

Storck, Christoph

Die Besonderheit der "Narrativen Pädagogik" Janusz Korczaks

Die Deutsche Schule 81 (1989) 3, S. 377-387



Quellenangabe/ Reference:

Storck, Christoph: Die Besonderheit der "Narrativen Pädagogik" Janusz Korczaks - In: Die Deutsche Schule 81 (1989) 3, S. 377-387 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319952 - DOI: 10.25656/01:31995

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319952>

<https://doi.org/10.25656/01:31995>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

81. Jahrgang / Heft 3 / 1989

Mit der Veröffentlichung des ersten Beitrags in diesem Heft schließen sich Herausgeber und Redaktion dieser Zeitschrift der großen Zahl jener an, die Wilhelm Flitner zu seinem 100. Geburtstag gratulieren wollen. Der Jubilar, geboren am 20. August 1889, nimmt nicht nur in der Geschichte der akademischen Pädagogik, sondern auch in der pädagogischen Reformbewegung unseres Jahrhunderts einen bedeutenden Platz ein. Zu erinnern ist hier an Flitners theoretische und praktische Leistung beim Aufbau der Erwachsenenbildung nach dem ersten Weltkrieg („Hohenrodter Bund“), an sein Engagement in der Lehrerbildung an der Pädagogischen Akademie Kiel (1926 bis 1928) und am Pädagogischen Institut der Universität Hamburg (1929 bis 1959), an seine Rolle als Vorsitzender des Schulausschusses der westdeutschen Rektorenkonferenz in den 50er Jahren („Tutzingen Gespräche“). Aus seinem Lebenswerk ist das Prinzip der „pädagogischen Autonomie“, der ständige Kampf um die notwendige Gestaltungsfreiheit einer selbstverantworteten Bildung und Erziehung, gar nicht wegzudenken. Die Formulierungen, die dieses Prinzip in den Weimarer Schulkämpfen erhalten hat, mögen heute veraltet klingen; doch der Herausforderung, die in diesem Prinzip steckt, werden wir uns immer wieder stellen müssen – gerade in einer Zeitschrift, die dem Zusammenhang von Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogischer Praxis verpflichtet ist

Ulrich Herrmann

Pädagogische Autonomie

Ein politisch-pädagogisches Prinzip und seine Folgen in der Zeit der Weimarer Republik in Deutschland

285

Dieter Weiland

Differenzierung und gemeinsames Lernen

Wie Schüler und Lehrer eine differenzierte Einstellung zum Lernen gewinnen

297

Wer für alle Schülerinnen und Schüler die jeweils besten Lernbedingungen schaffen will, kann dies nicht allein aus der Perspektive des Lehrenden tun. Die persönlichen Lernstile sind durch intensive Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden erst und immer wieder neu zu finden. Der Beitrag zeigt, wie dies unter den Bedingungen einer „TKM-Schule“ möglich ist.

Anne Ratzki

Integration durch Teamarbeit

Das Team-Kleingruppen-Modell als Reformkonzept für die amerikanische High-School

307

Die US-amerikanischen High-Schools haben ihren Auftrag zur Integration aller Kinder nicht erfüllen können: Das „Pädagogische“ spielt eine zu geringe Rolle, LehrerInnen sind nur für das Curriculum zuständig, die Schulen sind kein Lebensraum. Nun finden KollegInnen aus den USA bei uns Vorbilder, nach denen sie ihre Schulen umgestalten wollen.

Jörg Schlömerkemper

Pädagogische Integration

Über einen schwierigen Leitbegriff pädagogischen Handelns

316

Wenn neuerdings wieder über „integrative Pädagogik“ diskutiert wird, so ist es notwendig, den Integrationsbegriff zu klären und ihn gegenüber einer ‚meritokratischen‘ und einer ‚kompensatorischen‘ Auffassung so zu bestimmen, daß sein egalitärer Anspruch verdeutlicht wird und zum Tragen kommt.

Achim Block

Kontinuität des Lernens und Standards des Lehrens

Über ungelöste Probleme des öffentlichen Schulwesens.

330

Drei Probleme sind im öffentlichen Schulwesen ungelöst: Die Frage, ob und welche Inhalte für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich sein sollen, das Verhältnis von Kontinuität und Durchlässigkeit sowie die Verbindlichkeit erzieherischer Standards. Daraus sind Schwierigkeiten entstanden, zu deren Lösung auch eine Rückbesinnung hilfreich sein könnte.

Udo Rauin

Die trügerische Hoffnung auf „Kontinuität“

Über die Fragwürdigkeit pädagogischer Wunschvorstellungen 339

Ist die Hoffnung auf Kontinuität des Lernens eine jener typisch pädagogischen Idealisierungen, mit denen versucht werden soll, Probleme des Alltags „akratisch“ zu lösen? – Bisher ist jedenfalls kein Konzept erkennbar, nach dem langfristige Lehrgänge stringent geplant werden könnten.

Jochen Pabst

Die neuen Schüler und die Kontinuität des Lernens 348

Sind die von Block aufgezeigten Probleme durch verbindlich gesetzte Standards zu lösen? – Neue „symbolische Ordnungen“ müssen gemeinsam mit den Schülern erst gefunden werden. Dabei werden sich möglicherweise andere Lernergebnisse einstellen, als sie durch einen Inhaltskanon vorgegeben sein können.

Horst Brandt und Dieter Weiland

Wo und wie wird man „kommunikationsfähig“? 354

„Kommunikationsfähigkeit“ ist zweifellos ein wichtiges Ziel pädagogischer Arbeit. Aber sie kann nicht entstehen, wenn es beim Lernen darum geht, für sich selbst möglichst viel aus einem verbindlichen Kanon aufzunehmen. Kommunikation muß eine alltägliche Erfahrung des Unterrichts sein und alle Jugendlichen einbeziehen.

Achim Block

Antworten auf Einwände 359

Zum Teil läßt sich als Mißverständnis klären, was an Kritik vorgetragen wurde. Überwiegend beruhen die Diskrepanzen auf unterschiedlichen Zielsetzungen; und der Proponent bleibt bei seiner Forderung, daß Korrekturen angebracht sind: bei den Inhalten und bei der Sicherung der Kontinuität.

