
Pädagogisches Konzept des Vereins Satul Nostru Deutschland e.V.

1. Pädagogische Einflüsse der Reformpädagogik

1.1 Paulo Freire (1921-1997)

1.1.1 Biographie

1.2 Célestin Freinet (1896-1966)

1.2.1 Biographie¹

1.2.2 Die Pädagogik des Célestin Freinet

1.3 Janusz Korczak (1878-1942)

1.3.1 Biographie²

1.3.2 Die Pädagogik Janusz Korczaks – das Recht des Kindes

2 Benno Glauers Konzept der Straßenschule

3 Resümee

4 Literatur

Das Pädagogische Konzept des Vereins Satul Nostru hat sich aus Ideen der Reformpädagogik und aus der Idee der Straßenschule des in Paraguay lebenden Pädagogen und Philosophen Benno Glauser entwickelt. Benno Glauers Konzept der Straßenschule entstand im Laufe seiner Arbeit mit in Lateinamerika auf der Straße lebenden Kindern. Die im Folgenden dargestellten pädagogischen Ideen beziehen sich zunächst in erster Linie auf die Arbeit mit Kindern in verschiedenen Lebenssituationen. Ihr Geist lässt sich aber durchaus auf jedes Feld pädagogischer Arbeit übertragen.

Zunächst sollen die Reformpädagogen Paulo Freire, Célestin Freinet und Janusz Korczak und ihre pädagogischen Grundgedanken, die das pädagogische Konzept am nachhaltigsten beeinflusst haben, vorgestellt werden. Erweitert wird das Konzept um den Einfluss der Ideen von Benno Glauser und seines Konzeptes einer Straßenschule, nachdem einige Mitglieder des Vereins bereits in Freiburg gearbeitet haben und das sie anlässlich eines Besuches von Benno Glauser bei der Freiburger StrassenSchule e.V. mit diesem auf seine Übertragbarkeit auf andere Projekte hin diskutiert haben.

¹ Vgl.: Koch, Friedrich, 2000, S. 146-151 und Jörg, Hans (Hrsg.), Praxis der Freinet-Pädagogik, Paderborn, 1981, S. 138-145.

² Vgl.: Kahn, Gérard, Janusz Korczak und die jüdische Erziehung, Janusz Korczaks Pädagogik auf dem Hintergrund seiner jüdischen Herkunft, Weinheim 1992, S. 13-33 und Pelzer, Wolfgang, Janusz Korczak, Reinbek 1996.

1. Pädagogische Einflüsse der Reformpädagogik

1.1 Paulo Freire (1921-1997)

1.1.1 Biographie

Paulo Freire wurde am 19. September 1921 in Recife/ Brasilien geboren. Seine Familie gehörte der gehobenen Mittelschicht an. Der Vater war Offizier der Militärpolizei, die Mutter Hausfrau und Stickerin. Zunächst war Paulo Freires Kindheit von solider materieller Versorgung und familiärer Geborgenheit geprägt. Seine Erziehung widerspiegelte die liberale Einstellung seines Elternhauses und beinhaltete spielerische Freiräume, die zu kreativem Lernen anregten.³

Paulo Freires Situation änderte sich grundlegend, als eine weltweite ökonomische Krise Brasilien 1928 in ihren Bann zog. Freires Familie musste aufgrund der stetig steigenden Lebenshaltungskosten ihre Stadtwohnung aufgeben und in eine kleine Hafenstadt umziehen. Dramatisch verschärfte sich die Situation nach dem Tod seines Vaters, als er 13 Jahre alt war. In dieser Zeit lernte er wirtschaftliche Not und Hunger kennen.⁴

„Mit elf Jahren legte er ein Gelübde ab: er wollte sein Leben dem Kampf gegen den Hunger widmen, dem Kampf für die Hungernden.“⁵

Paulo Freire selbst schrieb in einem seiner späteren Werke über seine damalige Situation:

„[Des Öfteren] konnte ich in der Schule vor Hunger nichts verstehen oder kaum mitarbeiten. Ich kenne die Erfahrung mit dem Hunger. Mein Bruder und ich kannten die Geographie der Hinterhöfe, der [Häuser unseres Stadtviertels]... Wir wussten, in welchem Hinterhof welchen Hauses es Früchte gab. Wir kannten die Schleichwege, um hinzukommen. Wir kannten den Reifungsprozess der Früchte. Die gestohlenen Bananen mussten versteckt werden bis sie reif waren. Die Bananen mussten in trockene und warme Blätter eingewickelt werden, um den Reifeprozess zu fördern. In der Schule konnte ich das Vierereinmaleins nicht, kannte auch nicht die Hauptstadt Englands. Ich kannte aber die Geographie des Hungers und konnte ausrechnen, in wie viel Tagen ich zurück musste, um die reifen Bananen abzuholen.“⁶

Drei wesentliche Merkmale der Pädagogik Paulo Freires sind also in seiner Kindheit grundgelegt: Spielerische Freiräume für kreatives Lernen, wie er sie in seiner frühen Kindheit

³ Vgl.: Mädche, Flavia, Kann lernen wirklich Freude machen? Der Dialog in der Erziehungskonzeption von Paulo Freire, München 1995, S. 78.

⁴ Vgl.: Mädche, Flavia, 1995, S. 78.

⁵ Lange, Ernst in: Freire, Paulo, Pädagogik der Unterdrückten, Stuttgart 1971, S. 10.

⁶ Freire, Paulo zitiert in: Mädche, Flavia, 1995, S. 79.

selbst erfahren hat, praxisbezogenes Lernen statt abstrakten Lernens, wie er es im Bericht über seine spätere Kindheit beschreibt und der Einsatz für die Hungerleidenden, für die Unterdrückten, der das Fundament seiner Pädagogik bildet.

Nach dem Abitur wurde Paulo Freire zunächst Rechtsanwalt. „Als er entdeckt, dass das Recht, das er studiert hatte, das Recht der Eigentümer gegen die Habenichtse war, gab er den Beruf auf. Er wurde Lehrer, Professor für Geschichte und Philosophie der Pädagogik“⁷

Weit über die Grenzen Brasiliens hinaus bekannt wurde Freire durch seine Arbeit mit erwachsenen Analphabeten. 1962 startet sein erstes Programm zur Förderung der Alphabetisierung Erwachsener im Nordosten Brasiliens⁸. Durch dieses Programm versucht er, der unterdrückten Unterschicht Brasiliens Bildung zu ermöglichen, denn nur durch Bildung wird, nach seiner Meinung, der Weg zur Befreiung möglich.

1.1.2 Die Pädagogik Paulo Freires – Das dialogische Prinzip

Paulo Freire hat seine Pädagogik für das Brasilien in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts entwickelt. Für ein Brasilien, das lange Jahre von Diktatur und Unterdrückung geprägt war. Ziel seiner Pädagogik war die Alphabetisierung der unterdrückten Bevölkerungsschichten und die damit einhergehende Möglichkeit der Bildung als Praxis der Befreiung.

Deshalb erscheint es zunächst abwegig, sich im Bezug zu pädagogischen Fragestellungen in unserem Kulturkreis und in unserer Zeit mit seinen Ideen auseinander zu setzen. Wir sind es nicht gewohnt, von den ärmeren Ländern des Südens zu lernen. Entwicklungshilfe sozusagen einmal anders herum zu erleben.⁹ Des Weiteren scheint die Problemlage Brasiliens zu jener Zeit in keiner Weise vergleichbar zu sein mit heutigen pädagogischen Fragestellungen in der mitteleuropäischen, aber auch in der südosteuropäischen Gesellschaft.

