

**KERYKS**

### **Rada Naukowa**

#### **Profesorowie:**

**Hans-Ferdinand Angel, Ks. Jerzy Bagrowicz, Gottfried Bitter CSSp,  
Martina Blasberg-Kuhnke, Anton A. Bucher, Aniela Dylus, Rudolf Englert,  
Monika Jakobs, Martin Jäggle, Helmut Juros SDS, Stephanie Klein,  
Ilse Kögler, Stanisław Kulpaczyński SDB, Kazimierz Zbigniew Kwieciński,  
Ks. Stephan Leimgruber, Zbigniew Marek SJ, Roman Murawski SDB,  
Ks. Mieczysław Rusiecki, Monika Scheidler, Annette Miriam Stroß,  
Dieter Wagner, Gabriel Witaszek CSsR, Irena Wrońska, Herbert A. Zwergel**

### **Wissenschaftlicher Beirat**

#### **Professoren/innen:**

**Hans-Ferdinand Angel, Jerzy Bagrowicz, Gottfried Bitter,  
Martina Blasberg-Kuhnke, Anton A. Bucher, Aniela Dylus, Rudolf Englert,  
Monika Jakobs, Martin Jäggle, Helmut Juros, Stephanie Klein, Ilse Kögler,  
Stanisław Kulpaczyński, Kazimierz Zbigniew Kwieciński, Stephan Leimgruber,  
Zbigniew Marek, Roman Murawski, Mieczysław Rusiecki, Monika Scheidler,  
Annette Miriam Stroß, Dieter Wagner, Gabriel Witaszek, Irena Wrońska,  
Herbert A. Zwergel**

# KERYKS

MIĘDZYNARODOWY PRZEGLĄD PEDAGOGICZNORELIGIJNY  
INTERNATIONALE RELIGIONSPÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU

VIII (2009)

ISSN 1643-2444

Uniwersytet Warmiński-Mazurski w Olsztynie – Wydział Teologii  
Universität Vechta – Institut für Katholische Theologie,  
Lehrstuhl für Praktische Theologie: Religionspädagogik und Pastoraltheologie  
Universität in Wien – Katholisch-Theologische Fakultät,  
Institut für Religionspädagogik und Katechetik  
Pädagogische Hochschule – Karlsruhe

## Komitet Redakcyjny

Ks. prof. dr hab. Cyprian Rogowski (Redaktor Naczelny)  
Zur Abgunst 12, D-34388 Trendelburg  
e-mail: cyprian.rogowski@t-online.de  
cyprian.rogowski@uwm.edu.pl

Prof. dr Martin Jäggle (Zastępca Redaktora Naczelnego)  
Prof. dr hab. Egon Spiegel (Sekretarz Redakcji)  
Ks. prof. dr hab. Stanisław Bielecki  
Ks. prof. dr hab. Janusz Mariański

## Rubryka

*Nowe inspiracje w naukach o wychowaniu*  
Redakcja: Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski  
Prof. dr hab. Annette Miriam Stroß

## Recenzenci numeru

Prof. dr hab. Steffanie Klein  
Prof. dr hab. Danuta Walczak-Duraj

## Recenzenci artykułów

Prof. dr hab. Józef Baniak  
Prof. dr hab. Franz Josef Bäumer  
Prof. dr hab. Steffanie Klein  
Prof. dr hab. Maria Libiszowska-Żółtkowska  
Prof. dr hab. Guido Meyer  
Prof. dr hab. Mirosław Patalon  
Prof. dr hab. Udo Schmälzle  
Prof. dr hab. Harald Schwillus  
Prof. dr hab. Józef Styk  
Prof. dr hab. Danuta Walczak-Duraj

## Redaktionsausschuss

Prof. Dr. habil. Cyprian Rogowski (Hauptschriftleiter)  
Zur Abgunst 12, D-34388 Trendelburg  
e-mail: cyprian.rogowski@t-online.de  
cyprian.rogowski@uwm.edu.pl

Prof. Dr. Martin Jäggle (Stellvertreter)  
Prof. Dr. habil. Egon Spiegel (Sekretär der Redaktion)  
Prof. Dr. habil. Stanisław Bielecki  
Prof. Dr. habil. Janusz Mariański

## Rubrik

*Impulse aus der Erziehungswissenschaft*  
Redaktion: Prof. Dr. habil. Bogusław Śliwerski  
Prof. Dr. habil. Annette Miriam Stroß

## Rezensenten der gesamten Nummer

Prof. Dr. habil. Steffanie Klein  
Prof. Dr. habil. Danuta Walczak-Duraj

## Rezensenten der Beiträge

Prof. Dr. habil. Józef Baniak  
Prof. Dr. habil. Franz Josef Bäumer  
Prof. Dr. habil. Steffanie Klein  
Prof. Dr. habil. Maria Libiszowska-Żółtkowska  
Prof. Dr. habil. Guido Meyer  
Prof. Dr. habil. Mirosław Patalon  
Prof. Dr. habil. Udo Schmälzle  
Prof. Dr. habil. Harald Schwillus  
Prof. Dr. habil. Józef Styk  
Prof. Dr. habil. Danuta Walczak-Duraj

**Opracowanie redakcyjne / Redaktion der Texte**

Małgorzata Kubacka

**Tłumaczenie tekstów / Übersetzung der Texte**

Herbert Ulrich

Agnieszka Zduniak

**Projekt okładki / Umschlagentwurf**

Maria Fafińska

**Skład komputerowy / Computersatz**

Wydawnictwo UWM Olsztyn

**Adres Redakcji / Redaktionsadresse**

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Wydział Teologii

ul. Stanisława Kardynała Hozjusza 15, 11-041 Olsztyn

tel./fax (89) 523 89 46

e-mail: cyprian.rogowski@uwm.edu.pl

© Copyright by Wydawnictwo UWM • Olsztyn 2009

Wydawnictwo UWM

ul. Jana Heweliusza 14, 10-718 Olsztyn

tel. (0-89) 523 36 61, fax (0-89) 523 34 38

[www.uwm.edu.pl/wydawnictwo/](http://www.uwm.edu.pl/wydawnictwo/)

e-mail: [wydawca@uwm.edu.pl](mailto:wydawca@uwm.edu.pl)

Nakład 400 egz. Ark. wyd. 27,6; ark. druk. 23,5

Druk: Zakład Poligraficzny UWM w Olsztynie, zam. nr 617

## Spis treści Inhaltsverzeichnis

	<b>Od Redakcji</b>	<b>8</b>
	<b>Von der Redaktion</b>	
	<b>Gość numeru</b>	<b>14</b>
	<b>Gastkommentar</b>	
	<b>Prof. dr hab. Tomasz Trojanowski</b>	
<b>Artykuły</b>	<b>Dariusz Adamczyk</b>	<b>31</b>
<b>Beiträge</b>	Tajemnica i sens istnienia. Teoria ewolucji w perspektywie doktryny o stworzeniu	
	Geheimnis und Sinn der Existenz. Die Evolutionstheorie in der Perspektive der Schöpfungslehre	
	<b>Gabriel Witaszek</b>	<b>55</b>
	Imperatyw moralny Boga: zaproszenie do nawrócenia	
	Der moralische Imperativ Gottes: eine Einladung zur Umkehr	
	<b>Bruno Hidber</b>	<b>69</b>
	Nawrócenie – niezbędna i zbawienna szkoła chrześcijańskiego życia	
	Umkehr – eine notwendige und heilsame Pädagogik für ein christliches Leben	
	<b>Danuta Walczak-Duraj</b>	<b>85</b>
	Przesłanki i problemy wielokulturowej edukacji w społeczeństwach Unii Europejskiej	
	Prämissen und Probleme multikultureller Bildung in den Gesellschaften der Europäischen Union	
	<b>Jolanta Kopka</b>	<b>117</b>
	Czy tolerancja jest potrzebna w zubożniałym świecie?	
	Ist Toleranz nötig in einer gleichgültigen Welt?	
	<b>Jan Mazur</b>	<b>139</b>
	Jan Paweł II jako nauczyciel patriotyzmu	
	Johannes Paul II. als Lehrer des Patriotismus	
	<b>Peter Kaiser</b>	<b>159</b>
	Nowe perspektywy w psychologii rodziny oraz terapii rodzinnej	
	Neuere Perspektiven in Familienpsychologie und Familientherapie	

	<b>Michael Hainz</b>	<b>175</b>
	Dlaczego Niemcy Wschodnie stały się tak bardzo ateistyczne? Próba wielopłaszczyznowego wyjaśnienia podziału religijnego na Niemcy Wschodnie i Zachodnie z perspektywy środkowoeuropejskiej Warum Ostdeutschland so atheistisch wurde? Ein mehrstufiger Erklärungsversuch zur religiösen Ost-West-Spaltung Deutschlands aus zentraleuropäischer Perspektive	
	<b>Janusz Mariański</b>	<b>193</b>
	Emigracja młodzieży polskiej z Kościoła? Wandert die polnische Jugend aus der Kirche aus?	
	<b>Rainer Bolle</b>	<b>225</b>
	Portfolio i kształcenie Portfolio und Bildung	
	<b>Cyprian Rogowski</b>	<b>253</b>
	Model szkolnego nauczania religii a budowanie społeczeństwa obywatelskiego Das Modell des schulischen Religionsunterrichts und die Schaffung einer Zivilgesellschaft	
<b>Nowe inspiracje w naukach o wychowaniu Impulse aus der Erziehungswissenschaft</b>	<b>Kathrin Schmidt</b>	<b>271</b>
	Uniwersytecki kierunek dla wychowawców: nowe wyzwania wobec nauczania i uczenia się Ein universitärer Studiengang für ErzieherInnen: neue Anforderungen an das Lehren und Lernen	
<b>W kierunku praktyki Aus der Praxis</b>	<b>Werner Christmann</b>	<b>297</b>
	Kształtowanie charakteru i osobowości w resocjalizacji na przykładzie pracy socjalnej w ośrodkach otwartych w Niemczech Charakterarbeit und Persönlichkeitsbildung in der Resozialisierung	
	<b>Piotr Duksa</b>	<b>319</b>
	Zastosowanie metody sondażu diagnostycznego (techniki ankiety) w pracach dyplomowych z pedagogiki religii i katechetyki Die Anwendung der Methode diagnostischer Sondierung (Fragebogenmethode) in Diplomarbeiten auf dem Gebiet der Religionspädagogik und Katechetik	
<b>Recenzje Rezensionen</b>	■ Friedrich Schweitzer, <i>Religionspädagogik. Lehrbuch Praktische Theologie [Pedagogika religii. Podręcznik teologii praktycznej]</i> , t. 1, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2006 (Ralph Sauer)	<b>337</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Janusz Mariański, <i>Emigracja z Kościoła? Religijność młodzieży polskiej w warunkach zmian społecznych</i> [<i>Wandert die polnische Jugend aus der Kirche aus? Die Religiosität polnischer Jugendlicher unter den Bedingungen sozialer Wandlungen</i>], Wydawnictwo KUL, Lublin 2008 (Cyprian Rogowski) <b>342</b></li> <li>■ Janusz Tarnowski (red.), <i>Dylematy etyczne</i> [<i>Ethische Dilemmata</i>], Wydawnictwo VERBINUM, Warszawa 2008 (Beata Chlewicka) <b>345</b></li> <li>■ Barbara Rozen, <i>Edukacja religijna osób z niepełnosprawnością intelektualną. Studium pedagogicznoreligijne</i> [<i>Religiöse Bildungsarbeit mit intellektuell behinderten Personen. Eine religionspädagogische Studie</i>], Wydawnictwo Hosianum, Olsztyn 2008 (Romuald Niparko) <b>350</b></li> <li>■ Kazimierz Gergont, <i>Działalność edukacyjno-religijna Kościoła katolickiego w Ghanie w latach 1957–2005. Studium pedagogicznoreligijne</i> [<i>Die religiöse Bildungsarbeit der katholischen Kirche in Ghana in den Jahren 1957–2005. Eine religionspädagogische Studie</i>], Wydawnictwo VERBINUM, Warszawa 2008 (Cyprian Rogowski) <b>357</b></li> </ul>	<p><b>Sprawozdania</b> <b>Berichte</b></p> <p><b>Gabriel Witaszek</b> <b>361</b>          „Miłość charytatywna i sprawiedliwość dla dobra wspólnego”. Kronika XXII Kongresu Narodowego Włoskiego Stowarzyszenia Teologicznego Sekcji Teologii Moralnej, Pescara, 8–11 września 2008          „Karitative Liebe und Gerechtigkeit für das Gemeinwohl”. Chronik des 22. Nationalkongresses der Italienischen Theologischen Vereinigung, Sektion Moraltheologie, Pescara, 8.-11. September 2008</p>
<p><b>Editorial and Table of Contents</b> <b>367</b></p>	
<p><b>Informacja dla Autorów</b> <b>Information für die Autoren</b> <b>371</b></p>	
<p><b>W następnym numerze</b> <b>In der nächsten Nummer</b> <b>373</b></p>	

## Od Redakcji

### Drodzy Czytelnicy



Miło jest mi zakomunikować, że ostatni numer periodyku „Keryks”, poświęcony problematyce wartości w obliczu narastającego pluralizmu i procesów z nim związanych, spotkał się z dużą akceptacją zarówno Czytelników zachodnioeuropejskich, jak i w Polsce. Za ogromny wkład autorów, dzielących się swoją kompetencją w zakresie problematyki wartości w postmodernizmie i doświadczeniami z tą problematyką związanymi, Redakcja pragnie wyrazić swoje uznanie i podziękowanie.

Do rąk Czytelników oddajemy kolejny numer czasopisma, w którym znajdują się artykuły napisane przez autorów z wielu środowisk akademickich w Polsce i w krajach zachodnioeuropejskich. Choć treści zawarte w prezentowanych opracowaniach nie przynależą do ściśle określonej problematyki, jak to miało miejsce w poprzednim numerze, to jednak korespondują one z sobą i dotyczą w większości zagadnień związanych z edukacją religijną w różnych jej obszarach, uwzględniając także aspekty wielokulturowości w społeczeństwach Unii Europejskiej.

Dział artykułów otwiera tekst dotyczący tajemnicy i sensu istnienia w kontekście teorii ewolucji. Autor dzieli się w nim uwagami na temat odkrywania sensu życia i miejsca Boga w życiu człowieka (Dariusz Adamczyk). W perspektywie doktryny o stworzeniu dwaj następnii autorzy koncentrują swoją uwagę na pojęciu „nawrócenie”. Pierwszy zaznacza, że należy ono do istotnych zagadnień przepowiedania prorockiego Starego Testamentu. Ma na myśli miłosierne działanie Boga w wymiarze pedagogicznym (Gabriel Witaszek). Drugi mówi o nawróceniu jako o niezbędnej i zbawiennej szkole chrześcijańskiego życia (Bruno Hidber). Problematyka zawarta w powyższych opracowaniach o charakterze pedagogicznym stanowi niejako pomost dla kolejnego tekstu, dotyczącego wielokulturowej edukacji w społeczeństwach Unii Europejskiej (Danuta Walczak-Duraj). Na kanwie tego artykułu inna autorka nawiązuje do bardzo aktualnego tematu, jakim jest zagadnienie tolerancji. Zadaje pytanie, czy tolerancja jest potrzebna w zobojętniałym świecie (Jolanta Kopka). W następnym opracowaniu jego autor ukazuje postać papieża Jana Pawła II jako nauczyciela patriotyzmu (Jan Mazur). Z problematyką tą łączy się bezpośrednio tematyka obejmująca obszar edukacyjny w rodzinie – chodzi tu o nowe perspektywy w psychologii i terapii rodzinnej (Peter Kaiser). W nawiązaniu do kwestii sekularyzacji i procesów



---

## Von der Redaktion

### Liebe Leserin, lieber Leser!

Ich freue mich, Ihnen mitteilen zu dürfen, dass die letzte Nummer der Zeitschrift „Keryks“, die der Problematik der Werte im Kontext des zunehmenden Pluralismus und der damit verbundenen Prozesse gewidmet war, sowohl bei den westeuropäischen Lesern als auch in Polen auf starke Zustimmung gestoßen ist. Für die aufwändigen Beiträge der Autoren, die ihre Kompetenz in Bezug auf die Problematik der Werte im Postmodernismus und ihre damit verbundenen Erfahrungen unter Beweis gestellt haben, möchte ihnen die Redaktion ihre Anerkennung und ihren Dank aussprechen.

Dem Leser übergeben wir hiermit eine weitere Nummer der Zeitschrift, die Artikel und Beiträge von Autoren aus unterschiedlichen akademischen Bereichen in Polen und in Westeuropa enthält. Obwohl deren Inhalte nicht strikt monothematisch aufeinander bezogen sind, wie dies in der vorigen Ausgabe der Fall war, so korrespondieren sie doch miteinander und betreffen vorwiegend Fragen im Zusammenhang mit der religiösen Bildung und Erziehung in ihren verschiedenen Bereichen, auch unter Berücksichtigung der multikulturellen Situation in den Ländern der Europäischen Union.

Den Artikelbereich eröffnet ein Text über Geheimnis und Sinn der Existenz im Kontext der Evolutionstheorie. Der Autor präsentiert seine Bemerkungen zum Thema der Entdeckung des Lebenssinns und des Stellenwertes Gottes im Leben des Menschen (Dariusz Adamczyk). In der Perspektive der Schöpfungslehre konzentrieren die nächsten beiden Autoren ihre Aufmerksamkeit auf den Begriff der Umkehr. Der erste von ihnen betont, dass dieser Begriff zu den wesentlichsten Themen der prophetischen Verkündigung im Alten Testament gehört. Dabei hat er das barmherzige Wirken Gottes in pädagogischer Hinsicht im Blick (Gabriel Witaszek). Der andere Autor spricht von der Umkehr als einer unerlässlichen und heilsamen Schule christlichen Lebens (Bruno Hidber). Die in diesen Artikeln mit pädagogischem Charakter enthaltene Problematik bildet gleichsam die Brücke zum darauffolgenden Beitrag, der der multikulturellen Bildung in den Gesellschaften der Europäischen Union gewidmet ist (Danuta Walczak-Duraj). Anlehnend an diesen Artikel greift eine weitere Autorin ein überaus aktuelles Thema auf: die Frage der Toleranz. Sie stellt die Frage, ob Toleranz in einer immer gleichgültigeren Welt notwendig ist (Jolanta Kopka). In einer weiteren Arbeit

z nią związanych interesujący wydaje się artykuł zatytułowany „Dlaczego Niemcy Wschodnie stały się tak bardzo ateistyczne? Próba wielopłaszczyznowego wyjaśnienia podziału religijnego na Niemcy Wschodnie i Zachodnie z perspektywy środkowoeuropejskiej” (Michael Hainz). Z powyższym artykułem łączy się kolejny z przedkładanych uwadze Czytelnika tekstów, dotyczący religijności w społeczeństwie polskim, zwłaszcza młodzieży, po prawie dwóch dekadach transformacji społeczno-politycznej i kulturowej, noszący tytuł „Emigracja młodzieży polskiej z Kościoła?” (Janusz Mariański). Na temat pojęcia „kształcenie” i procesu kształcenia wiele interesujących treści znajdzie Czytelnik w artykule pod tytułem „Portfolio i kształcenie” (Rainer Bolle). Dział artykułów zamyka opracowanie „Model szkolnego nauczania religii a budowanie społeczeństwa obywatelskiego”. Jego autor stawia m.in. pytanie o wymiarze kairologicznym: na ile współczesne nauczanie religii w szkole odpowiada na nurtujące problemy dzieci i młodzieży? Równocześnie wysuwa postulaty związane z poszukiwaniem właściwego modelu szkolnego nauczania religii, odpowiadającego budowaniu społeczeństwa obywatelskiego (Cyprian Rogowski).

Rubryka „Nowe inspiracje w naukach o wychowaniu” podejmuje ciekawy dyskurs dotyczący uniwersyteckiego kierunku dla wychowawców. Chodzi w nim o nowe wyzwania wobec nauczania i uczenia się (Kathrin Schmidt).

W dziale praktycznym Czytelnik znajdzie dwa artykuły. Jeden dotyczy problematyki kształtowania charakteru i osobowości w resocjalizacji na przykładzie pracy socjalnej w ośrodkach otwartych w Niemczech (Werner Christmann). W drugim natomiast przedstawiono metodę sondażu diagnostycznego (technikę ankiety) i jej zastosowanie w pracach dyplomowych na seminarzach naukowych z pedagogiki religii i katechetyki (Piotr Duksa).

Dział recenzji zapoznaje Czytelnika z niektórymi najnowszymi publikacjami książkowymi, polsko- i niemieckojęzycznymi, o tematyce pedagogicznoreligijnej i socjologicznoreligijnej.

W dziale sprawozdań zamieszczona została relacja z XXII Kongresu Narodowego Włoskiego Stowarzyszenia Teologicznego Sekcji Teologii Moralnej (Gabriel Witaszek).

Szczególne wyrazy podziękowania Redakcja składa panu profesorowi Tomaszowi Trojanowskiemu, Gościowi numeru. Jako neurochirurg i zarazem wybitny specjalista w tej dziedzinie, profesor Tomasz Trojanowski dzieli się na naszych łamach refleksją na temat etycznych wyzwań współczesnej medycyny.

präsentiert der Autor die Persönlichkeit des Papstes Johannes Paul II. als Lehrer des Patriotismus (Jan Mazur). Mit der darin behandelten Thematik ist unmittelbar auch diejenige verbunden, die den Bereich von Bildung und Erziehung in der Familie betrifft. Dabei ist von neuen Perspektiven in der Psychologie und Familientherapie die Rede (Peter Kaiser). Im Zusammenhang mit der Frage der Säkularisierung und der damit verbundenen Prozesse ist der nächste Artikel interessant, der den Titel trägt: „Warum ist Ostdeutschland so atheistisch geworden? Versuch einer vielschichtigen Erklärung der religiösen Teilung in Ost- und Westdeutschland in mitteleuropäischer Perspektive“ (Michael Hainz). Mit diesem Artikel steht ein weiterer Text im Zusammenhang, der die Religiosität in der polnischen Gesellschaft, insbesondere die der Jugend, nach fast zwei Jahrzehnten der sozio-politischen und kulturellen Transformation betrifft; er trägt den Titel: „Wandert die polnische Jugend aus der Kirche aus?“ (Janusz Mariański). Zum Thema des Begriffes und Prozesses der „Bildung“ findet der Leser viele interessante Gedanken im Artikel „Portfolio und Bildung“ (Rainer Bolle). Den Artikelbereich beschließt der Beitrag „Das Modell des schulischen Religionsunterrichts und die Schaffung einer Zivilgesellschaft“. Sein Verfasser fragt darin u.a. nach der kairologischen Dimension: „Inwieweit antwortet der heutige Religionsunterricht in der Schule auf Kinder und Jugendliche bewegende Probleme?“. Gleichzeitig stellt er Postulate auf im Zusammenhang mit der Suche nach einem angemessenen Modell des schulischen Religionsunterrichts, der der Schaffung einer Zivilgesellschaft gerecht wird (Cyprian Rogowski).

Die Rubrik „Neue Inspirationen in den Erziehungswissenschaften“ greift den interessanten Diskurs über die universitäre Richtung für Erzieher auf. Dabei geht es um neue Herausforderungen in Bezug auf das Lehren und Lernen (Kathrin Schmidt).

Im Praxisbereich findet der Leser zwei Artikel. Der eine betrifft die Gestaltung des Charakters und der Persönlichkeit im Rahmen der Resozialisierung am Beispiel der Sozialarbeit in offenen Einrichtungen in Deutschland (Werner Christmann). Der zweite behandelt die Methode der diagnostischen Sondierung (Fragebogenmethode) und ihrer Anwendung in Diplomarbeiten in wissenschaftlichen Seminaren auf dem Gebiet der Religionspädagogik und Katechetik (Piotr Duksa).

Die Rezensionen machen den Leser mit einigen der neuesten Buchveröffentlichungen zu religionspädagogischen und religionssoziologischen Themen in polnischer und in deutscher Sprache bekannt.

Redakcja ma nadzieję, że rozważania zawarte w prezentowanym tomie zainspirują Czytelników do głębszej refleksji.

*Ks. Cyprian Rogowski*  
Redaktor Naczelny

In der Abteilung „Berichte“ findet sich ein Text über den 22. Nationalkongress der Italienischen Theologischen Gesellschaft, Sektion Moralthologie (Gabriel Witaszek).

Ganz besonderen Dank schuldet die Schriftleitung Herrn Professor Tomasz Trojanowski, dem Gast dieser Ausgabe. Als Mediziner, Neurochirurg und hervorragender Spezialist auf diesem Gebiet legt er in „Keryks“ seine Gedanken zum Thema der ethischen Herausforderungen der heutigen Medizin vor.

Die Redaktion gibt ihrer Hoffnung Ausdruck, dass die in dieser Nummer enthaltenen Betrachtungen die Leser zu tieferen Reflexionen inspirieren werden.

*Cyprian Rogowski*  
Hauptschriftleiter

## Gość numeru



**Prof. dr hab. Tomasz Trojanowski**

### **Wyzwania etyczne współczesnej medycyny oczami neurochirurga**

Neurochirurgia jest młodą, liczącą około 100 lat dziedziną medycyny. Zajmuje się operacyjnym leczeniem chorób układu nerwowego oraz zabiegami przeprowadzanymi na układzie nerwowym w celu opanowania bólu. Operacje neurochirurgiczne mogą wpływać, często nieodwracalnie, na czynność układu nerwowego, zaburzając nie tylko sprawność fizyczną, ale także osobowość i funkcje ważne dla naszego życia społecznego. Od sprawności ośrodkowego układu nerwowego zależy w wielkiej mierze rozwój osobniczy, miejsce w społeczeństwie, relacje z otoczeniem. Z tego powodu neurochirurgia w większym stopniu niż inne dziedziny medycyny skupia w sobie specyficzne pytania i dylematy moralne. Rozwiązania tych dylematów i odpowiedzi na te pytania nie zawsze są dostępne, nie zawsze można je znaleźć w piśmiennictwie, praktyce i doświadczeniu.

Postęp w medycynie klinicznej jest obecnie bardziej niż w przeszłości kształtowany przez warunki i możliwości ekonomiczne. Rosnące oczekiwania społeczeństwa oparte są na wierze w nieograniczone możliwości umysłu ludzkiego i techniki, które mają spełnić odwieczne marzenia o nieśmiertelności rozumianej jak najbardziej docześnie.

Środki masowego przekazu publikują dane, zapowiedzi i obietnice dotyczące możliwości leczenia chorób mózgu czy rdzenia kręgowego, których spełnienie często wymaga jeszcze wielu lat badań albo jest wręcz niemożliwe do zrealizowania w perspektywie najbliższych pokoleń. Rozbudzają nadzieje wśród chorych, poszukujących desperacko sposobów na uwolnienie się od dolegliwości i cierpienia i narażają ich na przeżycie wielkiego, traumatycznego zawodu niespełnienia. Powodują także utratę zaufania do niebędących w stanie spełnić rozbudzonych oczekiwań lekarzy. Niestety, czasami odpowiedzialność za taki stan rzeczy ponoszą sami lekarze, godzący się, a nawet zabiegający o opublikowanie danych niepotwierdzonych wystarczająco wiarygodnymi badaniami. Zazwyczaj jest to motywowane chęcią zyskania sławy odkrywcy, czasami popartej spodziewanymi korzyściami ekono-

---

## **Gastkommentar**

**Prof. Dr. habil. Tomasz Trojanowski**

### **Ethische Herausforderungen der modernen Medizin in der Sicht eines Neurochirurgen**

Die Neurochirurgie ist eine junge, erst etwa 100 Jahre zählende medizinische Disziplin. Sie befasst sich mit der operativen Therapie von Krankheiten des Nervensystems sowie mit Eingriffen in das Nervensystem zum Zweck der Schmerzbeherrschung. Neurochirurgische Operationen können die Tätigkeit des Nervensystems – oft irreversibel – beeinflussen und sich nicht nur auf die körperliche Leistungsfähigkeit, sondern auch auf die Persönlichkeit und wichtige Funktionen für unser soziales Leben negativ auswirken. Von der Leistungsfähigkeit des zentralen Nervensystems in hohem Maße abhängig sind die Persönlichkeitsentwicklung, der Platz des Menschen in der Gesellschaft und seine Beziehungen mit der Umgebung. Aus diesem Grunde impliziert die Neurochirurgie in höherem Maße als andere Bereiche der Medizin spezifische Fragen und moralische Dilemmata. Die Lösungen dieser Dilemmata und die Beantwortung dieser Fragen sind nicht immer im zugänglichen Schrifttum, in der Praxis und in der Erfahrung zu finden.

Der Fortschritt in der klinischen Medizin wird heute mehr als in der Vergangenheit von den ökonomischen Möglichkeiten und Bedingungen mitbestimmt. Die wachsenden Erwartungen der Gesellschaft gründen sich auf den Glauben an die unbeschränkten Möglichkeiten des Menschengenies und der Technik, die die uralten Träume von einer allerdings höchst diesseitig verstandenen Unsterblichkeit erfüllen sollen.

Die Massenmedien veröffentlichen Informationen, Ankündigungen und Versprechungen über Heilungsmöglichkeiten von Gehirn- oder Rückenmarkserkrankungen, deren Erfüllung oft noch langjährige Forschungen erfordert oder in der Perspektive der nächsten Generationen geradezu unmöglich zu realisieren sind. Sie wecken falsche Hoffnungen bei den Kranken, die verzweifelt nach Wegen suchen, sich von ihren Beschwerden und Leiden zu befreien, und setzen sie einer großen, geradezu traumatischen Enttäuschung aus, weil diese Hoffnungen meistens unerfüllbar sind. Außerdem bewirken sie einen Vertrauensverlust für die Ärzte, die nicht imstande sind, die geweckten Erwartungen zu

micznymi. Dążenie do sukcesu staje się coraz bardziej powszechne i zastępuje badaczom czyste zainteresowanie poznawcze i dążenie do odkrywania nieznanego. Ma także wymiar szerszy, obejmujący instytucje i organizacje, a także producentów leków i urzędów medycznych. Trzeba pamiętać, że medyczne kodeksy etyki wymagają opublikowania wyników badań w piśmiennictwie naukowym, gdzie mogą być poddane ocenie innych badaczy znających dobrze dziedzinę odkrycia, zanim zostaną one udostępnione powszechnym środkiem przekazu<sup>1</sup>. Niestety, pokusa wyprzedzenia innych i zaistnienia w świadomości publicznej przez ogłoszenie oczekiwanych, ale nie w pełni potwierdzonych wyników badań jest bardzo silna i znane są bardzo liczne przykłady łamania wymienionej zasady.

Badania w dziedzinie medycyny, szczególnie dotyczące nowych sposobów leczenia, podlegają obecnie bardzo szczegółowym regułom, których spełnienie prowadzi do uzyskania naukowych dowodów ich skuteczności. System ten nazywamy medycyną opartą na dowodach (ang. EBM – *evidence based medicine*). Dla uzyskania wiarygodności i bezstronności oceny wyników badania prowadzone są w wielu ośrodkach, chorzy poddani leczeniu nie wiedzą, którym z porównywanych sposobów są leczeni, a wynik leczenia oceniają lekarze nieznanymi sposobu leczenia (tzw. podwójnie ślepa próba). Unika się w ten sposób wpływu nastawienia i oczekiwań na wyniki badań. Znany jest efekt placebo, subiektywnego odczucia działania obojętnej substancji podawanych jako działający lek, a także skłonność do lepszej niż rzeczywista oceny stanu chorego, u którego zastosowano odkryty przez siebie lub testowany lek albo zabieg. Wymogi EBM hamują w pewnej mierze postęp, podnosząc znacznie koszt badań, ale stosowanie ich jest niezbędne dla ochrony społeczeństwa przed nowościami nie działającymi, a nawet przynoszącymi niepożądane skutki.

Spółeczeństwo, obawiając się nieprawidłowości we wprowadzaniu nowych metod leczenia, stosuje coraz to nowe regulacje prawne. Prowadzą one czasami do skutków przeciwnych do tych, dla osiągnięcia których zostały stworzone. Przykładem może być ochrona interesów ekonomicznych inwestorów w dziedzinie medycyny, nawet kosztem dobra chorych. Nowe sposoby leczenia oraz urządzenia medyczne, często wykorzystujące obiecujące technologie, podlegają ocenie skuteczności, określany jest ich zakres stosowania i poziom zagrożeń. Wprowadzanie takich nowości wiąże się z inwestowaniem środków w przekonaniu, że przyniesie to korzyść ekonomiczną. Oczekiwanie zysku i podniesienia



erfüllen. Leider tragen manchmal die Ärzte selbst die Verantwortung für einen solchen Sachverhalt, wenn sie der Veröffentlichung von nicht durch glaubwürdige Untersuchungen bestätigten Angaben zustimmen oder sich sogar selbst darum bemühen. Gewöhnlich ist das Motiv dafür der Wille, sich Entdeckerruhm zu erwerben, der manchmal noch durch die Erwartung wirtschaftlicher Vorteile verstärkt wird. Das Streben nach Erfolg wird immer verbreiteter und ersetzt den Forschern das Interesse an der reinen Erkenntnis sowie das Streben nach der Entdeckung des Unbekannten. Es hat auch weitreichendere Dimensionen und erfasst Institutionen und Organisationen sowie die Produzenten von Medikamenten und medizinischen Geräten. Es muss daran erinnert werden, dass die Grundsätze der medizinischen Ethik verlangen, neue Forschungsergebnisse zuerst in wissenschaftlichen Zeitschriften zu veröffentlichen, damit sie dann von anderen Forschern beurteilt werden können, die das diese Entdeckungen betreffende Gebiet gut kennen, und erst später den Massenmedien zugänglich zu machen.<sup>1</sup> Leider ist die Versuchung sehr stark, anderen zuvorzukommen und sich durch die Veröffentlichung erwarteter, aber keineswegs umfassend bestätigter Ergebnisse im öffentlichen Bewusstsein zu profilieren, und es sind sehr zahlreiche Beispiele von Übertretungen dieses Prinzips bekannt.

Die Forschungen auf dem Gebiet der Medizin unterliegen, besonders wenn sie neue Heilmethoden betreffen, heute sehr genauen Regeln, deren Einhaltung zum Gewinn wissenschaftlicher Beweise ihrer Wirksamkeit führt. Dieses System bezeichnen wir als eine auf Beweise gestützte Medizin (eng. EBM – *evidence based medicine*). Um die Glaubwürdigkeit und Unparteilichkeit der Beurteilungsergebnisse zu gewährleisten, werden die Forschungen in mehreren Zentren durchgeführt, wobei die behandelten Kranken nicht wissen, mit welcher der verglichenen Methoden sie therapiert werden, und wo die Ergebnisse des Heilungsprozesses von Ärzten beurteilt werden, denen die jeweils angewandte Therapiemethode nicht bekannt ist (sogenannte doppelte Blindprobe). Auf diese Weise kann der Einfluss der Einstellung und der Erwartungen auf die Untersuchungsergebnisse vermieden werden. Der Placebo-Effekt des subjektiven Gefühls der Wirksamkeit einer als angeblich wirksames Medikament verabreichten Substanz ist ja bekannt und auch die Neigung des Arztes zu einer besseren Einschätzung des Zustandes des Kranken als in Wirklichkeit, wenn ein von ihm entdecktes oder getestetes Medikament oder „seine“ Operationsmethode angewandt wurde. In gewisser Hinsicht hemmen die EBM-Anforderungen den

prestżu na rynku usług medycznych skłania do liberalizacji zasad moralnych i formułowania niekoniecznie obiektywnych ocen tych metod. Obiektywna ocena wartości metod leczenia i technologii medycznych, w celu poprawy skuteczności leczenia w poszczególnych dziedzinach medycyny, jest jednym z podstawowych, statutowych zadań medycznych towarzystw naukowych, skupiających specjalistów z danej dziedziny i działających w interesie postępu w swojej dziedzinie. W przeciwieństwie do twórców i producentów urządzeń towarzystwa te nie są ograniczane skutkami materialnymi opracowywanych ocen<sup>2</sup>.

Ocenę technologii medycznych wykorzystują fundacje ds. zdrowia, instytucje ubezpieczeniowe, administracja rządowa i samorządowa, szpitale, pracownicy służby zdrowia, przedstawiciele środków masowego przekazu i osoby fizyczne. Obiektywne, niezależne oceny odgrywają ważną rolę w ochronie chorych przed leczeniem o niepotwierdzonej skuteczności albo obciążonym dużym ryzykiem. Wykorzystywane są także przy ustalaniu programów szkolenia lekarzy, list procedur opłacanych przez instytucje ubezpieczające, w postępowaniach sądowych i orzecznictwie, a także w działalności leczniczej szpitali. Wyrażenie niekorzystnej oceny o skuteczności urządzenia albo metody leczenia może zmniejszyć liczbę chorych gotowych mu się poddać: instytucje ubezpieczeniowe mogą odmówić pokrycia kosztów leczenia, a szpitale utracić akredytację na jego stosowanie. Instytucje, które zainwestowały znaczne środki w wytworzenie lub zakup nowego sprzętu i uruchomienie procedury, ponoszą w związku z tym straty. Prawo wielu krajów umożliwia dochodzenie odszkodowania w procesie cywilnym przeciwko sprawcy strat, a więc towarzystwu wydającemu opinię<sup>3</sup>. Przykładowo oskarżenie wysunięte w 1982 roku przeciw Kalifornijskiemu Towarzystwu Lekarskiemu CMA (*Winter versus CMA*) po sześciu latach oddalono, ale koszt obrony przekroczył 250 tys. dolarów, co dla Towarzystwa spowodowało wzrost kosztów ubezpieczenia od odpowiedzialności cywilnej na tyle znaczny, że musiało ono zawiesić wydawanie opinii o nowych technologiach medycznych, po wielu latach działalności na rzecz postępu w medycynie i ochrony pacjentów. Podobny los spotkał działalność innych towarzystw naukowych.

Prawo ma zabezpieczać społeczeństwo przed złym leczeniem. Przedstawiony przykład wskazuje, jak krótkowzroczne wykorzystanie prawa może prowadzić do skutków niekorzystnych dla chorych. Media często wskazują na niezdolność środowisk medycznych do samokontroli, zarzucając im stronniczość i brak

Fortschritt, weil sie eine beträchtliche Kostenzunahme verursachen, aber ihre Anwendung ist unerlässlich für den Schutz der Gesellschaft vor unwirksamen oder sogar negative Folgen nach sich ziehende Neuigkeiten.

Die Unkorrektheiten bei der Einführung neuer Therapiemethoden befürchtende Gesellschaft führt immer neue juristische Regelungen ein. Diese haben manchmal Folgen, die im Gegensatz zu dem stehen, wofür sie geschaffen wurden. Ein Beispiel dafür liefert der Schutz der wirtschaftlichen Interessen der Investoren im medizinischen Bereich, selbst wenn dieser auf Kosten der Kranken geht. Die neuen Therapiemethoden und medizinischen Geräte, die oft vielversprechende Technologien nutzen, werden nach ihrer Effektivität beurteilt, der Umfang ihrer Anwendung wird festgelegt und das Niveau der Gefahren bestimmt. Die Einführung solcher Neuigkeiten ist mit der Investierung finanzieller Mittel verbunden – immer auch in der Hoffnung, dass dies wirtschaftliche Vorteile bringen kann. Infolge der Erwartung von Profit und Prestigegewinn auf dem Markt der medizinischen Dienstleistungen kommt es zu einer Liberalisierung der moralischen Grundsätze und zur Formulierung nicht unbedingt objektiver Beurteilungen dieser Methoden. Aber die objektive Beurteilung des Wertes von Therapiemethoden und medizinischen Technologien mit dem Ziel einer erhöhten Wirksamkeit des Heilungsprozesses in den einzelnen medizinischen Bereichen bildet eine der grundlegendsten, statutengemäßen Aufgaben der medizinischen wissenschaftlichen Gesellschaften, die Spezialisten auf dem jeweiligen Gebiet um sich scharen und im Interesse des Fortschritts auf ihrem Gebiet handeln. Im Gegensatz zu den Erfindern und Herstellern von Geräten werden diese Gesellschaften auch nicht durch die materiellen Folgen der von ihnen erarbeiteten Beurteilungen eingeschränkt.<sup>2</sup>

Die Einschätzungen medizinischer Technologien werden von Gesundheitsstiftungen, Versicherungsanstalten, den Administrationsorganen auf Regierungs- und Selbstverwaltungsebene, Krankenhäusern, Mitarbeitern des Gesundheitswesens, Vertretern der Massenmedien und natürlichen Personen genutzt. Objektive, unabhängige Beurteilungen spielen eine wichtige Rolle für den Schutz der Patienten vor Heilmethoden mit unbestätigter Wirksamkeit oder mit einem hohen Risiko. Herangezogen werden sie auch bei der Erarbeitung von Programmen zur Ärzte Weiterbildung, von Listen der von den Versicherungsanstalten bezahlten Prozeduren, bei Gerichtsverfahren und in der Rechtsprechung sowie in der therapeutischen Arbeit der Krankenhäuser. Die Formu-

obiektywizmu; rozwiązania tego problemu upatruje się w coraz bardziej szczegółowych regulacjach prawnych i administracyjnych dotyczących działalności medycznej. Towarzystwa medyczne stawiające sobie za zadanie dbałość o wysoki poziom leczenia i pobudzenie jego rozwoju, pozbawione możliwości odpowiadania na pytania dotyczące praktyki medycznej, tracą zaufanie społeczne i skuteczność w wypełnianiu tych obowiązków.

W ostatnich latach istotnie zmienia się relacja pomiędzy lekarzem i chorym. Jest to zagadnienie bardzo szerokie i wielowątkowe, chciałbym tu jedynie zwrócić uwagę na aspekt nawiązywania kontaktu między głównymi partnerami procesu leczenia, co jest źródłem narastających napięć i krytyki. Chorzy mają poczucie zbyt powierzchownego i ograniczonego w czasie kontaktu z lekarzem, bez możliwości budowania zaufania i stworzenia poczucia bezpieczeństwa. Dotyczy to szczególnie społeczeństw o tradycyjnie silnych międzyludzkich związkach emocjonalnych. Przyczyny tego stanu rzeczy są wielorakie. W wielu dziedzinach medycyny, szczególnie w neurochirurgii i neurologii, badanie fizykalne i wywiad tracą swoje znaczenie diagnostyczne na rzecz nowych metod obrazowania struktury i czynności układu nerwowego, takich jak tomografia komputerowa, obrazowanie jądrowego rezonansu magnetycznego czy pozytronowa emisyjna tomografia komputerowa. Informacje uzyskiwane tymi metodami mają zasadnicze znaczenie i wystarczają do podjęcia właściwego leczenia. Rozmowa z chorym schodzi na dalszy plan, co jest dodatkowo nasilane dyktowanym ekonomicznie oczekiwaniem od lekarzy większej efektywności pracy mierzonej jak największą liczbą przyjętych chorych. Inaczej mówiąc, owoczesna technika i ekonomia, przynosząc postęp, utrudniają bezpośredni kontakt między chorym i lekarzem. Dodatkowo pogarszające się zaufanie do lekarzy jest stymulowane także przez środki masowego przekazu, chętnie przedstawiające błędy i nieprawidłowości w leczeniu, co powoduje poświęcanie coraz większej uwagi i czasu na dokumentowanie procesu terapeutycznego w celu zabezpieczenia się na wypadek procesu. Wśród pacjentów rozpowszechnia się przekonanie, że niepowodzenie leczenia wynika z nieudolności lub błędów, a nie jest skutkiem niemożliwego do opanowania procesu chorobowego.

Rozmowa o możliwościach leczenia i jego skutkach, a głównie powikłaniach, zastępowana jest studiowaniem przez chorego obszernej broszury na ten temat i złożeniem pod nią podpisu.

Jednym ze źródeł informacji o postępie nauk medycznych i prawie nieograniczonych możliwościach leczenia wszelkich

lierung eines ungünstigen Urteils bezüglich der Wirksamkeit eines medizinischen Gerätes oder einer Therapiemethode kann die Zahl der Patienten verringern, die bereit sind, sich ihr zu unterwerfen, die Versicherungsanstalten können die Übernahme der Behandlungskosten verweigern, und die Krankenhäuser können ihre Akkreditierung zur Anwendung dieser Methode verlieren. Die Institutionen, die beträchtliche Mittel in die Herstellung oder den Ankauf neuer Geräte und die Einführung neuer Heilmethoden investiert haben, erleiden dann große Verluste. Die Gesetzgebung vieler Länder ermöglicht es, entsprechende Geschäftsschädigungen gegen deren Verursacher im Zivilverfahren einzuklagen, d.h. gegen die Gesellschaft, die das Gutachten erlassen hat.<sup>3</sup> Zum Beispiel wurde die 1982 gegen die Kalifornische Ärztesgesellschaft CMA erhobene Klage (*Winter versus CMA*) nach sechs Jahren abgelehnt, aber die Kosten der Verteidigung überschritten 250.000 Dollar, was für die Gesellschaft eine so beträchtliche Zunahme der Haftpflichtversicherungskosten verursachte, dass sie die Übernahme von Gutachten über neue medizinische Technologien aussetzen musste, und das nach so vielen Jahren ihres Wirkens für den medizinischen Fortschritt und den Schutz der Patienten. Ein ähnliches Schicksal traf auch die Tätigkeit anderer wissenschaftlicher Gesellschaften.

Das Gesetz soll die Gesellschaft vor schlechter ärztlicher Behandlung schützen. Das angeführte Beispiel zeigt, wie eine kurz-sichtige Ausnutzung des Gesetzes zu negativen Folgen für die Patienten führen kann. Die Medien verweisen oft auf die Unfähigkeit medizinischer Kreise zur Selbstkontrolle und werfen ihnen Parteilichkeit und mangelnden Optimismus vor; die Lösung dieses Problems erblickt man in einer immer genaueren juristischen und administrativen Regulierung der medizinischen Arbeit. Wenn die medizinischen Gesellschaften, die es sich zur Aufgabe gestellt haben, ein hohes Niveau der ärztlichen Behandlung und die Förderung ihrer Entwicklung zu gewährleisten, der Möglichkeit beraubt werden, an sie gerichtete Anfragen zur medizinischen Praxis zu beantworten, dann verlieren sie das Vertrauen der Menschen und bekommen Schwierigkeiten bei der effektiven Erfüllung dieser Verpflichtungen.

In den letzten Jahren hat sich das Verhältnis zwischen Arzt und Patient wesentlich verändert. Dies ist ein sehr umfangreiches und vielseitiges Thema, bei dem ich hier lediglich auf den Gesichtspunkt der Kontaktanknüpfung zwischen den Hauptpartnern des Behandlungsprozesses aufmerksam machen möchte, der eine Quelle zunehmender Spannungen und Kritiken darstellt. Die Pa-

chorób jest Internet, w którym odróżnienie wiadomości wiarygodnych od nieprawdziwych wymaga specjalistycznej wiedzy, a często jest niemożliwe. Dotyczy to także opinii o skuteczności różnych metod leczenia. Najwięcej fałszywych danych dotyczy chorób, których leczenie jest nadal mało skuteczne. Internet może być wykorzystywany do promowania poszczególnych sposobów leczenia i stosujących je ośrodków lub lekarzy, często przez przedstawiania nadmiernie optymistycznych, niepotwierdzonych naukowo wyników działalności. Stosowane są przy tym techniki manipulacji wykorzystujące powszechny brak wnikliwości w trakcie pobieżnego czytania wiadomości. Możliwość pomyślnego zakończenia leczenia u 99% chorych nie musi oznaczać wyleczenia 99% chorych, a tylko zakończenia założonego cyklu leczenia, bez względu na jego skutek. Obietnica wskazania „najlepszego lekarza i najlepszych sposobów leczenia w okolicy” na podstawie wpisania kodu pocztowego miejsca zamieszkania chorego z założenia jest niemożliwa do spełnienia, bo nie wiadomo, czy najlepszy jest lekarz o największej wiedzy, liczbie publikacji, stażu pracy, miłej powierzchowności, dysponujący szerokim zapleczem diagnostycznym – czy też najtańszy, z blisko położonym gabinetem i krótkim czasem oczekiwania na poradę.

Rażące jest wykorzystywanie typowo reklamowej terminologii w odniesieniu do medycyny, obiecywanie zastosowania „technologii wojen gwiazdnych w neurochirurgii” czy uzyskania wyników „wyprzedzających o lata świetlne dotychczasowe osiągnięcia”.

Ta wiara w prawie nieograniczone możliwości medycyny powoduje brak akceptacji nieuchronności naszego ziemskiego przemijania i wręcz gniewne reakcje na wiadomość o braku możliwości skutecznego leczenia. Przykład, jaki dał nam Papież Jan Paweł II, uświadomił wielkim rzeszom ludzi na świecie znaczenie słabości i choroby w życiu człowieka oraz miejsce doczesnego bytu z perspektywy wieczności.

Zupełnie nowe wyzwania stwarza możliwość rozpoznawania stanu czynnościowego mózgu wskazującego na: przeżywane emocje, zgodność wypowiedzianych treści z poglądami czy wiedzą, skłonność do działań i zachowań nieprawidłowych, odbiegających od norm społecznych, religijnych i kulturowych, a nawet wręcz przestępczych. Powstaje problem, czy dane takie uzyskane przy okazji badań prowadzonych w celu rozpoznania choroby powinny być ujawniane choremu ze świadomością ich oddziaływania na jego zachowanie w przyszłości. Istnieje pokusa, by wymagać poddawania się takim badaniom przez osoby zdrowe przyjmowane do

tienten haben das Gefühl eines viel zu oberflächlichen und zeitlich begrenzten Kontaktes mit dem Arzt, ohne die Möglichkeit, Vertrauen aufzubauen und ein Gefühl der Sicherheit zu schaffen. Dies betrifft besonders Gesellschaften mit starken zwischenmenschlichen emotionalen Bindungen. Die Ursachen dafür sind vielfältig. In vielen medizinischen Bereichen, besonders in der Neurochirurgie und Neurologie, verlieren körperliche Untersuchungen und Befragungen des Patienten zugunsten neuer Methoden zur Darstellung der Struktur und Funktion des Nervensystems wie Computertomographie, Nuklearmagnetresonanz oder Positronen-Emissions-Tomographie immer mehr an diagnostischer Bedeutung. Die mit diesen Methoden gewonnenen Informationen sind von grundlegender Bedeutung und reichen für die Aufnahme einer entsprechenden Therapie aus. Das Gespräch mit dem Kranken gerät in den Hintergrund, wozu auch noch die von wirtschaftlichen Argumenten diktierte Erwartung an den Arzt hinzukommt, dessen mit einer möglichst großen Zahl behandelter Patienten gemessene Arbeit dadurch noch effektiver werden soll. Anders gesagt, die moderne Technik und Ökonomie, die uns den Fortschritt bringt, erschwert den direkten Kontakt zwischen dem Patienten und seinem Arzt. Zusätzlich wird das sich verschlechternde Vertrauen in die Ärzte auch noch von den Massenmedien stimuliert, die sich sehr gern auf die Kunstfehler und Irrtümer im Heilungsprozess stürzen, was wiederum dazu führt, dass der Dokumentierung des therapeutischen Prozesses immer mehr Aufmerksamkeit und Zeit gewidmet werden muss, um sich für den Fall eines eventuellen Gerichtsverfahrens abzusichern. Und bei den Patienten breitet sich die Überzeugung aus, dass Misserfolge bei der Behandlung aus der Unfähigkeit oder aus Fehlern der Ärzte resultieren und nicht etwa die Folgen eines unmöglich zu beherrschenden Krankheitsprozesses sind.

Das Gespräch über die Möglichkeiten der Behandlung, der Therapie und ihrer Folgen sowie über mögliche Komplikationen wird dadurch ersetzt, dass man dem Kranken eine dicke Broschüre zu diesem Thema in die Hand drückt, die er studieren soll und dann unterschreiben muss.

Eine weitere Informationsquelle über den Fortschritt der medizinischen Wissenschaften und die fast unbegrenzten Möglichkeiten aller möglichen Krankheiten ist das Internet, in dem die Unterscheidung der glaubwürdigen Informationen von den falschen ein gewisses Fachwissen erfordert und oft geradezu unmöglich ist. Dies betrifft auch die Ansichten über die Wirksamkeit verschiedener Therapiemethoden. Die meisten falschen Infor-

pracy, uzyskujące określone licencje czy pełniące ważne funkcje związane z podejmowaniem decyzji wpływających na los całego społeczeństwa lub jego dużych grup. To wielkie wyzwanie filozoficzne, etyczne i prawne, szczególnie przy pojawiających się perspektywach oddziaływania na mózg w celu zmiany jego funkcjonowania przez wszczepialne stymulatory.

Obecnie stymulatory i operacje zmieniające czynność określonych struktur mózgu wykorzystywane są do leczenia chorobowo zaburzonej czynności mózgu, na przykład w chorobie Parkinsona, padaczce czy ruchach mimowolnych. Zaawansowane są prace nad zastępowaniem elektronicznymi protezami uszkodzonych narządów zmysłów słuchu czy wzroku. Podczas gdy zastosowanie tych osiągnięć nauk neurologicznych do leczenia nie budzi zasadniczych wątpliwości, to wykorzystywanie ich u ludzi zdrowych w celu powiększenia wydolności mózgu, a przez to uzyskiwania przewagi nad innymi w świecie natężonej konkurencji, budzi poważne moralne zastrzeżenia.

Zaskakujące oceny dotyczą obecnie już stosowanych metod leczenia zaburzeń układu nerwowego. Badacze Lane i Grodin nie uznają na przykład głuchoty za kalectwo<sup>4</sup>. Głuchota może być pozytywną wartością pozwalającą dotkniętej nią osobie cieszyć się przynależnością do społeczności odmiennej językowo i kulturowo. Na tej podstawie kwestionują leczenie niesłyszących dzieci za pomocą wszczepów ślimakowych czy pniowych. Nazywają nawet takie leczenie kulturowym ludobójstwem społeczności osób głuchych („cochlear implants commit cultural genocide on the deaf community”), chociaż wiadomo, że słyszenie wpływa istotnie na rozwój osobniczy. Podobną opinię wyraził na spotkaniu w 2005 roku na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego profesor Marek Świdziński, mówiąc „Głuchy to nie kaleka, tylko cudzoziemiec. Próby przywrócenia słuchu głuchym mają taki sens jak leczenie cudzoziemca z jego cudzoziemskości”.

W dzisiejszej medycynie technika i udokumentowana wiedza biologiczna w coraz większym stopniu wypiera związki duchowe i emocjonalne między chorym potrzebującym pomocy i udzielającej mu jej lekarzem. Pomijana jest sfera uczuciowa i religijna, nadal odgrywające wielką rolę w życiu człowieka, szczególnie w obliczu poważnych zagrożeń zdrowia i życia. Postęp techniki medycznej często wyprzedza rozwój norm etycznych i rozwiązania prawne, dlatego w relacjach między leczonym i leczącym nadal niezbędne jest zaufanie, porozumienie i odpowiedzialność,



mationen betreffen Krankheiten, deren Heilung auch weiterhin sehr wenig Erfolg zeigt. Das Internet kann zur Werbung für bestimmte Heilverfahren und die sie anwendenden Einrichtungen oder Ärzte missbraucht werden, oft auch durch die Darstellung allzu optimistischer und wissenschaftlich unbewiesener Ergebnisse dieser Methoden. Dabei kommen verschiedene Manipulationsmethoden zur Anwendung, die den allgemeinen Mangel an Tiefgang beim oberflächlichen Lesen der Nachrichten ausnutzen. Die Möglichkeit des günstigen Abschlusses einer Therapie bei 99% aller Patienten muss nämlich überhaupt nicht bedeuten, dass wirklich 99% der Kranken wieder gesund werden, sondern lediglich den Abschluss des angesetzten Behandlungszyklus ohne Rücksicht auf seine Folgen. Das Versprechen, „den besten Arzt und die besten Behandlungsmöglichkeiten in der Umgebung“ auf der Grundlage der mitgeteilten Postleitzahl des Patienten aufzuzeigen, ist grundsätzlich unmöglich zu erfüllen, weil man gar nicht weiß, ob der Arzt mit dem größten Wissen, der größten Zahl von Publikationen, der längsten Berufspraxis und dem nettesten Aussehen sowie der über weitgehende diagnostische Möglichkeiten verfügende Arzt wirklich der beste ist und nicht vielleicht doch der billigste, mit einer Praxis ganz in der Nähe und mit kurzen Wartezeiten für ein Beratungsgespräch.

Besonders schlimm ist die Verwendung einer für die Werbung typischen Terminologie in der Medizin, das Versprechen einer „Krieg-der-Sterne-Technologie in der Neurochirurgie“ oder die Gewinnung von Ergebnissen, die „die bisherigen Errungenschaften um Lichtjahre übertreffen“.

Dieser Glaube an die unbeschränkten Möglichkeiten der Medizin führt zu einer mangelnden Akzeptanz der Unvermeidlichkeit unserer irdischen Vergänglichkeit und bewirkt geradezu wütende Reaktionen auf die Nachricht, dass keine Möglichkeit einer effektiven Heilung mehr besteht. Das Beispiel, das uns Papst Johannes Paul II. gegeben hat, hat großen Menschenmengen auf der ganzen Welt die Bedeutung von Schwäche und Krankheit im Leben des Menschen und den Stellenwert unseres Erdendaseins in der Perspektive der Ewigkeit bewusst gemacht.

Völlig neue Herausforderungen generiert die Möglichkeit, Aktivitätszustände des Gehirns zu erkennen, die Hinweise geben können auf die erlebten Emotionen, die Übereinstimmung geäußerter Inhalte mit den Ansichten und Kenntnissen des Menschen oder die Neigung zu von den sozialen, religiösen und kulturellen Normen abweichenden, unangebrachten und manchmal sogar kriminellen Handlungen und Verhaltensweisen. Nun stellt sich

a także ożywiony dialog przedstawicieli nauk medycznych, filozofii, etyki i religii w celu opracowania nowych rozwiązań odpowiadających na wyzwania przyszłości.

#### ■ PRZYPISY

<sup>1</sup> F. Loew, *Ethics in Neurosurgery*, „Acta Neurochirurgia” 116 (1992), 2–4, s. 187.

<sup>2</sup> L. Ramsey i in., *Clinical Procedures Review: Another Casualty of a Litigious Society*, „Surgical Neurology” 38 (1992), 3, s. 173–178.

<sup>3</sup> Tamże.

<sup>4</sup> H. Lane, M. Rodin, *Ethical Issues in Cochlear Implant Surgery: An Exploration into Disease, Disability, and the Best Interests of the Child*, „Kennedy Institute of Ethics Journal” 7 (1997), 3, s. 231–251.

#### **Tomasz Trojanowski**

Prof. dr hab. n. med.; neurochirurg, prof. Akademii Medycznej w Lublinie, kierownik Katedry i Kliniki Neurochirurgii i Neurochirurgii Dziecięcej. Odznaczony komandorią Orderu Świętego Sylwestra przez Papieża Benedykta XVI. Członek licznych towarzystw naukowych polskich i zagranicznych oraz wielu komitetów redakcyjnych międzynarodowych czasopism naukowych; konsultant krajowy ds. neurochirurgii.

Główne zainteresowania naukowe i kliniczne: choroby naczyniowe układu nerwowego, neuroonkologia, metody operacyjne, techniki w medycynie, etyka.

das Problem, ob die während der zur Diagnostizierung der Krankheit durchgeführten Untersuchungen gewonnen Informationen dem Kranken – im Bewusstsein ihres Einflusses auf sein zukünftiges Verhalten – mitgeteilt werden sollen oder nicht. Es besteht auch die Versuchung, gesunde Personen zu zwingen, sich solchen Untersuchungen zu unterziehen, die zur Arbeit eingestellt werden sollen, bestimmte Lizenzen erwerben wollen oder wichtige Funktionen ausüben im Zusammenhang mit dem Fällen von Entscheidungen, die dann das Geschick der gesamten Gesellschaft oder großer Gruppen beeinflussen werden. Das sind große philosophische, ethische und juristische Herausforderungen, besonders bei den jetzt schon vorhandenen Perspektiven einer Einflussnahme auf das Gehirn zum Zweck seines veränderten Funktionierens durch implantierte Stimulatoren.

Gegenwärtig werden Stimulatoren und Operationen zur Veränderung der Tätigkeit bestimmter Gehirnstrukturen zur Heilung krankhaft gestörter Hirnaktivitäten eingesetzt, zum Beispiel im Falle der Parkinson-Krankheit, der Epilepsie oder unwillkürlicher Gliederzuckungen. Weit fortgeschritten sind die Arbeiten zur Ersetzung beschädigter Sinnesorgane des Gehörs und des Auges durch elektronische Prothesen. Während die Anwendung dieser Errungenschaften der neurologischen Wissenschaften keine grundsätzlichen Zweifel erregt, muss ihre Anwendung bei gesunden Personen zum Zweck einer Vergrößerung ihres Hirnpotentials und dadurch des Gewinns eines Vorsprunges vor anderen – in einer Welt intensiver Konkurrenz – ernstliche moralische Bedenken auslösen.

Erstaunliche Urteile betreffen die bereits angewandten Behandlungsmethoden von Störungen des Nervensystems. Die Forscher Lane und Grodin erkennen zum Beispiel die Taubheit nicht als Behinderung an.<sup>4</sup> Die Taubheit kann einen positiven Wert darstellen, der der davon betroffenen Person ermöglicht, sich ihrer Zugehörigkeit zu einer sprachlich und kulturell anderen Gemeinschaft zu erfreuen. Auf dieser Grundlage stellen sie die Heilung gehörgeschädigter Kinder mittels Schnecken- oder Stammimplantaten in Frage. Eine solche Therapie bezeichnen sie sogar als kulturellen Völkermord an der Gemeinschaft stummer Menschen („cochlear implants commit cultural genocide on the deaf community“), obwohl doch bekannt ist, dass das Gehör die Persönlichkeitsentwicklung wesentlich beeinflusst. Eine ähnliche Ansicht äußerte Professor Marek Świdziński auf einer Begegnung an der Polonistischen Fakultät der Warschauer Universität im Jahre 2005: „Ein Stummer ist kein Krüppel, nur ein Ausländer. Versu-



che, Stummen das Gehör wiederzugeben, haben den gleichen Sinn wie die Heilung eines Ausländers von seinem Ausländersein”.

In der heutigen Medizin verdrängen die Technik und das dokumentierte biologische Wissen in immer höherem Maße die geistigen und emotionalen Bindungen zwischen dem der Hilfe bedürftigen Kranken und dem ihm diese leistenden Arzt. Außer Acht gelassen wird die gefühlsmäßige und religiöse Sphäre, die weiterhin eine große Rolle im Leben des Menschen spielt, besonders angesichts ernstlicher Gefahren für seine Gesundheit und sein Leben. Weil der Fortschritt der Medizintechnik oft schneller ist als die Entwicklung ethischer Normen und juristischer Regelungen, ist in den Beziehungen zwischen Patient und Arzt auch weiterhin Vertrauen, Verständnis und Verantwortung vonnöten sowie ein lebendiger Dialog von Vertretern der medizinischen Wissenschaften, der Philosophie, der Ethik und der Religion mit dem Ziel der Erarbeitung neuer Lösungen, die auf die Herausforderungen der Zukunft eine Antwort geben können.

#### ■ ANMERKUNGEN

<sup>1</sup> F. Loew, *Ethics in Neurosurgery*, in: *Acta Neurochirurgia* 116 (1992), 2–4, 187.

<sup>2</sup> L. Ramsey u.a., *Clinical Procedures Review: Another Casualty of a Litigious Society*, in: *Surgical Neurology* 38 (1992), 3, 173–178.

<sup>3</sup> Ebd.

<sup>4</sup> H. Lane, M. Rodin, *Ethical Issues in Cochlear Implant Surgery: An Exploration into Disease, Disability, and the Best Interests of the Child*, in: *Kennedy Institute of Ethics Journal* 7 (1997), 3, 231–251.

#### **Tomasz Trojanowski**

Prof. Dr. habil. n. med.; Neurochirurg, Professor an der Medizinischen Universität in Lublin, Leiter des Lehrstuhls und der Klinik für Neurochirurgie und Kinderneurochirurgie. Von Papst Benedikt XVI. mit dem Kommandeurskreuz des St. Silvester-Ordens ausgezeichnet. Mitglied zahlreicher polnischer und ausländischer wissenschaftlicher Gesellschaften und vieler Redaktionskomitees internationaler wissenschaftlicher Zeitschriften; Landeskonsultant für Neurochirurgie.

Wissenschaftliche und klinische Hauptinteressengebiete: Gefäßkrankheiten des Nervensystems, Neuroonkologie, operative Methoden, Techniken in der Medizin, Ethik.



## Artykuły Beiträge

Dariusz Adamczyk



**Tajemnica i sens istnienia. Teoria ewolucji  
w perspektywie doktryny o stworzeniu**

**Geheimnis und Sinn der Existenz. Die Evolutionstheorie in der Perspektive der Schöpfungslehre**

**Słowa kluczowe:** ewolucja; tajemnica; stworzenie; istnienie; kosmos

**Schlüsselworte:** Geheimnis; Evolutionstheorie; Schöpfung; Existenz; Kosmos

Człowiek odkrywa w sobie ogromną potrzebę poznania. Pyta o swoje pochodzenie jak również o swoją przyszłość. Żywe zainteresowanie zagadnieniem ewolucji wynika stąd, że ewolucja w ostatecznym wymiarze dotyka tych samych pytań, na które daje odpowiedź wiara: Skąd pochodzimy? Dokąd zmierzamy? Jaki jest nasz początek? Jaki jest nasz cel? Ich istotą jest pytanie o sens życia. Dla człowieka najważniejsze jest nie tyle to, aby dowiedzieć się, kiedy i jak powstał wszechświat w sensie materialnym. Ważniejszy jest sens początku świata i człowieka. Ta problematyka dotyczy odkrywania sensu życia i miejsca Boga w życiu ludzkim. Wciąż nurtujące okazuje się pytanie o związek między przyrodniczą i religijną wizją świata<sup>1</sup>.

Pytanie o początek i pytanie o cel są nierozdzielne. W Katechizmie Kościoła Katolickiego czytamy: „Na wielkie zainteresowanie tymi poszukiwaniami szczególnie silny wpływ wywierają zagadnienia dotyczące innego porządku, który przekracza zakres nauk przyrodniczych. Ważne jest nie tyle poznanie, kiedy i w jaki sposób wyłonił się ko-

Der Mensch entdeckt in sich ein ungeheures Bedürfnis nach Erkenntnis. Er fragt sowohl nach seiner Herkunft als auch nach seiner Zukunft. Das lebendige Interesse an der Frage der Evolution resultiert auch daraus, dass die Evolution in letztendlicher Hinsicht dieselben Fragen betrifft, auf die der Glaube eine Antwort gibt: Woher kommen wir? Wohin gehen wir? Welches ist unser Anfang? Welches ist unser Ziel? In ihrem Wesen ist das eine Frage nach dem Sinn des Lebens. Für den Menschen ist es gar nicht am wichtigsten, zu erfahren, wann und wie das Weltall im materiellen Sinne entstanden ist. Viel wichtiger ist der Sinn der Entstehung der Welt und des Menschen. Diese Problematik betrifft die Entdeckung des Lebenssinnes und des Ortes von Gott im menschlichen Leben. Immer wieder bewegt uns die Frage nach dem Zusammenhang zwischen der naturwissenschaftlichen und der religiösen Sicht der Welt.<sup>1</sup>

Die Frage nach dem Anfang und die Frage nach dem Sinn sind untrennbar miteinander verbunden. Im „Katechismus der katholischen Kirche“ lesen wir: „Das große Interesse für diese Forschungen wird stark angespornt durch eine Frage anderer Ordnung, die über das eigentliche Feld der Naturwissenschaften hinausgeht. Es handelt sich nicht

smos, kiedy pojawił się w nim człowiek, co raczej odkrycie, jaki jest sens tego początku: czy rządzi nim przypadek, ślepe przeznaczenie, anonimowa konieczność czy też transcendentny, rozumny i dobry Byt, nazywany Bogiem”<sup>2</sup>.

### 1. Ewolucja i ewolucjonizm

Ewolucja oznacza rozwój. Łacińskie określenie *evolvere* oznacza tyle, co ‘wydobywać, rozwijać’. Jest to dokonujący się w czasie proces przemian we wszechświecie. Ów proces ciągle się urzeczywistnia. Zachodzi w każdej sferze świata zjawisk. Najpełniej został jednak zbadany w sferze biologii. W sensie biologicznym ewolucja rozumiana jest jako proces zmian dotyczących cech żywej materii. Zasadą ewolucji jest zmienność gatunków w procesie długofalowego rozwoju. Podstawą ewoluowania świata jest materia<sup>3</sup>.

Teoria ewolucji stanowi zatem interpretację zachodzących zmian. W odniesieniu do zjawisk biologicznych termin ten wypukla stopniową przemianę gatunków; inaczej mówiąc, zasadą ewolucji jest podleganie gatunków stopniowym przemianom<sup>4</sup>. Teoria ewolucji rozpatrywana jako stopniowe i progresywne przekształcenia świata roślinnego i zwierzęcego posiada wysoki stopień prawdopodobieństwa, choć ciągle pozostaje jeszcze wiele nieznanych elementów<sup>5</sup>. Naukowy paradygmat ewolucji jako procesu zachodzącego w rzeczywistości pozostaje neutralny, dopóki nie jest powiązany z określoną interpretacją filozoficzną<sup>6</sup>.

