriff: 31.08.2024].
Vgl. auch Buber, Martin (2019): Schriften zur zionistischen Politik und zur jüdisch-arabischen Frage, in: Hayim Brody, Samuel; Mendes-Flohr, Paul (Hg.): Martin Buber Werkausgabe, Bd. 21, Gütersloh, S. 255–269, hier S. 188f.

7 Vgl. Buber, Martin (2019): Martin Buber Werkausgabe, Bd. 21, S. 313–317.
Vgl. auch Siegemund, Anja (2008): Der Zionismus und die arabische Frage, online verfügbar unter: *https://www.bpb.de/themen/naher-mittlerer-osten/israel/44982/der-zionismus-und-die-arabische-frage/* [Zugriff 31.08.2024].

gen werden.[10] Deutlich wahrzunehmen sei aber der Umstand, dass Korczak im pädagogischen Bereich nicht von Liebe, sondern einer ethischen Beziehung spreche.[11]

Yeshajahu Leibowitz sieht in Martin Buber zwar einen »jüdischen Theologen für Nicht-Juden«, aber keineswegs eine jüdische Theologie.[12] Buber und Korczak seien sich nach Meinung Kaminskas aus dem Weg gegangen, was m. E. kritisch gesehen werden muss, denn es gibt von keinem der beiden wirklich Äußerungen über den jeweils Anderen – Schweigen allein ist jedoch noch kein Urteil.

Vergleichbar sind beide, was den Bezug zum Zionismus und zum Sozialismus angeht. Beide waren gegenüber dem politischen Zionismus skeptisch.[13] Buber überwirft sich gerade in dieser Frage mit Theodor Herzl. 1906 kam Korczak als Militärarzt aus dem russisch-japanischen Krieg nach Warschau zurück und übernahm die ärztliche Arbeit in Warschauer Kinderkrankenhäusern. 1914 wurde Korczak erneut Militärarzt im Ersten Weltkrieg, in dem er seine Auffassungen über Pädagogik und die ethisch-erzieherische Beziehung niederschrieb *(Jak kochać dziecko)*.[14] Die Liebe zum Kind zielt nicht auf Antwort, sondern bleibt offen. In seinen Ghetto-Aufzeichnungen geht es Korczak »um eine Art der Verantwortlichkeit, die jeder Mensch zu einer gerechten und ethischen Haltung gegenüber dem anderen Menschen verpflichtet.«[15] Bei Levinas und Korczak gehe es um die Anerkennung der Andersheit des Kindes.[16] Bei Buber hingegen werde Erziehung durch das Erzieherische ersetzt.[17] Kaminska schreibt: »Das Erzieherische bei Buber ist … die ›mitwirkende und aufbauende Kraft der Schöpfung‹ ….«[18]

Im Hintergrund dieser Annahme, so Kaminska, stehe wohl die Freundschaft zu Siegfried Bernfeld, einem jüdischen Reformpädagogen, und beider Beziehung zum Zionismus.[19] Kaminska analysiert dann Bubers Vortrag über *Nationale Erziehung*[20] und unterstellt Buber in dessen Vortrag so etwas wie ein bestimmtes Bildungsideal, das sie in Anlehnung an Bubers Kanzleideutsch *nationale Humanität* nennt. Buber hat sich jedoch in seinen politischen Schriften eindeutig von Nationalität und Nationalismus, der mit Chauvinismus einhergeht, in den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts distanziert und sich zugleich dem Projekt »Hebräischer Humanismus« zugewandt.[21] Kaminska sieht in Bubers Vision eine Idealität, die in Palästina verwirklicht werden sollte.[22] Die Befreiung des Menschen und die Befreiung des Denkens von Unterdrückung seien die pädagogischen Leitbegriffe bei Buber.[23] Anders als Buber, so die Verkürzung Kaminskas, habe sich Korczak gegenüber dem Zionismus skeptisch verhalten.[24]

8 Vgl. Steininger, Rolf (2023): Die Gründung des Staates Israel – 14. Mai 1948, Erfurt.

9 Kaminska, Monika (2010): Dialogische Pädagogik und die Beziehung zum Anderen, S. 20.

10 Vgl. dazu Beiner, Friedhelm; Kirchhoff, Hella (1991): Zum religiösen Hintergrund von Korczaks Leben und Werk, in: Licharz, Werner; Karg, Heidi; von Natzmer, Friederike (Hg.) (1991): Janusz Korczak in seiner und unserer Zeit. Das Leben gewinnen in der Begegnung mit Kindern, Frankfurt am Main, S. 95–108.

11 Vgl. Kaminska, Monika (2010): Dialogische Pädagogik und die Beziehung zum Anderen, S. 21.

12 Ebd. S. 22. Vgl. auch Leibowitz, Yeshajahu (1994): Gespräche über Gott und die Welt. Mit Michael Shashar, Frankfurt am Main; Leipzig, S. 49–62, hier S. 54.

13 Vgl. Kaminska, Monika (2010): Dialogische Pädagogik und die Beziehung zum Anderen, S. 23.
Vgl. auch Mortkowicz-Olczakowa, Hanna (1973): Janusz Korczak. Arzt u. Pädagoge, München; Salzburg, S. 50.

14 Vgl. Kaminska, Monika (2010): Dialogische Pädagogik und die Beziehung zum Anderen, S. 24.
Vgl. auch Korzcak, Janusz (1999): Sämtliche Werke, Bd. 4: Wie liebt man ein Kind. Erziehungsmomente. Das Recht des Kindes auf Achtung. Fröhliche Pädagogik, Gütersloh.

15 Vgl. ebd., S. 25.

16 Vgl. ebd., S. 27.

17 Vgl. ebd., S. 33.

18 Ebd., S. 34.

19 Vgl. Bernfeld, Siegfried: Zionismus und Jugendkultur. Werke, Bd. 3, Gießen. Ders. (1921): Das Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung, Berlin. Ders. (1920): Das jüdische Volk und seine Jugend, Wien; Berlin.

20 Vgl. Buber, Martin (2005): Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung, in: Jacobi, Juliane (Hg.): Martin Buber Werkausgabe, Bd. 8, Gütersloh, S. 303–309;
vgl. Kaminska, Monika (2010): Dialogische Pädagogik und die Beziehung zum Anderen, S. 39.

21 Hebräischer Humanismus ist eine Wortschöpfung Martin Bubers, in: Buber, Martin (2018): Schriften zum Judentum, in: Fishbane, Michael; Mendes-Flohr, Paul (Hg.): Martin Buber Werkausgabe, Bd. 20, Gütersloh, S. 147–158.

Herzls Zionismus-Idee war von Westeuropäern beherrscht, was Korczaks Distanz nachvollziehbar macht. Gleichwohl musste sich auch Korczak mit dem wachsenden Antisemitismus seiner polnischen Gesellschaft auseinandersetzen und bereitete in diesem Milieu Jugendliche darauf vor, nach Palästina auszuwandern: »Korczak unterstützte die Bewegung also, konnte jedoch manche ihrer Eigenarten nicht akzeptieren. Er mied deshalb ihre Festlichkeiten und hochkarätigen Versammlungen und nahm auch an den Treffen jüdischer Intellektueller in Warschau nicht teil.«[25] Die Situation der polnischen Juden war bedrohlich, was Korczak durchaus auch wahrnahm, und er kritisierte wohl die idealistische Haltung der Gruppe um Buber in Bezug auf Palästina.