Und dennoch können wir von Paulo Freire Entscheidendes lernen. Er gibt Hinweise auf einen neuen Umgang im Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, also zwischen Lehrern und Schülern, auch, im übertragenen Sinne, zwischen Sozialarbeitern und Klienten und schließlich zwischen denen, die die Gesellschaft verkörpern und denen, die vermeintlich am Rande dieser Gesellschaft stehen. Bei Freire handelt es sich dabei um die von ihm sogenannten ‚Unterdrückten‘. Auf unseren Kulturkreis übertragen wäre wohl die Bezeichnung ‚Ausgegrenzte‘ ein passenderer Terminus. Diese Terminus bezieht sich auch auf

⁷ Lange, Ernst in: Freire, Paulo, 1971, S. 10.

⁸ Vgl.: Figueroa, Dimas, Paulo Freire zur Einführung, Hamburg 1989, S. 169.

⁹ Vgl.: Lange, Ernst in: Freire, Paulo, 1971, S. 9.

durch Armut und Perspektivlosigkeit aus einem europäischen Entwicklungsprozess ausgegrenzte Jugendliche in den Ländern der EU-Beitrittskandidaten.

„Sie werden als Einzelfälle behandelt, als Randerscheinungen, die von der allgemeinen Norm einer ‚guten, organisierten und gerechten‘ Gesellschaft abweichen. Die Unterdrückten werden als pathologische Fälle der gesunden Gesellschaft betrachtet, die deshalb diese ‚inkompetenten und faulen‘ Leute an ihre Verhaltensform anpassen muss, indem sie ihre Mentalität verändert.“¹⁰

Diese Beschreibung Paulo Freires lässt sich ohne Weiteres und direkt auf den Umgang unserer Gesellschaft mit ihren sogenannten Randgruppen übertragen. Sie widerspiegelt Einstellungen und Vorurteile, auf die wir bei verschiedensten Gelegenheiten immer wieder treffen.

„In Wahrheit sind jedoch die Unterdrückten keineswegs ‚Randerscheinungen‘, keineswegs Menschen, die ‚außerhalb‘ der Gesellschaft leben... Die Lösung besteht nicht darin, sie in die Struktur der Unterdrückung zu ‚integrieren‘, sondern diese Struktur so zu verändern, dass sie ‚Wesen für sich selbst‘ werden können.“¹¹

Genau dieses ‚Wesen für sich selbst werden‘ wird nach Freires Meinung den Unterdrückten im Brasilien in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts nicht ermöglicht. Aber auch jungen Menschen, die ihren Weg in unserem herrschenden Gesellschaftssystem nicht gefunden haben, wird diese Möglichkeit verwehrt.

Die folgende Darstellung beschreibt die Kritik Freires am Erziehungs- und Bildungssystem¹² Brasiliens und seine Impulse und Vorschläge für ein Umdenken. Ob sich diese, zweifellos für den südamerikanischen Kulturkreis entwickelten Gedanken aber lediglich auf diesen beziehen oder womöglich auch auf den europäischen unserer Zeit, hängt allein davon ab, auf welchen Kulturkreis übertragen man sich Freires Gedanken vorstellen mag.

Freire beschreibt die Essenz der vorherrschenden Pädagogik als antialogisch, domestizierend und depositär.

„[Erziehung] verläuft in der Weise eines Fütterungsvorgangs. In Lehrer und Schüler begegnen sich Wissen und Unwissen, Haben und Nichthaben, Fülle und Leere, Macht und

¹⁰ Freire, Paulo, Pädagogik der Unterdrückten, Stuttgart 1971, S. 59.

¹¹ Freire, Paulo, 1971, S. 59.

¹² Die portugiesische Sprache kennt die begriffliche Unterscheidung von Erziehung und Bildung nicht. Im Portugiesischen wird beides durch den Begriff ‚educacao‘ bezeichnet.

Ohnmacht. Und nun wird der Zögling gefüttert, aufgefüllt mit den Wörtern, Vorstellungen, Urteilen und Vorurteilen des Erziehers bzw. des Systems, dem er dient.“¹³

Der Erfolg des Bildungsvorgangs wird daran gemessen, inwieweit der Schüler dazu in der Lage ist, das ihm Vorgesetzte zu verinnerlichen. Ein guter Lehrer ist derjenige, dem es gelingt beim Schüler ein möglichst großes Depot an vorherrschendem Wissen und an vorherrschenden Meinungen anzulegen. Ein guter Schüler ist derjenige, der möglichst viel von diesem ‚Futter‘ in sich aufnimmt, unabhängig davon, ob es ihm ‚schmeckt‘ oder ob es ihn ‚satt‘ macht.¹⁴

Gelingt es Lernenden in diesem System aber nicht, ‚gute Schüler‘ zu sein, aus welchen Gründen auch immer, werden sie zu Außenseitern. Sie werden an den Rand der Gesellschaft gedrängt, mit Vorurteilen belegt und ausgegrenzt. Und dies geschieht so lange und intensiv, bis sie schließlich selbst glauben, was ihnen von der Gesellschaft vorgehalten wird. „Sie hören so oft, dass sie zu nichts nütze sind, nichts wissen und unfähig sind, etwas zu lernen – dass sie krank sind, faul und unproduktiv - so dass sie schließlich von ihrer eigenen Unfähigkeit überzeugt werden.“¹⁵

Und diese Überzeugung, von der eigenen Unfähigkeit an dieser Gesellschaft adäquat partizipieren zu können, verschärft die Ausgrenzungssituation stetig weiter. Junge Menschen werden ausgegrenzt und grenzen sich schließlich selbst aus.

Paulo Freire nennt sein Gegenmodell zu dieser ‚depositären Erziehung‘ ‚educacao problematizadora‘. Diese problematisierende Erziehung verfolgt das Ziel der ‚consientizacao‘ (Bewusstmachung). Erzogen zu werden, bzw. sich zu bilden soll nicht länger bedeuten, fremdes Wissen und fremde Urteile aufzunehmen. Vielmehr sollen die eigene Lebenssituation wahrgenommen und eigene Probleme erkannt werden. Die Lösungen dieser Probleme sollen durch Reflexion und Aktion gefunden werden. Erziehung soll Fragen aufwerfen und nicht Antworten vorgeben. Sie soll als Provokation zur Selbstbestimmung dienen.¹⁶

„Der Lehrer kann nicht für seine Schüler denken, noch kann er ihnen sein Denken aufnötigen.“¹⁷ Schüler sollen nicht länger empfangende Objekte sein. Sie sollen zum Subjekt von Lernprozessen werden. Ihr Denken und Handeln soll nicht länger kontrolliert werden und

¹³ Lange, Ernst in: Freire, Paulo, 1971, S. 13.

¹⁴ Vgl.: Lange, Ernst in: Freire, Paulo, 1971, S. 13f.

¹⁵ Freire, Paulo, 1971, S. 49.

¹⁶ Vgl.: Lange, Ernst in: Freire, Paulo, 1971, S. 14.

¹⁷ Freire, Paulo, 1971, S. 62.

sie sollen nicht länger dazu geführt werden, sich der Welt anzupassen. In derartigen Erziehungsprozessen verkümmern kreative Fähigkeiten.¹⁸

„Wo ihre Bemühungen, verantwortlich zu handeln, frustriert werden, wo sie sich unfähig sehen, ihre Gaben zu gebrauchen, da leiden Menschen.“¹⁹

Durch diese problemformulierende Praxis der Erziehung wird das ursprüngliche Lehrer-Schüler-Verhältnis aufgelöst. An seine Stelle tritt eine dialogische Beziehung. „Der Lehrer ist nicht länger bloß der, der lehrt, sondern einer, der selbst im Dialog mit den Schülern belehrt wird, die ihrerseits, während sie belehrt werden, auch lernen. So werden sie miteinander für einen Prozess verantwortlich, in dem alle wachsen.“²⁰

Diese neue Beziehung zwischen Lehrern und Schülern soll also nicht hierarchisch sein, sondern von Zusammenarbeit geprägt. Die Lernenden werden zu Subjekten, was jedoch nicht heißen soll, dass der Lehrer überflüssig wird. Seine Aufgabe ist es, den Schüler anzustoßen, ihm Instrumente zum eigenständigen Lernen anzubieten und ihn im Dialog zu begleiten.²¹

1.2 Célestin Freinet (1896-1966)

Der Schritt von der Pädagogik Paulo Freires zu der von Célestin Freire scheint zunächst ein sehr großer zu sein. Auf den ersten Blick haben sowohl diese beiden Pädagogen, als auch ihre Klientel, sowie der kulturelle und geographische Hintergrund, vor dem sie arbeiten, nichts gemein.