Za twórców przyrodniczej teorii ewolucji uznaje się Lamarcka i Darwina. Jean Baptiste Lamarck (1744–1829) przyjął ideę postępu jako fundamentalny element w tworzeniu swojego programu badań naukowych.

bloß um die Frage, wann und wie der Kosmos materiell entstanden und der Mensch aufgetreten ist, sondern es geht um den Sinn dieses Werdens: ob es durch Zufall, durch ein blindes Schicksal, eine namenlose Notwendigkeit bestimmt wird oder aber von einem intelligenten und guten höheren Wesen, das wir Gott nennen”<sup>2</sup>.

### 1. Evolution und Evolutionismus

Evolution bedeutet Entwicklung. Die lateinische Bezeichnung *evolvere* bedeutet soviel wie 'hervorholen, entfalten'. Das ist ein sich in der Zeit vollziehender Prozess im Kosmos. Diese Entwicklung geschieht ständig. Sie findet in jedem Bereich der Erscheinungswelt statt. Am umfassendsten wurde diese Evolution auf dem Gebiet der Biologie erforscht. Im biologischen Sinne wird Evolution als ein die Eigenschaften belebter Materie betreffender Wandlungsprozess verstanden. Als Evolutionsprinzip fungiert die Veränderung der Arten in einem langfristigen Entwicklungsprozess. Grundlage der Evoluierung der Welt ist die Materie.<sup>3</sup>

Die Evolutionstheorie bietet also eine Interpretation der stattfindenden Veränderungen. In Bezug auf biologische Phänomene hebt dieser Begriff die allmähliche Veränderung der Arten hervor – mit anderen Worten: das Evolutionsprinzip bedeutet, dass die Arten allmählichen Veränderungen unterworfen sind.<sup>4</sup> Als allmähliche und progressive Umgestaltung der Pflanzen- und Tierwelt besitzt die Evolutionstheorie einen hohen Grad an Wahrscheinlichkeit, auch wenn immer noch viele ihrer Elemente unbekannt sind.<sup>5</sup> Das wissenschaftliche Paradigma der Evolution als eines in der Wirklichkeit stattfindenden Prozesses bleibt neutral, solange es nicht mit einer bestimmten philosophischen Interpretation verbunden wird.<sup>6</sup>

Als Begründer der naturwissenschaftlichen Evolutionstheorie gelten Lamarck und Darwin. Für Jean Baptiste Lamarck (1744–1829) bildete die Idee des



Boga postrzegał w perspektywie deistycznej jako Tego, który wprawił wszystko w ruch i wycofał się, pozwalając, aby wszystko toczyło się według swoich praw. Uznawał istnienie Boga jako Stwórcy świata oraz istniejących w nim praw przyrody. Mechanizmy zmian i dostosowania we wszechświecie według Lamarcka stanowią wypadkową organizmów żywych i ich środowiska życia. Akcentował uzależnienie organizmów żywych od otoczenia. Jego teoria oparta jest na założeniu, że zdobyte w ciągu życia cechy są przekazywane dalej. Zmiana otoczenia doprowadza w konsekwencji do zmian w strukturze organizmów. Mówił o przemianie gatunków na drodze aktywnej adaptacji przez wysiłek. Poglądy te zostały zawarte w pracy z zakresu ewolucji pod tytułem *Filozofia zoologiczna* (1809)<sup>7</sup>.

Charles Lyell (1797–1875) ustalił, że budowa Ziemi jest rezultatem systematycznego procesu geologicznego. W trzypięciotomowym dziele zatytułowanym *Podstawy geologii* (1830–1833) twierdził, że do wytłumaczenia zmian geologicznych Ziemi nie jest konieczne odwoływanie się do interwencji Boga, dają się one bowiem wyjaśnić siłami czy prawami natury działającymi w długim odcinku czasu. Uczony ten nie negował obecności Boga u fundamentalnych podstaw każdego rodzaju istnień. Wypowiadał się jedynie na temat budowy Ziemi, wskazując na długi proces oddziaływania odpowiednich sił natury. Uważał, że wyjaśnienie źródła istnień należy do teologii. Nauka zaś winna zajmować się ich studiowaniem i klasyfikowaniem<sup>8</sup>.

Badania tych dwóch uczonych stały się przygotowaniem dla głównego twórcy teorii ewolucji, Charlesa Darwina (1809–1882). Jego prace z zakresu ewolucji, *O pochodzeniu gatunków drogą doboru naturalnego* (1859) i *O pochodzeniu człowieka* (1871),

Fortschritts das grundlegende Element für die Schaffung seines wissenschaftlichen Forschungsprogrammes. Gott verstand er in der deistischen Perspektive als jemanden, der das alles in Bewegung gesetzt und sich dann zurückgezogen hat, d.h. der erlaubt, dass nun alles nach seinen eigenen Gesetzmäßigkeiten verläuft. Er erkannte die Existenz Gottes als Schöpfer der Welt und der in ihr existierenden Naturgesetze an. Die Mechanismen der Veränderungen und der Anpassung im gesamten Weltall sind Lamarck zufolge ein Ergebnis lebender Organismen und ihres Lebensmilieus. Er betonte die Abhängigkeit der lebenden Organismen von ihrer Umwelt. Seine Theorie gründet sich auf die Voraussetzung, dass die im Verlauf des Lebens erworbenen Eigenschaften weitergegeben werden. Veränderungen der Umwelt führen in der Konsequenz zu Veränderungen in der Struktur der Organismen. Er sprach von der Wandlung der Arten auf dem Wege aktiver Adaptation durch Anstrengung. Diese Ansichten enthält seine Arbeit auf dem Gebiet der Evolution, die 1809 unter dem Titel „Philosophie zoologique“ erschien.<sup>7</sup>

Charles Lyell (1797–1875) stellte fest, dass der Erdaufbau das Ergebnis eines systematischen geologischen Prozesses darstellt. In seinem dreibändigen Werk „Principles of geology“ (1830–1833) schrieb er, zur Erklärung der geologischen Wandlungen der Erde sei es nicht notwendig, sich auf eine Intervention Gottes zu berufen, weil diese Veränderungen durch die über einen langen Zeitraum hinweg wirkenden Kräfte oder Gesetzmäßigkeiten der Natur erklärt werden können. Dieser Gelehrte negierte die jeder Art von Existenz zugrundeliegende fundamentale Präsenz Gottes nicht, sondern er äußerte sich lediglich zum Thema des Erdaufbaus und verwies dabei auf den langfristigen Prozess der Einwirkung entsprechender Naturkräfte. Er war der Meinung, dass die Erklärung der Quelle der Lebewesen Sache der Theologie sei, während sich die Wissenschaft mit ihrem Studium und ihrer Klassifizierung zu befassen habe.<sup>8</sup>

zyskały ogromne zainteresowanie. Darwin uzupełnił teorię Lamarcka na podstawie obserwacji zwierząt hodowlanych i tropikalnych. Wykorzystał również wyniki prac Thomasa Roberta Malthusa (1766–1834), który zajmował się problematyką demografii. Problemy demograficzne Darwin odniósł do wszystkich organizmów żywych. Wskazał, że zwiększenie populacji organizmów następuje niekiedy szybciej niż przyrost koniecznych środków do życia. Ta sytuacja sprawia, że następuje potrzeba ograniczania liczby osobników przy jednoczesnym doskonaleniu się danej populacji. Słabsze z nich wymierają lub giną. Przy życiu pozostają te najsilniejsze, najbardziej sprawne, i to one właśnie podnoszą cały gatunek na wyższy poziom jakościowy (wśród zwierząt hodowlanych taka selekcja jest przeprowadzana sztucznie, w sposób zaplanowany przez ludzi). Według Darwina odnosi się to również do człowieka. Jest on bowiem poddany działaniu tych samych praw co reszta gatunków na ziemi<sup>9</sup>.

Darwin wskazał na zmienność gatunków. Starał się wyjaśnić mechanizm ewolucyjnych przemian świata ożywionego i z tą myślą zaproponował pojęcie „doboru naturalnego”. Polega on na tym, że w wyniku ustawicznej walki w przyrodzie o byt dokonuje się selekcja naturalna. Bardziej uodpornione i rozwinięte osobniki i gatunki skuteczniej przekazują swe właściwości potomstwu. Darwin przyjął tezę, że dziedziczenie cech nabytych przez jednostki dokonuje się w trakcie walki o przetrwanie. Twierdził, że o przemianie gatunków decyduje selekcja, jako czynnik zewnętrzny<sup>10</sup>. Teoria Darwina dotyczy także pochodzenia gatunków. Według tego angielskiego myśliciela wszystkie formy życia pochodzą od wspólnego przodka. Zmiany form życia dokonują się w następstwie stopniowej modyfikacji w czasie. Wytlumaczeniem owych

Die Forschungen dieser beiden Gelehrten bildeten eine Vorbereitung für den wichtigsten Begründer der Evolutionstheorie Charles Darwin (1809–1882). Seine Arbeiten zur Evolution „Die Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl” (1859) und „Die Abstammung des Menschen” (1871) weckten ein ungeheures Interesse. Darwin ergänzte Lamarcks Theorie auf der Grundlage von Beobachtungen von Zucht- und Tropicentieren. Außerdem zog er die Ergebnisse der Arbeiten von Thomas Robert Malthus (1766–1834) heran, der sich mit der demographischen Problematik beschäftigte. Darwin bezog die demographischen Probleme auf alle lebende Organismen. Er zeigte, dass die Vergrößerung der Population von Organismen manchmal schneller erfolgt als die Zunahme der notwendigen Mittel zum Leben. Diese Situation bewirkt, dass eine Beschränkung ihrer Zahl bei gleichzeitiger Vervollkommnung der betreffenden Population notwendig wird. Schwächere Wesen sterben oder kommen um. Am Leben bleiben die stärksten, geschicktesten Individuen, die die gesamte Population dann auf ein qualitativ höheres Niveau heben (bei Zuchttieren wird eine solche Selektion künstlich, d.h. auf eine vom Menschen geplante Weise durchgeführt). Darwin zufolge bezieht sich dies auch auf den Menschen, denn dieser ist den gleichen Naturgesetzen unterworfen wie die übrigen Arten auf Erden.<sup>9</sup>

Darwin verwies auf die Veränderung der Arten. Er war bemüht, den Mechanismus der evolutionären Wandlungen der belebten Welt zu erklären, und schlug in diesem Sinne den Begriff der „natürlichen Auslese” vor. Diese beruht darauf, dass im Ergebnis des unablässigen Existenzkampfes in der Natur eine natürliche Selektion stattfindet. Die widerstandsfähigeren und besser entwickelten Individuen und Arten übermitteln ihre Eigenschaften effektiver an ihre Nachkommenschaft als andere. Darwin stellte die These auf, dass die Vererbung vom Individuum erworbener Eigenschaften im Kampf ums Dasein verwirklicht wird. Er war der Ansicht, dass die Selektion als äußerer Faktor über Veränderung der Arten ent-

modyfikacji ma być właśnie selekcja i dobór naturalny<sup>11</sup>. Naturalne przyczyny sprawiają, że pewne jednostki utrzymują się, wykazują tendencję do przetrwania, a inne ulegają zagładzie. W wyniku tego powstają nowe gatunki. W ten sposób poprzez działający przez setki milionów lat mechanizm ewolucji można wyjaśnić istnienie każdego gatunku na Ziemi<sup>12</sup>.

Darwin pozostał teistą. Uważał, że jego pogląd na ewolucję nie jest sprzeczny z prawami ustanowionymi przez Stwórcę. Pisał bowiem: „Najznakomitsi autorzy są, zdaje się, zupełnie zadowoleni z poglądu, iż każdy gatunek został niezależnie stworzony. Według mego zdania z prawami nadanymi przez Stwórcę bardziej zgadza się pogląd, że powstawanie i wymieranie dawniejszych i obecnych mieszkańców ziemi zostało spowodowane przyczynami wtórnymi, podobnie jak się rzecz ma z tymi czynnikami, które wywołują urodzenie i śmierć osobnika”<sup>13</sup>. Darwin wskazał zatem na współistnienie Boga jako Pierwszej Przyczyny wszystkiego oraz przyczyn wtórnych, określanych jako naturalne siły przyrody<sup>14</sup>.

Koncepcja Darwina to jedna z wielu interpretacji procesów ewolucyjnych – nie jest to koncepcja jedyna ani ostateczna. Stanowi pewien model wyjaśniania rzeczywistości, w którym teraźniejszość jest tłumaczona na podstawie przeszłości. Ten model zastosowany został do wyjaśnienia zjawiska biologicznej różnorodności. Należy też pamiętać, że darwinizm jest jedną z wielu możliwych form ewolucjonizmu, poglądu, że wszystkie ożywione formy świata wyłoniły się z jednego źródła<sup>15</sup>. Ewolucjonizm zaś to pogląd filozoficzny czy raczej stanowisko światopoglądowe, w którym podstawową rolę odgrywają określone koncepcje ewolucji<sup>16</sup>. W teorii Darwina istnieje wiele nieścisłości i niejasno-

scheidet.<sup>10</sup> Darwins Theorie betrifft auch die Herkunft der Arten. Diesem englischen Denker zufolge stammen alle Lebensformen von einem gemeinsamen Vorfahren ab. Die Veränderungen der Lebensformen vollziehen sich infolge einer allmählichen Modifikation mit der Zeit. Eine Erklärung dieser Modifikationen liefere gerade die Selektion und die natürliche Auslese.<sup>11</sup> Natürliche Ursachen bewirken, dass bestimmte Individuen mit den Umständen besser zurechtkommen und eine Tendenz zum Überleben aufweisen, während andere umkommen. Auf diese Weise entstehen neue Arten. Durch diesen Hunderte von Millionen Jahren wirkenden Evolutionsmechanismus könne die Existenz jeder Art auf der Erde erklärt werden.<sup>12</sup>

Darwin blieb Theist. Er meinte, seine Sicht der Evolution würde den vom Schöpfer eingesetzten Gesetzmäßigkeiten nicht widersprechen. Und zwar schrieb er: „Die exzellentesten Autoren sind, wie es scheint, völlig zufrieden mit der Ansicht, dass jede Art unabhängig voneinander erschaffen wurde. Meiner Ansicht nach passt zu den vom Schöpfer aufgestellten Gesetzen eher die Ansicht, dass die Entstehung und das Aussterben früherer und heutiger Bewohner der Erde von Sekundärursachen bewirkt wurde, ähnlich wie im Falle der Faktoren, die die Geburt und den Tod eines Individuums bewirken”.<sup>13</sup> Darwin verwies also auf das Zusammenwirken von Gott als der Primärursache von allem mit Sekundärursachen, die er als natürliche Ursachen bezeichnete.<sup>14</sup>

Darwins Konzeption ist nur eine von vielen Interpretationen der Evolutionsprozesse – weder die einzige noch die definitive Konzeption. Sie bildet ein bestimmtes Modell zur Erklärung der Wirklichkeit, in dem die Gegenwart durch die Vergangenheit erklärt wird. Dieses Modell wurde zur Erklärung des Phänomens der biologischen Vielfalt angewandt. Man darf nicht vergessen, dass der Darwinismus nur eine von vielen möglichen Formen des Evolutionismus darstellt – der Ansicht, dass alle belebten Formen der Welt aus einer gemeinsamen Quelle sta-

ści, na przykład zupełnie przypadkowe są jego teorie dotyczące mutacji organizmów, które doprowadziły do powstania człowieka.

Ewolucjonizm nie ma jednorodnej struktury, tak jak nie ma jednej teorii ewolucji. Na tę wielość wskazywał Jan Paweł II. W rzeczywistości należy mówić nie tyle o teorii ewolucji, co raczej o teoriach ewolucji. Wielość owych teorii jest wynikiem różnych sposobów wyjaśniania mechanizmu ewolucji, a także różnych nurtów filozofii, które stanowią ich punkt odniesienia. Istnieją bowiem interpretacje materialistyczne, redukcjonistyczne czy spirytualistyczne, wynikające z różnych nurtów filozoficznych. Ocena owych teorii ewolucji należy do kompetencji filozofii, a dalej – do kompetencji teologii<sup>17</sup>. Ponieważ ewolucjonizm odwołuje się zarówno do wyników poszczególnych eksperymentów naukowych jak i do konkretnej myśli filozoficznej, jest nie tyle konstrukcją naukową, lecz intelektualną konstrukcją metanaukową. Nad kwestią naukowej weryfikacji przeprowadzonych badań winni pracować przedstawiciele nauk szczegółowych. Wydobycie zaś z ewolucjonizmu implikacji filozoficznych, co warto powtórzyć, należy do filozofów i teologów. Antropologiczne aspiracje ewolucjonizmu winny mieścić się w granicach nieprzekraczalnych dla nauk doświadczalnych. W perspektywie przypadkowego lub naturalistycznego pochodzenia człowieka nie sposób uzasadnić godności człowieka ani wyjaśnić tajemnicy jego pochodzenia<sup>18</sup>.

Teorie ewolucyjne dają wyjaśnienie przekształcenia tej części naturalnego świata, której dotyczą. Wyjaśniają powstawanie organizmów tylko w tym sensie, że podają wcześniejszy stan, z którego byty powstają – nie oferują zatem żadnego wyjaśnienia początkowego powstawania świata<sup>19</sup>. Twórcy

men.<sup>15</sup> Der Evolutionismus ist eine philosophische Ansicht oder besser gesagt, ein weltanschaulicher Standpunkt, in dem bestimmte Konzeptionen der Evolution eine grundlegende Rolle spielen.<sup>16</sup> Darwins Theorie enthält viele Ungenauigkeiten und Unklarheiten, zum Beispiel basieren seine Theorien über die Mutation der Organismen, die zur Entstehung des Menschen geführt haben, völlig auf dem Zufall.

Der Evolutionismus besitzt keine homogene Struktur, so wie es auch keine einheitliche Evolutionstheorie gibt. Auf diese Vielfalt verwies auch Johannes Paul II. In Wirklichkeit müsse man nicht so sehr von einer, sondern von mehreren Evolutionstheorien sprechen. Die Vielzahl dieser Theorien ist das Resultat unterschiedlicher Erklärungsweisen des Evolutionsmechanismus sowie unterschiedlicher philosophischer Strömungen, die ihren Bezugspunkt bilden. Denn es gibt materialistische, reduktionistische oder spirytualistische Interpretationen, die sich aus den verschiedenen philosophischen Richtungen ergeben. Die Beurteilung dieser Evolutionstheorien fällt in den Kompetenzbereich der Philosophie und dann auch der Theologie.<sup>17</sup> Da sich der Evolutionismus sowohl auf die Ergebnisse bestimmter wissenschaftlicher Experimente als auch auf ein konkretes philosophisches Gedankengebäude beruft, ist er gar nicht so sehr eine wissenschaftliche, sondern eher eine intellektuelle metawissenschaftliche Konstruktion. An der wissenschaftlichen Verifizierung der durchgeführten Untersuchungen müssen Vertreter der Einzelwissenschaften arbeiten, aber die Ableitung philosophischer Implikationen aus dem Evolutionismus – dies muss hier noch einmal gesagt werden – ist Sache der Philosophen und Theologen. Die anthropologischen Aspirationen des Evolutionismus dürfen die den Erfahrungswissenschaften gesetzten Grenzen nicht überschreiten. In der Perspektive einer zufälligen oder naturalistischen Herkunft des Menschen lässt sich weder die Würde des Menschen gegründet noch das Geheimnis seiner Herkunft erklären.<sup>18</sup>

teorii ewolucji byli teistami, wielu kontynuatorów tej teorii opowiadało się jednak za ateizmem (m.in. Thomas Henry Huxley i Ernst Haeckel). Doprowadziło to do zamętu w umysłach wielu ludzi w zakresie ich poglądów na świat i człowieka. Spowodowało konieczność poddania refleksji sposobu odczytywania Pisma Świętego oraz sprawdzenia naukowego charakteru orzeczeń na temat ewolucji. Antropologia ewolucjonizmu zawiera poważne mankamenty, nie można zatem absolutyzować teorii ewolucji ani też podchodzić do niej w sposób bezkrytyczny. Teorii ewolucji nie należy przyjmować w taki sposób, jak gdyby była to już doktryna pewna i udowodniona. Jest w niej wiele niejasności i ciągle otwartych problemów<sup>20</sup>. Nie można również zupełnie abstrahować od tego, co mówi na ten temat Objawienie.

## 2. Stworzenie *ex nihilo*

*Creatio ex nihilo* jako teoria filozoficzna została sformułowana w XIII wieku przez świętego Tomasza z Akwinu i poparta odpowiednimi argumentami. Ta metafizyczna teoria stworzenia „z niczego” różni się od przyrodniczych teorii. Przyrodnicze teorie są bowiem teoriami cząstkowymi, wyjaśniają tylko niektóre aspekty rzeczywistości; inaczej mówiąc, mają charakter partykularny, ponieważ dotyczą jedynie świata materialnego. Z racji ograniczeń metodologicznych i zasięgu twierdzeń żadna z nich nie obejmuje całości życia i świata (również teoria ewolucji nie podaje interpretacji całościowych). Nie mogą one być zatem traktowane jak teorie metafizyczne w sensie ścisłym. Taką jest tylko metafizyczna teoria *creatio ex nihilo*<sup>21</sup>.

Bóg objawił się człowiekowi, aby ten mógł Go spotkać, odkryć sens życia i osią-

Die Evolutionstheorien liefern immer nur Erklärungen der Veränderungen desjenigen Teils der natürlichen Welt, den sie jeweils betreffen. Sie erklären die Entstehung der Organismen nur in dem Sinne, dass sie den früheren Zustand angeben, aus dem diese Wesen entstanden sind – und bieten somit keinerlei Erklärung der anfängliche Entstehung der Welt.<sup>19</sup> Die Begründer der Evolutionstheorie waren Theisten, aber viele ihrer Nachfolger optierten dann doch eher für den Atheismus (u.a. Thomas Henry Huxley und Ernst Haeckel). Dies löste in den Köpfen vieler Menschen Verwirrung aus, was ihre Ansichten über die Welt und den Menschen betraf. Es entstand die Notwendigkeit, die Art der Lektüre der Heiligen Schrift einer Reflexion zu unterwerfen und den wissenschaftlichen Charakter der Thesen zum Thema der Evolution zu überprüfen. Da die Anthropologie des Evolutionismus ernstliche Mängel enthält, darf die Evolutionstheorie weder verabsolutiert noch unkritisch aufgenommen werden. Die Evolutionstheorie darf nicht so akzeptiert werden, als ob sie schon eine sichere und bewiesene Doktrin wäre. Sie enthält zahlreiche Unklarheiten und immer noch viele offenen Probleme.<sup>20</sup> Auch darf nicht völlig von dem abstrahiert werden, was die biblische Offenbarung zu diesem Thema zu sagen hat.

## 2. Die Schöpfung *ex nihilo*

Die *creatio ex nihilo* wurde im 13. Jahrhundert vom hl. Thomas von Aquin als philosophische Theorie formuliert und auf entsprechende Argumenten gestützt. Diese metaphysische Idee einer „Schöpfung aus dem Nichts” unterscheidet sich von den naturwissenschaftlichen Theorien. Naturwissenschaftliche Theorien sind nämlich immer nur fragmentarische Theorien, d.h. sie erklären jeweils nur einige Aspekte der Wirklichkeit; mit anderen Worten: sie besitzen partikulären Charakter, weil sie nur die materielle Welt betreffen. Aufgrund ihrer methodologischen Beschränkungen und der Reichweite ihrer Thesen um-

gnąć cel, jakim jest zbawienie. Chrześcijańska doktryna zbawienia zakłada wiarę w stworzenie. Dotyczy to zarówno świata duchowego, jak i materialnego<sup>22</sup>. W związku z przekazem chrześcijańskiej wiary w stworzenie należy podkreślić, że wszystko, co nie jest Bogiem, zostało stworzone. Bóg jest bowiem przyczyną i racją wszystkiego. Tylko Bóg jest niestworzony. Przewyższa całą rzeczywistość stworzoną. Oprócz Niego wszystkie byty widzialne i niewidzialne istnieją tylko dlatego, że On istnieje (por. Ps 104, 24). Bóg jest zasadą i źródłem świata, który od Niego całkowicie zależy. Cały wszechświat istnieje dzięki Bogu, dzięki Jego woli i miłości. Jest to fundamentalna prawda dla naszego bytu. Bóg stwarza z nicości – *ex nihilo*. Akt stwórczy nie zakłada istnienia żadnej rzeczywistości poza Bogiem. Stworzenie jest zapoczątkowaniem bytów bez istniejących uprzednio środków czy materiałów. Wszechświat nie powstał z wcześniej istniejącego substratu, lecz wraz z materią został powołany z nicości. To stworzenie absolutne zakłada także, iż przy dogodnych warunkach stworzona materia początkowa posiada możliwości rozwijania z siebie rozmaitych form<sup>23</sup>. Stwórca obdarza istnieniem bez jakiegokolwiek uszczuplenia własnego Bytu<sup>24</sup>. Negacja prawdy o stworzeniu *ex nihilo* jest sprzeczna z Objawieniem<sup>25</sup>.

Działanie stwórcze jest zawsze działaniem boskim. Tylko Bóg może wyprowadzić coś do istnienia z niczego. Bóg jest Bytem transcendentnym, Stworzycielem wszystkiego, co istnieje poza Nim. Akt stworzenia jest właściwy wyłącznie Bogu. Tylko Bóg posiada samoistne istnienie i daje istnienie wszystkim innym bytom. Przed aktem stworzenia nie istniała nawet materia pierwsza. Tylko Bóg jest. Wszystko inne zaś „staje się”. Wszystko, co istnieje poza Bogiem, zo-

fasst keine von ihnen die Gesamtheit des Lebens und der Welt (auch die Evolutionstheorie liefert keine ganzheitlichen Interpretationen). Daher können sie auch nicht als metaphysische Theorien im strikten Sinne behandelt werden. Eine solche ist allein die metaphysische Theorie der *creatio ex nihilo*.<sup>21</sup>

Gott hat sich dem Menschen offenbart, damit dieser ihm begegnen, den Sinn des Lebens entdecken und das Ziel – das Heil – erreichen kann. Die christliche Heilslehre setzt den Glauben an eine Schöpfung voraus. Dies betrifft sowohl die geistige als auch die materielle Welt.<sup>22</sup> Im Kontext der christlichen Überlieferung des Glaubens an eine Schöpfung muss unterstrichen werden, dass alles, was nicht Gott selbst ist, erschaffen wurde. Denn Gott ist die Ursache und der Grund von allem. Nur Gott selbst ist unerschaffen. Er übertrifft die gesamte erschaffene Wirklichkeit. Außer ihm existieren alle sichtbaren und unsichtbaren Wesen nur deshalb, weil er existiert (vgl. Ps 104, 24). Gott ist das Prinzip und der Ursprung der Welt, die völlig von ihm abhängig ist. Das gesamte Weltall existiert nur dank Gott, durch seinen Willen und seine Liebe. Das ist die fundamentale Wahrheit für unser Dasein. Gott erschafft aus dem Nichts – *ex nihilo*. Dieser Schöpfungsakt setzt nicht die Existenz irgendeiner anderen Wirklichkeit außer Gott voraus. Alle Wesen werden ohne vorher vorhandene Mittel oder Materialien erschaffen und ins Leben gerufen. Das Weltall entstand nicht aus einem vorher existierenden Substrat, sondern wurde zusammen mit der Materie aus dem Nichts erschaffen. Diese absolute Schöpfung setzt auch voraus, dass die erschaffene Materie die Möglichkeit besitzt, unter günstigen Bedingungen verschiedene Formen aus sich heraus zu entwickeln.<sup>23</sup> Der Schöpfer verleiht ihnen die Existenz, ohne damit sein eigenes Sein auch nur im geringsten zu schmälern.<sup>24</sup> Die Wahrheit über die Schöpfung *ex nihilo* zu negieren, stünde im Widerspruch zur Offenbarung.<sup>25</sup>

Schöpferisches Wirken ist immer ein göttliches Tun. Nur Gott kann aus Nichts etwas ins Dasein

stało przez Niego powołane do istnienia (por. 2 Mch 7, 28; Rz 4, 17). Początek wszystkiego jest w Bogu. Idea stworzenia zawiera prawdę, że świat istnieje, ponieważ Bóg powołał go do bytu. Teoria ewolucji zakłada istnienie już czegoś, co może podlegać przekształceniom. Teoria *creatio ex nihilo* jest wolna od tego ograniczenia<sup>26</sup>.

Bóg stworzył świat. Nie jest On jednak tożsamy ze światem. Nie jest też częścią świata ani szczytem rzeczywistości stworzonej. Bóg jest Kimś zupełnie innym i odmiennym od świata. Stwórca jest niezależny od świata, nie podlega jego wpływom. Bóg nie jest zmienny, tak jak świat, lecz trwa niezmiennie od wieków. Chrześcijańska teologia odrzuca niebezpieczeństwo panteizmu, według którego wszystko jest Bogiem, a cały wszechświat stanowi z Nim integralną jedność. Niezgodny z teologią chrześcijańską jest także emanatyzm, według którego przyjmuje się ciągłość między Bogiem a stworzeniami, które z Niego pochodzą. Odrzucić należy także dualizm rozumiany jako teorię o wyprowadzeniu życia z dwóch równych sobie źródeł, jakimi są: siła dobra i siła zła. Teologia chrześcijańska odrzuca również ideę preegzystencji materii. Wszystkie te poglądy zostały potępione na Soborze Watykańskim I<sup>27</sup>.

Świat jest całkowicie różny od Boga. Posiada własną autonomię. Bóg jest Sprawcą wyłącznym i bezpośrednim nowego istnienia. Przed aktem stworzenia nie ma mowy o istnieniu jakiegokolwiek tworzywa. Stworzenie w całości i bez reszty pochodzi od Boga. Jednak jest ono niejako „poza” Bogiem, a Bóg jest „poza” stworzeniem<sup>28</sup>. Jan Paweł II wskazuje: „Można także powiedzieć, iż poprzez tę stwórczą moc (wszechmoc) Bóg jest w stworzeniu, a stworzenie w Nim. Jednakże ta immanencja Boga w ni-

rufen. Gott ist ein transzendentes Wesen, der Schöpfer vom allem, was außer ihm existiert. Der Schöpfungsakt ist ausschließlich Gott zugehörig. Nur Gott besitzt selbständige Existenz und kann allen anderen Wesen Existenz verleihen. Vor dem Schöpfungsakt existierte nicht einmal die Urmaterie. Nur Gott „ist”. Alles andere „wird”. Alles, was außer Gott existiert, wurde von ihm ins Dasein gerufen (vgl. 2 Makk 7, 28; Röm 4, 17). Der Anfang von allem ist Gott. Der Gedanke der Schöpfung enthält die Wahrheit, dass die Welt existiert, weil Gott sie ins Dasein gerufen hat. Die Evolutionstheorie setzt bereits die Existenz von etwas voraus, das dann Veränderungen unterliegen kann. Die Theorie der *creatio ex nihilo* ist frei von dieser Einschränkung.<sup>26</sup>

Gott hat die Welt erschaffen. Aber er ist nicht identisch mit der Welt. Er ist auch kein Teil der Welt noch der Gipfel der erschaffenen Wirklichkeit. Gott ist völlig anders und von der Welt verschieden. Der Schöpfer ist von der Welt unabhängig, d.h. er unterliegt deren Einflüssen nicht. Gott ist nicht wechselhaft wie die Welt, sondern er ist seit Jahrhunderten unveränderlich derselbe. Die christliche Theologie verwirft die Gefahr des Pantheismus, dem zufolge alles Gott ist und das gesamte Weltall eine integrale Einheit mit ihm bildet. Mit der christlichen Theologie unvereinbar ist auch der Emanationismus, dem zufolge eine Kontinuität zwischen Gott und den aus ihm stammenden Geschöpfen existiert. Abgelehnt werden muss auch der als Theorie von der Ableitung des Lebens aus zwei einander gleichwertigen Quellen – der Kraft des Guten und der Kraft des Bösen – verstandene Dualismus. Die christliche Theologie verwirft auch die Idee einer Präexistenz der Materie. Alle diese Ansichten wurden auf dem 1. Vatikanischen Konzil verurteilt.<sup>27</sup>

Die Welt ist völlig verschieden von Gott. Sie besitzt ihre eigene Autonomie. Gott ist der ausschließliche und unmittelbare Verursacher einer neuen Existenz. Vor dem Schöpfungsakt kann von der Existenz irgendeines Materials nicht die Rede

czym nie narusza właściwej dla Niego stworzonej transcendencji wobec wszystkiego, czemu daje istnienie”<sup>29</sup>.

Związana ze stworzeniem tajemnica darowości staje się bardziej zrozumiała w świetle Chrystusowego pośrednictwa. Byt tego świata nie jest częścią istoty boskiej ani też jakąś niedoskonałą formą bycia Bogiem. Bóg jako jeden jedyny nie może pozostawać w jakiegokolwiek relacji konieczności uzależnienia od tego, co jest wielością i złożonością. Bóg działa w sposób niezależny. Stworzenie w całości zależy od Stwórcy w sposób absolutny. Nie jest ono jednak konieczną częścią Boga. Bóg i świat to byty, które nie są z sobą zmieszane<sup>30</sup>.

Bóg powołał świat do istnienia mocą swego słowa, czyli aktem woli (por. Mdr 9, 1; Rz 4, 17; 2 P 3, 5)<sup>31</sup>. Akt stworzenia ujawnia wszechmoc Boga<sup>32</sup>. Stworzenie jest dziełem miłości Boga i objawieniem Jego chwały. „Podstawowa prawda, której Pismo Święte i Tradycja nie przestają nauczać i wysławiać, głosi, że »świat został stworzony dla chwały Bożej«. Bóg stworzył wszystko – wyjaśnia św. Bonawentura – »nie po to, by powiększyć chwałę, ale by ją ukazać i udzielić jej«. Jedynym powodem, dla którego Bóg stwarza, jest Jego miłość i dobroć: »Kluczem miłości otworzył swoją dłoń, by dokonać dzieła stworzenia«”<sup>33</sup>.

Motywy stworzenia świata jest dobroć Boga. Wszystko, co pochodzi od Boga, jest ze swej istoty dobre (por. Rdz 1, 4. 10. 12. 18. 21. 31), ponieważ chciał tego Bóg, który jest samym Dobrem. Całe stworzenie uczestniczy w Bogu jako Dobru i Absolucie. Bóg stworzył świat dla swojej chwały. Stworzył go w sposób absolutnie wolny (Ap 4, 11). Źródła wszystkich rzeczy należy poszukiwać w wolności Stwórcy, nie zaś w jakimś koniecznym procesie. Stworzoność oznacza by-

sein. Die Schöpfung stammt als Ganzes und restlos von Gott. Aber sie befindet sich dann gewissermaßen „außerhalb“ Gottes, und Gott ist sich „außerhalb“ seiner Schöpfung.<sup>28</sup> Johannes Paul II. schreibt: „Man kann auch sagen, dass Gott durch diese schöpferische Kraft (Allmacht) in der Schöpfung ist und die Schöpfung in Ihm. Aber diese Immanenz Gottes verletzt in keiner Weise die ihm eigene schöpferische Transzendenz gegenüber allem, dem er Dasein verleiht”.<sup>29</sup>

Das mit der Schöpfung verbundene Geheimnis des Gratischarakters wird im Lichte der Mittlerschaft Christi verständlicher. Die Wesen dieser Welt sind weder Teile des göttlichen Wesens noch unvollkommene Formen des Gottseins. Gott kann als Einziger nicht irgendwelche Beziehungen eingehen, die eine Abhängigmachung von Vielheit und Komplexität erfordern. Gott handelt immer unabhängig. Die Schöpfung als Ganzes ist vom Schöpfer auf absolute Weise abhängig. Sie ist aber trotzdem kein notwendiger Teil Gottes. Gott und die Welt sind Seiende, die nicht miteinander vermischt sind.<sup>30</sup>

Gott hat die Welt kraft seines Wortes ins Dasein gerufen, d.h. durch einen Akt seines Willens (vgl. Weish 9, 1; Röm 4, 17; 2 Petr 3, 5).<sup>31</sup> Der Schöpfungsakt offenbart die Allmacht Gottes.<sup>32</sup> Die Schöpfung ist ein Werk der Liebe Gottes und eine Offenbarung seiner Herrlichkeit: „Die Schrift und die Überlieferung lehren und preisen stets die Grundwahrheit: ‚Die Welt ist zur Ehre Gottes geschaffen‘. Wie der hl. Bonaventura erklärt, hat Gott alles erschaffen ‚nicht um seine Herrlichkeit zu mehren, sondern um seine Herrlichkeit zu bekunden und mitzuteilen‘. Gott hat nämlich keinen anderen Grund zum Erschaffen als seine Liebe und Güte: ‚Die Geschöpfe gingen aus der mit dem Schlüssel der Liebe geöffneten Hand [Gottes] hervor‘”.<sup>33</sup>

Das Motiv für die Erschaffung der Welt ist die Güte Gottes. Alles, was von Gott stammt, ist in seinem Wesen gut (vgl. Gen 1, 4. 10. 12. 18. 21. 31), weil Gott, der die Güte selbst ist, dies so gewollt hat. Die gesamte Schöpfung hat Anteil an Gott als



towanie, jakiego chce Bóg. Nie miała miejsca żadna konieczność ani też jakakolwiek forma nacisku. Bóg zechciał podzielić się swoim bogactwem ze stworzeniem. Zaprzagnął wprowadzić rozumne stworzenie w tajemnicę własnego życia<sup>34</sup>. W Katechizmie Kościoła Katolickiego przypomniana została nauka Soboru Watykańskiego I: „Jedyny i prawdziwy Bóg, w swojej dobroci i swoją wszechmocną potęgą, nie dla powiększenia lub osiągnięcia własnego szczęścia, ale dla objawienia swojej doskonałości przez dobra, jakich udziela stworzeniom, całkowicie wolną decyzją, od początku czasu, stworzył z nicości dwa rodzaje stworzeń: stworzenia duchowe i materialne”<sup>35</sup>.

Stworzenie świata przez Boga było aktem rozumnym. Racjonalność świata stanowi tę jego własność, dzięki której świat jest przedmiotem badań naukowych. Nauki ściśle odkrywają stopniowo pewne elementy rozumnego zamysłu Boga, według którego świat został stworzony. Autor natchniony wskazuje na porządek i racjonalność wszechświata: „aleś Ty wszystko urządził według miary i liczby, i wagi” (Mdr 11, 20). Bóg objawił się w tym, co stworzył. Może zostać poznany z dzieł stworzonych. Poznanie istnienia Boga jest możliwe dzięki kontemplacji stworzonego świata (por. Mdr 13, 1–9; Hi 38, 1–42, 6)<sup>36</sup>.

Stwórcę można poznać ze stworzenia, ponieważ nosi ono w sobie ślad Boga. Święty Paweł pisze: „To bowiem, co o Bogu można poznać, jawne jest wśród nich, gdyż Bóg im to ujawnił. Albowiem od stworzenia świata niewidzialne Jego przymioty – wiekusta Jego potęga oraz bóstwo – stają się widzialne dla umysłu przez Jego dzieła, tak że nie mogą się wymówić od winy” (Rz 1, 19 n.). Człowiek może swoim rozumem dostrzec odwieczną moc Boga oraz bóstwo na podsta-

der Güte und des Absoluten. Gott hat die Welt zur Offenbarung seiner Herrlichkeit erschaffen. Er erschuf sie auf absolut freie Weise (Offb 4, 11). Die Quelle aller Dinge muss in der Freiheit des Schöpfers gesucht werden und nicht in einem notwendigen Prozess. Das Erschaffensein bedeutet ein Dasein, wie Gott es will. Es bestand dafür keinerlei Notwendigkeit noch irgendeine Form des Druckes. Gott wollte seinen Reichtum mit der Schöpfung teilen. Er wollte die vernünftige Schöpfung in die Geheimnisse seines eigenen Lebens einführen.<sup>34</sup> Im „Katechismus der katholischen Kirche” wird an die Lehre des 1. Vatikanischen Konzils erinnert: „Dieser alleinige wahre Gott hat in seiner Güte und 'allmächtigen Kraft' – nicht um seine Seligkeit zu vermehren, noch um [Vollkommenheit] zu erwerben, sondern um seine Vollkommenheit zu offenbaren durch die Güter, die er den Geschöpfen gewährt – aus völlig freiem Entschluss, von Anfang der Zeit an aus nichts zugleich beide Schöpfungen geschaffen, die geistige und die körperliche”.<sup>35</sup>

Die Erschaffung der Welt durch Gott war ein Akt der Vernunft. Dank ihrer Rationalität kann die Welt überhaupt erst Gegenstand wissenschaftlicher Forschung werden. Die exakten Wissenschaften entdecken nach und nach bestimmte Elemente des vernünftigen Planes Gottes, nach dem die Welt erschaffen wurde. Der inspirierte Verfasser des Weisheitsbuches verweist auf die Ordnung und Rationalität des Weltalls: „[...] Du aber hast alles nach Maß, Zahl und Gewicht geordnet” (Weish 11, 20). Gott hat sich in dem offenbart, was er erschaffen hat. Er kann aus den von ihm erschaffenen Werken erkannt werden. Durch Kontemplation der erschaffenen Welt wird die Erkenntnis der Existenz Gottes möglich (vgl. Weish 13, 1–9; Ijob 38, 1–42, 6).<sup>36</sup>

Den Schöpfer kann man aus seiner Schöpfung erkennen, weil diese eine Spur Gottes in sich trägt. Der hl. Paulus schreibt: „Denn was man von Gott erkennen kann, ist ihnen offenbar; Gott hat es ihnen offenbart. Seit Erschaffung der Welt wird seine unsichtbare Wirklichkeit an den Werken der Schöpfung

wie dzieła stworzenia, ale jest to możliwe tylko dzięki pełnemu otwarciu się na Boga. To „On im to ujawnił”. Owa możliwość poznania Boga jest do tego stopnia rzeczywista, że brak jej realizacji jest zawiniony. Nie można usprawiedliwić tego, kto nie poznał Boga i nie uznaje Go<sup>37</sup>. Porządek i celowość stworzenia są zilustrowane przez przykłady ze świata przyrody. Wskazują one na mądrość i bogactwo stwórczej myśli Boga.

W całym świecie przejawia się mądrość Boga, która towarzyszyła Stwórcy na początku (por. Prz 8, 22–31). Istniejący w świecie porządek i harmonia praw rządzących całą rzeczywistością pozwala człowiekowi je zrozumieć oraz ująć w matematyczne formuły. Ta racjonalność świata prowadzi człowieka do przyjęcia pierwszej rozumnej przyczyny, czyli osobowego Boga Stwórcy. Wszystko pochodzi od Boga. Wszechświat ujawnia Jego doskonałość, potęgę, mądrość, dobroć i miłość. Psalmista wyraża to słowami: „Niebiosy głoszą chwałę Boga, dzieło rąk Jego nieboskłon obwieszcza” (Ps 19, 2). Chwała Boga przejawia się w stworzeniach, w sposób szczególny w ludziach. Człowiek osiąga swoją pełnię nie przez to, co posiada, lecz przez to, kim jest w stosunku do Boga, do ludzi i do świata. Stąd świętowanie, które charakteryzuje się głównie wielbieniem Boga i dziękczynieniem, stanowi logiczny i piękny obowiązek każdego człowieka<sup>38</sup>.

Akt stwórczy jest całkowitą tajemnicą w swej wewnętrznej zawartości. Skutek aktu stwórczego pozostaje zewnętrzny wobec samego tego aktu. Zostaje stworzona istota różna od tej, jaką ma sam akt stwórczy. Człowiekowi dostępne są jedynie skutki aktu stwórczego. Stworzony przez Boga świat nie jest Bogiem. Jednakże przy całkowitej i nieusuwalnej różnicy istnieje całkowita zależność między Bogiem a stworzeniem<sup>39</sup>. Stwo-

mit der Vernunft wahrgenommen, seine ewige Macht und Gottheit. Daher sind sie unentschuldigbar” (Röm 1, 19 f.). Mit seiner Vernunft kann der Mensch die ewige Macht Gottes und seine Gottheit aufgrund des Schöpfungswerkes wahrnehmen, aber dies ist nur durch ein völliges Sich-Öffnen für Gott möglich. Denn „Er hat es ihnen offenbart”. Diese Möglichkeit der Gotteserkenntnis ist in einem solchen Grade real, dass ihre Nichtverwirklichung unentschuldigbar ist. Wer Gott nicht erkannt und ihn daher auch nicht anerkannt hat, besitzt nichts zu seiner Rechtfertigung.<sup>37</sup> Die Ordnung und Zweckmäßigkeit der Schöpfung wird durch Beispiele aus der Welt der Natur illustriert, die auf die Weisheit und den Reichtum des Schöpfungsgedankens Gottes verweisen.

In der ganzen Welt offenbart sich die Weisheit Gottes, die den Schöpfer zu Beginn begleitete (vgl. Spr 8, 22-31). Die in der Welt herrschende Ordnung und Harmonie der die gesamte Wirklichkeit regierenden Gesetzmäßigkeiten erlaubt dem Menschen, sie zu verstehen und sie in mathematische Formeln zu fassen. Diese Rationalität der Welt führt den Menschen zur Annahme der ersten Vernunftursache, d.h. des persönlichen Schöpfergottes. Alles kommt von Gott. Das Weltall offenbart seine Vollkommenheit, Macht, Weisheit, Güte und Liebe. Der Psalmist formuliert dies folgendermaßen: „Die Himmel rühmen die Herrlichkeit Gottes, vom Werk seiner Hände kündigt das Firmament” (Ps 19, 2). Die Herrlichkeit Gottes tritt in den Geschöpfen in Erscheinung und auf ganz besondere Weise dann in den Menschen. Der Mensch erreicht seine Vollkommenheit nicht dadurch, was er besitzt, sondern wer er in Bezug zu Gott, zu den Menschen und zur Welt ist. Daher ist das Feiern, das sich hauptsächlich durch den Lobpreis Gottes und durch Danksagung auszeichnet, die logische und schöne Pflicht eines jeden Menschen.<sup>38</sup>

Der Schöpfungsakt ist in seinem inneren Gehalt ein totales Geheimnis. Die Folge des Schöpfungsaktes bleibt dem Akt selbst gegenüber äußerlich. Es wird ein Wesen geschaffen, das sich von dem unter-

rzenie jest całkowicie zależne w istnieniu od Boga. Jednocześnie posiada ono właściwą sobie wolność i autonomię z woli samego Stwórcy. Owa autonomia zawarta w samej naturze stworzenia należy do celowości stworzenia w wymiarze immanentnym. Prawda o stworzeniu nie pozbawia człowieka jego prawowitej niezależności. Jest on bowiem w centrum wszechświata<sup>40</sup>.

### 3. Istnienie kosmosu jako *creatio continua*

Bóg stworzył świat i obdarzył go wolnością. Stwórcze działanie Boga jest pojmowane jako *creatio continua*, czyli ciągle trwające stwarzanie. Stwórczy akt Boga ma charakter ponadczasowy. Bóg w swej Opatrzności ciągle podtrzymuje świat w istnieniu, akt stworczy zatem rozciąga się w czasie. Bóg działając zgodnie z własną naturą dokonał aktu stworzenia kosmosu jako systemu zdolnego do samorozwoju<sup>41</sup>.

Procesy ewolucyjne, które występują w przyrodzie, dają się pojąć jako przejaw Bożego działania. Bóg, który powołał wszechświat do istnienia i podtrzymuje go w istnieniu, ujawnia swą obecność w porządku przyrody i harmonii jej praw<sup>42</sup>. Bóg pozwala rozwijać się stworzeniu i prowadzi go ku właściwemu celowi<sup>43</sup>. W Katechizmie Kościoła Katolickiego czytamy: „Stworzenie ma właściwą sobie dobroć i doskonałość, ale nie wyszło całkowicie wykończone z rąk Stwórcy. Jest ono stworzone »w drodze« (*in statu viae*) do ostatecznej doskonałości, którą ma dopiero osiągnąć i do której Bóg je przeznaczył. Bożą Opatrznością nazywamy zrządzenia, przez które Bóg prowadzi swoje stworzenie do tej doskonałości”<sup>44</sup>.

scheidet, das der Schöpfungsakt selbst besitzt. Dem Menschen sind nur die Folgen des Schöpfungsaktes zugänglich. Die von Gott erschaffene Welt ist nicht Gott. Aber trotz dieses totalen und unüberwindlichen Unterschiedes besteht völlige Abhängigkeit zwischen Gott und der Schöpfung.<sup>39</sup> Die Schöpfung ist in ihrer Existenz völlig abhängig von Gott. Gleichzeitig besitzt sie – vom Schöpfer selbst so gewollt – ihre eigene Freiheit und Autonomie. Diese in der Natur der Schöpfung selbst enthaltene Autonomie gehört zur Zweckmäßigkeit der Schöpfung in ihrer immanenten Dimension. Die Wahrheit von der Schöpfung nimmt dem Menschen keineswegs seine rechtmäßige Unabhängigkeit, denn er befindet sich im Zentrum des Weltalls.<sup>40</sup>

### 3. Die Existenz des Kosmos als *creatio continua*

Gott erschuf die Welt und bedachte sie mit Freiheit. Das schöpferische Wirken Gottes wird als *creatio continua* verstanden, d.h. als beständig andauerndes Erschaffen. Der Schöpfungsakt Gottes hat überzeitlichen Charakter. Da Gott in seiner Vorsehung die Welt beständig im Dasein erhält, erstreckt sich der Schöpfungsakt über die ganze Zeit. Gott handelte im Einklang mit seiner eigenen Natur, als er den Kosmos als ein zur Selbstenfaltung fähiges System erschuf.<sup>41</sup>

Die in der Natur stattfindenden Evolutionsprozesse können als ein Ausdruck des göttlichen Handelns verstanden werden. Gott, der das Weltall ins Dasein rief und dessen Existenz aufrechterhält, offenbart seine Präsenz in der Ordnung der Natur und der Harmonie ihrer Gesetze.<sup>42</sup> Gott erlaubt der Schöpfung, sich zu entwickeln, und führt sie ihrem wahren Ziel zu.<sup>43</sup> Im „Katechismus der katholischen Kirche“ lesen wir: „Die Schöpfung hat ihre eigene Güte und Vollkommenheit. Sie ging jedoch aus den Händen des Schöpfers nicht ganz fertig hervor. Sie ist so geschaffen, dass sie noch 'auf dem

Teologiczna refleksja nad stworzeniem świata kładzie nacisk nie tyle na początek jego zaistnienia, lecz na niezbędność usprawiedliwienia faktu, że jest on ciągle stwarzany. Istota pojęcia stworzenia obejmuje nie tylko samo posiadanie początku, ale również zależność w istnieniu od Stwórcy. Jest to swoista relacja między światem i jego Stwórcą. Według Objawienia biblijnego początek świata i człowieka wiąże się ze stwórczym działaniem Boga. Wiara chrześcijańska wskazuje, że nie był to jakiś akt jednorazowy. Bóg, raz dając istnienie, stwarza nieustannie. Stworzenie rozwija się w czasie<sup>45</sup>.

Istnienie wszechświata polega zatem na ciągłym stwarzaniu jako podtrzymywaniu go w istnieniu. Bóg stworzył wszystko w jednym momencie, ale w formie potencjalnej, nie zaś w ostatecznie ukształtowanym stanie. Wszystko, co istnieje – oprócz Boga – jest zależkiem woli Stwórcy. W świecie nie istnieje ścisły determinizm. Byty stworzone mogą się przekształcać tak, aby osiągnąć swój ostateczny kształt, jeśli sprzyjają temu odpowiednie warunki. Powstanie i zanikanie bytów zachodzi w ramach stwórczego działania Boga<sup>46</sup>.

Nie można zredukować aktu stworzenia do natychmiastowego kreacjonizmu. Do tego mylnego wniosku może prowadzić fundamentalistyczna lektura tekstów biblijnych i traktowanie opisów stworzenia z Księgi Rodzaju jako zawierających fakty naukowe. Stwórca to nie tylko ten, kto działa u początku. Jest to Byt, który daje istnienie wszystkim bytom w każdej chwili. On udziela istnienia i je podtrzymuje swoją stwórczą wolą. Dokonuje się to na sposób, jaki określa sam Bóg<sup>47</sup>.

Stworzenie wszechświata należy rozumieć jako proces, w którym nieustannie tworzą się nowe formy. Pojęcie stworzenia za-

Weg' (*in statu viae*) zu einer erst zu erreichenden letzten Vollkommenheit ist, die Gott ihr zgedacht hat. Wir nennen die Fügungen, durch die Gott seine Schöpfung dieser Vollendung entgegenführt, die 'göttliche Vorsehung'".<sup>44</sup>

Die theologische Reflexion über die Erschaffung der Welt legt nicht so sehr auf ihren Beginn Nachdruck als vielmehr auf die Notwendigkeit, die Tatsache zu rechtfertigen, dass sie „ständig“ erschaffen wird. Das Wesen des Begriffes „Schöpfung“ umfasst nicht nur ihren bloßen Beginn, sondern auch die Abhängigkeit der gesamten Existenz vom Schöpfer. Es besteht also eine gewisse Beziehung zwischen der Welt und ihrem Schöpfer. Der biblischen Offenbarung zufolge ist der Beginn der Welt und des Menschen mit dem Schöpfungshandeln Gottes verbunden. Der christliche Glaube unterstreicht, dass dies kein einmaliger Akt war. Wenn Gott einmal etwas ins Dasein ruft, erschafft er unablässig. Die Schöpfung entfaltet sich in der Zeit.<sup>45</sup>

Die Existenz des Weltalls beruht somit auf fort-dauernder Erschaffung als Aufrechterhaltung seiner Existenz. Gott hat alles in einem Moment erschaffen, aber in potentieller Form und nicht schon im endgültig ausgebildeten Zustand. Alles, was existiert – außer Gott – ist ein Ansatz des Willens des Schöpfers. In der Welt gibt es keinen strikten Determinismus. Alles geschaffene Dasein kann sich weiterentwickeln, um seine endgültige Gestalt zu erreichen, wenn die entsprechenden Bedingungen dafür gegeben sind. Sowohl die Entstehung als auch das Verschwinden der Wesen geschieht im Rahmen des schöpferischen Handelns Gottes.<sup>46</sup>

Der Schöpfungsakt darf nicht zu einem sofortigen Kreationismus reduziert werden. Zu solch einer irrigen Schlussfolgerung könnte eine fundamentalistische Lektüre der Bibeltex-te führen, nämlich dass die Schöpfungsgeschichte aus dem Buch Genesis als wissenschaftliche Tatsachen enthaltend verstanden wird. Der Schöpfer ist nicht nur derjenige, der zu Beginn handelt. Er ist jemand, der allen Wesen in jedem Augenblick ihr Dasein verleiht. Er ruft sie

wiera ideę całości procesu wszechświata, a nie sam tylko jego początek. Zachowanie tego, co zostało niegdyś stworzone, stanowi kontynuację aktu stwórczego. Istnieje ściśle odniesienie pomiędzy stworzeniem „na początku” i zachowaniem w istnieniu. Jest to ciągle aktualizowanie stworzenia. W historii dokonuje się ustawiczne stwórcze działanie Boga (por. Iz 45, 7; 48, 6 n.). Wszyscy są uczestnikami procesu kosmicznej historii stwarzania. Całe życie indywidualne człowieka zawdzięcza bezpośrednio aktowi stwórczemu Boga<sup>48</sup>.

Trwanie bytów skończonych jest ciągłym stwarzaniem. Mają one charakter przypadłościowy i niekonieczny. „Gdyby byt stworzony był konieczny, ewolucja byłaby niemożliwa, gdyż byt istniejący, ewoluując swą własną mocą, przestawałby być takim właśnie bytem, a więc i istniejącym *per se*”<sup>49</sup>. Bóg w każdym momencie kontynuuje stwarzanie świata. W ten sposób ciągle daje światu istnienie, którego świat nie ma z siebie samego<sup>50</sup>. Bóg jest blisko każdego stworzenia. Nigdy nie jest daleki od człowieka. Stwórca ogarnia całą rzeczywistość i przenika ją. Święty Paweł podkreśla, że „w Nim żyjemy, poruszamy się i jesteśmy” (Dz 17, 28). On „ożywia wszystko” (1 Tm 6, 13) i „podtrzymuje wszystko słowem swej potęgi” (Hbr 1, 3)<sup>51</sup>.

Boże działanie nie ogranicza się jedynie do podtrzymywania tego, co zaistniało. Ten aspekt działania Bożego łączy się z ciągłym aktem stwórczym. Określa się je jako *creatio nova*. Nie chodzi o to, że aktualnie istniejące stworzenie było nieudane i wymagające poprawy. Taki sposób myślenia jest błędny. Wypacza bowiem myśl o Bogu, który jest doskonały i od samego początku uczynił rzeczy wielkie, widział, że stworzenie było dobre. Wyrażenie *creatio nova* zawiera myśl

ins Dasein und erhält ihre Existenz durch seinen schöpferischen Willen aufrecht. Dies geschieht auf eine Weise, die Gott selbst bestimmt.<sup>47</sup>

Die Erschaffung des Weltalls muss als ein Prozess verstanden werden, in dem unablässig neue Formen geschaffen werden. Der Begriff der Schöpfung enthält den Gedanken von der Gesamtheit des Prozesses des Weltalls und nicht nur dessen Beginn. Die Bewahrung dessen, was einst erschaffen wurde, bildet eine Fortsetzung des Schöpfungsaktes. Es besteht ein enger Bezug zwischen der Erschaffung „zu Beginn” und der Erhaltung dieser Existenz. Wir haben es hier also mit einer beständigen Aktualisierung der Schöpfung zu tun. In der Geschichte vollzieht sich ein unablässiges Schöpfungshandeln Gottes (vgl. Jes 45, 7; 48, 6 f.). Alle sind Teilnehmer des kosmischen Prozesses der Schöpfungsgeschichte. Sein ganzes individuelles Leben verdankt der Mensch dem unmittelbaren schöpferischen Akt Gottes.<sup>48</sup>

Die Fortdauer endlicher Wesen ist ein beständiges Erschaffenwerden. Sie haben akzidentiellen und nichtnotwendigen Charakter. „Wäre das erschaffene Seiende notwendig, dann wäre keine Evolution möglich, weil das existierende Seiende, aus seiner eigenen Kraft evolvierend, aufhören würde, eben ein solches Seiendes zu sein, also auch ein *per se* existierendes”.<sup>49</sup> Gott setzt die Erschaffung der Welt in jedem Augenblick fort. Auf diese Weise verleiht er der Welt immer wieder neu eine Existenz, die die Welt aus sich selbst nicht besitzt.<sup>50</sup> Gott ist jedem Menschen nah. Nie ist er dem Menschen fern. Der Schöpfer erfasst die gesamte Wirklichkeit und durchdringt sie. Der hl. Paulus unterstreicht: „Denn in ihm leben wir, bewegen wir uns und sind wir” (Apg 17, 28). „Von Gott kommt alles Leben” (1 Tim 6, 13), und „er trägt das All durch sein machtvolleres Wort” (Hebr 1, 3).<sup>51</sup>

Das göttliche Wirken beschränkt sich nicht nur auf die Aufrechterhaltung dessen, was ins Dasein gerufen wurde. Dieser Aspekt des göttlichen Wirkens ist mit einem beständigen Schöpfungsakt ver-

o wyzwoleniu i zbawieniu. Bóg jest Tym, który odnawia oblicze ziemi (Ps 104, 30). W ten sposób człowiek może lepiej poznać Jego zamysły<sup>52</sup>.

Bóg powołał wszechświat do istnienia. Nadał mu ruch i wyznaczył cel. Jednocześnie nadal troszczy się o niego i opiekuje się nim. Bóg pozostaje wierny ostatecznemu celowi, ku któremu ukierunkował swoje stworzenie. Celem stworzenia jest objawienie chwały Najwyższego. Sam Bóg objawia się jako Ten, który stwarza, podtrzymuje w istnieniu i jednocześnie przygotowuje swoje stworzenie do pełniejszego uczestnictwa w swoim życiu<sup>53</sup>.

### Podsumowanie

Filozofia wyróżnia dwie przyczyny stwórcze świata: główną i drugorzędną. Przyczyną główną stworzenia świata jest Bóg. Przyczyny drugorzędne, byty przygodne, stanowią przyczynę zaistnienia innych bytów przygodnych, ale tej samej natury, zgodnie z filozoficzną zasadą, że skutek nie może przekraczać przyczyny. Skutek jest proporcjonalny do przyczyny. Rzeczywistość można zrozumieć, poznając bezpośrednio przyczyny działające w otaczającym świecie. Jednakże pełniejsze zrozumienie rzeczywistości człowiek zdobywa dopiero poprzez odnalezienie ostatecznej Przyczyny, którą jest Bóg. Takie głębokie zrozumienie rzeczywistości jest mądrością, która czyni człowieka szczęśliwym: „Szczęśliwy, kto mądrość osiągnął, mąż, który nabył rozważli: bo lepiej ją posiadać niż srebro, ją raczej nabyć niż złoto, zdobycie jej lepsze od pereł, nie równe jej żadne klejnoty” (Prz 3, 13–15)<sup>54</sup>.

To, co w koncepcjach ewolucjonistycznych uważa się za efekt „doboru naturalne-

bunden. Es wird als *creatio nova* bezeichnet. Nicht dass die aktuell existierende Schöpfung misslungen oder korrekturbedürftig wäre. Eine solche Ansicht wäre irrig. Sie würde nämlich eine Entstellung des Gedankens der Vollkommenheit Gottes bedeuten, der von Anfang an große Dinge getan und gesehen hat, dass die Schöpfung gut war. Der Ausdruck *creatio nova* enthält den Gedanken an Befreiung und Erlösung. Gott ist derjenige, der „das Antlitz der Erde erneuert” (Ps 104, 30). Auf diese Weise kann der Mensch seine Absichten besser erkennen.<sup>52</sup>

Gott hat das All ins Dasein gerufen. Er verlieh ihm Bewegung und gab ihm ein Ziel. Gleichzeitig kümmert er sich weiterhin um die Welt und sorgt für sie. Gott bleibt dem letztendlichen Ziel treu, auf das er seine Schöpfung ausgerichtet hat. Dieses Ziel besteht darin, die Herrlichkeit des Allerhöchsten zu offenbaren. Gott selbst offenbart sich als derjenige, der die Welt erschafft, sie im Dasein erhält und seine Schöpfung gleichzeitig auf eine vollständigere Teilhabe an seinem Leben vorbereitet.<sup>53</sup>

### Zusammenfassung

Die Philosophie unterscheidet zwei Gründe für die Erschaffung der Welt: einen Hauptgrund und eine Nebenursache. Der Hauptgrund für die Erschaffung der Welt ist Gott. Die Nebenursachen, die akzidentiellen Wesen, stellen die Ursache für die Entstehung anderer akzidentieller Wesen dar, die jedoch von gleicher Natur sind, dem philosophischen Prinzip entsprechend, dass die Wirkung die Ursache nicht übertreffen kann. Die Wirkung ist der Ursache proportional. Man kann die Wirklichkeit verstehen, indem man die in der umgebenden Welt wirkenden unmittelbaren Ursachen erkennt. Aber ein vollständigeres Verständnis der Wirklichkeit gewinnt der Mensch erst durch das Finden der letzten Ursache, welche Gott ist. Ein solch tiefes Verständnis der Wirklichkeit bezeichnen wir als Weisheit, die den Men-

go”, jest stworzone. Akt stwórczy dotyczy nie tylko zaistnienia świata w prapoczątku. Doktrynę o stworzeniu należy rozumieć jako *creatio continua*. Stworzenie dokonuje się ciągle. A zatem wszelkie przemiany w bycie stanowią kolejne „akty stwórcze”. Byt w aktualnym istnieniu nieustannie ewoluuje. Takie ujęcie rzeczywistości nie wyklucza ewolucji ani „doboru naturalnego”. Stanowi ono powiązanie ewolucji z wolą Bożą i z Opatrznością<sup>55</sup>.

Stwórca obdarowuje istnieniem bytu z miłości. Jest to miłość bezinteresowna. Koncentruje się ona na tym, aby zaistniało dobro i aby ono trwało, rozwijając się według właściwej dla niego dynamiki. Bóg „dokonuje wszystkiego zgodnie z zamysłem swej woli” (Ef 1, 11). Dzieło stworzenia to „wykonanie tajemniczego planu, ukrytego przed wiekami w Bogu, Stwórcy wszechrzeczy” (Ef 3, 9). Stworzenie nie posiada w sobie racji istnienia. Autor natchniony pisze: „Jakżeby coś trwać mogło, gdybyś Ty tego nie chciał? Jak by się zachowało, czego byś nie wezwał?” (Mdr 11, 25). Stworzenie bowiem bez Stworzyciela zanika<sup>56</sup>.

Wiara w obecność Boga w świecie i w Jego działanie usuwa możliwość istnienia przerażającej pustki i nadaje życiu sens. Świat jest zagrożony przez chaos, zniszczenie, kataklizmy, epidemie, wojny. Bóg jednak nie pozwała człowiekowi ulec unicestwieniu. Wskrzesa go do nowego życia. On „ożywia umarłych i to, co nie istnieje, powołuje do istnienia” (Rz 4, 17). Cała rzeczywistość jest ukierunkowana ku życiu (por. 1 Kor 15, 26). Bóg nadal działa w świecie. Jest On zachowawcą świata i celem wszelkiego stworzenia. „Albowiem z Niego i przez Niego, i dla Niego jest wszystko. Jemu chwała na wieki! Amen” (Rz 11, 36)<sup>57</sup>.

Stworzenie nie jest rzeczywistością skończoną, zamkniętą. Celem jest chwała

schen glücklich macht: „Wohl dem Mann, der Weisheit gefunden, dem Mann, der Einsicht gewonnen hat. Denn sie zu erwerben ist besser als Silber, sie zu gewinnen ist besser als Gold. Sie übertrifft die Perlen an Wert, keine kostbaren Steine kommen ihr gleich” (Spr 3, 13-15).<sup>54</sup>

Das, was in den evolutionistischen Konzeptionen als Wirkung der „natürlichen Auslese” angesehen wird, ist erschaffen. Der Schöpfungsakt betrifft nicht nur die Entstehung der Welt vor Urzeiten. Die Lehre von der Schöpfung muss als *creatio continua* verstanden werden. Schöpfung geschieht ständig. Daher stellen alle Veränderungen im Seienden weitere „Schöpfungsakte” dar. In seiner aktuellen Existenz evoluiert das Seiende unablässig. Eine solche Erklärung der Wirklichkeit schließt weder eine Evolution noch eine „natürliche Auslese” aus. Sie verknüpft die Evolution mit dem göttlichen Willen und mit der göttlichen Vorsehung.<sup>55</sup>

Der Schöpfer verleiht den Wesen ihre Existenz aus Liebe. Diese Liebe ist völlig uneigennützig. Sie konzentriert sich darauf, dass etwas Gutes entsteht, dass dieses fort dauert und sich der ihm eigenen Dynamik entsprechend entwickelt. Dies geschieht „nach dem Plan dessen, der alles so verwirklicht, wie er es in seinem Willen beschließt” (Eph 1, 11). Das Schöpfungswerk enthüllt, „wie jenes Geheimnis Wirklichkeit geworden ist, das von Ewigkeit her in Gott, dem Schöpfer des Alls, verborgen war” (Eph 3, 9). Die Geschöpfe besitzen keinen Daseinsgrund in sich selbst. Der inspirierte Autor schreibt: „Wie könnte etwas ohne deinen Willen Bestand haben, oder wie könnte etwas erhalten bleiben, das nicht von dir ins Dasein gerufen wäre?” (Weish 11, 25). Denn ohne den Schöpfer hat die Schöpfung keinen Bestand.<sup>56</sup>

Der Glaube an die Präsenz Gottes in der Welt und an sein Handeln negiert die Möglichkeit der Existenz einer entsetzlichen Leere und gibt dem Leben Sinn. Die Welt ist durch Chaos, Zerstörung, Katastrophen, Seuchen und Kriege bedroht. Aber Gott erlaubt dem Menschen nicht, der Vernichtung zu unterliegen.

Boża. Wskazuje na to scena odpoczynku Boga dnia siódmego (Rdz 2, 2). Doskonałość chwały Bożej ujawni się wtedy, gdy stworzenie zostanie uwolnione z bólów rodzenia, czyli stawania się. Jest to utrudnione poprzez skutki grzechu. Chodzi nie tylko o grzech pierwszych ludzi, ale także o grzechy wszystkich pokoleń skażonych buntem przeciw Stwórcy (por. Rz 8, 19–24). Jednak na końcu czasów zło zostanie przewyżczone. Bóg zapanuje wówczas we wszystkich ludziach dobrej woli, a przez nich w całym stworzeniu, które oczekuje pełni chwały Bożej (por. 1 Kor 15, 28)<sup>58</sup>.

