

„... Es ist immer anders...“

John Dewey und Janusz Korczak: Routine oder Erfahrung?

Der jüdisch-polnische Pädagoge und Kindheitsforscher Janusz Korczak (1878–1942) wird auch heute noch, 75 Jahre nach seinem Tod und 12 Jahre nach dem Abschluss der 15-bändigen deutschen Werkausgabe, als Erziehungstheoretiker vernachlässigt, wenn nicht gar ignoriert. Anhand der für Korczak eminenten Bedeutung der Erfahrung für die Pädagogik (in Theorie und Praxis) soll hier eine Annäherung an den Theoretiker Korczak versucht werden. In einer Parallelführung soll die auffällige Übereinstimmung seines „erfahrungsbasierten“ Erziehungsverständnisses mit dem des amerikanischen Philosophen und Erziehungswissenschaftlers John Dewey (1859–1952) herausgearbeitet werden.

Auf eine Nähe Korczaks zu Dewey hat u.W. erstmals A. Cohen¹ (1994) aufmerksam gemacht. In einem stichwortartigen Vergleich bestehen für Cohen Gemeinsamkeiten in der grundlegenden Bedeutung der Erfahrung und der Erinnerung für die Entwicklung des Kindes sowie in dem Stellenwert des Experiments in der pädagogischen Arbeit und nicht zuletzt auch in der grundsätzlichen Orientierung am jeweils individuellen Kind. F. Beiner und S. Ungermann verweisen in ihrem Kommentar (2002) zu Korczaks Schul-Utopie *Die Schule des Lebens* mit wenigen Sätzen auf mögliche Einflüsse der Laborschule Deweys.² 2004 stützt sich F. Beiner in seinem Vortrag *Erfahrung und Lernen in pädagogischen Feldern*³ detailliert auf Deweys Theorie der Erfahrung (im Hinblick auf die Selbsterziehung der Erzieher) und bringt in diesem Zusammenhang literarische Beispiele aus dem Werk Korczaks. Dies allerdings ohne einen Hinweis auf dessen grundlegenden Essay *Theorie und Praxis*⁴, der für unsere Fragestellungen von zentraler Bedeutung ist. In seinem 2017 erschienenen Buch zur Pädagogik Korczaks reflektiert auch M. Silverman eine Nähe Korczaks zum Pragmatismus und zur Progressiven Erziehung, wie sie von J. Dewey entwickelt wurde. Er nennt als „fundamental assumptions, with which Korczak certainly agreed:

- Education is strongly, directly, and inseparably linked to social experience. To put it differently: education is a socializing activity.
- People’s consciousness is dictated by the environment in which they are active.
- Thought is ripe to absorb a theory only when it encounters a need, an interest, or a natural social difficulty that demands supplying some answer.
- Praxis (the practical expression of a theory or idea) is the test of theory. ‚Practice distrustfully controls and censors theory, tries to catch it in lies and in blunders‘ (Korczak). It confirms theory on the basis of encounters between it and the reality of social and natural life. The power of theory is in praxis that attains the goal that theory was aiming at.“⁵

Wir möchten diese Hinweise aufgreifen und zum einen unter historischen und systematischen Gesichtspunkten den Verbindungen zwischen Dewey und Korczak nachgehen und zum anderen den Blick auf den Erziehungstheoretiker Korczak freilegen.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts reflektieren nahezu zeitgleich John Dewey und Janusz Korczak die Bedeutung der „Erfahrung“ für die Begründung, Durchführung und Zielsetzung von Erziehung. Grundsätzlich gilt es festzuhalten, dass die Begriffe „experience“ und „doświadczenie“ im Deutschen nicht dem umgangssprachlichen Verständnis von „Erfahrung“ entsprechen, sondern auch tiefere und umfassendere Dimensionen umfassen. Im Folgenden soll es also um die Verknüpfungen von „Erfahrung“ und „Erziehung“ bei Dewey und Korczak gehen. Unabhängig von der Möglichkeit oder dem Ausmaß einer Einflussnahme Deweys auf Korczak, lassen sich für beide Denker weitreichende Übereinstimmungen über die Bedeutung der „Erfahrung“ feststellen.

In der vorliegenden Arbeit möchten wir zu drei Themen Stellung nehmen:

1. zur Zeitgenossenschaft von John Dewey und Janusz Korczak;
2. zur Bedeutung der „Erfahrung“ in den pädagogischen Entwürfen Deweys und Korczaks;
3. zu Konsequenzen eines solchen Verständnisses von Erfahrung für alle pädagogischen Prozesse.

1. Zur Zeitgenossenschaft von John Dewey und Janusz Korczak

In der Einleitung zu seinem grundlegenden Buch *John Dewey und die Pädagogik* schreibt J. Oelkers: „Deweys Beziehungen zur Pädagogik sind vielschichtig, bis heute kontrovers und nur scheinbar so eindeutig, wie in der Literatur gerne angenommen wird. [...] Dewey ist derzeit vermutlich neben Jean Piaget der weltweit am meisten zitierte Autor der Pädagogik, der zu allen möglichen Themen herangezogen wird und der in den letzten Jahren auch im deutschen Sprachraum wieder neues Interesse gefunden hat. [...] Deweys Pädagogik hat einen theoretischen Kontext und eine begriffliche Form. Sie unterscheidet sich von anderen und entwickelt eigene Konzepte. [...] Pädagogik war für ihn ein Lebensthema, nicht einfach wie bei den meisten anderen Philosophen des 20. Jahrhunderts ein Bündel von Gelegenheitsarbeiten.“⁶

John Dewey studierte nach seiner Ausbildung zum Grund- und Highschool-Lehrer sowie nach zwei Jahren im Schuldienst vertiefend Philosophie und Erziehungswissenschaft. Von 1884–1894 war er Dozent an den Universitäten von Michigan und Minnesota, 1894 nahm er den Ruf an die Universität in Chicago an. Hier führte er auch bis 1904 die nach ihm benannten Schalexperimente durch. Von 1904–1930 lehrte Dewey schließlich an der Columbia University (New York City) Philosophie.

Der Begriff „Erfahrung“ / „experience“ hat für die empirische Grundlegung der Philosophie Deweys zentrale Bedeutung. Für ihn beziehen sich das Denken und Handeln des Menschen kontinuierlich aufeinander. Handeln gilt ihm als primäre Dimension des Menschen. Intelligenz ist für Dewey ein biologisches Phänomen. Alle kognitiven Prozesse dienen letztlich der Regulation und dem Ausgleich der Interaktionen des Menschen mit seiner Umwelt. Störungen im Gleichgewicht lassen aufmerken und aufschrecken. Bisherige Erfahrungen werden erschüttert, bislang bewährte Gewohnheiten („habits“) versagen bei der Lösung des Problems. Nur der Mut, sich auf neue Erfahrungen einzulassen und diese zu reflektieren, führt weiter.

