

Jakub Balicki, Marta Sobocińska, Dietrich Benner

Pedagogika ponad granicami : Wywiad z Profesorem Dietrichem Bennerem = Padagogik uber die grenzen : Ein interview mit prof. Dietrich Benner

Forum Pedagogiczne 2, 361-396

2011

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

JAKUB BALICKI, MARTA SOBOCIŃSKA
*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
w Warszawie*

PEDAGOGIKA PONAD GRANICAMI. WYWIAD Z PROFESOREM DIETRICHEM BENNEREM

J.B.: Panie Profesorze, co skłoniło Pana do wybrania pedagogiki za obszar nauki, którego zgłębianiu Pan się poświęcił?

D.B.: To pytanie jest bardzo słuszne ze względu na moją drogę kształcenia, gdyż na początku studiowałem filozofię. Gdy w Wiedniu w roku akademickim 1964-1965 obroniłem doktorat [z tej właśnie dziedziny], mój promotor Erich Heintel zaproponował mi pracę u siebie jako asystent. W tamtym czasie jednak państwo austriackie nie zezwalało na to, żeby powierzać Niemcom stanowiska naukowe w Austrii. Nie minęło jeszcze dostatecznie dużo czasu od drugiej wojny światowej. Również traktat, dzięki któremu Austria odzyskała suwerenność jako państwo neutralne, był jeszcze zbyt świeży. Dążono wówczas do wzmocnienia własnej narodowości i wobec tego musiałem wracać do Niemiec. Tam w czasie dwóch pierwszych semestrów studiowałem pedagogikę na Uniwersytecie w Bonn i w Instytucie Pedagogiki otrzymałem swoją pierwszą pracę. Co ciekawe, u austriackiego profesora Josefa Derbolava, który piastował w Bonn niemiecką profesurę.

M.S.: Co pociąga w pedagogice?

D.B.: W odpowiedzi na to pytanie chciałbym odwołać się do dwóch doświadczeń z mojego życia osobistego, które stały się dla mnie bardzo ważne. Pierwsze z nich sięga okresu nauki w ostatnich klasach gimnazjum, w Polsce mówi się: liceum. Miałem wówczas bardzo dobrego, do dziś przeze mnie wysoko cenionego nauczyciela języka niemieckiego pana dr. Brauna. Uczestnicząc w jego zajęciach, mniej więcej dwa lata przed maturą, nieoczekiwanie spostrzegłem, że potrafię myśleć, formułować własne sądy i je zapisywać. Z pewnością spytają Państwo, co było w tym takiego pedagogicznego. Ów nauczyciel posiadał umiejętność stawiania pytań, przykładowo odnośnie do jakiegoś wiersza czy dramatu albo eseju, w taki sposób, że skłaniało to uczniów do zastanowienia się. Na jego lekcjach zauważyłem, że te pytania coś mi dają, że po zajęciach mogę dalej samodzielnie pracować nad rzeczą.

Czegoś podobnego doświadczyłem ponownie u mojego promotora w Wiedniu. Tam znowu zaobserwowałem, że dzięki nauczycielowi mogę nie tylko poznawać jakąś nową, nieznaną mi do tej pory rzecz, lecz również dyskutować o niej z innymi.

Znacznie później przeczytałem u Platona, że to, co przydarzyło mi się dwa razy w życiu, nie było wcale niczym nadzwyczajnym, lecz właśnie owym doświadczeniem, na którym zasada się nauczanie wychowujące. W Platońskim dialogu Uczta młody ateńczyk imieniem Alkibiades chwali Sokratesa za to, że doznał u niego czegoś szczególnego, a mianowicie tego, że w jego obecności potrafi myśleć o rzeczach, których bez niego nie byłby w ogóle w stanie pojąć.

Moje spotkanie z pedagogiką było przygotowane przez dwóch nauczycieli, dzięki którym przekonałem się o możliwości nauczania w taki sposób, że uczący się jest w stanie dalej samodzielnie pracować nad rzeczą i rozmawiać o niej z innymi.

M.S.: Czy nie było jednak tak, że to właśnie filozofia utorowała Panu Profesorowi drogę do samodzielnego myślenia?

D.B.: Filozofia bardzo mi pomogła. Ale gdy zaczynałem czytać teksty filozoficzne, początkowo w ogóle ich nie rozumiałem. Pytałem samego siebie, dlaczego zanim w jakimś tekście rozwinię się jakaś myśl, wszystko trwa tak długo. Dlaczego autor nie podaje odpowiedzi od razu, dlaczego stawia pytania idące najpierw w jednym kierunku, potem w innym, dlaczego zwodzi czytelnika? Przy lekturze tych tekstów potrzebowałem nauczyciela, którego pasjonuje ta swoista gra w chowanego i który wskaże mi drogę do rozumienia. Proces formułowania myśli jest tak samo ważny jak sama myśl. Również to doświadczenie było zdecydowanie pedagogiczne.

J.B.: Czy wiedza teoretyczna z zakresu pedagogiki miała wpływ – jeżeli tak, to jaki – na praktyczne wychowanie Pańskich dzieci?

D.B.: Jest to pytanie, które również często stawiała mi moja żona. Jestem przekonany, że pedagogika teoretyczna wpłynęła na moje praktyczne myślenie i działanie oraz odwrotnie. Jednak nie należy wyobrażać sobie tego w ten sposób, że od nauki dowiedziałem się, jak wychowywać. Filozofia i klasyczne teksty pedagogiczne pouczyły mnie raczej o tym, że integralną częścią własnego uczenia się myślenia i oceniania jest bycie nieustannie otwartym na irytacje i pytania pochodzące z doświadczenia. Odpowiednio do tego moje myślenie i działanie pedagogiczne było szczególnie dla mnie irytujące wtedy, gdy doświadczałem czegoś niespodziewanego ze strony moich dzieci i zdawałem sobie sprawę, że jest to dla mnie wyzwanie. Mogę to wyjaśnić za pomocą krótkiej historyjki o wychowaniu mojego syna Joshy.

Gdy miał dwa lata, jak tylko znalazł się wieczorem w łóżeczku, zasypiał zawsze sam. Rodzicom bardzo to odpowiadało. Ale mniej więcej około północy albo krótko potem budził się i nie chciał być sam. Przychodził więc do mnie, do pokoju, w którym pracowałem, i mówił: „Tatusiu, nie mogę spać”. Co zrobić z takim dzieckiem? Byłem poirytowany i pewnego razu odpowiedziałem:

„Patrz, ja też nie mogę spać”. Po czym uprzętnąłem z książek jedną z półek w regale i tak ją urządziłem, żeby Josha mógł na niej trzymać swoje dziecięce książeczki i zabawki. I kiedy znowu przyszedł około północy do mojego pokoju, powiedziałem mu: „Ty zajmij się swoimi rzeczami, a ja swoimi”. Tak spędzaliśmy niekiedy jedną, dwie, trzy godziny – on bawiąc się, a ja pracując. Gdy się zmęczyliśmy, szliśmy spać: on do swojego łóżeczka, a ja do mojej żony.

Kiedy dzisiaj niekiedy otwieram książki, które wtedy stały w pobliżu półki służącej mojemu synowi za „skrzynkę z narzędziami”, znajduję w nich pochodzące od niego „wpisy”. Najwidoczniej używał swoich kredek do tego, żeby mnie naśladować, gdy siedziałem przy biurku, coś pisałem i czytałem; on robił tak samo, jakby umiał czytać i pisać. Wtedy w ogóle tego nie zauważyłem. Jednak Josha nie nauczył się czytania i pisania podczas nocnych wizyt w pokoju pracy ojca przez naśladowanie, lecz w szkole. Czytać i pisać nie uczymy się przez socjalizację. Potrzebujemy do tego nauczyciela, przy którym możemy doświadczyć tego, że w jego pobliżu możemy poznać coś, czego nie nauczylibyśmy się przez przyzwyczajenie ani sami, ani od innych.

M.S.: Jak to się stało, że Pan Profesor wyklada obecnie w Warszawie?

D.B.: Dla mnie samego jest to nie do końca wyjaśniona sprawa. W lecie 2008 roku niespodzianie odwiedzili mnie Dziekan wówczas jeszcze Wydziału Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego (UKSW) w Warszawie Pani prof. Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz oraz ks. dr Dariusz Stępkowski. Książd Stępkowski przygotował mnie co nieco do tej wizyty i powiedział, że być może Pani Dziekan spyta mnie o możliwość prowadzenia jakichś zajęć w Warszawie. Ale ku mojemu zdziwieniu Pani Dziekan zaproponowała mi profesurę i spytała, czy mógłbym przez 3 lata przyjeżdżać do Warszawy jako profesor.

Powiedziałem wówczas, że odpowiedzi na to pytanie udzielię jej następnego dnia przed południem, gdy porozmawiam na temat wykładania w Warszawie z moją żoną. Nazajutrz rano przyjąłem propozycję pracy na UKSW i w ten sposób od 1 października 2008 roku jestem profesorem i kierownikiem Katedry Podstaw Pedagogiki Ogólnej. Co jednak w Warszawie doprowadziło do tego, że zwrócono się do mnie z powyższym zapytaniem, do dziś nie wiem. O szczegóły musielibyście Państwo zapytać Panią Dziekan.

J.B.: Teraz jednak, skoro jest Pan Profesor od pewnego czasu w Polsce, jak Pan ocenia poziom polskiej nauki? Jak porównałby Pan ją z niemiecką?