Człowiek powinien odkrywać dobra w świecie i rozporządzać nimi zgodnie z ich naturą i przeznaczeniem. Włączenie wszechświata w zbawcze dzieło Chrystusa nie pozabawia porządku doczesnego jego autonomii, celowości, praw ani znaczenia dla dobra ludzi. Chrystus przez swoje dzieło zbawienia podniósł jeszcze bardziej wartość świata. Odpowiada to powołaniu człowieka i nadaje pełniejszy sens ziemskiemu życiu<sup>59</sup>.

#### ■ PRZYPISY

<sup>1</sup> Por. Katechizm Kościoła Katolickiego [dalej: KKK], nr 282; C. Montenat, P. Roux, L. Plateaux, *Odkrywanie stworzenia w ewolucji*, Poznań 1993, s. 75; J. Życiński, *Status ewolucjonizmu w perspektywie przesłania Jana Pawła II do Papieskiej Akademii Nauk*, w: M. Heller, J. Mączka, J. Urbaniec (red.), *Granice nauki*, Tarnów 1997, s. 17; C. Noworolnik, *Stworzenie jako fundament dialogu między Bogiem a człowiekiem*, w: M. Heller, M. Drożdż (red.), *Początek świata – Biblia a nauka*, Tarnów 1998, s. 145 i n.; Z.J. Kijas, *Początki świata i człowieka*, Kraków 2004, s. 34; Rada Naukowa Konferencji Episkopatu Polski, *Kościół wobec ewolucji*, Płock 25.11.2006, nr 3.

<sup>2</sup> KKK, nr 284.

<sup>3</sup> Por. J. Łukomski, *Problem ewolucjonizmu*, „Collectanea Theologica” 2 (1971), s. 67; H.E. Hengstenberg, *Ewolucjonizm a nauka o stworzeniu*,

Er erweckt ihn zu neuem Leben – „Gott, der die Toten lebendig macht und das, was nicht ist, ins Dasein ruft” (Röm 4, 17). Die gesamte Wirklichkeit ist auf das Leben hin ausgerichtet (vgl. 1 Kor 15, 26). Gott wirkt weiterhin in der Welt. Er ist der Erhalter der Welt und das Ziel aller Schöpfung. „Denn aus ihm und durch ihn und auf ihn hin ist die ganze Schöpfung. Ihm sei Ehre in Ewigkeit! Amen” (Röm 11, 36).<sup>57</sup>

Die Schöpfung ist keine beendete, abgeschlossene Wirklichkeit. Ihr Ziel ist die Herrlichkeit Gottes. Darauf verweist die Szene der Ruhe Gottes am siebenten Tag (Gen 2, 2). Die Vollkommenheit der göttlichen Herrlichkeit offenbart sich dann, wenn die Schöpfung von ihren Geburtswehen, d.h. den Schmerzen des Werdens, befreit ist. Dies wird durch die Folgen der Sünde erschwert. Es geht dabei nicht nur um die Sünde unserer Stammeltern, sondern auch um die Sünden aller durch den Aufruhr gegen den Schöpfer verdorbenen Generationen (vgl. Röm 8, 19–24). Aber am Ende der Zeiten wird das Böse überwunden. Dann wird Gott in allen Menschen guten Willens und durch sie in der gesamten Schöpfung herrschen, die auf das Offenbarwerden der göttlichen Herrlichkeit in ihrer ganzen Fülle wartet (vgl. 1 Kor 15, 28).<sup>58</sup>

Der Mensch soll die guten Dinge in der Welt entdecken und gemäß ihrer Natur und Bestimmung über sie verfügen. Die Einbeziehung des Alls in das Heilswerk Christi beraubt die irdische Ordnung nicht ihrer Autonomie, ihrer Zweckmäßigkeit, ihrer Gesetze noch ihrer Bedeutung für das Wohl des Menschen. Christus hat durch sein Heilswerk der Welt einen noch größeren Wert verliehen. Das entspricht der Berufung des Menschen und verleiht dem irdischen Leben einen volleren Sinn.<sup>59</sup>



w: L. Balter, K. Czulak, P. Góralczyk, S. Stancel (red.), *Kosmos i człowiek*, Kolekcja Communio 4, Poznań, Warszawa 1989, s. 61 i n.; M. Heller, J. Życiński, *Dylematy ewolucji*, Tarnów 1996, s. 28 i nn.; K. Kloskowski, *Filozofia ewolucji i filozofia stwarzania*, t. 1: *Między ewolucją a stwarzaniem*, Warszawa 1999, s. 10 i n.

<sup>4</sup> Por. K. Kloskowski, dz. cyt., s. 271; J. Łukomski, *Ewolucja*, w: A. Muszla (red.), *Encyklopedia bioetyki. Personalizm chrześcijański. Głos Kościoła*, Radom 2005, s. 159 i n.; J. Łukomski, *Ewolucja w ujęciu ks. Kazimierza Kloskowskiego*, w: J. Buczkowska, A. Lemańska (red.), *Stwarzanie i ewolucja*, Warszawa 2002, s. 21 i n.

<sup>5</sup> Por. S. Kowalczyk, *W poszukiwaniu Tego, który jest Miłością*, Wrocław 1998, s. 82.

<sup>6</sup> Por. R. Spaemann, *Filozoficzne problemy ewolucjonizmu*, w: L. Balter, K. Czulak, P. Góralczyk, S. Stancel (red.), *Kosmos i człowiek*, s. 83.

<sup>7</sup> Por. C. Montenat, P. Roux, L. Plateaux, dz. cyt., s. 39; S. Kowalczyk, dz. cyt., s. 80; K. Kloskowski, dz. cyt., s. 29 i nn.; Z.J. Kijas, dz. cyt., s. 179.

<sup>8</sup> Por. Z.J. Kijas, dz. cyt.

<sup>9</sup> Por. S. Strasser, *Ewolucja a etyka*, w: L. Balter, K. Czulak, P. Góralczyk, S. Stancel (red.), *Kosmos i człowiek*, s. 89 i n.; K. Kloskowski, dz. cyt., s. 31 i nn.; Z.J. Kijas, dz. cyt., s. 179 i n.; K. Wroczyński, *Ewolucjonizm czy kreacjonizm z rosminiańskiej perspektywy*, w: M.A. Krapiec, A. Maryniarczyk i in. (red.), *Ewolucjonizm czy kreacjonizm*, Lublin 2008, s. 223.

<sup>10</sup> Por. C. Montenat, P. Roux, L. Plateaux, dz. cyt., s. 40; S. Zięba, *Darwin*, w: R. Łukaszyk, L. Bieńkowski, F. Gryglewicz (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. 3, Lublin 1995, kol. 1030; S. Kowalczyk, dz. cyt., s. 80; K. Kloskowski, dz. cyt., s. 32; J. Kozłowski, *Ewolucja. Szokująco prosty mechanizm i jego zadziwiające konsekwencje*, „Znak” 4 (2001), s. 11 i nn.; J.F. Haught, *Odpowiedzi na 101 pytań o Boga i ewolucję*, Kraków 2003, s. 18 i nn.; R.A. Delfino, *Naturalizm metodologiczny i ewolucja*, w: M.A. Krapiec, A. Maryniarczyk i in. (red.), *Ewolucjonizm czy kreacjonizm*, s. 137 i n.

<sup>11</sup> Por. S. Zięba, dz. cyt.; S. Kowalczyk, dz. cyt., s. 80; J. Kozłowski, dz. cyt., s. 11 i nn.; J.F. Haught, dz. cyt., s. 20.

<sup>12</sup> Por. S. Strasser, dz. cyt., s. 89 i n.; M. Pajewski, *Stworzenie a ewolucja*, Bielsko-Biała 1992, s. 19 i nn.; K. Wroczyński, dz. cyt., s. 225 i n. Szerzej na temat historii teorii ewolucji zob. E. McMullin, *Ewolucja i stworzenie*, Kraków 1993, s. 5–15; K.W. Kemp, *Ewolucja i stworzenie*, w: M.A. Krapiec, A. Maryniarczyk i in. (red.), *Ewolucjonizm czy kreacjonizm*, s. 343 i n.

<sup>13</sup> K. Darwin, *O pochodzeniu gatunków drogą doboru naturalnego*, Warszawa 1955, s. 514.

## ■ ANMERKUNGEN

<sup>1</sup> Vgl. *Katechismus der katholischen Kirche* [weiter zitiert als: KKK], Nr. 282; C. Montenat, P. Roux, L. Plateaux, *Odkrywanie stworzenia w ewolucji*, Poznań 1993, 75; J. Życiński, *Status ewolucjonizmu w perspektywie przesłania Jana Pawła II do Papieskiej Akademii Nauk*, in: M. Heller, J. Mączka, J. Urbaniec (Hrsg.), *Granice nauki*, Tarnów 1997, 17; C. Norwolik, *Stworzenie jako fundament dialogu między Bogiem a człowiekiem*, w: M. Heller, M. Drożdż (Hrsg.), *Początek świata – Biblia a nauka*, Tarnów 1998, 145 f.; Z.J. Kijas, *Początki świata i człowieka*, Kraków 2004, 34; Rada Naukowa Konferencji Episkopatu Polski, *Kościół wobec ewolucji*, Płock 25.11.2006, Nr. 3.

<sup>2</sup> KKK, Nr. 284.

<sup>3</sup> Vgl. J. Łukomski, *Problem ewolucjonizmu*, in: *Collectanea Theologica* 2 (1971), 67; H.E. Hengstenberg, *Ewolucjonizm a nauka o stworzeniu*, in: L. Balter, K. Czulak, P. Góralczyk, S. Stancel (Hrsg.), *Kosmos i człowiek*, Kolekcja Communio 4, Poznań, Warszawa 1989, 61 f.; M. Heller, J. Życiński, *Dylematy ewolucji*, Tarnów 1996, 28 ff.; K. Kloskowski, *Filozofia ewolucji i filozofia stwarzania*, Bd. 1: *Między ewolucją a stwarzaniem*, Warszawa 1999, 10 f.

<sup>4</sup> Vgl. K. Kloskowski, op.cit., 271; J. Łukomski, *Ewolucja*, in: A. Muszla (Hrsg.), *Encyklopedia bioetyki. Personalizm chrześcijański. Głos Kościoła*, Radom 2005, 159 f.; J. Łukomski, *Ewolucja w ujęciu ks. Kazimierza Kloskowskiego*, in: J. Buczkowska, A. Lemańska (Hrsg.), *Stwarzanie i ewolucja*, Warszawa 2002, 21 f.

<sup>5</sup> Vgl. S. Kowalczyk, *W poszukiwaniu Tego, który jest Miłością*, Wrocław 1998, 82.

<sup>6</sup> Vgl. R. Spaemann, *Filozoficzne problemy ewolucjonizmu*, in: L. Balter, K. Czulak, P. Góralczyk, S. Stancel (Hrsg.), *Kosmos i człowiek*, 83.

<sup>7</sup> Vgl. C. Montenat, P. Roux, L. Plateaux, op.cit., 39; S. Kowalczyk, op.cit., 80; K. Kloskowski, op.cit., 29 ff.; Z.J. Kijas, op.cit., 179.

<sup>8</sup> Vgl. Z.J. Kijas, op.cit.

<sup>9</sup> Vgl. S. Strasser, *Ewolucja a etyka*, in: L. Balter, K. Czulak, P. Góralczyk, S. Stancel (Hrsg.), *Kosmos i człowiek*, 89 f.; K. Kloskowski, op.cit., 31 ff.; Z.J. Kijas, op.cit., 179 f.; K. Wroczyński, *Ewolucjonizm czy kreacjonizm z rosminiańskiej perspektywy*, in: M.A. Krapiec, A. Maryniarczyk u.a. (Hrsg.), *Ewolucjonizm czy kreacjonizm*, Lublin 2008, 223.

<sup>10</sup> Vgl. C. Montenat, P. Roux, L. Plateaux, op.cit., 40; S. Zięba, *Darwin*, in: R. Łukaszyk, L. Bieńkowski, F. Gryglewicz (Hrsg.), *Encyklopedia katolicka*, Bd. 3, Lublin 1995, Sp. 1030; S. Kowalczyk, op.cit., 80; K. Kloskowski, op.cit., 32; J. Kozłowski, *Ewolucja. Szokująco prosty mechanizm i jego zadziwiające konsekwencje*, in: „Znak” 4 (2001), 11 ff.; J.F. Haught, *Odpowiedzi na 101 pytań o Boga i ewolucję*, Kraków 2003, 18 ff.; R.A. Delfino, *Naturalizm metodologiczny i ewolu-*

<sup>14</sup> Por. J. Łukomski, *Problem ewolucjonizmu*, s. 57 i nn.; S. Zięba, dz. cyt.; S. Kowalczyk, dz. cyt., s. 80 i n.

<sup>15</sup> Por. J. Życiński, dz. cyt., s. 16; K. Kloskowski, dz. cyt., s. 8; Z.J. Kijas, dz. cyt., s. 180; P. Tarasiewicz, *Jan Paweł II wobec ewolucjonizmu*, w: M.A. Krapiec, A. Maryniarczyk i in. (red.), *Ewolucjonizm czy kreacjonizm*, s. 209; K.W. Kemp, dz. cyt., s. 344.

<sup>16</sup> Por. J. Łukomski, *Problem ewolucjonizmu*, s. 53; R. Spaemann, dz. cyt., s. 83 i nn.; H.E. Hengstenberg, dz. cyt., s. 62 i nn.; S. Strasser, dz. cyt., s. 90; J. Zon, *Kiedy „kreacja albo ewolucja”, a kiedy „kreacja oraz ewolucja”*, w: M.A. Krapiec, A. Maryniarczyk i in. (red.), *Ewolucjonizm czy kreacjonizm*, s. 275.

<sup>17</sup> Por. Jan Paweł II, *Magisterium Kościoła wobec ewolucji. Przesłanie Ojca Świętego Jana Pawła II do członków Papieskiej Akademii Nauk, „L'Osservatore Romano” 1 (1997), nr 4; J. Łukomski, Ewolucja, s. 162; Rada Naukowa Konferencji Episkopatu Polski, *Kościół wobec ewolucji*, nr 5; A. Maryniarczyk, *Dlaczego kreacjonizm?*, w: M.A. Krapiec, A. Maryniarczyk i in. (red.), *Ewolucjonizm czy kreacjonizm*, s. 64 i n.; P. Tarasiewicz, dz. cyt., s. 216.*

<sup>18</sup> Por. R. Spaemann, dz. cyt., s. 83 i nn.; S. Strasser, dz. cyt., s. 90; P. Tarasiewicz, dz. cyt., s. 221.

<sup>19</sup> Por. K.W. Kemp, dz. cyt., s. 345.

<sup>20</sup> Por. S. Kowalczyk, dz. cyt., s. 81; J. Łukomski, *Ewolucja w ujęciu ks. Kazimierza Kloskowskiego*, s. 22; Z.J. Kijas, dz. cyt., s. 180; P. Tarasiewicz, dz. cyt., s. 221.

<sup>21</sup> Por. W.F. Gutmann, K. Bonik, *Kritische evolutionstheorie. Ein Beitrag zur Überwindung altdarwinistischer Dogmen*, Hildesheim 1981, s. 159; C. Schönborn, dz. cyt., s. 119 i n.; J. Łukomski, *Stworzenie z niczego w ujęciu klasycznym i ewolucyjnym a zasada zachowania masy i energii*, w: *Powołanie i służba. Księga jubileuszowa ku czci Biskupa Mieczysława Jaworskiego w 70. rocznicę urodzin*, Kielce 2000, s. 338; A. Maryniarczyk, dz. cyt., s. 69; K.W. Kemp, dz. cyt., s. 346.

<sup>22</sup> Szerzej na ten temat patrz: G. May, *Schöpfung aus den Nichts. Die Entstehung der Lehre von der creatio ex nihilo*, Berlin, New York 1978.

<sup>23</sup> Por. A. Maryniarczyk, dz. cyt., s. 70; K.W. Kemp, dz. cyt., s. 348.

<sup>24</sup> Por. R. Laurentin, dz. cyt., s. 85; C. Noworolnik, dz. cyt., s. 153 i n.

<sup>25</sup> Por. Leon XIII, Encyklika *Providentissimus Deus*, Rzym 1893, nr 121; K. Rahner, *Podstawowy wykład wiary. Wprowadzenie do pojęcia chrześcijaństwa*, Warszawa 1987, s. 69 i n.; C. Schönborn, *Katecheza o stworzeniu a teoria ewolucji*, w: L. Balter, K. Czulak, P. Góralczyk, S. Stancel (red.), *Kosmos*

, in: M.A. Krapiec, A. Maryniarczyk u.a. (Hrsg.), *Ewolucjonizm czy kreacjonizm*, 137 f.

<sup>11</sup> Vgl. S. Zięba, op.cit.; S. Kowalczyk, op.cit., 80; J. Kozłowski, op.cit., 11 ff.; J.F. Haught, op.cit., 20.

<sup>12</sup> Vgl. S. Strasser, op.cit., 89 f.; M. Pajewski, *Stworzenie a ewolucja*, Bielsko-Biała 1992, 19 ff.; K. Wroczyński, op.cit., 225 f. Mehr zur Geschichte der Evolutionstheorie siehe: E. McMullin, *Ewolucja i stworzenie*, Kraków 1993, 5-15; K.W. Kemp, *Ewolucja i stworzenie*, in: M.A. Krapiec, A. Maryniarczyk u.a. (Hrsg.), *Ewolucjonizm czy kreacjonizm*, 343 f.

<sup>13</sup> K. Darwin, *O pochodzeniu gatunków drogą doboru naturalnego*, Warszawa 1955, 514.

<sup>14</sup> Vgl. J. Łukomski, op.cit., 57 ff.; S. Zięba, op.cit.; S. Kowalczyk, op.cit., 80 f.

<sup>15</sup> Vgl. J. Życiński, op.cit., 16; K. Kloskowski, op.cit., 8; Z.J. Kijas, op.cit., 180; P. Tarasiewicz, *Jan Paweł II wobec ewolucjonizmu*, in: M.A. Krapiec, A. Maryniarczyk u.a. (Hrsg.), *Ewolucjonizm czy kreacjonizm*, 209; K.W. Kemp, op.cit., 344.

<sup>16</sup> Vgl. J. Łukomski, *Problem ewolucjonizmu*, 53; R. Spaemann, op.cit., 83 ff.; H.E. Hengstenberg, op.cit., 62 ff.; S. Strasser, op.cit., 90; J. Zon, *Kiedy „kreacja albo ewolucja”, a kiedy „kreacja oraz ewolucja”*, in: M.A. Krapiec, A. Maryniarczyk u.a. (Hrsg.), *Ewolucjonizm czy kreacjonizm*, 275.

<sup>17</sup> Vgl. Jan Paweł II, *Magisterium Kościoła wobec ewolucji. Przesłanie Ojca Świętego Jana Pawła II do członków Papieskiej Akademii Nauk*, in: *L'Osservatore Romano* (polnische Ausgabe) 1 (1997), Nr. 4; J. Łukomski, *Ewolucja*, 162; Rada Naukowa Konferencji Episkopatu Polski, *Kościół wobec ewolucji*, Nr. 5; A. Maryniarczyk, *Dlaczego kreacjonizm?*, in: M.A. Krapiec, A. Maryniarczyk u.a. (Hrsg.), *Ewolucjonizm czy kreacjonizm*, 64 f.; P. Tarasiewicz, op.cit., 216.

<sup>18</sup> Vgl. R. Spaemann, op.cit., 83 ff.; S. Strasser, op.cit., 90; P. Tarasiewicz, op.cit., 221.

<sup>19</sup> Vgl. K.W. Kemp, op.cit., 345.

<sup>20</sup> Vgl. S. Kowalczyk, op.cit., 81; J. Łukomski, *Ewolucja w ujęciu ks. Kazimierza Kloskowskiego*, 22; Z.J. Kijas, op.cit., 180; P. Tarasiewicz, op.cit., 221.

<sup>21</sup> Por. W.F. Gutmann, K. Bonik, *Kritische Evolutionstheorie. Ein Beitrag zur Überwindung altdarwinistischer Dogmen*, Hildesheim 1981, 159; C. Schönborn, op.cit., 119 f.; J. Łukomski, *Stworzenie z niczego w ujęciu klasycznym i ewolucyjnym a zasada zachowania masy i energii*, in: *Powołanie i służba. Księga jubileuszowa ku czci Biskupa Mieczysława Jaworskiego w 70. rocznicę urodzin*, Kielce 2000, 338; A. Maryniarczyk, op.cit., 69; K.W. Kemp, op.cit., 346.

<sup>22</sup> Mehr zu diesem Thema siehe: G. May, *Schöpfung aus den Nichts. Die Entstehung der Lehre von der creatio ex nihilo*, Berlin, New York 1978.

<sup>23</sup> Vgl. A. Maryniarczyk, op.cit., 70; K.W. Kemp, op.cit., 348.

*i człowiek*, s. 114; A.L. Szafrński, *Chrześcijańskie podstawy ekologii*, Lublin 1993, s. 31; R. Laurentin, *Je crois en Dieu. Les secrets de la foi*, Paris 1995, s. 86; C. Noworolnik, dz. cyt., s. 155; A. Ganoczy, *Nauka o stworzeniu*, Kraków 1999, s. 157 i nn.; K. Kloskowski, dz. cyt., s. 66 i n.; Z.J. Kijas, dz. cyt., s. 279; J. Kozłowski, *Teoria ewolucji: czy konflikt między nauką i wiarą jest nieunikniony?*, „Nauka” 3 (2005), s. 55; A. Maryniarczyk, dz. cyt., s. 61.

<sup>26</sup> Por. S. Łach, *Księga Rodzaju. Wstęp – Przekład z oryginału – Komentarz*, Poznań 1962, s. 183; J. Łukomski, *Problem ewolucjonizmu*, s. 57; K.H. Schelkle, *Teologia Nowego Testamentu*, t. 1: *Stworzenie*, Kraków 1984, s. 35; A.L. Szafrński, dz. cyt., s. 34; J. Chmiel, *Hermeneutyczne przesłanki biblijnej interpretacji opisów stworzenia*, w: M. Heller, M. Drożdż (red.), *Początek świata – Biblia a nauka*, s. 53; C. Noworolnik, dz. cyt., s. 148; J. Buxakowski, *Stwórca i stworzenie*, Pelplin 1998, s. 51; Jan Paweł II, *Katechezy Ojca Świętego Jana Pawła II. Bóg Ojciec*, Kraków-Ząbki 1999, s. 130 i nn.; A. Ganoczy, dz. cyt., s. 82; J. Łukomski, *Stworzenie z niczego...*, s. 338; W. Pannenberg, *Wiara w jednego Boga Stwórcę a nowsze przejawy rozwoju kosmologii*, „Communio” 2 (2002), s. 59 i n.; K.W. Kemp, dz. cyt., s. 346 i n.; B. Paż, *Filozoficzna geneza procesualizmu i ewolucjonizmu w antropologii*, w: M.A. Krąpiec, A. Maryniarczyk i in. (red.), *Ewolucjonizm czy kreacjonizm*, s. 192; J. Zon, dz. cyt., s. 288.

<sup>27</sup> Por. Z.J. Kijas, dz. cyt., s. 278 i n.

<sup>28</sup> Por. A.L. Szafrński, dz. cyt., s. 31; Jan Paweł II, *Katechezy Ojca Świętego...*, s. 133 i n.; J. Łukomski, *Stworzenie z niczego...*, s. 335.

<sup>29</sup> Jan Paweł II, *Katechezy Ojca Świętego...*, s. 134.

<sup>30</sup> Por. J.A.M. Camino, „*A przez Niego wszystko się stało*”. *Stworzenie w Chrystusie*, „Communio” 2 (2002), s. 22 i n.

<sup>31</sup> Por. A.L. Szafrński, dz. cyt., s. 31.

<sup>32</sup> Por. S. Kowalczyk, dz. cyt., s. 61; K. Kloskowski, dz. cyt., s. 59; W. Pannenberg, dz. cyt., s. 60.

<sup>33</sup> KKK nr 293. Por. Z.J. Kijas, dz. cyt., s. 16.

<sup>34</sup> Por. C. Schönborn, dz. cyt., s. 115; A.L. Szafrński, dz. cyt., s. 31; J. Buxakowski, dz. cyt., s. 57 i n.; Z.J. Kijas, dz. cyt., s. 279 i n.; K.W. Kemp, dz. cyt., s. 347.

<sup>35</sup> KKK, nr 293. Por. Z.J. Kijas, dz. cyt., s. 16.

<sup>36</sup> Por. M. Heller, *Stworzenie świata według współczesnej kosmologii*, w: M. Heller, M. Drożdż (red.), *Początek świata – Biblia a nauka*, s. 197 i n.; P. Haffner, *Stworzenie a twórczość naukowa*, „Communio” 2 (2002), s. 47.

<sup>24</sup> Vgl. R. Laurentin, op.cit., 85; C. Noworolnik, op.cit., 153 f.

<sup>25</sup> Vgl. Leo XIII., Enzyklika *Providentissimus Deus*, Rzym 1893, Nr. 121; K. Rahner, *Podstawowy wykład wiary. Wprowadzenie do pojęcia chrześcijaństwa*, Warszawa 1987, 69 f.; C. Schönborn, *Katecheza o stworzeniu a teoria ewolucji*, in: L. Balter, K. Czulak, P. Góralczyk, S. Stancel (Hrsg.), *Kosmos i człowiek*, 114; A.L. Szafrński, *Chrześcijańskie podstawy ekologii*, Lublin 1993, 31; R. Laurentin, *Je crois en Dieu. Les secrets de la foi*, Paris 1995, 86; C. Noworolnik, op.cit., 155; A. Ganoczy, *Nauka o stworzeniu*, Kraków 1999, 157 ff.; K. Kloskowski, op.cit., 66 f.; Z.J. Kijas, op.cit., 279; J. Kozłowski, *Teoria ewolucji: czy konflikt między nauką i wiarą jest nieunikniony?*, in: *Nauka* 3 (2005), 55; A. Maryniarczyk, op.cit., 61.

<sup>26</sup> Vgl. S. Łach, *Księga Rodzaju. Wstęp – Przekład z oryginału – Komentarz*, Poznań 1962, 183; J. Łukomski, *Problem ewolucjonizmu*, 57; K.H. Schelkle, *Teologia Nowego Testamentu*, Bd. 1: *Stworzenie*, Kraków 1984, 35; A.L. Szafrński, op.cit., 34; J. Chmiel, *Hermeneutyczne przesłanki biblijnej interpretacji opisów stworzenia*, in: M. Heller, M. Drożdż (Hrsg.), *Początek świata – Biblia a nauka*, 53; C. Noworolnik, op.cit., 148; J. Buxakowski, *Stwórca i stworzenie*, Pelplin 1998, 51; Jan Paweł II, *Katechezy Ojca Świętego Jana Pawła II. Bóg Ojciec*, Kraków-Ząbki 1999, 130 ff.; A. Ganoczy, op.cit., 82; J. Łukomski, *Stworzenie z niczego ...*, 338; W. Pannenberg, *Wiara w jednego Boga Stwórcę a nowsze przejawy rozwoju kosmologii*, in: *Communio* 2 (2002), 59 f.; K.W. Kemp, op.cit., 346 f.; B. Paż, *Filozoficzna geneza procesualizmu i ewolucjonizmu w antropologii*, in: M.A. Krąpiec, A. Maryniarczyk u.a. (Hrsg.), *Ewolucjonizm czy kreacjonizm*, 192; J. Zon, op.cit., 288.

<sup>27</sup> Vgl. Z.J. Kijas, op.cit., 278 f.

<sup>28</sup> Vgl. A.L. Szafrński, op.cit., 31; Jan Paweł II, *Katechezy Ojca Świętego ...*, 133 f.; J. Łukomski, *Stworzenie z niczego ...*, 335.

<sup>29</sup> Jan Paweł II, *Katechezy Ojca Świętego ...*, 134.

<sup>30</sup> Vgl. J.A.M. Camino, „*A przez Niego wszystko się stało*”. *Stworzenie w Chrystusie*, in: *Communio* 2 (2002), 22 f.

<sup>31</sup> Vgl. A.L. Szafrński, op.cit., 31.

<sup>32</sup> Vgl. S. Kowalczyk, op.cit., 61; K. Kloskowski, op.cit., 59; W. Pannenberg, op.cit., 60.

<sup>33</sup> KKK Nr. 293. Vgl. Z.J. Kijas, op.cit., 16.

<sup>34</sup> Vgl. C. Schönborn, op.cit., 115; A.L. Szafrński, op.cit., 31; J. Buxakowski, op.cit., 57 f.; Z.J. Kijas, op.cit., 279 f.; K.W. Kemp, op.cit., 347.

<sup>35</sup> KKK, Nr. 293. Vgl. Z.J. Kijas, op.cit., 16.

<sup>36</sup> Vgl. M. Heller, *Stworzenie świata według współczesnej kosmologii*, in: M. Heller, M. Drożdż (Hrsg.), *Początek świata – Biblia a nauka*, 197 f.; P. Haffner, *Stworzenie a twórczość naukowa*, in: *Communio* 2 (2002), 47.

<sup>37</sup> Vgl. K.H. Schelkle, op.cit., 49; S. Kowalczyk, op.cit., 54 f.

- <sup>37</sup> Por. K.H. Schelkle, dz. cyt., s. 49; S. Kowalczyk, dz. cyt., s. 54 i n.
- <sup>38</sup> Por. A.L. Szafrński, dz. cyt., s. 31.
- <sup>39</sup> Por. K. Wroczyński, dz. cyt., s. 228.
- <sup>40</sup> Por. Leon XIII, Encyklika *Providentissimus Deus*, nr 121; K. Rahner, dz. cyt., s. 69; Jan Paweł II, *Katechezy Ojca Świętego...*, s. 131 i nn.; Z.J. Kijas, dz. cyt., s. 280; J. Kozłowski, *Teoria ewolucji: czy konflikt między...*, s. 55; A. Maryniarczyk, dz. cyt., s. 61.
- <sup>41</sup> Por. K. Kloskowski, dz. cyt., s. 24; J. Łukomski, *Stworzenie z niczego...*, s. 335; W. Dyk, *Kreacja i ewolucja w świetle praw przyrody*, w: J. Buczkowska, A. Lemańska (red.), *Stwarzanie i ewolucja*, Warszawa 2002, s. 77.
- <sup>42</sup> Por. M. Heller, J. Życiński, *Dylematy ewolucji*, s. 244.
- <sup>43</sup> Por. Rada Naukowa Konferencji Episkopatu Polski, *Kościół wobec ewolucji*, nr 5.
- <sup>44</sup> KKK, nr 302.
- <sup>45</sup> Por. H.E. Hengstenberg, dz. cyt., s. 69 i n.; M. Heller, J. Życiński, *Dylematy ewolucji*, s. 154 i n.; Jan Paweł II, *Katechezy Ojca Świętego...*, s. 136; Z.J. Kijas, dz. cyt., s. 181.
- <sup>46</sup> Por. K. Kloskowski, dz. cyt., s. 23 i n.; J. Łukomski, *Stworzenie z niczego...*, s. 335.
- <sup>47</sup> Por. C. Montecat, P. Roux, L. Plateaux, dz. cyt., s. 7.
- <sup>48</sup> Por. W. Pannenberg, dz. cyt., s. 61 i n.; J.F. Haught, dz. cyt., s. 75.
- <sup>49</sup> K. Wroczyński, dz. cyt., s. 228.
- <sup>50</sup> Por. J. Łukomski, *Stworzenie z niczego...*, s. 335; K. Wroczyński, dz. cyt., s. 227.
- <sup>51</sup> Por. C. Noworolnik, dz. cyt., s. 155; Z.J. Kijas, dz. cyt., s. 287.
- <sup>52</sup> Por. Z.J. Kijas, dz. cyt., s. 287.
- <sup>53</sup> Por. C. Montecat, P. Roux, L. Plateaux, dz. cyt., s. 9; Z.J. Kijas, dz. cyt., s. 285 i nn.
- <sup>54</sup> Por. A.L. Szafrński, dz. cyt., s. 24.
- <sup>55</sup> Por. K. Wroczyński, dz. cyt., s. 227.
- <sup>56</sup> Por. Sobór Watykański II, Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes*, Rzym 1965, nr 36; Jan Paweł II, *Katechezy Ojca Świętego...*, s. 139; A.L. Szafrński, dz. cyt., s. 32 i n.
- <sup>57</sup> Por. K.H. Schelkle, dz. cyt., s. 48; A.L. Szafrński, dz. cyt., s. 33; A. Ganoczy, dz. cyt., s. 82 i n.; L. Kostro, *Ewolucja pojęcia aktu stwórczego w kręgu kulturowym, w którym powstała Biblia*, w: J. Buczkowska, A. Lemańska (red.), *Stwarzanie i ewolucja*, s. 186 i n.
- <sup>58</sup> Por. A.L. Szafrński, dz. cyt., s. 32.
- <sup>38</sup> Vgl. A.L. Szafrński, op.cit., 31.
- <sup>39</sup> Vgl. K. Wroczyński, op.cit., 228.
- <sup>40</sup> Vgl. Leo XIII., Enzyklika *Providentissimus Deus*, Nr. 121; K. Rahner, op.cit., 69; Jan Paweł II, *Katechezy Ojca Świętego ...*, 131 ff.; Z.J. Kijas, op.cit., 280; J. Kozłowski, *Teoria ewolucji: czy konflikt między ...*, 55; A. Maryniarczyk, op.cit., 61.
- <sup>41</sup> Vgl. K. Kloskowski, op.cit., 24; J. Łukomski, *Stworzenie z niczego ...*, 335; W. Dyk, *Kreacja i ewolucja w świetle praw przyrody*, in: J. Buczkowska, A. Lemańska (Hrsg.), *Stwarzanie i ewolucja*, Warszawa 2002, 77.
- <sup>42</sup> Vgl. M. Heller, J. Życiński, *Dylematy ewolucji*, 244.
- <sup>43</sup> Vgl. Rada Naukowa Konferencji Episkopatu Polski, *Kościół wobec ewolucji*, Nr. 5.
- <sup>44</sup> KKK, Nr. 302.
- <sup>45</sup> Vgl. H.E. Hengstenberg, op.cit., 69 f.; M. Heller, J. Życiński, *Dylematy ewolucji*, 154 f.; Jan Paweł II, *Katechezy Ojca Świętego ...*, 136; Z.J. Kijas, op.cit., 181.
- <sup>46</sup> Vgl. K. Kloskowski, op.cit., 23 f.; J. Łukomski, *Stworzenie z niczego ...*, 335.
- <sup>47</sup> Vgl. C. Montecat, P. Roux, L. Plateaux, op.cit., 7.
- <sup>48</sup> Vgl. W. Pannenberg, op.cit., 61 f.; J.F. Haught, op.cit., 75.
- <sup>49</sup> K. Wroczyński, op.cit., 228.
- <sup>50</sup> Vgl. J. Łukomski, *Stworzenie z niczego ...*, 335; K. Wroczyński, op.cit., 227.
- <sup>51</sup> Vgl. C. Noworolnik, op.cit., 155; Z.J. Kijas, op.cit., 287.
- <sup>52</sup> Vgl. Z.J. Kijas, op.cit., 287.
- <sup>53</sup> Vgl. C. Montecat, P. Roux, L. Plateaux, op.cit., 9; Z.J. Kijas, op.cit., 285 ff.
- <sup>54</sup> Vgl. A.L. Szafrński, op.cit., 24.
- <sup>55</sup> Vgl. K. Wroczyński, op.cit., 227.
- <sup>56</sup> Vgl. Sobór Watykański II, Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes*, Rzym 1965, Nr. 36; Jan Paweł II, *Katechezy Ojca Świętego ...*, 139; A.L. Szafrński, op.cit., 32 f.
- <sup>57</sup> Vgl. K.H. Schelkle, op.cit., 48; A.L. Szafrński, op.cit., 33; A. Ganoczy, op.cit., 82 f.; L. Kostro, *Ewolucja pojęcia aktu stwórczego w kręgu kulturowym, w którym powstała Biblia*, in: J. Buczkowska, A. Lemańska (Hrsg.), *Stwarzanie i ewolucja*, 186 f.
- <sup>58</sup> Vgl. A.L. Szafrński, op.cit., 32.
- <sup>59</sup> Vgl. Sobór Watykański II, Dekret o apostołstwie świeckich *Apostolicam actuositatem*, Rzym 1965, Nr. 7; A.L. Szafrński, op.cit., 32.

<sup>59</sup> Por. Sobór Watykański II, Dekret o apostolstwie świeckich *Apostolicam actuositatem*, Rzym 1965, nr 7; A.L. Szafrński, dz. cyt., s. 32.

### **Dariusz Adamczyk**

Prof. nadzw. Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego w Kielcach.

Główne obszary badawcze: Biblia w katechezie, teologia biblijna, pedagogika religii.

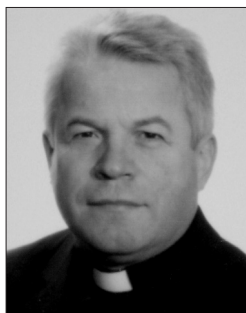
### **Dariusz Adamczyk**

Professor an der Universität in Kielce/Polen.

Schwerpunkte der wissenschaftlichen Forschung: Bibel in der Katechese, biblische Theologie, Religionspädagogik.



Gabriel Witaszek



## Imperatyw moralny Boga: zaproszenie do nawrócenia

### Der moralische Imperativ Gottes: eine Einladung zur Umkehr

**Słowa kluczowe:** nawrócenie; metoda pedagogiczna; kara; cierpliwość; miłosierdzie

**Schlüsselworte:** Umkehr; pädagogische Methode; Strafe; Barmherzigkeit

Nawrócenie jest jednym z bardzo ważnych tematów przepowiadania prorockiego Starego Testamentu. Bóg posługiwał się różnymi metodami pedagogicznymi, aby doprowadzić ludzi do uświadomienia sobie grzechów i powrotu do Niego. Klęski, które dosięgły Judeę, stały się dla proroka Joela okazją, aby zachęcić cały naród do zwrócenia się w kierunku Boga, czyniąc post i modląc się o szczerą nawrócenie. Bóg w swoim miłosiernym działaniu pedagogicznym wezwał Izraelitów poprzez proroka Jonasza do szerokiego otwarcia się na inne narody.

#### 1. Kategoria kary metodą pedagogiczną

Prorok Joel jest jednym z dwunastu proroków mniejszych. Jego proroctwa znajdują się w krótkiej księdze starotestamentowej nazwanej jego imieniem i będącej jedynym źródłem, na podstawie którego można zrekonstruować dane odnoszące się do życia tego proroka. Joel żył na początku V wieku przed Chr., kiedy Cyrus Achmenida zdobył

Die Umkehr ist ein sehr wichtiges Thema in der prophetischen Verkündigung des Alten Testaments. Gott bedient sich unterschiedlicher pädagogischer Methoden, um die Menschen dazu zu bringen, sich ihre Sünden bewusst zu machen und zu Ihm zurückzukehren. Die Niederlagen, die Judäa erlitt, bildeten für den Propheten Joel eine Gelegenheit, das ganze Volk aufzurufen, sich wieder Gott zuzuwenden, zu fasten und um ehrliche Umkehr zu beten. In seinem barmherzigen pädagogischen Wirken rief Gott die Israeliten durch den Propheten Jona dazu auf, sich auch für andere Völker zu öffnen.

#### 1. Die Kategorie der Strafe als pädagogische Methode

Der Prophet Joel war einer der zwölf kleineren Propheten. Seine Weissagungen finden wir in dem nach ihm benannten kurzen alttestamentlichen Buch, das die einzige Quelle darstellt, auf deren Grundlage die Angaben über das Leben dieses Propheten rekonstruiert werden können. Joel lebte zu Beginn des 5. Jahrhunderts v.Chr., als Kyros der Achämenide Babylonien eroberte und ein großes persisches Reich

Babilonię i założył wielkie imperium perskie, a Izraelici przebywający na wygnaniu babilońskim stanęli u jego boku. W tym samym czasie narodził się fenomen diaspory izraelskiej wśród narodów pogańskich, który trwa do dziś i jest cechą charakterystyczną Izraela. Prorok Joel pisał o rozproszeniu ludu izraelskiego wśród innych narodów i podziale jego ziemi, nie wspominając nic o królu i jego roli przewodnika narodu, którą przejęli starcy i kapłani. Nie wspominał także nic o świątyni i o składanych w niej ofiarach, co nasuwa przypuszczenie, że w kraju w owym czasie miało miejsce wielkie ubóstwo. Po niewoli babilońskiej liczba mieszkańców Judy znacznie spadła, a jego znaczenie na arenie międzynarodowej zmniejszyło się. Cyrus perski, faworyzując Izraelitów i przyciągając ich na dworzę królewskim, wydał w 538 roku przed Chr. edykt, pozwalając im na powrót do Jerozolimy i odbudowę świątyni na koszt imperium. Odbudowa drugiej świątyni zaczęła się w 536 roku przed Chr. na bazie fundamentów świątyni Salomona, zniszczonej przez Babilończyków podczas najazdu i zajęcia Jerozolimy (596–586 przed Chr.), i trwała aż do 516 roku przed Chr., a lud – porównując odbudowywaną świątynię z dawną – narzekał na jej skromne rozmiary (Ezd 3, 12). Przy odbudowie Jerozolimy i świątyni działali Izraelitów wspierali religijnie prorocy Aggeusz i Zachariasz, jak również Zorobabel, potomek rodziny Dawida, który stał na czele wielkiej grupy uchodźców powracających z wygnania do Jerozolimy. Władcy perscy nieustannie wspierali wspólnotę żydowską zarówno w Babilonii, jak i w Palestynie. W IV wieku przed Chr. został wysłany do Jerozolimy Ezdrasz, który ponownie ustanowił kult w świątyni i zobowiązał lud do życia według prawa możeszowego. Razem z Ez-

gründete, und die in babylonischer Gefangenschaft weilenden Israeliten standen an seiner Seite. Zur gleichen Zeit entstand das Phänomen der israelitischen Diaspora unter den heidnischen Völkern, das bis heute existiert und ein charakteristisches Merkmal Israels ist. Der Prophet Joel schrieb über die Zerstreuung des Volkes Israel unter die anderen Nationen und über die Aufteilung seines Landes, ohne einen König oder dessen Rolle als Führer der Nation zu erwähnen, die jetzt von den Ältesten und der Priesterschaft übernommen wurde. Auch den Tempel und die dort dargebrachten Opfer erwähnte er nicht, was zu der Annahme bewegt, dass zu diesem Zeitpunkt große Armut im Lande herrschte. Nach der babylonischen Gefangenschaft war die Zahl der Bewohner Judas beträchtlich zurückgegangen, und seine Bedeutung auf der internationalen Arena war nur noch gering. Der persische König Kyros, der die Israeliten begünstigte und viele von ihnen an den Königsthron holte, hatte im Jahre 538 v.Chr. ein Edikt erlassen, dass ihnen die Rückkehr nach Jerusalem und den Wiederaufbau des Tempels auf Kosten des Imperiums erlaubte. Mit dem Bau des zweiten Tempels wurde im Jahre 536 v.Chr. auf der Basis der Fundamente des Salomonischen Tempels begonnen, der von den Babyloniern während der Eroberung und Besetzung Jerusalems (596-586 v.Chr.) zerstört worden war, und er dauerte bis 516 v.Chr., wobei das Volk – das den wiederaufgebauten Tempel mit dem früheren verglich – seine bescheidenen Ausmaße beklagte (Esr 3, 12). Beim Wiederaufbau Jerusalems und des Tempels wurden die Taten der Israeliten von den Propheten Haggai und Sacharja religiös unterstützt, aber auch von Serubbabel, einem Nachkommen des davidischen Königshauses, der an der Spitze einer großen Gruppe von Flüchtlingen stand, die aus dem Exil nach Jerusalem zurückgekehrt waren. Die persischen Herrscher unterstützten die jüdische Gemeinschaft sowohl in Babylonien als auch in Palästina unablässig. Im 4. Jahrhundert v.Chr. wurde Esra nach Jerusalem geschickt, der dort erneut den Tempelkult einführte



draszem przybył Nehemiasz w celu zaprowadzenia administracji świeckiej w Jerozolimie i uczynienia z terytorium Palestyny autonomicznej prowincji imperium perskiego. Pod względem budownictwa Palestyna w epoce perskiej była uboga w porównaniu z innymi okresami w jej historii, co potwierdzają wykopaliska archeologiczne. Dokumenty aramejskie pochodzące z Elefantyny w Górnym Egipcie potwierdzają istnienie oficjalnej procedury wymaganej przy otrzymywaniu pozwolenia na budowę obiektu służącego kultowi hebrajskiemu i wzmiankują także o przeciwnościach ze strony różnych grup antagonistycznych, istniejących w tamtym okresie.

Punktem wyjścia dla proroctwa Joela była naturalna klęska szarańczy, która miała miejsce w owym czasie. Była ona pojmowana w kategorii kary za winy ludu, a zarazem była oznajmieniem, że Bóg jest miłosierny i wzywa wszystkich, bez względu na wiek czy rolę społeczną, do wewnętrznego nawrócenia, postu, modlitwy i pokuty (Jl 2, 12. 15–17)<sup>1</sup>. Nalot szarańczy był jedną z typowych klęsk żywiołowych na starożytnym Bliskim Wschodzie, które niszczyły całe zbiory, powodując głód. Według księgi Joela Izrael został nawiedzony przez niezliczone ilości różnego rodzaju szarańczy i robactwa (Jl 1, 4). Przypominały one wojska najeźdźcy, które niszczyły mieczem i puszczały z dymem cały kraj, przyczyniając się do jego upadku<sup>2</sup>. W narodzie dał się słyszeć głośny płacz i narzekanie, ponieważ winnice będące głównym źródłem dochodu rolników zostały doszczętnie zniszczone.

Wobec wielkiej tragedii, która dotknęła naród, kapłani zaczęli celebrować w świątyni liturgię pokutną: ogłosili oficjalnie dzień postu, aby prosić Boga o pomoc w tak dramatycznej sytuacji. Zadziwiał wymóg postu

und das Volk verpflichtete, nach dem mosaischen Gesetz zu leben. Zusammen mit Esra kam auch Nehemia nach Jerusalem, um die weltliche Administration in der Stadt wiederherzustellen und aus dem Territorium Palästinas eine autonome Provinz des persischen Imperiums zu machen. Was das Bauwesen betrifft, so war dies in Palästina – im Vergleich mit anderen Epochen seiner Geschichte – in der persischen Zeit eher bescheiden, was auch durch archäologische Ausgrabungen bestätigt wird. Aus Elephantine in Oberägypten stammende aramäische Dokumente bezeugen die Existenz einer offiziellen Prozedur, die zum Erhalt einer Baugenehmigung für ein hebräisches Kultobjekt erforderlich war, und erwähnen auch die Widerstände von Seiten verschiedener antagonistischer Gruppen, die es zur damaligen Zeit gab.

Den Ausgangspunkt für Joels Prophetie bildete die Heuschreckenplage, die das Land damals heimsuchte. Sie wurde als Strafe für die Sünden des Volkes verstanden und zugleich als Zeichen dafür, dass Gott barmherzig ist und alle, ohne Rücksicht auf Alter und soziale Stellung, zu innerer Umkehr, Fasten, Gebet und Buße aufruft (Jl 2, 12. 15–17).<sup>1</sup> Bei dieser Heuschreckenplage handelte es sich eine der typischen Naturkatastrophen im antiken Nahen Osten, die die gesamte Ernte zerstörte und dadurch eine große Hungersnot verursachte. Nach dem Buch Joel wurde Israel von riesigen Mengen unterschiedlicher Heuschrecken- und Larvenarten heimgesucht (Jl 1, 4). Sie erinnerten den Propheten an die Angreiferheere, die das ganze Land mit Feuer und Schwert verwüstet und zu seinem Untergang geführt hatten.<sup>2</sup> Im Volk war lautes Weinen und Klagen zu vernehmen, weil die Weinberge als die Haupteinnahmequelle der Landwirte dadurch völlig zerstört wurden.

Angeichts dieser großen Tragödie, die das Volk betroffen hatte, begannen die Priester im Tempel eine Bußliturgie zu zelebrieren: sie riefen einen öffentlichen Fasttag aus, um Gott in einer so dramatischen Situation um Hilfe zu bitten. Erstaunen

ogłoszony aż dwa razy w roku (Jl 1, 12. 15) w sytuacji braku środków do życia, gdy miały miejsce olbrzymie zniszczenia na polach uprawnych i w stadach. Post, do którego wzywał Joel, nie miał na celu tylko porządku w sferze fizycznej czy estetycznej, ale zrodził się z wymogu oczyszczenia wewnętrznego człowieka, aby oddalić się od grzechu i zła.

W Izraelu praktykowany był post, który polegał na powstrzymaniu się od pokarmów i napojów w święto Kippur czy też w dzień Ekspijacji (Kpł 16, 29–31). Hebrajczycy zwykle pościli w dni pokutne, łącząc post z modlitwą. Świadomość grzechu i pokuty, nawrócenie i ekspijacja wypowiadały się w sposób najbardziej naturalny i bezpośredni (1 Sm 7, 6). Ludzie, pozbawiając się pokarmu, uznawali ludzkie ograniczenia i zwracali się do Boga, który jako jedyny mógł ich uratować (Jdt 8, 6; Est 4, 3. 16). Tego rodzaju wychowawczy zabieg postnej rezygnacji wyzwał wierzącego z niewoli grzechu własnego „ja”, czyniąc go bardziej uważnym i gotowym na Boże słowo i na poświęcenie się innym ludziom. Z tego względu post i inne praktyki są uważane za oręż duchowy w zwalczaniu złych nawyków.

## 2. Cierpliwość Boga pedagogiczną zachętą do nawrócenia

Wyrażenie hebrajskie *shub*, które znaczy ‘pokuta’, ‘nawrócenie’, ‘powrót’, w języku religijnym wyraża złożoną rzeczywistość, której bogactwo można odkryć poprzez analizę tekstów Pisma Świętego. Prorok Amos zachęca lud królestwa Izraela, aby szukał Pana, jeżeli chce żyć (Am 5, 6). Podobne zaproszenie kieruje do narodu prorok Ozeasz (Oz 14, 2–3). Także prorok Izajasz oskarża naród o grzechy i zaprasza do nawrócenia:

weckt die Forderung, zweimal im Jahr zu fasten (Jl 2, 12. 15) – und das in einer Situation großen Lebensmittelmangels, als auf den Feldern und in den Herden enorme Verheerungen zu beklagen waren. Das Fasten, zu dem Joel aufrief, sollte nicht nur im körperlichen oder ästhetischen Bereich Ordnung schaffen, sondern es wurde aus der Notwendigkeit geboren, den inneren Menschen zu reinigen, um sich von Sünde und Übel freizumachen.

In Israel praktizierte man ein Fasten, das auf dem Verzicht auf Essen und Trinken am Kippur-Fest oder auch am Versöhnungstag beruhte (Lev 16, 29-31). Die Hebräer fasteten gewöhnlich an Bußtagen und verbanden ihr Fasten dann mit Beten. Das Bewusstsein von Sünde und Buße, Umkehr und Vergebung fand so seinen natürlichsten und direktesten Ausdruck (1 Sam 7, 6). Indem sie auf ihre Nahrung verzichteten, erkannten die Menschen ihre Begrenztheit an und wandten sich Gott zu, der sie als einziger retten konnte (Jdt 8, 6; Est 4, 3. 16). Eine solche pädagogische Maßnahme der Verzichtleistung befreite die Gläubigen aus der Sündenknechtschaft ihres eigenen „Ich“ und machte sie aufmerksamer und bereiter für das Wort Gottes und für ihren Dienst an ihren Mitmenschen. Aus diesem Grunde gelten das Fasten und andere Praktiken als geistliche Waffenrüstung zur Bekämpfung schlechter Gewohnheiten.

## 2. Die Geduld Gottes als pädagogische Ermunterung zur Umkehr

Der hebräische Ausdruck *shub*, der „Buße, Umkehr, Rückkehr“ bedeutet, bringt in der religiösen Sprache eine komplexe Wirklichkeit zum Ausdruck, deren reiche Fülle durch eine Analyse der Texte der Heiligen Schrift entdeckt werden kann. Der Prophet Amos ermuntert das Königreich Israel, den Herrn zu suchen, wenn es leben will (Am 5, 6). Eine ähnliche Einladung richtet der Prophet Hosea an das Volk (Hos 14, 2–3). Auch der Prophet Jesaja klagt

„Obmyjcie się, czyści bądźcie! Usuńcie zło uczynków waszych sprzed moich oczu! Prześcinać czynić zło! Zaprawiajcie się w dobrem! Troszczcie się o sprawiedliwość, wspomagajcie uciśnionego, oddajcie słusność sierocie, w obronie wdowy stawajcie!” (Iz 1, 16–17). Motyw powrotu ze stanu grzechu i pójścia w kierunku nawrócenia rozwija bardzo szeroko prorok Jermiasz (Jr 3, 3). Zapowiada kary, które wiszą nad Izraelem, i wzywa go, aby skończył ze złym postępowaniem, bo tylko w ten sposób może dostąpić darowania win (Jr 36, 3). Prorok Ezechiel, interweniując wtedy, kiedy nad narodem wybranym zaczęły się realizować Boże kary, wzywa lud do nawrócenia i zejścia z drogi grzechu (Ez 18, 30–32).

Dla proroka Joela nawrócenie ma swoje korzenie w kulcie, jest powrotem do Boga i ma charakter religijny, z którego wypływa nawrócenie moralne, polegające nie tylko na zmianie mentalności lub na powstrzymaniu się od grzechu, ale na czymś więcej: „Nawróćcie się do Mnie całym swym sercem, przez post i płacz, i lament. Rozdzierajcie jednak serca wasze, a nie szaty! Nawróćcie się do Pana Boga waszego!” (Jl 2, 12–13). Prorok zaprasza do rozdzierania serca, a nie szat, co oznacza otwarcie serca, aby być bardziej podatnym na przyjęcie woli Bożej. Pan pragnie postów, lamentacji i modlitwy, a przede wszystkim zachęca do działania z czystym sercem. Prawdziwe nawrócenie prowadzi do wewnętrznej zmiany zatwardziałego serca, aby przyjęło ono to, co podobna się Bogu. Posty i inne działania pokutne bez wewnętrznej intencji zawrócenia z grzesznej drogi nie mają nic wspólnego z prawdziwym nawróceniem się do Boga. Dlatego Joel otwarcie oskarża tych wszystkich, którzy tylko na zewnątrz udają nawrócenie, gdyż nie będą mieć z tego żadnej ko-

über die Sünden des Volkes und lädt es zur Umkehr ein: „Wascht euch, reinigt euch! Lasst ab von eurem üblen Treiben! Hört auf, vor meinen Augen Böses zu tun! Lernt, Gutes zu tun! Sorgt für das Recht! Helft den Unterdrückten! Verschafft den Waisen Recht, tretet ein für die Witwen!” (Jes 1, 16-17). Das Motiv der Abkehr vom Zustand der Sünde in Richtung echter Bekehrung entfaltet der Prophet Jeremias sehr ausführlich (Jer 3, 3). Er kündigt Strafen an, die über Israel verhängt werden, und ruft die Menschen auf, ihr böses Tun aufzugeben, weil sie nur auf diese Weise Vergebung ihre Schuld erlangen können (Jer 36, 3). Der Prophet Ezechiel, der dann interveniert, als die göttlichen Strafen gegen das auserwählte Volk zu wirken beginnen, ruft die Israeliten zur Rückkehr und zur Abkehr vom Weg der Sünde auf (Ez 18, 30-32).

Für den Propheten Joel hat die Umkehr ihre Wurzel im Kult; sie bedeutet die Rückkehr zu Gott und hat religiösen Charakter, aus dem dann die moralische Umkehr resultiert, die nicht nur auf einer Änderung der Mentalität oder der Vermeidung der Sünde beruht, sondern auf viel mehr: „Auch jetzt noch – Spruch des Herrn: Kehrt um zu mir von ganzem Herzen mit Fasten, Weinen und Klagen. Zerreißt eure Herzen, nicht eure Kleider, und kehrt um zum Herrn, eurem Gott!” (Jl 2, 12-13). Der Prophet ruft die Menschen auf, ihre Herzen zu zerreißen und nicht ihre Kleider, was bedeutet, dass sie ihre Herzen öffnen müssen, um für die Annahme des göttlichen Willens zugänglicher zu sein. Der Herr erwartet Fasten, Weinen und Gebet, aber vor allem ermuntert er zu einem Handeln mit reinem Herzen. Wahre Umkehr führt zu einer inneren Veränderung des verhärteten Herzens, damit es das annehmen kann, was Gott gefällt. Fasten sowie andere Bußpraktiken haben ohne die innere Absicht der Umkehr vom Weg der Sünde überhaupt nichts mit wahrer Bekehrung zu Gott zu tun. Deshalb klagt Joel alle diejenigen öffentlich an, die nur nach außen hin eine Umkehr vorspiegeln, wovon sie aber keinen Nutzen haben werden, denn nötig ist zuerst die innere Umkehr.

rzyści, ponieważ konieczne jest nawrócenie wewnętrzne.

Literatura prorocka występuje przeciwko przesadnym próbom uzewnętrznienia doświadczenia religijnego, co dobitnie podkreśla prorok Izajasz: „Co mi po mnóstwie waszych ofiar? [...] Przestańcie składania czczych ofiar! [...] Usuńcie zło uczynków waszych sprzed moich oczu! Przestańcie czynić zło! Zaprawiajcie się w dobrem! Troszczcie się o sprawiedliwość, wspomagajcie uciśnionego, oddajcie słusność sierocie, w obronie wdowy stawajcie!” (Iz 1, 11–17).

Wymiar religijny i rytualny nawrócenia powinien być nie tylko zewnętrznym wyrazem wewnętrznej głębi, ale powinien zdynamizować życie wewnętrzne i być zapowiedzią głębokiej odnowy duchowej, gdyż Pan jest łaskawy i pełen miłosierdzia, cierpliwy i o wielkiej miłości, i brzydzi się nieszczęściem innych (Jl 2, 13). Miłość i przebaczenie Boże nie są czymś automatycznym, ale są darem, który wymaga adekwatnej odpowiedzi. Zawsze jest czas na odnowę wewnętrzną i na pogodzenie się z Bogiem miłosierdzia. Głos proroka Joela jest wezwaniem do dawania autentycznego świadectwa przed Bogiem.

Joel, interpretując najazd szarańczy jako karę Bożą, uważa za rzecz konieczną zaprosić cały lud do odbycia pokuty i przedstawienia prośby o przebaczenie grzechów. Pokuta nie oznacza tylko zadośćuczynienia z powodu wyrządzonej krzywdy, ale jest rozpoczęciem wszystkiego od początku oraz radykalnej przemiany świata myśli i uczuć. Zadośćuczynienie i pokuta nie są synonimami smutku czy frustracji, ale stanowią sposób otwarcia się na światło, które jako jedyne jest w stanie przeniknąć wewnętrzne ciemności, zwracając nam naszą własną świadomość widzianą w prawdzie i pozwalającą przez to na doświadczenie Bożego miłosierdzia. Lud, który

Die prophetische Literatur wendet sich gegen übertriebene Versuche einer Veräußerlichung der religiösen Erfahrung, was vom Propheten Jesaja nachdrücklich unterstrichen wird: „Was soll ich mit euren vielen Schlachtopfern? [...] Bringt mir nicht länger sinnlose Gaben. [...] Wascht euch, reinigt euch! Lasst ab von eurem üblen Treiben! Hört auf, vor meinen Augen Böses zu tun!

Lernt, Gutes zu tun! Sorgt für das Recht! Helft den Unterdrückten! Verschafft den Waisen Recht, tretet ein für die Witwen!”

Die religiöse und rituelle Dimension der Umkehr soll also nicht nur ein äußerer Ausdruck der inneren Tiefe sein, sondern das innere Leben dynamisieren und eine tiefe geistige Erneuerung ankündigen, denn „der Herr ist gnädig und barmherzig, langmütig und reich an Güte, und es reut Ihn, dass Er das Unheil verhängt hat” (Jl 2, 13). Die Liebe und Vergebung Gottes sind nichts automatisches, sondern ein Geschenk, das eine adäquate Antwort erfordert. Für innere Erneuerung und die Versöhnung mit der göttlichen Barmherzigkeit ist immer Zeit. Die Stimme des Propheten Joel ruft dazu auf, ein authentisches Zeugnis vor Gott abzulegen.

Joel, der die Heuschreckenplage als Strafe Gottes versteht, hält es für notwendig, das ganze Volk dazu aufzurufen, Buße zu tun und um Vergebung seiner Sünden zu bitten. Buße bedeutet nicht nur, für das anderen zugefügte Leid Genugtuung zu leisten, sondern einen totalen Neubeginn sowie die radikale Veränderung der gesamten Gedanken- und Gefühlswelt. Genugtuung und Buße sind nicht etwa Synonyme von Traurigkeit oder Frustration, sondern sie ermöglichen es, sich einem Licht zu öffnen, das allein imstande ist, die innere Finsternis zu durchdringen; wahre Buße gibt uns unser eigenes Bewusstsein zurück, das im Lichte der Wahrheit gesehen wird und erst dadurch die Erfahrung der göttlichen Barmherzigkeit ermöglicht. Das unter bemitleidenswerten Bedingungen lebende Volk wird vom Propheten Joel aufgerufen, zum Herrn umzukehren.

znalazł się w warunkach godnych pożałowania, został zaproszony przez proroka Joela do powrotu do Pana. Bóg daje możliwość powrotu do Niego z sytuacji, w której się znaleźliśmy, nawet najbardziej katastroficznej. Człowiek przyjmuje tę możliwość, przedstawiając Mu swą ograniczoność, braki i słabości, ale zarazem gotowość na ponowne rozpoczęcie życia z Jego pomocą, ponieważ Bóg jest „miłosierny i dobrotliwy” (Jl 2, 13)<sup>3</sup>. Wszelkiego rodzaju klęski, które dotykały w owym czasie ziemię Judzką, niejako stymulowały autora księgi Joela do dodawania odwagi ludowi wybranemu, aby zmieniał na lepsze swoje postępowanie i wracał z synowską nadzieją do Boga.

Wszystko to nie wystarczało, aby uspokoić gniew Boga i dlatego Joel widział na horyzoncie zbliżającą się następną klęskę, straszniejszą od poprzedniej, opisaną jako niezliczone wojsko nieprzyjacielskie, liczniejsze od szarańczy. Był to Dzień Pański lub dzień zemsty, kóry zbliżał się nieuchronnie i w związku z tym prorok ponownie wzywał do pokuty (Jl 2, 12–17) – jeszcze raz gniew Pana się uspokoił. Klęska została zażegnana, ziemia powróciła jako uprawna, a Izrael uznał Jahwe za swojego Boga. Zostało to uznane przez Boga za pozytywny znak i przyjęte z wielką radością. Bóg z kolei odwdzieczył się obietnicą nadzwyczajnych łask, zapewniając, że gdy nadejdzie „Dzień Pański”, dokona sądu nad wszystkimi nieprzyjaciółmi Izraela, zgromadzonymi w dolinie Jozafata, zjednoczy swój naród rozproszony i zamieszka wśród nich na wieki. Tej największej ingerencji w historię będzie towarzyszyło nadzwyczajne wylanie Jego Ducha, który zainauguruje nową erę łaski i zbawienia (Jl 4).

Gott gibt uns die Möglichkeit, zu Ihm zurückzukehren – aus der Situation, in die wir geratensind, und sei diese noch so katastrophal. Der Mensch nimmt diese Möglichkeit an, wenn er seine Grenzen, Mängel und Schwächen vor Gott offenlegt, zugleich aber auch seine Bereitschaft, erneut ein Leben mit Seiner Hilfe zu führen, denn Gott ist „langmütig und reich an Güte” (Jl 2, 13).<sup>3</sup> Alle Arten von Niederlagen, die das Land Juda damals betroffen haben, stimulierten den Verfasser des Buches Joel gleichermaßen dazu, dem auserwählten Volk Mut zuzusprechen, sein Verhalten zu bessern und mit kindlicher Hoffnung zu Gott zurückzukehren.

Weil all dies nicht genügte, um den Zorn Gottes zu besänftigen, erblickte Joel am Horizont bereits die nahe nächste Niederlage, eine noch viel schlimmere als alle vorherigen, die er als ein unzähliges Heer von Feinden beschreibt, das noch zahlreicher ist als die Heuschrecken. Damit meint er den Tag des Herrn oder den Tag der Rache, der unerbittlich näher kam, so dass der Prophet erneut zur Buße aufrief (Jl 2, 12–17) – und noch einmal wurde der Zorn des Herrn besänftigt. Die Niederlage wurde abgewendet, das Land konnte wieder bestellt werden und Israel erkannte Jahwe als seinen Gott an. Dies wurde von Gott als ein positives Zeichen angesehen und mit großer Freude begrüßt. Gott wiederum revanchierte sich mit der Verheißung außergewöhnlicher Gnadenerweise und versprach, dass Er, wenn der „Tag des Herrn” anbricht, über alle im Tal Josaphat versammelten Feinde Israels Gericht halten, sein zerstreutes Volk sammeln und auf ewig unter ihnen wohnen wird. Mit dieser größten Intervention in die Geschichte wird eine außergewöhnliche Ausgießung Seines Geistes einhergehen, der eine neue Ära der Gnade und des Heils inauguriert wird (Jl 4).

### 3. Uniwersalizm miłosierdzia metodologią nawrócenia

Metodologia nawrócenia wynikająca z uniwersalizmu Bożego miłosierdzia stanowi rzeczywisty przedmiot księgi Jonasza<sup>4</sup>. Prorok Jonasz powołany do głoszenia pokuty i nawrócenia mieszkańców Niniw nie chciał spełnić Bożego polecenia i uciekał przed Nim. Niniwa, będąca stolicą potężnego państwa asyryjskiego, które położyło kres Królestwu Północnemu w 721 roku przed Chr., w wyobrażeniach ówczesnych Izraelitów uchodziła za symbol nieprzyjaciela i twierdzę pogaństwa oraz centrum korupcji i ucisku (Jon 1, 2). Według Hansa Waltera Wolffa, Niniwa reprezentowała paradygmat wszelkiego zła na świecie<sup>5</sup>.

Jonasz, zamiast udać się do Niniwy, która według ówczesnej wiedzy znajdowała się na wschodnich krańcach ziemi, skierował swoje kroki w przeciwnym kierunku, do Tarsis, portowego miasta w basenie Morza Śródziemnego, które leżało na zachodnich krańcach ziemi, aby w sposób niezauważalny uciec od Boga (Jl 1, 3). Prorok, w swojej integralistycznej mentalności powygnaniewej, reprezentował obraz ortodoksyjnego Izraelity, który w żaden sposób nie wierzył w nawrócenie mieszkańców Niniwy. Według niego było rzeczą niemożliwą, aby Niniwa mogła być przedmiotem miłości i miłosierdzia ze strony Boga. Bez względu na czyjeś przekonania, także proroka Jonasza, Bóg rozciąga szeroko swoje miłosierdzie na wszystkich bez wyjątku<sup>6</sup>. Jest Stworzycielem, który okazuje swoje miłosierdzie i łaskawość w wydarzeniach historii zbawienia. Na początku księgi, w uroczystym wyznaniu wiary przed dowódcą załogi barki, Jonasz stwierdza, że Bóg jest stworzycielem wszechświata: „Jestem Hebrajczykiem i czczę Pana,

### 3. Der Universalismus der Barmherzigkeit als Methodologie der Umkehr

Die aus dem Universalismus der göttlichen Barmherzigkeit resultierende Methodologie der Umkehr bildet das eigentliche Thema des Buches Jona.<sup>4</sup> Der dazu berufene Prophet Jona, den Bewohnern von Ninive Buße und Umkehr zu predigen, wollte Gottes Auftrag nicht erfüllen und floh vor Ihm. Ninive, die Hauptstadt des mächtigen Assyriens, das 721 v. Chr. das Nordreich Israel zerschlagen hatte, galt in den Vorstellungen der damaligen Israeliten als symbolischer Feind und als eine Festung des Heidentums sowie ein Zentrum der Korruption und der Unterdrückung (Jon 1, 2). Hans Walter Wolff zufolge repräsentierte Ninive das Paradigma alles Übels auf der Welt.<sup>5</sup>

Statt sich nach Ninive zu begeben, das nach dem damaligen Wissensstand am äußersten Ostrand der Welt lag, wandte Jona seine Schritte in umgekehrter Richtung, nach Tarschisch, einer am Westrand der damals bekannten Welt liegenden Hafenstadt am Mittelmeer, um auf diese Weise Gott unerkannt zu entkommen (Jl 1, 3). In seiner integristischen Nachexilmentalität repräsentierte Jona das Bild eines orthodoxen Israeliten, der an die Möglichkeit einer Umkehr der Bewohner von Ninive überhaupt nicht glauben konnte. Ihm zufolge war es unmöglich, dass auch Ninive Gegenstand der Liebe und Barmherzigkeit Gottes sein könnte. Ohne auf irgendjemandes (auch des Propheten Jona) Überzeugungen Rücksicht zu nehmen, erstreckt sich Gottes Barmherzigkeit ausnahmslos auf alle.<sup>6</sup> Er ist der Schöpfer, der Seine Barmherzigkeit und Gnade in den Ereignissen der Heilsgeschichte erweist. Zu Beginn des Buches, in seinem feierlichen Glaubensbekenntnis vor dem Kapitän des Schiffes, bestätigt Jona, dass Gott der Schöpfer des Alls ist: „Ich bin ein Hebräer und verehere Jahwe, den Gott des Himmels, der das Meer und das Festland gemacht hat“ (Jon 1, 9). Anknüpfend an die Dreiteilung des Lebensraumes in Himmel, Meer und Festland unter-

Boga nieba, który stworzył morze i ląd” (Jon 1, 9). Nawiązuje do potrójnej przestrzeni życiowej: w niebie, na morzu i na ziemi, wskazując tym samym na wszechobecne panowanie Boga Stworzyciela<sup>7</sup>. Jonasz, mimo wyznania wiary w Boga – Stworzyciela wszystkiego i wszystkich, jawi się jako ten, który praktycznie ją neguje swoim postępowaniem. Uważa, że miłosierdzie Boże niekoniecznie musi mieć charakter uniwersalny, ponieważ nie może być rozciągnięte na nieprzyjaciela i na najeźdźcę, którym jest Assyria.