Janusz Korczak sammelte bereits als Gymnasiast erste pädagogische Erfahrungen (Nachhilfeunterricht, Arbeit in Volksbibliotheken). Als Medizinstudent und als angehender Kinderarzt engagierte er sich medizinisch und pädagogisch in den Jahren 1904/07/08 für jeweils mehrere Wochen in „Sommerkolonien“. Anschließend reflektierte er seine pädagogischen Erfahrungen (nicht selten auch solche des Scheiterns) in verschiedenen Schriften. 1912 beendete Korczak seine vielversprechende kinderärztliche Tätigkeit und übernahm in Warschau die Leitung des neuerrichteten Internats *Dom Sierot* für jüdische Sozialwaisenkinder und ab 1919 zusätzlich die Mitarbeit in dem von Maria Falska

geleiteten Heim *Nasz Dom* für polnische Waisen. Überdies lehrte Korczak Pädagogik und Sozialpädagogik an verschiedenen Hochschulen und an der Universität in Warschau. Große Teile der publizierten Schriften gelten seiner pädagogischen Arbeit in Form von Beobachtungen, Erzählungen und Essays.

1907 legte Korczak unter dem Titel *Die Schule des Lebens* einen umfassenden Schul-Reform-Entwurf vor. In diesem Zusammenhang wies er auch auf die „neue Pädagogik“ hin, „an deren Spitze Reformer aus Übersee stehen.“⁷ Diese Hinweise könnten auf Dewey zielen. In ihrem Kommentar hierzu schreiben Beiner und Ungermann: „Die Entstehung von *Die Schule des Lebens* könnte auch von John Deweys Experimentalschule (Laboratory School) in Chicago beeinflusst worden sein [...] Die Laborschule wandte sich ab vom Buch und Lehrstoff, von der Schulbank als Element ‚kindlicher Tortur‘, hin zu den Werkstätten, Laboratorien, Bibliotheken, zu den Spielplätzen und Gärten, um in der Vielfalt der Lebenswelt wichtige Erfahrungen („experiences“) zu ermöglichen und die Demokratisierung in der Gesellschaft über den Weg einer progressiven Erziehung zu fördern.“⁸

Dass Korczak an pädagogischen Neuerungen in den USA interessiert war, zeigt auch die Erwähnung (1913) der „Selbstverwaltung Minderjähriger in Amerika“.⁹ Nicht unerwähnt bleiben darf auch, dass Korczak die beiden Kinderromane *Ruhm* (1912/13) und *Der Bankrott des kleinen Jack* (1924)¹⁰, die von der Emanzipation und Selbstorganisation von Kindern erzählen, in Amerika ansiedelt. Nicht zuletzt über seinen Lehrer und Freund Jan Władysław Dawid (1859–1914) dürfte Korczak wohl schon zu Beginn des 20. Jh. den Werken Deweys begegnet sein. Dawid hat sich als ein über die Grenzen Polen hinaus bekannter polyglotter Philosoph, Psychologe, Soziologe und Pädagoge nachweislich intensiv mit Dewey beschäftigt. Silverman¹¹ verweist zudem auf die Erinnerung des polnischen Erziehungswissenschaftlers und ehemaligen Mitarbeiters von Korczak A. Lewin, in Korczaks Bibliothek habe Deweys Werk *Democracy and Education* gestanden. Deweys Schriften waren, zumindest zu kleinen Teilen, auch ins Polnische übersetzt worden (1921/1924/1933/1934). Vielleicht lieferten auch die doch recht intensive Rezeption Deweys in Russland (bereits seit 1900) und nicht zuletzt Deweys sensationeller Aufenthalt in Moskau (1928) Gesprächsstoff in Warschau.¹² Ein letzter Hinweis auf Dewey: Korczak sprach 1936 in Palästina auch über den *Dalton Plan* als Modell für die Schulen im Kibbuz.¹³

2. „Erfahrung“ bei Dewey und Korczak

2.1 John Dewey:

In *How we think* stellt Dewey zu seinem Verständnis von „experience“ fest: „Fortwährend ereignet sich Erfahrung, denn die Interaktion von Lebewesen und Umwelt-Bedingung ist ja in den Lebensprozess selbst verwickelt. Unter den Bedingungen von Widerstand und Konflikt geschieht es, dass Aspekte und Teile des Selbst und der Welt, die von dieser Interaktion betroffen sind, Erfahrung mit Gefühlen und Vorstellungen ausstatten, so dass eine bewusste Absicht entsteht. Oftmals bleibt die Erfahrung jedoch folgenlos. Die Dinge werden erfahren, aber nicht in der Weise, dass sie sich zu einer Erfahrung ergänzen. Abwesenheit und Zerstreuung herrschen vor; was wir beobachten und was wir denken, was wir wünschen und was wir erhalten fällt auseinander. [...] Im Unterschied zu derartigen Erfahrungen machen wir eine Erfahrung, wenn der erfahrene Sachverhalt auf seiner Bahn zur Erfüllung kommt. Nur dann ist er zugleich im großen Strom integriert und von anderen Erfahrungen abgesetzt. Ein Stück Arbeit ist auf zufriedenstellend Weise erledigt; ein Problem erhält seine Lösung; ein Spiel wird zu Ende gespielt, eine Situation – sei es eine Mahlzeit, ein Schachspiel, ein Gespräch, das Verfassen eines Buches oder die Teilnahme an einem politischen Kampf – ist so abgerundet, dass ihr Ende als

Höhepunkt und nicht als Abbruch erscheint. Solch eine Erfahrung stellt ein Ganzes da und trägt eine eigene individualisierende Qualität und Selbsterfüllung in sich. Sie ist eine Erfahrung.“¹⁴

Im Begriff „experience“ gründet für Dewey die übergreifende Einheit von Mensch und (Um)-Welt, eine Einheit, die durch die Prinzipien der Kontinuität der Erfahrung und das Prinzip der (aktuellen, M.K.) Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt bestimmt wird. Jedes Ereignis in der Natur wird einerseits als Kontinuität durch Gesetzmäßigkeiten oder Ordnungen und andererseits als Wandel durch Eigentümlichkeiten, Unsicherheiten, Eigenwilligkeiten oder Fremdes erfahren. „Erfahrung“ im Sinne Deweys besteht also aus einer Mischung von (zumindest relativ) Sicherem oder Vertrautem und Unsicherem oder Fremdem. Die Dynamik zwischen Kontinuität und Wandel ist Voraussetzung und „Motor“ für die Entwicklung des Menschen. Jede Störung im Verhältnis Mensch – Umwelt nötigt zu Suche nach neuen Lösungen. Die jeweils gelungenen Integrationen der aufeinanderfolgenden, einander ergänzenden oder korrigierenden „experiences“ konstituieren eine integrierte Persönlichkeit. Der Philosoph St. Neubert stellt verdeutlichend fest: „‘Experience’ meint bei Dewey nicht die bloß subjektive Erfahrung einer objektiv gegebenen und vom Erfahrenen prinzipiell unabhängigen Wirklichkeit, es ist auch kein in erster Linie passiver Vorgang, z.B. des Aufnehmens von Sinneseindrücken. [...] Grundeinheit seines „experience“- Begriffes ist die Handlung als ein Zusammenhang von Tun und Erleiden, in deren Verlauf Bedeutungen aktiv konstruiert werden. Dabei meint ‚primary experience‘ den zunächst unproblematischen Handlungsverlauf in weitgehend habitualisierten Erfahrungskontexten, in dem zwischen Erfahrung und Gegenstand, Subjekt und Objekt noch gar nicht unterschieden wird, weil beide in einer unanalysierten Ganzheit gewissermaßen aufgehoben sind. Diese unmittelbare Ganzheit des Verfahrens wird allerdings immer dann partiell aufgebrochen, wenn wir uns in einer so genannten Problemsituation befinden, in der die bisher bewährten Handlungs- und implizierten Deutungsmuster versagen. Es kommt zur Reflexion auf mögliche Handlungskonsequenzen in einer uneindeutigen und zukunftsffenen Situation und damit zu einer Konstruktion neuer Bedeutungen von Verhaltensweisen, Objekten und Erfahrungen. Im Blick auf diese zweite Ebene spricht Dewey von ‚secondary‘ oder auch ‚reflexive experience‘. Es ist die Ebene der Erkenntnisgewinnung und Theoriebildung, von der Lösung alltäglichen Konfliktsituationen bis hin zur wissenschaftlichen Forschung und philosophischen Reflexion. [...] ‚Secondary experience‘ stellt einen Konstruktionsprozess dar, der stets selektiv und interessenbezogen auf konkrete Problemkonstellationen des ‚primary experience‘ antwortet; Reflexion und Erkenntnis sind daher kontextgebundene Prozesse, die nur im kulturellen Gesamtzusammenhang des menschlichen ‚experience‘ hinreichend verstanden werden können. Die sekundären Produkte der Reflexion sind stets als hypothetische Konstruktionen aufzufassen, die zu ihrer Bewährung im Bereich des ‚primary experience‘ angewendet und getestet werden müssen; Reflexion und Erkenntnis sind daher letztlich immer experimentellen Charakters, sei es im lebensweltlichen Alltag, in der Wissenschaft oder in der Philosophie.“¹⁵