D.B.: Najpierw chciałbym powiedzieć kilka słów na temat Wydziału. Przybywając na nim, wyczuwam zawsze wielką solidarność między naukowcami – Paniami i Panami [res. Księżmi], także między profesorami, pracownikami dydaktycznymi i administracyjnymi. Ponieważ nie znam języka polskiego, dr Stępkowski tłumaczy mi najważniejsze rzeczy podczas posiedzeń Rady Wydziału. Ustawiam wtedy swój aparat słuchowy nieco głośniej i nikomu nie przeszkadzając, mogę słyszeć jego cichy przekład. Tą drogą wyrobiłem sobie zdanie, że gdy na Wydziale dyskutuje się o czymś, to ludzie wzajemnie się słuchają i nie ma intryg ani walki o dominację, lecz podtrzymywana przez Panią Dziekan solidarność i koncentracja na sprawie, o którą chodzi. To daje niesamowitą moc i nie jest wszędzie takie oczywiste.

Jednak są również słabości. Personel naukowy nie ma pomieszczeń do pracy, brakuje w katedrach personelu biurowego zatrudnionego na niepełnych etatach, nie ma instytucji tutora [tj. prowadzącego ćwiczenia z danej dyscypliny, który nie jest pracownikiem Uniwersytetu, np. doktorantem] ani studentów spełniających za skromnym wynagrodzeniem pewne prace pomocnicze i w końcu środki przeznaczone na badania są bardzo skromne.

W ostatnich trzech latach, odkąd pracuję w Warszawie, pozyskałem z Deutsche Forschungs-Gemeinschaft (Niemiecka Wspólnota Badawcza) około 300 000 euro na projekty, które realizuję w Berlinie. Jeden z nich dotyczy konceptualizacji instrumentu służącego do opisu i diagnozowania kompetencji moralnych u młodzieży w wieku 15 lat. Na podstawie badań pilotażowych opracowaliśmy model stopni kompetencyjnych, który będziemy teraz weryfikować w dwuletnim badaniu zasadniczym w Berlinie i Brandenburgii.

Na początku mojej pracy w Warszawie wspólnie z dr. Stępkowskim złożyliśmy w Ministerstwie Szkolnictwa Wyższego i Nauki wnioski w sprawie zainicjowania w Polsce podobnego projektu. Opiewał on na sumę około 35 000 euro na dwa lata. Chcieliśmy zatrudnić do pracy przy tym projekcie początkującą polską badaczkę i nie tyle zastosować [niemieckie] narzędzie w Polsce, ile raczej odpowiednio je przystosować w nowym otoczeniu. Nasz wniosek był w jednej recenzji chwalony w samych superlatywach, mimo to nie przyjęto go do finansowania. Prawdopodobnie wykorzystalibyśmy 50% wszystkich środków finansowych, jakie były przewidziane dla całej Polski. Z polskiego punktu widzenia była to bezczelność, jeśli chodzi o wysokość kwoty. Ale mając do dyspozycji jeszcze mniej pieniędzy – była to zaledwie dziesiąta część sumy przyznanej w Niemczech – nie da się nawet w Polsce przeprowadzić takiego projektu.

J.B.: W obliczu różnic między Polską a Niemcami chciałbym dopytać się jeszcze o coś. Wśród młodych ludzi w Europie Zachodniej bardzo popularna stała się praktyka polegająca na tym, że przed rozpoczęciem studiów bądź już też w ich trakcie robią sobie oni roczną przerwę – gap – i poświęcają ten czas na podróżowanie po świecie, poznawanie innych kultur. W Polsce takich możliwości jeszcze nie ma. Jak Pan Profesor sądzi, skąd to się bierze, że nasi rówieśnicy przez podróże poznają świat, my zaś zaraz po ukończeniu szkoły średniej musimy studiować?

D.B.: Gdy wzrośnie w Polsce dobrobyt, również tutaj znajdą się młodzi ludzie, którzy między maturą a studiami będą chcieli sobie wyjechać, żeby poznać świat i wypróbować to i owo. Gdy ja studiowałem, w Niemczech nie było jeszcze prawdziwego dobrobytu. Również ja podjąłem studia natychmiast po maturze. Myślę jednak, że za dziesięć lat wielu młodych Polaków będzie podróżowało po świecie.

M.S.: Czy można w jakikolwiek sposób porównać poziom kształcenia w Polsce i Niemczech? Być może wie Pan Profesor, że polski system oświatowy, włącznie ze szkołami wyższymi, od wielu lat znajduje się w fazie reform. Ci, którzy teraz rozpoczynają studia, mają zupełnie inne warunki, niż było to jeszcze nie tak dawno. Jakie różnice i podobieństwa dostrzega Pan Profesor w tym zakresie między Polską a Niemcami?

D.B.: Istnieją wyraźne różnice i istnieją również piękne podobieństwa. Zacznijmy od różnic!

W Polsce prawie całe studia polegają na wykładach. W innych krajach oprócz wykładów są jeszcze ćwiczenia, seminaria, kolokwia, tutoria itd. Bardziej zaawansowani studenci mogą sami proponować zajęcia w postaci tutoriów i seminariów. Wszyscy moi berlińscy doktoranci prowadzili takie zajęcia, zanim obronili doktoraty. Natomiast w Polsce wykłady odgrywają dominującą rolę. Jednak na wykładzie nie da się nauczyć samodzielnego myślenia i argumentowania. To jest chyba największa różnica, jaką dostrzegam. Ale są również bardzo piękne podobieństwa.

W ostatnim roku wspólnie z dr. Stępkowskim towarzyszyłem małej grupce osób, które zgodnie z nowym programem studiów przygotowywały prace licencjackie. Grupa liczyła zaledwie cztery studentki. Wypracowaliśmy z nimi cztery plany obejmujące praktyki pedagogiczne, część teoretyczną i badanie empiryczne. Chciałbym pokrótce zaprezentować dwie koncepcje jako przykłady.

Pierwszy można nazwać typowo warszawskim. Mówi się w Warszawie o tzw. galeriankach. Jedna ze studentek uczyniła je tematem swojej pracy licencjackiej. Aby go rozpatrzeć, wyodrębniliśmy trzy ujęcia teoretyczne. Pierwsze stwierdza: bycie galerianką to nowa forma spędzania czasu młodości – moratorium. Młode dziewczęta nie wiążą się z określonym mężczyzną, lecz pozostawiają sobie otwartą przyszłość, robiąc w tym okresie zastanawiające doświadczenia. Zgodnie z drugą teorią bycie galerianką może być początkiem „kariery”, która prowadzi na okres przejściowy lub na dłuższy czas do prostytucji. Trzecia zaś hipoteza brzmiała: galerianki są fenomenem postmodernistycznym. Niewykluczone, że w rzeczywistości wcale nie istnieją. Bycie galerianką „dzieje się” tylko w internecie jako symulacja.

Jak Państwo widzicie, na początku pracy postawiliśmy trzy różne hipotezy i znaleźliśmy dla nich uzasadnienie w teoriach pedagogicznych i socjologicznych sięgających od Rousseau do Baudrillarda. Owa studentka pracuje ciągle nad tematem i nie skończyła jeszcze swojej pracy. Z typowo polskiego tematu galerianki stały się interesującym polem badawczym dla analiz teoretycznych i empirycznych, w którym znajdują zastosowanie systematyczne pytania pedagogiczne.

Ale należałoby jeszcze zapytać, dlaczego fenomen galerianek istnieje tylko w Warszawie? Nie ma ich w Bukareszcie, Budapeszcie, Pradze, Wiedniu ani Berlinie? Myślę, że wszystkie trzy powyższe hipotezy sprawdzają się w pewnym zakresie. Da się potwierdzić hipotezę pierwszą i drugą, ale przypuszczam, że przeważającą część opisanego fenomenu należy przyporządkować do typu postmodernistycznej symulacji.

Drugi przykład jest ściśle związany ze wspomnianym powyżej przeze mnie projektem z Berlina, w którym opracowano kilkustopniową skalę służącą do ujmowania kompetencji moralnych piętnastolatków. Wskutek odrzucenia naszego wniosku dr Stępkowski i ja nie mogliśmy rozszerzyć berlińskiego projektu na Polskę. Ale w międzyczasie jedna ze studentek napisała pracę licencjacką na

ten właśnie temat. Nie kopiowała przy tym berlińskiego projektu, lecz przygotowała własną koncepcję. W związku ze swoją pracą przebadala kompetencje moralne piętnastolatków, porównując populację młodzieży przebywającej w ośrodku wychowawczym z uczniami gimnazjum, notabene salezjańskiego. Z uzyskanych przez nią rezultatów chciałbym przedstawić tylko jeden.

Studentka ta wykazała, co było do przewidzenia, że w wielu obszarach życia młodzi ludzie uczęszczający do gimnazjum salezjańskiego wykazują wyższy poziom kompetencji moralnych [niż młodzież z ośrodka]. Ale wydobyła też na światło dzienne zaskakujący fakt, że mianowicie istnieją takie dziedziny, w których młodzież z ośrodka posiada wyższe kompetencje sądzenia i działania moralnego. Te dziedziny odnoszą się do kwestii solidarności w przyjaźni i rozróżnienia między zwyczajną kradzieżą a kradzieżą spowodowaną sytuacją bez wyjścia, np. głodem, oraz sposobów obchodzenia się ze złodziejami wśród przyjaciół. Sądzę, że to bardzo ciekawy rezultat. Wczoraj przed południem [tj. 29.06] studentka ta obroniła na wydziale swoją pracę licencjacką, otrzymując najwyższą ocenę. Była to pierwsze praca dyplomowa z pedagogiki ogólnej na UKSW. Jestem bardzo wdzięczny, że mogłem się do tego przyczynić.

J.B.: Działalność Pana Profesora obejmuje cały świat i zyskuje uznanie także poza granicami Niemiec. Te dwa doktoraty honoris causa, w Danii i Finlandii, dowodzą, że na wielu uniwersytetach jest znane i uznane Pańskie dzieło. Czy to Pana cieszy?