Bóg nie tak łatwo rezygnuje z planu zbawienia Niniwy, ponieważ to właśnie On jest prawdziwym protagonistą wydarzeń i reżyserem historii, który posługuje się każdą rzeczą, aby doprowadzić swój plan do pozytywnego zakończenia. Plan Bożego miłosierdzia nie może zostać zablokowany przez kaprys czy opór jednego człowieka i dlatego Pan wraca jeszcze raz do Jonasz z imperatywem moralnym udania się ponownie do Niniwy (Jon 3, 2–3). Tym razem Jonasz, nauczony poprzednim doświadczeniem, poddaje się posłusznie poleceniu Boga i udaje się do Niniwy. Ma skierować posłanie zbawienia do narodu pogańskiego, a zwłaszcza do mieszkańców tej stolicy imperium asyryjskiego.

Łaska i miłosierdzie Boże nie znają granic i w żaden sposób nie są związane tylko z narodem izraelskim, ale działają tam, gdzie ludzie o nie proszą z wielką gorliwością. Zbawienie Boże rozciąga się na wszystkie ludy i dlatego nikt w Izraelu nie powinien się uważać za wyłącznego nosiciela Bożego błogosławieństwa<sup>8</sup>.

Autor książki Jonasz pozostaje w pełnej harmonii z przesłaniem wielkich proroków, Izajasza, Jeremiasza (31, 31–34) i Ezechiela (36, 24–29), u których znajdują się odniesienia tematyczne do uniwersalizmu zbawienia widzianego w perspektywie przyszłościowej. Izajasz jest otwarty na uniwersalne widzenie

streich er damit die allgegenwärtige Herrschaft des Schöpfergottes.<sup>7</sup> Jona erscheint trotz des von ihm bekannten Glaubens an Gott als Schöpfer aller Dinge und aller Menschen als jemand, der diesem Glauben durch sein Verhalten praktisch hohnspricht. Er meint, dass die göttliche Barmherzigkeit nicht unbedingt universellen Charakter haben muss, weil sie sich doch wohl nicht auf einen solchen Feind und Angreifer wie Assyrien erstrecken kann.

Aber Gott verzichtet nicht so leicht auf seinen Plan, Ninive zu retten, weil Er der wahre Protagonist der Ereignisse und Regisseur der Geschichte ist, der sich aller Dinge bedient, um Seinen Plan zu einem positiven Ende zu bringen. Der Plan der göttlichen Barmherzigkeit kann durch die Launen oder den Widerstand eines Menschen nicht blockiert werden, und deshalb wendet sich der Herr noch einmal an Jona mit dem moralischen Imperativ, sich erneut nach Ninive zu begeben (Jon 3, 2-3). Diesmal unterwirft sich Jona, der mittlerweile aus seiner vorherigen Erfahrung Lehren gezogen hat, gehorsam dem Willen Gottes und geht nach Ninive. Dort soll er dem heidnischen Volk und besonders den Bewohnern der Hauptstadt des assyrischen Reiches die Heilsbotschaft verkündigen.

Gottes Gnade und Barmherzigkeit kennt keine Grenzen und ist keinesfalls nur mit dem Volk Israel verbunden, sondern sie wirkt überall dort, wo Menschen mit großem Eifer darum bitten. Gottes Heil erstreckt sich über alle Völker, und deshalb sollte sich niemand in Israel für den ausschließlichen Träger der göttlichen Segnungen halten.<sup>8</sup>

Der Verfasser des Buches Jona befindet sich in voller Harmonie mit der Botschaft der großen Propheten Jesaja, Jeremia (Jer 31, 31-34) und Ezechiel (Ez 36, 24-29), bei denen sich thematische Bezüge zum zukünftigen Heilsuniversalismus finden. Jesaja ist offen für eine universelle Sicht der Gottesherrschaft. Der Prophet sieht die Vereinigung aller Nationen mit dem auserwählten Volk im Zentrum voraus. Alle werden zum gemeinsamen Festmahl eingeladen, an dem die Heidenvölker mit Israel zu-

panowania Boga. Prorok przewiduje zjednoczenie się wszystkich narodów wokół ludu wybranego. Wszyscy zostaną zaproszeni na wspólną ucztę, w której będą uczestniczyć poganie razem z Izraelem (Iz 25, 6–8), usiądą razem przy jednym stole (Iz 44, 5). Wszystkie narody zostaną zaproszone do udania się do Jerozolimy (Iz 2, 2–5) po to, aby nawrócić się do Boga Jahwe, uznając Go za jedyne Boga (Iz 45, 20. 22). Także prorocy Jeremiasz i Ezechiel, którzy prorokowali w okresie wielkich zmian, podkreślają z wielką siłą, że Bóg jest jedynym Bogiem i wobec Niego wszyscy inni bogowie pogańscy są nikim. Bóg jest nie tylko Bogiem jednego narodu, Izraela, ale jest Bogiem uniwersalnym, Bogiem wszystkich narodów. Zatem są one zaproszone do nawrócenia (Jer 16, 19. 21; Ez 29, 13–16). Bóg nie jest tylko Bogiem Judy i Jerozolimy, ale jest Bogiem, który chce zjednoczyć wszystkie narody.

Misja i posłanie, które przynosi Jonasz, otwierają serca Niniwitów, wstrząsają mieszkańcami stolicy do tego stopnia, że ludzie nawracają się do Boga<sup>9</sup>. W Niniwie dochodzi do powszechnego nawrócenia. Wszyscy, od zwykłych mieszkańców po rządzących narodem asyryjskim, biorą udział w poście, przywdziewając worki pokutne i posypując głowy popiołem (Jon 3, 5); włączają w akt pokutny także zwierzęta (Jon 3, 7–8). Istnieje bowiem ścisły związek pomiędzy postem a nawróceniem i pokutnym zadośćuczynieniem za grzechy.

Jonasz na nawrócenie Niniwy reaguje wielkim bólem. Miłosierdzie okazane przez Boga stolicy pogańskiej, Niniwie, wzbudza w nim wielki gniew (Jon 4, 3). Reaguje bardzo dziwnie w kontekście sukcesu własnej misji prorockiej. Woli raczej umrzeć niż cieszyć się razem z nieprzyjaciółmi z miłości Bożej. Prorok Jonasz nie chciał w żaden sposób zbawienia miasta i dlatego teraz, gdy

sammen teilnehmen werden (Jes 25, 6-8). Dann werden alle gemeinsam an einem Tisch sitzen. Alle Nationen werden eingeladen, sich nach Jerusalem zu begeben (Jes 2, 2-5), um sich zu Jahwe zu bekehren und Ihn als einzigen Gott anzuerkennen (Jes 45, 20. 22). Auch die Propheten Jeremia und Ezechiel, die in einer Zeit großer Umwälzungen wirkten, unterstreichen nachdrücklich, dass Gott der einzige Gott ist und dass vor Ihm alle anderen Götter ein Nichts sind. Gott ist nicht nur der Gott eines Volkes, nicht nur der Gott Israels, sondern ein universeller Gott, der Gott aller Nationen, die somit allesamt zur Umkehr eingeladen sind (Jer 16, 19. 21; Ez 29, 13-16). Gott ist nicht nur der Gott Judas und Jerusalems, sondern er ist ein Gott, der alle Völker vereinen will.

Die Mission Jonas und seine Botschaft öffnen das Herz der Bewohner von Ninive und erschüttern die Menschen so sehr, dass sie sich zu Gott bekehren.<sup>9</sup> In Ninive kommt es zu einer allgemeinen Umkehr. Alle, von den gewöhnlichen Einwohnern bis hin zu den assyrischen Herrschern, nehmen am allgemeinen Fasten teil, kleiden sich in Bußgewänder und bestreuen ihre Köpfe mit Asche (Jon 3, 5), und in diesen Bußakt werden sogar die Tiere mit eingeschlossen (Jon 3, 7-8). Denn es besteht ein enger Zusammenhang zwischen dem Fasten und der Umkehr und Wiedergutmachung der Sünden.

Jona reagiert auf die Umkehr Ninives mit großem Schmerz. Die der heidnischen Hauptstadt Ninive von Gott erwiesene Barmherzigkeit weckt seinen heftigen Zorn (Jon 4, 3). Er reagiert sehr seltsam im Kontext des Erfolges seiner eigenen prophetischen Mission. Lieber will er sterben als sich zusammen mit den Feinden seines Volkes über die Liebe Gottes freuen. Da sich der Prophet Jona das Heil dieser Stadt auf gar keinen Fall gewünscht hatte, war er jetzt, wo seine Mission Erfolg hatte, auch nicht imstande, sich zusammen mit den zu Gott Bekehrten über die Rettung zu freuen.

In der Jonageschichte zeigt sich Gott als wahrer Pädagoge, der über alle Maßen geduldig und für



się to stało, nie jest w stanie cieszyć się razem z nawróconymi.

Poprzez opowieść o Jonaszu Bóg pokazuje się jako prawdziwy pedagog, cierpliwy ponad wszelką miarę i otwarty na innych. Jest Wszchemocnym, który interweniuje w prawa natury, ale pozostaje bezsilny w obliczu oporu tego, który powinien być Jego najbliższym współpracownikiem w misji nawrócenia Niniwy. Jak słusznie zauważa J.P. Prévost, „wydaje się, że Bóg więcej się namęczył z Jonaszem niż z pozostałym stworzeniem”<sup>10</sup>. Bóg w swojej nieskończonej cierpliwości i w swojej miłosiernej dobroci próbował sprowadzić Jonasza na drogę posługi prorockiej, pomagał Jonaszowi w refleksji nad historią zbawienia, korygując jego postępowanie, aby w ten sposób wprowadzić go w logikę uniwersalnej miłości i przebaczenia.

\*\*\*

W okresie po niewoli babilońskiej prorocy zajmowali się głównie odnową Judy. Niektórzy z nich koncentrowali się głównie na odnowie materialnej: doprowadzeniu do ukształtowania się narodu, odbudowy świątyni i Jeruzolimy. Natomiast inni poświęcali więcej czasu na odbudowę moralną mieszkańców kraju, kładąc szczególny nacisk na aspekt duchowy kultu i przymierze zapisane w sercach ludzi. Kierowali się przede wszystkim dwiema koncepcjami odnowy: świętością i rozróżnieniem pomiędzy tym, co święte, a tym, co świeckie. Jeszcze inna grupa proroków kładła nacisk na powszechną odnowę, u podstaw której znajdowałby się uniwersalizm religijny.

Działalność prorocka charakteryzowała się często różnymi trudnościami obiektywnymi i subiektywnymi. Jonasz, posiadający poglądy narodowościowe, w początkowej fazie działalności prorockiej opierał się misji powierzonej mu przez Boga, aby szedł i nawracał Niniwę,

andere offen ist. Er ist der Allmächtige, der in die Naturgesetze eingreift, aber angesichts des Widerstandes dessen machtlos bleibt, der Sein nächster Mitarbeiter in der Mission der Bekehrung Ninives sein sollte. Wie J.P. Prévost zu Recht bemerkt, „scheint Gott mit Jona mehr Mühe gehabt zu haben als mit der übrigen Schöpfung”.<sup>10</sup> In Seiner unendlichen Geduld und in Seiner barmherzigen Güte versucht Gott, Jona auf den Weg des prophetischen Dienstes zu bringen, und hilft ihm, über die Heilsgeschichte nachzudenken; Er korrigiert sein Verhalten, um ihn auf diese Weise in die Logik Seiner universellen Liebe und Vergebung einzuführen.

\*\*\*

In der Zeit nach der babylonischen Gefangenschaft befassten sich die Propheten hauptsächlich mit der Erneuerung Judas. Einige von ihnen konzentrierten sich vor allem auf die materielle Erneuerung: die Grundlagen für die Herausbildung der Nation, den Wiederaufbau des Tempels und der Stadt Jerusalem. Andere dagegen widmeten der moralischen Erneuerung der Bewohner des Landes mehr Zeit, wobei sie besonders auf die geistigen Aspekte des Kultes und das in den Herzen der Menschen eingeschriebene Gesetz Gottes Nachdruck legten. Sie ließen sich vor allem von zwei Konzeptionen der Erneuerung leiten: von der Heiligkeit und von der Unterscheidung zwischen Sacrum und Profanum. Eine andere Gruppe von Propheten betonte die allgemeine Erneuerung, welcher ein religiöser Universalismus zugrunde liegen sollte.

Ihr prophetisches Wirken war oft von verschiedenen objektiven und subjektiven Schwierigkeiten gekennzeichnet. Jona mit seinen nationalistischen Ansichten verweigerte sich zunächst der Mission, mit der ihn Gott betraut hatte, nämlich nach Ninive zu gehen und die Stadt zu bekehren, aber unter dem Einfluss eines erneuten göttlichen Mandats akzeptierte er diesen Auftrag dann doch und predigte Buße, aber seltsamerweise freute er sich über den

ale pod wpływem ponownego mandatu Bożego zaakceptował polecenie, głosił pokutę i, o dziwo, unosił się gniewem na nawrócenie nieprzyjaciół, nie potrafiąc zrozumieć Bożego miłosierdzia. Boża pedagogika objawiona w historii nawrócenia Jonasza i Niniwy może posłużyć jako wzór dla życia religijnego i politycznego. Jest mądrością życiową, która mówi o sposobie kształtowania przyszłości ludzkości i postępowania każdego człowieka.

#### ■ PRZYPISY

<sup>1</sup> Prorok Joel jest głosem sumienia, które usiłuje zrozumieć znaczenie zaistniałej nieszczęśliwej sytuacji, odwagi, która nie cofa się przed żadnymi trudnościami, woli życia i walki przeciwko powstałym trudnościom. Prorok stawia pytanie, jaki jest sens takiego nieszczęścia. Odpowiedź jest bardzo prosta: jest ono karą Boga, gdyż lud sobie na to zasłużył.

<sup>2</sup> W wielu tekstach starożytnego Bliskiego Wschodu, zarówno pochodzenia egipskiego, jak i mezopotamskiego, szarańcza jest symbolem wrogiego wojska. W jednej z modlitw Sargona II, króla Asyrii (721–705 przed Chr.) wymienia się cztery rodzaje szarańczy i opisuje sposób jej działania, wyrażając tym samym całkowitą zniszczenia: „Szarańcza zła, która niszczy zboże, mała szarańcza, która powoduje uschnięcie drzewa owocowego, co przeszkadza w regularnym składaniu ofiar bogom”. Można zauważyć podobieństwo pomiędzy motywem szarańczy w księdze Joela i w modlitwie Sargona II: całkowite zniszczenie *frumento* (Jl 1, 11), drzew owocowych (Jl 1, 12) i brak ofiar składanych w świątyni (Jl 1, 13). Prorok Joel zapożyczył motyw klęski szarańczy z kultury starożytnego Bliskiego Wschodu.

<sup>3</sup> Święty Hieronim, komentując tekst z księgi Joela 2, 13–14 pisze, iż prorok zachęca Izraelitów, aby wrócili do Boga z całego serca i pokazali, że potrafią pokutować, dołączając do tego posty, lamentacje i bicie się w piersi. Por. Saint Girolamo, *Commento su Gioele*, PL 25, 967–968.

<sup>4</sup> Księga Jonasza, której autor jest nieznany, została napisana między 450 a 200 rokiem przed Chr. Była ona reakcją na silny nacjonalizm, który zrodził się w Jerozolimie po niewoli babilońskiej. W mieście rozprzechnił się judaizm, który był zamknięty na wszelkie prorocтва o charakterze uniwersalnym. Por. F. Ravasi, *I profeti*, Milano 1987, s. 273.

Erfolg seiner Mission gar nicht, sondern ärgerte sich über die Umkehr der Feinde und konnte Gottes Barmherzigkeit einfach nicht begreifen. Die in der Geschichte der Umkehr von Jona und Ninive offenbarte göttliche Pädagogik kann als Vorbild für das religiöse und politische Leben dienen. Hierbei handelt es sich um eine Lebensweisheit, die die Gestaltung der Zukunft der Menschheit und des Verhaltens eines jeden Menschen betrifft.

#### ■ ANMERKUNGEN

<sup>1</sup> Der Prophet Joel ist eine Stimme des Gewissens, das bemüht ist, die Bedeutung der eingetretenen unglücklichen Situation zu verstehen, des Mutes, der vor keiner Schwierigkeit zurückschreckt, sowie des Willens zum Leben und zum Kampf gegen die entstandenen Schwierigkeiten. Der Prophet stellt sich die Frage, was der Sinn eines solchen Unglücks sein könnte. Die Antwort ist einfach: es ist die Strafe Gottes, weil das Volk eine solche verdient hat.

<sup>2</sup> In vielen Texten des antiken Nahen Ostens, sowohl ägyptischer als auch mesopotamischer Herkunft, ist die Heuschrecke ein Symbol für feindliche Heere. In einem Gebet des assyrischen Königs Sargon II. (721-705 v.Chr.) werden vier verschiedene Heuschreckenarten genannt und die Art ihres totalen Zerstörungswerkes geschildert: „Die Heuschrecke des Bösen, die das Getreide zerstört, die kleine Heuschrecke, die für das Vertrocknen des Obstbaumes verantwortlich ist, wodurch die regelmäßige Darbringung von Opfern an die Götter gestört wird”. Man kann Gemeinsamkeiten zwischen dem Heuschreckenmotiv im Buch Joel und im Gebet Sargons II. feststellen: die vollständige Zerstörung des *frumento* (Jl 1, 11) und der Obstbäume (Jl 1, 12) sowie das Ausbleiben der im Tempel dargebrachten Opfer (Jl 1, 13). Der Prophet Joel hat das Motiv der Heuschreckenplage der Kultur des antiken Nahen Ostens entlehnt.

<sup>3</sup> Der heilige Hieronymus schreibt in seinem Kommentar zu Jl 2, 13-14, dass der Prophet die Israeliten ermutigt, von ganzem Herzen zu Gott umzukehren und zu zeigen, dass sie zu büßen vermögen, indem sie ihrer Buße noch zusätzlich durch Fasten, Klagen und An-die-Brust-Schlagen Ausdruck verleihen. Vgl. Saint Girolamo, *Commento su Gioele*, PL 25, 967-968.

<sup>4</sup> Das Buch Jona, dessen Autor unbekannt ist, wurde zwischen 450 und 200 v.Chr. verfasst. Es war eine Reaktion auf den starken Nationalismus, der in Jerusalem nach der babylonischen Gefangenschaft entstanden war. In der Stadt hatte sich ein Judaismus ausgebreitet, der sich gegen alle Prophetien mit universellem Charakter abschottete. Vgl. F. Ravasi, *I profeti*, Milano 1987, 273.

<sup>5</sup> H.W. Wolff, *Studi sul libro di Giona*, Brescia 1982, s. 138–139. Niniwa była wielkim miastem, o czym świadczy fakt, że należało iść trzy dni, aby przejść je w poprzek (Jon 3, 3). Znajdowała się w Mezopotamii nad prawym brzegiem Tygrysu, naprzeciw Mosulu. Została założona przez Nimroda, potomka Noego (Rdz 10, 11–12). Osiągnęła swoją świetność w pierwszym tysiącleciu przed Chr., kiedy to imperium asyryjskie rozszerzało się, prowadząc krwawe wojny. Miała złą opinię (Na 3, 1–7; Jon 3–4) aż do czasu jej zniszczenia (So 2, 13–15). W 612 roku przed Chr. Niniwa została zdobyta i zniszczona przez Babilończyków, Medów i Szytów.

<sup>6</sup> U. Terrinoni, „*So che tu sei un Dio misericordioso*” (*Gio 4, 2*), w: „*Rivista di Vita Spirituale*” 62 (2008), s. 485–497.

<sup>7</sup> Przekonanie o Bożej uniwersalnej suwerenności stoi u podstaw rozlania miłości miłosiernej Boga wobec wszystkich stworzeń, nawet zwierząt (Rdz 4, 11). Por. G. Corti, *Un profeta ribelle all'amore. Leggere e pregare il libro di Giona*, Torino 1997, s. 45–46.

<sup>8</sup> Paolo de Benedetti, *Il creato e il bisogno di Dio*, w: P. Stefani (a cura di), *Amore di Dio*, Brescia 2008, s. 57–58.

<sup>9</sup> Sam Jezus, mówiąc o zejściu z drogi grzechu na drogę nawrócenia, odniósł się do przykładu pogan (Mt 12, 41). Przykład mieszkańców Niniwy, którzy uwierzyli w Boga (Jon 3, 5), nawrócili się i grzechy zostały im przebaczone, podkreśla miłosierdzie Boga, który nie odrzuca nikogo i przyjmuje każdego, kto kieruje się do Niego, z wielką miłością.

<sup>10</sup> J.P. Prévost, *Per leggere i profeti*, Milano 1997, s. 234.

## Gabriel Witaszek

Ks. prof. dr hab. Członek zwyczajny Stowarzyszenia Biblistów Polskich; członek zwyczajny Associazione Biblica Italiana; prof. Facoltà Teologica dell'Italia Centrale (Florencja, od 2003 r.); prof. Istituto Superiore di Scienze Religiose „Beato Ippolito Galantini” (Florencja, od 2004 r.); prof. Accademia Alfonsiana (od 2005 r.). Doktor *honoris causa* Instytutu Pedagogicznego w Tarnopolu (Ukraina, od 1994 r.). Zajmuje się Starym Testamentem, szczególnie profetyzmem biblijnym i moralnością biblijną.

<sup>5</sup> H.W. Wolff, *Studi sul libro di Giona*, Brescia 1982, 138–139. Ninive war eine Großstadt, wovon die Tatsache zeugt, dass man drei Tage brauchte, um sie zu durchqueren (Jon 3, 3). Sie lag in Mesopotamien am rechten Ufer des Tigris gegenüber von Mossul. Gegründet wurde sie von Nimrod, einem Nachkommen Noachs (Gen 10, 11–12), und erlebte ihre Blütezeit im ersten Jahrtausend vor Christus, als sich das assyrische Reich ausbreitete und blutige Kriege führte. Die Stadt hatte einen schlechten Ruf (Nah 3, 1–7; Jon 3–4) bis zum Zeitpunkt ihrer Zerstörung (Zef 2, 13–15). Im Jahre 612 v.Chr. wurde Ninive von Babyloniern, Medern und Schiiten erobert und zerstört.

<sup>6</sup> U. Terrinoni, „*So che tu sei un Dio misericordioso*” (*Gio 4, 2*), in: *Rivista di Vita Spirituale* 62 (2008), 485–497.

<sup>7</sup> Die Überzeugung von Gottes universeller Souveränität bildet die Grundlage für die Ausgießung der barmherzigen Liebe Gottes über alle Geschöpfe, sogar die Tiere (Jon 4, 11). Vgl. G. Corti, *Un profeta ribelle all'amore. Leggere e pregare il libro di Giona*, Torino 1997, 45–46.

<sup>8</sup> Paolo de Benedetti, *Il creato e il bisogno di Dio*, in: P. Stefani (a cura di), *Amore di Dio*, Brescia 2008, 57–58.

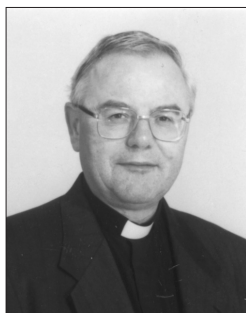
<sup>9</sup> Jesus selbst bezog sich, als er vom Verlassen des Weges der Sünde und vom Betreten des Weges der Umkehr sprach, auf das Beispiel der Heiden (Mt 12, 41). Das Beispiel der Bewohner von Ninive, die an Gott glaubten (Jon 3, 5), umkehrten und denen ihre Sünden vergeben wurden, hebt die Barmherzigkeit Gottes hervor, der niemanden verwirft und jeden annimmt, der sich Ihm mit großer Liebe zuwendet.

<sup>10</sup> J.P. Prévost, *Per leggere i profeti*, Milano 1997, 234.

## Gabriel Witaszek

Prof. Dr. habil, Ordentliches Mitglied der Vereinigung Polnischer Biblisten; ordentliches Mitglied der Associazione Biblica Italiana; Professor an der Facoltà Teologica dell'Italia Centrale in Florenz seit 2003; Professor am Istituto Superiore di Scienze Religiose „Beato Ippolito Galantini” in Florenz seit 2004; Professor an der Accademia Alfonsiana seit 2005. Ehrendoktor des Pädagogischen Instituts in Tarnopol/Ukraine (1994). Forschungsbereiche: Altes Testament, insbesondere biblischer Prophetismus und biblische Moral.



**Bruno Hidber****Nawrócenie – niezbędna i zbawienna szkoła  
chrześcijańskiego życia****Umkehr – eine notwendige und heilsame Pädagogik  
für ein christliches Leben****Słowa kluczowe:** człowieczeństwo; nawrócenie; pedagogika nawrócenia; wolność**Schlüsselworte:** Menschsein; Umkehr; Pädagogik der Umkehr; Freiheit

Nawrócenie to w języku chrześcijaństwa stosunkowo często używane słowo. Nierzadko jednak występuje ono w kontekście ograniczonym wyłącznie do sfery przewinienia i grzechu. W takim kontekście znaczenie nawrócenia jest zredukowane do przezwyciężania czegoś, co zostało uznane za niewłaściwe – a więc chodzi tu o rozpoczynanie od nowa, o poprawę... W ten sposób nawrócenie jest przedstawiane w klasycznych podręcznikach teologii moralnej<sup>1</sup>. Takie postrzeganie nawrócenia nie jest wprawdzie niewłaściwe, z pewnością jednak jest zawężone. Tak rozumiane nawrócenie zostaje sprowadzone do czegoś w rodzaju narzędzia w warsztacie naprawczym. Szkoda musi zostać usunięta, należy zacząć od nowa, i ma się to stać właśnie za pomocą nawrócenia.

Celem niniejszych rozważań jest natomiast pokazanie, że nawrócenie w pierwotnym, pozytywnym sensie należy do strukturalnych podstaw ogólnie pojętego człowieczeństwa i chrześcijaństwa. Bez postawy permanentnego nawrócenia człowiek nie może odnaleźć samego siebie i nie może prowadzić autentycznego życia chrześcijań-

Umkehr ist im christlichen Sprachgebrauch ein relativ gebräuchliches Wort. Doch erscheint es nicht selten eingegrenzt auf das Umfeld von Verfehlung und Sünde. In solch einem Kontext reduziert sich dann der Sinn von Umkehr auf überwinden von etwas, das als falsch erkannt wurde; in diesem Sinne neu anfangen, besser machen... So ist Umkehr in klassischen Handbüchern der Moraltheologie dargestellt.<sup>1</sup> Eine solche Sicht von Umkehr ist nicht falsch, wohl aber reduziert. Umkehr schrumpft da gleichsam zu einem Instrument in einer Reparaturwerkstatt. Schaden muss behoben und ein Neuanfang geleistet werden. Und das geschieht eben vermittels Umkehr.

Demgegenüber möchte dieser Beitrag zeigen, dass Umkehr in einem genuin positiven Sinne zu den strukturierenden Grundelementen des Menschseins und Christseins überhaupt gehört. Ohne eine Grundhaltung permanenter Umkehr kann der Mensch nicht zu sich selber finden und kann der Christ den Glauben nicht authentisch leben. Das soll dargestellt werden einmal durch Reflexion auf die anthropologische Grundbeschaffenheit des Menschen als eines Wesens, das mit authentischer, jedoch endlicher Freiheit begabt ist. Sodann soll ver-

skiego. Myśl ta zostanie nakreślona najpierw w perspektywie antropologicznej poprzez refleksję nad kondycją człowieka jako istoty obdarzonej autentyczną, jednakże doczesną wolnością. Następnie głównie dzięki wprowadzeniu refleksji teologicznej, ostatecznie przedstawiona koncepcja, że człowiek obdarzony doczesną wolnością jest powołany do tego, co nieskończone, i tylko wówczas może osiągnąć doskonałość, gdy to, co w nim doczesne, poprzez permanentne nawrócenie zwróci się w kierunku nieskończoności i pozwoli jej się obdarzać.

### 1. Człowiek jako paradoks

Człowiek jawi się jako pewien paradoks w swoim rozdarciu między doczesną wolnością a nieskończonością, do której zmierza. Pojęcia „paradoks” używam tutaj w znaczeniu, jakie nadał mu Henri de Lubac w swojej broszurze *Nouveaux paradoxes*, podążając za tradycją Sokratesa, Pascala i Kierkegaarda<sup>2</sup>. Tak rozumiany paradoks odzwierciedla podstawową strukturę rzeczywistości. Nie pozwala ona wtłoczyć się w ramy dogmatyzmu dialektyki, w której teza i antyteza muszą zawsze prowadzić do syntezy. Henri de Lubac określa paradoks jako chytrze uśmiechającego się brata dialektyki, bardziej realistycznego i skromniejszego niż ona. Odrzuca pochopne syntezy, wskazując na to, że każda poznana prawda otwiera perspektywy na to, co wykracza poza nią. „Paradoks jest odwrotną stroną miejsca, na którym rozgościła się synteza. Ale to miejsce wciąż nam umyka... Paradoks jest nieustannym poszukiwaniem, oczekiwaniem syntezy. Jest on wyrazem wciąż niedoskonałej perspektywy, która jednak ukierunkowana jest ku temu, co doskonałe”<sup>3</sup>.

Następnie Lubac podkreśla, że paradoks stanowi odzwierciedlenie rzeczywistości<sup>4</sup>.

mittels vorwiegend theologischer Reflexion hervorgehoben werden, dass der Mensch mit seiner endlichen Freiheit auf das Unendliche ausgerichtet ist und nur dann zur Vollendung gelangen kann, wenn er sein Endliches in permanenter Umkehr auf das Unendliche aufbricht und sich von diesem beschenken lässt.

### 1. Der Mensch als Paradox

In der Spannung zwischen endlicher Freiheit, die auf Unendliches hintendiert, erscheint der Mensch als ein paradoxes Wesen. Der Begriff Paradox wird hier gebraucht in dem Sinne, wie Henri de Lubac ihn, der Tradition von Sokrates, Pascal und Kierkegaard folgend, vor allem in seinem Büchlein „*Nouveaux paradoxes*” profiliert hat.<sup>2</sup> Das Paradox drückt die Grundbefindlichkeit der Wirklichkeit aus. Diese lässt sich nicht in den Dogmatismus der Dialektik einzwängen, wo These und Antithese allemal zu einer Synthese führen müssen. H. de Lubac bezeichnet das Paradox als verschmitzt lächelnden Bruder der Dialektik, realistischer und bescheidener als jene. Es wehrt vorschnelle Synthesen ab, indem es darauf verweist, dass jede erkannte Wahrheit den Horizont öffnet für etwas, das noch darüber hinaus führt. „Das Paradox ist die Kehrseite dessen, wo die Synthese ihren Platz genommen hat. Aber dieser Platz entzieht sich uns immer... Das Paradox ist auf der Suche, ist in Erwartung der Synthese. Es ist Ausdruck einer immer unvollkommenen Sicht, die sich jedoch sehr wohl auf das Vollkommene ausrichtet”<sup>3</sup>.

Sodann betont de Lubac, dass das Paradox die Wirklichkeit selbst abbildet.<sup>4</sup> Deshalb ist es der Vernunft entsprechend, die Wirklichkeit als Paradox zu denken. Ebenso entspricht es unter diesem Vorzeichen der Vernunft, die Wirklichkeit und darin vor allem den Menschen als ein Geheimnis zu sehen, dem das Denken in immer neuen Ansätzen auf der Spur ist, es jedoch nie ganz entschlüsselt.<sup>5</sup> Das er-

Dlatego rozsądek nakazuje myśleć o rzeczywistości jako o paradoksie. Zgodne z rozsądkiem jest również postrzeganie rzeczywistości, a przede wszystkim człowieka, jako tajemnicy, którą ludzka myśl wciąż na nowo stara się rozwikłać, jednak nigdy nie udaje się to całkowicie<sup>5</sup>. Staje się to widoczne przede wszystkim wówczas, gdy człowiek zastanawia się nad sobą samym jako istotą wolną. Jego wolność jest doczesna, ograniczona i zdeterminowana. Różne czynniki, które ją determinują, są obecnie tak bardzo podkreślane, w szczególności przez nauki humanistyczne, że nierzadko podaje się w wątpliwość samą wolność<sup>6</sup>. W ten sposób paradoks byłby wyjaśniony. Dochodzi on jednak z całą mocą do głosu, gdy mimo czynników determinujących i w łączności z nimi ob staje się przy autentyczności owej wolności. Hans Urs von Balthasar na przykład przedstawia to następująco: „Pojęcie doczesnej wolności wydaje się być sprzecznością samą w sobie, ponieważ w jaki sposób ktoś, kto wciąż napotyka na ograniczenia nie tylko swojego działania, ale i swojej istoty, może nie być zniewolony, lecz wolny?”<sup>7</sup>. Jako istota obdarzona wolnością człowiek jest podmiotem, swoją własnością (*causa sui*), jest oddany do swej własnej dyspozycji. Jako istota doczesna i ograniczona, człowiek nie uczynił sam siebie swoją własnością. Musi to zawdzięczać komuś innemu. Człowiek nie włada więc przyczyną i istotą własnej wolności. Paradoks polega zatem na tym, że człowiek właśnie w tym, co czyni go swą własnością, ma być otwarty na Tego, któremu zawdzięcza bycie wolną istotą<sup>8</sup>. Dynamika, która przenika tę otwartość i broni człowieka przed zamknięciem się w sobie, słusznie nazywana jest nawróceniem.

Człowiek jako istota wolna i jednocześnie jako paradoks – to zagadnienie na różne sposoby było rozważane w filozofii. W sposób do dziś uważany za godny podziwu

schließt sich vor allem, wenn der Mensch über sich selbst als Wesen der Freiheit nachdenkt. Er ist endliche, begrenzte und determinierte Freiheit. Die verschiedenen Determiniertheiten werden heute vor allem von Seiten der Humanwissenschaften so stark betont, dass nicht selten die Freiheit selbst in Frage gestellt wird.<sup>6</sup> Damit wäre dann auch das Paradox erledigt. Es zeigt sich hingegen in seiner ganzen Spannkraft, wenn trotz der Determinierungen und im Verein mit ihnen an der Authentizität von Freiheit festgehalten wird. Hans Urs von Balthasar hat das exemplarisch so festgehalten: „Der Begriff endlicher Freiheit scheint in sich selbst widersprüchlich, denn wie kann ein an seine Wesens- (nicht nur Handlungs-) grenzen Stoßendes nicht gefangen, sondern frei sein?”<sup>7</sup> Als mit Freiheit begabt ist der Mensch Subjekt, Selbstbesitz (*causa sui*), ist er sich selbst übergeben und verfügt über sich selbst. Als Endlicher und Begrenzter hat der Mensch sich diesen Selbstbesitz nicht selber gegeben. Er muss ihn jemand Anderem verdanken. Der Mensch ist also des Grundes und Wesens seiner Freiheit nicht mächtig. Das Paradox besteht also darin, dass der Mensch gerade in dem, was ihn zum Selbstbesitz macht, offen zu sein hat auf Jenen, dem er sich als freies Wesen verdankt.<sup>8</sup> Es wird sich zeigen, dass die Dynamik, die dieses Offensein durchpulst und gegen Einkapselung verwahrt, zu Recht Umkehr genannt wird.

Der Mensch als freies Wesen und darin als Paradox – das ist in der Philosophie auf verschiedene Weise bedacht worden. Beeindruckend und erhellend ist nach wie vor, wie Soeren Kierkegaard sich mit dieser Frage auseinandergesetzt hat. In seiner Schrift „Die Krankheit zum Tode” (1849) bestimmt er den Menschen als eine Synthese aus Leib und Seele, Zeit und Ewigkeit, Endlichkeit und Unendlichkeit, Notwendigkeit und Möglichkeit.<sup>9</sup> Der Mensch ist zwischen diese Pole ausgespannt. Er ist demnach eine unabgeschlossene Synthese und seine Bestimmung besteht darin, sich in dieser Spannung zu verwirklichen, oder wie Kierkegaard sagt: sich darin zu

i wiele wyjaśniający zmierzył się z tym problemem Søren Kierkegaard. W dziele *Die Krankheit zum Tode* (1849) określa on człowieka jako syntezę ciała i duszy, czasu i wieczności, doczesności i nieskończoności, konieczności i możliwości<sup>9</sup>. Człowiek znajduje się w ciągłym napięciu między tymi biegunami. Dlatego stanowi on niedokończoną syntezę, a jego przeznaczeniem jest urzeczywistnienie się w tym napięciu, czy też, jak mówi Kierkegaard, odniesienie się w tych warunkach do samego siebie<sup>10</sup>. Ponieważ człowiek został obdarzony duchem, ma świadomość tego, że w syntezie tych sprzeczności odnosi się do samego siebie, i ta wiedza o sobie samym jest jednocześnie wolnością. W ten sposób człowiek jest zdany na siebie<sup>11</sup>.

Dzięki swojej świadomości człowiek rozumie także, że owo rozdarcie między biegunami czasu i wieczności, możliwości i konieczności nie jest jego dziełem, że ustanowił je nie on, lecz ktoś inny, „nieskończona jaźń”<sup>12</sup>, a więc Bóg. Zrozumienie tego wymaga od człowieka, aby w swojej wolności uznał samego siebie za niedoskonałą syntezę, za paradoks, który może znaleźć oparcie jedynie w Bogu, ponieważ ON jest mocą, która umieściła człowieka w tej pełnej napięcia syntezie. Tak więc człowiek w swojej wolności odnosi się do siebie samego we właściwy sposób wyłącznie „poprzez relację z Bogiem”<sup>13</sup>. Przeciwną postawę, gdy człowiek chce przezwyciężyć tę paradoksalną syntezę i uzyskać autonomię mocą swojej wolności, Kierkegaard nazywa rozpaczą. „Jaźń, którą rozpaczliwie chce on być, nie jest tą jaźnią, którą jest on naprawdę, chce on bowiem oderwać swoją jaźń od mocy, która ją ustanowiła”<sup>14</sup>. Taka rozpacz wywodząca się z mocy wolności jest jednak grzechem i przez to chorobą prowadzącą do śmierci<sup>15</sup>.

W dziedzinie teologii refleksję nad paradoksalną strukturą człowieka rozdartego między czasem a wiecznością, doczesnością

sich selbst zu verhalten.<sup>10</sup> Da der Mensch mit Geist begabt ist, weiß er, dass er sich in der Synthese dieser Polaritäten zu sich selbst verhält und dieses Wissen um sich selbst ist zugleich Freiheit. Darin ist der Mensch sich selbst übergeben.<sup>11</sup>

Mit seinem Selbstbewusstsein erkennt der Mensch ebenfalls, dass dieses Ausgespanntsein zwischen den Polen von Zeit und Ewigkeit, Möglichkeit und Notwendigkeit... nicht von ihm selbst geschaffen und gesetzt ist, sondern durch ein anderes, ein „unendliches Selbst”<sup>12</sup>, durch Gott. Diese Einsicht der Vernunft fordert dann vom Menschen, dass er in Freiheit sich selber als eine unvollendete Synthese annimmt, als ein Paradox, das nur Halt bekommen kann in Gott, weil ER die Macht ist, die den Menschen in diese spannungsgeladene Synthese gesetzt hat. So verhält sich der Mensch mit seiner Freiheit nur richtig zu sich selbst „durch das Verhältnis zu Gott”.<sup>13</sup> Die entgegen gesetzte Haltung, durch die der Mensch seine paradoxe Synthese überspringen und kraft seiner Freiheit sich selbst autonom setzen will, nennt Kierkegaard Verzweiflung. „Das Selbst, das er verzweifelt sein will, ist ein Selbst, das er nicht ist, er will nämlich sein Selbst losreißen von der Macht, die es gesetzt hat”.<sup>14</sup> Solche Verzweiflung, gesetzt aus der Kraft der Freiheit, ist aber Sünde und als solche Krankheit zum Tode.<sup>15</sup>

Im Bereich der Theologie hat besonders H. de Lubac die paradoxe Struktur des Menschen in der Spannung zwischen Zeit und Ewigkeit, Endlichkeit und Unendlichkeit bedacht. Da der Mensch mit Geist begabt ist, wohnt ihm von seinem Innersten her eine Ausrichtung auf jenes Unendliche inne, das sein Ziel allein in Gott finden kann. Diese Zielgerichtetheit ist dem Menschen ins Innerste seines Herzens eingeschrieben. Und der Mensch verwirklicht sich selbst, wenn er sich auf dieses Ziel ausrichtet und ihm mit all seinen Kräften entgegenstrebt. „Meine Zielgerichtetheit, die sich in diesem Verlangen darstellt, ist meinem Wesen, so wie Gott es in die Welt gesetzt hat, eingeprägt. Und nach



a nieskończonością, podjął przede wszystkim Lubac. Ponieważ człowiek obdarzony jest duchem, w jego istotę wpisana jest tęsknota za nieskończonością, która może odnaleźć swój cel jedynie w Bogu. To dążenie zapisane jest w głębi serca człowieka. Człowiek realizuje się tylko wówczas, gdy ma przed oczami ten cel i ze wszystkich sił stara się do niego zbliżyć. „Moje dążenie, które ujawnia się w tej tęsknocie, jest wpisane w moją istotę, taką, jaką Bóg powołał na świat. Zgodnie z wolą Boga nie mam dziś innego rzeczywistego celu, który byłby tak realnie zgodny z moją naturą i byłby przedmiotem mojej – jakkolwiek rozumianej – wolnej decyzji, jak tylko oglądanie Boga”<sup>16</sup>.

Paradoks człowieka polega jednak również na tym, że celu tego nie może on osiągnąć za pomocą swoich naturalnych dyspozycji. Nawet jeśli całą dynamikę swojej wolności skierowałby na ten cel, pozostałby on dla niego absolutnie nieosiągalny. „Jesteśmy stworzeniami i będziemy – zgodnie z obietnicą – oglądać Boga. Tęsknota za tym jest w nas, jesteśmy nią cali, a mimo wszystko może się to stać naszym udziałem tylko jako czysty dar łaski. Nie wolno nam jednak dziwić się takim antynomiom”<sup>17</sup>. Antynomie te składają się bowiem na podstawową strukturę człowieka, składając się na jego „chwijną konstytucję ontologiczną”. Lubac mówi w tym kontekście o pewnego rodzaju „zwichnięciu” człowieka, o jego tajemniczym „utykaniu”, które „nie tylko jest utykaniem wynikającym z grzechu, lecz przede wszystkim, i o wiele bardziej radykalnie, utykaniem natury stworzonej z niczego, która jednak, o dziwo, dotyka Boga”<sup>18</sup>.

W tej „zwichniętej, kulejącej istocie”, jaką jest człowiek, od samego początku swoje konstytutywne miejsce ma nawrócenie. Okazuje się ono niejako pedagogiką, poprzez którą człowiek uczy się rozumieć swo-

Gottes Willen habe ich heute kein anderes reales Ziel, keines das meiner Natur real zugewiesen und meiner freien Zustimmung – auf welche Art auch immer – angeboten ist, als Gott zu schauen”<sup>16</sup>.

Es gehört nun aber gerade zum Paradox des Menschen, dass er dieses Ziel mit keiner seiner natürlichen Kräfte erreichen kann. Er mag die ganze Dynamik seiner Freiheit auf dieses Ziel ausrichten. Es bleibt ihm dennoch in absoluter Weise entzogen. „Wir sind Geschöpfe und werden – der Verheißung gemäß – Gott schauen. Das Verlangen, ihn zu schauen, liegt in uns, wir selber sind es, und doch wird es nur aus reiner Gnadengabe erfüllt. Wir dürfen uns über solche Antinomien nicht wundern”<sup>17</sup>. Diese Antinomien gehören zur Grundstruktur des Menschen und verleihen ihm eine „schwankende ontologische Konstitution”. H. de Lubac spricht in diesem Zusammenhang von einer Art Auslenkung des Menschen, einem geheimnisvollen Hinken, „das nicht nur das Hinken der Sünde ist, sondern zunächst und viel radikaler das Hinken einer aus dem Nichts geschaffenen Natur, die doch, seltsam genug, an Gott rührt”<sup>18</sup>.

In diesem „ausgerenkten, hinkenden” Wesen Mensch hat nun die „Umkehr” von Anfang an ihren konstitutiven Platz. Sie erweist sich gleichsam als die Pädagogik, vermittels derer der Mensch seine paradoxe Situation als Weg verstehen lernt, auf dem er vom Hinken zum aufrechten Gang findet und der ihn vom Endlichen zum Unendlichen und vom Unvollkommenen zum Vollkommenen führt. Das verdeutlicht sich, wenn die Dynamik bedacht wird, die dieser paradoxen Struktur innewohnt.

## 2. Die Dynamik des Paradoxes

Sie ist allgegenwärtig, diese Dynamik des Paradoxes. Sie wirkt im Innersten des Menschen und äußert sich im unabweisbaren Verlangen nach Glück, Sinn und Erfüllung. Sie ist gegenwärtig in den grundlegendsten Verhaltensweisen des Menschen und ist

ją paradoksalną sytuację jako drogę, na której nauczy się podążać już nie chwiejnym, lecz pewnym krokiem, która przeprowadzi go od doczesności do nieskończoności, od niedoskonałości do tego, co doskonałe. Jest to zrozumiałe, gdy uwzględnimy dynamikę zawartą w tej paradoksalnej strukturze.

## 2. Dynamika paradoksu

Ta dynamika paradoksu jest wszechobecna. Działa ona w człowieku, ujawniając się w niezbywalnej tęsknocie za szczęściem, sensem i spełnieniem. Jest obecna w najbardziej elementarnych zachowaniach człowieka i była wielokrotnie opisywana i opiewana w literaturze i muzyce<sup>19</sup>. W kontekście wiary chrześcijańskiej mało komu udało się w sposób tak pełen tęsknoty i z taką wyrazistością genialnego ducha pytać o szczęście i ująć te nurtujące pytania w tak wzruszający język jak św. Augustynowi. Jeden z najlepiej obrazujących to tekstów znajduje się w dziesiątej księdze jego *Wyznań*. Można się o tym przekonać, zapoznając się z fragmentami tego tekstu<sup>20</sup>.

Dla św. Augustyna jest oczywiste, że tęsknota za szczęściem mieszka w każdym człowieku. Pisze on: „A nie dotyczy to tylko mnie czy jakiejś ograniczonej liczby ludzi. Przecież wszyscy chcemy być szczęśliwi!” (X, 21, 31). Ta tęsknota została z góry wpisana w ludzką naturę, tak że człowiek ma przecucie szczęścia, za którym tęskni: „Pragnę zrozumieć, czy pojęcie szczęścia jest w pamięci. Przecież nie tęsknilibyśmy za nim, gdybyśmy go nie znali” (X, 20, 29). Święty Augustyn to pragnienie szczęścia nazywa „życiem szczęśliwym” i tę myśl wyprowadza z przekonania, że jedynie Bóg może wypełnić wewnętrzny niepokój, który jest źródłem tęsknoty za szczęściem i nieustannie

vielfach beschrieben und besungen worden in Literatur und Musik.<sup>19</sup> Im Kontext des christlichen Glaubens hat kaum jemand so voller Sehnsucht und mit der Schärfe eines genialen Geistes nach Glück gefragt und dieses bohrende Fragen in eine packende Sprache gekleidet wie Augustinus. Einer der diesbezüglich dichtesten Texte findet sich im 10. Buch seiner „Confessiones”. Die eine und andere Kostprobe aus diesem Text möge dies verdeutlichen.<sup>20</sup>

Es ist für Augustinus klar, dass das Verlangen nach Glück allen Menschen innewohnt. „Und nicht ich allein oder wenige mit mir, sondern alle, alle wollen wir glücklich sein” (X, 21, 31). Dieses Verlangen ist dem Menschen von vornherein so eingeschrieben, dass er davon eine Vorahnung hat. „Ich frage, ob wir das selige Leben im Gedächtnis haben. Denn wir liebten es ja nicht, wenn es uns unbekannt wäre” (X, 20, 29). Augustinus nennt dieses Verlangen nach Glück „seliges Leben”, weil allein Gott jene abgründige Unruhe ausfüllen kann, die diese Sehnsucht nach Glück hervorruft und unentwegt wach hält. „Und dies ist das selige Leben, sich zu freuen an Dir, auf Dich hin, um Deinetwillen: dies ist es und nichts anderes” (X, 22, 32).

Bei solchem Fragen und Verlangen erfährt auch Augustinus das Paradox, das dieser Dynamik innewohnt, und er denkt darüber nach. Dabei wird auch ihm klar, dass der Mensch sein ureigenstes Verlangen nach jenem Glück, welches das selige Leben bei Gott ist, nie von sich aus einholen kann. Er verlangt nach dem Unendlichen, vermag jedoch aus sich heraus das Endliche nicht zu übersteigen. „Ich frage die Erde, und sie sagte mir: ich bin es nicht; und alles, was in ihr ist, gestand mir das Gleiche. Ich fragte das Meer und seine Tiefen... Ich fragte den Himmel und Sonne, Mond und Sterne: auch wir sind nicht der Gott, den du suchst. Und ich sagte zu allen Dingen, die um mich her sind: so saget mir von meinem Gott, weil nicht ihr selbst es seid, saget mir von ihm doch etwas. Und sie erhoben ein Rufen

ją podtrzymuje: „To właśnie jest szczęściem: radowanie się w dążeniu ku Tobie, radowanie się Tobą, radowanie się ze względu na Ciebie. To jest prawdziwym szczęściem i nie ma szczęścia innego” (X, 22, 32).

Te pytania i ta tęsknota sprawiają, że również św. Augustyn uświadamia sobie paradoks tkwiący w tej dynamice i zastanawia się nad nim. W ten sposób również i on dochodzi do wniosku, że człowiek nie może nigdy sam z siebie zaspokoić swojej tęsknoty za owym szczęściem, którym jest wieczne życie z Bogiem. Człowiek tęskni za nieskończonością, lecz sam z siebie nie potrafi przezwyciężyć doczesności. „Zapytałem ziemię; odpowiedziała: »Nie jestem«. A wszystko, co się na niej znajduje, tak samo mi odrzekło. Pytałem morze i przepaście... Pytałem niebo, słońce, księżyc i gwiazdy. »My też nie jesteśmy – rzekły – Bogiem, którego szukasz«. Zwróciłem się tedy do wszystkich razem rzeczy tłoczących się u wrót moich zmysłów: »Powiedziałyście mi o moim Bogu, że wy Nim nie jesteście. Powiedzcie mi coś o Nim samym«. Wielkim głosem zawołały: »On nas stworzył«” (X, 6, 9).

„Nie jestem nim”: nic, co skończone, nie może zaspokoić tęsknoty, która płynie z wnętrza człowieka, uskrzydla go i daje mu motywacji do działania. Święty Augustyn opisuje dynamikę tego paradoksu za pomocą obrazów, które pokazują, że człowiek wraz ze swoją skończoną wolnością postawiony został na pewnej drodze i wszystkim, co go na niej otacza, zadaje pytanie o jej cel. I wszystko, co skończone, odpowiada mu: nie jestem celem. W ten sposób każdy etap tej drogi uzmysławia mu, że nigdy nie może zadowolić się tym, co osiągnął, lecz musi wciąż iść dalej. Nie chodzi przy tym tylko o drogę w sensie zewnętrznym, lecz przede wszystkim o wewnętrzną, permanentną wędrówkę, podczas której człowiek w swojej

mit lauter Stimme: Er ist's, der uns geschaffen hat” (X, 6, 9).

„Ich bin es nicht”: nichts Endliches kann das Verlangen befriedigen, das den Menschen von seinem Innersten her beseelt und antreibt. Augustinus beschreibt die Dynamik dieses Paradoxes mit Bildern, die deutlich machen, dass der Mensch mit seiner endlichen Freiheit auf einen Weg gestellt ist, auf dem er alles, was ihn umgibt nach dem Ziel dieses Weges fragt. Und alles Endliche, das er befragt, antwortet ihm: ich bin nicht das Ziel. So bedeutet ihm jede Etappe auf diesem Weg, dass er sich mit dem Erreichten nie zufrieden geben darf, sondern dass er unentwegt weiter zu gehen hat. Dabei handelt es nicht bloß um einen äußeren Weg, sondern vor allem um ein inneres permanentes Weiterschreiten, bei dem der Mensch aus eigener Freiheit heraus zu sich selber sagen muss: ich bin nicht das Ziel, sondern wenn ich das Ziel gewinnen will, woraufhin mein Glücks- und Freiheitsstreben mich ausrichten, dann gilt es gerade, mich selber als Ganzes und als Ziel immer wieder in Frage zu stellen und zu verlieren.

### 3. Die Pädagogik der Umkehr

In diesem Paradox nimmt nun auch jene Grundhaltung des Menschen ihren konstitutiven Platz ein, die Umkehr genannt wird. Der Mensch schreitet nur dann auf dem Weg seines Leben jenem Glück und jener Erfüllung entgegen, wonach er von seinem Innersten her strebt, wenn er immer wieder zu sich selber sagt: „Ich bin es nicht – Er ist es, der mich geschaffen hat”. Der Mensch verhält sich, um es mit den Worten von Kierkegaard zu sagen, in rechter Weise zu sich selbst, wenn er „zu demjenigen sich verhält, welcher das ganze Verhältnis gesetzt hat”.<sup>21</sup> Das erfordert jedoch eine Grundhaltung, die sich nie in sich selber einnistet und sich nie mit dem Erreichten zufrieden gibt, sondern unentwegt offen bleibt für den Anruf von außen nach dem je Größe-

wolności musi powiedzieć sobie: nie jestem celem, lecz jeśli chcę osiągnąć cel, do którego kieruje mnie moje pragnienie szczęścia i wolności, wówczas muszę wciąż na nowo zapierać się samego siebie i wyrzekać się siebie jako celu.

### 3. Pedagogika nawrócenia

W tym paradoksie konstytutywne miejsce zajmuje postawa człowieka nosząca miano nawrócenia. Człowiek podąża drogą swojego życia na spotkanie tego szczęścia i spełnienia, za którym całą swą istotą tęskni, gdy wciąż na nowo mówi do siebie: „nie jestem nim – On jest tym, który mnie stworzył”. Człowiek odnosi się we właściwy sposób do siebie, używając słów Kierkegaarda, gdy „pozostaje w relacji z Tym, który ustanowił cały ten porządek”<sup>21</sup>. Jednakże wymaga to postawy, która nigdy nie pozwoli na skoncentrowanie się na sobie i na zadowolenie się tym, co zostało już osiągnięte, lecz sprawi, że pozostanie się otwartym na wezwanie do ciągłego dążenia do tego, co jeszcze doskonalsze. Łączy się z tym gotowość do ciągłego wyruszania w drogę w poszukiwaniu tego, co doskonałe, a czym w ostateczności okazać się może jedynie Bóg.

Dowodzi tego od początku historia zbawienia. Abraham zostaje wezwany do tego, aby udać się w drogę, która zaprowadzi go daleko od krewnych i domu rodzinnego (Rdz 12, 1). Tylko w taki sposób może wyjść na spotkanie Boga, który następnie zawiera z nim przymierze i obiecuje, że stanie się on ojcem narodu wybranego. Mojżesz wraz ze swoim ludem musi wyjść z Egiptu i udać się w długą i ciężką wędrówkę przez pustynię. Powrót do garnków pełnych mięsa w Egipcie oznaczałby odrzucenie planu zbawienia, któ-

ren. Dazu gehört sodann die Bereitschaft, sich immer neu auf den Weg zu machen diesem Größeren entgegen, das letztlich allein Gott sein kann.

Das bezeugt die Geschichte des Heiles von ihren Anfängen an. Abraham wird gerufen, sich auf einen Weg zu machen, der ihn wegführt von seiner Verwandtschaft und dem ursprünglichen Vaterhaus (Gen 12, 1). Nur so geht er jenem Gott entgegen, der dann einen Bund mit ihm schließt und ihm verheißt, der Vater eines auserwählten Volkes zu werden. Moses muss sich mit seinem Volk auf den Weg machen heraus aus Ägypten und hinein in eine lange, beschwerliche Wanderschaft durch die Wüste. Zurückkehren zu den Fleischtöpfen Ägyptens würde bedeuten, das Projekt des Heiles, das Gott den Menschen anbietet, zu verraten. Es gibt nur das Vorwärts durch alle Gefährdungen hindurch, denn nur so kann das Land der Verheißung erreicht werden.

Gott stärkt dabei das Volk mit dem Manna und verleiht ihm die Kraft, durch alle Hindernisse hindurch weiterzugehen auf diesem Weg des Auszuges (Ex 16). Diese Thematik des Aufstehens, sich auf den Weg Machens, neu Anfangens durchzieht wie eine nie verstummende Grundmelodie die weitere Heilsgeschichte Israels. Die Propheten betonen dabei vor allem, dass es um eine Grundhaltung geht, die im innersten Herzen des Menschen verankert sein muss, weil nur so, trotz Scheiterns, der Weg offen bleibt für Neues. Deshalb legt Gott sein Gesetz und seinen Geist ins Herz des Menschen hinein (Jer 31, 31-34; Ez 36, 22-33).

Im NT erhält dieses Neue, Größere, Erfüllende, woraufhin der Mensch unterwegs ist, den Namen Jesus Christus. Dabei ist es bezeichnend, dass Jesus im Markusevangelium das erste Wort seines öffentlichen Auftretens programmatisch mit dem Ruf zur Umkehr verknüpft. „Die Zeit ist erfüllt, das Reich Gottes ist nahe. Kehrt um, und glaubt an das Evangelium” (Mk 1, 15). Das Besondere an diesem Aufruf ist, dass Jesus damit nicht etwas ankündigt, das zwar kommt, jedoch von ihm verschieden wäre.

ry Bóg oferuje człowiekowi. Nie ma już powrotu, jest tylko usiana niebezpieczeństwami droga naprzód, bo tylko tak można dojść do Ziemi Obiecanej.

Bóg karmi w drodze swój lud manną i daje mu siłę, aby mógł iść dalej pomimo wszystkich przeszkód podczas wyprawy (Wj 16). Tematyka powstawania, aby udać się w drogę, nowego początku, przewija się niczym nigdy niemilkący motyw muzyczny przez dalszą historię zbawienia Izraela. Prorocy podkreślają przede wszystkim, że chodzi tu o postawę, która musi być zakotwiczona w sercu człowieka, ponieważ tylko w taki sposób, mimo niepowodzeń, pozostaje on otwarty na to, co nowe. Dlatego Bóg wkłada swoje prawo i swojego Ducha w serce człowieka (Jr 31, 31–34; Ez 36, 22–33).

W Nowym Testamencie to, co nowe, doskonałe i pełne, do czego zmierza człowiek, nosi imię Jezus Chrystus. Jest przy tym znamienne, że w Ewangelii św. Marka pierwsze słowa publicznego wystąpienia Jezusa są wezwaniem do nawrócenia: „Czas się wypełnił i bliskie jest Królestwo Boże. Nawracajcie się i wiercie w Ewangelię” (Mk 1, 15). Uderzające w tym wezwaniu jest to, że Jezus nie zapowiada przez to czegoś, co wprawdzie nadejdzie, jednak będzie czymś odrębnym od Niego, lecz Królestwo Boże, które przychodzi do ludzi w Jego osobie. Zapowiadający i to, co zapowiadane, są więc tym samym. „Origenes ujął ten stan rzeczy następująco: Jezus to *αυτοβασιλεία*, Królestwo Boże we własnej osobie”<sup>22</sup>. Skoro Jezus łączy tę zapowiedź z wezwaniem do nawrócenia, to zawarte jest w tym przesłanie: człowiek powinien słuchać Jezusa, zwrócić się ku niemu, iść za nim, jeżeli chce odnaleźć to, co Augustyn nazywa „życiem szczęśliwym”. I tak jak Jezus od początku swojego nauczania łączy swoje zaproszenie do Królestwa Bożego

Sondern das Reich Gottes kommt zu den Menschen in seiner Person. Der Verkünder und das Verkündete sind identisch. „Origenes hat diesen Sachverhalt in die Formel gefasst, Jesus sei die *αυτοβασιλεία*, die Gottesherrschaft in Person”.<sup>22</sup> Wenn Jesus nun diese Ankündigung mit dem Ruf zur Umkehr verbindet, dann ist damit die Aufforderung ausgesprochen: der Mensch soll auf Jesus hören, sich ihm zuwenden, ihm nachfolgen, wenn er das finden will, was Augustinus das „selige Leben” genannt hat. Und so wie Jesus am Anfang seiner Verkündigung die Einladung und die Anteilnahme am Reich Gottes mit der Umkehr verbindet, sind von Anfang an Umkehr und Gemeinschaft mit Gott in Jesus Christus miteinander verknüpft.

Jesus verdeutlicht mit großem Ernst, dass mit der Zuwendung zu ihm nichts weniger auf dem Spiel steht als das Heil oder das Unheil. Er tut dies exemplarisch mit dem Gleichnis vom großem Gastmahl (Lk 14, 15-24 par).<sup>23</sup> Gottes Einladung zum Mahl, zur Gemeinschaft mit ihm, ergeht großzügig und grenzenlos. Doch denen, die die Einladung abgelehnt haben, sagt er, dass sie damit auch die Gemeinschaft mit ihm verspielt haben. „Keiner von denen, die eingeladen waren, wird an meinem Mahl teilnehmen” (24). Dieser Satz gehört wohl zu den schärfsten Worten von Abgrenzung, die wir von Jesus kennen. Dabei scheinen die Entschuldigungen jener, die die Einladung ausgeschlagen haben, durchaus plausibel, jedenfalls nach einem rein gesellschaftlichen Verhaltenskodex. Sich um die eigenen Geschäfte kümmern oder heiraten sind keine kriminellen Handlungen. Doch im Kontext dieses Gleichnisses charakterisieren sie den Menschen, der für sich die Grundhaltung der Umkehr nicht für nötig erachtet, sondern meint, sich selbst genügen zu können.

Genau das äußert sich bei denen, die die Einladung ausschlagen. Sie nehmen ihre eigenen Projekte so wichtig und fühlen sich dabei so selbstzufrieden, dass sie blind und taub dafür werden, dass sie gerufen sind, etwas Größerem zu entsprechen. Sie kap-

i udziału w nim z nawróceniem, tak od samego początku nawrócenie i wspólnota z Bogiem w Jezusie Chrystusie są z sobą powiązane.

Jezus wyjaśnia z wielką powagą, że od zwrócenia się do niego zależy zbawienie lub potępienie człowieka. Wyjaśnia to poprzez przypowieść o uczcie (Łk 14, 15–24)<sup>23</sup>. Boże zaproszenie na ucztę, do wspólnoty z nim, ma charakter wspaniałomyślny i nieograniczony. Lecz tym, którzy je odrzucili, Bóg mówi, że tym samym stracili również szansę na wspólnotę z nim. „Żaden z owych ludzi, którzy byli zaproszeni, nie skosztuje mojej uczty” (24). To zdanie należy chyba do najostrzejszych słów, jaki Jezus wypowiedział. Usprawiedliwienia tych, którzy odrzucili zaproszenie, wydają się przy tym nader zrozumiałe, w każdym razie jeśli wziąć pod uwagę obowiązujący w społeczeństwie kodeks zachowania. Zajmowanie się interesami czy ślub to nie są działania kryminalne. Jednak w kontekście tej przypowieści dobrze charakteryzują człowieka, który nie odnosi do siebie potrzeby nawrócenia, lecz wydaje mu się, że jest samowystarczalny.

Taką właśnie postawę zaobserwować można u tych, którzy odrzucają zaproszenie. Swoje własne sprawy uważają oni za tak ważne i są przy tym tak bardzo zadowoleni z siebie, że okazują się ślepi i głusi na wezwanie do otwarcia się na coś więcej. Tak bardzo zamykają się w sobie, że tłumią w sobie głos, który również do nich mówi: nie ja jestem celem, lecz jestem powołany do pełni, którą może być jedynie Królestwo Boże, i którą obdarzyć mnie może jedynie Jezus. W tym kontekście wyraźnie widać, że grzech nie jest przede wszystkim przekroczeniem konkretnego przepisu. Był to zresztą wystarczająco często punkt sporny między Jezusem a wiernymi Prawu faryzeuszami. Grzech polega bowiem na głuchocie i krótkowzroczności, które spr-

seln sich so sehr in ihrem Eigenen ein, dass sie jene Stimme in sich ersticken, die auch zu ihnen sagt: Ich bin nicht das Ziel, sondern ich bin gerufen zu jenem Erfüllenden, das allein das Reich Gottes sein kann und das ich mir von Jesus schenken lassen muss. In diesem Zusammenhang wird auch deutlich, dass Sünde in ihrem Kern und zuerst nicht ein Fehlverhalten gegenüber einer konkreten Vorschrift ist. Dies ist ja oft genug der Streitpunkt, wo Jesus sich gerade von den gesetzestreuen Pharisäern absetzt. Sondern Sünde ist jene Grundhaltung von Taubheit und Kurzsichtigkeit, die es nicht für nötig erachtet, über den eigenen Horizont hinauszublicken, die es also vorzieht sich im Eigenen einzunisten, anstatt sich immer neu auf den Weg zu machen.<sup>24</sup> Von solcher Taubheit will Jesus immer wieder aufrütteln, wenn er wiederholte Male sagt: „Wer Ohren hat zu hören, der höre” (Mt 11, 15; 13, 9. 43; Mk 4, 9; Lk 8. 8; 14, 35). Der Kurzsichtigkeit setzt er die Mahnung zur Wachsamkeit entgegen (Mt 24, 42; Mk 13, 33; Lk 21, 36 etc). Es geht also darum, die Ohren zu spitzen und zu hören, die Augen aufzutun und wachsam zu sein. Mit solch metaphorischer Sprache will die Schrift sagen, dass der Mensch nur dann der paradoxen Dynamik seiner Freiheit entspricht, wenn er diese über sich hinaus ausrichtet auf Jesus Christus, der die Gottesherrschaft in seiner eigenen Person ist.

Doch beharrlich ausgerichtet sein auf etwas Größeres, immer bereit sein, neu aufzustehen und den Weg wieder in Angriff zu nehmen, das geht nicht ohne die Anstrengung, jene Bequemlichkeit zu überwinden, die am Liebsten mit sich selber und dem Erreichten zufrieden sein möchte. Es gehört zum Paradox der menschlichen Verfasstheit mit dazu, dass das „Darüber hinaus” den Menschen auf einen Weg stellt, auf dem er sich verändern lassen muss. Wohl ist der Mensch von seiner inneren Dynamik her geöffnet und ausgerichtet auf das, was Augustinus das „selige Leben” nennt. Doch dieses „selige Leben” ist qualitativ etwas ganz Anderes als dieses Ausgerichtet-Sein. Zwischen beiden „besteht

wiają, że człowiek nie dostrzega potrzeby spojrzenia poza własny horyzont, że woli wygodnie urządzić swoje życie niż wciąż od nowa wyruszać w drogę<sup>24</sup>. To z takiej głuchoty Jezus chce wciąż na nowo przebudzać, gdy wielokrotnie mówi: „Kto ma uszy, niechaj słucha” (Mt 11, 15; 13, 9. 43; Mk 4, 9; Łk 8. 8; 14, 35). Przed krótkowzrocznością ostrzega, wzywając do czuwania (Mt 24, 42; Mk 13, 33; Łk 21, 36 itd.). Chodzi więc o to, aby nastawić uszu i słuchać, aby otworzyć oczy i czuć. Takim metaforycznym językiem Pismo Święte mówi, że człowiek tylko wówczas może sprostać paradoksalnej dynamice swej wolności, gdy skieruje ją, z pominięciem siebie, na Jezusa Chrystusa, który jest uosobieniem Królestwa Bożego.