Auf die Pädagogik bezogen bewertet Dewey die Erfahrung als die Begründung, das Mittel und das Ziel eines jeden Erziehungsprozesses. In seinem Buch *Experience and Nature* (1929) lesen wir: „Je endgültiger und aufrichtiger die Überzeugung gewonnen wird, dass Erziehung eine Entwicklung von, durch und für Erfahrung ist, desto wichtiger ist es, dass man eine klare Definition der Erfahrung hat. [...] Gerade weil die überlieferte Erziehung eine Angelegenheit der Routine war, in der Pläne und Programme aus der Vergangenheit tradiert wurden, folgt nicht, dass die fortschrittliche Erziehung eine Angelegenheit der planlosen Improvisation sei. [...] Für die fortschrittliche Erziehung folgt hieraus, dass sie dringend einer Theorie der Erziehung bedarf, die auf eine Theorie der Erfahrung gegründet ist. Diese Forderung ist heute noch dringlicher als das früher der Fall war.“¹⁶ Auch im Verlauf der

pädagogischen Prozesse konstituiert sich „Erfahrung“ für Dewey durch die beiden Prinzipien Kontinuität und Wandel / Wechselwirkung: „Kontinuität der Erfahrung bedeutet, dass jede Erfahrung ebenso von den vorausgegangenen Erfahrungen beeinflusst ist wie sie ihrerseits die Qualität der nach ihr folgenden Erfahrungen modifiziert.“¹⁷ Der Wandel wird durch Störungen und Probleme erzwungen. Wie eng Kontinuität und Wandel miteinander verknüpft sind zeigt Oelkers auf: „Erfahrung wird lernend hergestellt, sie ist nicht an sich – qua ‚Geist‘ oder ‚Tradition‘ – vorhanden, weil je neue Situationen erlebt und gestaltet werden müssen. [...] Daher ist Lernfähigkeit das eigentliche Ergebnis der Erziehung.“¹⁸ Bezüglich des Prinzips des Wandels gilt es vor allem die Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt zu berücksichtigen. Aufgabe des Erziehers ist es, die pädagogische Umwelt so zu gestalten, dass entwicklungsfördernde Erfahrungen möglich werden. Anzustreben ist dabei nicht die Kumulation von Wissen, sondern vor allem die Ausprägung bleibender Haltungen wie das Bedürfnis nach weiterem Lernen und die Befriedigung durch den Lernerfolg. Oelkers hält fest, dass „Erziehung als kontinuierliche Rekonstruktion von Erfahrung anzusehen ist.“¹⁹ Im Erziehungsprozess kann und darf es also keine „Routine“ geben.

An die Stelle von „Routine“ tritt bei Dewey die durch bedachtes Planen ermöglichte Erfahrung: „Das Planen ist ein ziemlich komplexer intellektueller Vorgang. Er umfasst: (1) Die Beobachtung der Bedingungen der Umwelt. (2) Das Wissen über das, was in ähnlichen Situationen der Vergangenheit geschehen ist. Dieses Wissen ist teils durch die Erinnerung und teils durch Informationen, den Rat oder die Warnung anderer Menschen zustande gekommen. (3) Das Urteil, das den Beobachtungsinhalt mit der Erinnerung kombiniert und so die jeweilige Bedeutung formuliert. Ein Plan unterscheidet sich von einem ursprünglichen Antrieb oder Wunsch durch die Vorausschau der möglichen Folgen eines entsprechenden Handelns unter den gegebenen Bedingungen. Wünsche genügen nicht zur sinnvollen Steuerung des Handelns.“²⁰

Der Erziehungswissenschaftler J. Oelkers fasst in *John Dewey und die Pädagogik* zum Begriff der Erfahrung zusammen:

„Alle Beziehungen, die ein lebendiger Organismus zu seiner Umwelt unterhält, fallen unter den Begriff ‚Erfahrung‘.

Erfahrung ist immer geteilte Erfahrung und intersubjektiv, ein öffentlicher Tatbestand und nicht lediglich ein privater geistiger Gehalt.

Die Gegenwart ist nicht der passive Eindruck der Erfahrung, sondern Gelegenheit aktiv zu werden. Handeln kann man immer nur in einem bestimmten Moment und einer gegebenen Situation. [...]

Erfahrung ist keine Domäne außerhalb des Denkens, vielmehr versorgt uns die Reflexion der Erfahrung mit sinnhaften Bedeutungen, die uns Instandsetzen, Prozesse zu lenken und von anschließenden Erfahrungen zu lernen.

Ein intelligentes Wesen reagiert nicht nur auf seine Umwelt, sondern ist auch fähig zu antworten, also Probleme zu erkennen und sie aktiv zu lösen.“²¹

2.2 Janusz Korczak

Als Einstieg in unsere Überlegungen seien drei exemplarische Beispiele für grundlegende pädagogische Erfahrungen Korczaks zitiert:

1. Das Gespräch mit dem Kind:

„Am nächsten Tag sprach ich das erste Mal während einer Plauderei beim Waldspaziergang nicht zu den Kindern, sondern mit den Kindern; ich sprach nicht davon, was ich möchte, dass sie seien, sondern davon, was sie sein wollten und konnten. Vielleicht habe ich mich damals das erste Mal davon überzeugt, dass man von Kindern viel lernen kann, dass auch sie Forderungen und Bedingungen stellen und Einwände machen, und dass sie ein Recht darauf haben.“²²