D.B.: Moja „światowa” aktywność koncentruje się na Europie i obejmuje kontakty z Chinami, Tajwanem, Japonią, USA i Kanadą. Jestem honorowym profesorem w Szanghaju. Najpiękniejszym moim doświadczeniem naukowym jest to, że mogę w gruncie rzeczy wszędzie wykładać to samo co na Uniwersytecie Humboldta w Berlinie, czy to w Szanghaju, czy w Warszawie, oczywiście przy wsparciu kolegów, którzy rozumieją rzecz i potrafią bardzo

dobrze tłumaczyć. Widocznie we współczesnych społeczeństwach są pytania i problemy z dziedziny wychowania, które co prawda są zakorzenione w zróżnicowanych kontekstach kulturowych, ale mogą być w bardzo podobny sposób dyskutowane w Szanghaju, w Warszawie, w Berlinie, w Turku, Wasie czy Kopenhadze. Odwołam się do jednego tylko przykładu.

W Niemczech podczas moich wykładów i w pracach badawczych wiele zajmowałem się teorią wychowania. Najpierw po drugiej wojnie światowej mieliśmy fazę wychowania autorytarnego. Potem nastąpiła faza, w której młodzież przyjęła sceptyczne nastawienie wobec dorosłych. Następnie nadeszła wielka fala emancypacji, w której postawiono pod znakiem zapytania wiele spraw związanych z wychowaniem. Po tym dała znać o sobie antypedagogika, w której mówiło się o końcu wychowania. Gdy prowadzę wykłady na ten temat przykładowo w Chinach, bardzo to interesuje chińskich studentów. Od dziesięciu, piętnastu lat kraj ten przeżywa emancypację. Na przykład dzisiaj młodzi Chińczycy sami wybierają swoich partnerów życiowych. Przed piętnastoma laty było całkiem inaczej. Gdy jakiś student zdał egzamin końcowy, prosił swojego profesora, czy mógłby mu znaleźć żonę. Pewnego razu spytałem mojego chińskiego kolegę-profesora: czy zna Pan tak wiele kobiet, że wie Pan, która będzie odpowiednia dla danego studenta? Odpowiedział mi: nie, nie. Ja nie wybieram sam, pytam moją koleżankę-profesor, czy zna jakąś studentkę, która pasuje do mojego studenta. Jeżeli przykładowo mowa jest o studencie, który jest nieco powolny, ale za to szczerzy, dokładny i solidny, wówczas ów profesor mówi do swojej koleżanki mniej więcej tak: znasz może jakąś studentkę, która jest troskliwa, a przy tym potrafi czasem przejąć inicjatywę? Ten mój przyjaciel, profesor z Szanghaju, jest sławny z powodu małżeństw, które skojarzył, gdyż są z zasady trwałe i było mało rozwodów. Mimo to w ostatnich dziesięciu latach coraz mniej absolwentów poszukujących żony przychodziło do niego, a dzisiaj w ogóle nikt tego nie robi. Chińską młodzież ogarnęła fala

emancypacji. To sprawia, że bez problemów mogę podejmować na wykładach w Szanghaju tematy emancypacyjne.

Moje osobiste stanowisko w tej sprawie jest następujące: emancypacja nie jest celem wychowania. Niemniej jednak młodzi ludzie muszą się emancypować spod wpływu swoich nauczycieli. Ale ta emancypacja nie powinna być rezultatem wychowania, lecz ich własnej oryginalności i inicjatywy. Nie można zostać wychowanym do emancypacji. Można tylko emancypować siebie samego. Tak właśnie brzmiała moja krytyka niemieckiej pedagogiki emancypacyjnej w latach 60. i 70. minionego stulecia.

Także w Warszawie odważyłem się podjąć ten temat. Ale reakcja była całkowicie odmienna. W wykładach dr. Stępkowskiego i moich uczestniczą prawie wyłącznie studentki. Na moje pytanie, czy kobiety powinny się emancypować, jedna z nich udzieliła mi zdumiewającej odpowiedzi, której do tej pory nigdzie nie słyszałem. Odpowiedź ta brzmiała: o tym, czy kobieta ma się emancypować, czy nie, musi zdecydować mężczyzna. Na początku nie pojąłem, co owa studentka ma na myśli. Zrozumiałem to dopiero po dopytaniu. Owa studentka prezentowała stanowisko, które było bardzo zbliżone do mojej krytyki niemieckiej pedagogiki emancypacyjnej. Jej zdaniem celem w życiu nie jest ani emancypacja, ani nie-emancypacja. Można wyrobić w sobie formy zachowania zarówno emancypacyjne, jak i nie-emancypacyjne. To zaś, w jakim zakresie kobieta się wyemancypuje, a w jakim nie, musi uzgodnić ze swoim partnerem. Czy ta odpowiedź nie jest wspaniała?

M.S.: Od trzech lat regularnie przyjeżdża Pan Profesor do Warszawy. Z pewnością zna Pan już naszą stolicę na wylot. Może zwiedził Pan również inne polskie miasta. Jakie są Pańskie odczucia? Co myśli Pan Profesor o Polakach?

D.B.: Przed trzema laty w ogóle nie znałem Polski. Dzisiaj czuję się nieco zadomowiony w tych obszarach, z którymi mam bezpośredni kontakt. Moje kręgi to, po pierwsze, praca ze stu-

dentami, po drugie, spotkania na wydziale, i po trzecie, życie kulturalne w Warszawie. Dariusz Stępkowski wielokrotnie wychodził ze mną na imprezy kulturalne: od polskiego folkloru aż po Międzynarodowy Konkurs Chopinowski. Czwarty krąg wiąże się z tym, że gdy jestem w Warszawie, mieszkam w klasztorze. Salezianie podejmują mnie zawsze bardzo serdecznie i czuję się u nich prawie jak we własnym domu. Ale gdyby wywnioskowano z tego, że znam Polskę, to musiałbym powiedzieć, że tak nie jest. Polska jest dla mnie ciągle pełna tajemnic. Jeżeli Państwo pozwolą, chciałbym wskazać pięć ich przykładów.

Pierwsza tajemnica jest taka: nieustannie pytam siebie samego, jak Polacy mogą być tak przyjacielscy wobec niemieckiego profesora w moim wieku po wszystkich tych okrucieństwach, zbrodniach i przestępstwach, jakich dopuścili się w Polsce Niemcy podczas drugiej wojny światowej? Drugą tajemnicę stanowi dla mnie polska historia. Zapytuję siebie samego, dlaczego Niemcy tak niewiele wiedzą o polskiej historii? Dopiero tutaj dowiedziałem się, że Polacy są wielkim europejskim narodem o wielowiekowych dziejach i że polski król obronił Europę przed Turkami pod Wiedniem.

Jest jeszcze czwarty punkt tego mojego rozumienia i nierozumienia. Ogromne wrażenie zrobiło na mnie to, jak Polacy opłakiwali śmierć prezydenta Kaczyńskiego i innych polskich przedstawicieli, między nimi również Rektora UKSW. Uczestniczyłem osobiście w tym smutku. Ale potem nie mogłem pojąć, jak podczas żałoby można było się kłócić o to, czy wolno pochować Prezydenta na Wawelu. Nie tak dawno odwiedziłem Kraków i byłem na Wawelu. Prezydent Kaczyński w ogóle nie spoczywa w krypcie razem z polskimi królami. Złożono go poza obszarem wydzielonym dla królów, oddzielnie, u boku Józefa Piłsudskiego, który ogromnie się zasłużył dla Polski. Poza tym przez pamiątkową tablicę została tam uczczona pamięć nie tylko Prezydenta, lecz również wszystkich ofiar tragedii w Smoleńsku. Żałoba i ten spór utrudniają mi zrozumienie polskiego narodu. Jak można równocześnie być pograżonym w żałobie i tak się spierać? Może to

polskie zespolenie żałoby i kłótni jest jakąś nową demokratyczną cnotą? Nie wiem.

Istnieje jeszcze inna tajemnica. Gdy przybywa się z Niemiec i co nieco poznało stosunki wschodnioniemieckie, nieodparcie nasuwa się spostrzeżenie, że Polska mimo socjalizmu pozostała krajem katolickim. Jednak dzisiaj również tutaj dokonuje się proces sekularyzacji, w którym nagle się okazuje, że prawo, religia, sztuka, nauka i polityka kierują się zupełnie odmiennymi logikami myślenia i działania. Patrząc od tej strony, Polska jest dla mnie miejscem modernizacji całkowicie nowego rodzaju. Ta modernizacja nie powoduje zaniku religii, lecz jej przekształcenie.

Z niemieckiego punktu widzenia pytam się czasami, co Polska ze swojego doświadczenia rozbiorów może wnieść do historii europejskiej. Polska jest dla mnie krajem, który tak często był dzielony i anektowany przez Austrię, Rosję. A zatem jest to kraj, w którym troska o własną jedność jest bardzo żywa i musi stać się dzisiaj troską o jedność nie tylko narodową, lecz również europejską. Ale czy w dzisiejszej Polsce żywi się jeszcze obawę przed nowym podziałem kraju? Wyobraźmy sobie, że nad brzegiem Morza Bałtyckiego zostałyby zbudowana elektrownia atomowa i że zdarzyłoby się to samo, co na Ukrainie i w Japonii! Polska uległaby podziałowi na wiele tysięcy lat, stałaby się krajem bez zamieszkałego wybrzeża morskiego.

J.B.: Panie Profesorze, chciałbym teraz zapytać o Pańską koncepcję pedagogiki ogólnej. Czy istnieje jakiś wspólny mianownik między doświadczeniem, wiedzą, nauką i pedagogiką?

D.B.: Takiego wspólnego mianownika między doświadczeniem, wiedzą, nauką i pedagogiką można by się doszukiwać w tym, że w wymienionych czterech obszarach ogromne znaczenie mają negatywne doświadczenia. Co prawda zazwyczaj przypisuje się większą rolę pozytywnym doświadczeniom niż negatywnym, ale te ostatnie są przynajmniej tak samo ważne. Zanim dziecko

po raz pierwszy dosięgnie swoimi rączkami tego, co widzi i chce chwycić, musi pokonać wiele negatywnych doświadczeń związanych z brakiem koordynacji zmysłu dotyku i wzroku, wskutek czego niejednokrotnie poniosło porażkę. Może więc w zdolności do uczenia się z negatywnych doświadczeń spoczywa jakiś wspólny mianownik pedagogiki, doświadczenia, wiedzy i nauki.