Jednakże wytrwałe dążenie do tego, co doskonałe, ciągła gotowość do tego, żeby wstać i od nowa wyruszać w drogę, nie może się udać bez wysiłku. Chodzi o to, by przezwyciężyć wygodnictwo, które prowadzi do samozadowolenia i koncentracji na tym, co już udało się osiągnąć. Do paradoksu ludzkiej kondycji należy bowiem i to, że „przekraczanie siebie” stawia człowieka na drodze, na której musi on pozwolić się zmienić. Wewnętrzna dynamika człowieka sprawia wprawdzie, że jest on otwarty i ukierunkowany na to, co św. Augustyn nazywa „życiem szczęśliwym”. Jednakże to „życie szczęśliwe” jest jakościowo czymś zupełnie innym niż to ukierunkowanie. Między jednym a drugim „istnieje tak samo wielka przepaść i tak samo radykalna różnica jak między »nie być« i »być«, ponieważ przejście z jednego w drugie polega nie tylko na byciu »czymś więcej«, lecz na byciu w zupełnie inny sposób”, podkreśla Lubac<sup>25</sup>. Tak więc dynamika ludzkiej wolności stawia człowieka na drodze, którą może i powinien pójść. Lecz pójście tą drogą nie jest bynajmniej swobodnym spacerem. „Nieskończoność

ein ebenso großer Abstand und eine ebenso radikale Andersartigkeit wie zwischen dem Nicht-Sein und dem Sein: denn der Übergang vom einen zum Anderen ist nicht nur zu einem «Mehr-Sein», sondern zu einer anderen Art Sein”, betont H. de Lubac.<sup>25</sup> So ist der Mensch mit der Dynamik seiner Freiheit wohl auf einen Weg gestellt, den er gehen kann und gehen soll. Doch dieses Gehen ist alles andere als ein lockerer Spaziergang. „Denn die Unendlichkeit Gottes ist keine «synthetische», keine falsche Unendlichkeit, die durch bloße Verlängerung des Endlichen erreicht werden könnte! Vom endlichen Wesen wird nicht bloß die Zustimmung dazu verlangt, dass ein anderer ihm «eine Elle zusetze». Er hat ein weit radikaleres Opfer zu bejahen”.<sup>26</sup> Dieses Opfer besteht darin, dass der Mensch bei allem, was er auf seinem Lebensweg erreicht, sich immer wieder eingesteht: ich bin nicht das Ziel und kann es niemals in meinem Eigenen finden. Biblisch gesehen heißt dieses Opfer Aufbruch und Auszug in dem Sinne, dass der Mensch sich selbst immer wieder in Frage stellt, dass er sich selbst verleugnet und sein Leben verliert um Jesu willen (Lk 9, 23). All das sind Elemente, die der Umkehr inne wohnen und ohne die man dem Aufruf Jesu umzukehren, nicht entsprechen kann.

Der Aufruf Jesu zur Umkehr fordert also den Menschen zu einer Grundentscheidung und Grundhaltung heraus, die dessen ganzes Leben zu bestimmen hat. Das bislang Bedachte sollte die Konturen dieser Grundentscheidung beleuchtet und geschärft haben. Sie lassen sich in ein *entweder – oder* zusammenfassen. *Entweder* erfasst der Mensch seine paradoxe Grundverfasstheit in dem Sinne, dass er seine endliche Freiheit in ihrem Offensein auf ein „je darüber Hinaus”<sup>27</sup>, auf das Unendliche ausrichtet, erkennend und bejahend, dass er dieses Unendliche niemals mit eigenen Kräften erreichen kann, sondern dass dieses Unendliche sich ihm frei erschließen und der Mensch sich von ihm ganz beschenken lassen muss. In der konkreten Geschichte des Heiles verwirklicht der Mensch das, indem er

Boga nie jest nieskończonością »syntetyczną«, udawaną, która mogłaby zostać osiągnięta po prostu przez wydłużenie doczesności! Od doczesnej istoty nie wymaga się tylko zgody na to, aby ktoś inny dołożył »jedną chwilę« do wieku jej życia (Mt 6, 27). Musi ona zgodzić się na daleko bardziej radykalną ofiarę<sup>26</sup>. Ofiara ta polega na tym, że człowiek niezależnie od wszystkiego, co udało mu się w życiu osiągnąć, wciąż na nowo zdobywa się na przyznawanie sam przed sobą: nie jestem celem i nigdy nie odnajdę go w tym, co należy do mnie. Z biblijnego punktu widzenia taka ofiara może być ujmowana jako wyjście, wyruszenie w drogę w tym sensie, że człowiek wciąż od nowa zapiera się samego siebie i traci swoje życie dla Jezusa (Łk 9, 23). Są to elementy, które składają się na nawrócenie i bez których nie można odpowiedzieć na wezwanie Jezusa.

Wezwanie do nawrócenia jest więc dla człowieka wyzwaniem, które wymaga podjęcia zasadniczej decyzji i przyjęcia postawy, która zadecyduje o całym jego życiu. Nasze dotychczasowe analizy powinny naświetlić i skonkretyzować zarysy takiej decyzji. Można je podsumować na zasadzie „albo-albo”. Albo człowiek stawia czoło swojej paradoksalnej sytuacji w taki sposób, że zwróci swoją doczesną wolność w kierunku „ciągłego przekraczania”<sup>27</sup> tego, co jest, a więc w kierunku nieskończoności, rozumiejąc i akceptując to, że tego, co nieskończone, nie może nigdy osiągnąć własnymi siłami, lecz ta nieskończoność musi się przed nim z własnej woli otworzyć, a człowiek musi pozwolić jej się obdarować. W historii zbawienia człowiek może to urzeczywistnić, przyjmując wezwanie Jezusa i podążając za nim. Albo też człowiek przywłaszcza sobie bogactwo swojej wolności i użyje otrzymanej wraz z wolnością otwartości na to, co pełne i do-

den Aufruf Jesu annimmt und Jesus nachfolgt. *Oder* der Mensch nimmt den Reichtum seiner Freiheit in Eigenbesitz und benutzt die mit der Freiheit gegebene Offenheit auf ein Ganzes hin als Mittel, um sich selbst in prometheischer Selbstgenügsamkeit als dieses Ganze zu setzen.

Diese Grundentscheidung deckt nun ebenfalls auf, worin die Versuchung besteht, sich Jesu Aufruf zur Umkehr entziehen zu wollen. Damit schließt der Mensch die paradoxe Spannung, die seiner Freiheit innewohnt, gleichsam kurz und erspart sich die Mühe, in der Nachfolge Christi aus sich selber ausziehen und die Erfüllung seiner selbst sich gnädig schenken zu lassen. Der Mensch biegt so seine Freiheit auf sich selbst zurück. Er nistet sich ein im Eigenen und gaukelt sich vor, sich darin wohl zu fühlen. Er verhält sich zu sich selbst, ohne sich zu dem verhalten zu wollen, der ihn frei gesetzt hat und verfällt damit, nach den Worten Kierkegaards, der „Krankheit zum Tode”.

Es läge nun auf der Hand, diese „Krankheit zum Tode” als Sünde zu artikulieren und umgekehrt die Umkehr im Kontext von Sünde zu bedenken. Das kann in diesem Beitrag nicht mehr geleistet werden. Nur soviel: die Tatsache, dass der Mensch konkret immer auch Sünder ist, vergiftet sozusagen die als Paradox bedachten Grundspannungen. Trotz dieses Giftes muss der Mensch nicht der „Krankheit zum Tode” verfallen sein, weil dem Gift der Sünde die noch stärkere heilende und heilig machende Gnade entgegensteht. Paulus hat dieses Drama typologisch in den Gegensatz zwischen erstem und zweitem Adam, altem und neuem Menschen gekleidet. Jesus Christus hat als zweiter, himmlischer Adam die Macht der Sünde gebrochen und damit die Übermacht der Gnade kundgetan (Röm 5, 12-21; 1 Kor 15, 45-51).<sup>28</sup> Die Umkehr von der Sünde hin zur Nachfolge Christi nimmt in der Perspektive dieses Dramas sozusagen die Rolle einer entgiftenden Pädagogik ein. Aber in diesem Beitrag ging es darum, zu zeigen, dass Umkehr über den Kontext von Sün-



skonałe – jako środka pozwalającego w akcie prometejskiej samowystarczalności postawić siebie samego w miejsce tej pełni.

Ta zasadnicza decyzja pozwala również zrozumieć, na czym polega pokusa odmowy podążania za wezwaniem Jezusa do nawrócenia. W ten sposób człowiek, zamiast wykorzystać paradoksalne napięcie będące cechą jego wolności, powoduje rodzaj „krótkiego spięcia”, ponieważ nie zadaje sobie trudu, aby podążając za Chrystusem wyjść poza siebie i pozwolić mu na łaskę obdarowania się pełnią siebie samego. Człowiek skierowuje przez to swoją wolność na samego siebie. Urządza się wygodnie w tym, co posiada, i wmawia sobie, że jest w tym szczęśliwy. Odnosi się do siebie, zamiast odnieść się do tego, który obdarzył go wolnością, i zapada w ten sposób, jak to ujął Kierkegaard, na „chorobę prowadzącą do śmierci”.

Wynika stąd jasno, że ta „śmiertelna choroba” to grzech, a nawrócenie należy rozpatrywać w kontekście tak pojętego grzechu. W niniejszych rozważaniach nie ma już na to miejsca, należy tylko stwierdzić, co następuje: fakt, że każdy człowiek jest również grzesznikiem, w pewnym sensie zatruwa ową paradoksalną sytuację, w jakiej znajduje się człowiek. Mimo tej trucizny człowiek nie musi ulec „chorobie prowadzącej do śmierci”, ponieważ antidotum na truciznę grzechu stanowi silniejsza od niej, uzdrawiająca i uświęcająca łaska. Święty Paweł przedstawia ten dramat typologicznie jako przeciwieństwo między pierwszym i drugim Adamem, starym i nowym człowiekiem. Jezus Chrystus jako drugi, niebiański Adam złamał moc grzechu i ogłosił zwycięstwo łaski (Rz 5, 12–21; 1 Kor 15, 45–51)<sup>28</sup>.

Tylko poprzez postawę nawrócenia człowiek może sprostać paradoksalnej sytuacji swojej egzystencji. Teolog Joseph Ratzinger

de hinaus grundlegend und genuin positiv zu einer Art von heilsamer Pädagogik des Menschseins dazugehört.

Nur mit einer Grundhaltung von Umkehr entspricht der Mensch der paradoxen Verfasstheit seiner Existenz. Der Theologe Joseph Ratzinger hat das programmatisch in einem Beitrag zum Ausdruck gebracht, wo er Umkehr im Titel als „Grundbefindlichkeit christlicher Existenz” bezeichnet hat.<sup>29</sup> Er eröffnet diesen Beitrag, indem er fragt, was denn der Begriff Umkehr – Metanoia aussage. Wenn man Verengungen vermeiden wolle, müsse man „den radikalen Charakter dessen erkennbar machen, worum es hier geht: einen Vorgang, der die ganze Existenz und die Existenz ganz, das heißt endgültig, in der Ganzheit ihrer zeitlichen Erstreckung betrifft und weit mehr als bloß einen einzelnen und wiederholten Akt des Denkens, des Fühlens oder Wollens meint”.<sup>30</sup> Dieser „radikale Charakter” kann ebenfalls als Brücke dienen, die leben und glauben verbindet. Erst im christlichen Glauben lebt der Mensch der paradoxen Verfasstheit seiner Existenz entsprechend und das ist wiederum nur möglich in der Grundhaltung von Umkehr. „Nicht einfach die Kehre zu sich selbst rettet, sondern vielmehr die Wegkehr von sich in den rufenden Gott hinein. Der Mensch wird nicht auf die letzte Tiefe seines Ich, sondern auf den von außen herantretenden Gott, auf das Du verwiesen, das ihn aufricht und eben darin erlöst. Darum ist Metanoia gleichbedeutend mit Gehorsam und Glaube; darum steht sie im Gefüge der Realität des Bundes; darum ist sie bezogen auf die Gemeinschaft derer, die in den gleichen Weg gerufen sind... Damit ist zugleich deutlich, dass Metanoia nicht irgendeine christliche Haltung darstellt, sondern der christliche Grundakt überhaupt ist, freilich begriffen von einem ganz bestimmten Aspekt her: dem der Veränderung, der Wende, des Neu- und Anderswerdens. Um Christ zu werden, muss der Mensch sich ändern, nicht bloß an irgendeiner Stelle, sondern ohne Vorbehalt, bis in den letzten Grund seines Seins hinab”.<sup>31</sup> Damit

wyraża to programowo w artykule, w którym określa nawrócenie jako „zasadniczy stan chrześcijańskiej egzystencji”<sup>29</sup>. Artykuł otwiera pytanie o to, co oznacza pojęcie nawrócenia (*metanoia*). Jeśli chce się uniknąć uproszczeń, należy uwzględnić „radykalny charakter tego, co to pojęcie oznacza: chodzi tu o proces, który dotyczy całej egzystencji w sposób ostateczny, w całym jej wymiarze czasowym, który jest daleko czymś więcej niż tylko pojedynczym i powtarzalnym aktem myślowym, uczuciowym czy też aktem woli”<sup>30</sup>. Ten „radykalny charakter” może służyć jako pomost łączący życie i wiarę. Tylko wiara chrześcijańska pozwala człowiekowi żyć w sposób odpowiadający paradoksalnej sytuacji jego egzystencji, a to z kolei jest możliwe tylko wówczas, gdy przyjmie się postawę nawrócenia. „Już nie powrót do samego siebie jest ocaleniem, lecz odwrócenie się od siebie i zwrócenie do Boga, który nas wzywa. Uwaga człowieka kieruje się już nie w stronę głębi własnego »ja«, lecz zwraca się w stronę przychodzącego z zewnątrz Boga, w stronę »Ty«, które wyzwala go z zamknięcia i dzięki temu zbawia. Dlatego też *metanoia* jest równoznaczna z posłuszeństwem i wiarą; dlatego jest wyrazem realności przymierza; dlatego odnosi się do wspólnoty tych, którzy są powołani do pójścia tą samą drogą... W ten sposób staje się jasne, że *metanoia* nie jest jedną z wielu postaw chrześcijańskich, lecz zasadniczym aktem chrześcijaństwa, rozumianym w ściśle określonym sensie zmiany, przełomu, nowego początku. Aby stać się chrześcijaninem, człowiek musi się zmienić, nie tylko pod jakimś względem, lecz bez zastrzeżeń, aż do najgłębszych podstaw swojego bytu”<sup>31</sup>. W ten sposób może stać się jasne, że nawrócenie rzeczywiście stanowi niezbędną i zbawienną szkołę chrześcijańskiego życia.

dürfte ebenfalls deutlich geworden sein, dass Umkehr in der Tat eine notwendige und heilsame Pädagogik für ein christliches Leben ist.

#### ■ ANMERKUNGEN

<sup>1</sup> Wie Umkehr in moraltheologischer Manualistik auf den Bereich der Sünde eingegrenzt war, zeigt sich noch in der Art und Weise, wie z.B. Bernhard Häring in seinem Werk diese Einengung zu überwinden sucht und dann auch tatsächlich überwindet. Dies kann man gut beobachten durch einen Vergleich seiner beiden Handbücher, *Das Gesetz Christi*, Freiburg 1954, 349-480 und *Frei in Christus I*, Freiburg 1979, 171-224, 368-438.

<sup>2</sup> H. de Lubac, *Nouveaux paradoxes*, Paris 1955.

<sup>3</sup> „Le paradoxe est l'envers dont la synthèse serait l'endroit. Mais cet endroit nous fuit toujours... Le paradoxe, c'est la recherche ou l'attente de la synthèse. Expression provisoire d'une vue toujours incomplète, mais qui s'oriente vers la plénitude” (ebd., 9). Auf der Ebene der Philosophie hat sich P. Ricoeur wiederholte Male gegen die vorschnellen Synthesen gewandt, die einem dialektischen Denken innewohnen. Siehe z.B. P. Ricoeur, *Le mal. Un défi à la philosophie et à la théologie*, Genève 1986, 34-39.

<sup>4</sup> „Car le paradoxe est partout dans le réel, avant d'être dans la pensée... Le paradoxe, au meilleur sens, est objectivité” (H. de Lubac, op.cit., 10).

<sup>5</sup> Eine gelungene Analyse zu Paradox und Geheimnis im Denken von Henri de Lubac gibt N. Ciola, *Paradosso e mistero in Henri de Lubac*, Roma 1980.

<sup>6</sup> Zur diesbezüglichen Diskussion aus theologisch ethischer Sicht siehe E. Schockenhoff, *Theologie der Freiheit*, Freiburg 2007. Ders., *Zur Lüge verdammt?*, Freiburg 2000.

<sup>7</sup> H.U. von Balthasar, *Theodramatik II. Die Personen des Spiels*, Teil I: *Der Mensch in Gott*, Einsiedeln 1976, 186.

<sup>8</sup> Eine der schlüssigsten Zusammenfassungen dieser Grundstruktur menschlicher Freiheit findet sich bei K. Rahner, *Grundkurs des Glaubens*, Freiburg 1976, 35-53.

<sup>9</sup> S. Kierkegaard, *Die Krankheit zum Tode*, aus dem Dänischen übersetzt von E. Hirsch, Düsseldorf, Köln 1954, 8.

<sup>10</sup> Vgl. ebd. 8.

<sup>11</sup> „Das Selbst ist Freiheit” (ebd., 25).

<sup>12</sup> Ebd., 68.

<sup>13</sup> Ebd., 25-26.

<sup>14</sup> Ebd., 16.

<sup>15</sup> Eine prägnante Zusammenfassung des Denkens von Kierkegaard zu diesem Thema gibt W. Pannenberg, *Anthropologie in theologischer Perspektive*, Göttingen 1983, 93-99.

## ■ PRZYPISY

<sup>1</sup> Ograniczenie w moralno-teologicznej manualistyce pojęcia nawrócenia do sfery grzechu widać jeszcze po sposobie, w jaki np. Bernhard Häring stara się w swojej pracy przezwyciężyć to zawężenie, co rzeczywiście mu się udaje. Można to zaobserwować, porównując dwa podręczniki jego autorstwa: *Das Gesetz Christi*, Freiburg 1954, s. 349–480, oraz *Frei in Christus I*, Freiburg 1979, s. 171–224, 368–438.

<sup>2</sup> H. de Lubac, *Nouveaux paradoxes*, Paris 1955.

<sup>3</sup> „Le paradoxe est l'envers dont la synthèse serait l'endroit. Mais cet endroit nous fuit toujours... Le paradoxe, c'est la recherche ou l'attente de la synthèse. Expression provisoire d'une vue toujours incomplète, mais qui s'oriente vers la plénitude” (tamże, s. 9). Na płaszczyźnie filozoficznej P. Ricoeur wielokrotnie przeciwstawiał się pochopnym syntezom, które są cechą charakterystyczną myślenia dialektycznego. Patrz np. P. Ricoeur, *Le mal. Un défi à la philosophie et à la théologie*, Genève 1986, s. 4–39.

<sup>4</sup> „Car le paradoxe est partout dans le réel, avant d'être dans la pensée... Le paradoxe, au meilleur sens, est objectivité” (H. de Lubac, dz. cyt., s. 10).

<sup>5</sup> Udaną analizę paradoksu i tajemnicy w rozważaniach H. de Lubaca przedstawia N. Ciola w opracowaniu *Paradosso e mistero in Henri de Lubac*, Roma 1980.

<sup>6</sup> Dyskusja na ten temat z punktu widzenia teologiczno-etycznego zob. E. Schockenhoff, *Theologie der Freiheit*, Freiburg 2007; tenże, *Zur Lüge verdammt?*, Freiburg 2000.

<sup>7</sup> H.U. von Balthasar, *Theodramatik II. Die Personen des Spiels*, cz. I: *Der Mensch in Gott*, Einsiedeln 1976, s. 186.

<sup>8</sup> Wyczerpujące podsumowanie tej podstawowej struktury człowieczej wolności znajduje się w opracowaniu: K. Rahner, *Grundkurs des Glaubens*, Freiburg 1976, s. 35–53.

<sup>9</sup> S. Kierkegaard, *Die Krankheit zum Tode*, tł. z duńskiego E. Hirsch, Düsseldorf, Köln 1954, s. 8.

<sup>10</sup> Por. tamże.

<sup>11</sup> „Das Selbst ist Freiheit” (tamże, s. 25).

<sup>12</sup> Tamże, s. 68.

<sup>13</sup> Tamże, s. 25–26.

<sup>14</sup> Tamże, s. 16.

<sup>15</sup> Trafne podsumowanie refleksji Kierkegaarda na ten temat przedstawia W. Pannenberg w *Anthropologie in theologischer Perspektive*, Göttingen 1983, s. 93–99.

<sup>16</sup> H. de Lubac, *Die Freiheit der Gnade. II. Das Paradox des Menschen*, Einsiedeln 1971, s. 87.

<sup>17</sup> Tamże, s. 225.

<sup>18</sup> Tamże, s. 160.

<sup>19</sup> Amerykański socjolog religii P.L. Berger w swojej książce *A Rumor of Angels*, New York 1969, poka-

<sup>16</sup> H. de Lubac, *Die Freiheit der Gnade. II. Das Paradox des Menschen*, Einsiedeln 1971, 87.

<sup>17</sup> Ebd., 225.

<sup>18</sup> Ebd., 160.

<sup>19</sup> Der amerikanische Religionssoziologe P.L. Berger zeigt in seinem Buch *A Rumor of Angels*, New York 1969, wie sich das Verlangen nach Glück, Sinn und darin nach Transzendenz in alltäglichen Vorkommnissen widerspiegelt, etwa im Bestreben des Menschen nach Ordnung, in der Geste der Mutter, die ein weinendes Kind in ihre Arme schließt, im Hoffen und Verdammern, im Spiel und im Humor. Berger hat diese Thematik in einer seiner letzten Veröffentlichungen erneut aufgegriffen. Siehe *Questions of Faith. A Sceptical Affirmation of Christianity*, Oxford 2004.

<sup>20</sup> Die „Kostproben” aus dem 10. Buch werden zitiert nach der Ausgabe: A. Augustinus, *Confessiones – Bekenntnisse*, Lateinisch – Deutsch, eingeleitet und übersetzt von J. Bernhart, München 1955.

<sup>21</sup> S. Kierkegaard, op.cit., 9.

<sup>22</sup> W. Kasper, *Jesus der Christus*, Mainz 1974, 118.

<sup>23</sup> Zu Lk 14, 15-24 siehe J. Jeremias, *Die Gleichnisse Jesu*, Göttingen 1958, 37-40, 110-113. Eine aktualisierte Übersetzung der Entschuldigungen für die heutige Zeit bietet A. Schmied, *Was spricht für uns?*, München 1979, 26-38.

<sup>24</sup> Dass die Einladung zum großen Gastmahl keine Sonderbegebenheit darstellt, sondern die Grundausrichtung von Umkehr abbildet, macht das Lukasevangelium klar, wenn es diese Thematik in den darauf folgenden Kapiteln noch einmal aufgreift und zwar in einem eschatologischen Zusammenhang. Vgl. dazu Lk 17, 20. 26-30.

<sup>25</sup> H. de Lubac, *Die Freiheit der Gnade II. ...*, 123-124.

<sup>26</sup> Ebd., 52.

<sup>27</sup> Thomas von Aquin nennt dieses Offensein *quodammodo omnia*. Vgl. STh I, 80 a, 1; 84 a, 2 ad 2.

<sup>28</sup> H.U. von Balthasar zeichnet das Verhältnis zwischen erstem, irdischem und zweitem, himmlischen Adam als Verhältnis eines Paradoxes in: *Theodramatik III. Die Handlung*, Einsiedeln 1980, 439-444.

<sup>29</sup> J. Ratzinger, *Metanoia als Grundbefindlichkeit christlicher Existenz*, in: E.Ch. Suttner (Hg.), *Buße und Beichte*, Drittes Regensburger ökumenisches Symposium, Regensburg 1972, 21-37. Erneut veröffentlicht unter dem Titel: *Glaube als Umkehr – Metanoia*, in: J. Ratzinger, *Theologische Prinzipienlehre*, München 1982, 57-69.

<sup>30</sup> J. Ratzinger, *Glaube als Umkehr – Metanoia*, 57.

<sup>31</sup> Ebd., 62. Diesen Grundgedanken hatte J. Ratzinger bereits entwickelt in seiner *Einführung in das Christentum*, München 1968, 27-28.

zuje, jak tęsknota za szczęściem, sensem, a przez to za transcendencją znajduje swoje odbicie w codziennych zdarzeniach, choćby w ludzkim dążeniu do porządku, w odruchu matki, która tuli w ramionach płaczące dziecko, w nadziei i potępieniu, w zabawie i humorze. Berger podjął ponownie tę tematykę w jednej ze swoich ostatnich publikacji: *Questions of Faith. A Sceptical Affirmation of Christianity*, Oxford 2004.

<sup>20</sup> Fragmenty tej książki cytuję na podstawie wydania: A. Augustinus, *Confessiones – Bekenntnisse*, tł. i wstępem opatrzył J. Bernhart, München 1955.

<sup>21</sup> S. Kierkegaard, dz. cyt., s. 9.

<sup>22</sup> W. Kasper, *Jesus der Christus*, Mainz 1974, s. 118.

<sup>23</sup> Na temat fragmentu z Łk 14, 15–24 zob. J. Jeremias, *Die Gleichnisse Jesu*, Göttingen 1958, s. 37–40, 110–113. Uaktualnione tłumaczenie usprawiedliwień na dzisiejsze czasy przedstawia A. Schmied w *Was spricht für uns?*, München 1979, s. 26–38.

<sup>24</sup> To, że zaproszenie na ucztę nie jest jakimś niezwykłym wydarzeniem, lecz odzwierciedla samą istotę nawrócenia, wyjaśnia Ewangelia św. Łukasza, podejmując tę tematykę jeszcze raz w następnych rozdziałach w kontekście eschatologicznym. Por. Łk 17, 20. 26–30.

<sup>25</sup> H. de Lubac, *Die Freiheit der Gnade II...*, s. 123–124.

<sup>26</sup> Tamże, s. 52.

<sup>27</sup> Św. Tomasz z Akwinu nazywa tę otwartość *quodammodo omnia*. Por. STh I, 80 a, 1; 84 a, 2 ad 2.

<sup>28</sup> H.U. von Balthasar nakreśla relację między pierwszym, ziemskim, i drugim, niebiańskim Adamem jako relację paradoksu w opracowaniu *Theodramatik III. Die Handlung*, Einsiedeln 1980, s. 439–444.

<sup>29</sup> J. Ratzinger, *Metanoia als Grundbefindlichkeit christlicher Existenz*, w: E.Ch. Suttner (red.), *Buße und Beichte*, Drittes Regensburger ökumenisches Symposium, Regensburg 1972, s. 21–37. Praca ta została wznowiona pod tytułem: *Glaube als Umkehr – Metanoia*, w: J. Ratzinger, *Theologische Prinzipienlehre*, München 1982, s. 57–69.

<sup>30</sup> J. Ratzinger, *Glaube als Umkehr – Metanoia*, s. 57.

<sup>31</sup> Tamże, s. 62. Tę myśl przewodnią J. Ratzinger rozwinął w swojej książce *Einführung in das Christentum*, München 1968, s. 27–28.

## Bruno Hidber

Prof. an der Accademia Alfonsiana in Rom.

Forschungsbereiche: Das Problem des Bösen, Freiheit und Sünde, Umkehr und Versöhnung.

## Bruno Hidber

Prof. teologii moralnej w Akademii Alfonsianum w Rzymie.

Główne obszary badawcze: problematyka zła, wolności i grzechu, nawrócenia i przebaczenia.

**Danuta Walczak-Duraj**



## **Przesłanki i problemy wielokulturowej edukacji w społeczeństwach Unii Europejskiej**

### **Prämissen und Probleme multikultureller Bildung in den Gesellschaften der Europäischen Union**

**Słowa kluczowe:** adaptacja kulturowa; integracja; muzułmanie; tożsamość muzułmańska; wielokulturowa edukacja; wielokulturowe wychowanie; wielokulturowe społeczeństwo

**Schlüsselworte:** kulturelle Adaptation; Integration; Moslems; islamische Identität; multikulturelle Bildung; multikulturelle Erziehung; multikulturelle Gesellschaft

#### **Wprowadzenie**

Szybko przebiegające zmiany w wymiarze życia społecznego, politycznego i ekonomicznego we współczesnym świecie powodują, iż podejmuje się szereg nowych badań o charakterze interdyscyplinarnym. W badaniach z zakresu socjologii kultury, antropologii społecznej, psychologii społecznej oraz pedagogiki podejmowane są coraz częściej ważne problemy związane ze złożoną problematyką wielokulturowości, komunikacji międzykulturowej, kształtowania nowych wymiarów tożsamości jednostkowej i grupowej czy też specyficznego przejawiania się starych i powstawania nowych stereotypów i uprzedzeń etnicznych w zglobalizowanym świecie. W oparciu o wyniki tych badań coraz częściej zwraca się uwagę zarówno na wzrost znaczenia edukacji w kształtowaniu wielokulturowego społeczeństwa jak i na problemy, jakie się z tym wiążą. Odnosi się to zarówno do społeczeństw Ameryki Północnej, społeczeństwa australijskiego, jak

#### **Einführung**

Die schnellen Veränderungen auf dem Gebiet des sozialen, politischen und wirtschaftlichen Lebens in der Welt von heute bewirken, dass eine Reihe neuer Untersuchungen mit interdisziplinärem Charakter durchgeführt wird. In den Untersuchungen auf dem Gebiet der Kultursoziologie, Sozialanthropologie, Sozialpsychologie und Pädagogik werden immer öfter wichtige Probleme behandelt, die mit der komplizierten Problematik des Multikulturalismus, der interkulturellen Kommunikation, der Gestaltung neuer Dimensionen der individuellen und der Gruppenidentität oder auch der Entstehung neuer ethnischer Vorurteile und Stereotypen in der globalisierten Welt verbunden sind. Auf der Basis der Ergebnisse dieser Untersuchungen richtet sich die Aufmerksamkeit immer öfter sowohl auf die wachsende Bedeutung der Bildung für die Gestaltung einer multikulturellen Gesellschaft als auch auf die damit verbundenen Probleme. Dies betrifft sowohl die Gesellschaften Nordamerikas und Australiens als auch Europas, besonders die westeuropäischen Gesellschaften. Denn unabhängig vom Grad der

i społeczeństw europejskich, zwłaszcza zaś Europy Zachodniej. Niezależnie bowiem od stopnia zróżnicowania i autonomii systemów edukacyjnych w poszczególnych krajach oraz od zróżnicowania kulturowego danego społeczeństwa są one częścią ogólnego systemu społeczno-politycznego i przyjętych w danym kraju rozwiązań ustrojowych. Na owo zróżnicowanie w systemach edukacyjnych nakładają się również te wynikające z przyjętego w danym kraju modelu adaptacji kulturowej stosowanego wobec imigrantów z innych kultur, zanurzonych zwłaszcza w innych religiach.

Jeśli edukację potraktujemy jako złożone, ale zarazem usystematyzowane działanie adresowane zarówno do dzieci i młodzieży, jak i do osób dorosłych (konceptje permanentnego kształcenia, uniwersytety trzeciego wieku, różnego rodzaju kursy zdobywania wielokulturowych kompetencji społecznych adresowane do osób zarządzających wielokulturowymi zespołami pracowniczymi), wpisane w przyjęte założenia dotyczące pożądanego kształtu ładu aksjonormatywnego, to zarazem zdamy sobie sprawę z wyzwań, przed jakimi staje współczesny system edukacji. Wyzwania te wynikają zarówno ze społecznych, ekonomicznych, politycznych i kulturowych konsekwencji procesu globalizacji, jak również ze zmian mających raczej charakter endogeniczny. Tytułem przykładu można wskazać zmiany w standardach oczekiwań społeczeństw demokratycznych wobec władzy politycznej. Oczywiście, ramą spinającą te procesy są szerokie i złożone zmiany w ideologiach i doktrynach społecznych, ekonomicznych i politycznych, nowe idee, bądź idee stare, ale na nowo odczytane. Stąd też tak wyraźny akcent kładzie się obecnie na wielokulturowe wychowanie, które traktuje się jako jeden z ważniejszych nurtów współczesnej pedagogiki. Jego zadanie to

Differenzierung und Autonomie der Bildungssysteme in den einzelnen Ländern und von der kulturellen Differenzierung der jeweiligen Gesellschaft bilden sie einen Teil des allgemeinen sozio-politischen Systems und der im betreffenden Land angenommenen Systemlösungen. Zu dieser Differenzierung in den Bildungssystemen kommen noch die aus dem im betreffenden Land angenommenen Modell kultureller Adaptation hinzu, das auf die Immigranten aus anderen Kulturen angewandt wird, vor allem auf diejenigen, die in anderen Religionen verwurzelt sind.

Wenn wir Bildung als ein komplexes, zugleich aber systematisches Handeln verstehen, das sowohl an Kinder und Jugendliche als auch an Erwachsene adressiert ist (Konzeptionen des permanenten Lernens, Universitäten des Dritten Alters, verschiedene Arten von Kursen zum Erwerb multikultureller sozialer Kompetenzen für das Verwaltungspersonal multikultureller Arbeitergruppen), das in die angenommenen Prämissen über die erwünschte Gestalt der axiologischen Ordnung „eingeschrieben“ ist, dann sind wir uns zugleich der Herausforderungen bewusst, vor denen das heutige Bildungssystem steht. Diese Herausforderungen resultieren sowohl aus den sozialen, ökonomischen, politischen und kulturellen Konsequenzen des Globalisierungsprozesses als auch aus eher endogenen Charakter besitzenden Veränderungen. Als Beispiel dafür sei auf die veränderten Standards der Erwartungen demokratischer Gesellschaften an die politischen Machthaber verwiesen. Selbstverständlich fungieren als diese Prozesse verknüpfende Rahmenbedingungen die weitreichenden und komplexen Wandlungen in den Ideologien und sozialen, ökonomischen und politischen Doktrinen sowie neue Ideen, aber auch alte, die dann aber neu interpretiert werden. Deshalb wird heute so deutlich auf multikulturelle Erziehung Nachdruck gelegt, die als eine der wichtigsten Strömungen zeitgenössischer Pädagogik behandelt wird. Ihre Aufgabe ist es, die Gesellschaft

przygotowanie społeczeństwa do życia w pluralizmie kulturowym, etnicznym i religijnym.

Celem niniejszego opracowania jest przybliżenie, choćby w sposób bardzo syntetyczny, wiodących przesłanek, dylematów i problemów związanych z realizacją w wielu krajach Unii Europejskiej idei wielokulturowej edukacji i wychowania, stanowiących podstawę realizowania nowej jakości życia społecznego w tych krajach.

### **1. Przesłanki i cele wielokulturowego wychowania i edukacji**

Najczęściej do podstawowych przesłanek rozwoju koncepcji wielokulturowego wychowania zalicza się: wzmocnienie ruchu migracyjnego do wysoko rozwiniętych krajów przemysłowych, powszechne uznanie praw człowieka i mniejszości etnicznych do współkształtowania demokracji w tych krajach oraz fenomen globalizacji komunikacji społecznej. Wzrastający udział zarówno cudzoziemców, jak i naturalizowanych imigrantów w społeczeństwach przyjmujących to zarazem wzrost możliwości potencjalnych konfliktów i niepowodzeń osobistych, wynikających z funkcjonowania różnego rodzaju stereotypów, uprzedzeń, postaw nacjonalistycznych, niekiedy również rasistowskich, a w odniesieniu do Europy – z europocentryzmu. Zatem włączenie w system edukacji szkolnej i pozaszkolnej treści wychowania wielokulturowego to nie tylko ogólna korzyść społeczna, wynikająca z ograniczenia wymienionych wyżej konfliktów, ale również korzyść związana z szeroko rozumianymi kompetencjami wielokulturowymi poszczególnych jednostek, które w większym lub mniejszym stopniu staną się w przyszłości nieodzownym elementem kompetencji zawodowych.

auf ein Leben im kulturellen, ethnischen und religiösen Pluralismus vorzubereiten.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, dem Leser die maßgeblichen Prämissen, Dilemmata und Probleme näherzubringen, wenn auch nur in sehr knapper, zusammengefasster Form, die mit der Verwirklichung des Gedankens einer multikulturellen Bildung und Erziehung in vielen Ländern der Europäischen Union verbunden sind, welche die Grundlage für die Realisierung einer neuen Qualität des sozialen Lebens in diesen Ländern bildet.

### **1. Prämissen und Ziele multikultureller Erziehung und Bildung**

Zu den grundlegenden Prämissen der Entwicklung der Konzeption einer multikulturellen Erziehung werden meistens gezählt: die Zunahme der Migrationsbewegungen in hochentwickelte Industriestaaten, die allgemeine Anerkennung der Menschenrechte sowie der Rechte ethnischer Minderheiten auf Mitgestaltung der Demokratie in diesen Ländern sowie das Phänomen der Globalisierung der sozialen Kommunikation. Der wachsende Anteil sowohl von Ausländern als auch von eingebürgerten Immigranten in den Einwanderungsgesellschaften bedeutet zugleich eine Zunahme der Möglichkeit potentieller Konflikte und persönlichen Scheiterns, was aus dem Funktionieren verschiedenartiger Stereotypen, Vorbehalte, nationalistischer und manchmal auch rassistischer Haltungen und – jedenfalls in Bezug auf Europa – aus einem starken Eurozentrismus resultiert. Daher ist die Einführung von Inhalten multikultureller Erziehung in das schulische und außerschulische Bildungssystem nicht nur von allgemeinem gesellschaftlichem Nutzen, der sich aus der Beschränkung der oben erwähnten Konflikte ergibt, sondern auch im Zusammenhang mit den im umfassenden Sinne verstandenen multikulturellen Kompetenzen der einzelnen Individuen, die in Zukunft einen mehr oder weniger unerlässlichen Be-

Terminu „wychowanie wielokulturowe” (ang. *multicultural education*, fr. *education interculturelle*, niem. *multikulturelle* i *interkulturelle Erziehung*) zaczęto używać w początkach lat 70. XX wieku na określenie idei stanowiącej podstawę działań wychowawczych, z której wynika, iż wszystkie kultury są równoważne i nie mogą podlegać klasyfikacji. Tak więc wielokulturowe wychowanie koncentrować się ma w swych założeniach na przygotowaniu jednostek zarówno do zgodnego współżycia w społeczeństwie etnicznego pluralizmu, jak i do pracy w takim społeczeństwie. Praktyka w tym zakresie w ciągu ostatnich kilkunastu lat w Europie Zachodniej dowiodła, że najwięcej problemów wynikających z tego założenia, nie tylko natury edukacyjnej, ale i politycznej, pojawia się w sferze obyczajowej i religijnej. Warto jednak zaznaczyć, że – jak zauważa B. Bartz<sup>1</sup>, powołując się na G. Auernheimera<sup>2</sup>, w Europie rozwój idei wielokulturowego wychowania poprzedzony był w Niemczech, Austrii i Szwajcarii, w latach 60. XX wieku, pedagogiką dla obcokrajowców (*Ausländerpädagogik*), zmierzającą do asymilacji imigrantów, dostosowania się przez nich i przejścia kultury większości etnicznej.

Mimo że w Europie Zachodniej nastąpiło w późniejszych latach odejście od tej pedagogiki, to, jak wskazuje wielu autorów, w koncepcji edukacji i wychowania wielokulturowego nadal nie podjęto i nie rozstrzygnięto wielu trudnych problemów. Wśród tych najważniejszych wskazać można m.in. na to, iż bardzo trudno jest rozstrzygnąć, od którego momentu czy wydarzenia można formalnie mówić o wielokulturowym czy wieloetnicznym społeczeństwie. Chodzi tutaj przede wszystkim o określenie, jakie są zakładane i oczekiwane zmiany w systemach wartości członków danego społeczeństwa i jaki charakter mają dominujące instytucje

standteiler ihrer beruflichen Kompetenzen bilden werden.

Den Begriff der „multikulturellen Erziehung” (engl. *multicultural education*, frz. *education interculturelle*, dt. auch *interkulturelle Erziehung*) begann man zu Beginn der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts zur Beschreibung einer Idee zu gebrauchen, die die Grundlage der erzieherischen Aktivitäten darstellt und besagt, dass alle Kulturen gleichwertig sind und nicht klassifiziert werden können. Somit soll sich die multikulturelle Erziehung von ihren Voraussetzungen her darauf konzentrieren, den Einzelnen sowohl auf das friedliche Zusammenleben in einer ethnisch pluralistischen Gesellschaft als auch auf die Arbeit in einer solchen Gesellschaft vorzubereiten. Die Praxis in den letzten 15 Jahren in Westeuropa hat diesbezüglich gezeigt, dass die meisten aus dieser Voraussetzung resultierenden Probleme – nicht nur auf dem Gebiet des Bildungswesens, sondern auch Probleme politischer Natur – auf dem Gebiet der Sitten und Gebräuche sowie der Religion entstehen. Es muss jedoch betont werden, dass in Europa – wie B. Bartz<sup>1</sup> bemerkt, der sich auf G. Auernheimer<sup>2</sup> beruft – der Entwicklung der Idee einer multikulturellen Erziehung in Deutschland, Österreich und der Schweiz in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts eine sogenannte „Ausländerpädagogik” vorausging, die eine Assimilierung der Immigranten und deren Anpassung an die Kultur der ethnischen Mehrheit sowie deren Übernahme anstrebte.

Obwohl man sich in Westeuropa später wieder von dieser Pädagogik abwandte, wurden – wie zahlreiche Autoren unterstreichen – in der Konzeption der multikulturellen Bildung und Erziehung viele schwierige Probleme weiterhin nicht aufgegriffen und blieben ungelöst. Was die wichtigsten betrifft, kann zum Beispiel darauf verwiesen werden, dass nur sehr schwer zu entscheiden ist, von welchem Augenblick oder von welchem Ereignis an formell von einer multikulturellen oder multiethnischen Gesellschaft gesprochen werden kann. Hierbei geht es



mniejszości etnicznych<sup>3</sup>. Bartz przypomina, iż w dotychczasowej praktyce państw podejmujących problem edukacji i wychowania wielokulturowego stwierdzić można występowanie co najmniej trzech wariantów reakcji politycznych na zjawisko wielokulturowości: kulturowej separacji, kulturowej asymilacji i kulturowej równowagi (integracji)<sup>4</sup>. Wobec złożoności problemów występujących w społeczeństwach wielokulturowych, a często również wobec nieadekwatności instrumentów politycznych i legislacyjnych stosowanych wobec społeczności wywodzących się z kultur o innych tradycjach i innym systemie wartości, które w wielu przypadkach nie wykazują dostatecznego zrozumienia wobec podejmowanych działań edukacyjnych, żaden z wymienionych wariantów nie zdał w dostatecznym stopniu społecznego egzaminu.

Jeśli przyjmiemy, iż celem wychowania wielokulturowego jest przede wszystkim przekazanie uczniom szacunku wobec innych kultur, innych sposobów życia i innych religii, przy jednoczesnym zachowaniu prawa do krytycznej analizy obcej sobie kultury<sup>5</sup>, to podstawowy problem leży po stronie odpowiedniego przygotowania nauczycieli, tak aby zasada *politics of recognition* została przez nich jeśli nie zinternalizowana, to z pewnością uznana. W przeciwnym razie trudno byłoby oczekiwać znaczących efektów wychowawczych i edukacyjnych. Przekazanie uczniom, przy użyciu zróżnicowanych metod i technik pedagogicznych, doświadczenia, że własna kultura, przyswojona w toku socjalizacji w grupach pierwotnych, jest jedną z wielu kultur, pozwoli im w dalszym etapie nabywania kompetencji wielokulturowych w sposób wolny od nietolerancji eksponować zalety własnej kultury. Należy jednak przyznać, że do kluczowych celów wychowania wielokulturowego zali-

vor allem um die Bestimmung, welche Veränderungen in den Wertesystemen der Mitglieder der betreffenden Gesellschaft vorausgesetzt und erwartet werden und welchen Charakter die dominierenden Institutionen der ethnischen Minderheiten besitzen.<sup>3</sup> Bartz erinnert daran, dass in der bisherigen Praxis der das Problem multikultureller Bildung und Erziehung aufgreifenden Staaten mindestens drei Varianten politischer Reaktionen auf das Phänomen des Multikulturalismus festgestellt werden können: die der kulturellen Separation, der kulturellen Assimilation und des kulturellen Gleichgewichts (der Integration).<sup>4</sup> Angesichts der Kompliziertheit der in multikulturellen Gesellschaften auftretenden Probleme und oft auch wegen des inadäquaten Charakters der den aus Kulturen mit anderen Traditionen und einem anderen Wertesystem stammenden Gemeinschaften gegenüber angewandten politischen und legislativen Instrumente, die in vielen Fällen kein ausreichendes Verständnis für die durchgeführten Bildungsaktivitäten aufbringen, hat keine der erwähnten Varianten seine gesellschaftliche Prüfung hinreichend bestanden.

Wenn wir davon ausgehen, dass das Ziel multikultureller Erziehung vor allem darin besteht, den Schülern Achtung vor anderen Kulturen, anderen Lebensweisen und anderen Religionen zu vermitteln, bei gleichzeitiger Bewahrung des Rechts auf kritische Analyse der ihnen fremden Kultur,<sup>5</sup> dann liegt das Grundproblem auf Seiten der entsprechenden Vorbereitung der Lehrer, damit das Prinzip der *politics of recognition* von ihnen wenn schon nicht internalisiert, so doch mit Gewissheit anerkannt wird. Andernfalls wären kaum größere erzieherische und Bildungseffekte zu erwarten. Wenn den Schülern mit Hilfe differenzierter pädagogischer Methoden und Techniken die Erfahrung vermittelt wird, dass die eigene Kultur, die sie sich durch ihre Sozialisierung in Primärgruppen angeeignet haben, nur eine von vielen Kulturen ist, dann ermöglicht ihnen das, auf einer weiteren Stufe des Erwerbs multikultureller Kompetenzen die Vorzüge ihrer ei-

czyć należy wypracowanie w miarę bezkonfliktowych norm w społecznych relacjach, zarówno interpersonalnych, jak i grupowych w taki sposób, by neutralizowały one dążenia do emocjonalnej konfrontacji przedstawicieli różnych kultur. Tak więc chodzi tutaj przede wszystkim o dążenie do jedności rozsądku w sytuacji wielości jego głosów<sup>6</sup>. Wiąże się z tym również brak zgody na relatywizm kulturowy, który może doprowadzić do tego, że dla części młodzieży przynależność do różnego rodzaju subkultur stojących w jawnej opozycji do wartości głównego nurtu kultury może przynosić ewidentne szkody.

## **2. Wielokulturowe wychowanie w kontekście adaptacji kulturowej**

Podejmując problem wielokulturowego wychowania, musimy pamiętać o tym, że przebiega ono w ramach szerszego procesu, jakim jest proces (ale również stan) adaptacji kulturowej. Kiedy mówimy o adaptacji w rozumieniu procesu, możemy stwierdzić, że jednostka, z punktu widzenia wartości i norm danej grupy społecznej czy środowiska, do którego wchodzi, lepiej lub gorzej, szybciej lub wolniej się przystosowuje. Stąd też adaptacja w sensie społecznym to proces przystosowywania się do zmieniających się warunków życia społecznego swoisty dla każdej jednostki. Kiedy zaś mówimy o adaptacji w sensie statycznym (stan), o adaptacji oznaczającej przystosowanie się jednostki do nowych warunków środowiska społecznego, możemy brać pod uwagę dwa wymiary tego przystosowania: wymiar psychiczny i wymiar praktyczny. Na ogół, kiedy mówimy o psychicznym wymiarze adaptacji danej jednostki do nowego środowiska społecznego i kulturowego, mamy na myśli dominujące

genen Kultur auf eine von Intoleranz freie Weise zu exponieren. Allerdings muss zugegeben werden, dass zu den wichtigsten Zielen multikultureller Erziehung auch die Erarbeitung möglichst konfliktfreier Normen in den sozialen Beziehungen gezählt werden muss – sowohl in den interpersonalen als auch in den Gruppenbeziehungen – und zwar so, dass dadurch die Bestrebungen zu einer emotionalen Konfrontation der Vertreter unterschiedlicher Kulturen neutralisiert werden. Somit geht es hier vor allem um das Bestreben nach einer einheitlichen Vernunft in einer Situation ihrer Stimmenvielzahl.<sup>6</sup> Damit verbunden ist auch die Ablehnung eines kulturellen Relativismus, der dazu führen kann, dass für einen Teil der Jugendlichen die Zugehörigkeit zu verschiedenen Subkulturen, die in offenem Gegensatz den den Werten der kulturellen Hauptströmung stehen, evidente Schäden anrichten kann.

## **2. Multikulturelle Erziehung im Kontext kultureller Adaptation**

Bei der Behandlung der Problematik multikultureller Erziehung dürfen wir nicht vergessen, dass sie im Rahmen eines größeren Prozesses stattfindet – des Prozesses (aber auch des Zustandes) der kulturellen Adaptation. Wenn wir von Adaptation im Sinne eines Prozesses sprechen, können wir feststellen, dass sich der Einzelne vom Gesichtspunkt der Werte und Normen der betreffenden sozialen Gruppe oder des Milieus, dem er angehört, besser oder schlechter, schneller oder langsamer anpasst. Deshalb ist die Adaptation im sozialen Sinne ein für jeden Einzelnen ganz spezifischer Prozess der Anpassung an die sich verändernden sozialen Lebensbedingungen. Wenn wir dagegen von Adaptation im statischen Sinne (d.h. als Zustand) sprechen, von einer Adaptation, die die Anpassung des Einzelnen an die neuen Bedingungen der sozialen Umwelt bedeutet, können wir zwei Dimensionen dieser Anpassung berücksichtigen: die psychische und die prakti-

poczucie zadowolenia jednostki ze stosunków z ludźmi, poczucie, że nie powstają problemy, akceptację zwyczajów, obyczajów i systemu wartości nowego środowiska.

Adaptacja w wymiarze praktycznym oznacza zespół działań, zachowań jednostki w nowym środowisku, w tym efektywność w realizowaniu przyjmowanych celów i aspiracji życiowych. Ów zespół działań i zachowań jednostki odnosi się zarówno do układów o charakterze instytucjonalnym, jak i nieformalnym, w tym do codziennych treści styczności społecznych. W takim rozumieniu dobrze zaadaptowaną jednostką w nowym środowisku społecznym nazwiemy kogoś, kto potrafi zadbać o swoje interesy, funkcjonować zgodnie z normami i kulturowymi wzorami zachowań nowego środowiska, dzięki czemu osiąga zakładane cele. Dostrzeżenie w stanie adaptacji społecznej jednostki dwóch wymiarów, psychicznego i praktycznego, pozwala wydzielać te klasy sytuacji, z którymi mamy do czynienia wtedy, gdy adaptacji praktycznej towarzyszy brak bądź też minimalna tylko adaptacja psychiczna. Oczywiście odwrotna sytuacja może mieć również miejsce, ale ze względu właśnie na swą specyfikę występuje znacznie rzadziej.

Chcąc bliżej zrozumieć specyfikę i skomplikowanie procesu adaptacji społeczno-kulturowej, warto przyjrzeć się, choćby w sposób wybiórczy, podstawowym koncepcjom wyjaśniającym to, co się dzieje między jednostką a grupą czy społeczeństwem przyjmującym. Zrozumienie to okazuje się ważne zwłaszcza wtedy, gdy jednostka podlegająca procesowi adaptacji jest łatwo dostrzegana ze względu na swoją antropologiczną i kulturową odrębność, a niekiedy także wtedy, gdy tymczasowo przebywa w nowym środowisku społecznym, co powoduje, że plasowana jest na pozycji ściśle związanej ze statusem „ob-

sche Dimension. Wenn von der psychischen Dimension der Adaptation des betreffenden Individuums an eine neue soziale und kulturelle Umgebung die Rede ist, denken wir im gemeinhin an das dominierende Gefühl der Zufriedenheit des Einzelnen mit seinen Beziehungen zu den Menschen, das Gefühl, dass es keine Probleme gibt, sondern dass er die Sitten und Gebräuche und das Wertesystem seiner neuen Umgebung akzeptiert.

Adaptation im praktischen Sinne bedeutet das Ensemble von Handlungen und Verhaltensweisen des Individuums in der neuen Umgebung, einschließlich der Effektivität beim Verwirklichen der sich gesetzten Ziele und Bestrebungen im Leben. Dieses Ensemble individueller Handlungen und Verhaltensweisen bezieht sich sowohl auf Systeme mit institutionellem als auch mit informellem Charakter, einschließlich der alltäglichen Inhalte sozialer Kontakte. In diesem Sinne bezeichnen wir als in dem neuen sozialen Umfeld gut angepasste Individuen Personen, die es fertigbringen, für ihre Interessen Sorge zu tragen und den Normen und kulturellen Verhaltensmustern der neuen Umgebung gemäß zu funktionieren, so dass sie die sich gesetzten Ziele erreichen können. Die Wahrnehmung zweier Dimensionen im Zustand sozialer Adaptation des Einzelnen, der psychischen und der praktischen, ermöglicht die Ausgliederung von Situationen, mit denen wir es dann zu tun haben, wenn mit der praktischen Adaptation keine wenn auch nur minimale psychische Adaptation verbunden ist. Natürlich kann auch die umgekehrte Situation eintreten, aber wegen ihrer Spezifik kommt so etwas viel seltener vor.

Wenn man die Spezifik und den komplexen Charakter des Prozesses der sozio-kulturellen Adaptation genauer verstehen will, muss man sich, wenigstens selektiv, mit den grundlegenden Konzeptionen beschäftigen, die erklären, was zwischen dem Individuum und der es aufnehmenden Gruppe oder Gesellschaft eigentlich abläuft. Dieses Verständnis erweist sich besonders dann als wichtig, wenn das dem Adaptationsprozess unterliegende Individuum aufgrund

cego". Pisał o tym G. Simmel<sup>7</sup>, który sformułował koncepcję „obcego” – ale obcego znanego, przestrzennie bliskiego, choć odmiennego kulturowo, pozostającego w stosunkach „gość – gospodarz” ze społecznością, którą można określić mianem „swojaków”. Najczęściej wyróżnia się trzy podstawowe koncepcje adaptacji kulturowej:

- 1) koncepcję szoku kulturowego (*culture shock*),
- 2) koncepcję stadialnego przystosowania (*curve of adjustment*),
- 3) koncepcję uczenia się kultury (*culture learning*).

Przedstawiając koncepcję szoku kulturowego, badacze koncentrują się głównie na społeczno-psychologicznych konsekwencjach różnic kulturowych, z którymi musi się zetknąć osoba obca w danym społeczeństwie. Pierwsze miesiące pobytu jednostki w nowym otoczeniu społecznym opisywane są w kategoriach stresu, poczucia niedostosowania do otoczenia, lęku przed niepowodzeniem, poczucia dezorientacji oraz dążeń ucieczkowych. W tej koncepcji zwraca się również uwagę na fizjologiczne i psychologiczne symptomy towarzyszące stresowi i frustracji: pogorszenie stanu zdrowia fizycznego i psychicznego, większą zapadalność na różnego rodzaju nerwice i inne choroby o podłożu psychosomatycznym. Wszystkie te elementy składają się na sytuację, która na gruncie psychologii określona jest jako sytuacja trudna. Przystosowanie się jednostki do nowego otoczenia społecznego wymaga więc od niej zwiększonego wysiłku, również emocjonalnego, zmian w sposobie zachowania, reorientacji własnych dążeń, wartości i stylu życia.

Oczywiście rozpatrywanie procesu adaptacji wyłącznie z punktu widzenia negatywnego działania stresu i nieznaności czy niezrozumiałości innej kultury czy wartości

seiner anthropologischen und kulturellen Besonderheit leicht erkennbar ist, manchmal aber auch dann, wenn es zeitweise in einer neuen sozialen Umgebung weilt, was dazu führt, dass er auf einer eng mit dem Status eines „Fremden” verbundenen Position platziert wird. Darüber schrieb G. Simmel,<sup>7</sup> der die Konzeption des „Fremden” schuf – aber eines bekannten, räumlich nahen Fremden, der aber kulturell fremd ist und sich der sich als „Wir-Gemeinschaft” verstehenden Gesellschaft gegenüber in einem „Gast”-„Wirt”-Verhältnis befindet. Meistens werden drei grundlegende Konzeptionen kultureller Adaptation unterschieden:

- 1) die Konzeption des Kulturschocks (*culture shock*),
- 2) die Konzeption der stadialen Anpassung (*curve of adjustment*),
- 3) die Konzeption des Lernens der Kultur (*culture learning*).

Bei der Beschreibung des Kulturschocks konzentrieren sich die Forscher hauptsächlich auf die sozio-psychologischen Konsequenzen der Kulturunterschiede, mit denen eine in der betreffenden Gesellschaft fremde Person konfrontiert wird. Die ersten Monate des Aufenthalts in einer neuen sozialen Umgebung werden vom Einzelnen in solchen Kategorien empfunden wie Stress, Unangepasstheit an die Umwelt, Angst vor Misserfolg, Desorientierung und Fluchtgedanken. In dieser Konzeption wird auch auf die physiologischen und psychologischen Symptome verwiesen, die mit dem Stress und dem Gefühl der Frustration verbunden sind: die Verschlechterung des körperlichen und psychischen Gesundheitszustandes, größere Anfälligkeit für verschiedenartige Neurosen und andere psychosomatisch begründete Krankheiten. All diese Elemente zusammen schaffen eine Situation, die auf dem Boden der Psychologie als eine schwierige Situation bezeichnet wird. Die Anpassung des Individuums an eine neue soziale Umgebung erfordert von ihm somit größere Anstrengungen, auch emotionale, eine Veränderung seiner Verhaltensweisen sowie

grupowych byłoby nadmiernym uproszczeniem, zwłaszcza gdy proces adaptacji przebiega w dłuższym przedziale czasowym, a różnice kulturowe nie są zbyt duże. Wtedy z pewnością bardziej przydatna będzie koncepcja stadialnego przystosowania, zgodnie z którą proces adaptacji do nowych warunków środowiska społecznego i kulturowego nie składa się z samych trudności i stresów. Można w tym procesie odnaleźć sytuacje związane z intensywnym przeżywaniem sukcesów (które w dawnym, znanym jednostce środowisku nie sprawiłyby aż takiej radości), korzystnym zbiegiem okoliczności czy satysfakcją płynącą z kontaktu z nowymi ludźmi i z pobytem w nowym, ciekawym miejscu. Podkreśla się przy tym, iż stres kulturowy może również mobilizować i zmuszać do przezwyciężenia trudności i rozwiązywania problemów; tym samym przyczynia się pośrednio do rozwoju osobowości jednostki. Podstawowe założenie koncepcji stadialnego przystosowania dotyczy przekonania, iż trudności adaptacyjne nie są tak samo intensywne w różnych przedziałach czasowych. Adaptacja jest bowiem stopniowym procesem przystosowywania się jednostki do nowych warunków środowiska społecznego, stąd też można wydzielić w nim określone stadia. Procesy adaptacji w świetle tej teorii przypominają wykres krzywej U. W tym podejściu zwraca się uwagę na fakt, że adaptacja początkowo odczuwana jest przez jednostkę jako łatwa i pomyślna, następnie przychodzi kryzys objawiający się czasem samotnością lub brakiem powodzenia, ale w końcu powraca uczucie lepszego przystosowania i integracji z odmienną społecznością.

Wspomniane koncepcje łączy to, że rozpatrują one proces adaptacji jedynie od strony społeczności bądź społeczeństwa przyjmującego. Źródeł kłopotów i trudności, z którymi

eine Umorientierung der eigenen Bestrebungen, seines Wertesystems und seines Lebensstils.

Selbstverständlich wäre es eine übermäßige Vereinfachung, wollte man den Prozess der Adaptation ausschließlich unter dem Gesichtspunkt der negativen Auswirkungen der Stressreaktion und der Unkenntnis oder Unverständlichkeit einer anderen Kultur oder anderer Gruppenwerte betrachten, besonders wenn der Adaptationsprozess über einen längeren Zeitraum erfolgt und die kulturellen Unterschiede nicht allzu groß sind. Dann wird die Konzeption der stadialen Anpassung sicher angemessener sein, der zufolge der Prozess der Adaptation an die neuen Bedingungen der sozialen und kulturellen Umwelt keineswegs nur aus Schwierigkeiten und Stressreaktionen besteht. In diesem Prozess kann man Situationen finden, die mit intensiven Erfolgserlebnissen (welche in der früheren, dem Individuum bekannten Umwelt gar nicht so viel Freude bereitet hätten), günstigen Zufällen oder der Befriedigung über neue Kontakte und mit dem Aufenthalt an einem neuen, interessanten Ort verbunden sind. Dabei wird hervorgehoben, dass kultureller Stress auch mobilisieren sowie zur Überwindung von Schwierigkeiten und zur Lösung von Problemen zwingen kann und damit indirekt zur Persönlichkeitsentwicklung beiträgt. Die Konzeption stufenweiser Anpassung geht von der Überzeugung aus, dass die Anpassungsschwierigkeiten in den jeweiligen Zeitabschnitten unterschiedlich intensiv sind. Weil Adaptation ein allmählicher Prozess der Anpassung des Einzelnen an neue soziale Umweltbedingungen ist, können wir verschiedene seiner Stadien unterscheiden. Die Anpassung ähnelt im Lichte dieser Theorie einer U-Kurve. Bei diesem Ansatz wird darauf aufmerksam gemacht, dass die Adaptation vom Individuum zunächst als leicht und erfolgreich empfunden wird, dann aber eine Krise eintritt, die sich manchmal in Gefühlen der Einsamkeit oder der Erfolglosigkeit äußert, bis dann schließlich das Gefühl einer besseren Anpassung an die neue Gemeinschaft und der Integration mit ihr zurückkehrt.

styka się jednostka, upatrują głównie w braku znajomości dominujących wartości i wzorów nowej kultury. Zarazem przystosowanie wiąże przede wszystkim z poznaniem norm, ich internalizacją i przestrzeganiem, a więc z daleko posuniętym konformizmem, abstrahując zupełnie od wartości kulturowych reprezentowanych przez jednostki poddane procesowi adaptacji. Stąd też ów wyraźny etnocentryzm tych koncepcji był głównym powodem ich krytyki.

Błędu tego próbuje uniknąć koncepcja uczenia się kultury, której ambicją teoretyczną jest stworzenie ogólnych ram integrujących dla wcześniej analizowanych koncepcji. W koncepcji tej podkreśla się, że osoba, chcąc zaadaptować się do nowej kultury, musi nabyć umiejętności odczytywania nowych wzorów zachowań i stosowania ich w kontaktach z członkami zbiorowości, do której wchodzi. Nie musi to oznaczać jednak pełnej asymilacji wartości obcej kultury, lecz praktyczną naukę tych jej elementów, które z punktu widzenia roli społecznej jednostki okażą się dla niej pożyteczne. W koncepcji tej stawia się więc wyraźną granicę między wartościami kulturowymi a umiejętnością zachowania się w codziennych sytuacjach. Proces adaptacji rozumiany jest tu jako swoisty proces uspołecznienia, w którym zarówno „obcy”, jak i „swojacy” („swoi”) będą wyrozumiale i w pełni tolerancyjnie traktować wzajemne odmienności, nie podejmując działań prowadzących do asymilacji kulturowej. W tym znaczeniu adaptacja kulturowa nie musi oznaczać i zazwyczaj nie oznacza zmiany systemu przekonań na temat tego, co normalne, właściwe, stosowne czy pożądane. Tym bardziej, że w bezpośrednim kontakcie zachodzącym pomiędzy przedstawicielami odmiennych kultur dochodzi do dwóch równoległych procesów:

Diese Konzeptionen verbindet miteinander, dass sie den Prozess der Adaptation des Individuums nur von Seiten der es aufnehmenden Gemeinschaft oder Gesellschaft betrachten. Die Ursachen der Schwierigkeiten und Probleme, mit denen der Einzelne konfrontiert wird, erblicken sie hauptsächlich in einer mangelnden Kenntnis der dominierenden Werte und Verhaltensmuster der neuen Kultur. Zugleich verbinden sie die Anpassung vor allem mit dem Kennenlernen der Normen, ihrer Verinnerlichung und Beachtung, das heißt mit einem weitgehenden Konformismus, und lassen die von dem anzupassenden Individuum repräsentierten kulturellen Werte dabei völlig unberücksichtigt. Deshalb bildete der ausdrückliche Ethnozentrismus dieser Konzeptionen auch das Hauptargument der Kritik an ihnen.

Diesen Fehler versucht die Konzeption des kulturellen Lernens zu vermeiden, deren theoretischer Ehrgeiz darin besteht, allgemeine Rahmenbedingungen zu schaffen, die die weiter oben analysierten Konzeptionen integrieren könnten. In dieser Konzeption wird betont, dass die Person, die sich an eine neue Kultur anpassen will, die Fähigkeit erwerben muss, neue Verhaltensmuster zu erkennen und sie in den Kontakten mit den Mitgliedern der Gemeinschaft anzuwenden, in die er aufgenommen werden will. Dies muss aber keine totale Assimilation der Werte der fremden Kultur bedeuten, sondern lediglich das praktische Erlernen derjenigen ihrer Bestandteile, die sich vom Gesichtspunkt der sozialen Rolle des Individuums als nützlich für dieses erweisen. In dieser Konzeption werden also deutliche Grenzen zwischen den kulturellen Werten selbst und der Fähigkeit gezogen, sich in Alltagssituationen richtig zu verhalten. Anpassung wird hier als ein spezifischer Sozialisierungsprozess verstanden, in dem sowohl „der Fremde” als auch „die eigenen Leute” („die Unsrigen”, „wir”) mit den gegenseitigen Unterschieden verständnisvoll und völlig tolerant umgehen, ohne Versuche zu unternehmen, die zu einer kulturellen Assimilation führen sollen. In diesem Sinne muss kulturelle Adaptation keine Veränderung des Systems von Überzeugungen darüber

- 1) dostrzegania cech, które stanowią podstawę odmienności (cech zarówno o charakterze antropologicznym, jak i kulturowym), czyli zaklasyfikowania jednostki do zbiorowości odmiennej, oraz
- 2) umiejscowienia tej jednostki w rzeczywistości społecznej za pomocą trwałych i kulturowo ustalonych zespołów wyobrażeń – głównie stereotypów i uprzedzeń.

Stereotypy i uprzedzenia to jednak nie jedyne zespołowe wyobrażenia uruchamiane na temat „obcego”. Należą do nich również: dyskryminacja, rasizm oraz w, jakimś sensie, seksizm. Stanowiąc istotne źródło podstaw kultury zbiorowości czy też tożsamości społecznej członków zbiorowości, przyczyniają się one często do powstawania konfliktów między grupami społecznymi, i to zarówno konfliktów lokalnych, jak i tych, które mają makrospołeczny wymiar.

Badania poczynione w ostatnich latach przez przedstawicieli psychologii i antropologii kulturowej czy socjologii humanistycznej, rozpatrywane z punktu widzenia poruszanych tu zagadnień dotyczących adaptacji kulturowej, są niezmiernie ważne. Stanowią zarówno punkt wyjścia, jak i punkt dojścia w podejmowanym procesie edukacji i wychowania wielokulturowego. Tym bardziej, że istotnym warunkiem zmiany stereotypowych przekonań może być nie tyle sama częstotliwość kontaktów międzygrupowych, ile ich jakość. Jak stwierdza M. Kofta, „Warunkiem przełamania stereotypów i uprzedzeń może być taki rodzaj kontaktu, który wiąże się ze zrozumieniem i zaakceptowaniem odmienności innej kultury. Pozwala to przekroczyć etnocentryczną perspektywę grupy własnej i zrozumieć sens zachowań członków innej grupy, jakże nieraz odmiennych od naszych własnych. Taki typ kontaktu sprzyjając może dostrzeganiu wspólnoty między ludźmi

bedeuten, was normal, richtig, angebracht oder erwünscht ist – und bedeutet dies gewöhnlich auch nicht. Umso mehr, als im unmittelbaren Kontakt zwischen den Vertretern unterschiedlicher Kulturen zwei parallele Prozesse ablaufen:

- 1) die Wahrnehmung der Merkmale, die der Verschiedenheit zugrundeliegen (sowohl von Merkmalen anthropologischer als auch kultureller Natur), d.h. die Zuordnung des Individuums zu einer anderen Gemeinschaft, und
- 2) die Situierung dieses Individuums in der sozialen Wirklichkeit mit Hilfe stabiler und kulturell festgelegter Vorstellungen – hauptsächlich Stereotypen und Vorurteile.

Stereotypen und Vorurteile sind jedoch nicht die einzigen kollektiven Vorstellungen, die zum Thema des „Fremden“ in Gang gesetzt werden. Dazu gehören außerdem noch die Diskriminierung, der Rassismus sowie in gewissem Sinne auch der Sexismus. Sie bilden eine wesentliche Quelle der kulturellen Haltungen der Gemeinschaft oder auch der sozialen Identität ihrer Mitglieder und tragen oft zur Entstehung von Konflikten zwischen sozialen Gruppen bei, sowohl lokalen Konflikten als auch solchen im makrosozialen Maßstab.