Freinet, der eine Ausbildung zum Lehrer absolviert hatte, beschäftigte sich sowohl in seiner praktischen als auch in seiner theoretischen Arbeit mit der schulischen Ausbildung von Kindern im Alter bis 14 Jahre. Aber wie Freire arbeitete Freinet hauptsächlich mit Angehörigen der Unterschicht. Auch als er nachträglich die Gymnasiallehrerprüfung absolvierte, lehnte er eine im angebotene Stelle an einer weiterführenden Schule ab, um bei denen zu bleiben, die ihn seiner Meinung nach am nötigsten hatten: Den unterprivilegierten Landkindern. Beide Pädagogen verbindet also der Einsatz für die unteren Bevölkerungsschichten, was beiden die Bezeichnung als ‚Volkspädagogen‘ einbrachte.²²

Des Weiteren verbindet sie, dass ihre Pädagogik eine politische war, die von der gesellschaftlichen Situation ihrer Zeit und ihres Kulturkreises geprägt war. Die Arbeit

¹⁸ Vgl.: Paulo Freire, 1971, S. 62.

¹⁹ Freire, Paulo, 1971, S. 62f.

²⁰ Freire, Paulo, 1971, S. 65.

²¹ Vgl.: Bruns, Angélique, Demokratie und soziale Gerechtigkeit ‚Die pädagogischen Konzepte von Célestin Freinet und Paulo Freire im Vergleich, Oldenburg 2002, S. 96-98.

Célestin Freinets fällt dabei in die Zeit der Reformpädagogik und der damit einhergehenden immer stärker werdenden Erziehungs- und Bildungskritik. Auch Paulo Freires Brasilien befand sich im Umbruch. Die Gesellschaft begann sich zu politisieren und der Ruf nach Demokratie wurde immer lauter. Beide verbanden mit ihrer Pädagogik eine Kritik sowohl am herrschenden Bildungssystem, als auch am politischen System, das sie als entfremdet und unterdrückend erlebten. Ihrer Meinung nach kann Erziehung dabei nicht neutral sein. Sie kann nur entweder domestizierend wirken und dadurch das bestehende System stützen oder aber sie wird zur ‚Befreiungspädagogik‘, die dem Menschen Handlungs- und Verantwortungsfähigkeit vermittelt und ihm zu einem kritischen Bewusstsein gegenüber seiner Umwelt verhilft.²³

1.2.1 Biographie²⁴

Célestin Freinet wurde am 15.10.1896 als fünftes von acht Kindern einer südfranzösischen Bauernfamilie in dem provenzalischen Dorf Gras geboren. Das Leben und die Arbeit auf dem Land prägten den jungen Freinet. Verbundenheit mit der Landschaft und der Natur kennzeichneten seinen gesamten Lebensweg und insbesondere auch seine Pädagogik.

Im Gegensatz dazu standen seine Erfahrungen, die er in der Schule machen musste. Er erlebte sie als starr und nicht kindgerecht und die eintönigen Unterrichtsmethoden sowie der autoritäre Umgang der Lehrer mit den Schülern verleiteten dem eigentlich durchaus lernwilligen Schüler Freinet jegliche Freude am Lernen.

Nach Beendigung der Schule beschloss Freinet selbst Lehrer zu werden. Vermutlich trug er schon in seiner Schulzeit Vorstellungen einer besseren Schule in sich. 1913 trat er in die Ecole Normale, eine Lehrerbildungsanstalt, ein.

1915 zwang ihn die Einberufung zum Kriegsdienst seine Ausbildung zu unterbrechen. Er musste an die Front und wurde 1916 durch einen Lungenschuss schwer verwundet. Zunächst sah es danach aus, als könnte er sein Studium nicht wieder aufnehmen. Er verbrachte mehrere Jahre in Lazaretten und Heilanstalten. Aber er setzte alles daran, seine Ausbildung zu beenden. 1920 gelang es ihm schließlich, sein Studium abzuschließen. Er erhielt eine Anstellung als Dorfschullehrer in Bar-sur-Loup in Südfrankreich.

²² Vgl.: Bruns, Angélique, 2001, S. 13 und Koch, Friedrich, Der Aufbruch der Pädagogik, Welten im Kopf, Hamburg 2000, S. 150.

²³ Vgl.: Bruns, Angélique, 2001, S. 14.

²⁴ Vgl.: Koch, Friedrich, 2000, S. 146-151 und Jörg, Hans (Hrsg.), Praxis der Freinet-Pädagogik, Paderborn, 1981, S. 138-145.

Freinet war den in dieser Zeit immer populärer werdenden Ideen der Reformpädagogik von Anfang an aufgeschlossen. Er versuchte, Alternativen zu den vorherrschenden Unterrichtsmethoden zu entwickeln. Durch lange Monologe gekennzeichnete Frontalunterricht entsprach nicht seinen Vorstellungen. Manche Biographen führen dies auch darauf zurück, dass seine physischen Kräfte für eine derartige Form des Unterrichts aufgrund der Folgen seiner schweren Kriegsverletzung nicht ausreichten. Dies mag vielleicht eine Rolle gespielt haben, ist aber bestimmt nicht der ausschlaggebende Grund Freinets für seine Suche nach neuen Wegen in der Schulpädagogik.

1924 gründete Freinet die ‚Cooperative de l’Enseignement Laic‘, einen Zusammenschluss von Lehrern, die wie er der Meinung waren, dass das bestehende Schulsystem den Kindern nur unzureichend gerecht wird und die damit begannen, kindgerechte Materialien für die Schule zu erstellen.

In der darauffolgenden Zeit unternahm Freinet mehrere Reisen, lernte verschiedene Vertreter der Reformpädagogik und ihre Ideen kennen und begann selbst, seine Erfahrungen als Lehrer niederzuschreiben.

1933 schied Freinet nach zahlreichen Querelen mit ihm feindlich gesinnten Kollegen, Vorgesetzten und Eltern aus dem Schuldienst aus und gründete zusammen mit seiner Frau Elise ein eigenes Erziehungsheim bei Vence.

Bis zu seinem Tod 1966 arbeitete Freinet unermüdlich für die Verbreitung neuer pädagogischer Ideen, die die autoritäre, nicht kindgerechte Erziehung seiner Zeit ablösen sollten. Es gelang ihm, sich weit über die Grenzen Frankreichs hinaus einen Namen zu machen. Noch heute gibt es in zahlreichen europäischen Ländern Zusammenschlüsse, die sich die Verbreitung der Pädagogik Célestin Freinets zum Ziel gesetzt haben.

1.2.2 Die Pädagogik des Célestin Freinet

„Wenn sie uns nämlich hartnäckig Widerstand leisten, weil sie glauben, recht zu haben gegen unser Recht und unsere Autorität, wenn sie bis zu Zorn und Tränen und – das stimmt – ohne Respekt vor formalen Hierarchien verteidigen, was ihr Gut und ihre Freiheit sind, dann nennen wir ihren Mut Unverschämtheit und ihre Forderungen respektlose Ungezogenheiten.

Vielleicht wenn ihr, Erzieher, ihnen helfen würdet, ihre Persönlichkeit zu festigen, so wie ihr ihnen Rechtschreibung und Rechnen beibringen wollt; wenn ihr sie mit der gleichen pädagogischen Wissenschaftlichkeit, die ihr anwendet, damit sie gehorchen, darin üben

würdet, ihre Würde zu behalten, wenn ihr genauso viel Mühe, wie ihr euch gebt, um sie zu Schülern zu machen, darauf verwenden würdet, Menschen aus ihnen zu machen, ...“²⁵

Ähnlich wie Paulo Freire ging es Célestin Freinet in seiner Pädagogik erst in zweiter Linie um eine Methodik. Im Vordergrund steht das Ziel seiner Erziehung. Und dieses Ziel ist die Begleitung junger Menschen auf ihrem Weg des Suchens und Findens ihrer eigenen Persönlichkeit und ihres eigenen Bewusstseins. Wie Freire und Freinet sehen sich die Mitarbeiter von *Satul Nostru* als Begleiter und nicht als diejenigen, die Wege vorgeben.