W mojej Pedagogice ogólnej rozróżniłem cztery podstawowe pojęcia pedagogiczne, które są istotne ze względu na interpretację negatywnych i pozytywnych doświadczeń. Pierwsze z tych pojęć orzeka: każdy człowiek jest ukształcalny, tzn. gromadzi negatywne doświadczenia i uczy się na ich podstawie. W drugim pojęciu twierdzi się: aby to uczenie się było możliwe, dzieci muszą być wzywane do własnej aktywności. Trzecie pojęcie stanowi: żeby dzieci w naszym społeczeństwie mogły w ogóle uczyć się przez wykonywanie zadań, konieczne jest przetransformowanie owych zadań na takie, które będą odpowiadały ich możliwościom. I w końcu w czwartym pojęciu podstawowym mówi się: proces wychowania jest tak samo ważny jak jego efekt. Wychowanie nie jest tylko środkiem do osiągnięcia jakiegoś celu, lecz jest drogą, która ma konstytutywne znaczenie dla samego celu. W tym świetle wychowanie moralne jest tak samo ważne jak kształcenie i rozwój moralności. Nie można powiedzieć, że moralność jest ważniejsza niż wychowanie moralne. Również odwrotne założenie byłoby fałszywe. Poza tym pozostaje prawdziwy pogląd, że moralność i wychowanie moralne nie są ważniejsze od religii, nauki, polityki czy ekonomii. Wszystkie te sfery nie znajdują się wobec siebie w układzie hierarchicznym, lecz niehierarchicznym.

Gdyby rozwinąć tę sprawę jeszcze nieco dalej, to można by wówczas dotrzeć do zaskakującego wniosku, który odnosi się do zadań publicznego systemu oświaty. W różnych rodzajach ustrojów próbowano zaanektować wychowanie na służbę ideologii danego ustroju. Państwom demokratycznym nie wolno tego robić. Spraw, wokół których toczy się w nowoczesnym społeczeństwie spór w polityce, ekonomii, religii, kulturze i nauce, nie wolno

rozstrzygać za pomocą wychowania. To ostatnie ma wprowadzać dorastające pokolenie w ów spór, ale nie jest uprawnione do tego, żeby go rozwiązywać. Jeżeli dzieje się inaczej, to wówczas wychowawcy i nauczyciele przejmują w państwie rolę polityków. To jednak nie może mieć miejsca w demokracji, dla której kształtowanie woli politycznej jest zadaniem priorytetowym tak w odniesieniu do poszczególnych jednostek, jak i całego narodu.

M.S.: Czy mógłby Pan Profesor zająć stanowisko wobec szeroko w Polsce rozpowszechnionej idei tzw. wychowania bezstresowego?

D.B.: Wychowanie bez stresu to wyobrażenie starej skądinąd pedagogiki reformy. Ale musimy rozróżnić stres pozytywny i stres negatywny. Ten ostatni czyni człowieka zmęczonym, nieaktywnym, pod jego wpływem nie można się uczyć. Natomiast pozytywny stres stawia wyzwania, konfrontuje z czymś nieznanym. Powiedziałbym tak: wychowanie musi wzywać do uczenia się, musi stawiać trudne pytania, żądać wysiłku od uczących się i przede wszystkim musi przepracowywać błędy, pomyłki, problemy i pytania oraz kultywować właściwe obchodzenie się z pedagogicznymi trudnościami, a niekiedy nawet przyznać się do niepowodzenia. Przez negatywne doświadczenie polegające na tym, że nie umiem rozwiązać zadania z matematyki, może zrodzić się we mnie zainteresowanie nią. To znaczy: w wychowaniu musimy unikać negatywnego stresu, który odbiera ochotę do pracy, ale dopuścić błędy, pomyłki, problemy i pytania oraz to, jak je przepracowywać. Nie obejdzie się tutaj bez pozytywnego stresu spowodowanego negatywnymi doświadczeniami. Ale wolałbym nie używać słowa „stres”, lecz raczej „wysiłek”.

J.B.: Skąd w naszym społeczeństwie biorą się, zdaniem Pana Profesora, problemy wychowawcze? Czy wychowanie dzisiaj stało się trudniejsze niż w innych epokach?

D.B.: Od czasów Sokratesa zwykło się mówić, że młodzież jest coraz gorsza, a wychowanie trudniejsze. Skąd biorą się problemy wychowawcze? Trudności powstają zawsze na styku struktur, w których spotyka się logika myślenia pedagogicznego i poza-pedagogicznego. Gdyby nie było trudności wychowawczych, nie byłoby również problemów pedagogicznych związanych z rozwojem ani postępu. Trzeba przyjrzeć się z obu stron owym sferom nakładania się na siebie obszarów pedagogicznych i niepedagogicznych oraz je prześledzić. Chciałbym wskazać trzy takie dziedziny.

Pierwsza z nich dotyczy tego, że musimy stosować wobec dzieci dozór i przymus, a mimo to trzeba stawiać sobie równocześnie pytanie, kiedy i w jakim zakresie są one dozwolone. Jedną z odpowiedzi na to pytanie brzmi: przymus trzeba stosować wobec dzieci wszędzie tam, gdzie w przeciwnym przypadku wyrządziłyby sobie jakąś krzywdę albo nawet uśmierciły. Trzeba zatem autorytarnie zatroszczyć się o to, żeby przykładowo dziecko nie utonęło w morzu, nie wypadło przez okno, nie pchało nożyczek do gniazdzka z prądem, nie poparzyło się wrzątkiem. Jednak musimy w taki sposób aranżować te sytuacje wychowawcze, żeby nie wymagały od nas ciągłego wywierania przymusu. Dlatego urządzamy środowisko przebywania dzieci tak, by ograniczać zagrożenia i uczynić je kontrolowanymi.

Drugą dziedziną jest nauczanie szkolne. Ta forma uczenia się jest konieczna, gdyż dzięki niej dzieci poznają rzeczy potrzebne do życia, których nie nauczyłyby się wprost przez samo życie. Lekcja jest sztucznym sposobem nauczania, gdyż nie uczymy się na niej bezpośrednio przez doświadczenie. Ten sztuczny charakter trzeba jednak uczynić interesującym, żeby czytanie i pisanie, rachunki i rysowanie, historia i języki obce, wiedza przyrodnicza i technika oraz wiele innych przedmiotów skłaniały do pytań i były zrozumiałe.

Trzecia dziedzina działania pedagogicznego i związanych z nim trudności to troska o to, żeby otworzyć przed pokoleniem

dorastających wystarczające możliwości uczestnictwa w życiu społecznym i żeby istniały odpowiednie płaszczyzny przejścia z sytuacji pedagogicznych do pozapedagogicznych, to znaczy realnego życia. To są według mnie trzy pola pedagogiczne, w których współczesne społeczeństwa muszą poszukiwać rozwiązań trudności wychowawczych.

M.S.: Co zdaniem Pana Profesora jest najważniejsze w życiu?

D.B.: Nie wiem. Nie wiem, czy w ogóle jest coś, co można by nazwać najważniejszym w życiu. W różnych fazach naszego życia poznajemy różne formy ważności. Na pewno na początku jest ważne, żeby dziecko miało rodziców lub osoby, z którymi nawiąże bliskie relacje, które będą się o nie troszczyć. Potem potrzebuje ono dobrych nauczycieli. Potem musi nauczyć się zawodu. W końcu ludzie szukają partnerów, którzy będą pasować do nich. To wspaniałe, gdy można całą drogę życia przejść z jedną osobą, dzielić z nią różne jego okresy. Powstaje wówczas coś takiego jak świadomie przepołowiona historia życia. Ale biorąc pod uwagę wszystkie te postacie ważności, nie ma w życiu samych tylko sukcesów, są niepowodzenia, negatywne doświadczenia, które muszą zostać „przetrawione”. Co w tym wszystkim jest najważniejsze? Naprawdę nie wiem.

Ale może mógłbym wymienić pięć, sześć punktów. Do dobrego życia należy interesowanie się polityką i uczestniczenie w dyskusjach na ten temat. Dalej, do dobrego życia należy uczestnictwo w doskonaleniu obyczajów i moralności oraz w toczących się na jej temat debatach. Do dobrego życia należy też nie tylko bycie wychowanym, ale również wychowywanie innych i wzięcie na siebie części odpowiedzialności za te sprawy. W końcu do dobrego życia należy nie bycie utrzymywanym przez innych, lecz samodzielne zaspokajanie swoich potrzeb przez własną pracę. Z bezrobotnymi nie można budować demokracji. Kto ma tylko potrzeby, ale nie potrafi ich zaspokoić, ten umie stawiać tylko wy-

magania. Do polityki, moralności, wychowania i pracy dołącza się jeszcze sztuka jako ważny obszar życia. Trzeba umieć przeżywać świat nie tylko przez czyn, ale również estetycznie. I na koniec powiedziałbym jeszcze, że trzeba zawsze prowadzić życie ze świadomością, że nie żyje się wiecznie i kiedyś umrzemy oraz że byli ludzie, którzy przed nami odeszli z tego świata i których mimo to możemy nadal włączać do naszego życia.

Nie sądzę, żeby którykolwiek z tych sześciu obszarów był ważniejszy niż inny. Nie ma więc sensu, gdy ktoś mówi: nie mam wprawdzie pracy, ale zamiast tego żyję religijnie. Do pełnej ludzkiej egzystencji i koegzystencji należą one wszystkie, mimo że niekiedy powstają między nimi problemy i konflikty, a nawet spory.