Hans-Werner Johannsen

Peter Petersen und der Nationalsozialismus

Anmerkungen zur Petersen-Kontroverse 362

Die in Heft 1/89 veröffentlichte Kontroverse um Peter Petersen hat bei unseren Lesern einige Stellungnahmen ausgelöst. Hier wird davor gewarnt, aus moralischer Empörung über Petersens opportunistisches Mitläufertum allzu pauschale Schlußfolgerungen zu ziehen und Petersens reformpädagogisches Werk als „faschistoid“ zu verdammen.

Ulrich Herrmann

Geschichtsdeutung als Disziplinpolitik?

Anmerkungen zur Kontroverse über das Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus 366

Offenbart sich in dem „Historiker-Streit“ der Erziehungswissenschaftler in Wahrheit eine tiefgreifende Unsicherheit der Disziplin? Geht es eigentlich um die Frage, welches Profil in der Erziehungswissenschaft in Theorie, Forschung und Lehre vorherrschen soll?

Wolfgang Keim

Noch einmal: Worum es eigentlich geht

373

Daß es um Disziplinpolitik ginge, trifft das Problem und die Intention der Auseinandersetzung um Peter Petersen nicht; vielmehr muß geklärt werden, welche Rolle jene Pädagogen für die Entwicklung einer demokratischen Schule spielen sollen, deren Verhältnis zum Nationalsozialismus zumindest problematisch gewesen ist.

Christoph Storck

Die Besonderheit der „narrativen Pädagogik“ Janusz Korczaks

377

Janusz Korczak wird bei uns vor allem als ein konsequent handelnder und dadurch vorbildlicher Pädagoge verstanden. Weniger bekannt sind bisher seine theoretischen Überlegungen z.B. zum Verhältnis der Generationen. Wie können Erwachsene Kindern dabei behilflich sein, ihre eigenen „Ordnungen“ herzustellen, ohne diese vorwegzunehmen? Es geht nur, wenn auch die Erwachsenen noch lernen, wenn sie sich selbst noch erziehen.

Eiko Jürgens

Lehrer empfehlen – Eltern entscheiden!

Die Bewährung empfohlener und nichtempfohlener

Orientierungsstufenschüler im weiterführenden Schulsystem

388

Welche „Orientierung“ ein integriertes fünftes und sechstes Schuljahr den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern gibt, ist immer noch und immer wieder umstritten. Daß entgegen einem abratenden Urteil der Orientierungsstufe ein erheblicher Teil der betroffenen Schüler in der Realschule oder dem Gymnasium erfolgreich ist, sollte zu denken geben und erneut zu bildungspolitischen Folgerungen anregen.

Nachrichten und Meinungen

401

- Nachholbedarf
- Rechtsextremismus
- Was tun! – Aber was?
- Gleiches ist nicht das Gleiche
- Personen und Positionen
- Ökologie konkret
- Frühere Beiträge in der „Deutschen Schule“ zu den Themen dieses Heftes

Die Besonderheit der „Narrativen Pädagogik“ Janusz Korczaks

1. Bleibende Aktualität von Person und Pädagogik Janusz Korczaks

Bis heute sind Person und Pädagogik Janusz Korczaks immer wieder Gegenstand von Abhandlungen und Auseinandersetzungen. Zweifellos findet der Pädagoge Janusz Korczak immer wieder Interesse (vgl. zur Rezeption Korczaks ausführlich Wompel, Rückblick). Hingegen haben Würdigung und Einschätzung von Janusz Korczak sich unterdessen verändert.

Das gilt vor allem im Hinblick auf *die Frage nach einer möglichen Systematik* im pädagogischen Schreiben und Handeln Korczaks. Wurden lange Zeit die Schriften des Pädagogen Janusz Korczak insbesondere dem empfohlen, der „seine Unsystematik als Ausdruck von Spontaneität zu schätzen weiß“ (Kumm, 111; vgl. Biewend, 9), so hat sich in jüngerer Zeit wohl immer mehr die Auffassung durchgesetzt, daß die vielfältigen von Korczak vorgeschlagenen und auch selbst praktizierten Maßnahmen eben doch „System“ erkennen lassen:

„Die Theorie verweigert sich jeglicher akademischen Systematik; Korczak war Schriftsteller, kein Professor für Erziehungswissenschaft. Aber sie enthält zentrale Elemente, die in einem inneren Zusammenhang stehen und die so etwas wie ein verborgenes System konstituieren, mit dem Korczak seine Erfahrungen zu begreifen versuchte. Dieses System stellt für die gängigen Vorstellungen über Erziehung eine große und bis heute kaum richtig begriffene Herausforderung dar.“ (Oelkers, 228 f.; v. Hentig, 40 und auch schon Newerly, XXf.)

Indessen stellt die Pädagogik Janusz Korczaks *nicht nur für die gängigen Vorstellungen über Erziehung, sondern auch für die Pädagogik als Wissenschaft eine nicht zu unterschätzende Herausforderung* dar. Dabei gewinnt die Herausforderung für die Erziehungswissenschaft gerade gegenwärtig besondere Aktualität. Das gilt einmal aus dem Grunde, daß von einer „Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie“ wohl in einem zunehmend geringeren Maße ausgegangen werden muß (vgl. Blankertz; Flitner). Wo aber die Einsicht in einen zunehmenden Verlust der Bedeutung der pädagogischen Theorie für die pädagogische Praxis zunimmt, nimmt auch das Interesse an solchen Aussagen, Denkweisen oder Konzepten zu, welche diesen Graben zwischen Theorie und Praxis am ehesten überbrücken zu können versprechen. Als „*Theoretiker der eigenen Praxis*“ läßt Janusz Korczak nahezu notwendigerweise solche Erwartungen der Erziehungswissenschaft entstehen. Hinzu kommt ein weiterer Gesichtspunkt. Denn mit der Erkenntnis der Gefahr der „Kolonialisierung der Kindheit“ – welche wohl nicht nur zufällig am Ende der Bildungsreform und ihrer Enttäu-

schungsgeschichte besondere Aufmerksamkeit erfährt – wird auch in der wissenschaftlichen Pädagogik im zunehmenden Maße die Frage gestellt, ob nicht Umgang und Verhältnis der Generationen neu bestimmt werden müssen (vgl. Storck, 119–146). Die *Forderung nach einer (zweiten) reformpädagogischen Wende* bzw. sogar das *Postulat nach einer antipädagogischen Wende* lassen sich in diesem Zusammenhang insofern leicht mit den Auffassungen Korczaks in Verbindung bringen, als dessen Proklamierung von „Kinderrechten“ ja zweifellos auch eine Veränderung des Generationenverhältnisses intendiert.