2. Der Erzieher in der Kinder-Gruppe:

„In der Sommerkolonie [...] ist es mir bewusst geworden, dass 100 nicht einfach das Doppelte von 50 ist. Das ist etwas ganz anderes. Wenn man nur mit wenigen Kindern zu tun hat, dann ist es nicht schwer, die Fäden des gegenseitigen Einflusses zwischen den Kindern einerseits und den Kindern und Erziehern andererseits zu finden. Aber die Bande, die eine größere Gruppe von Kindern verbinden sowie ihre Beziehungen untereinander, und das als Grundlage der Beziehung zum Erzieher, sind viel verwickelter und fordern Anstrengung und Wachsamkeit des Erziehers. Ich habe erfahren, dass eine Gruppe Stärke bedeutet: Sie hat 100 Händepaare, 100 Fuß-Paare, 100 Augen-Paare. [...] Der Erzieher kann 50 Jahre alt sein und die Knirpse 10-12 Jahre. Dennoch hat jeder von ihnen seine eigene Erfahrung. Auch wenn der Erzieher über eine 50-jährige Erfahrung verfügt, verfügen 100 zehnjährige Knirpse über 1000-jährige Erfahrung. Der Erzieher darf sich also nicht als der Weiseste betrachten und den Kindern nicht zu stark seinen Willen aufzwingen.“²³

3. Die „kollektiven Seele“ einer Kindergemeinschaft:

„Ich hatte zehn Jahre als pädagogische Hilfskraft hinter mir – ich war kein Jüngling mehr und auch kein Neuling auf dem Gebiet der Pädagogik; ich hatte viele Bücher über die Psychologie des Kindes gelesen. Und trotzdem stand ich hilflos vor dem Geheimnis der kollektiven Seele einer Kindergemeinschaft. Es gab keinen Zweifel, dass diese irgendwelche neuen Anforderungen stellte, und dass ich einen schmerzlichen Schock erlitten hatte.“ Nachfolgend schildert Korczak, wie beim abendlichen Zubettgehen die Kinder durch „Verschwörung, Rebellion, Verrat, Repression“ seine pädagogische Schwärmerei entzaubern und Chaos verbreiten. Er resümiert: „Ich hatte verstanden, dass Kinder eine Macht darstellen, die man zur Mitwirkung ermuntern und durch Missachtung gegen sich aufbringen kann, mit der man auf jeden Fall rechnen muss.“²⁴

Zu den zentralen Texten Korczaks gehört fraglos sein 1925 in der Zeitschrift *Szkoła Specjalna* (Sonderschule) veröffentlichter Essay *Theorie und Praxis*. Auf wenigen Seiten werden grundsätzliche Probleme pädagogischen Denkens und Handelns reflektiert. Korczak zeigt sich in diesem Beitrag, wie Aleksander Lewin es formuliert „nicht nur als ein ‚Erzieher von Kindern‘, sondern vor allem auch als ein ‚Erzieher von Erziehern‘.“²⁵ Der Text ist nach Form und Inhalt am ehesten als ein kritisches Gespräch mit dem Erzieher und der Erzieherin zu verstehen. – dies nicht zuletzt auch wegen der häufigen „ich weiß nicht“-Einwürfe und der auffallend vielen Fragezeichen im Text. Korczak stellt das Theorie-Praxis-Dilemma ausdrücklich in den Kontext eines „erfahrungs-basierten“ gemeinsamen

Lernens der Kinder und der Erwachsenen in alltäglichen pädagogischen Handlungsprozessen. Seine Ausführungen werden hier zumeist in Form von pointiert formulierten Beobachtungen und Beschreibungen präsentiert und thematisieren besonders ausführlich die verschiedenen Modi der Erfahrung im Zusammenspiel von Theorie und Praxis.

Im Mittelpunkt von Korczaks Beitrag stehen die Spannungsverhältnisse von Vorerfahrung – Routine – neue Erfahrung – Reflexion. Unter dem Stichwort „Erfahrung“ reflektiert Korczak den Übergang von habitualisierten eigenen und fremden Erfahrungen zu den angesichts unvorhersehbarer, plötzlicher Probleme auftretenden „neuen“ Erfahrungen. Korczak schreibt: „Ich beginne mit dem, was andere wissen, baue nach meinen Fähigkeiten auf. Ich möchte handeln – redlich und gründlich – nicht gemäß äußerer Anweisung, unter der Drohung fremder Kontrolle, sondern aus eigenem, ungezwungenem, gutem Willen unter der achtsamen Aufsicht des Gewissens. Nicht zu meiner Bequemlichkeit, sondern um mich zu bereichern. Misstrauisch sowohl in Hinsicht auf eine fremde als auch auf die eigene Ansicht. Ich weiß nicht, ich suche, ich stelle Fragen. [...] Jede für heute gültige Wahrheit ist nur eine Etappe. Ich ahne durchaus nicht, welche die letzte sein wird; es ist gut, wenn ich das Bewusstsein der ersten Etappe der Arbeit habe. Was sagt sie aus, wie ist diese – erste Etappe der erzieherischen Arbeit?“²⁶ [...] Durch „Fehlschläge, Enttäuschungen, Niederlagen, Siege und Triumpfe, negative und positive Empfindungen“ werden an sich stabile Gewohnheiten gestört. „Was neu ist, unvermittelt, unerwartet – ist störend und ärgerlich. Ich möchte, dass es so ist, wie ich es schon weiß.“²⁷ Angesichts dieser Tatsache stehen die Erzieherin und der Erzieher immer wieder vor der Alternative, die auftauchenden neuen Probleme ausschließlich mit vertrauten Mitteln lösen zu wollen, gegebenenfalls zu erzwingen, also auf Routine zu setzen, oder aber den Mut aufzubringen, für neue Erfahrungen und neue Experimente offen zu sein

Kritisch enttarnt Korczak die Routine: „Routine wird von einem gleichgültigen Willen entwickelt, indem er Methoden und Methödden sucht, um die Arbeit zu erleichtern, zu vereinfachen, zu mechanisieren, um zu Zeit- und Energieeinsparung den für sich bequemsten Weg zu finden. Die Routine gestattet es, sich gefühlsmäßig von der Arbeit zu entfernen, ein Zögern auszuschalten, ein Gleichgewicht herzustellen – du erfüllst eine Funktion, du versiehst dein Amt effektiv. [...] Schon ist mir's leicht, ich hab kein Bedürfnis, mir den Kopf zu zerbrechen, zu suchen, überhaupt zu schauen, ich weiß ganz entschieden, unwiderruflich. Ich komme zurecht. So weit, um es mir bequem zu machen. Was neu ist, unvermittelt, unerwartet – ist störend und ärgerlich. Ich möchte, dass es genau so ist, wie ich es schon weiß. Meine Ansicht mit dem Gesetz der Theorie stützen, meine Ansichten nie negieren, nie in Zweifel ziehen und mich nicht verwirren lassen. [...] Das Ideal der Routine – das ist Unerschütterlichkeit, die eigene Autorität, gestützt auf eine Autorität von ad hoc gewählten, gesiebten Thesen. Ich und andere (eine Reihe von Zitaten, Namen, Titeln).“²⁸

Korczak ist überzeugt, dass erst das mühsame und geduldige Zusammentragen, Ertragen und Reflektieren von neuen Erfahrungen – der „secondary experience“ bei Dewey entsprechend – die für jedwede pädagogische Arbeit notwendigen „Tatsachen“ erkennen und bearbeiten lässt. Zu diesen Tatsachen schreibt Korczak an zentraler Stelle: „Es ist immer anders. [...] Ich schätze die Fakten ohne Illusionen ein.“²⁹ Als solche „Fakten“ benennt er im Folgenden die das kindliche Verhalten bestimmende Gemengelage aus: (1) „Anlage“ („was das Kind ist, als was es geboren wurde“), (2) „Umwelt“ (z.B. „Despotie früherer Erzieher“, „ein Erzieher, der grollt“) und (3) „Entwicklung“ („wie die Erfahrungen das Kind erzogen haben“). Für die Auseinandersetzungen mit diesen Erziehungstatsachen ist pädagogischer Sachverstand notwendig. Erst so ist ein differenziertes Urteil beispielsweise über die dissoziale Verhaltensweise eines Kindes – möglich. Korczak exemplifiziert: Liegt ein „missglückter Versuch“, die Reaktion auf eine „Versuchung“ oder eine „Überredung“ vor? Ist das

Vergehen als „Übertretung“, „Verfehlung“ oder als ein „Verschulden“ zu beurteilen und zu bewerten? Könnte es nicht sein, dass das Kind in „stumpfsinnige Tretmühlen“ gesteckt oder in „scharfe Ketten gelegt“ worden war oder dass es „krummen Wegen und einsamen Bahnen“³⁰ überlassen worden war? All das sollte ein erfahrener Erzieher vor Ort beobachten und bedenken.