Freinets Erziehung versuchte, Kinder und Jugendliche zu begleiten auf ihrem Weg selbständige und mündigen Menschen zu werden, die ihre Umwelt kritisch hinterfragen.²⁶

Wenn nun aber Mündigkeit und Selbständigkeit das Ziel der Erziehung junger Menschen sind, dann muss es den handelnden Pädagogen gelingen, in ihrer Arbeit Fremderziehung durch Selbsterziehung und Fremdbestimmung durch Selbstbestimmung zu ersetzen. Um dieses Ziel zu erreichen, forderte Freinet eine lebensnahe, lebenspraktische Erziehung, die durch selbständiges Erarbeiten und durch selbständige Auseinandersetzung mit der Umwelt zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit führt.²⁷

Célestin Freinet wirkte zu seiner Zeit in dreierlei Hinsicht: Als pädagogisch-politischer Autor, als Erneuerer der Unterrichtspraxis und als Gründer einer internationalen Lehrerbewegung.²⁸

Freinets Schriften bilden kein zusammenhängendes wissenschaftliche Werk. Dies zu schaffen, war auch nie seine Absicht. Sein Ziel war stets, aus der Praxis für die Praxis zu schreiben. Adressaten seiner kleineren und größeren Abhandlungen waren seine Kollegen, die Hilfen für ihre alltägliche Unterrichtspraxis erhalten sollten. Seine Schriften hatten aber auch noch eine weitere Dimension. So mahnen sie, Erziehung nicht als von der Gesellschaft isoliert zu sehen, und heben ihre politische Bedeutung hervor. Wie bei Freire darf Erziehung und Bildung nicht dazu missbraucht werden, das bestehende System zu manifestieren, sondern muss stets dazu dienen, es kritisch zu hinterfragen.²⁹

„Seien wir mal ehrlich: wenn man es den Pädagogen überlassen würde, den Kindern das Fahrrad fahren beizubringen, gäbe es nicht viele Radfahrer.“³⁰

Freinets Kritik am bestehenden pädagogischen System fällt mitunter harsch aus. Seiner Meinung nach muss die Praxis in Schule und Erziehung dringend erneuert werden. Eckpunkte

²⁵ Freinet, Célestin (Hrsg. H. Boehncke, Ch. Henning), *Pädagogische Texte*, Reinbek 1980, S. 105.

²⁶ Vgl.: Bruns, Angélique, 2001, S. 60.

²⁷ Vgl.: Jörg, Hans (Hrsg.), 1981, S. 147.

²⁸ Vgl.: Koch, Friedrich, 2000, S. 151.

²⁹ Vgl.: Koch, Friedrich, 2000, S. 151f.

³⁰ Freinet, Célestin, 1980, S. 21.

seiner Pädagogik sind die Aufhebung des Frontalunterrichts zugunsten von Gruppenarbeit, die Individualisierung des Unterrichts, die Projektarbeit und selbstständige Erkundung. Seiner Meinung nach verfügen Kinder über einen natürlichen ‚Wissensdurst‘, den es zu erhalten und zu fördern gilt. Vorgeschriebene, den Schülern aufgezwungene abstrakte Lerninhalte und Arbeitsmethoden zerstören jegliches kindliche Lerninteresse.³¹

„Das Kind, das den Zweck seiner Arbeit sieht und das sich ganz seiner nicht mehr schulischen, sondern einfach sozialen und menschlichen Aktivität widmen kann, dieses Kind spürt, dass in ihm ein mächtiges Bedürfnis nach Handeln, Forschen und Schaffen frei wird. Wir haben verwundert festgestellt, dass die so angeregten und gestärkten Kinder eine Arbeit leisten, die qualitativ wie quantitativ derjenigen haushoch überlegen ist, die von den alten repressiven Methoden verlangt wird.“³²

Und so verhält es sich Freinets Meinung nach auch mit dem Fahrrad fahren. Hier müssen Kinder nicht erst theoretische Überlegungen zu Mechanik und Funktionsweise eines Fahrrades anstellen. Sie lernen, zumeist ohne das Zutun von Erwachsenen, einfach durch Ausprobieren: „Am Anfang jeder Eroberung steht nicht das abstrakte Wissen – das kommt normalerweise in dem Maße, wie es im Leben gebraucht wird – sondern die Erfahrung, die Übung und die Arbeit. Verlasst zu diesem Jahresbeginn die Übungsräume: steigt auf die Fahrräder!“³³

Schließlich soll noch erwähnt werden, dass Freinet sich auch in hohem Maße der Weiterverbreitung und der intensiven Diskussion dieser reformpädagogischen Ideen widmete. Bereits Ende der zwanziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts hatte Freinet einen Kreis von etwa hundert Kollegen um sich versammelt, mit dem zusammen er die Lehrerbewegung ‚coopérative de l’Enseignement de Travail‘ gründete, der auch ein Verlag und eine Bibliothek angegliedert waren.³⁴

1.3 Janusz Korczak (1878-1942)

Mit Janusz Korczak hat ein weiterer Vertreter der europäischen Reformpädagogik das Konzept des Vereins Satul Nostru beeinflusst. Noch weniger als Freire und Freinet steht Korczak für die Erarbeitung konkreter pädagogischer Methoden, aber genauso wie diese beiden stellt er das Kind, bzw. den Lernenden in den Mittelpunkt seiner Arbeit und wird dadurch zum Verfechter eines neuen Umgangs miteinander. Er liefert keine fertigen Rezepte

³¹ Vgl.: Bruns, Angélique, 2001, S. 38.

³² Freinet, Célestin, 1980, S.27.

³³ Freinet, Célestin, 1980, S. 21f.

³⁴ Vgl.: Koch, Friedrich, 2000, S. 155f.

für die tägliche Arbeit, aber er gibt Denkanstöße und Anregungen für respektvolles Handeln. Er gibt keine fertigen Antworten, aber es gelingt ihm, Fragen aufzuwerfen, die zur Reflexion anregen und damit zu individuellen Antworten führen. Zu lehren und zu erziehen bedeutet für Korczak immer auch zu lernen, eigene Positionen zu hinterfragen und bereit für Neues zu sein.

1.3.1 Biographie³⁵

Janusz Korczak wurde am 22. Juli 1878 als Kind jüdischer Eltern in Warschau geboren. Sein ursprünglicher Name war Henryk Goldszmit. Den Namen Janusz Korczak nahm er erst in seiner Studienzeit an, nachdem er mehrfach unter diesem Pseudonym veröffentlicht hatte.

Die Kindheit Korczaks lässt sich nur sehr lückenhaft rekonstruieren. Die meisten Dokumente, die darüber Aufschluss geben könnten, sind in den Trümmern der Warschauer Gettos, in dem Korczak die letzten Jahre seines Lebens verbringen musste, zerstört worden.

Immerhin soviel ist bekannt: Seine Eltern, Cecylia und Józef Goldszmit, ein Rechtsanwalt, waren angesehene Bürger in Warschau. Zwar waren sie nicht über die Maßen reich, aber doch wohlhabend. Sie besaßen ein geräumiges Haus und beschäftigten Dienstleute. Materielle Sorgen waren dem jungen Korczak und seiner Schwester Anna also zunächst fremd.