J.B.: I już na zakończenie chciałbym skierować do Pana Profesora bardzo osobiste pytanie: co jest Pana największym szczęściem?

D.B.: Moje największe szczęście? Gdy pracuję, moim największym szczęściem jest odpoczynek. Gdy odpoczywam, moim największym szczęściem jest praca. Ale właściwie największym moim szczęściem – i jestem za to bardzo wdzięczny – jest to, że mogłem poznać bardzo wiele interesujących miejsc, w których dane mi było łączyć odpoczynek i pracę. Jednym z nich jest Warszawa.

M.S./J.B.: Bardzo dziękujemy za rozmowę.

PÄDAGOGIK ÜBER DIE GRENZEN. EIN INTERVIEW MIT PROF. DIETRICH BENNER

J.B.: Herr Professor Benner, was hat Sie dazu bewogen, Pädagogik als Ihr besonderes Wissensgebiet zu wählen und zu ergründen?

D.B.: Die Frage ist berechtigt, denn von meiner Ausbildung her habe ich zunächst ja vor allem Philosophie studiert. Als ich in Wien 1964/65 promovierte, bot mir mein österreichischer Doktorvater Erich Heintel eine Assistentenstelle an. Aber der österreichische Staat erlaubte damals nicht, dass ein Deutscher in Österreich eine solche Stelle bekommt. Der zweite Weltkrieg lag noch nicht lange zurück, auch der Staatsvertrag nicht, in dem Österreich als ein neutraler Staat seine Souveränität wiedergewann. Rückblickend ist verständlich, dass Österreich damals seine eigene Nationalität stärken wollte. So musste ich nach Deutschland zurückkehren. Dort hatte ich in meinen beiden ersten Semestern an der Universität Bonn Pädagogik studiert und im Institut für Pädagogik dieser Universität fand ich glücklicherweise meine erste Arbeitsstelle, ausgerechnet bei dem österreichischen Professor Josef Derbolav, der in Bonn eine deutsche Professur innehatte.

M.S.: Was gibt es denn in der Pädagogik überhaupt Anziehendes?

D.B.: Als eine für mich biographisch bedeutsame Antwort auf diese Frage kann ich Ihnen aus meinem Leben zwei Erfahrungen nennen, die für mich besonders wichtig waren. Die erste stammt aus der Oberstufe des Gymnasiums, in Polen sagt man Lyzeum. Ich hatte damals einen sehr guten, heute noch von mir verehrten Deutschlehrer: Herrn Dr. Braun. Im Unterricht bei ihm merkte ich zwei Jahre vor dem Abitur, dass ich denken, meine eigenen Gedanken formulieren und aufschreiben konnte. Nun werden Sie

fragen, was daran pädagogisch gewesen ist. Dieser Lehrer konnte im Unterricht Fragen stellen, z. B. zu einem Gedicht oder einem Drama oder einer Kurzgeschichte, die die Schüler zum Nachdenken anregten. Durch seine Fragen und durch seinen Unterricht merkte ich damals, dass ich mit seinen Fragen etwas anfangen konnte, das mich an der Sache selbst weiterarbeiten ließ.

Eine ähnliche Erfahrung habe ich später bei meinem Doktorvater in Wien gemacht. Mit seiner Hilfe und Unterstützung konnte ich mich forschend mit einer für neuen Sache so beschäftigen, dass ich anschließend über sie auch mit anderen nachdenken und reden konnte.

Sehr viel später habe ich dann bei Platon gelesen, dass das, was mir zweimal im Leben passiert war, gar nichts besonderes darstellt, sondern auf etwas verweist, die einen bildenden Unterricht ausmachen. In Platons Dialog Symposion lobt der junge Athener Alkibiades den Sokrates, weil er in seiner Nähe Dinge denken und Probleme verstehen und entwickeln könne, die er ohne ihn nicht zu fassen vermochte.

Mein Einstieg ins Pädagogische war auf diese Weise darüber vermittelt, dass ich an zwei Lehrern die Erfahrung gemacht habe, von einem Lehrer etwas so zu lernen, dass man an der Sache selber weiterarbeiten und mit anderen über sie reflektierend reden kann.

M.S.: Ist es nicht so gewesen, dass die Philosophie Ihnen den Weg zum selbständigen Denken gebahnt hat?

D.B.: Die Philosophie hat mir sehr geholfen. Aber als ich anfing, philosophische Texte zu lesen, habe ich diese zunächst gar nicht verstanden. Ich habe mich gefragt, warum es so lange dauert, wenn ein philosophischer Text einen Gedanken entwickelt. Warum gibt der Autor die Antwort nicht sofort, warum fragt er erst in die eine Richtung, dann in die andere Richtung, warum verwirrt er seinen Leser? Da habe ich schon einen Lehrer gebraucht, der sich für diese Sache, für dieses Verwirrspiel, interessiert und mir

zeigt, dass die Entwicklung des Gedankens genauso wichtig wie der Gedanke selbst ist. – Auch dies war eine eminent pädagogische Erfahrung.

J.B.: Haben sich Ihre theoretischen Erkenntnisse aus der Pädagogik und wenn ja, wie auf die praktische Erziehung Ihrer eigenen Kinder ausgewirkt?

D.B.: Das ist eine Frage, die meine Frau mir auch oft gestellt hat. Ich glaube schon, dass die theoretische Pädagogik einen Einfluss auf mein praktisches Denken und Handeln gehabt hat und umgekehrt. Es war aber nicht so, dass ich aus der Wissenschaft gelernt hätte, wie man richtig erzieht. Ich habe vielmehr von der Philosophie und von pädagogischen Grundlagentexten gelernt, dass es zum Denken- und Urteilen-Lernen gehört, sich durch Erfahrungen und Fragen irritieren zu lassen. So wurde mein eigenes pädagogisches Nachdenken und Handeln besonders dann irritiert, wenn ich unerwartete pädagogische Erfahrungen mit meinen Kindern machte und mich durch diese dazu aufgefordert sah, etwas Neues zu versuchen und auszuprobieren. Vielleicht kann ich dies an einer kleinen Erziehungsgeschichte mit meinem Sohn Josha erläutern.

Als er zwei Jahre alt war, schlief er abends stets von selbst ein, wenn er ins Bett gebracht wurde. Das war für die Eltern sehr angenehm. Aber so gegen Mitternacht oder kurz nach Mitternacht wurde er zuweilen wach und wollte dann nicht alleine sein. Da kam er zu mir ins Arbeitszimmer und sagte: Papa, ich kann nicht schlafen. Was macht man mit so einem Kind? Ich war irritiert und habe geantwortet: „Schau, ich kann auch nicht schlafen“. Ich habe ihm dann in meinem Arbeitszimmer ein Bücherfach ausgeräumt und es so eingerichtet, dass er in ihm seine eigenen Kinderbücher und Spielsachen aufbewahren konnte. Und wenn er wieder einmal gegen Mitternacht in mein Arbeitszimmer kam, habe ich dann zu ihm gesagt: „Geh´ du an deine Sachen, ich gehe wieder an meine

Arbeit". Und dann haben wir manchmal ein oder zwei Stunden gespielt und gearbeitet. Wenn wir müde wurden, gingen wir schlafen: er in sein Bett, ich zu meiner Frau.

Wenn ich heute manchmal Bücher aufschlage, die damals in der Nähe des Arbeitsfachs meines Sohnes im Bücherregal standen, finde ich in diesen hin und wieder „Eintragungen“, die von meinem Sohn stammen. Er hat offenbar seine Malstifte zuweilen so benutzt, dass er mich, der ich am Schreittisch schrieb und las, nachahmte, und so tat, als könne er lesen und schreiben. Ich habe das damals gar nicht bemerkt. Lesen und Schreiben hat er nicht durch Nachahmung im nächtlichen Arbeitszimmer, sondern in der Schule gelernt. Wir lernen durch Sozialisation nicht das Lesen und Schreiben. Hierfür brauchen wir einen Lehrer, bei dem man die Erfahrung machen kann, dass man in seiner Nähe etwas lernen kann, das man allein oder durch Gewöhnung von anderen nicht lernen könnte.

M.S.: Wie ist es dazu gekommen, dass Sie nun in Warschau lehren?

D.B.: Das ist eine auch für mich nicht restlos geklärte Frage. Ich im Sommer 2008 bekam an der Humboldt-Universität einen unerwarteten Besuch von Frau Prof. Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz, der Dekanin der Fakultät für Humanwissenschaften der Kardinal-Stefan-Wyszyński-Universität (UKSW) in Warschau, und von Dr. D. Stępkowski. Herr Stępkowski hatte mich auf diesen Besuch ein bisschen vorbereitet und mir gesagt, vielleicht werde die Dekanin mir einen Lehrauftrag in Warschau anbieten. Aber zu meiner Überraschung stellte die Dekanin mir eine Professur in Warschau in Aussicht und fragte, ob ich für 3 Jahre als Professor nach Warschau kommen würde. Ich habe geantwortet, ich könne ihr die Antwort auf diese Frage am nächsten Vormittag geben, wenn ich über die Möglichkeit, in Warschau zu lehren, mit meiner Frau gesprochen habe. Und am nächsten Morgen habe ich „Ja“

zu einer möglichen Tätigkeit an der UKSW gesagt. So wurde ich am 1. Oktober 2008 dort ordentlicher Professor und Leiter der Abteilung für die Grundlagen der Allgemeinen Pädagogik. Wie es in Warschau zu der Anfrage an mich gekommen ist, weiß ich bis heute nicht. Darüber müssten Sie die Frau Dekanin fragen.

J.B.: Und nun sind Sie schon über eine gewisse Zeit in Polen tätig. Wie schätzen Sie das Niveau der polnischen Wissenschaft ein? Wie würden Sie sie mit der deutschen vergleichen?