Freilich birgt gerade diese mögliche besondere gegenwärtige Aktualität auch Gefahren. Denn damit kann nur allzu leicht der Versuch entstehen, nicht etwa die Schriften und das Handeln Janusz Korczaks als Herausforderung für die eigene Gegenwart zu verstehen, sondern sie vielmehr lediglich funktionalistisch zur Stützung eigener und vermeintlich gegenwärtig aktueller Auffassungen und Haltungen heranzuziehen.

Daß diese Problematik tatsächlich besteht, läßt sich an zwei Beispielen erläutern. So sehr weitreichend sich etwa Hanna Mortkowicz-Olczakowa in ihrer Korczak-Biographie für dessen Ideen und Vorstellungen einsetzt, so sehr energisch setzt sie sich gleichermaßen gegen die vermeintliche Vorstellung Korczaks zur Wehr, daß „die Menschheit in zwei feindliche Generationen gespalten (wäre), als gäbe es keine Liebe und keine Bande des Blutes“. Weil für Mortkowicz-Olczakowa eine grundsätzliche Problematisierung des Generationenverhältnisses offenbar (noch) nicht akzeptabel ist, muß sie Korczaks radikale Kennzeichnung des Generationenverhältnisses als Gewaltverhältnis als „ungerecht“ empfinden. Immerhin aber gibt sie auf diese Weise ihrem eigenen Standpunkt deutlich Ausdruck – auch wenn sie sich damit zugleich einer (selbst-)kritischen Prüfung dieser These entzieht (vgl. Mortkowicz-Olczakowa, 54).

Stellt sich hier schon die Frage, ob die Schriften und das Handeln Janusz Korczaks auch tatsächlich genügend in einem positiv folgenreichen Sinne herausfordern können, so gilt diese Problematik um so mehr mit Blick auf solche Versuche, die sich letztlich damit begnügen, Janusz Korczak dem Kreis der Reformpädagogen zuzuordnen (so z.B. explizit Wompeł, Janusz Korczak, 68). Bleibt zunächst ungeklärt, inwieweit der Pädagoge Janusz Korczak auch für problematische und fragwürdige Seiten der Reformpädagogik einzustehen hat, so stellt sich zugleich nämlich die Frage, inwieweit diese Rezipienten Korczaks dieser Problemstellung überhaupt kritisch nachgehen wollen.

Insofern ergibt sich das Desiderat, gerade mit Blick auf seine besondere gegenwärtige Aktualität die *tatsächlichen Standpunkte* Korczaks herauszustellen und (selbst-)kritisch auf die gegenwärtigen Fragen und Probleme der Pädagogik zu beziehen. Folglich müssen Korczaks Auffassungen nicht nur mit Blick auf reform- und antipädagogische Standpunkte, sondern auch im Hinblick auf *eine mögliche neue Einschätzung des Generationenverhältnisses* besondere Beachtung finden. Innerhalb dieser Auseinandersetzung und über sie hinaus muß dann allerdings nicht zuletzt die Besonderheit der Bestimmung des Verhältnisses von Theorie und Praxis bei Janusz Korczak Berücksichtigung finden.

2. Janusz Korczak — ein Reform- oder Antipädagoge?

Daß Korczak wie die Reformpädagogen seiner Zeit eine besondere Hin- und Zuwendung zum Kind und somit auch die Einrichtung einer kindgerechten Lebenswelt postuliert, ist evident. Hingegen unterscheidet er sich von den meisten „Reformpädagogen“ dadurch, daß er sich keineswegs damit begnügt, ein lediglich kindgerechtes Lernen herstellen zu wollen. Stattdessen legt er auch die *Fragwürdigkeiten im Leben der Erwachsenen offen*, womit die Frage nach den Zielsetzungen von Lehr- und Lernprozessen sich gerade für die Erwachsenen notwendig zur selbstkritischen Frage entwickeln muß.

„Nur mit Ironie kann man heute von einem ‚zivilisierten‘ Europa sprechen. Eben diese Zivilisation schaut gelassen und zugleich gierig auf ihre Produkte, auf die Vernichtung Tausender von Menschen. (...) Jeder sieht sich um, was bei einem Brand zu rauben ist, wenn Menschen sterben. Tausende von Menschen. (...)“ (Korczak, Von Kindern, 70)

Korczaks Kritik gegen die gesellschaftliche Lebenswelt wendet sich dann auch mit gleicher radikaler Konsequenz gegen die erzieherischen Institutionen der Gesellschaft. Das gilt vor allem für die Schule, die er als eine „nationalistisch-kapitalistische Institution“ (ders., 68) geißelt:

„Versteht nicht überall die Schule unter allgemeiner Bildung Reihen von Tatsachen und Zahlenreihen, die man ein paar Tage oder ein paar Wochen nach der Prüfung vergißt, im besten Fall nach einigen Monaten, und wo bleibt das Verständnis, das Bewußtsein für die vielen Mißstände, die Gegensätze und Morde des gegenwärtigen Lebens — Bewußtsein und Aufstehen zum Kampf? Die Allgemeinbildung — das ist das höchste, bewußte Wirkungsfeld für Wahrheit und Gerechtigkeit; eine solche Allgemeinbildung kann und will keine kapitalistische Schule vermitteln, weil deren Aufgabe um jeden Preis in der Erhaltung des für die bevorzugten Schichten bequemen Status Quo liegt.“ (ders., 70)

Legt Korczak damit einerseits in einer politisch-gesellschaftlichen Problemsicht die *Fragwürdigkeit der Erziehungsziele gesellschaftlicher Institutionen* offen, so findet er in diesem Zusammenhang nicht zuletzt deshalb so weitgehendes literarisches Interesse, weil er mit diesen Überlegungen die *alltägliche menschliche Lebenswelt* immer im Blick behält:

„Unser Spiel mit den Kindern ist ein Spiel mit gefälschten Karten; die Schwächen des Kindesalters stechen wir mit den Assen der Erwachsenen. Falschspieler, die wir sind, mischen wir die Karten so, daß alles, was gut und wertvoll ist, gegen ihre schwächsten Stellen steht. Wo bleiben denn unsere Nichtstuer und Leichtfüße, die genußsüchtigen Feinschmecker, die Dummköpfe, die Faulpelze, (...); wieviele Zänkereien, Hinterhältigkeiten, Eifersuchtsszenen, üble Nachrede und Erpressungen gibt es bei uns, (...)?“ (Korczak, Das Recht, 22)

Geht Korczak mit der Offenlegung dieser eben nicht nur „erzieherischen“, sondern auch „gesellschaftlichen“ Fragwürdigkeiten der menschlichen Lebenswelt sicherlich über viele „Reformpädagogen“ hinaus, so unterscheidet er sich auch von ihnen im Hinblick auf die positive Formulierung von Erziehungszielen. Das gilt vor allem im Hinblick auf den Begriff der „Gemeinschaft“.