Die in den letzten Jahren von Vertretern der Psychologie und Kulturanthropologie oder humanistischen Soziologie durchgeführten Untersuchungen sind vom Gesichtspunkt der hier besprochenen Fragen zur kulturellen Adaptation aus betrachtet außerordentlich wichtig. Sie bilden sowohl den Ausgangspunkt als auch das Ziel im unternommenen Prozess multikultureller Bildung und Erziehung. Umso mehr, als eine wesentliche Bedingung der Veränderung stereotyper Überzeugungen nicht so sehr in der Häufigkeit von Kontakten zwischen den Gruppen besteht als vielmehr in deren Qualität. M. Kofta schreibt: „Bedingung für die Überwindung von Stereotypen und Vorurteilen kann nur eine solche Art von Kontakten sein, die mit Verständnis und Akzeptanz für die Verschiedenheit der anderen Kultur verbunden ist. Dies ermöglicht ein Hinausgehen über die ethnozentrische Perspektive der eigenen

różnych grup, odkrywaniu, że za odmiennymi obyczajami i sposobami działania kryją się w istocie bardzo podobne treści i uczucia”<sup>8</sup>. Jednak zdobywanie w sposób uporządkowany kompetencji w zakresie wielokulturowości może przebiegać przede wszystkim w ramach działań edukacyjnych, które mają swoje instytucjonalne wsparcie ze strony państwa, realizującego w danym okresie konkretny model wielokulturowości danego społeczeństwa. Jednak, jak zauważa G. Sorman, „Wielokulturowość może przerodzić się zarówno w polityczny ruch społeczny, jak i w trywialny relatywizm. Jednak ze swej natury jest on zachętą do poznania innego i do szanowania go; zaczątkiem kulturowej demokracji. W imię różnorodności stosowanej w tej kulturowej demokracji należałoby uczyć wykorzenionych Arabów oraz niearabskich Europejczyków kultury arabskiej. Dzięki temu Arabowie odzyskaliby godność opartą na wiedzy, a Europejczycy staliby się mniej wyniośli. Ze wzajemnych stosunków pomiędzy Europejczykami i Arabami znikłaby pogarda jednych i uraza drugich”<sup>9</sup>. Ze względu jednak na złożoność działań związanych z realizacją idei wielokulturowego wychowania w debatach edukacyjnych ciągle pojawiają się nowe pytania i nowe dylematy.

### **3. Główny nurt debat edukacyjnych dotyczących wielokulturowości**

Chcąc pokrótce scharakteryzować treść debat edukacyjnych odnoszących się do problemu wielokulturowości, wskazać można na kilka wiodących wątków. Jednym z nich jest dyskusja, niestety słabo przekładająca się na praktykę szkolną, dotycząca głównych celów i treści edukacji biculturalnej i bilingwistycznej. Bardziej aktywne dążenie szkół w społe-

Gruppe und ein Verstehen des Sinnes des Verhaltens von Mitgliedern der anderen Gruppe, das sich von dem unsrigen manchmal deutlich unterscheidet. Eine solche Art von Kontakten kann auch mithelfen, die Gemeinsamkeiten von Menschen aus den verschiedenen Gruppen wahrzunehmen, d.h. zu erkennen, dass sich hinter den verschiedenen Bräuchen und Verhaltensweisen eigentlich doch sehr ähnliche Inhalte und Gefühle verbergen”<sup>8</sup>. Aber ein auf geordnete Weise erfolgender Erwerb von Kompetenzen auf dem Gebiet des Multikulturalismus ist vor allem im Rahmen von Bildungsaktivitäten möglich, die von Seiten des Staates institutionell unterstützt werden, der zum gegebenen Zeitpunkt ein konkretes Modell des Multikulturalismus der betreffenden Gesellschaft verwirklicht. Allerdings kann, wie G. Sorman bemerkt, „der Multikulturalismus sowohl zu einer politischen Bewegung als auch zu einem trivialen Relativismus entarten. Aber von seiner Natur her stellt er eine Ermutigung dar, den Anderen kennenzulernen und ihn zu achten; er ist der Beginn kultureller Demokratie. Im Namen der in dieser kulturellen Demokratie praktizierten Verschiedenheit müssten sowohl die entwurzelten Araber als auch nichtarabische Europäer in arabischer Kultur unterrichtet werden. Dadurch würden die Araber eine auf Wissen basierende Würde gewinnen und die Europäer nicht mehr so überheblich sein. In den gegenseitigen Beziehungen zwischen Europäern und Arabern wäre dann kein Platz mehr für die Verachtung der einen und das Ressentiment der anderen”<sup>9</sup>. Aber wegen der komplexen Natur der mit der Verwirklichung der Idee multikultureller Erziehung verbundenen Aktivitäten machen in den Bildungsdebatten ständig neue Fragen und immer neue Dilemmata von sich reden.

### **3. Hauptströmungen der Bildungsdebatte zum Multikulturalismus**

Will man den Inhalt der das Problem des Multikulturalismus betreffenden Bildungsdebatten kurz charakterisieren, dann wären mehrere Leitgedanken



czeństwach wielokulturowych do otwartości i właśnie wielokulturowości działania mogłoby stać się podstawą analizy konfliktów o podłożu kulturowym oraz uczestniczenia w procesie wzbogacania zarówno swojej osobowości, jak i kompetencji kulturowych poprzez spotkanie z obcą kulturą. Działania takie mogłyby być podejmowane wspólnie przez młodzież zróżnicowaną kulturowo i nauczycieli, a kierowane przez nauczycieli. W tym nurcie dyskusji podkreśla się, że kultura jako taka posiada co najmniej trzy konstytutywne cechy: uniwersalność, zdolność do ulegania procesowi przemian oraz kumulowania doświadczeń, dlatego to właśnie kultura kraju pochodzenia imigrantów powinna znaleźć się w centrum zainteresowań wielokulturowego wychowania. Z tej perspektywy, w której w wychowaniu wielokulturowym postuluje się uwzględnianie zarówno kultury kraju pochodzenia emigrantów i ich dzieci, jak i kraju przyjmującego, H. Thomas opracował definicję wielokulturowej edukacji, która jego zdaniem „ma miejsce wtedy, kiedy dana osoba dąży, w otoczeniu osób mających inną kulturę, [do tego, by – przyp. D. W.-D.] ich system orientowania się w rzeczywistości, myślenia, wartościowania i działania zrozumieć, z własnym systemem kulturowej orientacji zintegrować i ich myślenie i działanie na obcym kulturowo obszarze zastosować”<sup>10</sup>. Podkreślić jednak należy, że postulat wielokulturowego wychowania nie podważa tradycyjnej formy szkoły, stanowiącej warunek osiągnięcia pożądanych rezultatów tego wielokulturowego wychowania<sup>11</sup>.

Kolejny przedmiot debat edukacyjnych odnosi się do dylematu związanego z wyborem dla dziecka szkoły (np. szkoły religijnej). Czy to ma być szkoła zgodna przede wszystkim z wolą rodziców i strukturalnie uplasowana w obszarze tradycyjnego (kraj

zu erwähnen. Einer davon betrifft eine Diskussion, die leider nur schwachen Einfluss auf die Schulpraxis ausübt, nämlich über die wichtigsten Ziele und Inhalte bikultureller und bilinguistischer Bildung. Ein aktiveres Bemühen der Schulen in multikulturellen Gesellschaften um Offenheit und eben um multikulturelle Aktivitäten könnte die Ausgangsbasis bilden für die Analyse kulturell bedingter Konflikte und der besseren Teilnahme an einem Prozess, der durch die Begegnung mit einer fremden Kultur sowohl die eigene Persönlichkeit bereichert als auch die kulturellen Kompetenzen erweitert. Solche Aktivitäten könnten von kulturell differenzierten Jugendlichen und ihren Lehrern gemeinsam unternommen und von den Lehrern angeleitet werden. In diesen Diskussionen wird betont, dass die Kultur als solche mindestens drei konstitutive Eigenschaften besitzt: Universalität, die Fähigkeit sich zu wandeln sowie Erfahrungen zu kumulieren – und gerade deshalb sollte die Kultur des Herkunftslandes der Immigranten im Mittelpunkt des Interesses multikultureller Erziehung stehen. Aus dieser Perspektive, in der in der multikulturellen Erziehung sowohl die Berücksichtigung der Kultur des Herkunftslandes der Emigranten und ihrer Kinder als auch der des sie aufnehmenden Landes postuliert wird, hat H. Thomas eine Definition multikultureller Bildung erarbeitet, die seiner Meinung nach „dann stattfindet, wenn die betreffende Person in der Umgebung von Personen mit einer anderen Kultur bestrebt ist, deren System der Orientierung in der Realität sowie deren Denken, Werten und Handeln zu verstehen, mit ihrem eigenen kulturellen Orientierungssystem zu integrieren sowie deren Denken und Handeln auf dem ihr kulturell fremden Terrain anzuwenden”<sup>10</sup>. Allerdings muss unterstrichen werden, dass das Postulat multikultureller Erziehung die traditionelle Form der Schule nicht in Frage stellt, die eine Bedingung für das Erreichen erwünschter Resultate dieser multikulturellen Erziehung darstellt.<sup>11</sup>

Ein weiterer Gegenstand der Bildungsdebatten bezieht sich auf das mit der Wahl einer Schule für

pochodzenia rodziców), kulturowego zaplecza ucznia, wzmacniającego dotychczasowe, wyniesione z rodziny poczucie tożsamości i odrębności narodowej, etnicznej czy religijnej – czy też szkoła zgodna przede wszystkim z zainteresowaniami i zdolnościami poszczególnych uczniów, które mogą być rozwinięte poprzez uczestnictwo w systemie szkolnym mieszczącym się w dominującym nurcie kształcenia, ale kulturowo niekiedy dość odległym. Dylemat ten jest szczególnie widoczny wtedy, gdy rozważamy problem edukacji dwujęzycznej (*bilingual education*) dzieci pochodzących z rodzin imigranckich, zwłaszcza w pierwszym pokoleniu, wywodzących się z odmiennych kultur. Z jednej bowiem strony kształcenie w języku wyniesionym z domu rodzinnego oddziałuje pozytywnie na relacje dziecka z rodziną, co w trudnej dla niego sytuacji psychologicznej, związanej z funkcjonowaniem w szerszych zbiorowościach rówieśniczych, stanowić może wartość nie do przecenienia. Z drugiej jednak strony taki wybór ogranicza do pewnego stopnia wejście ucznia w nurt kultury i wartości kanonicznych, podstawowych i wiodących dla danego wielokulturowego społeczeństwa. Wiąże się to w sposób bezpośredni z pojawianiem się barier dotyczących możliwości dalszego kształcenia w renomowanych uczelniach wyższych, a tym samym z ograniczaniem dostępności do wielu prestiżowych zawodów. Nie powinno być jednak zgody na praktykowanie relatywizmu kulturowego, który może doprowadzić do tego, że dla części młodzieży przynależność do różnego rodzaju subkultur stojących w jawnej opozycji do wartości kultury głównego nurtu może przynosić ewidentne szkody, niemożliwe do usunięcia przez system szkolny.

W kolejnej grupie debat edukacyjnych możemy obserwować ostre spory wokół za-

das Kind (z.B. einer religiösen Schule) verbundene Dilemma. Nämlich ob das eine Schule sein soll, die vor allem dem Willen der Eltern entspricht und strukturell im Bereich des traditionellen (Herkunftsland der Eltern), kulturellen Hintergrundes des Schülers situiert ist, der das bisherige, au dem Elternhaus stammende Gefühl der Identität und nationalen, ethnischen oder religiösen Besonderheit bekräftigt – oder aber eine Schule, die vor allem den Interessen und Fähigkeiten der einzelnen Schüler gerecht wird, die durch Teilnahme an einem Schulsystem entwickelt werden können, das zwar in der dominierenden Strömung des Bildungssystems situiert ist, kulturell aber manchmal weit davon entfernt ist. Dieses Dilemma wird besonders dann deutlich, wenn wir das Problem der zweisprachigen Erziehung (*bilingual education*) von Kindern betrachten, die aus Immigrantenfamilien stammen, besonders in der ersten Generation und aus oft ganz unterschiedlichen Kulturen. Denn einerseits wirkt sich die Bildung in der Sprache des Elternhauses positiv auf die Beziehungen des Kindes zu seinen Eltern aus, was in der für das Kind schwierigen psychologischen Situation – im Zusammenhang mit dem Funktionieren in größeren Gruppen Gleichaltriger – einen gar nicht zu überschätzenden Wert darstellt. Andererseits jedoch erschwert eine solche Wahl bis zu einem gewissen Grade den Eintritt des Schülers in die Strömung der Kultur und der kanonischen, grundlegenden und zur jeweiligen multikulturellen Gesellschaft führenden Werte. Dies ist unmittelbar mit dem Auftreten von Barrieren verbunden, was die weiterführenden Bildungsmöglichkeiten an renommierten Hochschulen betrifft, und damit mit einem nur beschränkten Zugang zu vielen Prestigeberufen. Allerdings darf man sich nicht mit dem Praktizieren eines kulturellen Relativismus abfinden, der dazu führen kann, dass die Zugehörigkeit zu verschiedenartigen Subkulturen, die in offener Opposition zu den kulturellen Werten der Hauptströmung stehen, für einen Teil der Jugendlichen evidente Schädigungen bewirken kann, die durch das Schulsystem dann nicht mehr beseitigt werden können.

sady i kryteriów oceny wyników ucznia (*charter school*). Chodzi tu przede wszystkim o spory wokół stosowania egzaminów testowych. Egzaminy tego typu mogą bowiem orientować szkoły głównie na przygotowanie ucznia do zdawania samych testów i wchodzenia tym samym w sposób niezwykle sformalizowany w kolejne segmenty i stopnie edukacji szkolnej. Koncentracja na testowym sposobie sprawdzania wiedzy ucznia prowadzi prostą drogą do procesu indywidualizacji, promowania wartości i kultury opartej przede wszystkim na indywidualizmie. Orientacja szkoły na proces indywidualizacji edukacji ucznia stoi jednak w sprzeczności z inną, niezmiernie ważną wartością o charakterze wychowawczym, zwłaszcza w społeczeństwach wielokulturowych – orientacją na wspólnotę, na dobro wspólne, grupowe rozwiązywanie problemów, również tych związanych ze stosowaniem przez uczniów pochodzących z różnych kultur niewspółmiernych skal wartości. Spory te zresztą nie dotyczą tylko edukacji wielokulturowej, ale współczesnej edukacji szkolnej w ogóle.

#### **4. Imigracja muzułmańska do krajów Europy Zachodniej – problemy i dylematy edukacji wielokulturowej**

Imigracja muzułmańska do Europy Zachodniej po II wojnie światowej, głównie ze względów ekonomicznych, zdecydowała o tym, że wiele społeczeństw Unii Europejskiej stało się społeczeństwami wielokulturowymi. Tytułem przykładu można podać, że w Londynie mówi się aż 300 językami, zaś 30% jego mieszkańców pochodzi spoza Wielkiej Brytanii; jest też szkoła, w której można usłyszeć aż 71 języków<sup>12</sup>.

In einer weiteren Gruppe der Bildungsdebatten können wir scharfe Auseinandersetzungen über das Prinzip und die Kriterien der Schülerbeurteilung beobachten (*charter school*). Hierbei geht es vor allem um den Streit um die Anwendung von Testprüfungen. Examen dieser Art können die Schulen nämlich daraufhin orientieren, den Schüler hauptsächlich auf das Bestehen solcher Tests vorzubereiten und damit auf außerordentlich formalisierte Weise in immer weitere Segmente und Stufen der Schulbildung einzudringen. Die Konzentration darauf, die Kenntnisse des Schülers mittels Tests zu prüfen, führt auf geradem Wege zum Prozess der Individualisierung, zu einer Förderung von Werten und einer Kultur, die vor allem auf dem Individualismus basiert. Die Schule auf eine Individualisierung der Schülerbildung hin zu orientieren, steht jedoch im Widerspruch zu einem anderen, außerordentlich wichtigen erzieherischen Wert, insbesondere in multikulturellen Gesellschaften – zur Orientierung auf die Gemeinschaft, auf das Gemeinwohl, das gemeinsame Lösen von Konflikten in der Gruppe, einschließlich der mit dem Praktizieren inkommensurabler Werteskalen durch die aus unterschiedlichen Kulturen stammenden Schüler verbundenen Probleme. Diese Streitfragen betreffen übrigens nicht nur die multikulturelle Bildung, sondern auch die heutige Schulbildung überhaupt.

#### **4. Islamische Immigranten in den Ländern Westeuropas – Probleme und Dilemmata multikultureller Bildung**

Die muslimische Immigration nach Westeuropa nach dem 2. Weltkrieg, vor allem aus wirtschaftlichen Gründen, führte dazu, dass in vielen Ländern der Europäischen Union multikulturelle Gesellschaften entstanden sind. Als Beispiel sei London genannt, wo 300 Sprachen gesprochen werden und 30% aller Einwohner nicht aus Großbritannien stammen. Dort gibt es auch eine Schule, in der man 71 verschiedene Sprachen hören kann.<sup>12</sup>

Wydarzenia społeczne i polityczne ostatnich lat, zwłaszcza zagrożenia terroryzmem przez rodzimych ekstremistów muzułmańskich, spowodowały, że stosowanie modelu społeczeństw wielokulturowych i edukacji wielokulturowej napotyka często na niechęć ze strony społeczności przyjmujących imigrantów islamskich i radykalizację zarówno opinii publicznej, jak i postawy skrajnie prawicowych ugrupowań. Tym bardziej, że jak wynika z prognoz, w 2050 roku muzułmanie mają stanowić około 20% populacji Europy. Stąd też proces integracji ludności muzułmańskiej, oparty z kolei na procesie dwukierunkowych zmian społecznych, tj. zarówno społeczności przyjmujących, jak i imigranckich, stanowi obecnie w Europie poważne wyzwanie społeczne, polityczne, zwłaszcza zaś edukacyjne. Głównie dlatego, że wśród rozmaitych form ekspresji tożsamości muzułmańskiej wyróżnia się trzy podstawowe, ale zazwyczaj bardzo wyraziste sposoby (wymiar) bycia muzułmaninem w kulturze europejskiej: **etniczny, kulturowy i religijny**<sup>13</sup>.

W wymiarze etnicznym chodzi o muzułmanów niepraktykujących islamu jako religii (zwłaszcza zaś nieprzestrzegających jego pięciu filarów – arkanów *an-din*), ale urodzonych w rodzinach muzułmańskich, posiadających muzułmańskie imiona i identyfikujących się w mniejszym lub większym stopniu z tradycją muzułmańską, posiadających określone kompetencje kulturowe oraz znajomość niektórych elementów religii, i stanowiących integralną część kultury określonej grupy etnicznej.

Muzułmanie rozpatrywani w perspektywie tożsamości kulturowej w szerszym stopniu mają zinternalizowaną islamską tradycję kulturową, choć w swych indywidualnych zachowaniach nie stosują się do nakazów własnej religii. Jednak ten typ tożsamości

Die sozialen und politischen Ereignisse der letzten Jahre und besonders die terroristische Gefahr durch einheimische muslimische Extremisten haben bewirkt, dass das Modell multikultureller Gesellschaften und multikulturellen Bildung oft auf den Unwillen der islamische Immigranten aufnehmenden Gemeinschaft stößt und sowohl die öffentliche Meinung als auch die Haltungen rechtsextremer Gruppen radikalisiert. Umso mehr, als die Moslems – wie prognostiziert wird – im Jahre 2050 etwa 20% der Bevölkerung Europas stellen werden. Deshalb stellt der Prozess der Integration der muslimischen Bevölkerung, der wiederum auf dem Prozess zweispuriger sozialer Veränderungen basiert, d.h. sowohl der aufnehmenden Gemeinschaft als auch der Immigranten, gegenwärtig in Europa eine ernsthafte Herausforderung auf sozialem und politischem Gebiet und vor allem im Bildungsbereich dar. Vor allem deshalb, weil unter den vielfältigen Ausdrucksformen muslimischer Identität drei grundlegende, gewöhnlich aber sehr klare Formen (Dimensionen) des Moslem-Seins in der europäischen Kultur besonders in Erscheinung treten: die **ethnische, kulturelle und religiöse**.<sup>13</sup>

In der ethnischen Dimension handelt es sich um Moslems, die den Islam zwar nicht als Religion praktizieren (vor allem seine fünf Pfeiler – *Arkan an-din* – nicht beachten), aber in muslimischen Familien geboren wurden, muslimische Vornamen tragen und sich mehr oder weniger mit der muslimischen Tradition identifizieren, über bestimmte kulturelle Kompetenzen und Kenntnisse über manche Elemente der Religion verfügen und einen integralen Teil der Kultur der jeweiligen ethnischen Gruppe bilden.

Die unter dem Gesichtspunkt der kulturellen Identität betrachteten Moslems besitzen eine viel stärker verinnerlichte islamische Kulturtradition, auch wenn sie in ihrem individuellen Verhalten die Gebote der eigenen Religion nicht befolgen. Aber dieser Typ der Identität ist eng mit der Religion verbunden, weil der Islam die dominierende Be-

jest silniej powiązany z religią, ponieważ islam stanowi dominującą grupę odniesienia, co powoduje, że mimo występowania istotnych niekiedy różnic w wymiarze poglądów politycznych, podzielają podstawowe wartości i normy społeczne, symbole, metafory, obrazy i znaczenia zakorzenione w islamie.

W wymiarze religijnym przedstawiciele tej grupy cechuje silne poczucie przynależności do muzułmańskiej *ummy*, mającej swe źródło w regularnej praktyce religijnej, przestrzeganiu nakazów religii islamskiej w życiu codziennym oraz przejawianiu różnego rodzaju aktywności dotyczącej inicjatyw religijnych i powiązanych z nimi inicjatyw politycznych. Na to podstawowe zróżnicowanie o charakterze tożsamościowym nakładają się zróżnicowania wynikające z kryterium czasowo-przestrzennego. Z tego powodu najczęściej ludność muzułmańską w Europie dzieli się na trzy kategorie: autochtonów, czyli muzułmanów miejscowych (np. muzułmanie zamieszkujący na Bałkanach), „nowych muzułmanów” (konwertytów), czyli rdzennych mieszkańców Europy, którzy przeszli na islam (kobiety głównie w wyniku zawartego małżeństwa), choć według bardzo zróżnicowanych szacunków ich liczba nie jest zbyt duża (najczęściej od 0,5 do 4,0% ludności danego kraju Europy Zachodniej) oraz imigrantów (alochtonów), czyli muzułmanów napływowych, przybyłych do Europy Zachodniej po II wojnie światowej. Stanowią oni (tutaj szacunki też są bardzo zróżnicowane) około 15 mln osób, przy czym największy odsetek spośród nich zamieszkuje we Francji (około 6 mln – 9,5% ludności kraju), w Holandii (około 1 mln – 6,1%), Belgii (około 500 tys. – 4,7%), Niemczech (około 3 mln – 4,2%) i Austrii (około 340 tys. – 4,1%)<sup>14</sup>. Sytuacja ekonomiczna, społeczna i edukacyjna tej ludności jest nie tylko bardzo zróżnicowana, ale także

zugsgrupe darstellt, was bewirkt, dass sie trotz der manchmal auftretenden wesentlichen Unterschiede hinsichtlich ihrer politischen Ansichten die grundlegenden Werte und sozialen Normen, Symbole, Metaphern, Bilder und im Islam verankerten Bedeutungen teilen.

In der religiösen Dimension zeichnen sich die Vertreter dieser Gruppe durch ein starkes Gefühl der Zugehörigkeit zur muslimischen *umma* aus, deren Quelle in der regelmäßigen religiösen Praxis, der Befolgung der Gebote der islamischen Religion im täglichen Leben und der Bereitschaft zu verschiedenen Aktivitäten begründet ist, die religiöse und damit verbundene politische Initiativen betreffen. Zu dieser grundlegenden Differenzierung der Identitätsformen kommen noch Unterschiede hinzu, die durch zeitliche und lokale Kriterien bedingt sind. Aus diesem Grunde gliedert sich die muslimische Bevölkerung in Europa in drei Kategorien: autochtone, d.h. ortsansässige Moslems (z.B. die auf dem Balkan lebenden Moslems), „neue Moslems” (Konvertiten), d.h. gebürtige Europäer, die zum Islam übergetreten sind (die Frauen hauptsächlich durch Eheschließung), auch wenn deren Zahl unterschiedlichen Schätzungen zufolge nicht allzu groß ist (meistens werden zwischen 0,5% und 4,0% der Bevölkerung des jeweiligen westeuropäischen Landes genannt), sowie Immigranten (Alochtonen), d.h. eingewanderte Moslems, die nach dem 2. Weltkrieg nach Westeuropa gekommen sind. Das sind (hier differenzieren die Schätzungen beträchtlich) ungefähr 15 Millionen Menschen, von denen der größte Teil in Frankreich (etwa 6 Millionen, d.h. 9,5% der Landesbevölkerung), Holland (etwa 1 Million – 6,1%), Belgien (etwa 500.000 – 4,7%), Deutschland (etwa 3 Millionen – 4,2%) und Österreich (etwa 340.000 – 4,1%) lebt.<sup>14</sup> Die wirtschaftliche, soziale und Bildungssituation dieser Bevölkerung ist nicht nur sehr differenziert, sondern auch mit verschiedenen Lösungsvorschläge und verschiedenen Integrationsproblemen verbunden.

uwikłana w różne rozwiązania i w różne problemy o charakterze integracyjnym.

W społeczeństwach Europy Zachodniej najpoważniejszym problemem jest, jak się wydaje, przede wszystkim nie do końca rozwiązana kwestia zastosowania takiego systemu edukacji młodzieży, aby wyrwać ją z gett mułmańskich mieszczących się najczęściej w biednych przedmieściach. Statystyki pokazują, że poziom wykształcenia mułmanów w Europie Zachodniej znacznie odbiega od średniej we wszystkich tych krajach. Dla przykładu w Belgii młodzież turecka i marokańska zdecydowanie rzadziej (około 42–47% uczniów) niż Belgowie (60% uczniów) wybiera naukę w szkołach średnich o profilu ogólnym, przygotowującym do podjęcia studiów; częściej natomiast kontynuuje naukę w szkołach technicznych i zawodowych. Podobna sytuacja ma miejsce w innych krajach Europy Zachodniej, choć natężenie niekorzystnego syndromu, prowadzącego do osiągnięcia gorszego statusu społecznego, jest różne w różnych krajach.

Wskazać można na kilka podstawowych czynników, które doprowadziły do tego, że wykształcenie mułmanów odbiega *in minus* od średnich krajowych. Przede wszystkim mułmanie przybywający do Europy nie posiadali praktycznie żadnego wykształcenia i pochodzili zazwyczaj z rejonów biednych i zacofanych ekonomicznie. Konsekwencją tego było często nieprzywiązywanie przez rodziców wagi do wykształcenia swych dzieci, pobieranego w dodatku w obcym sobie środowisku kulturowym. Drugą przyczyną niechęci (występującą zazwyczaj w pierwszym pokoleniu mułmanów) do posyłania dzieci do europejskich szkół była obawa o utratę przez nie tożsamości – tradycyjnej, islamskiej kultury. Obawa ta zresztą często potwierdzała się; w wielu przypadkach

In den Gesellschaften Westeuropas besteht das wichtigste Problem wohl in der nicht vollständig gelösten Frage der Anwendung eines solchen Ausbildungssystems für Jugendliche, das sie aus den muslimischen Ghettos herausholen könnte, die vor allem in den ärmeren Vorstädten entstehen. Die Statistiken zeigen, dass der Bildungsgrad der Moslems in Westeuropa stark vom Durchschnitt in all diesen Ländern abweicht. Zum Beispiel in Belgien wählen türkische und marokkanische Jugendliche viel seltener (etwa 42–47% der Schüler) als die belgischen (60% der Schüler) den Unterricht in allgemeinbildenden Mittelschulen, die zur Aufnahme eines Studiums vorbereiten, sondern setzen ihre Ausbildung viel öfter in technischen und Berufsschulen fort. Eine ähnliche Situation herrscht auch in anderen Ländern Westeuropas, auch wenn sich die Intensität dieses nachteiligen Syndroms, das einen schlechteren sozialen Status bewirkt, in den einzelnen Ländern unterschiedlich gestaltet.

Es können einige wesentliche Faktoren aufgezeigt werden, die dazu geführt haben, dass die Ausbildung von Moslems gegenüber dem Landesdurchschnitt stark zurückbleibt. Vor allem besaßen die nach Europa kommenden Moslems praktisch überhaupt keine Ausbildung und stammten gewöhnlich aus armen und wirtschaftlich zurückgebliebenen Regionen. Infolgedessen legten die Eltern oft keinen Wert auf eine gute Ausbildung ihrer Kinder, noch dazu in einer ihnen kulturell fremden Umgebung. Ein weiterer Grund dafür, die Kinder nicht gern in europäische Schulen zu schicken (vor allem in der ersten Generation eingewanderter Moslems), war die Furcht, sie könnten dort ihre Identität – der traditionellen, islamischen Kultur – verlieren. Diese Befürchtung erwies sich ja dann auch oft als begründet, denn in vielen Fällen begannen die Kinder die strengen Prinzipien kritisch zu beurteilen, die die gegenseitigen Beziehungen innerhalb der Familie regulierten, was den ursprünglichen Unwillen der Eltern gegen eine gute Ausbildung ihrer Kinder noch mehr oder weniger bestärkte. Ein dritter

dzieci zaczęły krytycznie oceniać surowe zasady regulujące wzajemne stosunki w rodzinie, co w większym lub mniejszym stopniu podtrzymywało pierwotną niechęć do edukowania dzieci. Trzecia przyczyna niechęci tkwi w braku znajomości języka kraju przyjmującego. Badania pokazały, że np. w Austrii duży odsetek muzułmanów nie zna języka pomimo wielu lat przebywania na terenie tego kraju. Nie dziwi zatem fakt, że dzieci stanowiące drugą generację, choć mają zdecydowanie mniejsze problemy językowe, często w szkole przez pierwsze lata nauki mają kłopoty, powtarzają klasy, a znaczny odsetek nie kontynuuje z tego powodu nauki. Jak stwierdza A.S. Nalborczyk, „Dużo lepiej radzi sobie już trzecie pokolenie [...]. Jednak osiągnięcia i tej grupy są znacznie niższe niż wśród młodzieży autochtonicznej”<sup>15</sup>. Sprawia to, że „dzieci imigrantów wysyłane są do szkół specjalnych, co jeszcze bardziej ogranicza ich szanse na sukces w życiu zawodowym”<sup>16</sup>. Na marginesie warto dodać, że podobne praktyki stosuje się w Polsce wobec dzieci romskich.

Wskazać również należy na dyskryminowanie dzieci pochodzenia imigranckiego. Raport ONZ dotyczący niemieckich szkół potwierdził, że w Niemczech najbardziej dyskryminowane są dzieci pochodzące z rodzin imigrantów oraz dzieci biedne. Twórcy raportu twierdzą, że sukces w szkole jest w Niemczech zbyt uzależniony od statusu społecznego rodziców, co powoduje, że „najgorzej wychodzą na tym dzieci imigrantów. Często przedwcześnie kończą edukację i nie robią matury”<sup>17</sup>. Wpływ na to ma przede wszystkim logika systemu szkolnego, gdzie już nawet 10-letnich uczniów „rozdziela się między gimnazja, szkoły realne i szkoły główne. Najlepsi uczniowie trafiają do tych pierwszych. Dla reszty skierowanie do szkoły realnej czy głównej, gdzie nauczanie

Grund für diese Unwilligkeit liegt in dem mangelnden Sprachkenntnissen der Moslems im Gastland. Untersuchungen haben gezeigt, dass z.B. in Österreich ein großer Prozentsatz der Moslems die Landessprache nicht versteht, obwohl sie schon lange Jahre hier leben. Daher braucht man sich auch nicht zu wundern, dass die Kinder, die bereits die zweite Generation bilden, zwar entschieden weniger unter Sprachschwierigkeiten leiden, aber dennoch in den ersten Schuljahren Probleme haben und nicht in die nächste Klasse versetzt werden, und ein beträchtlicher Prozentsatz von ihnen deshalb überhaupt nicht mehr am Unterricht teilnimmt. A.S. Nalborczyk schreibt: „Die dritte Generation kommt schon viel besser zurecht [...]. Aber auch die Errungenschaften dieser Gruppe bleiben hinter denen der autochtonen Jugend beträchtlich zurück”<sup>15</sup>. Dies bewirkt, dass „die Immigrantenkinder oft auf Sonderschulen geschickt werden, was ihre Erfolgchancen im Berufsleben noch mehr verringert”<sup>16</sup>. Am Rande sei bemerkt, dass in Polen gegenüber Roma-Kindern ähnlich vorgegangen wird.

Hingewiesen werden muss auch auf die Diskriminierung von Immigrantenkindern. Ein UN-Bericht über deutsche Schulen bestätigt, dass in Deutschland Kinder aus Immigrantenfamilien und aus einkommensschwachen Familien am stärksten diskriminiert werden. Die Verfasser dieses Berichtes schreiben, dass der Erfolg in der Schule zu sehr vom sozialen Status der Eltern abhängt, was dazu führt, dass „die Kinder aus Immigrantenfamilien dabei am schlechtesten wegkommen. Oft brechen sie ihre Ausbildung vorzeitig ab und machen kein Abitur”<sup>17</sup>. Einfluss darauf hat vor allem die Logik des Schulsystems, dem gemäß schon 10-jährige Schüler „zwischen Gymnasium, Realschule und Hauptschule aufgeteilt werden. Die besten Schüler kommen ins Gymnasium; die übrigen werden in eine Real- oder Hauptschule geschickt, wo auf einem viel niedrigerem Niveau unterrichtet wird – und das entscheidet dann auch über den Rest ihres Lebens”<sup>18</sup>. Eine

stoi na niskim poziomie, jest wyrokiem na resztę życia”<sup>18</sup>.

Kolejną przyczyną składającą się na to, że poziom wykształcenia muzułmanów i ich dzieci jest niższy od średniej krajowej, jest dość często występujący brak obywatelstwa danego kraju europejskiego, co m.in. sprawia, że muzułmanie muszą więcej płacić za naukę. Brakuje także kadry nauczycielskiej pochodzenia muzułmańskiego (brak obywatelstwa uniemożliwia np. pracę w szkole), co w szkołach o dużym odsetku uczniów muzułmańskich stanowi poważny problem. Tak np. w mającej poważne problemy z uczniami szkole imigranckiej w dzielnicy Berlina Neukölln (80% uczniów to głównie młodzi Turcy i Arabowie) w 2006 roku nie pracował żaden pedagog pochodzący z arabskiego czy tureckiego kręgu kulturowego<sup>19</sup>. Jak w takiej sytuacji realizować ideę wielokulturowej edukacji i wielokulturowego wychowania?

Z przedstawioną powyżej sytuacją wiąże się kolejny problem, wynikający ze zjawiska dobrowolnej gettyzacji ludności muzułmańskiej. Zjawisko to występuje przede wszystkim w biednych dzielnicach, w których jest wysoki odsetek uczniów imigranckich. Z różnych analiz wynika, że zarówno w Wielkiej Brytanii, jak i w innych krajach Europy Zachodniej nie jest trudno znaleźć szkoły, w których 90% i więcej stanowią uczniowie pochodzenia południowo-azjatyckiego. Taka sytuacja jest ze wszech miar niekorzystna, zarówno z punktu widzenia procesu integrowania dzieci imigrantów ze społeczeństwem, jak i ze względu na to, że poziom edukacji w tego typu placówkach jest wyraźnie niższy niż w innych szkołach (tzw. białych szkołach), gdzie dzieci imigrantów stanowią tylko niewielki odsetek. Warto zaznaczyć, że zdaniem specjalistów przyczyną zamieszek w Bradford w Wielkiej Brytanii w 2001 roku

weitere Ursache dafür, dass der Bildungsgrad der Moslems und ihrer Kinder niedriger ist als der Landesdurchschnitt, besteht darin, dass die Moslems oft nicht die Staatsbürgerschaft des betreffenden Landes besitzen und deshalb mehr für den Unterricht bezahlen müssen. Es mangelt auch an Lehrpersonal muslimischer Herkunft (ohne Staatsbürgerschaft kann man z.B. nicht an Schulen unterrichten), was in Schulen mit einem hohen Prozentsatz muslimischer Kinder ein ernsthaftes Problem ist. So arbeitete zum Beispiel in der über große Probleme mit ihren Schülern klagende Immigrantenschule im Berliner Stadtteil Neukölln (wo 80% der Schüler junge Türken und Araber sind) im Jahre 2006 kein einziger aus dem arabischen oder türkischen Kulturkreis stammender Pädagoge.<sup>19</sup> Wie soll man in einer solchen Situation die Idee multikultureller Bildung und multikultureller Erziehung verwirklichen?

Mit der hier dargelegten Situation ist ein weiteres Problem verbunden, das aus der freiwilligen Ghettoisierung der muslimischen Bevölkerung resultiert. Dieses Phänomen ist vor allem in ärmeren Stadtbezirken mit einem hohen Prozentsatz von Immigrantenkindern zu beobachten. Aus verschiedenen Analysen wissen wir, dass es sowohl in Großbritannien als auch in anderen Ländern Westeuropas nicht schwer ist, Schulen zu finden, in denen 90% der Schüler und mehr aus Südasien stammen. Eine solche Situation ist über alle Maßen schädlich, sowohl vom Gesichtspunkt der Integration der Immigrantenkinder mit der Gesellschaft als auch deshalb, weil das Unterrichtsniveau in derartigen Einrichtungen viel niedriger ist als in anderen Schulen (in den sog. weißen Schulen), wo der Anteil der Immigrantenkinder nur gering ist. Hervorgehoben werden muss auch, dass nach Ansicht von Spezialisten eine Ursache der Unruhen in Bradford in Großbritannien zwischen weißen Briten und farbigen Immigranten (darunter auch Moslems) im Jahre 2001 u.a. darin bestand, dass „verschiedene Klassen und Schulen für die Kinder beider Gruppen geschaffen wurden, die kleine Kontakte mit ihren Altersgefährten aus



pomiędzy białymi Brytyjkami a kolorowymi imigrantami (w tym muzułmanami) było m.in. „stworzenie odrębnych klas i szkół dla dzieci obu społeczności, które nie miały kontaktu z rówieśnikami z drugiej grupy i uważały ją za wroga”<sup>20</sup>.

Inny istotny problem jest zjawisko utrudniania nauki dziewczętom i kobietom. Chodzi przede wszystkim o to, że rodzice muzułmańskich dziewczynek zazwyczaj chcą je wcześnie wydać za mąż, co wiąże się z wczesnym przerwaniem ich nauki szkolnej. W wielu również przypadkach kobiety chcą lub muszą uczyć się osobno. Na koniec wskazać należy również na to, że w wielu krajach brak jest obowiązku przedszkolnego dla dzieci emigrantów, co jeszcze bardziej pogłębia ich opóźnienia językowe w stosunku do dzieci rdzennych mieszkańców krajów Europy Zachodniej. Problem ten został poważnie potraktowany w Niemczech. W czasie spotkania kanclerz Angeli Merkel z 30 przedstawicielami organizacji zrzeszających emigrantów federalna minister edukacji Annette Schavan w trakcie wystąpienia w programie telewizji N24 powiedziała, że „Trzeba wprowadzić naukę języka jak najwcześniej. Dzięki temu wyrównamy szanse młodych ludzi”<sup>21</sup>.

Oczywiście, choć poziom wykształcenia wśród muzułmanów jest niższy w stosunku do rdzennych Europejczyków, to należy przyznać, że obserwujemy w tej dziedzinie ciągłą poprawę. Tak np. w Niemczech w 1985 roku „blisko 60% Turków nie posiadało wykształcenia lub kończyło edukację przed czasem. Dziś [po 20 latach – przyp. D. W.-D.] jest ich mniej niż 10%. Zaś w ciągu ostatnich 25 lat liczba studentów tureckiego pochodzenia na niemieckich uniwersytetach zwiększyła się niemal pięciokrotnie, a studentek Turczynek – ponad dwudziestokrotnie”<sup>22</sup>. Wraz ze wzrostem poziomu wy-

der anderen Gruppe hatten und diese als Feinde ansahen”<sup>20</sup>.

Ein weiteres wesentliches Problem besteht darin, dass Mädchen und Frauen die Ausbildung erschwert wird. Dabei geht es vor allem darum, dass die Eltern muslimischer Mädchen sie möglichst früh verheiraten wollen, was dann gewöhnlich mit einem Abbruch ihrer Schulbildung verbunden ist. In vielen Fällen wollen oder müssen die Frauen getrennt unterrichtet werden. Zum Schluss muss auch noch darauf verwiesen werden, dass es in vielen Ländern keine Vorschulpflicht für Immigrantenkinder gibt, was deren sprachliche Zurückgebliebenheit hinter den einheimischen Kindern der Bewohner Westeuropas noch vertieft. Dieses Problem wurde in Deutschland ernsthaft angegangen. Anlässlich eines Treffens der Bundeskanzlerin Angela Merkel mit 30 Vertretern von Emigrantenverbänden sagte die Bundesministerin für Bildung Annette Schavan in einer Sendung der Fernsehstation N24: „Der Sprachunterricht muss so früh wie möglich eingeführt werden. Dadurch erreichen wir gleiche Chancen für die jungen Menschen”<sup>21</sup>.

Obwohl der Bildungsgrad der Moslems natürlich immer noch niedriger ist als der der autochthonen Europäer, muss zugegeben werden, dass auf diesem Gebiet eine ständige Verbesserung festzustellen ist. Zum Beispiel besaßen 1985 in Deutschland „fast 60% der Türken keine Ausbildung oder brachen den Unterricht vorzeitig ab. Heute [20 Jahre später – Anm. D. W.-D.] sind das weniger als 10%. Und im Verlauf der letzten 25 Jahre hat sich die Zahl der Studenten türkischer Herkunft an deutschen Universitäten fast verfünffacht, und die der türkischen Studentinnen ist im Vergleich zu damals heute sogar mehr als zwanzigmal so groß”<sup>22</sup>. Mit dem wachsenden Bildungsgrad der Immigranten ist in den Ländern Westeuropas eine sehr positive Tendenz verbunden, nämlich ein Rückgang der Popularität radikaler Bewegungen, welche vor allem solche Gruppen anziehen, die am Rande der Gesellschaft existieren. Davon zeugt zum Beispiel

kształcenia imigrantów obserwować możemy w krajach Europy Zachodniej bardzo pozytywną tendencję dotyczącą spadku popularności ruchów radykalnych, które skupiają przede wszystkim grupy znajdujące się na marginesie życia społecznego. Świadczy o tym choćby historia ruchu Tabligh, który po 1989 roku, kiedy zaczynało dorastać pokolenie młodzieży pochodzenia muzułmańskiego wykształcone w Europie, stracił wyraźnie swoją trakcyjność na rzecz innych organizacji, np. salafitów. Towarzyszy temu zjawisko odchodzenia od najbardziej radykalnych ruchów i form życia religijnego.

### **5. Wielokulturowość w perspektywie polityki migracyjnej**

W sierpniu 1998 roku magazyn „Fortune” ogłosił listę „50 najlepszych firm prowadzonych przez Azjatów, Murzynów i Latynosów”. Na liście tej na drugim miejscu znalazła się grupa kapitałowa Advantica Restaurant Group, macierzysta spółka firmy Denny’s, która sześć lat wcześniej (wraz z jej spółką-siostrą, Shoney’s) stała się synonimem złego traktowania mniejszości narodowych. Te dwie firmy w początkach lat 90. zapłaciły ogromne sumy odszkodowania w ramach zbiorowego powództwa wniesionego do sądu przez klientów Murzynów, którzy twierdzili, że niektóre restauracje tych firm nie chciały ich wpuścić lub obsłużyć<sup>23</sup>. F.P. Seitel jest przekonany o tym, że uznanie dla metamorfozy Denny’s/Advantica stanowi dobitny dowód na to, jaką wagę przywiązują współczesne organizacje do traktowania społeczności wielokulturowych, na których koncentrują się wysiłki specjalistów od marketingu, głównie dlatego, że „w dzisiejszym społeczeństwie wielokulturowość stała się

die Geschichte der Tabligh-Bewegung, die nach 1989, als die in Europa erzogene Generation muslimischer Jugendlicher heranwuchs, zugunsten anderer Organisationen, z.B. der Salafiten, deutlich an Attraktivität verloren hat. Damit verbunden ist eine Abwendung von den radikalsten Bewegungen und Formen des religiösen Lebens.

### **5. Multikulturalismus in der Perspektive der Migrationspolitik**

Im August 1998 veröffentlichte die Zeitschrift „Fortune” eine Liste der „50 besten von Asiaten, Schwarzen und Lateinamerikanern geleiteten Firmen”. An zweiter Stelle dieser Liste befand sich die Kapitalgruppe Advantica Restaurant Group, die Muttergesellschaft der Firma Denny’s, die sechs Jahre vorher (zusammen mit ihrer Schwestergesellschaft Shoney’s) zu einem Synonym schlechter Behandlung nationaler Minderheiten geworden war. Diese beiden Firmen zahlten in den neunziger Jahren riesige Entschädigungssummen im Ergebnis der Gruppenklage, die von schwarzen Kunden eingebracht wurde, welche erklärten, einige Restaurants dieser Firmen hätten ihnen den Einlass oder die Bedienung verweigert.<sup>23</sup> F.P. Seitel ist davon überzeugt, dass die Würdigung der Metamorphose von Denny’s/Advantica einen nachdrücklichen Beweis dafür darstellt, welches Gewicht heutige Organisationen der Behandlung multikultureller Gemeinschaften beimessen, auf die sich die Bemühungen von Marketing-Spezialisten konzentrieren, vor allem weil „der Multikulturalismus in der heutigen Gesellschaft ein gutes Geschäft geworden ist”.<sup>24</sup> Diese Bemerkung kann mit Sicherheit auf die USA bezogen werden, wo die Angloamerikaner in der Bevölkerungsstruktur nicht mehr als 76% ausmachen; die übrigen Gruppen sind Schwarze, Lateinamerikaner, Asiaten und andere. Bedeutsam ist auch die Tatsache, dass heute – anders als noch in den vierziger oder fünfziger Jahren – die meisten Immi-

świetnym biznesem”<sup>24</sup>. Uwaga ta z pewnością może być odniesiona do USA, gdzie w strukturze ludności Angloamerykanie nie stanowią więcej niż 76%; pozostałe grupy to m.in. Murzyni, Latynosi i Azjaci. Znamiennym jest również fakt, iż obecnie, odmiennie niż w latach 40. czy 50., główna fala imigrantów przybywa do Stanów Zjednoczonych nie z Europy, ale z Azji, Ameryki Południowej i Karaibów. Stąd też wyczulenie na nową, wielokulturową rzeczywistość wielu współczesnych społeczeństw stanowi swoiste wyzwanie nie tylko dla rządów, ale również dla różnego rodzaju organizacji nastawionych na zysk, organizacji non-profit czy całego systemu edukacji. Być może zbyt optymistycznie wypowiada się Seitel, kiedy twierdzi, że „Oświecone podejście do zróżnicowania wynikającego z wielokulturowości i wrażliwość na niuanse w sferze języka i różnice w stylu życia stanowią logiczne przedłużenie odpowiedzialności społecznej, która jest powszechnie akceptowanym elementem życia organizacyjnego w Stanach Zjednoczonych od lat 60.”<sup>25</sup>.

W Europie po 1989 roku migracje międzynarodowe nabrały nowego charakteru i zaczęły być dla społeczeństw przyjmujących imigrantów oraz uchodźców poważnym wyzwaniem, zarówno o charakterze ekonomicznym, socjalnym, politycznym, demograficznym, kulturowym i religijnym, a nawet wyzwaniem dla stanu środowiska naturalnego<sup>26</sup>. Procesy te postrzegane są zazwyczaj jako zagrożenie dla stabilności wewnętrznej, a ich negatywny wpływ wyolbrzymiany jest zwłaszcza przez skrajnie prawicowe, często nacjonalistyczne ugrupowania polityczne Zachodniej Europy. K. Iglicka<sup>27</sup>, rozpatrując uniorny wymiar bezpieczeństwa z perspektywy migracji międzynarodowych i dylematów wielokulturowości, zwraca uwagę na kilka istotnych zagadnień, zwłaszcza zaś na związki

granten nicht mehr aus Europa kommen, sondern aus Asien, Südamerika und der Karibik. Daher stellt die Sensibilisierung für die neue, multikulturelle Wirklichkeit vieler heutiger Gesellschaften nicht nur für die Regierungen eine spezifische Herausforderung dar, sondern auch für verschiedenartige profitorientierte und Non-Profit-Organisationen sowie für das gesamte Bildungssystem. Vielleicht ist Seitel zu optimistisch, wenn er schreibt: „Das aufgeklärte Herangehen an die aus dem Multikulturalismus resultierende Differenzierung und die Sensibilität für Nuancen im Sprachbereich und unterschiedliche Lebensstile stellen eine logische Prolongierung der sozialen Verantwortlichkeit dar, die seit den sechziger Jahren ein allgemein anerkannter Bestandteil des organisatorischen Lebens in den Vereinigten Staaten ist”<sup>25</sup>.

In Europa haben die internationalen Migrationen nach 1989 einen neuen Charakter bekommen und stellen für die Immigranten und Flüchtlinge aufnehmenden Gesellschaften eine ernstliche Herausforderung dar, sowohl in wirtschaftlicher als auch in sozialer, politischer, demographischer, kultureller und religiöser Hinsicht, ja sogar eine Herausforderung für den Zustand der natürlichen Umwelt.<sup>26</sup> Diese Prozesse werden gewöhnlich als Gefahr für die innere Stabilität angesehen, und ihr negativer Einfluss wird besonders von rechtsextremen, oft nationalistischen politischen Gruppierungen in Westeuropa aufgebauscht. K. Iglicka<sup>27</sup>, die die Dimension der Sicherheit im Unionsmaßstab aus der Perspektive der internationalen Migrationsbewegungen und der Dilemmata des Multikulturalismus untersucht, verweist auf einige wichtige Fragen, vor allem auf die Zusammenhänge zwischen den internationalen Migrationen und der inneren Sicherheit. Nach dem 11. September 2001 wird das Phänomen der internationalen Migrationen in Europa als eine reale Gefahr für die innere Sicherheit angesehen. Als die Immigranten gegen Ende 1990 in den meisten Ländern der heutigen Europäischen Union schon 5-10% der Bevölkerung ausmachten, wurden

między migracjami międzynarodowymi a bezpieczeństwem wewnętrznym. Po 11 września 2001 roku zjawisko migracji międzynarodowych w Europie zaczęto postrzegać jako jedno z realnych zagrożeń dla bezpieczeństwa wewnętrznego. Gdy w większości krajów obecnej Unii Europejskiej pod koniec 1990 roku imigranci zaczęli stanowić od 5 do 10% ludności, przestali być uważani za czynnik wzbogacający kulturę kraju przyjmującego, a zaczęli być uważani za zagrożenie ekonomiczne i zagrożenie dla narodowej tożsamości i kultury. Charakterystycznym przykładem tego może być rodzaj uzasadnień przywoływanych w celu wyjaśnienia odrzucenia przez Francuzów traktatu konstytucyjnego Unii Europejskiej.

Związek pomiędzy migracjami a bezpieczeństwem wewnętrznym wpływa z kolei na kierunki rozwoju narodowych polityk migracyjnych oraz na politykę migracyjną Unii Europejskiej. Wprowadzane są nowe środki i mechanizmy kontroli granic i przepływu osób, a także regionalna wymiana danych osobowych (schengenński system formacyjny SIS, Eurodac i Europol). Jednocześnie rządy niektórych państw europejskich prowadzą specjalne programy do walki z ksenofobią i dyskryminacją kierowaną do społeczności imigranckich.

Niestety, mówiąc o Polsce, stwierdzić należy wyraźną słabość polityki migracyjnej. Po części można ją wytłumaczyć poprzez odwołanie się do kontekstu historycznego. Polska i inne państwa Europy Środkowej i Wschodniej, które przez stulecia narażone były na utratę niepodległości, uczestniczyły w procesach jednoczenia i podziałów politycznych, przywiązane są do utrzymania homogeniczności kulturowej. Stąd też polityka migracyjna tych państw musi być oparta na jasnych odpowiedziach na kilka podstawowych

sie nicht länger als ein die Kultur des Gastlandes bereichernder Faktor angesehen, sondern immer mehr als eine Gefahr für die Wirtschaft sowie für die nationale Identität und Kultur. Ein charakteristisches Beispiel dafür liefern die Begründungen, die die Franzosen als Motiv für ihre Ablehnung des Verfassungsentwurfes der Europäischen Union nannten.

Dieser Zusammenhang zwischen den Migrationsbewegungen und der inneren Sicherheit beeinflusst wiederum die Entwicklung der Immigrationspolitik in den einzelnen Staaten und der Europäischen Union als Ganzes. Es werden neue Mittel und Mechanismen der Grenzkontrolle und des Personenverkehrs sowie ein regionaler Austausch von Personaldaten eingeführt (Schengener Informationssystem SIS, Eurodac und Europol). Gleichzeitig starten die Regierungen mancher europäischer Staaten besondere Programme zum Kampf gegen Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung, die an die Immigrantengemeinschaften gerichtet sind.

Was Polen betrifft, so muss leider eine deutliche Schwäche der Immigrationspolitik konstatiert werden. Zum Teil ist dies durch Berufung auf den historischen Kontext erklärbar. Polen und andere Staaten Mittel- und Osteuropas, die jahrhundertlang unter dem Verlust ihrer Unabhängigkeit gelitten haben und Prozessen der Vereinigung und der politischen Teilungen unterlagen, hängen sehr an der Aufrechterhaltung ihrer kulturellen Homogenität. Deshalb muss die Migrationspolitik dieser Länder auf der klaren Beantwortung einiger Grundfragen aufbauen, wie sie u.a. F. Heckmann und W. Bosswich gestellt haben<sup>28</sup>: Wieviel Immigranten können aufgenommen werden? Was für Immigranten brauchen wir hauptsächlich (hinsichtlich ihrer sozio-demographischen Eigenschaften)? Unter welchen Bedingungen sollen Ausländer aufgenommen werden? Welchen Status soll man ihnen gewähren? Wie sollen sich die Beziehungen zwischen den ethnischen Gruppen und der lokalen Bevölkerung gestalten? Aber die grund-

pytań, takich, jakie postawili m.in. F. Heckmann i W. Bosswich<sup>28</sup>: ilu imigrantów można przyjąć? Jakich imigrantów głównie potrzebujemy (chodzi o cechy społeczno-demograficzne)? Na jakich warunkach powinni napływać cudzoziemcy? Jaki powinni uzyskać status? Jakie powinny być relacje między grupami etnicznymi a społecznością lokalną? Podstawowym jednak pytaniem jest to dotyczące dylematu: czy tworzyć pluralistyczny model społeczeństwa, promując wielokulturowość, model integracyjny, czy też model asymilacyjny. Dość często modele te są utożsamiane, choć różnice między nimi są wyraźne. W Polsce w najbliższych latach problem napływu imigrantów będzie się nasilał. Będą to imigranci zarówno z krajów trzeciego świata, którzy przyjeżdżać będą do Polski jako kraju granicznego UE (imigracja zarobkowa i polityczna), jak i z krajów znajdujących się w bezpośrednim sąsiedztwie Polski, które w okresie najbliższych lat nie staną się członkami UE.

Jednak problemem, który z pewnością wpłynie na trudności w procesie wzajemnych, międzykulturowych relacji, jest stosunkowo niski wśród Polaków poziom zinternalizowania idei wielokulturowości, bez której trudno liczyć na gotowość, otwartość i tolerancję wobec odmienności kulturowej innych społeczeństw europejskich. I choć z badań J. Kopki<sup>29</sup> wynika, że wśród Polaków zdecydowanie dominuje forma tolerancji biernej, związanej z faktem akceptowania odmiennych opcji politycznych, religijnych, obyczajowych i innych, to jednak jest to ten rodzaj tolerancji, który zorientowany jest raczej na współistnienie, a nie na współzycie. Można domniemywać, że ten typ tolerancji, stanowiący z pewnością pewną odmianę indyferentyzmu, może w pewnych okolicznościach ewaluować zarówno w kierunku tolerancji

legende Frage betrifft das Dilemma, ob ein pluralistisches Modell der Gesellschaft geschaffen werden soll, das den Multikulturalismus fördert, ein Integrationsmodell oder aber ein Assimilationsmodell. Oft werden diese Modelle gleichgesetzt, obwohl ihre Unterschiede deutlich in Erscheinung treten. In Polen wird das Problem der Zunahme von Immigranten in den nächsten Jahren noch vertieft. Dies werden sowohl Einwanderer aus Ländern der Dritten Welt sein, die nach Polen als einem Grenzland der EU kommen (wirtschaftliche und politische Immigration), als auch aus solchen Ländern in unmittelbarer Nachbarschaft Polens, die in den nächsten Jahren nicht Mitglieder der Europäischen Union werden.

Aber ein Problem, das sich mit Sicherheit auf die Schwierigkeiten im Prozess gegenseitiger, multikultureller Beziehungen auswirken wird, bildet das verhältnismäßig niedrige Niveau der Verinnerlichung der Idee des Multikulturalismus unter den Polen, ohne die wohl kaum mit Bereitschaft, Offenheit und Toleranz gegenüber der kulturellen Verschiedenheit anderer europäischer Gesellschaften zu rechnen ist. Auch wenn aus den Untersuchungen von J. Kopka<sup>29</sup> hervorgeht, dass unter den Polen die Form passiver Toleranz entschieden dominiert, was die Tatsache der Akzeptanz anderer politischer, religiöser, sittlicher und anderer Meinungen betrifft, so ist dies eine Art von Toleranz, die eher auf ein Nebeneinander und nicht auf ein Miteinander orientiert ist. Es ist anzunehmen, dass sich dieser Toleranztyp, der zweifellos eine gewisse Art von Indifferentismus bildet, unter bestimmten Umständen sowohl in Richtung einer auf mehr partnerschaftliche Beziehungen gegründeten aktiven Toleranz als auch in Richtung einer die Quelle von Spannungen und Konflikten bildenden Intoleranz entwickeln kann. Im Zusammenhang mit den Prozessen der Globalisierung und der Integration Polens mit den europäischen Strukturen wird dem Problem des Verständnisses und der Akzeptanz der Verschiedenheiten anderer Kulturen durch die polnische Bevölkerung

czynnej, opartej na bardziej partnerskich stosunkach, jak i nietolerancji, stanowiącej źródło napięć i konfliktów. W związku z procesami globalizacji i wchodzenia Polski do struktur europejskich z pewnością problem zrozumienia i zaakceptowania przez Polaków odmienności innych kultur będzie bardzo ważny; tym bardziej, że badania socjologiczne wskazują na występowanie w naszym społeczeństwie symptomów ksenofobii i wyraźnie stereotypowego postrzegania członków innych społeczeństw.

Według ostatniego spisu powszechnego tylko 1,23% ludności naszego kraju zadeklarowało przynależność do narodowości innej niż polska. Z badań przeprowadzonych w 2005 roku przez CBOS<sup>30</sup>, a dotyczących tożsamości narodowej Polaków oraz postrzegania mniejszości narodowych i etnicznych, wynika, że:

- ponad 2/3 Polaków (69%) uważa, że aby uznać kogoś za Polaka, konieczne jest, aby on sam czuł się Polakiem, drugim kryterium jest posiadanie polskiego obywatelstwa (39%);
- najbardziej znane, wymieniane przez Polaków mniejszości narodowe lub etniczne w Polsce to: Niemcy (tak wskazało 54% ankietowanych), Ukraińcy (42%), Romowie (42%), Żydzi (31%) oraz Rosjanie (19%);
- Polacy chętnie przyznają mniejszościom prawo do nauczania ich języków w szkołach, nawet uczenia się w tych językach, jednak są raczej przeciwni używaniu języka mniejszości w sytuacjach oficjalnych – w urzędach, na tablicach z nazwami miejscowości, nawet jeśli miałyby być umieszczone obok tablic z nazwami polskimi;
- ponad połowa Polaków sądzi, że dobrze jest, kiedy w jednym kraju mieszkają ludzie jednej narodowości, przeciwnicy tego poglądu stanowią jedną trzecią badanych (34%);

große Bedeutung zukommen, umso mehr, als soziologische Untersuchungen auf das Vorhandensein von Symptomen der Fremdenfeindlichkeit und einer ausdrücklich auf Stereotypen basierenden Wahrnehmung der Mitglieder anderer Gesellschaften in Polen verweisen.

Der letzten Volkszählung gemäß deklarierten nur 1,23% der Bevölkerung unseres Landes die Zugehörigkeit zu einer anderen Nationalität als der polnischen. Aus den im Jahre 2005 vom Meinungsforschungsinstitut CBOS durchgeführten Untersuchungen<sup>30</sup>, die die nationale Identität der Polen und die Wahrnehmung nationaler und ethnischer Minderheiten betrafen, geht hervor:

- Mehr als zwei Drittel der Polen (69%) sind der Meinung, um jemanden als Polen anzuerkennen sei es notwendig, dass er sich selbst als Pole fühlt, während als zweites Kriterium der Besitz der polnischen Staatsbürgerschaft genannt wird (39%).
- Die bekanntesten, von den Polen genannten nationalen oder ethnischen Minderheiten in Polen sind Deutsche (darauf verwiesen 54% aller Befragten), Ukrainer (42%), Roma (42%), Juden (31%) und Russen (19%).
- Die Polen erkennen den Minderheiten gern das Recht auf die Unterrichtung ihrer Sprachen in den Schulen zu, sogar den Unterricht in diesen Sprachen, sprechen sich aber eher gegen eine Benutzung der Minderheitensprachen in offiziellen Situationen aus – auf Ämtern und auf Ortschildern, selbst wenn daneben auch der polnische Ortsname genannt wird.
- Mehr als die Hälfte der Polen meint, es wäre besser, wenn im Land nur Mitglieder einer Nationalität leben würden, während die Gegner dieser Ansicht etwa ein Drittel der Befragten bilden (34%).
- Mehr als die Hälfte der Polen (53%) hätte nichts gegen Nachbarn mit einer anderen Tradition und Kultur als der polnischen, aber ein Viertel beurteilt eine solche Nachbarschaft negativ (26%).

- ponad połowa (53%) Polaków nie miałyby nic przeciwko sąsiadom o tradycji i kulturze innej, niż polska, jedna czwarta uważa jednak, że takie sąsiedztwo nie jest korzystne (26%);
- zwolenników odmiennego sąsiedztwa jest więcej wśród osób o poglądach lewicowych (65%) niż wśród osób o poglądach prawicowych (54%).

Przytoczone dane wskazują, że stosunek Polaków do mniejszości nie jest jednoznaczny; wynika to przede wszystkim z tego, iż obecnie szansa na doświadczenie odmiennego sąsiedztwa jest dla większości społeczeństwa minimalna. Należy przy tym pamiętać, że w społeczeństwie polskim w ogóle i w programach edukacyjnych w szczególności nie przywiązuje się jeszcze dostatecznej wagi do wypracowywania wielokulturowych kompetencji w zakresie indywidualnych zachowań, stanowiących jeden z warunków pomyślności zawodowej i osobistej w integrującej się, a zarazem globalizującej się Europie.

Wśród znanych scenariuszy (modeli) polityki migracyjnej konkretnych państw znajdują się takie jak: eliminacja, deportacja, secesja, ucisk i segregacja, integracja, asymilacja i wielokulturowość. Model wielokulturowości zakłada akceptację innych społeczności imigracyjnych jako grup etnicznych w wymiarze kulturowym, przyznanie imigrantom równych praw we wszystkich sferach życia społecznego, bez oczekiwania, że zrezygnują oni ze swojej odrębności. Zakłada się jednak, że członkowie owych imigranckich grup etnicznych przystosują się z czasem do kluczowych wartości kraju przyjmującego. I tylko do takiego modelu polityki migracyjnej można odnosić rozważania dotyczące edukacji i wychowania wielokulturowego. Doświadczenia szkolnictwa Kanady, Stanów Zjednoczonych i Niemiec są tego dobitnym przykładem. Obecnie w krajach demokra-

- Zu den Befürwortern einer Nachbarschaft mit Fremden gehören mehr Personen mit linksgerichteten Ansichten (65%) als mit rechtsgerichteten (54%).

Diese Angaben zeigen, dass das Verhältnis der Polen zu den Minderheiten nicht eindeutig ist, was vor allem daraus resultiert, dass für die Mehrheit der Bevölkerung gegenwärtig nur minimale Chancen bestehen, die Nachbarschaft von Fremden zu erfahren. Dabei dürfen wir nicht vergessen, dass generell in der polnischen Gesellschaft und speziell in den Bildungsprogrammen der Erarbeitung multikultureller Kompetenzen auf dem Gebiet der individuellen Verhaltensweisen, noch nicht genügend Gewicht beigemessen wird, die doch eine wichtige Bedingung für den beruflichen und persönlichen Erfolg im sich integrierenden und zugleich globalisierenden Europa darstellen.

Zu den bekannten Modellen der Migrationspolitik konkreter Staaten gehören solche Szenarien wie Eliminierung, Deportation, Sezession, Druck und Segregation, Integration, Assimilation und Multikulturalismus. Das Modell des Multikulturalismus basiert auf der Akzeptanz anderer Immigrationsgemeinschaften als ethnischer Gruppen im kulturellen Bereich und der Zuerkennung gleicher Rechte in allen sozialen Lebensbereichen, ohne die Erwartung, dass die Immigranten dann auf ihr Anderssein verzichten werden. Allerdings wird vorausgesetzt, dass die Mitglieder dieser ethnischen Immigrantengruppen sich mit der Zeit an die wichtigsten Werte des Gastlandes anpassen werden. Und nur auf ein solches Modell der Migrationspolitik können unsere Betrachtungen über multikulturelle Bildung und Erziehung bezogen werden. Die Erfahrungen in Schulen Kanadas, der Vereinigten Staaten und Deutschlands liefern eindruckliche Beispiele dafür. Gegenwärtig wird das Modell einer multikulturellen Gesellschaft in den demokratischen Ländern grundsätzlich auf zweierlei Art verwirklicht: in seiner amerikanischen Version, wo der Staat eine bedeutende Rolle bei der Inkorporation der Immigranten

tycznych model wielokulturowego społeczeństwa jest realizowany w zasadzie na dwa sposoby: w wersji amerykańskiej, gdzie państwo odgrywa znaczną rolę w inkorporacji imigrantów, i w wersji australijskiej, gdzie nowa polityka imigracyjna prowadzona jest od lat 70. XX wieku. Model ten po niepowodzeniach modelu z lat 60., opartym na idei wchłaniania kultury mniejszości przez dominującą kulturę anglo-australijską, narzuca zmiany w strukturach instytucjonalnych państwa, interwencyjność w sferze polityki społecznej (pomoc imigrantom w znalezieniu pracy, organizowanie kursów językowych, usługi translatorskie etc.). Z tej perspektywy polska polityka migracyjna nie ma zbyt dużego doświadczenia. Co więcej, jak się ocenia, dopuszczono w Polsce, w sposób dość bezrefleksyjny, do pewnego zepchnięcia na margines społeczno-ekonomiczny niektórych grup imigrantów (np. uchodźców) i przyczyniono się do utworzenia dużej, szarej strefy migracyjnej. Stąd też wyzwania, jakie stoją przed Polską, chcącą się włączyć w subregionalną współpracę w tym obszarze, są bardzo duże. Tym bardziej, że wśród 10 nowych państw, które dołączyły do Unii Europejskiej, nie ma również zbyt dużego doświadczenia w obcowaniu z imigrantami, a każde z tych państw ma w zasadzie własną koncepcję prowadzenia polityki migracyjnej. A przecież, jak stwierdza B. Bartz, „kryterium znajomości innych kultur staje się komponentem selekcji i doboru pracowników w coraz większej liczbie zawodów i pozycji”<sup>31</sup>. Tezę tę można formułować nie tylko w stosunku do społeczeństw funkcjonujących już od lat w strukturach unijnych, jak np. w stosunku do społeczeństwa niemieckiego, ale również w odniesieniu do społeczeństwa polskiego. Tym bardziej, że zdaniem wielu badaczy, do których należy M. Marody, w analizie aktywów i pasywów

spielt, und in der australischen Version, wo die neue Immigrationspolitik seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts realisiert wird. Dieses Modell zwingt – nach den Misserfolgen des Modells aus den sechziger Jahren, das auf einer Absorption der Minderheitenkultur durch die dominierende anglo-australische Kultur basierte – zu Veränderungen in den institutionellen Strukturen des Staates, Interventionen auf dem Gebiet der Sozialpolitik (Unterstützung der Immigranten bei der Arbeitsbeschaffung, Organisieren von Sprachkursen, Übersetzungsdienstleistungen etc.). Diesbezüglich verfügt die polnische Migrationspolitik nicht über allzu große Erfahrungen. Mehr noch, es wird angenommen, dass Polen auf recht gedankenlose Weise zulässt, dass manche Immigrantengruppen (z.B. Flüchtlinge) gleichsam in sozio-ökonomische Randbereiche abgedrängt werden, und dass dadurch eine große Grauzone von Immigranten entsteht. Deshalb steht Polen vor großen Herausforderungen, wenn es an der subregionalen Zusammenarbeit auf diesem Gebiet teilnehmen will. Umso mehr, als die zehn neuen Mitgliedsstaaten der Europäischen Union ebenfalls über keine allzu großen Erfahrungen im Umgang mit Einwanderern verfügen und jedes dieser Länder im Prinzip eine eigene Konzeption besitzt, wie Migrationspolitik betrieben werden soll. Dabei wird, wie B. Bartz schreibt, „das Kriterium der Kenntnis anderer Kulturen in immer mehr Berufen und Positionen zu einer Komponente der Selektion und Auswahl von Mitarbeitern wird”<sup>31</sup>. Diese These trifft nicht nur in Bezug auf schon seit Jahren in den Strukturen der Europäischen Union funktionierende Gesellschaften zu wie zum Beispiel auf die deutsche Gesellschaft, sondern auch in Bezug auf die polnische Gesellschaft. Umso mehr, als nach Ansicht vieler Forscher, unter ihnen auch M. Marody, beim Analysieren der unter dem Gesichtspunkt des europäischen Einigungsprozesses betrachteten Aktiva und Passiva der polnischen Gesellschaft nicht nur die objektiven Kennziffern über die verschiedenen Dimensionen des sozialen Lebens berücksichtigt



społeczeństwa polskiego, rozpatrywanych w perspektywie procesów integracji europejskiej, należy uwzględnić nie tylko obiektywne wskaźniki dotyczące różnych wymiarów życia społecznego, ale również specyficzny rodzaj mitów występujących w zbiorowej wyobraźni, a dotyczących specyficznych cech społeczeństwa polskiego<sup>32</sup>. Obok mitów relatywnie wysokiego wykształcenia rodzącej się klasy średniej, szczególnej zdolności Polaków do działań innowacyjnych, polskiego indywidualizmu, mitu kultury szlacheckiej jako głównego źródła zalet i wad dominującej w Polsce formacji kulturowej, występuje mit europejskości. Mit ten, uważa M. Marody, sprowadza się do „definiowania Europy w kategoriach bądź abstrakcyjnych systemów wartości – zazwyczaj zresztą wzajemnie sprzecznych – bądź czysto formalnych czy wręcz materialnych rozwiązań”<sup>33</sup>. Europejskość jest w tym układzie częściej utożsamiana z preferowanymi przez daną osobę wartościami bądź z marmurami budynków publicznych niż z profesjonalizmem pracujących w nich ludzi i ich próbami ułożenia życia publicznego w warunkach pluralizmu kulturowego. Konsekwencją tego mitu jest w jakimś stopniu występująca od lat na polskiej scenie politycznej oś podziału przebiegająca między euroceptykami i euroentuzjastami. Ich dysputy publiczne sprowadzają się zarówno do zasadniczego ich zdaniem pytania – a zarazem różnicującej odpowiedzi – o to, czy już jesteśmy w Europie, czy dopiero do niej wchodzimy, jak i do różnic w obrębie formułowanych diagnoz dotyczących tego, jak w tej zintegrowanej Europie będziemy traktowani, z jakimi intencjami. W zasadzie więc chodzi o to, że napływ dużej liczby imigrantów do krajów na to nieprzygotowanych, z tendencjami do ksenofobii, z napięciami na rynku pracy (bezrobocie) prowadzić może do rady-

werden müssen, sondern auch eine bestimmte Art von Mythen, die in der kollektiven Vorstellung funktionieren und bestimmte Merkmale der polnischen Gesellschaft betreffen.<sup>32</sup> Neben den Mythen des relativ hohen Bildungsgrades der entstehenden Mittelschicht, besonders der Befähigung der Polen zu innovativem Handeln und des polnischen Individualismus sowie dem Mythos von der Adelskultur als Hauptquelle der Vorzüge und Schwächen der in Polen dominierenden Kulturformation gibt es noch den Mythos vom Europäertum. Dieser Mythos beruht M. Marody zufolge darauf, dass „Europa entweder in den Kategorien abstrakter – und gewöhnlich einander widersprechender – Wertesysteme oder aber rein formaler, ja geradezu materieller Lösungen definiert wird”.<sup>33</sup> Das Europäertum wird in diesem Ansatz oft mit den von der betreffenden Person bevorzugten Werten oder mit öffentlichen Marmorgebäuden gleichgesetzt statt mit dem Professionalismus der in ihnen arbeitenden Menschen und ihren Versuchen, das öffentliche Leben unter den Bedingungen eines kulturellen Pluralismus zu gestalten. Eine Konsequenz dieses Mythos ist die seit Jahren auf der politischen Arena in Polen in Erscheinung tretende Trennungslinie zwischen Euroskeptikern und Euroenthusiasten. Deren öffentliche Dispute lassen sich sowohl auf die ihrer Ansicht nach fundamentale Frage – und zugleich auf ihre unterschiedliche Beantwortung – zurückführen, ob wir schon in Europa sind oder Europa erst beitreten, als auch auf die Unterschiede auf dem Gebiet der formulierten Diagnosen darüber, wie wir in diesem integrierten Europa behandelt werden und mit welchen Absichten. Im Prinzip handelt es sich also darum, dass der Zustrom einer großen Zahl von Immigranten in Länder, die darauf nicht vorbereitet sind, in Länder mit Tendenzen zur Fremdenfeindlichkeit sowie Spannungen auf dem Arbeitsmarkt (hohe Arbeitslosigkeit), zu einer Radikalisierung der sozialen Haltungen und Verhaltensweisen führen kann und nicht zur Herausbildung multikultureller, integrierter Gesellschaften.

kalizacji postaw i zachowań społecznych, a nie do wykształcania się wielokulturowych, zintegrowanych społeczeństw.