D.B.: Ich würde gern erst ein paar Worte über die Fakultät sagen. In der Fakultät spüre ich eine starke Solidarität unter den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, aber auch zwischen Professoren, Mitarbeitern und nicht-wissenschaftlichen Mitarbeitern. Während der Fakultätssitzungen übersetzt Dr. Stepkowski das Wichtigste für mich, da ich das Polnische nicht verstehe. Ich stelle dann mein Hörgerät ein bisschen lauter und kann seine leise gesprochene Übersetzung verstehen, ohne dass dies andere stört. Auf diese Weise habe ich den Eindruck gewonnen, dass, wenn in der Fakultät geredet wird, die Menschen einander zuhören und dass es keine Intrigen gibt, auch keine Machtkämpfe, sondern – getragen auch durch den Geist der Dekanin – eine große Solidarität in der Sache. Das ist eine enorme Stärke und keineswegs überall selbstverständlich.

Aber es gibt doch auch Schwächen. Es fehlen Arbeitsräume für wissenschaftliches Personal, es gibt keine Ausstattung mit kleinen Etats für die Arbeitsbereiche, es gibt keine Tutoren und keine studentischen Hilfskräfte und es gibt nur ganz geringe Forschungsmittel.

In den drei Jahren, die ich in Warschau tätig bin, habe ich an der Humboldt-Universität bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft ungefähr 300.000 Euro für Forschungsprojekte eingeworben, darunter ein Projekt zur Entwicklung eines Instruments zur Beschreibung und Erfassung moralischer Kompetenz bei

Jugendlichen im Alter von 15 Jahren. Wir haben in Berlin inzwischen ein Kompetenzmodell mit Niveaustufen entwickelt, das jetzt in einer zweijährigen Hauptuntersuchung in Berlin und Brandenburg validiert wird.

Zu Beginn meiner Warschauer Tätigkeit habe ich gemeinsam mit Dr. Stępkowski einen Schwesterantrag für ein paralleles Projekt beim Polnischen Ministerium für Hochschulbildung und Wissenschaft eingereicht, der den bescheidenen Umfang von ca. 35.000 Euro für zwei Jahre vorsah. Wir wollten eine junge polnische Wissenschaftlerin einstellen und das Instrument nicht einfach auf Polen übertragen, sondern mit dem polnischen Kontext neu abstimmen. Der Antrag wurde in einem Gutachten hochgelobt und dann doch abgelehnt. Er hätte etwa 50% der in diesem Bereich für ganz Polen zur Verfügung stehenden Finanzmittel verbraucht. Aus polnischer Sicht war es, von der Höhe her, ein unverschämter Antrag. Aber mit weniger Geld – ca. einem Zehntel der in Deutschland bewilligten Summe – kann man solche Projekte auch in Polen nicht bearbeiten.

J.B.: Ich möchte noch eine Nachfrage zu Unterschieden zwischen Polen und Deutschland stellen. In Westeuropa ist es heutzutage sehr populär, dass man vor oder während des Studiums ein Jahr Pause macht und diese Zeit dafür nutzt, die Welt, andere Kulturen kennenzulernen. Bei uns in Polen gibt es diese Möglichkeiten kaum. Wie sehen Sie das? Woher kommt, dass unsere Gleichaltrigen im Ausland durch Reisen die Welt kennenlernen, wir hingegen nach der Mittelschule sofort studieren müssen?

D.B.: Wenn der Wohlstand in Polen einmal deutlich zugenommen hat, wird es auch in Polen vermehrt Jugendliche geben, die zwischen Abitur und Studium reisen, die Welt erkunden, dieses und jenes ausprobieren. Als ich studierte, gab es in Deutschland noch keinen wirklichen Wohlstand. Auch ich habe sofort nach dem Abitur mit

dem Studium angefangen. Ich glaube aber, dass es in Polen in zehn Jahren auch so sein wird, dass die polnische Jugend mehr reist.

M.S.: Wäre es möglich, das Ausbildungsniveau in Polen und in Deutschland zu vergleichen? Vielleicht wissen Sie, dass sich das polnische Bildungssystem einschließlich des Hochschulsystems seit Jahren in einer Reform befindet. Studienanfänger, die jetzt ihr Studium beginnen, erfahren ganz andere Studienbedingungen, als es noch vor kurzer Zeit der Fall war. Welche Unterschiede und Ähnlichkeiten sehen Sie zwischen Polen und Deutschland in dieser Hinsicht?

D.B.: Es gibt deutliche Unterschiede und es gibt schöne Gemeinsamkeiten. Fangen wir mit den Unterschieden an!

In Polen besteht fast das ganze Studium aus Vorlesungen. In anderen Staaten gibt es neben der Vorlesung Übungen, Seminare, Kolloquien, Tutorien usw. Und es gibt für fortgeschrittene Studenten die Möglichkeit, selber Tutorials und Seminare anzukündigen. Meine Berliner Doktoranden haben alle gelehrt, bevor sie promovierten. In Polen gibt es hingegen fast nur Vorlesungen. In der Vorlesung aber lernen Studierende nicht, das eigene selbständige Denken und Argumentieren auf die Probe zu stellen. Das ist vielleicht der größte Unterschied. Aber es gibt auch sehr erfreuliche Gemeinsamkeiten.

So haben Dr. Stępkowski und ich im letzten Jahr in einer kleinen Gruppe Kandidatinnen, die nach den neuen Studienordnungen an einer BA-Arbeit schreiben, betreut. Es handelte sich um eine Gruppe von nur vier Studentinnen. Wir haben mit diesen individuelle Forschungskonzepte für ein Praktikum sowie eine theoretische Fragestellung für eine empirische Untersuchung ausgearbeitet. Ich will zwei Beispiele nennen.

Das eine ist ein echtes Warschauer Projekt. Es gibt in Warschau die Lebensform von sogenannten Galerianki. Eine Studentin hat dieses Thema für ihre BA-Arbeit ausgesucht. Wir haben mit ihr

drei wissenschaftliche Ansätze für dessen Bearbeitung ausgewählt. Der eine Ansatz sagt: Galerianki ist eine neue Jugendform, ein Moratorium zwischen Kindheit und Erwachsensein. Die jungen Frauen binden sich nicht an einen bestimmten Mann, sie halten sich die Zukunft offen, machen dabei aber merkwürdige Erfahrungen in diesem Bereich. Die zweite Theorie besagt: Galerianki kann der Beginn einer Karriere sein, die vorübergehend oder auch für längere Zeit in der Prostitution endet. Und die dritte Hypothese lautet, Galerianki ist ein postmodernes Phänomen. Es gibt sie vielleicht in der Wirklichkeit nur selten oder gar nicht. Die Lebensform der Galerianki findet als Simulation im Internet statt.

Wie Sie sehen, haben wir zu Beginn der Arbeit drei sehr verschiedene Hypothesen entwickelt und diese mit pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Theorien von Rousseau bis Baudrillard begründet. Die Studentin arbeitet noch an diesem Thema und ist noch nicht fertig. Aus dem polnischen Thema Galerianki wurde auf diese Weise ein interessantes theoretisches und empirisches Forschungsfeld mit systematischen Fragen.

Und natürlich muss man fragen, warum es Galerianki-Phänomene in Warschau, aber nicht in Bukarest, Budapest, Prag, Wien und Berlin gibt. Ich glaube, dass alle drei Hypothesen in gewisser Weise zutreffen. Es wird Beispiele für die Hypothesen eins und zwei geben, aber ich vermute der überwiegende Teil der Phänomene lässt sich dem dritten Typus postmoderner Simulation zuordnen.

Das zweite Thema hängt eng mit dem Berliner DFG-Projekt zusammen, in dem ein Modell mit Niveaustufen zur Erfassung ethischer Kompetenzen von 15jährigen entwickelt wird. Dr. Stępkowski und ich haben das Projekt ja nach der Ablehnung unseres Antrags nicht auf Polen ausweiten können. Aber eine unserer vier Studentinnen hat inzwischen eine BA-Arbeit über dieses Thema geschrieben. Und zwar hat sie nicht einfach das Berliner Projekt wiederholt, sondern eine eigene Fragestellung entwickelt. Sie hat die moralische Kompetenz von polnischen 15-jährigen untersucht und dabei eine Population von Jugendlichen, die im

Heim untergebracht sind, mit einer Population von Jugendlichen aus einem Gymnasium, einem salesianischen Gymnasium, verglichen. Von den Ergebnissen will ich nur eines nennen.

Die Studentin hat herausgefunden, was zu erwarten war, dass nämlich in weiten Bereichen die Jugendlichen, die das salesianische Gymnasium besuchen, höhere Niveaustufen moralischer Kompetenz erreichen. Aber sie hat auch ein überraschendes Resultat zu Tage gebracht, dass es nämlich Bereiche gibt, in denen die Jugendlichen aus Heimen eine höhere moralische Urteils- und Handlungskompetenz besitzen. Diese Bereiche beziehen sich auf Solidaritätsprobleme in Freundschaften, auf die Abgrenzung von Stehlen und Mundraub sowie auf den Umgang mit Dieben unter Freunden. Ich finde, das ist ein interessantes Resultat. Gestern vormittag hat diese Studentin ihre Arbeit in der Fakultät sehr erfolgreich mit der best möglichen Note verteidigt. Es war das erste BA-Examen in Allgemeiner Pädagogik an der UKSW und ich bin dankbar, dass ich daran mitwirken durfte.

J.B.: Sie sind weltweit tätig und finden auch außerhalb von Deutschland Anerkennung. Die beiden Ehrendoktorate, in Dänemark und Finnland, beweisen, dass Ihr Opus an vielen Universitäten im Ausland bekannt und anerkannt ist. Erfüllt Sie das mit Zufriedenheit?