Monika Kaminska hat darin recht, dass ein einfacher Vergleich zwischen der Buberschen und Korczakschen Dialogizität zu nichts als Verwirrung führt und letztlich im Unzulänglichen bleiben muss. Die Spur, die zu Janusz Korczak[26] führt, lässt sich wohl als Form der Menschenrechtsbildung verstehen, was aber auch auf Martin Buber zutrifft.

Unter Menschenrechtsbildung, englisch *human rights education*, lässt sich Erziehung und Bildung über die und für die Menschenrechte in unterschiedlichen Lernkontexten (Schule, Jugendarbeit, Erwachsenenbildung) verstehen, und das wäre die Perspektive, unter der beide Denker zusammenkommen.[27] Bubers Fokus lag auf der Erwachsenenbildung und Korczaks auf der Kindererziehung und auch den Kinderrechten. Beider Ansatz lässt sich m. E. in Bezug auf das, was wir heutzutage *Menschenrechtsbildung* nennen, verstehen.

Im Handbuch des Europarates von 2002 *(A new manual on human rights education)* geht es neben der Institutionalisierung von Menschenrechtsbildung auch um das Formulieren von Standards und die Präzisierung didaktischer Modelle der Menschenrechtsbildung.[28]

Menschenrechte lassen sich heute in Freiheits-, Schutzrechte und politische, wirtschaftliche, soziale, kulturelle, religiöse Teilhaberechte unterscheiden. Die Funktion der gesetzten Menschenrechte liegt »im Offenhalten der Zukunft gegen alle Vorwegfestlegungen, die sich aus einer Einteilung oder Klassifikation von Menschen und vor allem aus politischen Sortierungen ergeben könnten.«[29] Letztlich gründen Menschenrechte in ihrer Begründungsstruktur in der Unterscheidung von Ethik und Moral und beinhalten Zielvorstellungen von einem unbeschädigten, gerechten, gottgewollten, gelingenden Leben. »Gültig sind genau die Handlungsnormen, denen alle möglicherweise Betroffenen als Teilnehmer an rationalen Diskursen zustimmen könnten.«[30] Menschenrechte sind in der gegenwärtigen Weltgesellschaft von den Akteuren in Bezug auf ein gelebtes Miteinander auszuhandeln, aber unumgänglich. Dieser Notwendigkeitscharakter, der auf Vermeidung von Gewalt in allen Formen zielt, ist der unveräußerliche Kern und gegen Relativierungen aller Art festzuhalten. »Menschenrechte gelten, weil es sie faktisch gibt. Sie sind positives Recht.«[31]

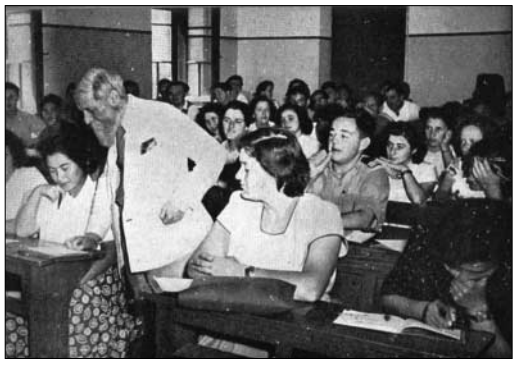
Korczaks Verdienst dreht sich um Kinderrechte, die aber erst Jahrzehnte nach seiner Ermordung Wirklichkeit geworden sind. Bubers Ansatz zielt darauf, dem Anderen unbedingte Achtung entgegenzubringen, was er durchaus mit der Würde des Menschen begründet.

22 Vgl. Kaminska, Monika (2010): Dialogische Pädagogik und die Beziehung zum Anderen, S. 42.
23 Vgl. ebd., S. 46.
24 Vgl. ebd., S. 49; vgl. auch Korzcak, Janusz (1997): Sämtliche Werke, Bd. 5: Der Frühling und das Kind. Allein mit Gott. Senat der Verrückten. Die Menschen sind gut. Drei Reisen Herscheks, Gütersloh, S. 244.
25 Ebd. S. 52.
26 Siehe zum Folgenden: Schwendemann, Wilhelm; Ziegler, Andrea (2010): Menschlichkeit: Janusz Korczak, in: Schwendemann, Wilhelm (Hg.) (2010): Menschenrechte im Religionsunterricht, Göttingen, S. 28–44, und Schwendemann, Wilhelm (2010): Menschenrechte und Menschenrechtsbildung, in: Schwendemann, Wilhelm (Hg.) (2010): Menschenrechte im Religionsunterricht, Göttingen, S. 7–15.
27 Vgl. Lenhart, Volker (2006): Pädagogik der Menschenrechte, Wiesbaden, S. 5.

2 Martin Bubers pädagogischer Ansatz

Im schon erwähnten achten Band der Buber-Werkausgabe sind zwar wichtige Texte Bubers zur Pädagogik versammelt, die sich aber letztlich nur von seinem dialogischen Ansatz in *Ich und Du* (1923) erschließen lassen, d. h., sie müssen kontextualisiert werden.

Im Text *Wie kann Gemeinschaft werden?* [32] beschreibt Buber die Sehnsucht der Menschheit nach Gemeinschaft: »Welt und Menschengeschlecht sind schöpfungsmäßig darauf angelegt, Gemeinschaft zu werden.« [33] Buber verbindet diese Form von Gemeinschaft mit der Vorstellung eines »Reiches Gottes von unten«, aber gleichzeitig mache die Menschheit die Erfahrung, dass Gemeinschaft fehle, was Buber mit dem Begriff des Lebensverbandes verbindet und davon – nach Max Weber – die reine Interessengemeinschaft unterscheidet. Eine Lebensgemeinschaft/ein Lebensverband müsse mit dem ganzen Wesen bejaht werden, wie in seiner Ich-Du-Konzeption die Begegnung bejaht werden müsse. [34] Aber wie kann Gemeinschaft in Krisensituationen werden, wenn die gesellschaftlichen Agenturen, wie zum Beispiel Familie, inkonsistent werden? [35] Im Erzieherischen sieht Buber eine Lösung. Pädagogisches Handeln dürfe sich jedoch nicht zum Ziel setzen, eine Persönlichkeit des Heranwachsenden bilden zu wollen, sondern sich in Begegnungssituationen zu bewähren und zu lernen und aus der eigenen Mitte zu leben, um die es in der Pädagogik letztlich gehe. [36]



commons.wikimedia.org | He wiki Daniel.baranek | PD-Art (PD-old-70)

Martin Buber an der Hebräischen Universität Jerusalem, wo er von 1938 bis 1951 lehrte.