Die Problematik des Begriffs Gemeinschaft innerhalb der Programmatik der Reformpädagogik kann an dieser Stelle nicht hinreichend erläutert werden. Daß aber dieser Begriff immer wieder vielfach zur Legitimierung fragwürdiger Unterordnungen bis hin zur Unterwerfung unter autoritäre Führerpersönlichkeiten herangezogen wurde, ist nicht zu bestreiten (vgl. Axhausen, 78–87). Jedenfalls kann kaum bestritten werden, daß nicht nur die Ein-, sondern auch die Unterordnung des einzelnen innerhalb der Gemeinschaft konstitutiv für den Gemeinschaftsgedanken der Reformpädagogik ist: „Eine ‚Gemeinschaft‘ zeigt eine ganz freie Dynamik ihrer Innenstruktur. Die von ihr umschlossenen Einzelmenschen ordnen sich in voller Freiheit um eines Geistigen willen ihr ein oder einer geistigen Idee unter. Diese geistige Idee wird dann durch Führer repräsentiert, um die sich jene Menschen wie eine Art Gefolge freiwillig scharen.“ (Petersen, 10)

Dagegen will Korczak eine *Unterordnung* der Kinder *weder unter Führerpersönlichkeiten, noch unter ein (abstraktes) Geistiges*. Ihm geht es vielmehr zunächst einfach darum, daß „Menschen lernen, sich eigene Ordnungen zu machen, die sie als notwendig anerkennen, in denen sie ihr Glück finden, und in denen sie sich selbst verwirklichen können. Er wollte nicht zu Egoismus erziehen, sondern zu Selbsterkenntnis und Selbstdisziplin; der Erzieher-Arzt wollte soziale Erfahrungen machen lassen, damit Verständigung gesucht und gefunden wird“ (Kluge/Plum, 38). Solche Erfahrungen wiederum, davon ist Korczak überzeugt, machen Kinder am ehesten dann, wenn sie sich auch tatsächlich selbst verwalten können:

„Sollen die Kinder sich selbst verwalten. Wenn sie das gut besorgen, dann werden sie sich wohl fühlen; wenn sie sich schlecht selbstverwalten, wird es ihnen schlecht ergehen. So werden sie lernen, gut zu führen; sie werden vorsichtig sein, denn sie streben danach, daß es ihnen gut geht“ (Korczak, Von Kindern, 79). Die Kinderselbstverwaltung, die zuallererst ihrem eigenen Wohlbefinden dient, hat Korczak den Kindern seines (Waisen-)Hauses bis hin zum Kinderparlament und zum Kindergericht ermöglicht. Dabei fällt beim Kindergericht auf, daß es nahezu ausschließlich nach verzeihenden Paragraphen urteilt. Selbst ein möglicher Ausschuß aus der Gemeinschaft soll nicht als „Hinauswerfen“ verstanden werden müssen: „Er wird nicht hinausgeworfen, er geht aus freien Stücken, denn er will sich unseren Gesetzen nicht unterordnen. Vielleicht findet er ein anderes Heim mit anderen Hausordnungen, und dort wird er sich wohlfühlen“ (ders., 82; vgl. wie man ein Kind, 312–316). Damit will Korczak den wirklichen Möglichkeiten der Kinder entgegenkommen – womit er zugleich deutlich falsche und irrealer Erwartungen abweist: „Aufgabe des Gerichts ist es, Ordnung unter den Menschen einziehen zu lassen, aber es kann weder Wunder bewirken, noch liegt das in seiner Absicht“ (vgl. Von Kindern, 83; zu Theorie und Praxis von Kindergericht und Kinderparlament vgl. ausführlich Okon, 151–153).

Indem Korczak auch innerhalb der Gemeinschaft den wirklichen Bedürfnissen, Interessen und auch Schwierigkeiten der individuellen Kinder noch Rechnung tragen will, bringt er zum Ausdruck, daß nach seiner Auffassung nicht etwa primär die Kinder *dem Wachsen und Gedeihen der Gemeinschaft*, sondern vielmehr *umgekehrt die Gemeinschaft der Entwicklung und Entfaltung der einzelnen Kinder* dienen soll.

Freilich resultiert weder aus seiner Hinwendung zu den wirklichen Kindern noch aus seiner Forderung nach einer Selbstverwaltung der Kinder für

Korczak das Postulat einer Abschaffung der Erziehung. Zwar stimmt Korczak insofern mit den Vertretern der sog. Antipädagogik überein, als er eine Fixierung der Erziehung auf die Zukunft rigoros ablehnt und verurteilt (vgl. Oelkers, 237). Das aber bedeutet andererseits wiederum noch keineswegs, daß er jede Verantwortung der Erziehung für die Zukunft von sich weisen will:

„Wir sollen auch die gegenwärtige Stunde achten, den heutigen Tag. Wie soll es (das Kind, C. S.) morgen leben können, wenn wir es heute nicht bewußt, verantwortungsvoll leben lassen?“ (Korczak, Das Recht, 28)

Damit aber sind dem Erzieher weder die „Folgen seines Tuns“ weithin „gleichgültig“ (vgl. v. Braunmühl, 43), noch versteht er das Gebot der Achtung des heutigen Tages als Aufforderung, auf jedwedes pädagogische Eingreifen mit Blick auf eine vermeintliche Freiheit der Kinder zu verzichten. Denn *daß Kinder Ordnungen*, in denen sie ihr Glück finden, *sozusagen naturwüchsig oder selbstreguliert schon entwickeln lernen*, wird von Korczak keineswegs vorausgesetzt.