### Podsumowanie

Wszystkie pozytywne tendencje, które tutaj zostały jedynie zasygnalizowane, świadczą o tym, że idea edukacji i wychowania wielokulturowego zarówno w krajach Europy Zachodniej, jak i wszędzie tam, gdzie mamy do czynienia ze społeczeństwem wielokulturowym, stanowi jeden z ważniejszych projektów zarówno o charakterze edukacyjnym, jak i politycznym. Tym bardziej, że z całościowych analiz, które tutaj nie zostały przedstawione, wynika, iż niski jeszcze poziom integracji społecznej w społeczeństwach wielokulturowych stanowi wypadkową czynników i cech występujących zarówno po stronie społeczności imigranckich, jak i społeczności i społeczeństw przyjmujących; w tym po stronie przyjętych i stosowanych przez poszczególne państwa modeli społeczeństwa wielokulturowego. Zatem bez rozwiązań systemowych i instytucjonalnych nie da się skutecznie realizować idei społeczeństwa wielokulturowego. Odnosząc zaś zaprezentowane rozważania wprost do problemów związanych z procesem integracji społeczności muzułmańskich w krajach Europy Zachodniej, można zaryzykować twierdzenie, że problem ten będzie jednym z najbardziej istotnych w XXI wieku. Dopiero kiedy społeczeństwa europejskie i sami muzułmanie uważać się będą za europejskich obywateli, a nie imigrantów, będzie można uznać, iż wysiłki wkładane w proces integracji przebiegający w nurcie idei wielokulturowości dały oczekiwane rezultaty. Cały czas należy jednak pamiętać o tym, że, jak mówił w 1965 roku

### Zusammenfassung

Alle positiven Tendenzen, die hier nur kurz signalisiert wurden, zeugen davon, dass die Idee multikultureller Bildung und Erziehung sowohl in den Ländern Westeuropas als auch überall dort, wo wir es mit einer multikulturellen Gesellschaft zu tun haben, eines der wichtigsten Projekte sowohl auf dem Gebiet der Bildung als auch der Politik darstellt. Umso mehr, als aus der Gesamtheit der Analysen, die hier nicht präsentiert werden konnte, hervorgeht, dass ein noch niedriges Niveau der sozialen Integration in multikulturellen Gesellschaften das Ergebnis von Faktoren und Eigenschaften ist, die sowohl auf Seiten der Immigranten als auch der sie aufnehmenden Gemeinschaften und Gesellschaften in Erscheinung treten, auch auf Seiten der von den einzelnen Staaten angenommenen und praktizierten Modelle einer kulturellen Gesellschaft. Deshalb lässt sich die Idee der multikulturellen Gesellschaft ohne systemgebundene und institutionelle Lösungen nicht effektiv verwirklichen. Und wenn man die präsentierten Lösungen direkt auf die mit dem Prozess der Integration muslimischer Gemeinschaften in den Ländern Westeuropas verbundenen Probleme bezieht, kann man die These riskieren, dass dieses Problem eines der wichtigsten im 21. Jahrhundert sein wird. Erst wenn sich die europäischen Gesellschaften und auch die Moslems selbst als europäische Staatsbürger betrachten und nicht als Immigranten, wird man anerkennen können, dass die in den in der Strömung der Idee des Multikulturalismus verlaufenden Integrationsprozess eingebrachten Bemühungen die erwarteten Resultate erbracht haben. Aber die ganze Zeit muss daran erinnert werden, was der Schweizer Schriftsteller Max Frisch im Jahre 1965 gesagt hat: „Wir riefen Arbeitskräfte, und es kamen Menschen“<sup>34</sup>.

szwajcarski pisarz Maxa Frisch, „chcieliśmy ręk do pracy, a przyjechali ludzie”<sup>34</sup>.

#### ■ PRZYPISY

<sup>1</sup> B. Bartz, *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Duisburg–Radom 1997.

<sup>2</sup> G. Auernheimer, *Handwörterbuch Ausländerarbeit*, Weinheim–Basel 1984, s. 58.

<sup>3</sup> Zob. m.in. K. Klemm, *Interkulturelle Erziehung – Versuch einer Eingrenzung*, „Die Deutsche Schole” 1985; J. Smolicz, *Multiculturalism and an Overarching Framework of Value*, „Bildung und Erziehung” 1985.

<sup>4</sup> B. Bartz, dz. cyt., s. 9.

<sup>5</sup> Zob. Ch. Taylor, *Die Politik der Anerkennung*, w: *Multikulturalismus Und die Politik der Anerkennung*, Frankfurt a.M. 1993, s. 16.

<sup>6</sup> B. Hackl, *Vom Fremden und Vom Eigenen*, Innsbruck 1993, s. 9, cyt. za: B. Bartz, dz. cyt., s. 13.

<sup>7</sup> G. Simmel, *Obcy*, w: P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*, Warszawa 2005.

<sup>8</sup> M. Kofta, *Wprowadzenie do psychologii stereotypów i uprzedzeń*, w: M. Marody, E. Gucwa-Leśny (red.), *Podstawy życia społecznego w Polsce*, Warszawa 1996, s. 214.

<sup>9</sup> G. Sorman, *Dzieci Rifay – muzułmanie i nowoczesność*, Warszawa 2007, s. 252.

<sup>10</sup> H. Thomas, *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch*, Saarbrücken 1988, s. 83, cyt. za: B. Bartz, dz. cyt., s. 17.

<sup>11</sup> F. Henry-Lorcerie, *Enfants d’immigrés et école française*, w: *Maghrebis en France émigrés ou immigrés*, Paris 1983.

<sup>12</sup> D. Pszczółkowska, *Na Wyspach przesadzili z wielokulturowością. Wywiad z Tedem Cantle’em*, „Gazeta Wyborcza”, wyd. z 23.10.2006.

<sup>13</sup> Zob. K. Pędziwiatr, *Od islamu imigrantów do islamu obywateli*, Kraków 2005, s. 43–45.

<sup>14</sup> Dane szacunkowe (górną granicą) dotyczące populacji krajów pochodzą ze strony Eurostatu (dane za rok 2006), [online] <www.epp.eurostat.ec.europa.eu>, dostęp: 30.11.2007, zaś wielkości dotyczące populacji muzułmanów pochodzą z szacunków i badań z lat wcześniejszych, opracowanych na podstawie: A. Parzymies (red.), *Muzułmanie w Europie*, Warszawa 2005; K. Pędziwiatr, dz. cyt.; K. Sosnowska-Górak, K. Pędziwiatr, P. Kubicki (red.), *Islam i obywatelskość w Europie*, Warszawa 2006.

<sup>15</sup> E. Juszcak, *Muzułmanie w Belgii*, w: A. Parzymies (red.), *Muzułmanie w Europie*, s. 415.

<sup>16</sup> A.S. Nalborczyk, *Muzułmanie w Austrii: od wojen z Turcją po lekcje islamu w szkole*, w: A. Parzymies (red.), *Muzułmanie w Europie*, s. 299.

#### ■ ANMERKUNGEN

<sup>1</sup> B. Bartz, *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Duisburg–Radom 1997.

<sup>2</sup> G. Auernheimer, *Handwörterbuch Ausländerarbeit*, Weinheim–Basel 1984, s. 58.

<sup>3</sup> Siehe u.a. K. Klemm, *Interkulturelle Erziehung – Versuch einer Eingrenzung*, in: *Die deutsche Schule* 1985; J. Smolicz, *Multiculturalism and an Overarching Framework of Value*, in: *Bildung und Erziehung* 1985.

<sup>4</sup> B. Bartz, op.cit., 9.

<sup>5</sup> Siehe Ch. Taylor, *Die Politik der Anerkennung*, in: *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*, Frankfurt a.M. 1993, s. 16.

<sup>6</sup> B. Hackl, *Vom Fremden und vom Eigenen*, Innsbruck 1993, s. 9, zitiert nach: B. Bartz, op.cit., 13.

<sup>7</sup> G. Simmel, *Obcy*, in: P. Sztompka, M. Kucia (Hrsg.), *Socjologia. Lektury*, Warszawa 2005.

<sup>8</sup> M. Kofta, *Wprowadzenie do psychologii stereotypów i uprzedzeń*, in: M. Marody, E. Gucwa-Leśny (Hrsg.), *Podstawy życia społecznego w Polsce*, Warszawa 1996, s. 214.

<sup>9</sup> G. Sorman, *Dzieci Rifay – muzułmanie i nowoczesność*, Warszawa 2007, s. 252.

<sup>10</sup> H. Thomas, *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch*, Saarbrücken 1988, s. 83, zitiert nach: B. Bartz, op.cit., 17.

<sup>11</sup> F. Henry-Lorcerie, *Enfants d’immigrés et école française*, in: *Maghrebis en France émigrés ou immigrés*, Paris 1983.

<sup>12</sup> D. Pszczółkowska, *Na Wyspach przesadzili z wielokulturowością. Wywiad z Tedem Cantle’em*, in: *Gazeta Wyborcza*, Ausgabe vom 23.10.2006.

<sup>13</sup> Siehe K. Pędziwiatr, *Od islamu imigrantów do islamu obywateli*, Kraków 2005, s. 43–45.

<sup>14</sup> Die Schätzungen (obere Grenze) über die Population der einzelnen Länder stammen von der Homepage von Eurostat (Angaben für das Jahr 2006), [online] <www.epp.eurostat.ec.europa.eu>, Zugang: 30.11.2007, die Angaben über die Population der Moslems beruhen auf Schätzungen und Untersuchungen aus früheren Jahren, erarbeitet auf der Grundlage von: A. Parzymies (Hrsg.), *Muzułmanie w Europie*, Warszawa 2005; K. Pędziwiatr, op.cit.; K. Sosnowska-Górak, K. Pędziwiatr, P. Kubicki (Hrsg.), *Islam i obywatelskość w Europie*, Warszawa 2006.

<sup>15</sup> E. Juszcak, *Muzułmanie w Belgii*, in: A. Parzymies (Hrsg.), *Muzułmanie w Europie*, s. 415.

<sup>16</sup> A.S. Nalborczyk, *Muzułmanie w Austrii: od wojen z Turcją po lekcje islamu w szkole*, in: A. Parzymies (Hrsg.), *Muzułmanie w Europie*, s. 299.

<sup>17</sup> K. Pędziwiatr, op.cit., 67.

<sup>18</sup> B.T. Wieliški, *Niemieckie szkoły są marne*, in: *Gazeta Wyborcza*, Ausgabe vom 23.03.2006.

- <sup>17</sup> K. Pędziwiatr, dz. cyt., s. 67.
- <sup>18</sup> B.T. Wieliński, *Niemieckie szkoły są marne*, „Gazeta Wyborcza”, wyd. z 23.03.2006.
- <sup>19</sup> Tamże.
- <sup>20</sup> B.T. Wieliński, *Dlaczego berlińscy nauczyciele chcą zamknąć swoją szkołę*, „Gazeta Wyborcza”, wyd. z 31.03.2006.
- <sup>21</sup> P. Szczerkowski, *Brytyjskie szkoły są antybrytyjskie*, „Gazeta Wyborcza”, wyd. z 10.08.2006.
- <sup>22</sup> Por. [online] <<http://serwisy.gazeta.pl/swiat/1,34239,3484784.html>>, dostęp: 30.11.2007.
- <sup>23</sup> A. Balcer, *Nie tacy Turcy straszni*, „Gazeta Wyborcza”, wyd. z 2-3.04.2005.
- <sup>24</sup> F.P. Seitel, *Public relations w praktyce*, Warszawa 2003, s. 437.
- <sup>25</sup> Tamże.
- <sup>26</sup> Tamże, s. 439.
- <sup>27</sup> R. Zięba, *Instytucjonalizacja bezpieczeństwa europejskiego. Koncepcje – struktury – funkcjonowanie*, Warszawa 2004, s. 76-77.
- <sup>28</sup> K. Iglicka, *Unijny wymiar bezpieczeństwa z perspektywy migracji międzynarodowych i dylematów wielokulturowości*, Center for International Relations, „Raporty i Analizy” 7 (2004).
- <sup>29</sup> F. Heckmann, W. Bosswik (red.), *Migration Policies: A Comparative Perspective*, Stuttgart 1995.
- <sup>30</sup> J. Kopka, *Spoleczny wymiar postrzegania moralnego. Studium socjologiczne*, Łódź 2000.
- <sup>31</sup> *Tożsamość narodowa Polaków oraz postrzeganie mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce*, Komunikat CBOS, Warszawa, maj 2005.
- <sup>32</sup> B. Bartz, dz. cyt., s. 165; M. Marody, *Spoleczeństwo polskie w jednoczącej się Europie*, w: A. Sułek, M.S. Szczepański (red.), *Śląsk – Polska – Europa. Zmieniające się społeczeństwo w perspektywie lokalnej i globalnej. X Zjazdu Socjologicznego*, Katowice 1998, s. 441-447.
- <sup>33</sup> Tamże, s. 446.
- <sup>34</sup> Cyt. za: K. Pędziwiatr, dz. cyt., Kraków 2005, s. 25.
- <sup>19</sup> Ebd.
- <sup>20</sup> B.T. Wieliński, *Dlaczego berlińscy nauczyciele chcą zamknąć swoją szkołę*, in: *Gazeta Wyborcza*, Ausgabe vom 31.03.2006.
- <sup>21</sup> P. Szczerkowski, *Brytyjskie szkoły są antybrytyjskie*, in: *Gazeta Wyborcza*, Ausgabe vom 10.08.2006.
- <sup>22</sup> Vgl. [online] <<http://serwisy.gazeta.pl/swiat/1,34239,3484784.html>>, Zugang: 30.11.2007.
- <sup>23</sup> A. Balcer, *Nie tacy Turcy straszni*, in: *Gazeta Wyborcza*, Ausgabe vom 2.-3.04.2005.
- <sup>24</sup> F.P. Seitel, *Public relations w praktyce*, Warszawa 2003, 437.
- <sup>25</sup> Ebd.
- <sup>26</sup> Ebd., 439.
- <sup>27</sup> R. Zięba, *Instytucjonalizacja bezpieczeństwa europejskiego. Koncepcje – struktury – funkcjonowanie*, Warszawa 2004, 76-77.
- <sup>28</sup> K. Iglicka, *Unijny wymiar bezpieczeństwa z perspektywy migracji międzynarodowych i dylematów wielokulturowości*, Center for International Relations, in: *Raporty i Analizy* 7 (2004).
- <sup>29</sup> F. Heckmann, W. Bosswik (Hrsg.), *Migration Policies: A Comparative Perspective*, Stuttgart 1995.
- <sup>30</sup> J. Kopka, *Spoleczny wymiar postrzegania moralnego. Studium socjologiczne*, Łódź 2000.
- <sup>31</sup> *Tożsamość narodowa Polaków oraz postrzeganie mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce*, Komunikat CBOS, Warszawa, Mai 2005.
- <sup>32</sup> B. Bartz, op.cit., 165; M. Marody, *Spoleczeństwo polskie w jednoczącej się Europie*, in: A. Sułek, M.S. Szczepański (Hrsg.), *Śląsk – Polska – Europa. Zmieniające się społeczeństwo w perspektywie lokalnej i globalnej. X Zjazdu Socjologicznego*, Katowice 1998, 441-447.
- <sup>33</sup> Ebd., 446.
- <sup>34</sup> Zitiert nach: K. Pędziwiatr, op.cit., Kraków 2005, 25.

### Danuta Walczak-Duraj

Prof. Dr. habil. der Soziologie am Soziologischen Institut der Universität Łódź, Lehrstuhlinhaberin für Politische Soziologie und Soziologie der Moral. Über ein Jahrzehnt lang Dekanin der Fakultät für Politikwissenschaft und Internationale Beziehungen an der Paweł-Włodkowic-Hochschule in Płock. Seit 2001 Chefredakteurin der Zweimonatsschrift „Humanizacja Pracy” („Humanisierung der Arbeit”). Verfasserin eines guten Dutzends von Büchern und über 250 Artikeln.

### Danuta Walczak-Duraj

Prof. dr hab. socjologii w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego, kierownik Katedry Socjologii Polityki i Moralności. Przez kilkanaście lat dziekan Wydziału Politologii i Stosunków Międzynarodowych w Szkole Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku. Od 2001 roku redaktor naczelny dwumiesięcznika „Humanizacja Pracy”. Autorka kilkunastu książek i ponad 250 artykułów.

Jolanta Kopka



## Czy tolerancja jest potrzebna w zobojętniałym świecie?

### Ist Toleranz nötig in einer gleichgültigen Welt?

**Słowa kluczowe:** tolerancja; autonomia jednostki; wielokulturowość; indyferentyzm

**Schlüsselworte:** Toleranz; Autonomie des Einzelnen; Mukltikulturalität; Indifferentismus

Od kiedy słowo „tolerancja” weszło do języka polityki, a także stało się wyrazem politycznej poprawności, sama tolerancja zaczęła budzić zastrzeżenia, obawy, uruchamiać emocje i inspirować do krytycznych ocen. Złożoność tych ocen sprzyja niejednoznaczności pojęcia, zarówno w sferze rozważań teoretycznych, jak i w praktycznych ustosunkowaniach do tego zjawiska.

Słowo tolerancja, choć zapożyczony ze starożytnej łaciny (łac. *tolerantia* – cierpliwa wytrwałość, od *tolerare* – wytrzymywać, znosić) było w XVI-wiecznej Europie używane do opisanego ówczesnych podziałów i konfliktów religijnych. Na tle rozdartej walkami między protestantami a katolikami Europy Polska stanowiła – wraz z dokumentem podpisanym w 1573 roku, podczas Konfederacji Warszawskiej, gwarantującym tolerancję religijną na terenie ziem polskich i litewskich – chlubny wyjątek. Z tego właśnie powodu do katolickiej Polski przenosili się Żydzi, a nawet protestanci. W jednym ze swoich przemówień do posłów protestantów hetman Zamojski miał podobno powiedzieć,

Seit das Wort „Toleranz” in die Sprache der Politik Eingang gefunden hat und sogar zum Ausdruck politischer Korrektheit wurde, begann die Toleranz selbst Zweifel, Befürchtungen und Emotionen zu wecken sowie kritische Meinungen zu inspirieren. Den komplexen Charakter dieser Urteile begünstigt die Mehrdeutigkeit des Begriffs, sowohl im Bereich theoretischer Betrachtungen als auch hinsichtlich der praktischen Anwendungen dieses Phänomens.

Das Wort Toleranz, das dem Altlateinischen entlehnt wurde (lat. *tolerantia* – geduldige Ausdauer, von *tolerare* – aushalten, ertragen) wurde im Europa des 16. Jahrhunderts zur Beschreibung der damaligen religiösen Spaltungen und Konflikte benutzt. Auf dem Hintergrund des von den Kämpfen zwischen Protestanten und Katholiken zerrissenen Europas stellte Polen – dank eines 1573 während der sog. Warschauer Konföderation unterzeichneten Dokuments, das auf dem Territorium Polens und Litauens Religionsfreiheit garantierte – eine rühmliche Ausnahme dar. Aus diesem Grunde kamen viele Juden und sogar Protestanten ins katholische Polen. In einer Rede an die protestantischen Abgeordneten soll Hetman Zamojski angeblich gesagt haben, er

że oddałby połowę swojego życia za ich powrót do Kościoła, ale gotów jest oddać całe swoje życie za ich wolność.

W praktyce to rządzący zawsze decydowali, kogo i co należy tolerować, a kogo i za co prześladować. Granice tolerancji i jej treść zawsze miały swój kontekst historyczny i społeczny.

Przemiany, którym podlegała Europa, poszerzały zakres wolności w sferze polityki i ekonomii. W odniesieniu do jednostki ludzkiej dało to podstawy do rozwoju etyki godności ludzkiej, apogeum wolności w XIX wieku dały podstawy etyce utylitarystycznej, a próby ograniczania wolności – etyce odpowiedzialności. Rozwój etycznej refleksji obrazuje coraz większe „otwarcie się” na drugiego człowieka i na odmienne systemy ocen i wartości. Wzywaniu do tolerancji idzie w parze z podnoszeniem znaczenia wartości godności ludzkiej, odpowiedzialności wobec drugiego człowieka, propagowaniem równouprawnienia, zaprzestania dyskryminacji, uprzedzeń itp. Jednocześnie uzasadnianie koniecznej religijnej tolerancji torowało drogę do dalszej sekularyzacji państwa i laickiej legitymizacji władzy państwowej, sprzyjało rozwojowi idei wielokulturowości oraz równoprawnej koegzystencji różnych grup w ramach tej samej wspólnoty politycznej (pomijam tutaj dyskusję na temat tolerancji prowadzoną w Europie w poprzednich wiekach, związaną z próbami ograniczenia konfliktów na tle religijnym, w efekcie której utworzona została droga do sekularyzacji państwa i laickiej legitymizacji władzy państwowej).

Zmieniający się świat, w którym współistniały obok siebie różne kultury, sposoby gospodarowania, ustroje polityczne, uczynił tolerancję konieczną. W społeczeństwach uprzemysłowionych wyjście poza tradycyjne ramy, zarówno w perspektywie przestrzeni

würde sein halbes Leben geben für ihre Rückkehr zur Kirche, aber sein ganzes für ihre Freiheit.

In der Praxis entschieden immer die Herrschenden, wer und was toleriert und wer oder was verfolgt werden sollte. Die Grenzen der Toleranz und ihr Inhalt standen immer in einem historischen und sozialen Kontext.

Die Wandlungen, denen Europa unterworfen war, dehnten den Umfang der Freiheit auf politischem und wirtschaftlichem Gebiet aus. In Bezug auf die Einzelperson schuf dies die Grundlagen zur Entwicklung einer Ethik der menschlichen Würde; das Apogäum der Freiheit im 19. Jahrhundert lieferte die Basis für eine utilitaristische Ethik und die Versuche einer Beschränkung der Freiheit dann zu einer Ethik der Verantwortung. Der Aufruf zur Toleranz geht einher mit einer Hebung des Wertes der Menschenwürde, der Verantwortung gegenüber dem Mitmenschen, mit der Propagierung der Gleichberechtigung, der Beendigung der Diskriminierung, der Überwindung von Vorurteilen usw. Gleichzeitig bahnte die Notwendigkeit religiöser Toleranz den Weg zu einer weiteren Säkularisierung des Staates und einer laizistischen Legitimation der Staatsmacht; sie förderte die Idee der kulturellen Vielfalt und der gleichberechtigten Koexistenz unterschiedlicher Gruppen im Rahmen derselben politischen Gemeinschaft (ich übergehe hier die in den vergangenen Jahrhunderten geführte Diskussion zum Thema der Toleranz, in deren Gefolge der Weg zur Säkularisierung des Staates und der laizistischen Legitimation der Staatsmacht gebahnt wurde).

Die sich verändernde Welt, in der verschiedene Kulturen, Wirtschaftsformen und politische Systeme nebeneinander existierten, machte die Toleranz notwendig. In den industrialisierten Gesellschaften zwang die Überschreitung des traditionellen Rahmens, sowohl in der Perspektive des physischen, kulturellen und sozialen als auch des mentalen Raumes, die Menschen dazu, die anderen zu akzeptieren. Die Haltung der Toleranz erweist sich in diesen

fizycznej, kulturowej, społecznej jak i mentalnej, zmuszało ludzi do akceptacji inności. Postawa tolerancji jawi się więc w tych społeczeństwach nie tyle jako efekt wolnego rozwoju myśli społecznej, ile wymuszenia przez pragmatykę zmieniających się warunków życia. Nowa formacja kulturowa, nazwana postnowoczesną, uczyniła z tolerancji podstawową zasadę regulującą sferę kontaktów społecznych. Czyż bowiem nie jest koniecznością otwarcie na inność i jej akceptacja w społeczeństwie pluralistycznym, nastawionym na ciągłe zmiany, poddanym procesom globalizacji bez wyraźnie zarysowanego centrum, a raczej z wieloma cywilizacyjnymi inspiracjami? Mamy do czynienia nie tylko ze zderzaniem się w przestrzeni społecznej komunikacji różnych porządków, kultur, mentalności, ale także z końcem, chociażby w koncepcji J.F. Lyotarda, linearnej wizji dziejów, uporządkowanych przez racjonalność ludzką. Pogodzenie się z upadkiem wielkich narracji i wielkich ideologii pogłębiło przekonanie o koniecznej akceptacji zmieniających się reguł, akceptacji, która pozwala ograniczyć poziom lęku w świecie ciągłych i trudnych do rozpoznania zmian.

Ponowoczesność, kwestionując możliwość poznania absolutnej prawdy, spowodowała, że walka o własne racje przestała mieć sens, a sensem stało się przyzwolenie na współistnienie wielu, często sprzecznych porządków. Podkreślmy, w czasach nieusuwalnej ambiwalencji, nieograniczonej wolności i pluralizmu dotyczącego wszystkich sfer ludzkiej aktywności postawy tolerancji stały się immanentną cechą tej formacji kulturowej. Przyzwolenie na inność łączyło się także z upadkiem autorytetów, akceptacją dla wielu systemów wartości oraz – wobec nieustających szybkich zmian w sferze techniki i gospodarki – z posiadaniem umiejętności przyjmowania wszelkich nowości.

Gesellschaften also nicht als Folge einer freien Entfaltung des sozialen Denkens als vielmehr einer Pragmatik der sich verändernden Lebensformen. Die als Postmoderne bezeichnete neue kulturelle Formation machte aus der Toleranz dann ein Grundprinzip zur Regelung sozialer Kontakte überhaupt. Denn es ist ja notwendig, sich für andere zu öffnen und sie zu akzeptieren – in einer pluralistischen Gesellschaft, die auf ständige Veränderung eingestellt und den Prozessen einer Globalisierung ohne ein sich ausdrücklich abzeichnendes Zentrum, stattdessen aber mit vielen zivilisatorischen Inspirationen unterworfen ist. Wir haben es hier nicht mehr nur mit einem Zusammenprallen unterschiedlicher Ordnungen, Kulturen und Mentalitäten im sozialen Kommunikationsraum zu tun, sondern auch – zumindest in der Konzeption von J.F. Lyotard – mit dem Ende einer linearen Vision der von der menschlichen Rationalität geordneten Geschichte. Das Sich-Abfinden mit dem Niedergang der großen Narrationen und großen Ideologien vertiefte die Überzeugung von der notwendigen Akzeptanz der sich verändernden Regeln, die das Niveau der Angst in einer Welt ständiger und schwer durchschaubarer Wandlungen zu beschränken.

Die die Möglichkeit der Erkenntnis einer absoluten Wahrheit in Frage stellende Postmoderne bewirkte, dass der Kampf um das eigene Recht behalten keinen Sinn mehr hat – zum einzigen Sinn wurde daher die Zustimmung zum Miteinander vieler, oft einander entgegengesetzter Ordnungen. Besonders hervorgehoben werden muss, dass in einer Zeit unüberwindbarer Ambivalenz, unbeschränkter Freiheit und Pluralität in Bezug auf alle Bereiche menschlicher Tätigkeit die Toleranz zur immanenten Eigenschaft dieser Kulturformation geworden ist. Diese Erlaubnis zum Anderssein verband sich auch mit einem Niedergang der Autoritäten, mit der Akzeptanz für mehrere Wertesysteme sowie – angesichts der unablässigen schnellen Veränderungen auf dem Gebiet der Technik und der Wirtschaft – mit dem Besitz der Fähigkeit, alle Neuigkeiten anzunehmen.

Powyższym zmianom towarzyszyło także postawienie jednostki i jej subiektywności ponad tradycją i porządkiem społecznym, ponad obiektywnymi prawdami, regułami moralnymi i obyczajami. Tolerancja odmienności opierała się więc na przyznaniu jednostce prawa do samostanowienia, ale – co ciekawe – przede wszystkim w odniesieniu do jej życia prywatnego, rodzinnego, religijnego, podczas gdy w wymiarze ekonomicznym, zawodowym obowiązywała nadal zasada racjonalności w myśleniu i skuteczności w działaniu. Można byłoby zadać nieco przewrotne pytanie, **czy ciągle rosnącej pragmatyzacji życia zawodowego ludzie nie rekompensują sobie powiększaniem obszaru wolności w sferze prywatnej?**

Czynników warunkujących rozwój tolerancji w społeczeństwach ponowoczesnych jest wiele, większość z nich może być wyjaśniona przez odwołanie się do zmieniających się obiektywnych warunków życia ludzi. W świecie, w którym wolność urosła do rangi naczelnej wartości, próbuje się jednakże pomniejszyć rolę czynników obiektywnych w wyznaczaniu ludzkich zachowań. Tworzona jest poniekąd iluzja wolności, która z konieczną tolerancją, tworzy *de facto*, przez swoją obligatoryjność, nową wielką narrację.

Ponowoczesność promująca wolność, tolerancję i relatywizm z jednej strony odpowiedziała więc na zapotrzebowanie zmieniającego się świata, z drugiej jednakże strony, poprzez wzrost znaczenia subiektywnych wyborów, pozostawiła jednostkę samej sobie, odrywając ją od wspólnych dla danej społeczności wartości, norm czy obyczajów. Jednocześnie stawiając w centrum uwagi nie społeczeństwo, ale jednostkę – i w miejsce powszechnej szczęśliwości szczęście pojedynczego człowieka – wymusiła zasadę powszechnej tolerancji. Skoro bowiem każdy człowiek ma

Eine Begleiterscheinung dieser Veränderungen war auch, dass der Einzelne und seine Subjektivität über die Tradition und die soziale Ordnung, über die objektiven Wahrheiten, moralischen Regeln und Bräuche gestellt wurde. Die Tolerierung des Andersseins gründete sich also darauf, dass dem Einzelnen das Recht auf Selbstbestimmung zuerkannt wurde, aber interessanterweise vor allem in Bezug auf sein privates, familiäres und religiöses Leben, während auf ökonomischem Gebiet und im Berufsleben weiterhin das Prinzip der Rationalität im Denken und der Effektivität im Handeln obligatorisch ist. Man könnte die etwas arglistige Frage stellen, **ob sich die Menschen die ständig zunehmende Pragmatisierung ihres Berufslebens nicht vielleicht gerade durch eine Vergrößerung des Freiheitsraumes im privaten Bereich zu kompensieren versuchen.**

Es gibt viele die Entwicklung der Toleranz in den postmodernen Gesellschaften bedingende Faktoren, und die meisten von ihnen lassen sich durch Berufung auf die sich verändernden objektiven Lebensbedingungen der Menschen erklären. In einer Welt, in der die Freiheit den Rang des höchsten Wertes erreicht hat, wird dennoch versucht, die Rolle der objektiven Faktoren für die Bestimmung des menschlichen Verhaltens zu verringern. Es wird gewissermaßen die Illusion einer Freiheit geschaffen, aus der mit der nötigen Toleranz *de facto*, durch ihren obligatorischen Charakter, eine neue große Narration entsteht.

Die Freiheit, Toleranz und Relativismus fördernde Postmoderne war also einerseits eine Reaktion auf die Bedürfnisse einer sich verändernden Welt, andererseits aber überließ sie – durch die Zunahme der Bedeutung subjektiver Wahlentscheidungen – den Einzelnen sich selbst und trennte ihn von den für die betreffende Gesellschaft gemeinsamen Werten, Normen und Bräuchen. Indem sie nicht die Gesellschaft in den Mittelpunkt stellte, sondern die Einzelperson – und anstelle des allgemeinen Glücks das Glück des Einzelnen – erzwang sie gleichzeitig das Prinzip der allgemeinen Toleranz. Denn wenn



prawo do subiektywnego szczęścia, to zaakceptowane muszą być wszelakie zindywidualizowane drogi do niego prowadzące.

Świat wolnych wyborów to zarówno świat niepokoju, jak i świat szansy na indywidualne zagospodarowanie sfery wolności i wzięcie za nią odpowiedzialności. Nakaz tolerancji, który pojawił się w przeszłości jako sposób na wyciszenie wojen religijnych w Europie, wraz z rozwojem społeczeństw nowoczesnych i ponowoczesnych ukonstytuował się jako warunek współistnienia ludzi w płynnej rzeczywistości. Podkreślmy – postawy tolerancyjne były i są konieczne w obecnej Europie. Czy zawsze chodzi jednak o tę samą postawę? Zanim spróbuję odpowiedzieć na to pytanie, zatrzymam się przy zagadnieniu roli tolerancji w systemach demokratycznych.

Tolerancja bywa najczęściej określana gwarantem demokracji. Demokracja wymaga ochrony interesów mniejszości i współpracy wszystkich w ramach obowiązującego prawa, dlatego rozwojowi demokracji towarzyszył wzrost znaczenia i roli postaw tolerancyjnych. Czy zmiany te zawsze oceniane są w kategoriach postępu?

Najbardziej negatywne oceny pojawiają się w wyniku zestawienia demokracji i tolerancji z ponowoczesnością. Przytoczę wypowiedź ks. Marka Dziewieckiego: „W ideologii ponowoczesności – która staje się jedynym politycznie i kulturowo »poprawnym« światopoglądem – nie obowiązuje żadna wspólnie uznawana wartość, poza wyzbytą moralnego osądu tolerancją oraz poza wyzbytą moralnych odniesień demokracją. Jest rzeczą oczywistą, że pozbawiona jakichkolwiek odniesień aksjologicznych czy moralnych tolerancja i demokracja nie może stanowić żadnej rzeczywistej wartości, ani nie może być nośnikiem jakichkolwiek innych wartości”<sup>1</sup>. Anna Pawelczyńska idzie jeszcze dalej. Najpierw de-

jeder Mensch ein Recht auf subjektives Glück hat, dann müssen alle individuell verschiedenen, zu ihm hinführenden Wege akzeptiert werden.

Die Welt der freien Wahlentscheidungen ist also sowohl eine Welt der Beunruhigung als auch eine Welt der Chancen für die Nutzung des individuellen Freiheitsraumes und die Übernahme der Verantwortung dafür. Das Gebot der Toleranz, das in der Vergangenheit als Methode zur Überwindung der Religionskriege in Europa in Erscheinung trat, konstituierte sich mit der Entwicklung moderner und postmoderner Gesellschaften als Bedingung für die Koexistenz der Menschen in einer fließenden Wirklichkeit. Es sei noch einmal hervorgehoben, dass die Haltung der Toleranz in Europa notwendig war und ist. Aber handelt es sich dabei immer noch um dieselbe Haltung? Ehe wir versuchen, diese Frage zu beantworten, wollen wir uns mit der Rolle der Toleranz in demokratischen Systemen beschäftigen.

Die Toleranz wird meistens als Garant der Demokratie bezeichnet. Da die Demokratie den Schutz der Interessen von Minderheiten und die Zusammenarbeit aller Menschen im Rahmen des geltenden Rechts erfordert, war mit der Entwicklung der Demokratie eine Zunahme der Bedeutung und Rolle der Toleranzhaltungen verbunden. Aber wurden diese Veränderungen auch immer in Kategorien des Fortschritts beurteilt? Ich zitiere eine Äußerung von Pater Marek Dziewiecki: „In der Ideologie der Postmoderne – die zur einzig politisch und kulturell 'korrekten' Weltanschauung geworden ist, gelten keine allgemein anerkannten Werte mehr außer der von moralischen Urteilen freien Toleranz und der von moralischen Bezügen freien Demokratie. Es ist selbstverständlich, dass eine jeglicher axiologischer oder moralischer Bezüge beraubte Toleranz und Demokratie keinen wirklichen Wert darstellen und auch nicht Träger irgendwelcher anderer Werte sein kann”<sup>1</sup>. Anna Pawelczyńska geht noch weiter. Zuerst definiert sie die Toleranz, die sie im folgenden als Pseudotoleranz bezeichnet, als Negation (sic!) der faktischen Unterschiede zwischen den Men-

finiuję tolerancję, nazywaną dalej pseudotolerancją, jako zaprzeczanie (sic!) faktycznym różnicom między ludźmi, których nie zlikwidują żadne ideologie: różnicom płci, wieku, zdrowia, zdolności, rasy, temperamentu, narodowości i religii. Następnie, przywołując Czeczenię, gdzie na oczach „tolerancyjnej Europy” dokonano zagłady narodu, zauważa, że między relatywizmem moralnym, liberalizmem i terroryzmem istnieje związek wymagający refleksji nauk społecznych<sup>2</sup>. Tolerancja i liberalna demokracja mogą, w ramach tzw. poprawności politycznej, sprzyjać powstaniu nowej formy totalitaryzmu. O tendencjach totalitarnych liberalizmu w sferach ideologii i świadomości pisał też przed sześćdziesięcioma laty Raymond Aron. Krytyka demokracji jest zresztą tak stara jak sama demokracja, wystarczy przypomnieć powieści Stendhala czy Balzaka o Francji z pierwszej połowy XIX wieku, aby uzyskać ilustrację problemów poruszanych obecnie m.in. przez Josepha Ratzingera<sup>3</sup>. Obecny papież jest z pewnością demokratą i zwolennikiem zjednoczenia Europy. Pisał przecież, że demokracja urzeczywistnia podział władzy i jej kontrolę, ogranicza samowolę, ochrania wolność jednostki i prawa człowieka. Podkreślał jednakże, że demokracja może pełnić pozytywną rolę tylko wtedy, kiedy opiera się na wartościach moralnych chrześcijaństwa, ale takich, które są możliwe do zrealizowania także w kontekstach niechrześcijańskich. Instytucje zabezpieczające wolność mogą służyć również zniewoleniu, a sposób zdobywania władzy i jej utrzymywanie może wiązać się z manipulowaniem decyzjami i działaniami innych ludzi.

Ogromną rolę w niszczeniu wartości mogą odgrywać środki masowego przekazu, które w imię prawa do wolności słowa przekazują „wszystko wszystkim”, same także

schen, die von keiner Ideologie liquidiert werden: der Unterschiede des Geschlechts, des Alters, der Gesundheit, der Talente, der Rasse, des Temperaments, der Nationalität und der Religion. Danach bemerkt sie unter Bezug auf Tschetschenien, wo unter den Augen des „toleranten Europa” ein Völkermord stattgefunden hat, dass zwischen moralischem Relativismus, Liberalismus und Terrorismus ein Zusammenhang besteht, der der Reflexion durch die Sozialwissenschaften bedarf.<sup>2</sup> Toleranz und liberale Demokratie können im Rahmen der sogenannten politischen Korrektheit die Entstehung einer neuen Form des Totalitarismus begünstigen. Über die totalitären Tendenzen des Liberalismus auf dem Gebiet der Ideologie und des Bewusstseins hat sich schon vor sechzig Jahren Raymond Aron geäußert. Die Kritik an der Demokratie ist übrigens so alt wie die Demokratie selbst – dazu genügt es, die Romane von Stendhal oder Balzac über Frankreich in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu erwähnen, um eine Illustration der gegenwärtig u.a. von Joseph Ratzinger angesprochenen Probleme zu gewinnen.<sup>3</sup> Der jetzige Papst ist ganz gewiss ein Demokrat und ein Befürworter der europäischen Vereinigung. Schließlich unterstreicht er immer, dass die Demokratie die Gewaltenteilung und -kontrolle verwirklicht, die Willkür beschränkt, die Freiheit des Einzelnen sowie die Menschenrechte schützt. Aber er betont auch, dass die Demokratie ihre positive Rolle nur dann erfüllen kann, wenn sie sich auf die moralischen Werte des Christentums stützt, und zwar auf solche, die auch in nichtchristlichen Kontexten verwirklicht werden können. Die die Freiheit absichernden Institutionen können nämlich auch der Knechtung dienen, und die Gewinnung von Macht und ihre Aufrechterhaltung können mit der Manipulierung der Entscheidungen und Handlungen anderer Menschen verbunden sein.

Eine enorme Rolle bei der Zerstörung der Werte können die Massenmedien spielen, die im Namen des Rechts auf Wortfreiheit „allen alles” übermitteln, aber leider auch selbst verschiedenartigen Ein-

ulegając różnorodnym wpływom. W przestrzeni medialnej łamane są tabu, podważane tradycje i autorytety, a treści podporządkowane prawom rynku. Kardynał J. Ratzinger, obecny papież, widzi w tym zagrożenie relatywizmem moralnym i łączy z rozpowszechnianiem idei filozoficznych oświecenia i liberalizmu. Tolerancja w tym podejściu pełni funkcję przyzwolenia na wszystko, a więc dekonstruuje tradycję i porządek społeczny.

W dyskusji publicznej prowadzonej w Polsce Adam Michnik, nazywający sam siebie demokratą sceptykiem, polemizując z J. Ratzingerem, zwraca uwagę, że społeczeństwa demokratyczne nie są całkowicie plastyczne wobec zmian kulturowych, przeciwnie – są wrażliwe na niebezpieczeństwa erozji wartości i dezintegracji wspólnoty<sup>4</sup>. Istnieje w społecznej świadomości przekonanie, że nie wszystkie kultury i obyczaje są równoprawne, że są możliwe spory z tymi z nich, które mogą zagrażać ważnym interesom społecznym lub zasługują na moralne potępienie. Dla J. Ratzingera i wielu innych rozwiązaniem mogłaby być demokracja oparta na wartościach, przede wszystkim na wartościach chrześcijańskich. Jak to jednak uczynić? Zastanawia się także nad tym A. Michnik, pisząc: „Czy można – konstytucyjnie lub administracyjnie – przekształcić demokrację pełną grzechów zwaną też »demokracją bez wartości« w »demokrację wartości«? Czy nie musi to nieuchronnie prowadzić do podważenia fundamentu demokracji – wolności? Czy wpisanie do konstytucji, że »Bóg jest najwyższą wartością«, sprawi zniknięcie tych schorzeń demokracji, które Joseph Ratzinger wyliczył?”<sup>5</sup>. Praktyka pokazuje, że wcale tak nie jest.

W społeczeństwie potrzebna jest wspólnota przekonań i wartości. Trudno się z tym

flüssen unterliegen. Im Medienbereich werden Tabus gebrochen, Traditionen und Autoritäten in Frage gestellt und die Inhalte den Marktgesetzen untergeordnet. Kardinal J. Ratzinger, der jetzige Papst, sieht darin eine Gefährdung durch den moralischen Relativismus und sieht diese im Zusammenhang mit der Verbreitung philosophischer Ideen der Aufklärung und des Liberalismus. Die Toleranz erfüllt in diesem Zusammenhang die Funktion der Erlaubnis von allem, das heißt, sie dekonstruiert die Tradition und die soziale Ordnung.

In der in Polen geführten öffentlichen Diskussion verweist Adam Michnik, der sich selbst gern als einen skeptischen Demokraten bezeichnet, in seiner Polemik mit J. Ratzinger darauf, dass die demokratischen Gesellschaften gegenüber den kulturellen Wandlungen nicht völlig elastisch sind, sondern im Gegenteil für die Gefahr einer Erosion der Werte und einer Desintegration der Gesellschaft anfällig sind.<sup>4</sup> Im sozialen Bewusstsein gibt es die Überzeugung, dass nicht alle Kulturen und Bräuche gleichberechtigt sind, dass Auseinandersetzungen mit denen möglich sind, die wichtige soziale Interessen gefährden können oder moralische Verurteilung verdienen. Für J. Ratzinger und viele andere könnte eine auf Werten, vor allem auf christlichen Werten, basierende Demokratie die Lösung sein. Aber wie kann so etwas verwirklicht werden? Auch darüber denkt A. Michnik nach, wenn er schreibt: „Kann man – verfassungsmäßig oder auf administrativem Wege – eine Demokratie voller Sünden, auch 'Demokratie ohne Werte' genannt, in eine 'Demokratie der Werte' verwandeln? Muss das nicht unweigerlich zu einer Infragestellung des Fundaments der Demokratie – der Freiheit – führen? Bewirkt eine Einfügung der Formel 'Gott ist der höchste Wert' in die Verfassung etwa schon ein Verschwinden der Krankheiten der Demokratie, die Joseph Ratzinger genannt hat?”<sup>5</sup> Wie die Praxis zeigt, ist das keineswegs der Fall.

In der Gesellschaft ist eine Gemeinschaft der Überzeugungen und Werte vonnöten. Es würde

nie zgodzić i jeszcze trudniej przełożyć to na praktykę życia codziennego. Szczególnie trudno o *consensus*, kiedy kusi nas oparcie porządku społecznego na prawdzie. Prawda powinna być bowiem obiektywna, weryfikowalna, niezmienna. Jeżeli nawet uznamy, że jesteśmy w posiadaniu takiej prawdy, to i tak zauważymy, że są grupy, które posiadają swoje prawdy, są także tacy, którzy nie szukają, być może nie potrzebują żadnych prawd. Najważniejszą jednakże barierą w upowszechnianiu prawdy jest wolność człowieka, który ma prawo do dokonywania własnych wyborów moralnych. Odbierając człowiekowi prawo do własnych wyborów, odbieramy mu jego podmiotowość, odpowiedzialność za własne losy, także prawo do popełniania błędów i nauki na tych błędach. Dodatkowo w świecie społecznym każdy dyktat wchodzi w sferę interesów różnych grup i jest reinterpretowany zgodnie z tymi interesami. Wolność człowieka wyznacza więc granice prawdzie.

Dotychczasowe próby znalezienia jednej prawdy dla wszystkich ludzi nie skończyły się sukcesem. Nie znaczy to, że nie mamy jej szukać. Próby oparcia wartości etycznych na teorii prawa naturalnego czy innych teoriach etycznych także nie zadawałają wszystkich. Czy to ma oznaczać, że za prawdę mamy uznać to, co uważa większość? Czy prawda jest więc umowna?

Demokracji zarzuca się często, że o prawdzie decyduje większość lub ci, którzy tą większością potrafią manipulować. W rzeczywistości zawsze mamy do czynienia z prawdą jakiegoś miejsca i czasu, nie ma także zgody na przyznanie komukolwiek monopolu na prawdę. Przekonanie o niemożności dotarcia do prawdy obiektywnej implikuje właśnie postawy tolerancji i skupienie uwagi na mniejszościach. W systemach demo-

schwerfallen, dem nicht zuzustimmen, aber noch schwerer ist es, dies in die Alltagspraxis zu übersetzen. Besonders schwierig ist es, einen *consensus* zu finden, wenn wir geneigt sind, die soziale Ordnung auf die Wahrheit zu gründen. Diese Wahrheit müsste nämlich objektiv, verifizierbar und unveränderlich sein. Selbst wenn wir meinen, im Besitz einer solchen Wahrheit zu sein, werden wir dennoch bemerken, dass es Gruppen gibt, die ihre eigenen Wahrheiten besitzen, aber auch solche, die erst gar nicht nach der Wahrheit suchen, weil sie überhaupt keine brauchen. Aber die wichtigste Barriere bei der Verbreitung der Wahrheit ist die Freiheit des Menschen, der das Recht hat, seine eigenen moralischen Wahlentscheidungen zu treffen. Wen man dem Menschen das Recht auf die eigene Wahl abspricht, beraubt man ihn seiner Subjektivität und seiner Verantwortung für das eigene Schicksal sowie des Rechts, auch manchmal Fehler zu begehen und aus diesen Fehlern dann Lehren zu ziehen. Zusätzlich berührt in der sozialen Welt jedes Diktat die Interessensphären unterschiedlicher Gruppen und wird diesen Interessen dann entsprechend uminterpretiert. Die Freiheit des Menschen setzt also der Wahrheit eine Grenze.

Die bisherigen Versuche, eine Wahrheit für alle Menschen zu finden, sind allesamt fehlgeschlagen. Das heißt nicht, dass wir nicht nach ihr suchen müssen. Die Versuche, die ethischen Werte auf die Theorie des Naturrechts oder andere ethische Theorien zu gründen, haben ebenfalls nicht bei allen Zuspruch gefunden. Ist die Wahrheit also Ansichtssache?

Der Demokratie wird oft vorgeworfen, dass die Mehrheit über die Wahrheit entscheidet oder diejenigen, die diese Mehrheit manipulieren können. In Wirklichkeit haben wir es immer mit der Wahrheit eines bestimmten Ortes und einer bestimmten Zeit zu tun, und es gibt auch keine Zustimmung, irgendjemandem ein Monopol auf Wahrheit zuzuerkennen. Es ist gerade die Überzeugung, dass es unmöglich ist, eine objektive Wahrheit zu erreichen, die die Haltung der Toleranz und der Beachtung der Minderhei-

kratycznych przyjmuje się więc założenie, że rację mogą mieć mniejszości, a większość może się mylić. Większość dysponuje tylko mocą egzekucji swoich racji. Kiedy aspiracje grup posiadających władzę sięgają prawdy absolutnej, wtedy zaczynamy mówić o przekształcaniu się demokracji w totalitaryzm.

Mimo tych obaw często normotwórcza rola większości poddana zostaje krytyce. Czyni to również J. Ratzinger, twierdząc, że decyzje większości nie mogą wyznaczać prawdy. Prawda bowiem nie jest wytworem polityki, ale poprzedza wszelką działalność polityczną i nią kieruje. Większość może popełniać błędy, może nie znać praw fundamentalnych, może niszczyć godność ludzką, może po prostu błędzić. Zamyśl J. Ratzingera jest jasny w kontekście działań zmierzających do ograniczenia roli kościoła katolickiego w prawodawstwie UE, logika jednak – trudna do utrzymania. Jaką bowiem możemy mieć pewność, że mniejszość, a nie większość, ma rację? A jeżeli pojawi się więcej niż jedna mniejszość? A jeżeli mniejszość, podobnie jak większość, będzie w błędzie? Tak prowadząc wywód, nie mamy powodu do negacji racji demokracji przedstawicielskiej. Czy mamy prawo wystąpić także przeciwko tolerancji? Czym więc jest tolerancja?

Mimo różnych definicji tolerancji, w analizie rzeczywistości sprowadzamy ją do przyzwolenia na rzeczy nieakceptowane. Tolerancja nie oznacza bowiem akceptacji, ale poszanowanie dla cudzych przekonań, mimo że ich nie podzielamy. Taki szacunek umożliwia podjęcie dyskusji między oponentami, a nie tylko omijania, obchodzenia siebie, a przez to unikania konfliktów, działań agresywnych. Tadeusz Kotarbiński pisał, że tego typu postawa zakłada niesprzeciwianie się uznanym przez nas za niewłaściwe poglądom czy zachowaniom, mimo iż w naszej mocy

tenrechte impliziert. In den demokratischen Systemen geht man also von der Voraussetzung aus, dass auch die Minderheiten Recht haben können und dass die Mehrheit sich irren kann. Die Mehrheit verfügt lediglich über die Macht, ihre Argumente auch durchzusetzen. Wenn sich die Aspirationen der machtbessitzenden Gruppen auf die absolute Wahrheit richten, dann beginnen wir davon zu sprechen, dass sich die Demokratie in einen Totalitarismus verwandelt.

Trotz dieser Befürchtungen wird die normenbildende Rolle der Mehrheit oft der Kritik unterworfen. Dies tut auch J. Ratzinger, wenn er feststellt, dass Mehrheitsentscheidungen eben nicht die Wahrheit konstituieren können. Denn die Wahrheit ist kein Produkt der Politik, sondern sie geht allem politischen Wirken voraus und lenkt es. Die Mehrheit kann Fehler begehen, die fundamentalen Wahrheiten verkennen, die menschliche Würde zerstören – sie kann sich ganz einfach irren. J. Ratzingers Absicht ist klar im Kontext der Aktivitäten, die eine Einschränkung der Rolle der katholischen Kirche in der Gesetzgebung der Europäischen Union anstreben – aber diese Logik dürfte schwerlich aufrechterhalten sein. Denn was für eine Sicherheit können wir denn haben, dass die Minderheit Recht hat und nicht die Mehrheit? Und was ist, wenn es mehr Minderheiten gibt als nur eine? Oder wenn sich die Minderheit – ähnlich wie die Mehrheit – irrt? Wenn wir so argumentieren, haben wir keinen Grund, die Richtigkeit der Vertreterdemokratie zu negieren. Haben wir ein Recht, auch gegen die Toleranz zu sein? Was aber ist Toleranz eigentlich?

Trotz der verschiedenen Definitionen von Toleranz reduzieren wir sie in der Analyse der Wirklichkeit auf die Erlaubnis für nicht akzeptierte Dinge. Toleranz bedeutet nämlich nicht Akzeptanz, sondern die Duldung und Achtung fremder Überzeugungen, auch wenn wir diese keineswegs teilen. Eine solche Wertschätzung ermöglicht die Aufnahme einer Diskussion zwischen den Opponenten und nicht nur das gegenseitige Sich-aus-dem-Wege-Gehen oder Einander-Meiden, um Konflikte und agg-

jest przeciwstawienie się im<sup>6</sup>. Postawa tolerancji stanowi więc złożoną konsekwencję negatywnej oceny zdarzeń czy osób, nie może być bowiem mowy o tolerowaniu czegoś, co stanowi część naszych przekonań czy sympatii.

Niekiedy uważa się, że nie ma tolerancji także w sytuacji bezsilności czy przewagi jednej ze stron interakcji. Trudno bowiem wobec kogoś, kto występuje z pozycji siły czy z różnych względów zajmuje wobec nas dominującą pozycję, zachowywać się tolerancyjnie. Częstsze są uczucia posłuszeństwa czy szacunku, przy czym szacunek do uznawanych powszechnie autorytetów jest czymś innym niż szacunek do partnera w bezpośrednich kontaktach. Autorytet stanowi bowiem pewną formę przymusu determinującego szanse poszczególnych stron i często rozstrzyga wynik sporu.

Bardzo często w ujęciu potocznym postawa tolerancji oznacza obojętny stosunek do kogoś lub czegoś. Indyferentyzm nie musi prowadzić do lekceważenia ocenianego obiektu. Może wynikać z niezajomości stanu rzeczy, jego nieistotności dla osoby oceniającej, jej interesów, uznawanych wartości, a nawet z przyjęcia filozofii obojętności wobec osób i zdarzeń. Indyferentyzm religijny może więc wynikać z niezajomości zasad jakiejś religii, na przykład chrześcijanin będzie zachowywał się w tym znaczeniu tolerancyjnie wobec wyznawców buddyzmu dlatego, że nie zna założeń tej religii i w ogóle niewiele o niej wie. Może także uważać, że religia ta nie odgrywa żadnej istotnej roli w jego życiu jako mieszkańca UE albo że problematyka religijna go zupełnie nie interesuje. Postawy obojętności mogą również wynikać z nieumiejętności formułowania przez jednostkę ocen moralnych, stosowania kryteriów etycznych czy chaosu we własnych wartościach i przekonaniach moralnych.

ressive Handlungen zu vermeiden. Tadeusz Kotarbiński schrieb, dass eine solche Haltung voraussetzt, sich den von uns als falsch angesehenen Ansichten oder Verhaltensweisen nicht zu widersetzen, auch wenn es in unserer Kraft stehen sollte, dies zu tun.<sup>6</sup> Die Haltung der Toleranz ist somit eine komplexe Konsequenz der negativen Beurteilung von Ereignissen oder Personen, denn es kann nicht die Rede davon sein, etwas zu tolerieren, was einen Teil unserer Überzeugungen oder Sympathien darstellt.

Manchmal wird angenommen, dass es auch in Situationen der Machtlosigkeit oder auch der Übermacht einer Seite der Interaktion keine Toleranz gibt. Denn es wäre schwer, sich jemandem gegenüber tolerant zu verhalten, der aus einer Machtposition heraus oder aus anderen Gründen uns gegenüber eine dominierende Position einnimmt. Häufiger sind die Gefühle des Gehorsams oder der Achtung, wobei die Achtung für allgemein anerkannte Autoritäten etwas ganz anderes ist als die Wertschätzung des Partners im unmittelbaren Kontakt. Denn Autorität ist immer eine Form des Zwanges, der die Chancen der jeweiligen Seiten determiniert und oft über den Ausgang strittiger Fragen entscheidet.

Sehr oft bedeutet die Haltung der Toleranz im umgangssprachlichen Gebrauch eine gleichgültige Einstellung zu einer Person oder Sache. Dieser Indifferentismus muss nicht zur Missachtung des beurteilten Objekts führen. Er kann aus der Unkenntnis des Sachverhalts resultieren, der für die urteilende Person, ihre Interessen und anerkannten Werte unwesentlich ist, und sogar aus der Annahme einer Philosophie der Gleichgültigkeit Personen und Ereignissen gegenüber. Religiöser Indifferentismus kann somit aus der Unkenntnis der Grundsätze einer bestimmten Religion resultieren; zum Beispiel wird sich ein Christ in diesem Sinne Vertretern des Buddhismus gegenüber nur deshalb tolerant verhalten, weil er die Grundlagen dieser Religion nicht kennt und überhaupt nicht viel über den Buddhismus weiß. Man kann auch der Meinung sein, dass diese Religion keine wesentliche Rolle im Leben eines EU-Bür-

U podstaw postaw obojętności mogą znajdować się też założenia relatywizmu etycznego, z zasadą względności ocen moralnych w odniesieniu do bardzo różnych uwarunkowań sytuacyjnych. Akceptacja względności, odrzucenie prawdy absolutnej uprawomocnia tym samym różne, także przeciwstawne systemy wartości i działania, często sprzyja obojętności.

Od relatywizmu etycznego należałoby odróżnić przyjęcie za punkt wyjścia w formułowaniu ocen zasady „złotego środka”. Zasada ta czyni umiar wartością zgodnie z przekonaniem, że „prawda leży pośrodku”, nie należy jej więc szukać w różnych systemach etycznych, ale między nimi. Dystansowanie się do różnych stanowisk, mające postać indyferentyzmu, zawarte w znanych powiedzeniach: „nie sądźcie, abyście nie byli sądzeni”, „nikt nie jest bez winy”, „niech rzuci kamieniem, kto jest bez winy”, sugeruje dodatkowo niemożność formułowania prawdziwych ocen (skoro sami popełniamy błędy, to skąd możemy mieć pewność, że poprawnie oceniamy innych), ale także brak moralnego prawa do ferowania wyroków. Często jednak te przekonania ukrywają postawy obojętności czy nieumiejętności ustosunkowania się do konkretnych spraw czy osób. Dlaczego tak czynimy? Po pierwsze, używając społecznie akceptowalnych stwierdzeń, zapewniamy sobie poczucie społecznego bezpieczeństwa. Po drugie, zmniejszamy lub całkowicie likwidujemy poczucie odpowiedzialności za podjęte działania czy głoszone własne przekonania.

Indyferentyzm może stanowić zarówno trwałą postawę, jak i przejściową – przerażającą się bądź w partnerski stosunek do innych osób, bądź przeciwnie, w postawy fanatyczne. Na ogół jednak postawy obojętności, poza sytuacjami, kiedy stanowią wynik wyborów aksjologicznych (obojętność

gers spielt, oder dass einen diese ganze religiöse Problematik überhaupt nicht interessiert. Die Haltung der Gleichgültigkeit kann auch aus der Unfähigkeit des Einzelnen resultieren, moralische Urteile zu formulieren und ethische Kriterien anzuwenden, oder aus dem Chaos in den eigenen moralischen Überzeugungen und Werten. Dieser Gleichgültigkeit können auch Prämissen des ethischen Relativismus in Bezug auf ganz verschiedene Situationsbedingungen zugrundeliegen. Das Akzeptieren des relativen Charakters der Werte und die Ablehnung einer absoluten Wahrheit legitimiert damit verschiedene, auch widersprüchliche Werte- und Handlungssysteme und begünstigt oft die Gleichgültigkeit.

Vom ethischen Relativismus zu unterscheiden ist die Annahme des Prinzips der „goldenen Mitte“ als Ausgangspunkt für die Formulierung von Urteilen. Dieses Prinzip macht aus dem Mittelmaß einen Wert an sich, weil man überzeugt ist, dass „die Wahrheit in der Mitte“ liegt und nicht in, sondern zwischen den verschiedenen ethischen Systemen gesucht werden muss. Dieses Sich-Distanzieren von verschiedenen Standpunkten, das die Form des Indifferentismus besitzt und in den bekannten Redensarten enthalten ist: „Richtet nicht, damit ihr nicht gerichtet werdet“, „Niemand ist ohne Schuld“, „Wer ohne Schuld ist, der werfe den ersten Stein“, suggeriert zusätzlich die Unmöglichkeit, wahre Urteile zu formulieren (da wir selber oft Fehler begehen, können wir nie sicher sein, die anderen richtig zu beurteilen), aber auch das fehlende moralische Recht darauf, Urteile zu fällen. Oft aber verbergen sich hinter diesen Überzeugungen Haltungen der Gleichgültigkeit oder der Unfähigkeit, zu konkreten Ereignissen und Personen Stellung zu nehmen. Warum tun wir das? Erstens sichern wir uns, wenn wir sozial akzeptierte Feststellungen übernehmen, damit ein Gefühl sozialer Sicherheit. Zweitens verringern wir das Gefühl der Verantwortung für die unternommenen Handlungen und verkündeten eigenen Überzeugungen oder liquidieren es völlig.

jako wartość ułatwiająca współzycie społeczne, umiar jako najlepszy sposób dochodzenia do prawdy itd.), pojawiają się w sytuacji braku decyzji moralnych czy nawet odnośnej refleksji. Obojętność bywa wtedy wynikiem określonych stanów psychicznych czy postaw psychicznych. Jest środkiem do uzyskania poczucia komfortu sprzyjającego stanowi równowagi psychicznej i poczuciu bezpieczeństwa społecznego. Ludzie nie chcąc być wplątani w wir zdarzeń, muszą opowiedzieć się po którejś ze stron konfliktu czy deklarować swoje własne przekonania sytuujące ich w układach społecznych, a przez to zmuszające ich do jakiejś aktywności, więc wybierają obojętność.

Indyferentyzm, jako postawa psychiczna czy postawa moralna, stanowi rezultat wcześniejszych doświadczeń życiowych ludzi. Naturalną konsekwencją obojętności jest postawa permissywizmu, ale i ta postawa nie jest tożsama z tolerancją. W wywiadzie z bp Tadeuszem Pieronkiem czytamy: „Tolerancja nie może być przyzwoleniem na zło. Jeśli człowiek jest przywiązany do wyznawanych wartości, np. religijnych, i ktoś obok robi coś, co przekreśla, szarga drastycznie te wartości, pojawia się wielkie poczucie krzywdy. Tolerancja człowieka wierzącego nie usprawiedliwia zła, ale daje szansę człowiekowi. Permissywizm jest zezwoleniem na zło, a wynika bądź z braku tożsamości, z braku przyjmowania jednego systemu wartości bądź z fałszywego przekonania, że można przyzwolić na wszystko, np. w imię tzw. świętego spokoju”<sup>7</sup>. Dalej podkreśla, że tolerancja zakłada szacunek do człowieka, kimkolwiek on jest i cokolwiek robi, ale zło, które czyni z własnej woli czy z nieświadomości, należy odrzucać.

Aby zrozumieć złożoność zagadnienia tolerancji, warto zatrzymać się na opisie jej rodzajów. Możemy bowiem mówić o **tole-**

Der Indifferentismus kann sowohl eine dauerhafte als auch eine vorübergehende Haltung sein, die sich dann entweder in eine partnerschaftlichen Beziehung zu den anderen verwandelt oder aber, ganz im Gegenteil, zu einer fanatischen Einstellung ihnen gegenüber wird. Aber im allgemeinen treten Haltungen der Gleichgültigkeit – außer in Situationen, die das Ergebnis axiologischer Wahlentscheidungen bilden (Gleichgültigkeit als ein das soziale Zusammenleben erleichternder Wert, Mäßigkeit als der beste Weg, die Wahrheit zu erreichen u.dgl.) – in Situationen fehlender moralischer Entscheidungen oder sogar fehlenden Nachdenkens über diese in Erscheinung. Dann ist die Gleichgültigkeit das Ergebnis bestimmter psychischer Zustände oder psychischer Einstellungen. Sie wird ein Mittel zur Gewinnung eines gewissen Komforts, der das psychische Gleichgewicht und das Gefühl der sozialen Sicherheit begünstigt. Die Menschen wollen sich nicht in den Wirbel der Ereignisse hineinziehen lassen, sich für eine Seite des Konflikts entscheiden oder ihre eigenen Überzeugungen deklarieren müssen, durch die sie in bestimmte soziale Ordnungen hineingestellt und dadurch zu bestimmten Aktivitäten gezwungen werden – deshalb wählen sie die Gleichgültigkeit.