Bedingung eines solchen Prozesses sei für Buber die Glaubensgemeinschaft. Glauben in diesem Kontext bedeutet für Buber »geloben, angeloben, nicht bloß für wahr halten, daß etwas ist, sondern einem Seienden, einer lebendigen Mitte angelobt sein.« [37] Die lebendige Mitte ist für Buber die Ich-Du-Beziehung des Menschen zum göttlichen Du. Anloben ist eine Bubersche Zugehörigkeitskategorie und damit eine zentrale Beziehungskategorie (vgl. Ex 24,7). [38] Menschen werden in diesem Bezug zum göttlichen *Du*, Menschen zu Schwestern und Brüder. [39] Mit gemeinschaftsunfähigen Menschen, so Buber, lasse sich auch keine Gemeinschaft bauen, denn es fehle der Bezug zum gelingenden Leben via *Torah*. Neben diesem Bezug öffnet sich Buber auch dem Chassidismus, wo es seiner Meinung nach die Vorstellung gibt, dass es darauf ankomme, »wie ein Mensch das tut, was er eben tut. Heiligung, Weg zu Gott, das bedeutet, daß der Mensch das, was er jetzt und hier zu tun hat, rein und heilig tut.« [40]

28 Vgl. ebd., S.7.
29 Vgl. Furch, Elisabeth; Wiedner, Manfred (Hg.) (2020): Tagungsband Menschenrechtsbildung 2018. 1. Jahrestagung zur Menschenrechtsbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien, Baltmannsweiler.
30 Habermas, Jürgen (1992/1998): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats, Frankfurt am Main, S. 138.
31 Vgl. Lenhart, Volker (2006): Pädagogik der Menschenrechte, S. 29.
32 Buber, Martin (2005): Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung, S. 185. Buber hält diesen Vortrag auf dem 8. Ordentlichen Delegiertentag des Verbandes der Jüdischen Jugendvereine Deutschlands in München 1930, und er plädierte dort für eine zionistische Ausrichtung (ebd., S. 397).
33 Ebd., S. 187.
34 Ebd., S. 188.
35 Ebd., S. 189.
36 Ebd., S. 190.
37 Ebd., S. 191.
38 Ex 24,7: Er nahm das Buch des Bundes und trug es dem Volk vor. Da sagten sie: »Alles, was der HERR gesagt hat, wollen wir befolgen. Wir wollen ihm gehorchen.«
Das Buch des Bundes sind ursprünglich die Zehn Gebote, heute ist damit das ganze Bundesbuch in Ex 20,22-23,33 gemeint, also ein Abschnitt aus der Torah.
39 Ebd., S. 192.
40 Ebd., S. 199.

Im Vortrag *Über Charaktererziehung 1947* (1939)[41] stellt Buber Charakter und Persönlichkeit gegenüber und greift mit dem Stichwort *Charaktererziehung* einen in der deutschen reformpädagogischen Bewegung beliebten Begriff auf, der aber schon 1939 unter dem Eindruck der NS-Ideologie längst brüchig geworden war. Charaktererziehung geschehe, so Buber, aber nicht in unterrichtlichen Kontexten und Strukturen, sondern in der Unmittelbarkeit mitmenschlicher Begegnung.[42] Diese Einsicht setze aber beim Lehrenden/Erziehenden Demut und Selbstbesinnung voraus und der Lehrende/Erziehende ist für die Auswahl des Seins, in dem sich der Educand/die Educandin bewähren muss, verantwortlich. Dieser Vermittlungsprozess gelinge aber nur in der Sphäre des Vertrauens, das man nur durch die Teilnahme »am Leben der Menschen, mit denen man umgeht« gewinnen könne. Der Lehrende/Erziehende muss also am Leben der Educanden teilnehmen.[43] Gegen die Reformpädagogik wendet Buber ein, dass dort eher der »herrschende Menschentyp« (im NS-System) gefördert würde als das Personwerden, was auch eine dezente Kritik am System des Kategorischen Imperativs bei Kant beinhaltet; im freiwilligen Gehorsam zu abstrakten Maximen könne das Selbst des Educanden nicht gelingen, denn das Gebäude aus Maximen empfindet Buber als Gefängnis.[44]

Jede Situation birgt als Anforderung, gegenwärtig zu sein und sich in diesem Gegenwärtigsein zu bewähren. Die Unbedingtheit der *Du*-Anrede ist das Herausfordernde und nicht die Gewohnheit von Maximen.[45] Der Lehrende bzw. Erziehende zeigt dem Lernenden den Weg der Verantwortungsübernahme und zur Authentizität.[46] Anders als bei Korczak, der sich in erster Linie an Kinder wendet, ist bei Buber das Zielpublikum der Erwachsenen entscheidend, d. h., die Lehrer- und Lehrerinnenbildung sowie -fortbildung ist ihm wichtig.[47] In der *Rede über das Erzieherische*[48] kritisiert Buber an der Reformpädagogik seiner Zeit, dass es nicht Aufgabe der Pädagogik sei, »die schöpferischen Kräfte im Kind zur Entfaltung zu bringen«[49], sondern die Gegenwart des Kindes und seinen »Urhebertrieb«[50] auszuhalten, d. h., es geht Buber um die Befähigung des Subjekts in der Erfahrung des *Du*-Sagens.[51] Buber nennt diese pädagogische Grundkompetenz »Verbundenheit« des Erziehenden bzw. Lehrenden.[52] Verbundenheit bedeutet, sich auf das echte Gespräch einzulassen. Das echte Gespräch bezieht »seine Echtheit nur aus dem Berührtsein von dem Element der Umfassung …« als Anerkennung des So- und auch des Daseins des (kindlichen) Gegenübers.[53]

3. Janusz Korczaks Modell einer Kinderrepublik und Kinderrechten

3.1 Bezüge von Menschenrechtsbildung zwischen Moral, Recht, Erinnerungslernen und Pädagogik[54]

Das Beispiel von Janusz Korczak bedient eine Schnittmenge zwischen Erinnerungslernen an den Holocaust, Menschenrechts- und Friedensbildung und reformpädagogischer Orientierung am Kind. Über Janusz Korczak werden wir an Grundlegendes zur Humanitas erinnert.[55] Durch Erinnerung wird Vergangenheit *vergegenwärtigt*, das heißt, in die aktuelle Gegenwart gesetzt. Historisches Bewusstsein ist dadurch gekennzeichnet, dass es

41 Buber, Martin (2005): Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung, S. 327.
42 Ebd., S. 328.
43 Ebd., S. 330.
44 Ebd., S. 335.
45 Ebd., S. 337.
46 Ebd., S. 338f.
47 Ebd., S. 340.
48 Buber, Martin (2005): Schriften zu Jugend, darin: »Rede über das Erzieherische«, S. 136–154. Rede auf der III. Internationalen Konferenz in Heidelberg 1925, veröffentlicht 1926/1947/1953.
49 Ebd., S. 136.
50 Ebd., S. 140.
51 Ebd., S. 140.
52 Ebd., S. 143.
53 Ebd., S. 149.

zwar an vergangenen Ereignissen ansetzt und sich in Auseinandersetzung mit ihnen »bildet«, dass aber gerade dieser Bildungsprozess eine Verortung in der Gegenwart ermöglicht.[56]

Eine solche Verortung geht weit über eine reine Sensibilisierung für die Bedeutung der Vergangenheit hinaus. Historische Sensibilisierung ist ein erster Schritt, der zu einer intensiven Auseinandersetzung und schließlich zur Identitätsbildung führen kann. Identität konstituiert sich zu einem beträchtlichen Teil aus Erinnerungen. Das menschliche Selbstkonzept ist geradezu erinnerungsgeleitet: Erfahrungen, Sozialisation, bewusste und unbewusste Gedächtnisinhalte bestimmen über unsere Ich-Identität.