Das belegen insbesondere die Erfahrungen des praktischen Erziehers J. Korczak während der „Sommerkolonien“: „Und wenn eine Schlägerei entstünde, wenn die Wildlinge den Schöpfbecher zerschlugen, die Anlagen zertrampelten, die Umfriedung einrissen – sie wären nicht schuld, sondern die mangelnde Erfahrung des Erziehers. (...) Der Weg in die Kolonie war eine Qual für mich. Als das erste Kind vom Wagen stieg, weil es das Fahren langweilig fand, hätte man es sofort wieder aufsitzen lassen sollen. Ich tat das nicht. Und so trafen die Kinder mit wildem Geschrei, ohne jede Ordnung, teils zu Wagen, teils zu Fuß, unterwegs Kleiderbeutel und Gebetbücher verlierend, einander drängend und stoßend, aufgeregte und halb betäubt auf der Veranda ein“ (Korczak, Wie man ein Kind, 240). Als er dann mit einer zweiten Gruppe in die Sommerkolonien fährt, hat sich sein Verhalten geändert: „Ich gab bekannt, daß Fuhrwerke an der Bahnstation sein würden und daß sie jetzt, im Zuge, ihre Notdurft verrichten sollten; daß sie nicht wie die Wilden auf die Wagen klettern und kein Gedränge machen sollten, daß es verboten sei, unterwegs abzustiegen, (...)“ (ders., 258). Mit diesem solchermaßen veränderten Verhalten kommt er dann zunächst zu einer überraschenden Erfahrung: „Zu meinem Erstaunen konnte ich mich in der Kolonie davon überzeugen, daß Kinder keinen Widerwillen gegen Gebote und Verbote empfinden, die dazu dienen, den Plan einzuhalten und Disziplin und innere Ordnung zu bewahren, und daß sie sich ihnen gerne fügen“ (ders., 269). Sinnvoll kann der Erzieher Verbote und Gebote aber nur einsetzen, wenn er die von ihm zu betreuenden Kinder wirklich kennt und ihnen aus diesem Grunde angemessen begegnen kann. Korczak folgert aus dieser Einsicht die Verpflichtung des Erziehers zur genauen Beobachtung der Kinder – wobei er sich in seinem Anspruch am Maßstab der klinischen Beobachtung orientieren will (vgl. Okon, 146). So zeichnet Korczak etwa während der Sommerkolonien Schlägerei-Kurven auf – was die erzieherische Maßnahme zur Folge hat, daß er nach einem gewissen Ansteigen der Kurve immer wieder Beratungsgespräche mit den Kindern führt. Tatsächlich führen diese Gespräche dann zu einem Sinken der Zahl der Schlägereien (vgl. Korczak, Wie man ein Kind, 270–272).

Damit zeigt sich, daß einmal ein Hauptanliegen des Erziehers ist, den Kindern bei *Herstellung ihrer Ordnung Hilfestellung* zu leisten: „Ohne Organisation, im Durcheinander können sich nur wenige, ungewöhnliche

Kinder entwickeln. Die anderen gehen zugrunde“ (Korczak, zit. nach Kluge/Plum, 51). Hingegen darf damit nicht übersehen werden, daß Korczak sich mit diesem Anliegen noch keineswegs begnügte. Korczak wollte nämlich insofern keine beliebige oder willkürliche Entwicklung seiner Kinder, als er intendierte, den Kindern ein Leben in „Wahrheit und Gerechtigkeit“ zu eröffnen:

„Igor Newerly berichtet im übrigen, daß Korczak den Kindern bei ihrer Entlassung aus dem Waisenhaus zu sagen pflegte: ‚Eines geben wir Euch mit – die Sehnsucht nach einem besseren Leben, das es noch nicht gibt, das aber einmal kommen wird, wenn Ihr ein Leben der Wahrheit und Gerechtigkeit geführt habt‘“ (Hentig, 56). In die gleiche Richtung zielt Newerlys Bericht vom Bemühen Korczaks, „gute Taten denkwürdig zu machen“ – was z. B. über besondere Gedenkpostkarten oder auch besondere Gedenktage versucht wurde (vgl. Newerly, XXVIII). Wie Korczak seine besondere Haltung zu Kindern mit dem (Erziehungs-)Ziel eines Lebens in Wirklichkeit und Gerechtigkeit zu verknüpfen versucht, hat vielleicht Maryna Falska am treffendsten zusammengefaßt: „Den Zwang wollen wir durch freiwillige Anpassung an die Normen des Gemeinschaftslebens ersetzen. Die tote Moralfloskel wollen wir durch freudiges Streben nach Vervollkommen und Selbstüberwindung aus der Welt schaffen. Wir wollen das Kind nicht kneten und ummodellern, sondern wir wollen es verstehen, um uns mit ihm zu verständigen. (...) Ihr eigenes Leben soll sich herausbilden, die Kräfte sollen erprobt, die moralische Stärke und die Entwicklungstendenz gefördert werden. Im Vordergrund steht das Kennenlernen. Wir müssen behutsam und langsam zu Werke gehen und uns in der Zusammenarbeit selbst bilden und erziehen“ (zit. nach Mortkowicz-Olczakowa, 125 f.).

Formuliert M. Falska in diesem Zusammenhang explizit das Postulat einer Selbstbildung und Selbsterziehung, so eröffnet sich damit ein Weg zum Verstehen der Einschätzung des Generationenverhältnisses bei J. Korczak.

3. Die Besonderheit der Einschätzung des Generationenverhältnisses bei Janusz Korczak

Formuliert Korczak einerseits seine Kritik nicht nur als „erzieherische“, sondern auch als „gesellschaftliche“ Kritik der gesellschaftlichen Wirklichkeit, während er andererseits innerhalb der Erziehung an der Intention der „Vervollkommen“ festhalten will, so hat das unweigerlich Konsequenzen für die Einschätzung des Generationenverhältnisses. Soll es nämlich wirklich um *das Ziel der „Vervollkommen“* oder um *das Ziel eines Lebens in „Wahrheit und Gerechtigkeit“* gehen, so bedeutet das, daß eben *nicht nur die Kinder, sondern auch die Erwachsenen* angesichts dieses Zieles *noch lernen müssen*. Das bedeutet auch, daß die Erzieher nicht allein die von ihnen zu betreuenden Kinder, sondern auch die Erwachsenen und vor allem jeweils sich selbst kritisch beobachten müssen. Erst vor diesem Hintergrund kann die narrative Pädagogik J. Korczaks angemessen Verständnis finden. Denn die Wirklichkeit des menschlichen Lebens kann nur verbessert werden, wenn sie tatsächlich offen wie (selbst-)kritisch wahrgenommen wird. Das wiederum setzt voraus, daß Entwicklungsprozesse im wirklichen Leben gesehen und auch beschrieben werden.