D.B.: Meine Tätigkeit konzentriert sich auf Europa und auf Kontakte nach China, Taiwan, Japan, die USA und Canada. So habe ich eine Honorarprofessur in Shanghai. Zu den schönsten wissenschaftlichen Erfahrungen gehört, dass ich im Grunde überall dasselbe wie an der Humboldt-Universität in Berlin lehren kann, und so auch in Shanghai und in Warschau lehre, natürlich mit Hilfe von Kollegen, die selber etwas von der Sache verstehen und sehr gut übersetzen. Es gibt offenbar in modernen Gesellschaften Erziehungsfragen und Erziehungsprobleme, die zwar in sehr unterschiedliche kulturelle Kontexte eingebettet sind, aber in Shanghai,

Warschau, Berlin, Turku, Vasa oder Kopenhagen sehr ähnlich diskutiert werden. Ich nenne nur ein Beispiel.

Ich habe in Deutschland immer wieder über Theorien der Erziehung gelehrt und geforscht. In Deutschland hatten wir nach dem zweiten Weltkrieg zunächst eine Phase autoritativer Erziehung. Es folgte eine Phase, in der die Jugend skeptisch war gegenüber den Erwachsenen. Dann kam die große Emanzipationswelle, die vieles in Frage stellte. Es folgte eine antipädagogische Phase, in der man vom Ende der modernen Erziehung gesprochen hat. Wenn ich über dieses Thema z. B. in China Vorlesungen halte, dann interessiert das die chinesischen Studenten sehr. Sie sind seit zehn, fünfzehn Jahren in einer Emanzipationsbewegung begriffen. Z. B. suchten sie heute nach einer Lebensform, in der sie ihre Lebenspartner selber auswählen. Noch vor 15 Jahren war das anders. Wenn ein Student ein Examen gemacht hatte, fragte er seinen Professor, ob dieser nicht eine Frau für ihn finden könne. Ich habe meinen chinesischen Kollegen gefragt: Kennen Sie denn so viele Frauen, dass Sie wissen, welche zu welchem Ihrer Studenten passt? Nein, nein, sagte er: Er wähle nicht selber, sondern frage eine Kollegin, ob sie eine Studentin kenne, die zu seinem Studenten passt. Wenn es sich z. B. um einen Studenten handelt, der ein bisschen schwer beweglich, ansonsten aber ehrlich, gründlich und solide sei, dann sage er zu seiner Kollegin: Kennst du vielleicht eine Studentin, die ein bisschen fürsorglich ist, aber auch die Initiative ergreifen kann? Dieser Professor ist mein Freund in Shanghai, er ist berühmt für die Ehen, die er vermittelt hat, weil sie in der Regel lange dauern und weil es nur wenige Scheidungen gibt. In den letzten zehn Jahren kommen zu ihm trotzdem immer weniger und heute überhaupt keine Absolventen mehr, die eine Frau suchen. Die chinesische Jugend ist in einer Emanzipationsbewegung begriffen, was dazu führt, dass ich in Shanghai sehr gut emanzipatorische Themen behandeln kann.

Meine eigene Auffassung ist die folgende: Emanzipation ist kein Bildungsziel. Aber junge Leute müssen sich von ihren Lehrern emanzipieren. Aber diese Emanzipation sollte nicht das

Resultat der Erziehung, sondern ein Resultat eigener Originalität und Initiative sein. Man kann nicht zur Emanzipation erzogen werden. Man kann nur sich selbst emanzipieren. So lautete auch meine Kritik an der deutschen Emanzipationspädagogik der 60er und 70er Jahre des letzten Jahrhunderts.

Ich habe auch in Warschau versucht, dieses Thema zu behandeln. Aber die Bedeutung war hier eine ganz andere. Dr. Stępkowski und ich haben an der UKSW fast ausschließlich weibliche Studierende. Auf die Frage, ob Frauen sich emanzipieren sollten, hat eine Studentin eine ganz verblüffende Antwort gegeben, die ich nirgends sonst gehört habe. Die Antwort lautete: Darüber, ob eine Frau sich emanzipiert oder nicht, muss der Mann entscheiden. Ich habe erst gar nicht verstanden, was sie meinte; erst durch Nachfragen verstand ich sie. Sie vertrat eine Auffassung, die sich nahe an meiner Kritik an der deutschen Emanzipationspädagogik bewegt. Sie meinte, weder Emanzipation noch Nicht-Emanzipation sei ihr Lebensziel, sie könne sowohl emanzipierte als auch nicht-emanzipierte Verhaltensweisen entwickeln. Und wo man sich emanzipiert und wo man sich nicht emanzipiert, das müsse man mit seinem Partner aushandeln. Ist das nicht eine kluge und schöne Antwort?

M.S.: Sie kommen seit drei Jahren regelmäßig nach Warschau. Bestimmt kennen Sie schon unsere Hauptstadt in- und auswendig. Vielleicht haben Sie auch andere Städte Polens besichtigt. Welches sind Ihre Eindrücke? Was denken Sie über die Polen?

D.B.: Vor drei Jahren kannte ich Polen noch gar nicht. Heute fühle ich mich in den Bereichen, wo ich persönlichen Umgang habe, schon etwas zu Hause. Meine Kreise sind einmal die Arbeit mit den Studierenden, dann die Kommunikation in der Fakultät, drittens das Kulturleben in Warschau. Dariusz Stępkowski hat mich zu vielen kulturellen Veranstaltungen mitgenommen: von polnischer Folklore bis hin zu Internationalen Chopin-Festspielen. Der vierte

Bereich geht darauf zurück, dass ich in Warschau im Kloster lebe. Ich bin bei den Salesianern sehr freundlich aufgenommen worden und fühle mich bei ihnen und ihren Lebensformen fast schon zu Hause. Aber wenn man jetzt meinte, dass ich Polen kenne, so muss ich sagen, dass das nicht der Fall ist. Polen ist für mich voller Geheimnisse. Wenn Sie erlauben, möchte ich einige Beispiele kurz ansprechen.

Das erste Geheimnis ist, dass ich mich frage, wie Polen gegenüber einem deutschen Professor in meinem Alter so freundlich sein können nach den Gräueln, Untaten und Verbrechen, die Deutsche in Polen während des Zweiten Weltkriegs begangen haben. Ein zweites Geheimnis stellt für mich die polnische Geschichte dar. Ich frage mich, warum die Deutschen die polnische Geschichte kaum kennen? Ich erst habe in Polen gelernt, dass Polen eine große europäische Nation mit einer langen Geschichte ist und dass ein polnischer König vor Wien Europa gegen die Türken verteidigt hat.

Dann ist da noch ein anderer Punkt des Verstehens und Nicht-Verstehens. Es hat mich sehr beeindruckt, wie Polen getrauert hat über den Tod des Präsidenten Kaczyński und der anderen polnischen Repräsentanten, darunter der Rektor der UKSW. Ich habe an dieser Trauer auch persönlich teilgenommen. Aber dann habe ich nicht verstanden, wie man während der Trauer so darüber streiten konnte, ob der Präsident auf dem Wawel beerdigt werden darf. Ich habe vor kurzem Krakau besucht und war auf dem Wawel. Der Präsident liegt gar nicht bei den polnischen Königen. Er liegt außerhalb des Bezirks der polnischen Könige, separat an der Seite von Józef Piłsudski, der sich um Polen sehr verdient gemacht hat. Und es wird nicht nur des Präsidenten, sondern mit einer Tafel aller Opfer von Smoleńsk gedacht. Trauer und Streit in Polen bereiteten mir Probleme, die polnische Nation zu verstehen. Wie kann man so trauern und dann so streiten? Vielleicht ist die polnische Beziehung von Trauer und Streit ja so etwas wie eine demokratische Tugend? Ich weiß es nicht.

Es gibt noch ein weiteres Geheimnis. Wenn man von Deutschland kommt und vielleicht die ostdeutschen Verhältnisse kennengelernt hat, muss man feststellen, dass Polen trotz des Sozialismus ein katholisches Land geblieben ist. Aber auch in Polen findet heute ein Prozess der Säkularisierung statt, in dem man lernt, dass Recht, Religion, Kunst, Wissenschaft und Politik unterschiedlichen Logiken des Handelns und Denkens folgen. Von daher ist Polen für mich ein Ort einer Modernisierung ganz neuer Art, einer reflexiven Modernisierung, die nicht mit dem Verlust der Religion, sondern der Veränderung von Religion einhergeht.

Aus deutscher Sicht frage ich mich neuerdings gelegentlich, was Polen aus der Geschichte der polnischen Teilungen in die europäische Geschichte einbringen kann. Polen ist für mich ein Land, das so oft unter Österreich, Russland und Preußen „aufgeteilt“, oder treffender formuliert, von diesen Mächten annektiert worden ist, dass die Sorge um seine Einheit heute eine nationale und europäische Sorge zugleich sein muss. Aber gibt es in Polen heute die Sorge um eine neue polnische Teilung? Stellen wir uns vor, es würde ein Atomkraftwerk an der Ostsee gebaut und es würde dort geschehen, was in der Ukraine und in Japan schon geschehen ist! Polen würde auf Jahrtausende ein geteiltes Land sein, ein Land ohne bewohnbaren Ostseestrand.

J.B.: Ich möchte Sie nun über Ihr Konzept einer Allgemeinen Pädagogik befragen. Gibt es einen gemeinsamen Nenner zwischen Erfahrung, Wissen und Wissenschaft und Pädagogik?

D.B.: Man könnte einen gemeinsamen Nenner von Erfahrung, Wissen, Wissenschaft und Pädagogik darin sehen, dass in allen vier Bereichen negativen Erfahrungen eine große Bedeutung zukommt. Man erkennt gewöhnlich den positiven Erfahrungen eine größere Bedeutung als den negativen Erfahrungen zu. Aber die negativen Erfahrungen sind genauso wichtig. Bevor das Kind ein erstes Mal das mit Händen greift, was es sieht und greifen möch-

te, hat es viele negative Erfahrungen bei der Koordination von Tastsinn und Gesichtssinn gemacht und immer wieder daneben gegriffen. In der Fähigkeit, aus negativen Erfahrungen zu lernen, könnte ein gemeinsamer Nenner von Pädagogik, Erfahrung, Wissen und Wissenschaft liegen.