Menschen haben nicht (wirklich) gelernt, wenn sie sich einen Sachverhalt rein kognitiv erarbeitet haben und wiedergeben können, sondern dann, wenn eine relativ dauerhafte Veränderung bzw. Erweiterung des Verhaltensrepertoires in Bezug auf die historischen Themen vorliegen. Im Zusammenhang mit Auschwitz bzw. Treblinka als Ausdruck absoluter Inhumanität[57] kann dies nur bedeuten, dass Menschen etwas gelernt haben, wenn sie *Humanität* gelernt haben. Somit bedingen sich Erinnerungslernen und Lernen des *Humanum* gegenseitig. *Erziehung nach Auschwitz* (Theodor W. Adorno, 1966) ist gleichbedeutend mit *Erziehung zur Humanität.* Die Lernenden lernen in der Konfrontation mit den historischen Themen, und hier würde ich den Zugang zu Janusz Korczak erst einmal einordnen, nicht nur etwas über die Situation damals, sondern auch etwas über heute und vor allem etwas über sich selbst. Auschwitz/Treblinka ist in historischer Hinsicht als »präzedenzlos«[58] zu kennzeichnen, doch heißt dies nicht, dass es sich nicht wiederholen könnte. Aus diesem Grunde sind Lernprozesse so anzulegen, dass sie die »praktische Identität«, d. h., die »moralische Zeitgenossenschaft« der Lernenden betreffen.[59] Menschenrechtsbildung in historischer Hinsicht ist die Befähigung zu moralischer Zeitgenossenschaft, die darin besteht, die »Negation von Inhumanität« vollziehen zu können.[60]

3.2 Janusz Korczak – antirassistische Pädagogik vom Kind her

Arzt, Literat, Pädagoge, Gründer von Waisenhäusern und Kämpfer für die Rechte der Kinder. Wer ist, oder besser: Wer war dieser Mann, der sein Leben für die Kinder lebte – bis in den Tod? Welche Bedeutung hat er heute für uns als Pädagog:innen, und was können Kinder und Jugendliche in der Gegenwart von ihm lernen?

Am 22. Juli 1878, vielleicht auch erst 1879, wurde Henryk Goldszmit als Sohn von Józef Goldszmit und seiner Ehefrau Cecylia, geb. Gebicka, in Warschau geboren.[61] Später lebte und schrieb er unter dem Pseudonym Janusz Korczak.[62] Henryk Goldszmit wuchs in gutbürgerlichen Verhältnissen auf. Der Vater verdiente als Rechtsanwalt so gut, dass die Familie ein gutes Auskommen hatte. Bereits mit fünf Jahren machte sich Henryk Gedanken über das Zusammenleben der Menschen, die er mit seiner Großmutter besprach, die ihn als *kleinen Philosophen* bezeichnete. Er berichtet davon später in einem seiner Tagebücher: »Ich war damals fünf Jahre alt und das Problem war unglaublich schwer: was war zu tun, damit es die schmutzigen, verwahrlosten und hungrigen Kinder nicht mehr gab, mit denen ich auf dem Hof

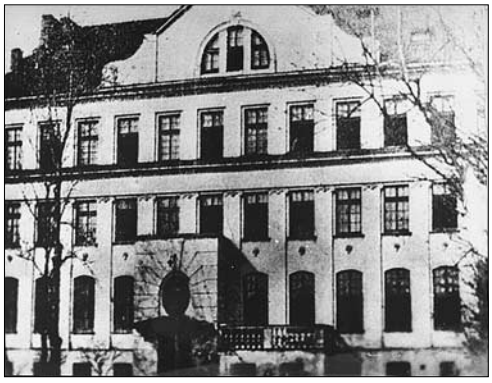
54 Vgl. Schwendemann, Wilhelm; Boschki, Reinhold (Hg.) (2008): Vier Generationen nach Auschwitz – Wie ist Erinnerungslernen heute noch möglich?, Münster.

55 Vgl. Züls dorf-Kersting, Meik (2007): Sechzig Jahre danach. Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation, Münster.
Vgl. Kölbl, Carlos (2004): Geschichtsbewußtsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung, Bielfeld.
Vgl. Rüsen, Jörn (2002): Geschichte im Kulturprozess, Köln.

56 Vgl. Schwendemann, Wilhelm (2021): Art. Erinnerungsort, online verfügbar unter: *https://www.die-bibel.de/ressourcen/wirelex/5-inhalte-ii-kirchengeschichtsdidaktik/erinnerungsort* [Zugriff 10.09.2024].

57 Vgl. ebd.

58 Vgl. Bauer, Yehuda; Wiese, Christian (2001): Die dunkle Seite der Geschichte. Die Shoah in historischer Sicht. Interpretationen und Reinterpretationen, Frankfurt am Main, S. 42.



commons.wikimedia.org | CC-PD-Mark | PD Old

***Dom Sierot*, das jüdische Waisenhaus in der Krochmalna-Straße 92, Warschau, ca. 1935. Der Entwurf für das Gebäude stammt von Janusz Korczak.**

nicht spielen durfte?«[63] Henryks Vater litt an Spielsucht und so starken Depressionen, dass er mehrfach in eine psychiatrische Klinik eingeliefert werden musste.

Als Henryk 17 Jahre alt ist, starb der Vater in der Klinik. Nach seinem Tod erlebte die Familie einen gravierenden sozialen Abstieg. Der alleinverdienende Vater hatte ohne das Wissen der Familie das gesamte Vermögen verspielt. Anna Goldszmit blieb nichts anderes übrig, als mit den beiden Kindern in eine billige Mietwohnung zu ziehen. Henryk »lernt nun die Seite des Lebens kennen, vor der ihn die Eltern immer sorgfältig abschirmten. Er erteilt Nachhilfeunterricht, um den spärlichen Unterhalt der Familie aufzubessern. Er sucht sich Gelegenheitsarbeiten und hat wenig Zeit für die Schule«.[64]

Mit 20 Jahren beteiligte sich Henryk unter dem Pseudonym Janusz Korczak an einem Schreibwettbewerb und gewann. Eigentlich hatte er unter dem von Józef Ignacy Kraszewski (1812–1887) entlehnten Namen Janacz Korczak [geschrieben] – vom Drucker allerdings »versetzt« in Janusz Korczak.[65] Henryk behielt den Namen Janusz Korczak bis zum Ende seines Lebens bei.

Im Jahr 1898 begann Korczak an der Medizinischen Fakultät der Kaiserlichen Universität Warschau sein Medizinstudium, das er 1905 erfolgreich beendete. Von 1906 bis 1911 arbeitete er in einem Kinderkrankenhaus im Warschauer Armenviertel. Gleichzeitig arbeitete er als frei praktizierender und geschätzter Arzt bei den wohlhabenden Warschauer Bürgern, um von dem Verdienst arme Kinder umsonst zu behandeln. In seinen Erinnerungen erzählt Korczak: »Für Konsultationen bei den reichen Leuten in den reichen Straßen bei Tag ließ ich mir drei und fünf Rubel zahlen … Eine Unverschämtheit … wahre Professorenhonorare.«[66] Gleichzeitig belegte er medizinische Studien an den Universitäten von Berlin, Paris und London.