Der Bericht über die Sommerkolonien läßt sich zweifellos in einem solchen Sinne lesen. Denn keineswegs ändert der Erzieher Janusz Korczak nur sein erzieherisches Verhalten, er verändert sich vielmehr auch selbst.

So löst erst das Erlebnis einer „Meuterei“ der Kinder für den Erzieher J. Korczak ein selbstkritisches Nachdenken über seine Einstellung und sein Verhalten aus: „Ich war ausgegangen, in weißen Handschuhen, mit einer Blume im Knopfloch, um erfreuliche Eindrücke und liebliche Erinnerungen einzuheimsen bei den Hungrigen, Entachteten und Enterbten. Ich hatte mich herauslügen wollen aus meinen Verpflichtungen mit ein paar freundlichen Gesten und billigen Feuerwerkseffekten, ich hatte es nicht einmal fertiggebracht, mir ihre Namen einzuprägen, die Wäsche richtig auszugeben (...) Am nächsten Tag, bei einer Unterhaltung im Walde, sprach ich zum erstenmal nicht zu den Kindern, sondern mit ihnen, und ich sprach nicht davon, wie sie nach meinen Wünschen sein sollten, sondern darüber, was sie selbst sein wollten und könnten (...)“ (Korczak, *Wie man ein Kind*, 246f.)

Der Erzieher J. Korczak macht über vielfältige und vielleicht desillusionierende Erlebnisse die Erfahrung, daß er *nicht nur die Kinder, sondern auch sich selbst noch erziehen muß*. Wo aber eine Bereitschaft zu einer solchen Selbsterziehung fehlt, entsteht ein so weitreichendes Geflecht von gestörten Interaktionsprozessen, daß ein sinnvolles Lernen und Aufwachsen der nachwachsenden Generation nahezu unmöglich wird.

So muß Stasio nicht zuletzt deshalb die „Unglückswoche“ erleben, weil er sich in einem Geflecht von Beziehungen befindet, welches von Gewalt und Unterdrückung geprägt ist. Das gilt insbesondere für die Schule. Nachdem z. B. der Schulinspektor Stasios Lehrer wegen Stasios „Versagen“ kritisiert, wird Stasio wiederum von diesem hart bestraft. Stasio selbst wiederum verhält sich dann ebenfalls ungerecht gegen seine Geschwister, gegen die Köchin und gegen seinen Nachhilfelehrer. Gleichzeitig führt sein Mißmut dazu, daß er Lernbereitschaft und Konzentrationsfähigkeit kaum aufzubringen vermag – was nahezu zwangsläufig zu der nächsten „Niederlage“ in der Schule führt. Als zuletzt sogar seine Mutter ihn noch mit dem Vorwurf der „Ausreden“ verurteilt, muß Stasio seine „Niederlage“ als (zunächst) endgültig erleben: „Aber das waren keine krampfhaften Tränen aus verletztem Stolz, ohnmächtigem Zorn oder aus Empörung, das waren jetzt die Tränen des Unterlegenen aus dem Gefühl eines großen Unrechts, (...)“ (Korczak, *Das Recht*, 72).

Zweifelloos entsteht die Wirksamkeit der Erzählungen Korczaks über die *Anschaulichkeit*, mit welcher er *das Geflecht und die Dependenz der Unterdrückungs- und Gewaltmechanismen* innerhalb der jeweiligen Beziehungen offenlegt. Geschichten wie „Die Unglückswoche“ offenbaren mit großer Anschaulichkeit, daß ein sinnvolles Aufwachsen der nachwachsenden Generation im Grunde schon deshalb nicht realisiert werden kann, weil die Kinder sich von Beginn ihres Lebens an in solchen Zwangs- und Unterdrückungsmechanismen bewegen müssen, daß sie diesen entweder erliegen oder aber sich ihnen anpassen müssen.

Gerade diese Erkenntnis aber führt zu der Einsicht, daß das voreilige Postulat einer Gleichberechtigung der Generationen nicht als Forderung Korczaks aufgefaßt werden darf. Denn dieser will die Erwachsenen gerade nicht von ihrer besonderen pädagogischen Aufgabe gegenüber der nachwachsenden Generation entlasten. Die Wahrnehmung der pädagogischen Aufgabe setzt freilich nicht nur eine besondere Sensibilität für das Lernen

der Kinder, sondern auch für die eigenen Schwächen und Unzulänglichkeiten voraus:

„Wir möchten, daß unsere Kinder besser werden, als wir es sind. Wir träumen von dem vollkommenen Menschen der Zukunft. (...) Wir haben uns untereinander verständigt und geeinigt, haben einander vergeben, und uns von der Pflicht freigesprochen, uns bessern zu müssen. (...) Wir erlauben den Kindern nicht, uns zu kritisieren, noch kontrollieren wir uns selbst. Wir sind freigesprochen; also haben wir den Kampf mit uns selbst aufgegeben und den Kindern auferlegt“ (ders., 29).

Statt „Achtung vor den Geheimnissen und Schwankungen der schweren Arbeit des Wachsens“ (ders., 28) zu haben und die Kinder zu unterstützen, überfordern die Erwachsenen ständig die Kinder und betrügen auf diese Weise jedes einzelne Kind um sein Recht, „so zu sein wie es ist“. Selbst die Versuche der Kinder, sich zu bessern, werden von den Erwachsenen eher behindert als unterstützt:

„Es will sich befreien, wir aber bemühen uns, es zu verstricken; es will sich losmachen, wir aber stellen ihm heuchlerische Fallen. Wenn Kinder offen und aufrichtig sein wollen, so lehren wir sie das Gegenteil. Sie schenken uns einen Tag, einen ganzen, langen Tag ohne Fehl – wir aber stoßen sie um eines einzigen bösen Augenblicks willen zurück. Ist es das wert?“ (ders., 33)

Am Ende steht die desillusionierende und wohl nur innerhalb einer selbstkritischen Haltung anzuerkennende Einsicht des Erziehers, daß er gerade durch seinen Vorsprung an Erfahrung gegenüber den Kindern als defizitär erscheinen muß. Damit läßt sich eine wesentliche Voraussetzung für erzieherisches Handeln bei J. Korczak nun zusammenfassen: Soll der Erzieher unter sensibler Berücksichtigung ihrer wirklichen Interessen und Bedürfnisse Kinder zur gesellschaftlichen Mitwirkung befähigen, so muß er gleichzeitig – und das eben nicht nur durch sein „erzieherisches“ Verhalten – zum Ausdruck bringen, daß auch er selbst *eine gelingende gesellschaftliche Mitwirkung noch anstrebt, also noch lernen muß*.