Dies änderte sich, als Korczak im Alter von 17 Jahren seinen Vater verlor. Józef Goldszmit, der unter regelmäßig wiederkehrenden Depressionen litt, starb in einer psychiatrischen Klinik. Nach seinem Tod stellte sich heraus, dass er spielsüchtig war und das elterliche Vermögen verspielt hatte. Die Familie musste das eigene Haus aufgeben und in eine billige Mietwohnung umziehen. Diese Erfahrungen des sozialen Abstiegs und der materiellen Not prägten den jungen Korczak, der versuchte durch Gelegenheitsarbeiten und Nachhilfeunterricht das Seine zur Aufbesserung der finanziellen Situation beizutragen.

Seine Schulzeit erlebte Korczak ähnlich wie Freinet: „Die Lehrmethoden der Zeit, das stumpfsinnige Einpauken und Abfragen, der Kasernenhofton, die Prügelstrafe und über allem die tristen Schulgebäude mussten das Gemüt eines phantasievollen Kindes besonders belasten.“³⁶

In zahlreichen Veröffentlichungen griff er diese Erfahrungen wieder auf und sparte nicht mit Kritik an diesen, seiner Meinung nach entmenschlichenden Methoden: „Unsere Schule ist

³⁵ Vgl.: Kahn, Gérard, Janusz Korczak und die jüdische Erziehung, Janusz Korczaks Pädagogik auf dem Hintergrund seiner jüdischen Herkunft, Weinheim 1992, S. 13-33 und Pelzer, Wolfgang, Janusz Korczak, Reinbek 1996.

³⁶ Korczak, Janusz zitiert in: Biewend, Edith, Lieben ohne Illusion, Heilbronn 1974, S. 11.

eine Kaserne. Die Kinder machen wir mit Uhren in der Hand zu Mannequins, wir gleichen ihre Charaktere an, ordnen ihre Initiative aus. Wir haben die Kinder nummeriert, haben eine mit Tausenden von Gesetzen, Verordnungen und Anordnungen dem Gefängnis ähnliche Disziplin eingeführt. Wir führen mit ihnen kluge Reden, die zum sophistischen Verständnis beitragen sollen. Die Kinder bekommen fast keine Luft in diesem brutalen, kalten, künstlichen Leben, das ohne jegliche Illusion und Poesie ist.“³⁷

Wie bei Freinet waren also auch bei Korczak die eigenen Schulerfahrungen Grundlage seiner pädagogischen Ideen. Allerdings entschloss sich der junge Korczak nach Beendigung der Schule zunächst nicht, Pädagoge zu werden.

1898 begann Korczak an der Universität Warschau Medizin zu studieren. Dieses Studium schloss er 1904 mit der Promotion ab. Neben seinem Studium war er noch als Schriftsteller und Journalist tätig. Er begann aber auch, sich sozial zu engagieren, u.a. im Warschauer Wohltätigkeitsverein. Über seine Motive für dieses Engagement schreibt er: „Solange wir nicht allen Menschen Brot und ein Dach über dem Kopf geben, dazu die Möglichkeit, sich geistig zu vervollkommen, solange dürfen wir uns nicht der Täuschung hingeben, wir verdienen den Namen ‚Menschliche Gesellschaft‘.“³⁸

Nach Beendigung seines Studiums arbeitete Korczak zunächst als Arzt in einer Warschauer Kinderklinik. Unterbrochen wurde diese Tätigkeit von der Teilnahme am Russisch-Japanischen Krieg 1904 und einigen Studienreisen nach Berlin, Paris und London.

Nachdem er erste pädagogische Erfahrungen in Sommerkolonien, also in Sommerferienlagern für Kinder, an denen er als Betreuer teilnahm, gesammelt hatte, entschloss er sich 1911 seine lukrative Stellung als Arzt aufzugeben und die Leitung eines neugegründeten Warschauer Waisenhauses zu übernehmen. Was ihn letztendlich zu diesem Schritt veranlasste, konnte nie ganz geklärt werden.

Dieses Waisenhaus leitete Korczak dreißig Jahre lang bis zu seinem Tod. Seine Pädagogik stützte sich zu großen Teilen auf die Erfahrungen, die er in diesem Waisenhaus und in einem zweiten Waisenhaus, dessen Leitung er 1928 zusätzlich übernahm, sammelte.

In den Jahren bis 1939 musste Korczak am Ersten Weltkrieg und am Polnisch-Russischen Krieg 1918/19 teilnehmen. Außerdem unterbrach er seine Tätigkeit für mehrere Reisen nach Palästina. Auch seine bekanntesten Veröffentlichungen fielen in diese Zeit.

³⁷ Korczak, Janusz, *Verteidigt die Kinder*, Gütersloh 1978, S. 51.

³⁸ Korczak, Janusz, *Begegnungen und Erfahrungen*, Göttingen 1973, S. 49.

Nach der Besetzung Polens durch deutsche Truppen 1939 verschärfte sich die Situation für Korczak als Jude und als Leiter eines jüdischen Waisenhauses mehr und mehr. 1940 wurde er gezwungen, mit dem gesamten Waisenhaus in das Warschauer Getto zu übersiedeln. Die folgenden Jahre waren von großer Not und schweren Repressalien geprägt. Obwohl Korczak mehrmals nahe gelegt wurde, Polen zu verlassen und nach Palästina zu emigrieren, entschloss er sich, bei den Kindern im Warschauer Getto zu bleiben. Er versuchte alles in seiner Macht Stehende, den Betrieb im Waisenhaus so aufrecht zu erhalten, dass sich die Kinder dort, soweit dies möglich war, wohlfühlen konnten.

Anfang August 1942 wurden Korczak und die Kinder schließlich in das Konzentrationslager Treblinka verschleppt, wo sich ihre Spuren verlieren.

1.3.2 Die Pädagogik Janusz Korczaks – das Recht des Kindes

Die Schriften, die Korczak uns hinterlassen hat, sind nicht wissenschaftlich-systematisch. Sie sind narrativ. Gerade das macht es möglich, sich selbst und seine eigene Arbeit in diesen Aufzeichnungen wieder zu entdecken und dadurch, durch Korczaks Gedanken, zu eigenen Reflexionen angeregt zu werden. Dabei verschwindet die im ersten Moment als schwierig zu überwindend erscheinende Hürde, Korczaks Erfahrungen mit Kindern in Warschau auf junge Menschen zu übertragen, die versuchen ihren Lebensweg in einer Situation gesellschaftlichen Umbruchs auf dem Weg zur europäischen Integration zu finden.

In den folgenden Ausführungen wird zumeist von Kindern die Rede sein. Dennoch haben sie eine Gültigkeit über den Arbeitsbereich Kindererziehung hinaus und schließen verschiedenste pädagogische Arbeitsfelder mit ein.

„Wir sind weit erfahrener als Kinder, wir wissen vieles, was Kinder nicht wissen, aber was sie denken und fühlen, das wissen sie besser als wir“³⁹, schreibt Korczak in ‚Wie man ein Kind lieben soll‘. In dieser Aussage widerspiegelt sich die Grundidee des Vereins Satul Nostru. Was Kinder denken und fühlen, können Erwachsene nur von ihnen selbst lernen. Satul Nostru geht sogar noch etwas über Korczaks Aussage hinaus: Gerade Kinder und Jugendliche sind nicht unerfahren, sondern haben im Gegenteil eine ganze Reihe von Erfahrungen, die wir nur durch zuhören mit ihnen teilen können.

So können wir zu eigenen Erfahrungen gelangen, die nach Korczaks Meinung wesentlich wichtiger sind als theoretisches Wissen: „Das Buch mit seinen fertigen Formeln hat den Blick träge gemacht. Von den Erfahrungen, Beobachtungen und Ansichten anderer lebend, ist das

³⁹ Korczak, Janusz, Wie man ein Kind lieben soll, Göttingen 1967, S. 226.

Vertrauen zu sich selbst so sehr verloren gegangen, dass man nicht mehr aus eigener Perspektive sehen will.“⁴⁰ Des Weiteren ist Korczak der Meinung, dass „keine Ansicht (...) zur absoluten Überzeugung werden [sollte].“⁴¹ Prozessorientiertes Arbeiten ist der Terminus, den die moderne wissenschaftliche Sprache heute für diese Ansicht verwendet.