Im Jahr 1911 kam Korczak zu einem schweren Entschluss. Er folgte seiner inneren Berufung und gab den Arztberuf auf, um sein Leben ganz den verwahrlosten Kindern Warschaus zu widmen. Er gründete das Waisenhaus *Dom Sierot* in der Krochmalna 92 in Warschau, in dem nicht nur Waisenkinder ein Zuhause fanden, sondern auch arme, verwahrloste Kinder aus den Armenvierteln, deren Familien sich nicht um sie kümmerten.[67]

Zur Führung des Waisenhauses entwickelte Korczak seine eigene, revolutionäre Pädagogik. Leiter des Heimes waren nicht die Erwachsenen, sondern es entwickelte sich eine Demokratie, deren *Regierung* die Kinder selbst waren.

Der Ausbruch des Ersten Weltkrieges unterbrach Korczaks pädagogische Arbeit, da er als Militärarzt eingezogen wurde. Während dieser Arbeit vollendete Korczak eines seiner bedeutendsten

59 Vgl. Zimmermann, Rolf (2005): Philosophie nach Auschwitz. Eine Neubestimmung von Moral in Politik und Gesellschaft, Reinbek bei Hamburg, S. 92ff.
60 Ebd., S. 87.
61 Vgl. Dauzenroth, Erich (2002): Ein Leben für Kinder. Janusz Korczak. Leben und Werk, Gütersloh, S. 13.
62 Vgl. Pelzer, Wolfgang (1987): Janusz Korczak. Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten, Reinbek bei Hamburg, S. 11.
63 Ebd., S. 14.
64 Ebd., S. 17.
65 Vgl. Dauzenroth, Erich (2002): Ein Leben für Kinder, S. 17.
66 Ebd., S. 19.
67 Vgl. ebd., S. 20.

pädagogischen Werke mit dem Titel *Wie liebt man ein Kind*.[68]

Später wurde Korczak von seiner Einheit nach Kiew abgeordnet, wo er in einem Hort für ukrainische Kinder arbeitete und die Leiterin eines Internates für polnische Jungen, Maryna Falska, kennenlernte. Mit ihr gründete er ein zweites Waisenhaus, das später nach Warschau verlegt wurde und den Namen *Nasz Dom* trug. Leiterin dieses zweiten Waisenhauses, wurde Maryna Falska. Er selbst kehrte nach Beendigung des Ersten Weltkrieges als Leiter zum *Dom Sierot* zurück.

1928 bis 1931 schrieb er sein zweites pädagogisches Hauptwerk *Das Recht des Kindes auf Achtung*.[69] Neben seiner Arbeit als Leiter des *Dom Sierot* schrieb er Geschichten für Kinder und Erwachsene, war Redakteur bei einer Warschauer Zeitung, gründete die erste polnische Kinderzeitung und war als Radiomoderator tätig.

Auch Kinder, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des *Dom Sierot*[70] bekamen den zunehmenden Antisemitismus zu spüren. Die Bewohner:innen wurden von den Nachbarn beschimpft, die Mauern beschmiert, und Betrunkene erschreckten die Kinder mit Worten wie: »gib eine Pistole, ruf Hitler...!«[71] Korczak reiste in dieser Zeit zweimal nach Israel und erwog sogar eine Auswanderung dorthin, die er jedoch wieder verwarf und seinem Warschau treu blieb. Weiter heißt es bei Erich Dauzenroth: »Die Septembertage von 1939 eröffnen dann die große Schoah. Der polnischen Freiheit ist schnell ein Ende gemacht; der 61-jährige Warschauer Jude Henryk Goldszmit-Janusz Korczak trägt noch einmal symbolisch den Militärrock mit dem Adler. Das polnische Heer brauchte aber keinen Militärarzt mehr... es begann Korczaks totale Verteidigung des Kindes.«[72]

Ende 1940 errichteten die Nationalsozialisten das Warschauer Ghetto, in das auch Janusz Korczak mit seinen Kindern und dem Personal des Waisenhauses umsiedeln musste: »Die Kinder konnten nur das mitnehmen, was sie tragen konnten; sie gingen zu zweit, an der Spitze des Zuges ein weiß-rotes Transparent und am Schluss der Judenstern. Die Kinder sangen ein auch im Deutschen bekanntes Lied. Die Deutschen hatten es begriffen und darauf den Doktor herausgerissen und in Arrest genommen.«[73] Ein enger Freund Korczaks, Igor Newerly, gibt einen anderen Grund für die Verhaftung an: Die Gendarmen erlaubten einem Material in das Ghetto transportierenden Auto nicht, einen Sack Kartoffeln mitzunehmen, woraufhin Korczak sich beschwerte. Es kam zu Diskussionen, die Korczak schließlich in Arrest brachten, da er keinen Stern trug. Ein Vergehen, auf das der Tod stand. Einige ehemalige Zöglinge Korczaks sammelten Geld und kauften ihn frei.[74]

Das Haus, in das Korczak und die Kinder einzogen, war nicht als Kinderheim gebaut worden,

68 Jetzt als: Korczak, Janusz (1999): Wie man ein Kind liebt, in: Sämtliche Werke, Bd. 4, Gütersloh, S. 9–318.
69 Korczak Janusz (1999): Das Recht des Kindes auf Achtung, in: Sämtliche Werke, Bd. 4, Gütersloh, S. 383–414.
70 Das Nasz Dom unter der Leitung der atheistisch eingestellten Maryna Falska war nicht betroffen. Zumindest fehlen Hinweise in der Literatur.
71 Dauzenroth, Erich (2002): Ein Leben für Kinder, S. 35.
72 Ebd. S. 73.
73 Ebd. S. 39.
74 Vgl. Jaworski, Marek (1979): Janusz. Aufopferungsvolle Liebe zum Kind, Leipzig; Vgl. auch Pelzer, Wolfgang (1987): Janusz Korczak, S. 125; Vgl. auch Korczak, Janusz (2005): Sämtliche Werke, Bd. 15: Briefe und Palästina-Reisen. Dokumente aus den Kriegs- und Ghetto-Jahren. Tagebuch – Erinnerungen. Varia, Gütersloh, S. 351.

und so bedurfte es einiger Phantasie, um es einigermaßen nutzbar zu machen. Korczak persönlich ging täglich betteln und schrieb Bittbriefe, um die Kinder des Waisenhauses einigermaßen satt zu bekommen. Gleichzeitig nahm er immer wieder neue Kinder in das Haus auf, sodass am Ende etwa 200 Kinder auf beengtem Raum lebten.