4. Pädagogik ist die Lehre nicht vom Kinde, sondern vom Menschen

Korczak war nicht Professor für Erziehungswissenschaft und wollte es wohl auch nicht sein: insofern ist es nur folgerichtig, daß er keine akademisch-wissenschaftliche Systematik vorgelegt hat. Das gilt vor allem mit Blick auf seine Adressatengruppe, welche er mit Argumentationsformen einer „wissenschaftlichen Pädagogik“ wohl nicht hätte erreichen können.

Freilich begründet sich seine Schreib- wie Denkweise darüber hinaus mit seiner Einschätzung der Bedeutung von (pädagogischer) Theorie. Denn was für den Umgang mit Kindern gilt, das gilt im Grunde auch für den Umgang mit Erwachsenen: „Das Wort ist Bundesgenosse, kein Stellvertreter“ (Korczak, *Wie man ein Kind lieben soll*, 272). Das bedeutet nicht, daß Korczak die Theorie geringschätzt. Er schätzt aber zugleich die Schwierigkeiten realistisch wie selbstkritisch ein, welche sich ergeben, wenn Theorie praktisch folgenreich werden soll:

„Die Praxis – das ist meine Vergangenheit, mein Leben, die Summe subjektiver Erlebnisse, die Erinnerung an erfahrene Mißerfolge, Enttäuschungen, Niederlagen, Siege und Triumphe, an negative und positive Empfindungen. Die Praxis kontrolliert mißtrauisch, sie zensiert und bemüht sich, die Theorie bei einer Lüge, einem

Fehler zu ertappen. (...) Routine oder Erfahrung? Routine erwirbt ein gleichgültiger Wille, der auf der Suche nach Methoden und Methödden ist, um die Arbeit zu erleichtern, zu vereinfachen, zu mechanisieren, (...) Ich weiß nicht, ich suche, ich stelle Fragen. In der Ermüdung härte ich mich und reife. Die Arbeit ist wertvollster Bestandteil meines höchstpersönlichen Lebens. Nicht das, was leicht, sondern was am allseitigsten wirksam ist. Durch Vertiefung kompliziere ich. Ich verstehe, daß Erfahrung Leiden bedeutet.“ (Korczak, Verteidigt, 14f.)

Erst über die Bereitschaft, Erfahrungen – d. h. immer auch Leidenserfahrungen – zu machen, kann der Mensch sich einen solchen Zugang zur Theorie eröffnen, welcher in Aussicht stellen kann, daß Theorie praktisch folgenreich wird:

„Und wenn ein Mensch nach Jahren der Arbeit, in gedanklicher Anstrengung, nach schweren Erfahrungen endlich zu diesen Wahrheiten gelangt, nimmt er erstaunt wahr, daß eigentlich nichts Neues darin ist, daß die Theorie all dies seit langem verkündet, daß er dies seit langem gelesen, gehört, gewußt hat, daß er jetzt darüber hinaus – dank der Praxis – auch genauso fühlt. Wer eine Divergenz sieht zwischen Theorie und Praxis, ist gefühlmäßig dem Niveau der modernen Theorie nicht gewachsen, er muß nicht noch mehr Buchstaben aus Büchern lernen, sondern aus dem Leben, ihm fehlen keine Rezepte, sondern die in schwerer Mühsal errungene moralische Kraft, die Wahrheit zu empfinden, sich mit der Wahrheit der Theorie zu verbrüdern“ (ders., 17).

Erst vor dem Hintergrund dieses Standpunkts begründet sich der besondere Stellenwert der narrativen Pädagogik des J. Korczak. Damit kann auch ersichtlich werden, warum Korczak so detailliert und anschaulich von fragwürdigen und gestörten Kommunikationsprozessen erzählt. Nicht zuletzt wird vor diesem Hintergrund verständlich, warum Korczak in seinen Schriften seinen eigenen Lern- und Veränderungsprozessen einen solchen Stellenwert einräumt.

Weil Korczak Pädagogik nicht als Lehre vom Kinde, sondern als Lehre vom Menschen verstehen will (vgl. Kluge, 191), sucht er nach Bedingungen und Voraussetzungen, unter denen Menschen eine gelingende und sinnvolle Mitwirkung an der gesellschaftlichen Wirklichkeit gelingen kann. Ist die gesellschaftliche Mitwirkung nur dann als gelingend und sinnvoll anzusehen, wenn sie eine Verbesserung sowohl der Entwicklungsmöglichkeiten der einzelnen Menschen als auch des Zusammenlebens aller Menschen anstrebt, so kann sie wiederum nur gelingen, *wenn die Menschen sich zunächst und zuallererst als die erkennen, die sie wirklich sind*. Erst dann nämlich können die Menschen jene Prozesse durchschauen, welche sie – aber erst über dieses Durchschauen – motivieren können, *andere werden zu wollen*. In diesem Sinne kann dann gesagt werden, daß J. Korczak den Menschen immer wieder von sich selbst erzählt.

Daß Korczak dabei dann immer wieder vor unangemessenen und übertriebenen Erwartungen warnt, ist nur folgerichtig. Und ebenso ist es dann auch nur konsequent, mit der Erkenntnis, daß auch die Erwachsenen vieles (noch) nicht zu leisten vermögen, die Einsicht in die große Gefahr einer (pädagogischen) Überforderung der Kinder zu verbinden und ein entsprechendes Verhalten gegen Kinder zu postulieren:

„Alles zu verstehen heißt alles zu verzeihen. (...) Man muß glauben, daß ein Kind nicht schmutzig, sondern nur beschmutzt sein kann. Ein kriminelles Kind bleibt ein Kind. Das darf man keinen Augenblick vergessen. Es hat noch nicht resigniert, (...) Es hört auf, mit sich zu ringen, wenn es resigniert, oder – schlimmer noch – erkennt, daß die Menschen – die Allgemeinheit – sein inneres schweres Ringen nicht wert sind“ (ders., 15f.; vgl. auch Okon, 149).