Korczak weiß aus eigener Erfahrung, wie schwer es angesichts der alltäglichen Aporien ist, sich nicht der Routine zu überlassen, sondern immer wieder den Mut und die Geduld aufzubringen, neue Erfahrungen und Erkenntnisse zuzulassen und diese zu überdenken. (Dies nicht zuletzt auch unter dem meist herrschenden Zeit- und Handlungsdruck.) Korczak beschreibt immer wieder die Notwendigkeit, aber auch die Mühen, ja Leiden solch konkreter, leibhaftiger Erfahrungen. Er warnt vor übereilten Reaktionen (Versäumnis des Zögerns) und der unbedachten Nachahmungen. Er kennt die Versuchungen nur erwartete oder ausgewählte Erfahrungen zuzulassen und alle anderen/fremden zu übersehen und zu überhören. Gerade die Routine begnügt sich mit dem Überblick und neigt zu unreflektierten Verallgemeinerungen.

Gemäß der Ausführungen im Essay *Theorie und Praxis* bestehen für Korczak im pädagogischen Prozess wichtige Zusammenhänge zwischen dem Erfahren und dem Erkennen in der Reihung:

- (1) Aufnahme und Speicherung von Wahrnehmungen;
- (2) Rückgriff auf „allgemeines Vorwissen“ und „Wissen der anderen“ (Kultur);
- (3) Aufmerksamkeit in der jeweils konkreten Situation;
- (4) Bereitschaft, stets mit dem Neuem/Anderem zu rechnen und dies zu entdecken;
- (5) die Haltung des Zögerns und eine
- (6) intensive Reflexionsarbeit. (Für Korczak nicht zuletzt auch in Form von „pädagogischen Notizen“ oder von „pädagogischen Gesprächen“ mit Kollegen.)

Differenzierte Wahrnehmungen in konkreten Problemsituationen verdichten sich für Korczak wie für Dewey zu Erfahrungen, indem sie unter theoretischen Gesichtspunkten geordnet und systematisiert werden. Schließlich bieten diese Erfahrungen die Bedingung und die Grundlage für neue Handlungsimpulse und für einen neuen Handlungsvollzug. Das Ergebnis dieses Prozesses ist anschließend in der gleichen Reihenfolge in neuen Problem-Situationen zu erproben, zu überprüfen und zu bedenken.

Als Resümee seiner Überlegungen hält Korczak fest: „Wer zwischen Theorie und Praxis eine Diskrepanz sieht, der ist gefühlsmäßig nicht auf das Niveau der modernen Theorie gelangt, der muss nicht noch mehr aus Büchern und Buchstaben lernen, sondern aus dem Leben, dem fehlt es nicht an Rezepten, sondern an der mit großer Mühe zu erringenden moralischen Kraft, die Wahrheit zu empfinden, sich mit der Wahrheit der Theorie (in unserem Fall: die Theorie des erfahrungsbasierten Lernens, M.K.) zu verbrüdern.“³¹

Bevor wir uns nun abschließend mit weiteren Konsequenzen beschäftigen, die sich aus den phänomenologischen Analysen der Erfahrung im pädagogischen Prozess ergeben, möchten wir das bisher Bedachte in einigen Kernaussagen der Philosophin und Erziehungswissenschaftlerin K. Meyer-Drawe zusammenfassen: „Erfahrung ist“, so schreibt sie, „eine besondere menschliche Möglichkeit, die nicht dasselbe wie Denken oder Erleben ist. In einem strengen Sinn sollte nur dort von Erfahren die Rede sein, wo etwas Neues, Unvorhergesehenes, ja Überraschendes zum Bewusstsein gelangt. [...] Erfahrung bedeutet die Öffnung zu einer Welt, die sich mitunter aufdrängt und fungierenden Erwartungen in die Quere kommen kann. In dieser Durchkreuzung zeigen sich allererst die

Antizipationen, die zuvor unbemerkt in Geltung waren.“³² Meyer-Drawe spricht von einer „komplizierte(n) Verflechtung“ des unerwartet auftauchenden Neuen mit dem „genetisch und kategorial Früherem. Das bloße Auskennen schlägt in Erkennen um, sobald es zum Gegenstand einer Reflexion wird und damit aus seiner verlässlichen Vertrautheit gerissen wird.“³³ Voraussetzung für eine jede (neue) Erfahrung ist ein Repertoire an Vor-Erfahrungen und Vor-Wissen. „Erfahrung kann einerseits nur gelingen als Rückgang auf die gelebte Welt, auf der anderen Seite liegt das Leben nicht in seiner Fülle vor Augen.“³⁴ Die Qualität der Erfahrungen hängt vor allem von der Qualität der Wahrnehmung ab. Im pädagogischen Alltag sind es zumeist Wahrnehmungen des Auges und des Ohres. Diese Wahrnehmungen verdichten sich mittels der Reflexionen zu neuen Erfahrungen.

Sowohl Dewey als auch Korczak würden all diesen Aussagen zustimmen. Beide setzen auf reflexive Verarbeitungen der Erfahrungen und verurteilen Routine im Denken und Handeln. Beide beschäftigen sich darüberhinaus auch mit weiteren Konsequenzen für die Pädagogik, wie sie sich aus diesen Analysen ergeben.

3. Pädagogische Konsequenzen aus einer Theorie der Erfahrung

3.1 Haltung des Zögerns

Kritisch stellt Meyer-Drawe zur Reaktion auf eine jede neue Erfahrung fest: „Unsere Wahrnehmung bewahrt den Hang zur Gewohnheit und der Abneigung gegen Störungen. Sie hat eine Tendenz zur Normalisierung. [...] Alles Leben strebt danach, seine Antworten auf die Fragen, die sich ihm stellen, unverweilt und unbedenklich zu geben. Zwar ist das Schema von Reiz und Reaktion eine zu große Vereinfachung der Sachverhalte, aber doch das heimliche Ideal für die Funktionstüchtigkeit organischen Verhaltens. Der Mensch allein leistet sich die entgegengesetzte Tendenz. Er ist das Wesen, das zögert. Dies wäre ein Versäumnis, wie es das Leben nicht verzeiht, wenn der Nachteil nicht durch einen großen Aufwand an Leistungen ausgeglichen würde, dessen Resultat wir Erfahrung nennen. Dass wir nicht nur Signale, sondern Dinge wahrnehmen, beruht darauf, dass wir abzuwarten gelernt haben, was sich jeweils noch zeigt.“³⁵