Zu Beginn des Jahres 1941 wurde Korczaks Gesundheitszustand immer schlechter. Auf einem der vielen Notizzettel, auf denen er nachts und vor dem Aufstehen viele Gedanken, Erinnerungen und Ideen festhielt, notierte er: »Ich kann nicht mehr, wirklich, ich kann nicht mehr.«[75] Aber Korczak übernahm ein weiteres Haus: »… In diesem Haus – Korczak nannte es ein Leichenhaus – herrschten katastrophale Verhältnisse: Not, Hunger, Krankheit und dazu offensichtlich noch ein korruptes Personal, gegen das sich Korczak mit großer Mühe durchzusetzen versuchte. Seit Februar 1942 gehörte auch dieses Heim zu seinem täglichen Aufgabenbereich.«[76]

Trotz der sich immer weiter verschlechternden Situation nahm sich Korczak Zeit für pädagogische Konferenzen mit seinen Mitarbeiter:innen und Studierenden. Gemeinsam kämpften sie gegen die Langeweile unter den Kindern und gegen deren immer stärker werdende Apathie.

Am 17. Juli führten die Kinder ein Theaterstück, *Das Postamt* von Rabindranath Tagore, mit großem Erfolg auf. Dem Hauptdarsteller des Stückes erscheint der Tod am Ende als Erlösung – ein Gefühl, das die Zuschauer sehr gut nachvollziehen konnten. Am Tag nach der Aufführung wurde die Erzieherin, die das Stück mit den Kindern einstudiert hatte, festgenommen. Sie wurde mit einem der ersten Züge nach Treblinka gebracht.

An Korczaks Geburtstag, dem 22. Juli 1942, begannen die Nationalsozialisten mit der Räumung des Warschauer Ghettos und dem Abtransport der jüdischen Ghettobevölkerung in das Vernichtungslager Treblinka. Korczak hoffte, die Kinder würden verschont. Doch an einem Tag zwischen dem 28. Juli und dem 5. August[77] wurde das Waisenhaus umstellt und die 200 Kinder zusammen mit Janusz Korczak und dem Personal des Waisenhauses zum »Umschlagplatz«[78] gebracht. Der frühere Sekretär der jüdischen Gemeinde, Nahum Remba, postierte die Kinder und ihre Begleiter:innen am Rande des *Umschlagplatzes* in der Hoffnung, sie bekämen keinen Platz mehr im Zug. Dieser Plan scheiterte jedoch. Als alle Kinder samt ihren Betreuerinnen und Betreuern verladen waren, erkannte ein deutscher Soldat in Korczak den Autor eines ihm lieben Kinderbuches. Er erlaubte Korczak daraufhin auszusteigen. Dieser weigerte sich jedoch, seine Kinder allein zu lassen und fuhr mit ihnen in den Tod.

Über diese letzten Stunden im Warschauer Ghetto und den Abtransport gibt es diverse Erzählungen, deren Wahrheitsgehalt nicht überprüft werden kann.[79] Hartmut von Hentig sagte einmal: »Korczak war kein Systematiker. Was seine Gedanken einander zuordnet, sind letztlich ein einziges Prinzip und eine einzige Tatsache: das Prinzip der Achtung vor den Kindern und die Tatsache seiner spontanen, uneingeschränkten, fast möchte man sagen, unpädagogischen Liebe zu ihnen.«[80] Dieses Fehlen einer Systematik liegt in der Hauptsache daran, dass Korczak seine Berufung nicht nur in der Pädagogik, sondern auch im Schriftstellertum fand. So sind seine Texte narrative Texte und weni-

75 Jaworski, Marek (1979): Janusz, zitiert nach Pelzer, Wolfgang (1987): Janusz Korczak, S. 127.

76 Dauzenroth, Erich (2002): Ein Leben für Kinder; Pelzer, Wolfgang (1987): Janusz Korczak, S. 127.

77 Es gibt diverse Quellen, die je unterschiedliche Angaben über den Tag des Abtransportes machen. Sie liegen jedoch alle in diesem Zeitfenster.

78 Umschlagplatz nannten die Nationalsozialisten einen Teilbereich des Güterbahnhofs, von wo jeden Tag bis zu 7 000 Menschen in die Vernichtungslager gebracht worden sind: Memorial Museums (o.J.): Denkmal Umschlagplatz. Pomnik Umschlagplatz, online verfügbar unter: *https://www.memorialmuseums.org/memorialmuseum/denkmal-umschlagplatz* [Zugriff 11.09.2024].

ger Lehrbücher. Der Korczak-Experte Friedhelm Beiner hat in seinem Buch *Was Kindern zusteht*[81] erfolgreich eine Systematik in Korczaks Pädagogik gebracht.

Entgegen der landläufigen Meinung zu Korczaks (und teilweise noch in der heutigen) Zeit, das Kind sei ein unfertiger Erwachsener und die Kindheit sei vor allem dazu da, sich auf das Erwachsensein vorzubereiten, sieht Korczak im Kind einen vollwertigen, fertigen Menschen, der genauso ernst genommen werden muss wie Erwachsene: »Erstmals in der Geschichte der Erziehung, wird nicht an den Erwachsenen appelliert, das Kind zu umsorgen und zu lieben, [...] sondern es werden Kinder-Rechte eingefordert, die das Kind den Erwachsen gegenüber ebenbürtig sein lassen, indem ihm ein Anspruch auf die Freiheitsrechte der Aufklärung in Form einer Verfassung zugesprochen werden. Korczaks Bild vom Kind wird also bestimmt durch die dem Kind zugesprochenen Grundrechte als Menschen-Kind, die ihrerseits die Basis der Pädagogik der Achtung bilden.«[82] Das Kind hat Anspruch auf die Rechte der Großen Freiheitsurkunde der Menschheit: Korczak sagt: »Ich fordere die Magna Charta Libertatis als ein Grundgesetz für das Kind.«[83]

Abgeleitet aus seiner, für das damalige Umfeld, neuen Sicht des Kindes, veröffentlichte Korczak 1919[84] seine Charta der Grundrechte des Kindes. Zehn Jahre später stellte er die von ihm entwickelten Grundrechte auf eine gemeinsame Basis: Das Recht des Kindes auf Achtung. Zunächst sollen aber die drei von ihm entwickelten pädagogischen Grundprinzipien genannt werden:

1 Das Recht des Kindes auf seinen Tod.
2 Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag.
3 Das Recht des Kindes, das zu sein, was es ist.[85]

Hinter dem Recht des Kindes auf den Tod – was in der Radikalität seines Anspruchs zunächst befremdet – steht in Wirklichkeit Korczaks großes Engagement für ein glückliches, Erfahrung sammelndes Leben des Kindes.[86] Korczak sagt: »Aus Furcht, der Tod könnte uns das Kind entreißen, entreißen wir das Kind dem Leben; wir wollen nicht, dass es stirbt, und erlauben ihm deshalb nicht zu leben.«[87] Erziehung und Aufsicht hält er für sehr wichtig. Die Rechte des Kindes dürfen dabei jedoch nicht eingeschränkt werden – genauso wenig wie die der Erwachsenen. Er sagt: »Wir müssen Grenzlinien zwischen meinem und seinem Recht ziehen.«[88] Erzieher:innen und Kind begegnen sich also auf einer Ebene als freie Menschen mit Rechten und Pflichten. Erwachsene müssen deshalb Formen falsch verstandener Fürsorge vermeiden und sich vor Drohungen und Misstrauen gegenüber den Kindern hüten. Den Kindern dürfe man etwas zutrauen und Verantwortungsbereitschaft wecken.[89] Bei diesem Recht, das Korczak den Kindern zuspricht, geht es um eine Grundfrage der Erziehung. Häufig scheint es, als wäre Erziehung nur die Vorbereitung eines unmündigen Menschen auf das Erwachsenenleben. Als wüssten die Erziehenden ganz genau, welche Fragen, Schwierigkeiten und Hindernisse in der Zukunft auf das Kind zukommen. Sie leiten dies in gut gemeinter Absicht von ihren eigenen Erfahrungen ab. Das Ziel der Erziehung liegt somit in der Zukunft, und dem Kind wird partiell das Recht auf das Leben in der Gegenwart genommen.