Besondere Bedeutung in Korczaks Pädagogik kommt dem dialogischen Prinzip zu. Dabei geht Korczak über die Ebene zwischen Erzieher und Kind hinaus und entwickelt eine gesellschaftliche Zielperspektive, die durch einen gegenseitigen Erziehungsprozess zwischen älterer und jüngerer Generation bestehende Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse zu überwinden sucht.⁴²

Eine weitere wichtige Rolle in Korczaks Pädagogik kommt der Liebe zu. Was sich zunächst unprofessionell anhört, macht bei näherer Betrachtung durchaus Sinn: Wer mit jungen Menschen arbeitet, kann dies nur mit Liebe tun. Nicht mit einer blinden Liebe, aber mit einer reflektierten, hinterfragenden, also mit einer sehenden Liebe. Oder, wie Hartmut von Hentig es anlässlich einer Laudatio auf Janusz Korczak ausdrückte: „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, fast möchte man sagen, unpädagogischen Liebe zu ihnen.“⁴³

Kernstück der Forderung Korczaks nach einem neuen Umgang zwischen Kindern und Erwachsenen sind die von ihm in seiner ‚Magna Charta Libertatis‘ geforderten Rechte des Kindes:

„Achtung! Entweder wir verständigen uns jetzt, oder wir trennen uns für immer... Ich fordere die Magna Charta Libertatis als ein Grundgesetz für das Kind. Vielleicht gibt es noch andere – aber diese drei Grundrechte habe ich herausgefunden:

1. Das Recht des Kindes auf seinen Tod,
2. Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag,
3. Das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist.“⁴⁴

Zunächst sehr befremdlich wirkt Korczaks Forderung auf das Recht des Kindes auf den eigenen Tod. Hintergrund ist die Überzeugung, dass Kindern die Möglichkeit eingeräumt

⁴⁰ Korczak, Janusz, 1967, S. 18.

⁴¹ Korczak, Janusz, 1967, S. 228.

⁴² Vgl.: Kemper, Herwart, Erziehung als Dialog, Anfragen an Janusz Korczak und Platon-Sokrates, Weinheim 1990, S. 166.

⁴³ Hentig, Hartmut von, Janusz Korczak oder Erziehung in einer friedlosen Welt, in: Vogel, Rolf (Hrsg.), Frankfurter Buchmesse 1972 mit einer Dokumentation zur Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels an Janusz Korczak, Bonn 1972, S. 12.

werden muss, eigene Erfahrungen zu machen und nicht durch eine Überbehütung davon abgehalten zu werden. Auch im Angesicht ihrer Brisanz entspricht diese Forderung der Grundidee von *Satul Nostru*. Der von jungen Menschen beschrittene Weg muss ihr eigener sein. Wir wollen begleiten und unterstützen, aber nicht führen.

Auch das Recht des Kindes auf den heutigen Tag scheint in unserer Gesellschaft noch immer nicht verwirklicht zu sein. Immer noch ist Erziehung zumeist auf die Zukunft ausgerichtet. Aktuelle Bedürfnisse werden untergeordnet. Korczak schreibt dazu: „Um der Zukunft willen wird gering geachtet, was es [das Kind] heute erfreut, traurig macht, in Erstaunen versetzt, ärgert und interessiert. Für dieses Morgen, das es weder versteht, noch zu verstehen braucht, betrügt man es um viele Lebensjahre.“⁴⁵ Nach seiner Meinung ist der Erzieher „(...) nicht verpflichtet, Verantwortung für die entfernte Zukunft auf sich zu nehmen – aber er ist voll verantwortlich für den heutigen Tag. (...) Es ist leichter, die Verantwortung hinauszuschieben, sie in ein nebelhaftes Morgen zu übertragen, als schon heute über jede Stunde Rechenschaft abzulegen.“⁴⁶ In dieser für Kinder nicht nachzuvollziehenden Zielorientierung liegt wohl eine der Hauptursachen, warum Kinder immer wieder aus Erziehungsprozessen auszubrechen versuchen.

Die dritte Forderung Korczaks, das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist, ist die wohl deutlichste. Gerade jungen Menschen, die nicht immer bereit sind gesellschaftskonformen und nach vorgegebenen Werten zu leben und zu handeln, kann nur mit absoluter Toleranz und Akzeptanz begegnet werden. Dieser Respekt vor ihrer Lebensart muss die Grundlage jedes Beziehungsangebotes an sie sein.

Neben diesen drei Grundrechten finden sich in Korczaks Aufzeichnungen noch zahlreiche Verweise auf Rechte, die den Umgang mit Kindern kennzeichnen sollten. Diese sind zum Beispiel das Recht auf Fehler, das Recht auf Geheimnisse, das Recht auf Respektierung ihrer Besitztümer und das Recht, sich erzieherischen Einflüssen, die ihren eigenen Überzeugungen zuwiderlaufen, zu widersetzen.⁴⁷ Dies alles sind Rechte, deren Verwirklichung für Kinder, aber auch für Jugendliche noch in keinster Weise selbstverständlich sind.

Eine weitere gewichtige Rolle in Korczaks Pädagogik kommt der Schaffung von Institutionen der Selbstverwaltung und Selbstverantwortung zu. Korczak installierte in seinem Waisenhaus in Warschau ein Kameradschaftsgericht und ein Parlament der Kinder. Er schrieb darüber: „Das Kind hat ein Recht darauf, dass seine Angelegenheit ernsthaft behandelt und gebührend

⁴⁴ Korczak, Janusz, 1967, S. 40f.

⁴⁵ Korczak, Janusz, 1967, S. 45.

⁴⁶ Korczak, Janusz, 1967, S. 17.

bedacht wird. Bis jetzt hing alles vom guten Willen und von der guten oder schlechten Laune des Erziehers ab. Das Kind war nicht berechtigt, Einspruch zu erheben. Dieser Despotismus muss ein Ende haben.“⁴⁸ Korczaks Bemühungen in dieser Richtung waren nicht immer von Erfolg gekrönt. Immer wieder funktionierte die Arbeit in diesen Institutionen nicht. Dennoch hat Korczak nie von dem Versuch abgelassen, Selbstverwaltung und Selbstverantwortung zu fordern und zu fördern.⁴⁹ Ebenso wie für ihn bilden diese Elemente Eckpfeiler in der Arbeit des Vereins Satul Nostru.

2 Benno Glauers Konzept der Straßenschule

„Wenn wir alle so werden wie die Straßenkinder, dann können sie wieder so werden wie wir.“⁵⁰

Dieser Vorschlag Benno Glauers mag im ersten Moment nicht nur provokant, sondern sogar absurd erscheinen. Er selbst meint dazu: „Ich bin mir bewusst, dass das, was ich hier vorschlage, keine leichte Sache ist(...).Vergessen wir nicht, von den Straßenkindern kommt ein Veränderungsvorschlag, der sich an das ganze System richtet.“⁵¹

Um diese Aussagen des in Paraguay lebenden Pädagogen und Philosophen Benno Glauser besser verstehen zu können, muss man sich mit der wesentlich von ihm geprägten Idee der Straßenschule näher auseinandersetzen.

Benno Glauser geht in seinen Überlegungen der Frage nach, ob es immer die Kinder der Straße sein müssen, die lernen sollen sich in der Gesellschaft zu verhalten wie es sich gehört, oder ob nicht auch moderne Gesellschaften von Straßenkindern lernen können, also ob es nicht zu einem Rollentausch von Lehrenden und Lernenden kommen kann oder sogar kommen muss.⁵² Wenn Glauser dabei in der Hauptsache von Kindern spricht, so ist das auf den Umstand zurückzuführen, dass in den Ländern Lateinamerikas Straßenkarrieren oft schon im frühen Kindesalter beginnen. Seine Ausführungen haben aber durchaus auch Gültigkeit für Jugendliche, und für Gesellschaften auf anderen Kontinenten.