In diesem Sinne fordern Dewey wie Korczak den Aufschub des (meist kurzschlüssigen) spontanen Denk-Handelns zur Ermöglichung von Reflexionen. Dewey schreibt hierzu: „Das zentrale pädagogische Problem ist das der Hemmung der unmittelbaren Ausführung eines Wunsches bis Beobachtung und Urteil eingegriffen haben. [...] Denken ist ein Aufhalten der unmittelbaren Antriebsdarstellung bis der betreffende Antrieb in Verbindung mit anderen möglichen Handlungstendenzen gebracht worden ist, so dass ein zusammenhängender, bündiger Handlungsakt aufgestellt wird. So kommt es zur näheren Beobachtung und Einordnung der gegebenen Situation, bevor gehandelt wird; es kommt auch zur Erinnerung an frühere Situationen. Dadurch wird das Denk-Handeln zu einem Vorgang, in dem der unmittelbare Antrieb durch Beobachtung der gegenwärtigen Situation und durch Verwendung früherer Erfahrungen beherrscht wird. Diese Vereinigung von Beobachtung und Gedächtnis ist das eigentliche Zentrum des Denkens. Damit haben wir im Grunde das ziemlich abgegriffene Schlagwort von der ‚Selbstbeherrschung‘ neu gedeutet. Das Ziel der Erziehung ist, von hier aus gesehen, die Schulung der Fähigkeit zur ‚Selbstbeherrschung‘“³⁶

Auch bei Korczak überlassen sich Erzieher und Erzieherin der Routine, sobald sie, wie wir bereits hörten, „das Zögern ausschalten“³⁷. Korczak erwartet vom Erzieher redlich und gründlich zu beobachten und/oder zuzuhören sowie zu reflektieren. Innehalten, Zögern und Zweifeln verhindern

„Kurzschlüsse“ im Denken und Handeln. Korczak rechnet stets mit schwierigen und komplexen Zusammenhängen. Seine Pädagogik kann in dieser Hinsicht sogar als eine Pädagogik der Verzögerung und Verlangsamung interpretiert werden. Als Zöern oder „Retardieren“ sind u.a. auch viele der „Institutionen“ in Korczaks Waisenhäusern zu würdigen: das Kameradschaftsgericht, das Parlament, die Wetten des Erziehers mit dem Kind. Korczak legte großen Wert auf die Verschriftlichung aller Erfahrungen: Schriftliche Eingaben zur Gerichtsverhandlung, Protokolle, Erlebnisberichte für die diversen Kinderzeitschriften. All diese „Verzögerungen“ zielen auf Zeitgewinn für die Verarbeitung der Erfahrungen und zur Reifung der Erkenntnisse.

3.2 Erziehen als gegenwärtige Tätigkeit

Dewey und Korczak zentrieren alle pädagogischen Prozesse in der Gegenwart. Sie fordern, bis hin zu wörtlichen Übereinstimmungen von der Erzieherin und dem Erzieher, sich vor allem auf die gegenwärtigen Erfahrungen zu konzentrieren. Bei Dewey lesen wir: „Was ist also der wahre Sinn der Vorbereitung im pädagogischen Zusammenhang? An erster Stelle soll sie ermöglichen, dass eine Erfahrung jeweils voll begriffen und angewandt werden kann. Wird dagegen die Vorbereitung als Ziel in sich selbst genommen, dann werden die Möglichkeiten der Gegenwart einer vagen Zukunft geopfert. Geschieht dies, dann ist die wirkliche Vorbereitung auf die Zukunft versäumt oder verzerrt. Das Ideal der Gegenwart lediglich dazu zu benutzen, sich auf die Zukunft vorzubereiten, widerspricht sich selbst. Es schließt genau die Bedingungen aus, durch die ein Mensch auf seine Zukunft vorbereitet werden kann. Wir leben immer in der Gegenwart und nur dadurch, dass wir in jedem Augenblick die volle Bedeutung aus der jeweils gegenwärtigen Erfahrung ziehen, werden wir vorbereitet, dasselbe auch in der Zukunft zu tun. Dies ist die einzige Vorbereitung, die auf lange Sicht hin überhaupt sinnvoll ist.“³⁸

Statt der „Vorbereitung auf eine mehr oder weniger ferne Zukunft“ erwartet Dewey „das Bestreben, das Beste aus den Gegebenheiten der Gegenwart zu machen“. An die Stelle der „statischen Ziele und Inhalte“ hat für ihn die „Begegnung mit einer sich fortwährend wandelnden Welt“³⁹ zu treten. An anderer Stelle spricht er von der „Würde des Augenblicks, in dem eine moralische Entscheidung – zum Besseren oder zum Schlimmeren hin – zu treffen ist.“ Gerade diese Würde „wird durch moralische Grundsätze vermindert, die immer schon das Richtige angeben zu können vorspiegeln, aber den Fortschritt zum Besseren in der Tat lähmen. Fortschritt selbst ist nur in Verbindung mit dieser Idee der in der jeweiligen Gegenwart mit vollem Gewicht der Verantwortung je zu treffenden Richtungsbestimmung möglich, als Facette der Kategorie Möglichkeit aktualisierbar; jede Festschreibung, jede Form von Verdinglichung wird seine Aktualisierung verhindern.“⁴⁰

Auch wenn Korczak für seine Überlegungen primär nicht wie Dewey von erkenntnistheoretischen und erfahrungsbasierten Prinzipien ausgeht, sondern eher aus Gründen der Achtung vor dem jeweils einzigartigen Kind in der jeweils speziellen Situation an das Problem herantritt, zielt auch er auf eine Grundlegung der pädagogischen Prozesse im Heute. In diesem Sinne postuliert er „das Recht des Kindes auf den heutigen Tag“⁴¹ und konstatiert: „Der Erzieher ist nicht verpflichtet, die Verantwortung für eine ferne Zukunft auf sich zu nehmen, aber er ist voll verantwortlich für den heutigen Tag. [...] Es ist bequemer, die Verantwortung hinauszuschieben. [...] Es ist bequem, den heutigen Tag des Kindes im Namen erhabener Parolen für morgen zu missachten.“ Und weiter: „Für ein Morgen, das das Kind weder versteht, noch zu verstehen braucht, stiehlt man ihm viele Lebensjahre“⁴². „Wirbürden dem Kind die Last der Pflichten des zukünftigen Menschen auf, ohne auch nur eines der Rechte des heutigen Menschen zuzugestehen.“⁴³ „Wir suchen nach Prognosen, wir wollen vorausschauen, wir wollen uns

absichern; die unruhige Erwartung des Zukünftigen vergrößert die Missachtung dessen was ist“⁴⁴. Das Kind hat nach Korczak aber „das Recht, das zu sein, was es (hier und jetzt, M.K.) ist.“⁴⁵