In meiner Allgemeinen Pädagogik habe ich vier Grundbegriffe des Pädagogischen unterschieden, die für die Interpretation negativer und positiver Erfahrungen wichtig sind. Der erste Grundbegriff besagt: jeder Mensch ist bildsam, er kann negative Erfahrungen machen und aus ihnen lernen. Der zweite Begriff besagt: damit das möglich wird, muss man Kinder zur Selbsttätigkeit auffordern. Der dritte Begriff meint: damit die Kinder in unserer Gesellschaft in Auseinandersetzung mit vorgegebenen Aufgaben lernen können, muss man Aufgaben unserer Gesellschaft in solche für Kinder transformieren. Und der vierte Grundbegriff besagt: der Erziehungsprozess ist genauso wichtig wie das Erziehungsergebnis. Erziehung ist nicht nur ein Mittel für das Erreichen eines Ziels, sondern Erziehung ist ein Weg, der konstitutiv für das Ziel ist. So ist moralische Erziehung ebenso so wichtig wie die Bildung und Entwicklung von Moral. Man kann nicht sagen, die Moral ist wichtiger als die moralische Erziehung. Auch die umgekehrte Annahme wäre falsch. Darüber hinaus gilt, dass die Moral und die moralische Erziehung nicht wichtiger sind als die Religion, die Wissenschaft, die Politik oder die Ökonomie. Sie alle stehen in keinem hierarchischen Verhältnis sondern lassen sich nicht-hierarchisch ordnen.

Wenn man das weiter denkt, kann man zu einer überraschenden Schlussfolgerung kommen, die die Aufgaben des öffentlichen Bildungssystems betrifft. Verschiedene Staaten haben versucht, die Erziehung in den Dienst einer Staatsideologie zu stellen. Demokratische Staaten dürfen das nicht. Das, worüber in einer modernen Gesellschaft in Politik, Ökonomie, Religion, Kultur und Wissenschaft gestritten wird, darf durch Erziehung nicht entschieden werden. Die Erziehung muss die nachwachsende Generation in diesen

Streit einführen, aber darf den Streit nicht entscheiden. Sonst wären die Erzieher und Lehrer die eigentlichen Politiker im Staate. Das aber darf in einer Demokratie, in der die politische Willensbildung Aufgabe der Einzelnen und der ganzen Nation ist, nicht der Fall sein.

M.S.: Könnten Sie Stellung nehmen zu der in Polen sehr verbreiteten Idee der sog. stressfreien Erziehung?

D.B.: Ohne Stress zu erziehen ist eine freundliche, alte reformpädagogische Vorstellung. Aber wir unterscheiden ja zwischen positivem und negativem Stress. Der negative Stress macht müde, inaktiv, man kann unter ihm nichts neu aufnehmen. Der positive Stress fordert heraus, konfrontiert mit Neuem. Ich würde sagen, Erziehung muss zum Lernen herausfordern, schwierige Fragen stellen, von den Lernenden Anstrengungen verlangen und sie muss vor allem Fehler, Irrtümer, Probleme und Fragen bearbeiten und den Umgang mit pädagogischen Schwierigkeiten kultivieren und sogar gelegentlichen Nichterfolg zulassen. Durch die negative Erfahrung, dass ich eine Mathematikaufgabe nicht lösen kann, kann das Interesse an Mathematik wachsen. Das bedeutet, dass wir negativen entmutigenden Stress in der Erziehung vermeiden, aber Fehler, Irrtümer, Anstrengungen, Probleme und Fragen zulassen und bearbeiten müssen. Ohne den positiven Stress negativer Erfahrung geht es nicht. Aber ich würde dafür lieber nicht das Wort Stress, sondern den Begriff Anstrengung verwenden.

J.B.: Woher kommen Ihrer Meinung nach die Erziehungsprobleme in unserer Gesellschaft? Ist es heutzutage schwieriger zu erziehen als zu anderen Zeiten?

D.B.: Seit den Tagen des Sokrates wird darüber geredet, dass die Jugend immer schlechter wird und die Erziehung immer schwieriger. Wo kommen die Erziehungsschwierigkeiten her? Es sind immer Schwierigkeiten an Bruchstellen zwischen einer päda-

gogischen und einer außerpädagogischen Strukturlogik. Gäbe es keine Erziehungsschwierigkeiten, gäbe es keine pädagogischen Entwicklungsprobleme und keinen Fortschritt. Die Bruchstellen zwischen pädagogischen und außerpädagogischen Sachverhalten müssen daher von beiden Seiten beachtet und bearbeitet werden. Ich nenne drei Bereiche.

Der eine bezieht sich darauf, dass wir über Kinder Aufsicht und Zwang ausüben und uns gleichzeitig der Frage stellen müssen, wann und in welchem Umfang dies erlaubt ist. Eine Antwort auf diese Frage lautet: man muss Zwang über Kinder überall dort ausüben, wo sie sonst Schaden erleiden oder sogar zugrunde gehen könnten. So muss man z. B. autoritativ dafür sorgen, dass ein Kind nicht im Meer ertrinkt, aus dem Fenster fällt, mit der Schere in die Steckdose greift, sich an kochendem Wasser verbrennt. Wir müssen aber die Erziehungssituationen so einrichten, dass wir nicht dauernd Zwang ausüben. Darum gestalten wir die Umgebung von Kindern so, dass die Gefährdungen begrenzt und überschaubar sind. Ein zweites Feld ist das des Unterrichts. Es muss Formen von Unterricht geben, in denen Kinder fürs Leben lernen, was sie im Leben selbst unmittelbar nicht lernen können. Unterricht lehrt künstlich, nicht durch unmittelbare Erfahrung. Man muss immer wieder künstliches Lernen interessant machen, damit Lesen und Schreiben, Rechnen und Zeichnen, Geschichte und fremde Sprachen, Naturwissenschaft und Technik und vieles andere mehr fragwürdig und verstanden werden. Ein dritter Bereich des pädagogischen Handelns und der pädagogischen Schwierigkeiten ist die Sorge, dass sich für die nachwachsende Generation ausreichende Möglichkeiten für Partizipation eröffnen und dass es angemessene Übergänge aus pädagogischen Situationen in außerpädagogische partizipatorische Situationen gibt. Dies scheinen mir die drei pädagogischen Felder zu sein, in denen moderne Gesellschaften den Umgang mit pädagogischen Schwierigkeiten kultivieren.

M.S.: Was ist Ihrer Meinung nach ist das wichtigste im Leben?

D.B.: Ich weiß es nicht. Ich weiß nicht, ob es überhaupt etwas gibt, das man das Wichtigste im Leben nennen könnte. Wir kennen in einzelnen Lebensphasen unterschiedliche Formen von Wichtigkeit. Zu Beginn des Lebens ist es sicher wichtig, dass ein Kind Eltern und Bezugspersonen hat, die für es sorgen. Dann braucht es gute Lehrer. Dann muss es einen Beruf lernen. Schließlich suchen Menschen nach einem Partner, der zu ihnen passt. Es ist etwas Schönes, den Weg des Lebens mit einer Person zu gehen, mit der man viele Lebensabschnitte teilt. Es gibt dann so etwas wie eine bewusst gemeinsam geteilte Lebensgeschichte. Aber mit Blick auf all diese Wichtigkeiten gibt es nicht nur Erfolge, sondern auch Scheitern, negative Erfahrungen, die bearbeitet werden müssen. Was da das Wichtige ist, weiß ich wirklich nicht.

Aber ich denke fünf, sechs Punkte kann man nennen. Zu einem guten Leben gehört, dass man politisch interessiert ist und an politischen Diskursen partizipiert. Zu einem guten Leben gehört ferner, dass man an der Weiterentwicklung von Sitte und Moral und an moralischen Diskursen teilnimmt. Zu einem guten Leben gehört auch, dass man nicht nur erzogen wird, sondern auch andere erzieht und als Miterzieher Verantwortung übernimmt. Zu einem guten Leben gehört schließlich, dass man nicht von anderen unterhalten wird, sondern durch Arbeit für sich selbst sorgt. Mit Arbeitslosen kann man keine Demokratie machen. Wer nur Bedürfnisse hat, diese aber nicht befriedigen kann, der kann nur Forderungen stellen. Zu Politik, Moral, Erziehung und Arbeit tritt die Kunst als ein weiterer wichtiger Bereich hinzu. Man muss Welt nicht nur handelnd erleben und gestalten, sondern auch ästhetisch wahrnehmen. Und letztlich würde ich sagen, dass man sein Leben immer auch in dem Bewusstsein führen muss, dass man nicht ewig lebt, sondern sterblich ist und sterben wird und dass es Menschen gibt, die schon gestorben sind und die man in das eigene Leben weiter einbeziehen kann.

Von diesen sechs Bereichen, denke ich, ist kein einziger wichtiger als ein anderer. Es macht keinen Sinn zu sagen: man habe

zwar keine Arbeit, aber führe statt dessen ein religiöses Leben. Zu voller menschlicher Existenz und Koexistenz gehören alle sechs Bereiche und auch die Abstimmungsprobleme und Konflikte zwischen ihnen, und manchmal auch Streit.

J.B.: Und ganz zum Schluss möchte ich an Sie die persönliche Frage stellen: was ist Ihr höchstes Glück?

D.B.: Mein höchstes Glück? Wenn ich arbeite, ist mein höchstes Glück die Muße. Wenn ich Muße habe, ist mein höchstes Glück die Arbeit. Aber eigentlich ist mein höchstes Glück, dass ich sehr dankbar sein kann, so viele interessanten Orte kennengelernt zu haben, an denen ich Muße und Arbeit miteinander verbinden konnte. Und einer dieser Orte ist Warschau.

M.S./J.B.: Vielen Dank für das Gespräch.

Üm. z jęz. niem. Dariusz Stępkowski