⁴⁷ Vgl.: Lifton, Betty Jean, Der König der Kinder, Das Leben von Janusz Korczak, Stuttgart 1991, S. 463ff.

⁴⁸ Korczak, Janusz, 1967, S. 304.

⁴⁹ Vgl.: Pelzer, Wolfgang, 1996, S. 88f.

⁵⁰ Glauser, Benno, Was können moderne Gesellschaften von Straßenkindern lernen?, in: Dücker, Uwe von (Hrsg.), „Straßenschule“, Straßenkinder in Lateinamerika und Deutschland – ein interkultureller Vergleich aus sozial- und entwicklungspolitischer und methodisch-konzeptioneller Sicht, Frankfurt a.M. 1998, S. 144.

⁵¹ Glauser, Benno in: Uwe von Dücker (Hrsg.), 1998, S. 144.

⁵² Vgl.: Glauser, Benno in: Dücker, Uwe von (Hrsg.), 1998, S. 133.

Zunächst einmal geht Glauser davon aus, dass moderne Gesellschaften Straßenkindern mit Gleichgültigkeit begegnen. Mit einer Gleichgültigkeit, hinter der sich Ablehnung verbirgt, die bereits bei kleinsten Anlässen hervortreten kann und zwar immer dann, wenn sich Bürger dieser Gesellschaften durch Straßenkinder, in welcher Weise auch immer, gestört fühlen.⁵³

Diese ablehnende Haltung ist immer mit Kritik verbunden. Die Kritik lautet: Ihr seid nicht ‚normal‘. Werdet erst einmal ‚normal‘. Verhaltet Euch ‚normal‘. Wir wissen, was das Beste für Euch ist, also handelt nach unserem Willen. Auch die Arbeit der meisten sozialen Projekte handelt nach diesem Grundsatz. Glauser nennt das einen Entweder-Oder-Druck: „Entweder Du bist so, wie man ist, ‚normal‘, oder Du wirst selber sehen, sollst verschwinden.“⁵⁴

Gelingt es den Kindern der Straße nun nicht, aus welchen Gründen auch immer, diese Norm zu erfüllen, werden sie immer weiter an den Rand gedrängt.

Dennoch werden sie von der Gesellschaft nicht endgültig fallengelassen. Und das scheint daran zu liegen, dass die Gesellschaft sich schämt. Sie schämt sich, dass in ihrer Mitte Kinder und Jugendliche auf der Straße leben. Und so kommt es immer wieder zu Versuchen, diese jungen Menschen zu verändern, um sie zu integrieren. Aber eine Veränderung wird nicht eintreten und kann auch nicht eintreten, solange die Gesellschaft nicht bereit ist, auch an sich selbst zu arbeiten und sich selbst zu verändern.⁵⁵

Was können nun aber moderne Gesellschaften von Straßenkindern lernen, welche „(...) Botschaft für die gesamte Gesellschaft (...)“⁵⁶ tragen sie in sich, zu welcher Veränderung können sie Anstoß geben?

- Ein leicht ins Auge fallender Punkt ist, wenn man bereit ist, sich mit dem Leben von Straßenkindern auseinander zu setzen, ihr gänzlich anderes Zeitverständnis. Sie leben mit einem anderen, freieren Zeitgefühl und stellen damit unser übliches, uns selbst einschränkendes Zeitraster in Frage. Sind wir nicht ständig in Eile und Zeitnot? Verlieren wir in dieser Zeitnot nicht oft den Blick für das Wesentliche? Täte es uns nicht allen gut, bestimmte Dinge mit mehr Ruhe und damit mit mehr Tiefgang anzugehen?⁵⁷
- Auch unser Blickwinkel auf materiellen Besitz kann sich, ergänzt um die Perspektive der Straßenkinder, verändern. Für sie ist Besitz im täglichen (Über-) Leben oft eher hinderlich. Zwar streben auch sie nach Besitz, aber dieser ist oft nur von kurzer Dauer

⁵³ Vgl.: Glauser, Benno in: Dücker, Uwe von (Hrsg.), 1998, S. 135f.

⁵⁴ Glauser, Benno in: Dücker, Uwe von (Hrsg.), 1998, S. 136.

⁵⁵ Vgl.: Glauser, Benno in: Dücker, Uwe von (Hrsg.), 1998, S. 137.

⁵⁶ Glauser, Benno in: Dücker, Uwe von (Hrsg.), 1998, S. 138.

und verliert dadurch an Bedeutung. Straßenkinder benutzen materielle Güter eher als sie zu besitzen. Dass diese Güter nicht zum langfristigen Besitz werden, dafür sorgen die natürlichen Gesetze der Straße.

Auf diese Weise stellen die Straßenkinder das Grundprinzip des Privatbesitzes in Frage. Und angesichts der Tatsache, dass sowohl in Lateinamerika, aber auch in den Industriegesellschaften Europas die Kluft zwischen den Besitzenden und den fast Besitzlosen immer größer wird, scheint es durchaus angebracht, darüber nachzudenken, ob moderne Gesellschaften auch auf diesem Gebiet ihren Lernprozess noch fortsetzen müssen.⁵⁸

- Ebenso im Bezug auf Werte und Normen lohnt es sich, einen Augenblick bei der Sichtweise der Straßenkinder zu verweilen. Werte und Normen werden pragmatisch und utilitaristisch angewandt. Gut ist, was gerade weiterhilft. Abstrakte Werte und Gesetze haben im Leben auf der Straße keinen Platz. Wäre es nicht auch Aufgabe einer jeden Gesellschaft, ihre Wertvorstellungen und Normen immer wieder anhand dieser Kriterien zu hinterfragen?⁵⁹
- Auch die Erziehung selbst erschließt sich als Feld, auf dem wir von Straßenkindern lernen können. Erziehung ist in unseren Gesellschaften zumeist funktional angelegt und zielt darauf, für ein korrektes Funktionieren abgerichtet zu werden. Die Kraft individueller und kollektiver Entfaltung wird dabei gedämpft und die Möglichkeit gesellschaftlicher Veränderung und Erneuerung beeinträchtigt. Die Erziehung von Straßenkindern, die fast ausschließlich eine Selbsterziehung ist, führt dagegen oft zu neuen, andersartigen Sozialgeflechten und Gemeinschaften. Können Straßenkinder uns dadurch neue Wege aufzeigen? Wege zu einer Erneuerung zerfallender sozialer Strukturen? Wege zu einer neuen Solidarität? Wege zu einem neuen Zusammenleben?⁶⁰

Dies sind nur einige Beispiele wie und was moderne Gesellschaften, also wir, von Straßenkindern lernen könnten. Über sie, über ihre Kompetenzen, über ihren Umgang mit Problemen und über ihre Sozialstrukturen. Über sie, vor allem aber für uns und über uns. Was sie in sich tragen und ausleben, tragen auch wir in uns. Nur in einer Form, die wir bedingt durch unseren Sozialisationsprozess nicht mehr auszuleben in der Lage sind.⁶¹

⁵⁷ Vgl.: Glauser, Benno in: Dücker, Uwe von (Hrsg.), 1998, S. 139.

⁵⁸ Vgl.: Glauser, Benno in: Dücker, Uwe von (Hrsg.), 1998, S. 139f.

⁵⁹ Vgl.: Glauser, Benno in: Dücker, Uwe von (Hrsg.), 1998, S. 140.

⁶⁰ Vgl.: Glauser, Benno in: Dücker, Uwe von (Hrsg.), 1998, S. 140f.

⁶¹ Vgl.: Glauser, Benno in: Dücker, Uwe von (Hrsg.), 1998, S. 141f.

Mit dem gleichen Maße, mit dem wir bereit sein sollten, von Straßenkindern zu lernen, sollten wir auch bereit sein, sie so stehen zu lassen wie sie sind.