3.3 Erziehung als sozialer Vorgang

Für Dewey ist „der Dualismus von Individuum und Gesellschaft und damit zugleich jede Form einer ‚Dialektik‘ zwischen Individuum auf der einen und Gesellschaft auf der anderen Seite fragwürdig. Gesellschaft ist kein ‚Ding‘ gegenüber dem Individuum, sondern komplexe Wechselwirkung zwischen Individuen und Gruppen.“⁴⁶ Am Beispiel des Schülers verdeutlicht Dewey eine solche Wechselwirkung: „Das Prinzip, dass eine Entwicklung durch Wechselwirkung zustande kommt, bedeutet, dass Erziehung wesentlich ein sozialer Vorgang ist. Dies wird in dem Maße verwirklicht, indem die einzelnen Schüler eine Gemeinschaft bilden. Es ist widersinnig, den Lehrer von der Mitgliedschaft in dieser Gemeinschaft auszuschließen. Als das reifste Mitglied der Gruppe hat er sogar eine besondere Verantwortung für die Wechselbeziehungen und sozialen Bedingungen, die das eigentliche Leben der Gruppe als einer Gemeinschaft ausmachen. [...] Wenn Erziehung auf Erfahrung begründet ist und pädagogische Erfahrung als sozialer Prozess betrachtet wird, dann wandelt sich diese Situation grundlegend. Der Lehrer verliert dann die Rolle eines außenstehenden Befehlshabers oder Diktators und übernimmt die eines Führers in Gruppenunternehmungen.“⁴⁷ Für Dewey gilt: „Die meisten Kinder sind von Natur aus auf Gemeinschaft eingestellt. Das Isoliertsein wird ihnen sogar beschwerlicher als den Erwachsenen. Ein echtes Gemeinschaftsleben hat sein Fundament in dieser natürlichen sozialen Einstellung. Aber ein Gemeinschaftsleben organisiert sich auf längere Sicht hin nicht von selbst und spontan. Dazu gehört viel mehr vorherige Gedanken- und Planungsarbeit. Der Erzieher muss ein Wissen um die Schülerindividualitäten und den Lehrstoff haben, das ihn befähigt, seine Schularbeit so anzusetzen, dass alle Schüler Gelegenheit bekommen, selbst mitzuarbeiten und sich dem Ganzen verantwortlich zu wissen. Die Kontrolle kommt dann aus dieser Gemeinschaftsarbeit selbst und nicht aus einer äußeren Autorität. [...] Es ist nicht der Wille eines Einzelnen, der die Ordnung begründet, sondern der Geist einer ganzen Gruppe. Die Kontrolle ist sozial, aber die kontrollierten Menschen sind Teile dieser Gemeinschaft, sie stehen nicht außerhalb derselben.“⁴⁸

An dieser Stelle bietet sich erneut ein Vergleich mit Korczaks Erziehungs-Konzept an.

Zur Situation der zeitgenössischen Pädagogik stellt er 1923 fest: „Die Erziehungsfrage begann sich dem pädagogischen und gesellschaftlichen Denken unserer Zeit beharrlich aufzudrängen. Man hat angefangen zu begreifen, dass die Erziehung gleichermaßen für das Wohl einer Gruppe wie auch für das Wohl des Einzelnen Sorge tragen muss. Sie muss gleichzeitig sowohl gesellschaftlich als auch individuell sein.“⁴⁹

Für Korczak sollen die Zöglinge im Internat und in der Schule „nicht tote Buchstaben von totem Papier lernen, sondern stattdessen lernen, wie die Menschen leben, warum sie so leben, wie man anders leben kann, was man können und tun muss, um ‚in der Fülle eines freien Geistes zu leben.‘“⁵⁰ „Wir wollen die ‚Kindergesellschaft auf den Prinzipien der Gerechtigkeit, der Brüderlichkeit, der gleichen Rechte und Pflichten aufbauen‘. [...] Disziplin möchten wir durch Ordnung ersetzen, Zwang durch die freiwillige Anpassung (!, M.K.) des Individuums an die gemeinschaftlichen Lebensformen, die seelische Moral möchten wir in ein freudiges Streben nach Vervollkommnung und Selbstbeherrschung verwandeln.“⁵¹ Als Weg für seine Erziehung wählt Korczak die „Erweckung der Selbstkraft des Kindes“ innerhalb der sozialen Beziehungen. Er formuliert: „Halten wir fest, dass die ‚gesellschaftliche Erziehung‘ auf ‚Selbstverwaltung‘ beruht und darauf, Disziplin im Hinblick auf freiwillig übernommene Verpflichtungen zu entwickeln und die individuelle Erziehung auf ‚Selbstkontrolle‘ und dem inneren,

natürlichen Bedürfnis nach ‚Selbstvervollkommnung‘.⁵² „Kein Wort, keine Belehrung, eine solche Konstruktion und Atmosphäre des Internats, dass die Kinder den Aufenthalt in ihm zu schätzen wissen, damit ihnen selbst daran liegt, die größtmögliche Anstrengung aufzubringen, um sich zu beherrschen und zu überwinden, abzustimmen und anzupassen an die Anforderungen und Bedürfnisse der Umgebung“⁵³. Durch umsichtig begleitete Organisation gelingt es „leichte, verständliche Formen für sie (die Kinder, M.K.) zu suchen. Sich vorsichtig vorantasten, schrittweise, nicht auf das sofortige Erzielen eines Resultats erpicht sein. Dabei immer die leitende Idee vor Augen haben: dem Kind zur Selbständigkeit verhelfen, ihm immer wieder neue Möglichkeiten zu eröffnen, Eigeninitiative zu zeigen. Die wachsame klinische Beobachtung selbst der kleinsten Erscheinungen auf Alltagsebene. Sich vor der Illusion hüten, etwas bereits sicher zu wissen und – ein Kind schon ganz zu kennen.“⁵⁴ So entsteht „Solidarität der Verantwortung und des Strebens.“⁵⁵ Die Kinder werden „aus einer losen Schar zu einer Gemeinschaft zusammenwachsen, die die Notwendigkeit gemeinsamer Arbeit, gegenseitiger Zugeständnisse, gemeinsamen Handelns und eines gesunden Urteils versteht.“⁵⁶

Die von Korczak im Dom *Sierot* und *Nasz Dom* eingeführten Selbstorganisationen und Selbstverwaltungen, die das Maß der in vielen anderen reformpädagogischen Entwürfen praktizierten Selbstständigkeit des Kindes weit überbieten, verknüpfen die individuelle Entwicklung des Kindes mit der Entwicklung der Gruppe und in Verlängerung auch mit der Gesellschaft. Wie für Dewey ereignet sich auch für Korczak die Entwicklung des Kindes als lernende Anpassung („accomodation“) in stets neuen Situationen.

3.4 Experiment und „schöpferisches Nichtwissen“

Reflexion und Erkenntnis haben für die Erfahrungs- und Erkenntnis-Theorie Deweys als stets einen vorläufigen und experimentellen Charakter. Er fordert nicht nur eine „Labor-school“, sondern auch ein „Laboratory in Education“. Erziehung meint also das Experimentieren, Probieren, Beobachten, Diskutieren und Reflektieren des Kindes in Kooperation mit der Erzieherin und dem Erzieher.

Ausdrücklich bekennt sich auch Korczak zum experimentellen Charakter der Pädagogik, wenn er etwa schreibt: „...in der Erziehung ist alles Experiment – ein Versuch. [...] Wir denken nicht daran, das Programm der Versuche zugunsten eines despotischen Dogmas aufzugeben. – Der Versuch muss vorsichtig und besonnen sein, man darf keine Gefahr eingehen – und unser ganzes Erziehungssystem ist ein solcher Versuch.“⁵⁷

In ihrer entschiedenen Ablehnung von „Dogmen“ in der Pädagogik reflektieren Dewey und Korczak die Grundlegung ihrer erfahrungsbasierten Erziehungslehre im „Experiment“, letztlich aber auch in der von Platon überlieferten Einsicht, dass Nichtwissen die Vorbedingung einer jeglicher Erkenntnis ist. Korczak prägte den tiefsinnigen Begriff des „schöpferischen Nichtwissens“. Wir lesen zu Beginn eines seiner Hauptwerke *Wie liebt man ein Kind*:

„Wie, wann, wie viel – warum?