Damit aber wird noch einmal ersichtlich, daß Korczaks Verständnis von Pädagogik als Lehre vom Menschen (vgl. Kluge, *Mein persönliches Wachstum*, 191) *keineswegs mit der Intention einer Aufhebung der intergenerationalen Differenz verbunden* ist. Vielmehr wird gerade umgekehrt die intergenerationalen Differenz und damit die Kindheit als gesellschaftlicher Sonderstatus verteidigt, um die Erwachsenen von ihrer gegenüber Kindern ungleich größeren pädagogischen Verantwortung nicht zu entlasten. Insbesondere wohl deshalb müssen die Gedanken Korczaks auch heute noch gedacht und – vor allem – weitergegeben werden. Es wäre zu wünschen, daß noch mehr dafür geworben wird, die Schriften Korczaks zu lesen – und nicht nur in Hochschule und Schule. Zeigt auch die Geschichte der Korczak-Rezeption, daß dessen Systematik nicht sofort jedem zugänglich ist, so lernt und erfährt ein jeder Leser Korczaks dessen ungeachtet doch vieles: Jedenfalls wird er die Aufforderung zur (selbst-)kritischen Beobachtung der wirklichen (Erziehungs-)Wirklichkeit nur schwerlich übersehen bzw. überlesen können. Denn nicht zuletzt geht es um die Erfahrung, deren Möglichwerden das engagierte Schreiben Korczaks wohl erst motivierte: daß nämlich vor dem Hintergrund des Zieles einer „besseren“ menschlichen Lebenswelt im Grunde wir alle noch Kinder sind.

Literatur

- Axhausen, Silke: Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Zur Kritik des pädagogischen Idealismus. Königsstein/Ts. 1980.
- Biewend, Edith: Leben ohne Illusionen. Leben und Werk des Janusz Korczak. Heilbronn 1974.
- Blankertz, Herwig: Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie. In: ZfPäd (24) 1978, S. 171–182.
- Braunmühl, Ekkehard von: Das Kind in der Familie, In: Ders. u. a.: Die Gleichberechtigung des Kindes. Frankfurt/M. 1976, S. 11–56.
- Flitner, Andreas: Eine Wissenschaft für die Praxis? In: ZfPäd (24) 1978, S. 183–193.
- Heimpel, Elisabeth u. Hans Roos: Nachwort. In: Korczak, J.: Das Recht des Kindes auf Achtung, S. 346–372.
- Hentig, Hartmut von: Janusz Korczak oder Erziehung in einer friedlosen Welt. In: Janusz Korczak. Ansprachen anläßlich der Verleihung des Friedenspreises des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels. Frankfurt/M. 1972. S. 19–76.
- Korczak, Janusz: Das Recht des Kindes auf Achtung. Hrsg. von E. Heimpel u. H. Roos. 3. Aufl. Göttingen 1979.
- Korczak, Janusz: Verteidigt die Kinder! Erzählende Pädagogik. Gütersloh 1978.
- Korczak, Janusz: Von Kindern und anderen Vorbildern. Gütersloh 1979.
- Korczak, Janusz: Wie man ein Kind lieben soll. Hrsg. von E. Heimpel u. H. Roos. 8. Aufl. Göttingen 1983.
- Kluge, Karl-Josef: Mein persönliches Wachstum durch die Begegnung mit Janusz Korczak in seinen Werken, In: Beiner, F.: (Hrsg.), J. Korczak. Zeugnisse einer

- lebendigen Pädagogik. Vierzig Jahre nach seinem Tod. Heinsberg 1982. S. 182–194.
- Kluge, Karl-Josef u. Helga Plum: *Lebensthema: Gerechtigkeit für das benachteiligte Kind*. In: Kluge, K.-J. u. a., *Eine kindgerechte Umwelt schaffen: das pädagogische System J. Korczaks und seine Bedeutung für Sondererziehung und Rehabilitation*. München 1981, S. 31–121.
- Kumm, Erika: „Unter den Flügeln des Wohlwollens“. Zu Janusz Korczak und seinem Werk, In: *Neue Sammlung* (19) 1979, S. 111–121.
- Mortkowicz-Olczakowa, Hanna: *Janusz Korczak. Arzt und Pädagoge*. München u. Salzburg.
- Newerly, Igor: *Einleitung*. In: Korczak, J.: *Wie man ein Kind lieben soll*, S. I–XXXIV.
- Oelkers, Jürgen: *Erziehung in der Gegenwart – Notizen zu Korczaks pädagogischer Theorie*. In: *Neue Sammlung* (23) 1983, S. 228–239.
- Okon, Wincenty: *Janusz Korczak und sein pädagogisches System*. In: *Die deutsche Schule*, (74) 1982, S. 146–155.
- Petersen Peter: *Der kleine Jena-Plan*. Weinheim.
- Storck, Christoph: „Alternative“ Schulkonzepte. *Ausweg oder Ausstieg aus den Widersprüchen der Schule und ihrer Reform*. Essen 1986.
- Wompel, Ilse Renate: *Janusz Korczak – ein Reformpädagoge?* In: F. Beiner (Hrsg.), *Janusz Korczak. Zeugnisse einer lebendigen Pädagogik. Vierzig Jahre nach seinem Tod*. Heinsberg 1982, S. 61–72.
- Wompel, Ilse Renate: *Rückblick auf den 100. Geburtstag von Janusz Korczak*, in: *Die deutsche Schule*, (71) 1979, S. 131–133.

Christoph Storck, geb. 1956, Dr. phil., Studium der Pädagogik, Germanistik und Kath. Theologie an der Universität Münster, 1982 1. Staatsexamen für die Sekundarstufe II und erstes Staatsexamen für die Sekundarstufe I, 1982–1985 Wiss. Hilfskraft am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Münster, 1985 Promotion, 1985–1987 Referendariat, seit 1987 Gymnasiallehrer in Mönchengladbach

Anschrift: Pongser Str. 282, 4050 Mönchengladbach 2