Zunächst einmal müssen wir akzeptieren, dass es junge Menschen auf der Straße gibt. Unsere Aufgabe ist nicht, dieses Problem zu kaschieren oder klein zu reden. Und die Aufgabe der Straßenkinder ist es nicht, sich derart zu verändern, dass sie wieder in unser Bild passen. Vielmehr muss sich die Gesellschaft so verändern, dass auch die Straßenkinder wieder ihren Platz in ihr finden können. „Verändern wir unsere Schule und unser pädagogisches Modell so, dass Straßenkinder und Jugendliche darin Platz haben können, ohne sich zu ändern – was sie nicht können (...)“, sagt Benno Glauser, „(...) damit kehren zwar wohl diejenigen, die schon weg und auf die Straße gegangen sind, nicht zurück. Mit Sicherheit aber werden mehr Kinder und Jugendliche unsere Schulen ernst nehmen können, statt sich zu verweigern und sie zu verlassen.“⁶²

In diesem Licht betrachtet macht Glausers Aufforderung an uns Sinn, so zu werden wie die Straßenkinder, von ihnen zu lernen und sie anzunehmen.

3 Resümee

Besonders beeinflusst haben die Arbeit von Satul Nostru Deutschland e.V. also die Ideen und Schriften der Pädagogen Paulo Freire, Célestin Freinet, Janusz Korczak und Benno Glauser.

Als Essenz ihrer pädagogischen Ideen und als Grundlage der Arbeit der Mitarbeiter in den Projekten von Satul Nostru lassen sich folgende Elemente charakterisieren:

- Die eigene Bereitschaft zu lernen:

Über die pädagogische Arbeit mit jungen Menschen lernen heißt von ihnen selbst lernen. Sie sind die wahren Experten in Bezug auf ihre Gefühle, ihre Motive, ihr Wissen, ihre Wünsche und ihre Perspektiven. Im gleichen Maße, wie sie von uns und aus unseren Erfahrungen lernen können, können und sollen wir durch sie und ihre Erfahrungen lernen. Dabei geht das, was wir von diesen jungen Menschen lernen können über den Bereich Pädagogik hinaus und erreicht, wie Benno Glauser schreibt, eine gesamtgesellschaftliche Dimension.

- Das dialogische Prinzip:

Die Mitarbeiter von Satul Nostru versuchen, dialogisch und partizipativ zu arbeiten. Denkanstöße und Initiativen sollen stets von Jugendlichen selbst ausgehen und mit

diesen gemeinsam verwirklicht und weiterentwickelt werden. Es soll keine klassische Pädagogik von ‚oben nach unten‘ praktiziert werden, sondern die jungen Menschen selbst sollen der Ausgangs- und Mittelpunkt allen Handelns sein, was die Bereitschaft der Mitarbeiter sich selbst zurückzunehmen voraussetzt. Hierarchische Strukturen sollen durch Dialog und Partizipation ersetzt werden.

- Beziehungsarbeit und pädagogische Liebe:

Grundelement der Arbeit des Vereins Satul Nostru ist das Angebot an die jungen Menschen, verlässliche Beziehungen mit den Mitarbeitern einzugehen. Diese Beziehungen sind von Respekt und pädagogischer Liebe geprägt. Pädagogische Liebe muss im Sinne Korczaks reflektierend und hinterfragend sein. Keinesfalls ist sie distanzlos. Sie basiert auf Ehrlichkeit, Authentizität, Solidarität und Bedingungslosigkeit.

- Lebensweltorientierung:

Die Mitarbeiter von Satul Nostru wollen die Lebenswelt rumänischer Jugendlicher mit diesen und durch sie kennen lernen. Sie sind davon überzeugt, soziale Strukturen und Werte vorzufinden, die junge Menschen auf ihrem Lebensweg stärken können. Sie begeben sich bewusst in die Lebenswelt der jungen Menschen und versuchen nicht, sie aus dieser zu lösen oder Einfluss auf sie zu nehmen. Veränderungen der Lebenswelt oder der jungen Menschen müssen stets von diesen selbst ausgehen.

- Prozessorientierung:

Das Konzept des Vereins Satul Nostru ist nicht statisch, sondern dynamisch. Sicht- und Arbeitsweisen sollen ständig hinterfragt und gegebenenfalls verändert werden. Ziel ist nicht die Verwirklichung bestimmter konzeptioneller Vorgaben, sondern optimales Arbeiten mit den jungen Menschen im Sinne der Straßenschulidee.

- Selbstbestimmung und Selbstverwaltung:

Selbstbestimmung und Selbstverwaltung gehören zu den Zielen des Vereins Satul Nostru. Hintergrund ist das Vertrauen in die Fähigkeit der jungen Menschen, ihr Leben selbst adäquat organisieren zu können, wenn die Voraussetzungen dafür geschaffen werden. In den Projekten des Vereins soll Jugendlichen ein Höchstmaß an Eigenverantwortung gegeben werden.

⁶² Glauser, Benno in: Dücker, Uwe von (Hrsg.), 1998, S. 144.

4 Literatur

Biewend, Edith

Lieben ohne Illusion
Heilbronn 1974

Bruns, Angélique

Demokratie und soziale Gerechtigkeit
Die pädagogischen Konzepte von Célestin Freinet und Paulo Freire im Vergleich
Oldenburg 2002

Dietrich, Ingrid

Politische Ziele der Freinet-Pädagogik
Weinheim 1982

Dücker, Uwe von (Hrsg.)

„Straßenschule“. Straßenkinder in Lateinamerika und Deutschland – ein interkultureller Vergleich aus sozial- und entwicklungspolitischer und methodisch-konzeptioneller Sicht
Frankfurt a.M. 1998

Figueroa, Dimas

Paulo Freire zur Einführung
Hamburg 1989

Freinet, Célestin (Hrsg. H. Boehncke, Ch. Henning)

Pädagogische Texte
Reinbek 1980

Freinet, Elise

Erziehung ohne Zwang. Der Weg Célestin Freinets
München 1991

Freinet LehrerInnen Eltern Kooperative (Hrsg.)

Tastendes Versuchen – wissenschaftliche Erkenntnis: Ein Dialog zur Aktualität der Freinet-Pädagogik
Grünbach 1997

Freire, Paulo

Pädagogik der Unterdrückten
Stuttgart 1971

Jörg, Hans (Hrsg.)

Praxis der Freinet-Pädagogik
Paderborn 1981

Kahn, Gérard

Janusz Korczak und die jüdische Erziehung. Janusz Korczaks Pädagogik auf dem Hintergrund seiner jüdischen Herkunft
Weinheim 1992

Kemper, Herwart

Erziehung als Dialog. Anfragen an Janusz Korczak und Platon-Sokrates
Weinheim 1990,

Koch, Friedrich

Der Aufbruch der Pädagogik. Welten im Kopf
Hamburg 2000

Korczak, Janusz

Begegnungen und Erfahrungen
Göttingen 1973

Korczak, Janusz

Verteidigt die Kinder
Gütersloh 1978

Korczak, Janusz

Wie man ein Kind lieben soll
Göttingen 1967

Lifton, Betty Jean

Der König der Kinder. Das Leben von Janusz Korczak
Stuttgart 1991

Mädche, Flavia

Kann Lernen wirklich Freude machen? Der Dialog in der Erziehungskonzeption von Paulo Freire
München 1995

Pelzer, Wolfgang

Janusz Korczak
Reinbek 1996

Riemann Costa e Silva, Margot

Paulo Freire
Bilanz einer Konzeption
Frankfurt a.M. 1990

Röhrs, Hermann

Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt
Weinheim 1998

Tschöpe-Schleffler, Sigrid

Liebe und ihre Bedeutung für die Erziehung in der Pädagogik Johann Heinrich Pestalozzis
und Janusz Korczaks
Frankfurt am Main 1990

Vogel, Rolf (Hrsg.)

Frankfurter Buchmesse 1972 mit einer Dokumentation zur Verleihung des Friedenspreises
des Deutschen Buchhandels an Janusz Korczak
Bonn 1972