Ich ahne viele Fragen, die auf Antwort warten, Zweifel, die Aufklärung fordern.

Und ich antworte: ‚Ich weiß nicht.‘ Immer, wenn du ein Buch aus der Hand legst und beginnst, den Faden eigener Gedanken zu spinnen, hat das Buch sein angestrebtes Ziel erreicht. – Wenn du rasch umblätterst – Vorschriften und Rezepte suchst und dich ärgerst, dass es so wenige sind – wisse, falls es da Ratschläge und Hinweise gibt, entspricht das nicht dem Willen des Autors. [...]

„Ich weiß nicht‘ – das ist in der Wissenschaft der Ur-nebel, aus dem die sich neu formenden Gedanken auftauchen, und sie kommen der Wahrheit immer näher. ‚Ich weiß nicht‘, das ist für den mit dem wissenschaftlichen Denken nicht vertrauten Geist eine quälende Leere. Das schöpferische ‚Ich weiß nicht‘ des modernen Wissens vom Kind ist wunderbar, voller Lebendigkeit, voller hinreißender Überraschungen – und ich möchte lehren, es zu verstehen und zu lieben.“⁵⁸

Korczak beschließt sein Buch – ganz im Sinne der von uns behandelten Fragestellungen mit dem Hinweis, es handle sich um eine „erste Etappe“ – ohne Abschluss:

„Das Buch verdankt sich „dem schöpferischen Prozess des Hineinhorchens in die eigenen Gedanken, die, noch nicht fest umrissen und erprobt, plötzlich auftauchen. Dann steht am Ende der Arbeit – eine kühle Bilanz, ein schmerzliches Erwachen aus einem Traum. Jedes Kapitel schaut einen vorwurfsvoll an, weil es verworfen wurde noch bevor es feststand. Der letzte Gedanke des Buches ist nicht der Abschluss eines Ganzen, und man wundert sich, dass es schon ..., dass nichts weiter...?“

Also noch etwas hinzufügen? Das würde bedeuten, noch einmal anzufangen, zu verwerfen, was ich weiß, neuen Problemen zu begegnen, die ich noch kaum zu ahnen beginne, ein neues Buch zu schreiben, ebenfalls ohne Abschluss.“⁵⁹

¹ Cohen, Adir: *The Gate of Light: Janusz Korczak, the educator and writer who overcame the Holocaust*. London/Toronto: Associated University Presses 1994, S. 126.

² Korczak, Janusz: *Sämtliche Werke*. Bd. 7. (SW 7) Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2002, S. 503 u. 506. SW 7, S. 503 u. 506.

³ Beiner, Friedhelm: *Erfahrung und Lernen in pädagogischen Feldern – Zur reflexiven Erarbeitung von Erfahrung*. In: *Korczak-Bulletin* 2005, Jg. 14, H.1, S. 7–16.

⁴ Korczak, Janusz: SW 9, S. 239–242.

⁵ Silverman, Marc: *A Pedagogy of Humanist Moral Education. The Educational Thought of Janusz Korczak*. New York: Springer Nature, S. 134.

⁶ Oelkers, Jürgen: *John Dewey und die Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz 2009, S. 9–12. (Oelkers 2009).

⁷ Korczak, Janusz: SW 7, S. 378.

⁸ a.a.O., S. 506-507.

⁹ Korczak, Janusz: SW 9, S. 201.

¹⁰ Korczak, Janusz: SW 10 u. SW 12.

¹¹ Silverman, Marc: a.a.O., S. 73.

¹² Mchitarjan, Irina: *John Dewey und die pädagogische Entwicklung in Russland vor 1930. Bericht über eine vergessene Rezeption*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 46 (2000) 6, S. 881-903.

¹³ Korczak, Janusz: SW 9, S. 480.

¹⁴ Dewey, John: *Eine Erfahrung machen*. (Übers. U. Hrsg: H. Schreier in: *John Dewey: Erziehung durch und für Erfahrung*. Stuttgart: Klett-Cotta 1986, S. 221. (Dewey/Schreier, S. 221).

¹⁵ Neubert, Stephan: *Eine Einführung in die thematische Vielfalt von Deweys Philosophie und ihrer heutigen Rezeption* (2004). Zugriff 5.6.2017. http://www.hf.uniKoeln.de/data/dewey/File/Neubert_Einfuehrung.pdf, S. 2.

¹⁶ Dewey, John: *Psychologische Grundlagen der Erziehung*. (Übers. U. Hrsg. W. Correll). München/Basel: Reinhardt 1974, S. 255-256. (Dewey/Correll: S. 255-256).

¹⁷ a.a.O., S. 259.

¹⁸ Oelkers 2009: S. 163.

¹⁹ a.a.O. S. 178.

²⁰ Dewey/Correll: S. 281.

²¹ Oelkers 2009: S. 143.

²² Korczak: SW 4, S. 222-223.

²³ Korczak: SW 9, S. 461.

²⁴ Korczak: SW 4, S. 219-222.

²⁵ Korczak: SW 9, S. 617-618.

²⁶ a.a.O., S. 240.

-
- ²⁷ a.a.O., S. 239-240.
- ²⁸ a.a.O., S. 239-240.
- ²⁹ a.a.O., S. 239.
- ³⁰ a.a.O., S. 240.
- ³¹ Korczak: SW 9, S. 242.
- ³² Meyer-Drawe: Diskurse des Lernens. München: Fink 2008, S. 188-189.
- ³³ a.a.O., S. 206.
- ³⁴ a.a.O., S. 211.
- ³⁵ a.a.O., S. 201-202.
- ³⁶ Dewey/Correll, S. 279-281.
- ³⁷ Korczak: SW 9, S. 239.
- ³⁸ Dewey/Correll: S. 269.
- ³⁹ a.a.O., S. 250.
- ⁴⁰ Dewey/Schreier: S. 167.
- ⁴¹ Korczak: SW 4, S. 45.
- ⁴² a.a.O., S. 50.
- ⁴³ a.a.O., S. 75.
- ⁴⁴ a.a.O., S. 387.
- ⁴⁵ a.a.O., S. 45.
- ⁴⁶ Oelkers, Jürgen: John Dewey als Vordenker der Pädagogik. https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-4a53-efce-ffff.../Eichstaett_Dewey.pdf 2014, S.7.
- ⁴⁷ ebd.
- ⁴⁸ Dewey/Correll, S. 273-275.
- ⁴⁹ Korczak: SW 9, S. 206.
- ⁵⁰ Korczak: SW 7, S. 320.
- ⁵¹ Korczak: SW 9, S. 207.
- ⁵² ebd.
- ⁵³ Falska, Maria: Unser Haus. Verstehen – Sich verständigen – Erfahren. (Unveröffentlichtes Manuskript 1927/2007 S. 32. Übers.: L. Palmes).
- ⁵⁴ ebd.
- ⁵⁵ Korczak: SW 7, S. 352.
- ⁵⁶ Korczak: SW 10, S. 64.
- ⁵⁷ Korczak: SW 9, S. 519.
- ⁵⁸ Korczak: SW 4, S. 10.
- ⁵⁹ a.a.O., S. 138.