79 Einige dieser sich zum Teil widersprechenden Erzählungen sind nachzulesen bei Dauzenroth, Erich (2002): Ein Leben für Kinder, S. 44ff.
80 Pelzer, Wolfgang (1987): Janusz Korczak, S. 144.
81 Beiner, Friedhelm (2008): Was Kindern zusteht. Janusz Korczaks Pädagogik der Achtung. Inhalt – Methoden – Chancen, Gütersloh.
82 Ebd., S. 22.
83 Korczak, Janusz (1919): Wie liebt man ein Kind. Das Kind in der Familie, Gütersloh, S. 52; jetzt auch Korczak, Janusz (1999): Sämtliche Werke, Bd. 4, S. 45.
84 D.h. 70 Jahre vor der Erklärung der UN-Kinderrechtskonvention vom 20. November 1989!
85 Vgl. Korczak, Janusz (1999): Sämtliche Werke, Bd. 4, S. 45.
86 Vgl. Beiner, Friedhelm (2008): Was Kindern zusteht, S. 25.

Korczak bricht beinahe vollständig mit dieser zukunftsgerichteten Ansicht und spricht dem Kind das *Recht auf den heutigen Tag* zu. Gleichzeitig gibt er den Erziehenden die Verantwortung für den heutigen Tag: »Der Erzieher ist nicht verpflichtet, die Verantwortung für eine ferne Zukunft auf sich zu nehmen, aber er ist voll verantwortlich für den heutigen Tag. Ich weiß, dass diese Ansicht ein Missverständnis hervorruft. Man denkt gerade umgekehrt, meiner Überzeugung nach falsch, wenn auch ehrlich. Aber ehrlich? Vielleicht verlogen. Es ist bequemer, die Verantwortung hinauszuschieben, sie in ein nebelhaftes Morgen zu übertragen, als schon heute über jede Stunde Rechenschaft abzulegen. Der Erzieher ist indirekt auch für die Zukunft verantwortlich, vor der Gesellschaft, aber unmittelbar ist er in erster Linie für die Gegenwart vor seinem Zögling verantwortlich. Ich werde verbissen immer wieder auf die Verteidigung eben dieses Grundsatzes zurückkommen, entgegen der landläufigen Formel vom künftigen Glied der Gesellschaft, vom künftigen Bürger. Wer die Kindheit überspringen will und dabei in die fern liegende Zukunft zielt – wird sein Ziel verfehlen.«[90] Jedes Kind hat ein Recht auf Individualität, und die Erziehenden haben die Aufgabe, diese und seine Identität zu stärken. Er fordert die Erwachsenen auf, die »trügerische Sehnsucht nach vollkommenen Kindern«[91] aufzugeben, denn die Sehnsucht verstellt den Blick für das Kind und dessen Identität. Nur wer ein Kind das Kind sein lässt, das es ist, kann es wirklich kennenlernen, schätzen und fördern.

Korczak hat bereits im Jahr 1899 festgestellt: »Kinder werden nicht erst zu Menschen, sie sind es ja bereits, ja sie sind Menschen und keine Puppen; man kann an ihren Verstand appellieren, sie antworten uns, sprechen wir zu ihrem Herzen, fühlen sie uns.«[92] Aus diesem Wissen leitet Korczak das bisher vor allem für Erwachsene geltende Recht auf Achtung auch für Kinder ab. Das Kind hat als Mensch einen Anspruch auf Achtung von Seiten der Erwachsenen, es darf nicht dem Belieben der Gesellschaft, nicht dem Gutdünken des Erziehers und auch nicht dem Wohlwollen eines mütterlichen Herzens überlassen bleiben, was dem Kind geschieht.

Damit wird der gesellschaftliche Aufklärungs- und Emanzipationsprozess einen entscheidenden Schritt vorangebracht: Das Menschenrecht auf Achtung wird ohne Einschränkung für das Kind eingefordert. Die zuvor formulierten Grundrechte des Kindes […] sind nun – ähnlich dem Artikel 1 des Grundgesetzes »Die Würde des Menschen ist unantastbar« – zusammengefasst zu einem, die Unverfügbarkeit des Kindes sichernden, nicht zu verletzenden Menschenrecht: dem Recht des Kindes auf Achtung.[93] Mit dem Kind zusammen, das als Mensch zu respektieren ist, hat der Erwachsene an der Humanisierung der Gesellschaft zu arbeiten.[94]

Im *Dom Sierot* bemühte sich Korczak konsequent und kontinuierlich, die Rechte der Kinder praktisch umzusetzen. Dabei beobachtete und reflektierte er ständig sich selbst, die Kinder und die Erzieher:innen, um daraus seine Konsequenzen zu ziehen und seine Methoden anzupassen.

Im Folgenden sollen nun Arbeitsweisen und Methoden im *Dom Sierot* in knapper Form beschrieben werden. Mit der konsequenten Umsetzung der Rechte der Kinder entwickelten sich im

87 Korczak, Janusz (1999): Sämtliche Werke, Bd. 4, S. 49.
88 Ebd. S. 52.
89 Vgl. Beiner, Friedhelm (2008): Was Kindern zusteht, S. 28.
90 Ebd., S. 32.
91 Korczak, Janusz (1999): Sämtliche Werke, Bd. 4, S. 413.
92 Beiner, Friedhelm (2008): Was Kindern zusteht, S. 45.
93 Vgl. ebd., S. 47.
94 Vgl. ebd., S. 60.

Dom Sierot immer stärker demokratische Strukturen mit Institutionen, die die Einhaltung des Rechts überwachten und sicherten. In den beiden Waisenhäusern wurden Funktionen eines demokratischen Gemeinwesens entwickelt:

1 Klage und Konfliktbearbeitung[95]
2 freie Meinungsäußerung und Kommunikation
3 Selbstverwaltung und Selbstgestaltung
4 sowie die Erfüllung seiner Pflicht zur Arbeit für sich und die Gemeinschaft[96]

Korczak bemühte sich bei der Entwicklung seines Erziehungsmodells darum, Gleichberechtigung nicht nur gegenüber den Erwachsenen (Erzieher:innen und Personal) herzustellen, sondern auch in den Reihen der Kinder. Gelernt werden sollten demokratische Verhaltensweisen und Konfliktbearbeitungsmöglichkeiten, um die Rechte jedes Einzelnen in der Gemeinschaft zu schützen.[97]

Die im Waisenhaus existierenden Organe freier Meinungsäußerung und Kommunikation waren u. a. die folgenden:

Zeitungen: In beiden Waisenhäusern gab es eine Wochenzeitung, die über Vorkommnisse, Sorgen, Erfreuliches usw. im Waisenhaus unterrichtete. Redakteure waren die Kinder selbst. Sie bestimmten auch, was in der Zeitung veröffentlicht werden sollte. Ab 1926 erschien auf Korczaks Initiative hin eine wöchentliche Kinderbeilage zu einer großen polnischen Tageszeitung. Auch diese wurde von Kindern für Kinder gestaltet. Korczak ist damit der Gründer der ersten Kinderzeitung weltweit.[98]

Die Anschlagtafel: Die Anschlagtafel war das schwarze Brett der Heime. Sie regelten das Alltägliche. Informationen zum Tag, wer was zu erledigen hatte usw. – alles konnte an der Tafel angeschrieben werden. Durch die Veröffentlichung von genauen Instruktionen konnten Turbulenzen und massenhaftes Nachfragen von Seiten der Kinder verhindert werden. Hatten sie etwas nicht mitbekommen oder nicht verstanden, schauten sie einfach auf der Tafel nach.[99]

Der Briefkasten: Über den Briefkasten schrieben die Kinder ihre Anliegen an die Erzieher:innen, wenn diese nicht gleich Zeit für sie hatten. Andersherum konnten die Erzieher:innen die Kinder darauf hinweisen, ihr Anliegen erst einmal aufzuschreiben und einzuwerfen, um später in Ruhe darüber zu reden. »Der Briefkasten lehrt die Kinder 1.) Auf eine Antwort zu warten: Sie nicht sofort, nicht auf Abruf zu erhalten. 2.) Geringfügige und vorübergehende Klagen, Sorgen, Wünsche oder Zweifel von wichtigen zu unterscheiden. Eine Niederschrift verlangt eine Entscheidung [...]. 3.) Er lehrt sie denken und begründen. 4.) Er lehrt zu wollen und zu können.«[100]

Das Dank- und Entschuldigungsbuch: »Mit einem Dank- und Entschuldigungsbuch lernten Kinder und Erzieher, nicht nur auf die Streit- und Konfliktfälle zu achten, sondern auch für die Positiva dankbar zu sein und sich für Kränkungen und Unachtsamkeiten zu entschuldigen.«[101] Das Buch hatte für die Kinder hohe Bedeutung. Einmal setzte Maria Falska es aus, da sie die Ansicht vertrat, die Kinder könnten sich auch so bedanken und entschuldigen. Die Kinder forderten das Buch zurück. Es falle ihnen leichter zu schreiben als zu sprechen. Das Buch enthielt deutlich mehr Ein-

95 Korczak, Janusz (1999): Sämtliche Werke, Bd. 4, darin: »Kameradschaftsgericht u. a.«, S. 273–312.
96 Vgl. ebd. S. 66.
97 Vgl. Beiner, Friedhelm (2008): Was Kindern zusteht, S. 67.
98 Vgl. Korczak, Janusz (1999): Sämtliche Werke, Bd. 4, S. 272f.
99 Vgl. ebd. S. 256–258.
100 Ebd., S. 258f.
101 Beiner, Friedhelm (2008): Was Kindern zusteht, S. 77.

träge als die Anzahl der Streitfälle vor dem Kameradschaftsgericht.

Tagebücher bzw. **Observationshefte**: Tagebücher und Observationshefte gab es bei Korczak in unterschiedlichen Formen. Neuankömmlinge bekamen immer eins der älteren Kinder als Begleiter. Diese Begleiter schrieben Berichte über das, was sie beobachteten, und besprachen diese mit den Erzieherinnen und Erziehern. Genauso schrieben die Neuankömmlinge ihre Fragen, Sorgen und Probleme auf, um diese später mit ihrer Betreuerin oder ihrem Betreuer zu besprechen.

Manche Kinder gaben Korczak ihre Tagebücher zum Lesen, der auf diese Weise unkonventionell bei Problembewältigungen helfen konnte.

Praktikanten im Waisenhaus mussten ebenfalls Observationshefte schreiben, die später mit den Erzieher:innen diskutiert wurden. Auf diese Weise setzten sie sich intensiv mit Erziehungsproblemen auseinander und bekamen ein Gespür für die Kinder.

Das Regal: »Ein Regal im Gemeinschaftsraum des Waisenhauses bot Platz für Lexika, Spiele, Rapporte und andere Dinge, auf die man schnell zurückgreifen musste.«[102] Hier lagerte auch das Notariats- sowie das Dank- und Entschuldigungsbuch.

Konferenzen: In den Heim-Konferenzen wurden anstehende Probleme mit Kindern, Erziehern und Erzieherinnen mündlich besprochen.[103]

Die Waisenhäuser entwickelten im Laufe der Jahre ein System für die Selbstverwaltung und -gestaltung. Es gab ein Parlament, einen Selbstverwaltungsrat, Vollversammlungen, Einrichtungen zum Kaufen, Spielen, Wiederfinden sowie Hilfen zur Selbsterziehung (zum Beispiel Wetten) und zur Gruppenerziehung mittels Soziometrie; darüber hinaus natürlich Maßnahmen zur Sicherung von Intimsphäre und Privateigentum.[104]

4 Annäherung an einen Vergleich

Beide pädagogischen Modelle leben je von ihrer konkreten Umsetzung und Zielperspektive.

Korczak ging es um die Gestaltung des Lebensalltags in den Waisenhäusern und allgemein um das Leben und Aufwachsen von Kindern in Familien. *Wie liebt man ein Kind* und auch *Erziehungsmomente*, *Das Recht des Kindes auf Achtung*, *Fröhliche Pädagogik* liefern eine Fülle von tatsächlichen pädagogischen Situationen, in denen Erziehende, Lehrende, Erwachsene im Umgang mit Kindern immer wieder zurückgeworfen sind auf Selbstreflexion, Achtung vor dem Kind und letztlich auf ihre Fähigkeit, den Kindern gegenüber zugewandt zu bleiben.

Bubers Konzept des Hebräischen Humanismus war nicht weniger politisch als das Korczaks. In *Ein Wort an Dreizehnjährige*[105] weist Buber auf Verantwortungsübernahme hin – der 13-jährige jüdische Mensch muss nun ab der *Bat Mitzwa* bzw. *Bar Mitzwa* Verantwortung für sich selbst übernehmen, d. h., sich letztlich täglich für den Weg der Wahrheit entscheiden: »Wer das Gebot freiwillig auf sich nimmt, entscheidet sich in seinem Innern, jedes Mal sich dieses Schlüssels zu bedienen, um nach der Wahrheit seines Gebots zu suchen und dem Gebot nachzukommen.«[106] Der biblische Humanismus verweist auf das normative biblische Menschenbild, das übersetzt werden muss in Alltagsentscheidungen.[107]

102 Ebd., S. 80; und Korczak, Janusz (1999): Sämtliche Werke, Bd. 4, S. 259–261.
103 Vgl. Korczak, Janusz (1999): Sämtliche Werke, Bd. 4, S. 270–272.
104 Vgl. Beiner, Friedhelm (2008): Was Kindern zusteht, S. 80f.
105 Buber, Martin (2018): Schriften zum Judentum, darin: »Eine Wort an Dreizehnjährige«, S. 144–146.
106 Ebd., S. 146.
107 Ebd., S. 151.