Als psychische Haltung oder moralische Einstellung ist der Indifferentismus das Resultat früherer Lebenserfahrungen der Menschen. Die natürliche Konsequenz der Gleichgültigkeit bildet dann der Permissivismus, aber auch diese Haltung ist nicht gleichbedeutend mit der Toleranz. In einem Interview mit Bischof Tadeusz Pieronek lesen wir: „Toleranz darf nicht die Duldung des Übels bedeuten. Wenn ein Mensch mit den von ihm vertretenen Werten eng verbunden ist, z.B. mit den religiösen Werten, und jemand neben ihm tut etwas, was diese Werte negiert, ja drastisch mit Füßen tritt, dann entsteht ein starkes Gefühl des Unrechts. Die Toleranz eines gläubigen Menschen rechtfertigt zwar das Übel nicht, gibt aber dem Menschen eine Chance. Der Permissivismus dagegen erlaubt das Übel; er resultiert entweder aus der fehlenden eigenen Identität, aus dem Fehlen eines kohärenten Wertesy-



**rancji aktywnej**, która zakłada nie tylko przyzwolenie na cudzą odmienność, ale podjęcie także działań ją popierających, oraz o **tolerancji biernej**, która zakłada bierne znoszenie, przy braku interwencji, kogoś lub czegoś źle przez nas ocenianego. Istotne znaczenie może mieć także rodzaj przyjętych założeń wyjściowych – o ograniczonej czy nieograniczonej akceptacji odmienności. Przyjęcie takich założeń determinuje w znacznym stopniu charakter podjętych decyzji, także poprzez adekwatną wybiórczość faktów. **Tolerancja nieograniczona**, pomijająca problem odpowiedzialności moralnej, może – choć nie musi – prowadzić do postaci indyferentyzmu moralnego, podczas gdy **tolerancja ograniczona**, uwzględniająca odpowiedzialność moralną, może w skrajnych przypadkach prowadzić do fanatyzmu. Tolerancja nieograniczona jest więc „podejrzana” o chęć wyzbycia się odpowiedzialności, gdy tolerancja ograniczona do zakresu dozwolonych działań łatwo przechodzi w nietolerancję.

Najczęściej spotykana jest tolerancja ograniczona do działań, które nie powodują krzywdy innych osób i nie naruszają elementarnego ładu moralnego. Oczywiście, pojawia się tym samym konieczność uściślenia, co rozumiemy przez krzywdę i elementarny ład moralny. Pamiętajmy, że dokonując takich uściśleń, a tym samym rozstrzygnięć, nakreślamy granice tolerancji, stając się nietolerancyjnymi wobec zachowań wychodzących poza te granice.

Zwracając uwagę zarówno na zwyczajowe konotacje pojęcia „tolerancja”, jak i niebezpieczeństwa kryjące się za próbami jej zdefiniowania, przyjmuję ostatecznie, że **tolerancja jest pewną zdolnością do partnerskiego i podmiotowego traktowania osób posiadających odmienne potrzeby, wartości,**

stems, oder aber aus der falschen Überzeugung, dass man alles erlauben sollte, z.B. um des sogenannten lieben Friedens willen”.<sup>7</sup> Weiter betont er, dass wahre Toleranz immer die Achtung des Menschen voraussetzt, egal wer er ist und was er tut, während das Übel, das er aus eigenem Willen oder auch unbewusst tut, abgelehnt werden muss.

Um den komplexen Charakter der Toleranz zu verstehen, lohnt es sich, sich einer Beschreibung ihrer Arten näher zu widmen. Wir können nämlich von einer **aktiven Toleranz** reden, die nicht nur die Erlaubnis für fremdes Anderssein umfasst, sondern auch Handlungen unternimmt, um diese zu unterstützen, während sich die **passive Toleranz** auf ein passives Ertragen einer von uns negativ beurteilten Person oder Handlung ohne eigenes Eingreifen beschränkt. Wesentliche Bedeutung haben kann auch die Art der angenommenen Ausgangsvoraussetzungen über die beschränkte oder unbeschränkte Akzeptanz des Andersseins. Die Annahme solcher Voraussetzungen determiniert nämlich weitgehend den Charakter der getroffenen Entscheidungen, auch schon durch eine entsprechende Selektivität der berücksichtigten Tatsachen. Die **unbeschränkte Toleranz**, die das Problem der moralischen Verantwortung ausklammert, kann – muss aber nicht – zur Haltung eines moralischen Indifferentismus führen, während die **beschränkte Toleranz**, die die moralische Verantwortung berücksichtigt, in extremen Fällen zum Fanatismus führen kann. Unbeschränkte Toleranz ist also „verdächtig”, sich der Verantwortung entziehen zu wollen, während die auf den Bereich erlaubter Handlungen beschränkte Toleranz leicht in Intoleranz umschlagen kann.

Am häufigsten begegnet man einer Toleranz, die auf Handlungen beschränkt ist, welche niemandem Schaden zufügen und die elementare sittliche Ordnung nicht verletzen. Natürlich entsteht dabei die Notwendigkeit zu präzisieren, was wir unter einem Schaden und unter der sittlichen Ordnung eigentlich verstehen. Wir dürfen nicht vergessen, dass wir, wenn wir solche Präzisierungen vornehmen, die ja zugleich auch schon gewisse Entscheidungen dar-

**interesy i podejmujących w związku z tym odmiennie działania.**

Tolerancja nie jest niesprzeciwianiem się sprawom, których nie akceptujemy – tym bowiem jest obojętność. Jest ona postawą przyznającą osobie o odmiennych cechach, poglądach czy działaniach prawo do bycia partnerem, a nie wyłącznie przeciwnikiem, wrogiem. Z tego stwierdzenia wynika szacunek dla tej osoby i przyznanie jej, jako autonomicznemu podmiotowi moralnemu, prawa do posiadania własnego zdania, własnych wartości. **Zasadniczą rolę w definiowaniu tolerancji odgrywa więc stosunek do osoby, a nie do treści mogących być przedmiotem sporu.** Granice tolerancji będą w tym przypadku łączyły się z granicami autonomii człowieka.

Takie stwierdzenie, aczkolwiek inspirujące badawczo, także wszystkiego do końca nie wyjaśnia. Podobnie jak nie można bez zastrzeżeń zaakceptować powszechnie występującego dwubiegunowego schematu wartościowania oceniającego tolerancję wyłącznie pozytywnie, a nietolerancję negatywnie, tak i pojęcie „autonomicznego podmiotu moralnego”, posiadając tak wielki potencjał asymilacyjny, może także wykluczyć postawy odpowiedzialności i doprowadzić do indyferentyzmu etycznego. Czy więc każdego człowieka należy traktować jako autonomiczny podmiot moralny, przyznając mu prawo do stosowania własnego systemu ocen i oddziaływania na innych zgodnie z własną wolą? Już proste doświadczenia i obserwacje zwracają uwagę na niemożność zastosowania takich rozwiązań np. w odniesieniu do chorych psychicznie, zbrodniarzy, dzieci czy nawet ludzi niekompetentnych w dziedzinie, w której decyzje pragną podejmować. Nie wnikam tu w sprawę o dość zasadniczym charakterze, kto i jak ma decydować o tym,

stellen, die Grenzen der Toleranz bestimmen und gegen alle Verhaltensweisen intolerant werden, die diese Grenzen überschreiten.

Sowohl unter Berücksichtigung der üblichen Konnotationen des Begriffs „Toleranz” als auch der Gefahren, die sich hinter den Versuchen ihrer Definition verbergen, gehe ich letztendlich davon aus, dass **Toleranz eine bestimmte Fähigkeit zur partnerschaftlichen und subjektiv-personalen Behandlung von Personen mit anderen Bedürfnissen, Wertvorstellungen und Interessen ist, die sich demzufolge dann auch anders verhalten.**

Toleranz ist kein fehlender Einspruch gegen Dinge, die wir nicht akzeptieren – das nämlich wäre nur Gleichgültigkeit. Toleranz ist eine Haltung, die einer Person mit anderen Eigenschaften, Ansichten und Handlungen das Recht zuerkennt, als mein Partner zu fungieren und nicht nur als Gegner und Feind. Daraus resultieren dann Achtung und Wertschätzung für diese Person, der als einem autonomen moralischen Subjekt das Recht auf eine eigene Meinung und eigene Werte zuerkannt wird. **Eine prinzipielle Rolle beim Definieren der Toleranz spielt also die Haltung zur Person selbst und nicht nur zu den als Streitgegenstand fungierenden Inhalten.** Die Grenzen der Toleranz werden sich in diesem Fall mit den Grenzen der Autonomie des Menschen decken.

Diese Feststellung ist zwar für die Forschung inspirierend, erklärt aber auch noch nicht alles. So wie man das allgemein gebräuchliche Schema des ausschließlich positiven Bewertens der Toleranz – und des ausschließlich negativen der Intoleranz – nicht vorbehaltlos akzeptieren kann, besitzt auch der Begriff des „autonomen moralischen Subjekts” ein so großes Assimilationspotential, dass er die Haltungen der Verantwortung ebenfalls ausschließen und zum ethischen Indifferentismus führen kann. Muss also jeder Mensch als autonomes moralisches Subjekt behandelt werden, dem ein Recht auf Anwendung des eigenen Systems der Beurteilung und Behandlung anderer nach eigenem Gutdünken zuerkannt werden muss? Schon die einfache Erfah-

kto jest zbrodniarzem, kiedy przestajemy być dzieckiem, czym jest choroba psychiczna itd. Rozwój społeczny zmienia także punkt odniesienia w postaci dopuszczalnych wzorów i wzorców zachowań.

Ogólnie rzecz ujmując, w tym podejściu nie możemy dokładnie i na stałe zakreślić granic autonomii, a także granic tolerancji. Wszelkie takie próby muszą kończyć się niepowodzeniem ze względu na zróżnicowanie systemów etycznych, warunków środowiskowych, ale także struktur osobowościowych ludzi. Należy więc pogodzić się z niemożnością dokonania szczegółowych uściśleń i znaleźć wyłącznie to, co prawnicy nazywają *noyau dur* (twardym rdzeniem), czyli to, co informuje o istocie tolerancji i autonomii moralnej. Próba wyjaśnienia tolerancji poprzez odwoływanie się do pojęcia podmiotu moralnego, aczkolwiek niezbędna dla zrozumienia tego typu postaw, nie jest w stanie sprecyzować ich ostatecznie. Sens stosowania tego rodzaju pojęć sprowadza się do wyinterpretowania istoty postawy, wymagającej posiadania pewnych umiejętności, w tym przypadku – widzenia w drugim człowieku partnera o podobnych lub kulturowo skorygowanych prawach. Należy podkreślić, że regułą jest przydawanie prawa do bycia autonomicznym podmiotem moralnym każdemu człowiekowi, podczas gdy zastosowanie wyjątków wymaga dodatkowego uzasadnienia, nie zaś odwrotnie. Powtórzmy więc, że w tym podejściu tolerancja jest pewną skłonnością do podmiotowego traktowania innych osób, a co za tym idzie – umiejętnością kształtowania relacji o charakterze partnerskim.

Definiując tak tolerancję, czynimy mniej ważnym problem jej granic. Jeżeli jest ona pewną umiejętnością, to zastosowanie tej umiejętności może skutkować bardzo różnymi decyzjami, nasze wybory i działania zostają

runo und Beobachtung zeigt, dass eine solche Lösung zum Beispiel im Falle von Geisteskranken, Kriminellen, Kindern oder sogar von solchen Personen nicht akzeptabel ist, die auf dem Gebiet, auf dem sie Entscheidungen treffen wollen, inkompetent sind. Ich will hier nicht näher auf die recht prinzipielle Angelegenheit eingehen, wer und wie darüber entscheiden soll, wer ein Krimineller ist, wann wir aufhören ein Kind zu sein, was eine psychische Krankheit ist und was nicht usw. Durch die soziale Entwicklung verändert sich ja auch der Bezugspunkt in Form zulässiger Vorbilder und Verhaltensmuster.

Generell genommen können wir bei diesem Ansatz die Grenzen der Autonomie und auch die Grenzen der Toleranz nicht genau und nicht für immer festlegen. Alle solche Versuche sind wegen der Differenzierung der ethischen Systeme, der Umweltbedingungen sowie der Persönlichkeitsstruktur der Menschen zum Scheitern verurteilt. Daher müssen wir uns mit der Unmöglichkeit abfinden, genauere Festlegungen zu treffen, und ausschließlich danach suchen, was die Juristen als den „harten Kern“ („noyau dur“) bezeichnen, d.h. nach etwas, was über das Wesen der Toleranz und der moralischen Autonomie informiert. Der Versuch, die Toleranz durch Berufung auf den Begriff des moralischen Subjekts zu erklären, obwohl dieser für das Verständnis derartiger Haltungen unerlässlich ist, wäre nicht imstande, sie definitiv zu präzisieren. Der Sinn der Anwendung solcher Begriffe reduziert sich auf die Interpretation des Wesens einer Haltung, die den Besitz gewisser Fähigkeiten erfordert, in diesem Falle: dass man im anderen Menschen einen Partner mit ähnlichen oder kulturell korrigierten Rechten sieht. Es muss unterstrichen werden, dass es die Regel ist, jedem Menschen das Recht darauf zuzuerkennen, ein moralisches Subjekt zu sein, während die Anwendung von Ausnahmen einer zusätzlichen Begründung bedarf und nicht umgekehrt. Daher muss wiederholt werden, dass die Toleranz bei diesem Herangehen eine gewisse Neigung zur personalen Behandlung anderer darstellt – und was

osadzone w kontekstach kulturowych i społecznych. Podmiotowe traktowanie innych ludzi nie wyklucza, że będą oni traktowani różnie w różnych czasach, że nasza tolerancja będzie miała różny charakter i treść i różne granice. Jeżeli sobie nie pozwalamy na wszystko, dlaczego mamy innym na wszystko pozwalać? Często czytamy, że nie może być tolerancji wobec agresywnych zachowań, działań przeciwko życiu i zdrowiu innych, wobec bandytyzmu, terroryzmu. Czy jednak zachowanie definiowane jako agresywne jest rozumiane w ten sam sposób przez wszystkich ludzi? Czy w procesie nieustającego dialogu nie powinniśmy doprowadzać do ciągłej konfrontacji systemów wartości posiadanych przez różne podmioty moralne?

Pozornie prostszą sprawą jest wyznaczenie granic tolerancji, chociażby poprzez wylizywanie zachowań niepożądanych. Próby tworzenia takich „wykazów” są w gruncie rzeczy nierealne. Są – i słusznie – relatywizowane do kontekstów sytuacyjnych i kulturowych, a szukany wspólny mianownik (np. zakaz stosowania tortur) zostaje ograniczony do nielicznych sytuacji, w niewielkim stopniu regulując przebieg życia społecznego.

Najczęściej przyjmuje się, że granicą tolerancji jest nietolerancja innych osób, przynajmniej taka nietolerancja, która zagraża tolerancyjnemu społeczeństwu i jego instytucjom. Tak granice tolerancji pojmował Karl Popper w książce *Spoleczeństwo otwarte i jego wrogowie* i J. Rawls w *Teorii sprawiedliwości*. Jak jednak odnieść się do sytuacji, kiedy nie mamy do czynienia z nietolerancją, ale z takim oddziaływaniem czy rodzajem aktywności innych osób, które w sposób niezamierzony, może także nieświadomy, niszczy nasz system wartości? Przyjmując powyższe granice, nie mamy prawa interweniować, możemy czynić to na-

darus folgt: die Fähigkeit, die Beziehungen auf partnerschaftliche Weise zu gestalten.

Wenn wir die Toleranz so definieren, wird das Problem ihrer Grenzen gleichsam weniger wichtig. Wenn sie eine bestimmte Fähigkeit ist, dann kann sich die Anwendung dieser Fähigkeit in sehr verschiedenen Entscheidungen äußern, und unsere Wahlentscheidungen und Handlungen werden in ihrem jeweiligen kulturellen und sozialen Kontext beurteilt. Diese personale Behandlung anderer schließt nicht aus, dass sie zu unterschiedlichen Zeitpunkten unterschiedlich behandelt werden können, dass unsere Toleranz unterschiedlichen Charakter und Inhalt sowie unterschiedliche Grenzen haben kann. Wenn wir uns selbst nicht alles erlauben, warum sollten wir dann den anderen alles erlauben? Oft lesen wir, dass man gegenüber aggressivem Verhalten, gegen das Leben und die Gesundheit anderer gerichtete Handlungen, gegen Banditentum und Terrorismus nicht tolerant sein kann. Aber wird das als aggressiv definierte Verhalten von allen Menschen auf die gleiche Weise verstanden? Sollten wir es im Prozess des unablässigen Dialogs nicht zu einer ständigen Konfrontation der von den verschiedenen moralischen Subjekten vertretenen Wertesysteme kommen lassen?

Scheinbar einfacher ist die Bestimmung der Grenzen der Toleranz, und sei es durch das Aufzählen unerwünschter Verhaltensweisen. Die Versuche, solche „Listen” aufzustellen, sind im Grunde genommen unrealistisch. Sie werden – und zwar zu Recht – auf ihre Situations- und kulturellen Kontexte hin relativiert, und der gesuchte gemeinsame Nenner (z.B. das Verbot der Folter) wird auf wenige Situationen beschränkt, so dass der Verlauf des sozialen Lebens davon nur in geringem Grade reguliert wird.

Am meisten wird angenommen, dass die Grenze der Toleranz in der Intoleranz anderer Personen besteht, zumindest einer solchen Intoleranz, die die tolerante Gesellschaft und ihre Institutionen gefährdet. So verstanden Karl Popper in seinem Buch „Die offene Gesellschaft und ihre Feinde” und J. Rawls in seiner „Theorie der Gerechtigkeit” die Grenzen der

tomiast z perspektywy dialogu podmiotów moralnych, które muszą osiągnąć consensus w płaszczyźnie aksjonormatywnej. Dialog ten jest konieczny także wobec skłonności ludzi do niesprawiedliwości i nietolerancji, a w rzeczywistości wielokulturowej staje się szansą na określenie własnej tożsamości. Nie musi i nie powinien jednak oznaczać negocjacji własnej prawdy z prawdą innych osób, ale raczej gotowość do współpracy, ewentualnie kompromisu. **Tolerancja nie może więc prowadzić do ujednoczenia poglądów i postaw różnych ludzi, ma jedynie ułatwiać ich komunikację.**

Rozważania nad granicami tolerancji, twierdzenia, że jest ona czymś złym czy czymś dobrym, że jest realna lub że jest utopią, zakładają *de facto*, że jest wartością autonomiczną, celem samym w sobie. Podobnie kiedy mówimy, że do tolerancji powinno się dążyć, jest ona bowiem wartością konstruującą porządek w państwach demokratycznych, także mamy na uwadze takie ujęcie tolerancji.

Tolerancja, podobnie jak inne wartości, może być traktowana autonomicznie lub instrumentalnie. Ujmowana autonomicznie, staje się celem wszelkich działań ludzkich, wartością samą w sobie, natomiast w ujęciu instrumentalnym promuje inne wartości, np. wolność ludzi różnych wyznań, ras, przekonań, ich godność, sprawiedliwość społeczną, prawa człowieka, solidarność społeczną. Rozróżnienie to ma, moim zdaniem, zasadniczy charakter. Zakładam bowiem, że traktowanie tolerancji jako wartości autonomicznej musi implikować jej negatywne oceny. Takie właśnie ujęcie dominuje w krytycznej ocenie zachowań tolerancyjnych we współczesnej Europie. **Tolerancja nie powinna być traktowana jako wartość sama w sobie, ale jako środek do pozyskania innych wartości.**

Toleranz. Aber wie soll man eine Situation beurteilen, in der wir es nicht mit Intoleranz zu tun haben, sondern mit einer solchen Einwirkung oder Aktivität anderer Personen, die auf unbeabsichtigte, vielleicht auch unbewusste Weise unser Wertesystem zerstört? Wenn man obige Grenzen annimmt, dann haben wir kein Recht einzugreifen, aber wir können dies aus der Perspektive des Dialogs moralischer Subjekte tun, die einen *consensus* auf axiomatischer Ebene erreichen müssen. Dieser Dialog ist auch angesichts der Neigungen der Menschen zu Ungerechtigkeit und Intoleranz unerlässlich und bietet in der multikulturellen Wirklichkeit eine Chance zur Bestimmung der eigenen Identität. Er muss und darf aber kein Aushandeln zwischen der eigenen Wahrheit und der anderer Personen bedeuten, sondern eher die Bereitschaft zur Zusammenarbeit und eventuell auch zum Kompromiss. **Die Toleranz darf also nicht zu einer Vereinheitlichung der Ansichten und Haltungen der verschiedenen Menschen führen, sondern sie soll lediglich ihre Kommunikation erleichtern.**

Die Betrachtungen über die Grenzen der Toleranz und die Feststellungen, dass sie etwas Schlechtes oder etwas Gutes ist, dass sie real oder eine Utopie ist, setzen *de facto* voraus, dass sie einen autonomen Wert darstellt, dass sie sozusagen Selbstzweck ist. Ähnlich haben wir, wenn wir sagen, dass Toleranz angestrebt werden muss, denn sie ist ja schließlich ein die Ordnung in demokratischen Staaten konstruierender Wert, ebenfalls ein solches Verständnis von Toleranz im Sinne.

So wie andere Werte auch, kann die Toleranz autonom oder instrumental behandelt werden. Autonom verstanden wird sie zum Ziel aller menschlichen Handlungen, zum Selbstzweck oder Wert an sich, im instrumentalen Sinne dagegen fördert sie andere Werte, z.B. die Freiheit von Menschen anderer Konfession, Rasse oder Überzeugung, ihre Würde, die soziale Gerechtigkeit, die Menschenrechte und die soziale Solidarität. Diese Unterscheidung hat meiner Meinung nach prinzipiellen Charakter. Ich gehe nämlich davon aus, dass

W wielu krajach europejskich, m.in. w Danii, Holandii, Francji i Anglii, narasta sprzeciw wobec nadmiernej, zdaniem wielu, tolerancji wobec różnych mniejszości, przede wszystkim wyznawców islamu. Coraz częściej daje się słyszeć, że postawa tolerancji jest niewłaściwa wobec tych, którzy nie respektują dostatecznie europejskich praw i obyczajów, którzy, korzystając z wolności i tolerancji, dekonstruują kulturę europejską. W skrajnych przypadkach prowadzi to do wzrostu nastrojów nacjonalistycznych. Jednocześnie pojawiają się głosy, że poprawność polityczna tolerancji wymusza na ludziach bezrefleksyjnie przyzwolenie na wszelkie odmienności, zdaniem niektórych noszące znamiona patologii czy dewiacji. Żeby nie być posadzoną o niepoprawność polityczną bywa, że negujemy ważność własnych tradycji i własnych wartości.

Niewykluczone, że ponowoczesność wcześniej doprowadziła do rozchwiania naszych systemów wartości, a bez wyraźnych świadomych aksjologicznych identyfikacji częściej przyjmujemy postawy rezygnacji. Gloryfikując wolność jednostki i jej prawo do samostanowienia, ograniczyliśmy potrzeby grupowych odniesień, a raczej przyzwoliliśmy na wielość społecznych identyfikacji, płynnych i niestabilnych. Zgoda na wszelkie odmienności może być zarówno przyczyną, jak i skutkiem przemian ogólnokulturowych. Póki co mamy do czynienia z powszechnością tolerancji wobec coraz większej liczby mniejszości, a także – w odniesieniu do tradycji europejskiej – z wycofywaniem się z własnych identyfikacji kulturowych i religijnych. Współczesny Europejczyk ma bowiem przyzwalać na odmienności religijne, obyczajowe, seksualne, polityczne i inne. Czy jednak możemy nazwać to tolerancją będącą podmiotową relacją do tego Innego? Czy może raczej

die Behandlung der Toleranz als autonomer Wert ihre negativen Eigenschaften implizieren muss. Ein solcher Ansatz dominiert in der kritischen Beurteilung der toleranten Verhaltensweisen im heutigen Europa. **Die Toleranz darf nicht als Selbstzweck angesehen werden, sondern eher als ein Mittel zur Gewinnung anderer Werte.**

In vielen europäischen Ländern wie zum Beispiel in Dänemark, Holland, Frankreich und England wächst der Widerspruch gegen eine – in der Meinung vieler Menschen – übermäßige Toleranz gegenüber bestimmten Minderheiten, vor allem gegenüber den Anhängen des Islam. Immer öfter hört man, die Haltung der Toleranz sei denen gegenüber unangebracht, die die europäischen Gesetze und Bräuche nicht ausreichend respektieren, sondern die Freiheit und Toleranz lediglich zur Dekonstruktion der europäischen Kultur ausnutzen. In extremen Fällen führt dies zu einer Zunahme nationalistischer Stimmungen. Gleichzeitig werden Stimmen laut, welche meinen, die politische Korrektheit der Toleranz zwingt die Menschen zur gedankenlosen Erlaubnis für alle Formen des Andersseins, die – wie manchmal geäußert wird – Merkmale der Pathologie oder der Perversität tragen. Um nicht der politischen Unkorrektheit bezichtigt zu werden, kommt es vor, dass man die eigenen Traditionen und die eigenen Werte negiert.

Nicht auszuschließen ist, dass die Postmoderne früher zum Abbröckeln unserer Wertesysteme geführt hat und dass wir ohne ausdrücklich bewusste axiologische Identifikationen immer häufiger die Haltung der Resignation einnehmen. Durch die Glorifizierung der Freiheit des Einzelnen und seines Rechts auf Selbstbestimmung haben wir unsere Bedürfnisse auf Gruppenbezüge eingeschränkt und stattdessen eher eine Vielzahl unterschiedlicher, fließender und instabiler sozialer Identifikationen erlaubt. Dieses Einverständnis mit allen Arten von Abweichungen kann sowohl die Ursache als auch die Wirkung allgemeinkultureller Wandlungen sein. Vorläufig haben wir es mit einer generellen Toleranz gegenüber einer immer größeren Zahl von Minderheiten zu tun und – in Bezug auf die europäische

obojętnością pozwalającą wyłącznie na współlistnienie, a nie na współpracę? Odpowiedź nie jest jednoznaczna, wydaje się jednak, że przeważa zgoda na istnienie „obok nas”, że mamy do czynienia z obojętnością, która w pewnych warunkach może przekształcić się i już się przekształca w nietolerancję.

Obojętność, jak pisałam, może często stanowić rezultat braku orientacji w otaczającej nas rzeczywistości, nieumiejętności formułowania ocen, ale także zaferowania różnego rodzaju aktywnościami, wyraźnymi skądinąd w społeczeństwie konsumpcyjnym. Koncentrowanie się na pragmatycznych aspektach życia i na wartościach praktycznych przyczynia się do pomniejszenia znaczenia innych wartości: moralnych, religijnych.

Stajemy się obojętni wobec zderzenia się odmiennych wartości, jeżeli tylko nie wchodzi w sferę naszych praktycznych działań, i nazywamy to tolerancją, bo jest postawą pozytywnie ocenianą i politycznie poprawną. Nie znaczy to jednocześnie, że w ogóle nie mamy do czynienia z dialogiem między partnerami sporu ani że okopujemy się w swoich charakterystycznych, zamkniętych społecznościach. Mamy do czynienia z postawami tolerancji, ale przede wszystkim – moim zdaniem – z wygodną obojętnością, wymagającą co prawda cierpliwości, ale nie przygotowania do dialogu.

Efektom obojętności mogą być także, niekiedy dość dziwne, rezygnacje, np. w USA, w Kalifornii, w podręcznikach dla dzieci nie wolno używać słów „mama” lub „tata”, czy też „mąż” lub „żona”, aby nie urazić osób z rodzin homoseksualnych<sup>8</sup>. Zwróćmy uwagę, że temu aktowi przyznania prawa mniejszości seksualnej do komfortu psychicznego towarzyszy wycofanie się większości z posiadanych praw, uwarunkowanych przez naturę i tradycję. Nie wyklu-

Tradition – auch mit einem Rückzug von den eigenen kulturellen und religiösen Identifikationen. Der heutige Europäer soll nämlich religiöse, sittliche, sexuelle, politische und andere Abweichungen tolerieren. Aber können wir das noch Toleranz nennen, die doch eine subjektiv-personale Beziehung zum Anderen sein sollte? Oder eher Gleichgültigkeit, die höchstens noch ein Nebeneinander-Existieren erlaubt, aber keine Zusammenarbeit mehr? Die Antwort ist nicht eindeutig, aber es scheint, dass die Zustimmung zur Existenz „neben uns” dominiert, d.h. dass wir es mit einer Gleichgültigkeit zu tun haben, die unter bestimmten Umständen in Intoleranz umschlagen kann und dies auch schon tut.

Diese Gleichgültigkeit kann, wie ich bereits erwähnte, oft das Resultat einer Orientierungslosigkeit in der uns umgebenden Wirklichkeit sein, einer Unfähigkeit zur Formulierung von Urteilen, aber auch eines übermäßigen Beschäftigtseins durch die verschiedensten Aktivitätsangebote, wie sie in der Konsumgesellschaft üblich sind. Die Konzentration auf die pragmatischen Aspekte des Lebens und auf vorrangig praktische Werte trägt zur Minderung der Bedeutung anderer Werte bei, besonders der moralischen und der religiösen.

Wir werden gleichgültig gegen die Zusammenstöße unterschiedlicher Werte, wenn diese den Bereich unseres praktischen Handelns nicht berühren, und nennen das dann Toleranz, eben weil dies eine positiv beurteilte und politisch korrekte Haltung ist. Das bedeutet jedoch nicht, dass es überhaupt keinen Dialog zwischen den Streitpartnern gäbe, und auch nicht, dass wir uns in unseren charakteristischen, geschlossenen Gemeinschaften abschotten würden. Wir haben es durchaus auch mit Toleranzhaltungen zu tun, vor allem aber – meiner Meinung nach – mit einer bequemen Gleichgültigkeit, die zwar Geduld erfordert, aber keine Vorbereitung zum Dialog.

Ein Effekt dieser Gleichgültigkeit ist auch der manchmal recht seltsame Verzicht in den USA (in Kalifornien), wo man in den Schulbüchern für Kinder verboten hat, die Worte „Mama” oder „Papa” oder auch „Mann” und „Frau” zu verwenden, nur um

czam, że decyzje takie są rezultatem dialogu społecznego i podmiotowego traktowania mniejszości, a nie obojętności wobec przemian form życia rodzinnego i ewentualnie lobbingu mniejszościowych grup homoseksualnych. Kiedy jednak słyszymy, że należy skończyć z tolerancją w Europie, to mamy powody sądzić, że wcześniej mieliśmy do czynienia jedynie ze współlistnieniem, indyferentyzmem, a postawy tolerancji należy zacząć rozwijać.

Wiele nagłaśnianych przykładów wycofywania się ze zwyczajów, tradycji chrześcijańskich w Anglii, Belgii, Hiszpanii, Francji, Niemczech i we Włoszech, aby nie „urazić” odmiennych uczuć religijnych muzułmanów, jest przydawaniem podmiotowości Innym, a odbieraniem jej sobie. W płaszczyźnie praktycznej może to oznaczać niechęć do podejmowania jakichkolwiek działań dialogowych, a także konfrontacyjnych, rezygnację z własnych wartości i przekonań bądź obawę przed zorganizowanym grupowym naciskiem.

Podsumowując, tolerancja wymaga zmiany stosunku do innego człowieka, potraktowania go jako podmiotu w tej relacji, a nie przedmiotu naszej „obróbki”, jest sposobem na ochronę innych wartości, jest koniecznością w społeczeństwach wielokulturowych, ale także szansą na poznanie siebie. Stając naprzeciwko Cyganów, rasistów, niepełnosprawnych, skinheadów, homoseksualistów czy muzułmanów, poznajemy ich, ale przede wszystkim – własny świat wartości, własne ograniczenia i aspiracje. Żeby zrozumieć, co nam daje tolerancja, odwróćmy pytanie – co osiągniemy zachowując się nietolerancyjnie?

Papież we wrześniu 2006 roku na spotkaniu z dyplomatami muzułmańskimi powiedział, że chrześcijanie i muzułmanie muszą wspólnie walczyć z wszelkimi formami

Personen aus Homosexuellenfamilien nicht zu verärgern.<sup>8</sup> Bemerkenswert muss, dass mit diesem Akt der Zuerkennung des Rechts auf psychischen Komfort an sexuelle Minderheiten eine Zurücknahme der meisten durch Natur und Tradition bedingten Rechte einhergeht. Ich schließe nichtaus, dass solche Entscheidungen das Resultat eines sozialen Dialogs und der subjektiv-personalen Behandlung der Minderheiten darstellen und nicht nur der Gleichgültigkeit gegenüber den veränderten Formen des Familienlebens und einer eventuellen Lobbytätigkeit homosexueller Minderheitengruppen. Aber wenn wir hören, dass es mit der Toleranz in Europa ein Ende haben muss, dann haben wir Grund zu der Annahme, dass wir es vorher nur mit einer Koexistenz, einem Indifferentismus zu tun hatten und dass die Haltung der Toleranz erst noch entwickelt werden muss.

Viele aus den Medien bekannte Beispiele eines Rückzuges von den christlichen Traditionen und Gebräuchen in England, Belgien, Spanien, Frankreich, Deutschland und Italien, nur um die andersgearteten religiösen Gefühle der Moslems nicht zu „beleidigen”, bedeuten eine Zuerkennung von Subjektivität an andere und einen Aberkennung der eigenen. Auf praktischer Ebene kann dies die Abneigung gegen jedwede Art von Dialog- oder auch Konfrontationshandlungen, den Verzicht auf die eigenen Werte und Überzeugungen oder auch die Furcht vor einem organisierten Gruppendruck bedeuten.

Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass Toleranz ein verändertes Verhältnis zum anderen Menschen bedeutet, der in dieser Beziehung als Subjekt behandelt wird und nicht als ein Objekt unserer „Bearbeitung”, dass sie ein Mittel zum Schutz anderer Werte ist und in multikulturellen Gesellschaften eine Notwendigkeit darstellt, aber auch eine Chance zur Selbsterkenntnis. Wenn wir mit Zigeunern, Rassisten, Behinderten, Skinheads, Homosexuellen oder Moslems konfrontiert werden, lernen wir diese kennen, vor allem aber auch unsere eigene Welt der Werte, unsere eigenen Beschränkungen und Bestrebungen. Um zu verstehen, was uns die



nietolerancji i przemocy. Nie musimy się dogadywać w sprawie Trójcy Świętej, ale musimy mieć wspólną teologię, która mówi, że Bóg zabrania zabijać. I to powiedział papież: tolerancja albo śmierć.

#### ■ PRZYPISY

<sup>1</sup> M. Dziewiecki, *Ponowoczesność – człowiek – wychowanie*, [online] <[http://www.opoka.org.pl/biblioteka/1/ID/ponowoczesnosc\\_wychowanie.html](http://www.opoka.org.pl/biblioteka/1/ID/ponowoczesnosc_wychowanie.html)>, dostęp: 10.06.2009.

<sup>2</sup> W. Chmielewski, *Liberalny totalitaryzm. Rozmowa z A. Pawełczyńską*, „Nowe Państwo”, wyd. z 05.01.2005.

<sup>3</sup> J. Ratzinger, *Wiara – prawda – tolerancja. Chrześcijaństwo a religie świata*, Kielce 2004.

<sup>4</sup> A. Michnik, *Czy Piłat był liberalnym demokratą?*, „Gazeta Wyborcza”, wyd. z 23.12.2006.

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> T. Kotarbiński, *Studia z zakresu filozofii, etyki i nauk społecznych*, Ossolineum 1970, s. 191.

<sup>7</sup> P. Smoleński, *Księża i księżyska – wywiad z bp Pieronkiem*, „Gazeta Wyborcza”, wyd. z 20.08.2004.

<sup>8</sup> M. Buenk, *Normalność czy absurd?*, „Cooltura”, wyd. z 23.09.2008.

#### Jolanta Kopka

Prof. nadzw. Uniwersytetu Łódzkiego.

Główne obszary badawcze: socjologia wychowania, socjologia moralności.

Toleranz gibt, müssen wir die Frage umkehren: Was erreichen wir, wenn wir uns intolerant verhalten?

Der Papst sagte im September 2006 anlässlich einer Zusammenkunft mit moslemischen Diplomaten, dass Christen und Moslems gemeinsam gegen alle Formen der Intoleranz und Gewalt kämpfen müssen. Wir müssen uns nicht einig werden in der Angelegenheit der Heiligen Dreifaltigkeit, aber wir müssen eine gemeinsame Theologie haben, die besagt, dass Gott das Töten verbietet. Auch das hat der Papst gesagt: Toleranz oder Tod.

#### ■ ANMERKUNGEN

<sup>1</sup> M. Dziewiecki, *Ponowoczesność – człowiek – wychowanie*, [online] <[http://www.opoka.org.pl/biblioteka/1/ID/ponowoczesnosc\\_wychowanie.html](http://www.opoka.org.pl/biblioteka/1/ID/ponowoczesnosc_wychowanie.html)>, Zugang: 10.06.2009.

<sup>2</sup> W. Chmielewski, *Liberalny totalitaryzm. Rozmowa z A. Pawełczyńską*, in: *Nowe Państwo*, Ausgabe vom 5.01.2005.

<sup>3</sup> J. Ratzinger, *Wiara – prawda – tolerancja. Chrześcijaństwo a religie świata*, Kielce 2004.

<sup>4</sup> A. Michnik, *Czy Piłat był liberalnym demokratą?*, in: *Gazeta Wyborcza*, Ausgabe vom 23.12.2006.

<sup>5</sup> Ebd.

<sup>6</sup> T. Kotarbiński, *Studia z zakresu filozofii, etyki i nauk społecznych*, Ossolineum 1970, 191.

<sup>7</sup> P. Smoleński, *Księża i księżyska – wywiad z bp Pieronkiem*, in: *Gazeta Wyborcza*, Ausgabe vom 20.08.2004.

<sup>8</sup> M. Buenk, *Normalność czy absurd?*, in: *Cooltura*, Ausgabe vom 23.09.2008.

#### Jolanta Kopka

Professorin an der Universität in Łódź/Polen.

Schwerpunkte der wissenschaftlichen Forschung: Soziologie der Erziehung, Soziologie der Moral.



**Jan Mazur****Jan Paweł II jako nauczyciel patriotyzmu\*****Johannes Paul II. als Lehrer des Patriotismus\***

**Słowa kluczowe:** patriotyzm; tożsamość; pedagogika patriotyzmu; wiara; moralność

**Schlüsselworte:** Patriotismus; Identität; Pädagogik des Patriotismus; Glaube; Moral

Kościół katolicki, definiując własną tożsamość, zawsze wskazuje na swoją podstawową funkcję, którą jest troska o zbawienie wszystkich ludzi. Dla wypełnienia tego rodzaju misji musi występować w roli nauczyciela, zgodnie zresztą z nakazem Jezusa Chrystusa skierowanym do Apostołów: „Idźcie i nauczajcie wszystkie narody [...]. Uczcie je zachowywać wszystko, co wam przykazałem” (Mt 28, 19–20). W tę nauczycielską funkcję Kościoła szczególnie wpisuje się posługa papieża, który postrzegany jest przez świat współczesny jako przywódca duchowy i religijny o wyjątkowym autorytecie moralnym. W powszechnej świadomości chrześcijan katolików jest on nauczycielem wiary i moralności. Jednakże nauczanie papieskie przyjmują z uwagą także ludzie nieidentyfikujący się z katolicyzmem, choć stopień akceptacji jego treści z oczywistych względów jest zróżnicowany.

Jeśli chodzi o pontyfikat papieża Jana Pawła II, to nie ulega wątpliwości, że miał on wyjątkowy charakter. Z uwagi na liczne podróże apostolskie po całym świecie, wspo-

Bei der Definition ihrer eigenen Identität verweist die katholische Kirche immer auf ihre Grundfunktion – die Sorge um das Heil aller Menschen. Um diese Art von Mission zu erfüllen, muss sie Lehrfunktionen übernehmen, gemäß dem Gebot Jesu Christi an seine Apostel: „Darum geht zu allen Völkern [...] und lehrt sie, alles zu befolgen, was ich euch geboten habe” (Mt 28, 19–20). Im Rahmen dieser Lehrfunktion der Kirche kommt dem Dienst des Papstes, der von der heutigen Welt als geistiger und religiöser Führer mit außergewöhnlicher moralischer Autorität angesehen wird, eine besondere Bedeutung zu. Im allgemeinen Bewusstsein katholischer Christen ist er ein Lehrer des Glaubens und der Moral. Aber die päpstliche Unterweisung wird auch von Menschen aufmerksam aufgenommen, die sich nicht mit dem Katholizismus identifizieren, obwohl der Grad der Akzeptanz ihrer Inhalte dann selbstverständlich sehr verschieden ist.

Was das Pontifikat von Papst Johannes Paul II. betrifft, so steht sein außergewöhnlicher Charakter völlig außer Zweifel. Aufgrund seiner zahlreichen apostolischen Besuche in allen Teilen der Welt, die von den Massenmedien unterstützt wurden, hat der Papst mit seiner Evangeliumsbotschaft fast alle

magane posługą mass mediów, Papież trafił z ewangelicznym orędziem niemal do wszystkich ludzi dobrej woli. W ten sposób stał się nauczycielem niezwykłym, bo swoją troską obejmował nie tylko Kościół katolicki, ale cały świat – każdego człowieka, z którym się bezpośrednio spotykał i do którego docierał za pośrednictwem środków masowego przekazu. Był wierny pastoralnej zasadzie, że podstawową drogą Kościoła winien być człowiek<sup>1</sup> postrzegany w integralnej prawdzie o powołaniu do szczęścia. Chodzi oczywiście o szczęście nadprzyrodzone, które jednak pozostaje w ścisłym związku z ziemską postawą człowieka, jego wiarą i moralnością.

Należy zauważyć, że istotnym czynnikiem warunkującym ziemską postawę człowieka jest patriotyzm, którego Jan Paweł II był nieustrudzonym nauczycielem. Choć orędzie chrześcijańskiej miłości kierował zasadniczo do całej ludzkości, bez żadnego wyjątku, to jednak przypominał o obowiązku szczególnej miłości względem własnej ojczyzny. Ilekroć sam mówił o patriotyzmie do rodaków, zawsze można było wyczuć jego osobiste zaangażowanie emocjonalne, które pełniło rolę prawdziwego świadectwa. Nie tylko wypowiadał słowa na temat miłości do Polski, ale sam dawał przykład jej umiłowania. Warto więc podjąć refleksję o patriotyzmie w nauczaniu Jana Pawła II, by odsłonić jeden z ważnych aspektów nauczycielskiej misji Papieża. Dotyczy on najbardziej ewangelicznej posługi, posługi miłości, której wyrazem jest odpowiedni stosunek do ziemskiej ojczyzny. Trzeba bowiem przyznać, że jest to zagadnienie, które wciąż czeka na pogłębioną analizę ze strony nauk humanistycznych.

Menschen guten Willens erreicht. Auf diese Weise wurde er zu einem außergewöhnlichen Lehrer, denn seine Sorge umspannte nicht nur die katholische Kirche, sondern die ganze Welt – jeden Menschen, mit dem er direkt zusammentraf oder den er durch Vermittlung der Massenmedien erreichte. Er blieb dem pastoralen Prinzip treu, dass der Mensch der erste und grundlegende Weg der Kirche sein muss,<sup>1</sup> der in der integralen Wahrheit über seine Berufung zum Glück gesehen werden muss. Selbstverständlich handelt es sich dabei um das übernatürliche Glück, das aber immer eng mit der irdischen Haltung des Menschen, mit seinem Glauben und seiner Moral verknüpft ist.

Bemerkenswert ist, dass ein die irdische Haltung des Menschen wesentlich bedingender Faktor der Patriotismus ist, dessen unermüdlicher Lehrer Johannes Paul II. war. Auch wenn er die Botschaft der christlichen Liebe prinzipiell – ohne jegliche Ausnahme – an die gesamte Menschheit richtete, erinnerte er dennoch an die Verpflichtung zur besonderen Liebe zum eigenen Vaterland. Jedesmal, wenn er zu seinen Landsleuten vom Patriotismus sprach, konnte man sein persönliches emotionales Engagement spüren, das die Rolle eines wahrhaftigen Zeugnisses erfüllte. Er sprach nicht nur von der Liebe zu Polen, sondern lieferte auch selbst Beispiele für diese Liebe. Deshalb lohnt es sich, über den Patriotismus in der Unterweisung Johannes Pauls II. nachzudenken, um einen wichtigen Aspekt der Lehrmission des Papstes zu enthüllen. Er betrifft einen zutiefst evangeliumsgemäßen Dienst, den Dienst der Liebe, die sich in einer entsprechenden Einstellung zum irdischen Vaterland äußert. Denn es muss zugegeben werden, dass dies eine Frage ist, die immer noch auf eine vertiefte Analyse von Seiten der humanistischen Wissenschaften wartet.

## 1. Pedagogika patriotyzmu

Podstawową inspiracją do napisania niniejszego artykułu stały się przemyślenia słynnego dominikanina, profesora Józefa Marii Bocheńskiego. Chodzi o jego szkic zatytułowany *O patriotyzmie*, który po raz pierwszy ukazał się w 1942 roku w jednym z czasopism polonijnych w Szkocji<sup>2</sup>. Otóż ojciec Bocheński podał sześć elementów, które – jego zdaniem – składają się na pedagogikę patriotyzmu. Należą do nich: 1) wychowanie umysłu, 2) wychowanie wyobraźni, 3) wychowanie uczuć, 4) wychowanie woli, 5) zasada indeksu i 6) wychowanie w szacunku dla innych narodów<sup>3</sup>.

Jeśli chodzi o wychowanie umysłu, to autor przytoczonego powyżej podziału ma na myśli przede wszystkim nabywanie wiedzy o ojczyźnie w jej wymiarze historycznym i współczesnym. Z kolei wychowanie wyobraźni polega na takim jej ukierunkowaniu, głównie poprzez literaturę, by człowiek zdolny był kojarzyć swoje życie z symbolami narodowymi. Natomiast wychowanie uczuć jest niezwykle ważne z tego powodu, iż one – jak się wyraził J.M. Bocheński – ubarwiają patriotyzm. Ich wyrazem jest udział w uroczystościach narodowych czy szacunek dla odpowiednich symboli. Wreszcie wychowanie woli daje zdolność do podejmowania działań zgodnych z poczuciem obowiązku patriotycznego. Wśród poszczególnych aspektów wychowawczych nie można zapomnieć o zasadzie indeksu. Chodzi w niej o unikanie treści i znaków antynarodowych, zachowań ośmieszających patriotyzm – słowem, wszystkiego, co godzi w patriotyzm jako niekwestionowaną wartość, a tym samym uderza w przedmiot patriotyzmu.

Podjmując temat „Jan Paweł II jako nauczyciel patriotyzmu”, można to uczynić

## 1. Die Pädagogik des Patriotismus

Als grundlegende Inspiration zum Verfassen dieses Artikels dienten mir die Betrachtungen eines berühmten Dominikanerpaters – Prof. Józef Maria Bocheński. Es handelt sich um seine Skizze „O patriotyzmie” („Über den Patriotismus”), die im Jahre 1942 in einer Zeitschrift der Auslandspolen in Schottland zum ersten Mal erschienen ist.<sup>2</sup> Darin nannte Pater Bocheński sechs Elemente, die seiner Meinung nach zur Patriotismuserziehung gehören. Dies sind 1) die Erziehung des Geistes (des Intellekts), 2) die Erziehung der Imagination (der Vorstellungskraft), 3) die Erziehung der Gefühle, 4) die Erziehung des Willens, 5) das Indexprinzip und 6) die Erziehung zur Wertschätzung anderer Nationen.<sup>3</sup>

Was die Geisteserziehung betrifft, so meint der Verfasser des erwähnten Artikels damit vor allem den Erwerb von Kenntnissen über das Vaterland in seiner historischen und zeitgenössischen Dimension. Und die Erziehung der Vorstellungskraft bedeutet eine solche Ausrichtung dieser, vor allem durch die Literatur, dass der Mensch fähig wird, sein Leben mit den nationalen Symbolen zu assoziieren. Die Erziehung der Gefühle wiederum ist deshalb so außerordentlich wichtig, weil diese – wie es J.M. Bocheński ausdrückte – dem Patriotismus erst eine Farbe geben. Ein Ausdruck dessen ist die Teilnahme an nationalen Feierlichkeiten oder die Wertschätzung der entsprechenden Symbole. Die Willenserziehung schließlich befähigt zu Handlungen, die mit dem Gefühl der patriotischen Pflicht übereinstimmen. Unter den einzelnen Erziehungsaspekten darf das Indexprinzip nicht außer Acht gelassen werden. Dabei handelt es sich um die Vermeidung antinationaler Inhalte und Zeichen sowie von Verhaltensweisen, die den Patriotismus lächerlich machen – mit einem Wort, von all dem, was den Patriotismus als unbestreitbaren Wert verletzt und damit den Gegenstand des Patriotismus angreift.

Das Thema „Johannes Paul II. als Lehrer des Patriotismus” kann basierend auf dem von Pater Bo-

w oparciu o zaproponowany przez ojca Bocheńskiego schemat. Wpierw jednak wypada ustalić sens stosowanej terminologii. Otóż w rozważaniach niniejszych słowo „nauczyciel” tożsame jest z greckim terminem παιδαγωγός (*paidagogos*). Wskazuje na tego, kto „prowadzi dziecko”. Natomiast „pedagogika” oznacza „świadomą i celową działalność wychowawczą”<sup>4</sup>. W tym sensie może, a nawet powinna być postrzegana misja Papieża, który z racji pełnionej w Kościele posługi występuje także w roli wyjątkowego pedagoga. Przecież Jan Paweł II spełniał zadania Ojca, który prowadził dzieci Kościoła po ścieżkach Ewangelii!

Ponadto pewnego uściślenia wymaga samo słowo „patriotyzm”. Pod tym względem warto posłużyć się kapitalną intuicją Bocheńskiego, która – jak się nietrudno przekonać – leży także u podstaw rozumienia patriotyzmu przez Jana Pawła II. Ogólnie można skonstatować, że pojęcie patriotyzmu – bardziej należąca do zakresu uczuć, emocji i woli aniżeli wiedzy czy praktyki – oznacza taką postawę, w której następuje związanie życia jednostki z ojczyzną. U genezy tego związku znajduje się rodzina, która wspólnie z innymi rodzinami tworzy ojczyznę. W tej perspektywie istotą patriotyzmu jest troska o dobro ojczyzny, jej rozwój i przyszłość. Dlatego nie bez racji Bocheński potraktował patriotyzm przede wszystkim jako element sprawiedliwości. Ujęcie to na pierwszy rzut oka może budzić wątpliwości, ale warto je potraktować poważnie tym bardziej, że posiada treści zbieżne z nauczaniem Ojca świętego Jana Pawła II.

Otóż patriotyzm, stanowiący sprawność woli, pozwala na szybkie i chętne podjęcie obowiązków względem ojczyzny. W tym właśnie sensie jest on szczególnym rodzajem sprawiedliwości. Tak rozumiejąc patriotyzm, człowiek jest „winny” ojczyźnie wszystko,

cheński vorgeschlagenen Schema untersucht werden. Aber zuerst muss der Sinn der angewandten Terminologie festgelegt werden. In den hier vorliegenden Betrachtungen ist das Wort „Lehrer” gleichbedeutend mit dem griechischen Begriff παιδαγωγός (*paidagogos*), der auf jemanden verweist, der „ein Kind führt”. „Pädagogik” ist somit „bewusstes und gezieltes erzieherisches Tun”.<sup>4</sup> In diesem Sinne kann, ja muss die Mission des Papstes gesehen werden, der wegen seines in der Kirche ausgeübten Dienstes auch in der Rolle eines außergewöhnlichen Pädagogen auftritt. Schließlich erfüllte Johannes Paul II. die Aufgabe des Vaters, der die Kinder der Kirche auf den Wegen des Evangeliums führte!

Darüber hinaus muss das Wort „Patriotismus” genauer definiert werden. Diesbezüglich lohnt es sich, der kapitalen Intuition von Pater Bocheński zu folgen, die – wovon man sich leicht überzeugen kann – auch dem Patriotismusverständnis von Johannes Paul II. zugrundeliegt. Generell kann festgestellt werden, dass der Begriff des Patriotismus – der eher der Sphäre der Gefühle, der Emotionen und des Willens angehört als der des Wissens und der Praxis – eine solche Haltung bedeutet, in der das Leben des Einzelnen mit dem Vaterland verbunden wird. Diesem Zusammenhang liegt die Familie zugrunde, die mit anderen Familien zusammen das Vaterland generiert. In dieser Perspektive besteht das Wesen des Patriotismus in der Sorge um das Wohl des Vaterlandes, seine Entwicklung und seine Zukunft. Deshalb verstand Bocheński den Patriotismus nicht ohne Grund vor allem als ein Element der Gerechtigkeit. Dieser Ansatz mag auf den ersten Blick Zweifel wecken, aber es lohnt sich, ihn ernst zu nehmen, umso mehr als er Inhalte impliziert, die mit der Unterweisung des Heiligen Vaters Johannes Paul II. übereinstimmen.

Denn als eine Fertigkeit des Willens ermöglicht der Patriotismus die schnelle und bereitwillige Übernahme von Pflichten gegenüber dem Vaterland. Eben in diesem Sinne stellt er eine besondere Art der Gerechtigkeit dar. Wenn man den Patriotismus

nawet to, czym jest, i nigdy w pełni nie potrafi tego długu wobec niej spłacić. Zachodzi tu zatem inna prawidłowość niż w sprawiedliwości zamienniej, w której dług jest ściśle określony. Ojczyzna nigdy bowiem nie jest obcym względem jednostki kontrahentem, jak w sytuacji sprawiedliwych roszczeń pomiędzy dwiema równorzędnymi stronami. Stanowi większą całość, która ogarnia jednostkę jako swoją część.

W tej sytuacji wydaje się oczywiste to, że postawie patriotyzmu obce jest łamanie słusznych zasad sprawiedliwości ogólnej (uniwersalnej) należnej każdemu człowiekowi. Sprawiedliwość wobec własnego narodu bynajmniej nie znosi obowiązków wobec innych ludzi czy narodów. Warto w tym miejscu uświadomić sobie także i to, że niezbędnym dopełnieniem sprawiedliwości jest miłość. Z tego względu miłość do własnego narodu, czyli patriotyzm, nie zaprzecza miłości uniwersalnej, ale wyraźnie jej sprzyja<sup>5</sup>.

Po tych uwagach kolej teraz na analizę poszczególnych elementów pedagogiki patriotyzmu Jana Pawła II w ujęciu zaproponowanym przez Bocheńskiego. Jeśli chodzi o cztery pierwsze elementy, to trzeba potraktować je łącznie. Jest to wychowanie kompleksowe: umysłu, wyobraźni, uczuć i woli. Znalazło ono szczególne miejsce w adresowanym do Polaków nauczaniu Papieża, choć od razu należy zauważyć, że zachęty do umiłowania własnej ojczyzny kierował także do chrześcijan należących do innych narodów. Ze względu na jego polską tożsamość tego rodzaju nauczanie wystarczy jednak ograniczyć do wypowiedzi adresowanych do Rodaków. Pod tym względem na pierwszy plan wysuwają się poszczególne pielgrzymki do Polski, nie wyłączając także spotkań z Polakami poza ojczyzną. Niektóre teksty papieskich przemówień można by śmiało uznać za

so versteht, ist der Mensch dem Vaterland alles „schuldig“, sogar das, was er ist, und wird nie imstande sein, ihm diese Schuld voll zu bezahlen. Daher haben wir es hier mit einer anderen Gesetzmäßigkeit zu tun als im Falle der Tauschgerechtigkeit, bei der die Schuld genau festgelegt ist. Denn das Vaterland steht dem Einzelnen nie als Kontrahent fremd gegenüber, wie in Situationen gerechter Forderungen zwischen zwei gleichberechtigten Parteien. Es ist ein größeres Ganzes, das den Einzelnen als einen Teil von ihm umfasst.

In dieser Situation scheint es sich von selbst zu verstehen, dass der Haltung des Patriotismus jegliche Verletzung der berechtigten Prinzipien einer jedem Menschen gebührenden allgemeinen (universellen) Gerechtigkeit fremd ist. Die Gerechtigkeit gegenüber der eigenen Nation hebt nämlich die Verpflichtungen gegenüber anderen Menschen oder Nationen keineswegs auf. An dieser Stelle mache man sich auch bewusst, dass die Liebe eine unerlässliche Ergänzung der Gerechtigkeit ist. Aus diesem Grunde negiert der als Liebe zur eigenen Nation verstandene Patriotismus auch nicht die universelle Liebe, sondern begünstigt diese ausdrücklich.<sup>5</sup>

Nach diesen Bemerkungen können wir jetzt mit der Analyse der einzelnen Elemente der Patriotismuspädagogik von Johannes Paul II. in der von Pater Bocheński empfohlenen Bedeutung beginnen. Was die ersten vier Elemente betrifft, so müssen diese zusammen analysiert werden. Denn hierbei haben wir es mit einer komplexen Erziehung des Intellekts, der Imagination, der Gefühle und des Willens zu tun. Dies kam in der an die Polen adressierten Unterweisung des Papstes immer ganz besonders zum Ausdruck, obwohl sofort bemerkt werden muss, dass er auch die Christen aus anderen Nationen ermutigt hat, ihr Vaterland zu lieben. Aber wegen seiner polnischen Identität soll es genügen, seine Unterweisung hier auf die an seine Landsleute gerichteten Aussagen zu beschränken. Diesbezüglich stehen die einzelnen Pilgerreisen des Papstes nach Polen im Mittelpunkt, aber auch die Begeg-

manifestację patriotyzmu, zarówno w sferze intelektu, jak i na płaszczyźnie wyobraźni, uczuć i woli.

## 2. Patriotyzm Jana Pawła II

Nie sposób nie przyznać, że patriotyzm Karola Wojtyły ukształtowała pielęgnowana zgodnie przez rodzinę, Kościół i szkołę miłość do udreżonej pod zaborami Polski. Świadczy o tym młodzieńcza twórczość Papeieża. Wystarczy w tym miejscu przywołać dwa utwory dramatyczne, które napisał w 1940 roku. Są to dzieła poetyckie *Hiob* i *Jeremiasz*. Pierwszy z nich jest wielką metaforą cierpiącej ojczyzny, drugi zaś, nawiązując do historii XVII-wiecznej Polski, przywołuje dwie postaci, ks. Piotra Skargę i hetmana Stanisława Żółkiewskiego – pełniące rolę dopełniających się symboli, które wskazują drogę do odzyskania wolności. Skarga wzywa do odrodzenia moralnego Narodu, natomiast Żółkiewski uczy walczyć zbrojnie o niepodległość Polski.

Wydaje się, że swego rodzaju credo patriotyzmu, wyrażone językiem poezji, kard. Karol Wojtyła zawarł w poemacie napisanym w 1974 roku, zatytułowanym *Myśląc ojczyzna*. Dzieło to bez wątpienia wpisuje się w jego pedagogikę patriotyzmu, gdyż prowokuje czytelnika do zajęcia osobistego stosunku wobec ojczyzny. Więcej, niejako upomina się o postawę miłości. Oto fragment tego poematu:

Ojczyzna – kiedy myślę – wówczas wyrażam siebie i zakorzeniam, / mówi mi o tym serce, jakby ukryta granica, która ze mnie przebiega ku innym, / aby wszystkich ogarnąć w przeszłość dawniejszą niż każdy z nas: / z niej się wyłaniam... gdy myślę Ojczyzna – by zamknąć ją w sobie jak skarb, / pytam wciąż, jak go pomnożyć, jak poszerzyć tę przestrzeń, którą wypełnia.<sup>6</sup>

nungen mit Polen außerhalb ihres Vaterlandes werden berücksichtigt. Einige Texte päpstlicher Ansprachen können durchaus als eine Manifestation des Patriotismus anerkannt werden, sowohl im Bereich des Intellekts als auch auf der Ebene der Imagination, der Gefühle und des Willens.

## 2. Der Patriotismus Johannes Pauls II

Es muss zugegeben werden, dass Karol Wojtyłas Patriotismus von der von Familie, Kirche und Schule gemeinsam gepflegten Liebe zu dem unter den Teilmächten leidenden polnischen Vaterland geprägt wurde. Davon zeugt das jugendliche Schaffen des Papstes. An dieser Stelle müssen zwei dramatische Werke erwähnt werden, die er 1940 verfasste. Es handelt sich um die poetischen Stücke „Hiob“ und „Jeremia“. Das erste stellt eine große Metapher des leidenden Vaterlandes dar, und das andere, das an die Geschichte Polens im 17. Jahrhundert anknüpft, handelt von zwei Persönlichkeiten, Pater Piotr Skarga und Hetman Stanisław Żółkiewski, die die Rolle einander ergänzender Symbole erfüllen, welche den Weg zur Wiedergewinnung der Freiheit zeigen. Skarga ruft zur moralischen Wiedergeburt der Nation auf, während Żółkiewski den bewaffneten Kampf für die Unabhängigkeit Polens lehrt.

Es scheint, dass Kardinal Karol Wojtyłas 1974 verfasstes Poem „Myśląc ojczyzna“ („Vaterland denkend“) eine Art Credo des Patriotismus enthält, das in poetischer Sprache verfasst wurde. Dieses Werk ist zweifellos ein wichtiger Bestandteil seiner Pädagogik des Patriotismus, weil es den Leser zur persönlichen Stellungnahme zum Vaterland provoziert. Hier ein Ausschnitt aus diesem Poem:

Wenn ich „Vaterland“ denke, drücke ich mich selbst aus und verwurzele mich. / Das bezeugt mir mein Herz, gleichsam die verborgene Grenze, die von mir zu den anderen hin verläuft, / um alle in eine Vergangenheit zu fassen, die älter ist als jeder von uns: / ihr entstamme ich, wenn ich „Vaterland“ denke – um es wie einen Schatz in



W przytoczonych słowach zawarta została myśl, że ojczyzna jest dla człowieka niezbędnym źródłem osobowej tożsamości. Stawia ona dlań wartość bezcenną, skarb, którego pomnażanie jest jego powinnością. O związku człowieka z ojczyzną decydują nawet zachowane w pamięci obrazy i dźwięki przyrody, praca na roli i oczywiście sama ziemia, będąca świadkiem historii kraju, jego zwycięstw i upadków. Gdy przeszłość ojczyzny jawi się w wyobraźni człowieka także jako jego indywidualna przeszłość, wówczas patriotyzm jest jakby pokonaniem granicy czasu wyznaczonej datą urodzenia.

Poetyckie zamyślenia Karola Wojtyły na temat patriotyzmu znalazły swoje miejsce w papieskim nauczaniu Jana Pawła II, gdzie zostały rozwinięte i dopełnione. Niezwykle bogata spuścizna owego nauczania to nie tylko słowo, ale także osobiste świadectwo. Dzięki temu papieska pedagogika patriotyzmu nabrała odpowiedniej wiarygodności. Niezwykłą wymowę miał przecież pocałunek składany na polskiej ziemi podczas każdej pielgrzymki do ojczyzny. Dla zobrazowania tej pedagogiki wystarczy przywołać kilka papieskich wypowiedzi, których treść wystarczy do potwierdzenia jego posługę wychowawczą w odniesieniu do budzenia i utwierdzenia postaw patriotycznych w aspekcie umysłu, wyobraźni, uczuć i woli.

### 3. Wypowiedzi o patriotyzmie

W czasie swej pierwszej pielgrzymki do Polski Ojciec święty mówił: „Słowo ojczyzna posiada dla nas takie znaczenie pojęciowe i uczuciowe zarazem, którego, zdaje się, nie znają inne narody Europy i świata. Te zwłaszcza, które nie doświadczyły takich jak nasz naród dziejowych strat, krzywd i zagro-

mir zu verschließen, / frage ich ständig, wie dieser vermehrt werden kann, wie der Raum erweitert werden kann, den es ausfüllt.<sup>6</sup>

In den hier zitierten Worten ist der Gedanke enthalten, dass das Vaterland für den Menschen einen unerlässlichen Quell seiner personalen Identität darstellt. Es ist ein kostbarer Wert für ihn, ein Schatz, den zu mehren er verpflichtet ist. Über die Verbindung des Menschen mit dem Vaterland entscheiden sogar die in Erinnerung behaltenen Bilder und Klänge der Natur, die Landarbeit und natürlich der Erdboden selbst, der von der Geschichte des Landes, seinen Siegen und Niederlagen zeugt. Wenn die Vergangenheit des Vaterlandes in der Vorstellung des Menschen auch als seine individuelle Vergangenheit erscheint, dann ist der Patriotismus gleichsam eine Überwindung der vom eigenen Geburtsdatum gezogenen Zeitgrenze.

Poetische Überlegungen Karol Wojtyłas zum Thema des Patriotismus fanden auch in der päpstlichen Unterweisung von Johannes Paul II. ihren Ausdruck, wo sie entfaltet und ergänzt wurden. Zum außerordentlich reichen Erbe dieser Unterweisung gehören aber nicht nur seine Worte, sondern auch das persönliche Zeugnis des Papstes. Dadurch gewann seine Pädagogik des Patriotismus ungemein an Glaubwürdigkeit. Außerordentlich beredt war jedesmal auch das Küssen der polnischen Erde während all seiner Pilgerreisen ins Vaterland. Um diese Pädagogik zu illustrieren, genügt es, einige päpstliche Äußerungen zu erwähnen, deren Inhalt seinen erzieherischen Dienst zur Weckung und Festigung patriotischer Haltungen hinsichtlich Intellekt, Vorstellung, Gefühl und Willen hinreichend bestätigt.

### 3. Äußerungen zum Patriotismus

Während seiner ersten Pilgerreise nach Polen sagte der Heilige Vater: „Das Wort Vaterland besitzt für uns eine solche begriffliche und zugleich emotionale Bedeutung, die – wie es scheint – andere Natio-

zeń”<sup>7</sup>. Do myśli tej wracał wielokrotnie, odwołując się do swego rodzaju pamięci o przeszłości. Szczególną wagę pod tym względem miały słowa skierowane do krakowskich studentów w czerwcu 1979 roku: „Wy macie przenieść ku przyszłości całe olbrzymie doświadczenie dziejów, któremu na imię Polska. Jest to doświadczenie trudne, chyba jedno z trudniejszych w świecie, Europie, Kościele. Tego trudu się nie lękajcie. Z tego trudnego doświadczenia, któremu na imię Polska, można wydobyć lepszą przyszłość, ale tylko pod warunkiem uczciwości, trzeźwości, wiary, wolności ducha, siły przekonania. Bądźcie konsekwentni w swojej wierze”<sup>8</sup>.

Kończąc swą pierwszą pielgrzymkę do ojczyzny, Jan Paweł II skierował do wiernych zgromadzonych na krakowskich Błoniach apel religijny i patriotyczny zarazem: „I dlatego – zanim stąd odejdę, proszę Was, abyście całe to duchowe dziedzictwo, któremu na imię Polska, raz jeszcze przyjęli z wiarą, nadzieją i miłością – taką, jaką zaszczepta w nas Chrystus na chrzcie świętym!”<sup>9</sup>.

Jan Paweł II, nauczając o patriotyzmie, nierzadko wskazywał na swoje ojczyste korzenie. Mówił: „Jestem synem narodu, który przetrwał najstraszliwsze doświadczenia dziejów, którego wielokrotnie sąsiedzi skazywali na śmierć – a on pozostał przy życiu i pozostał sobą”<sup>10</sup>. W jego przekonaniu owa tragiczna przeszłość winna zobowiązywać każdego Polaka. Innymi słowy, postawa patriotyzmu stanowi w tym aspekcie szczególnie rodzaj sprawiedliwości – jak to słusznie zauważył przywołany powyżej ojciec Bocheński.

Wydaje się, że w takim właśnie sensie można odczytać papieskie słowa wypowiedziane do polskiej młodzieży w 1983 roku na Jasnej Górze: „Czuwam – to znaczy także: czuję się odpowiedzialny za to wielkie, wspólne dziedzictwo, któremu na imię Pol-

nen Europas und der Welt nicht kennen. Besonders solche, die in ihrer Geschichte nicht so viel Leid, Verluste und Gefahren erlitten haben wie unser Land”<sup>7</sup>. Auf diesen Gedanken kam er mehrfach zurück, wenn er sich auf eine bestimmte Art von Erinnerung an die Vergangenheit berief. Besonderes Gewicht hatten diesbezüglich seine Worte an die Krakauer Studenten im Juni 1979: „Ihr sollt die ganze riesige Erfahrung der Geschichte, die den Namen Polen trägt, in die Zukunft tragen. Das ist eine schwierige Erfahrung, wohl eine der schwierigsten in der Welt, in Europa, in der Kirche. Diese Mühe dürft ihr nicht scheuen. Aus dieser schwierigen Erfahrung, die den Namen Polen trägt, kann eine bessere Zukunft geschaffen werden, aber nur unter der Bedingung der Ehrlichkeit, der Nüchternheit, des Glaubens, der Freiheit des Geistes, der Kraft der Überzeugungen. Seid konsequent in eurem Glauben!”<sup>8</sup>

Zum Abschluss seiner ersten Pilgerreise ins Vaterland richtete Johannes Paul II. an die auf der Großen Wiese in Krakau versammelten Gläubigen einen religiösen und zugleich patriotischen Appell: „Und deshalb – ehe ich von hier abreise – bitte ich euch, dass ihr dieses ganze geistige Erbe, das den Namen Polen trägt, noch einmal mit Glauben, Hoffnung und Liebe annehmt – einer solchen Liebe, wie Christus sie uns in der heiligen Taufe eingepflanzt hat!”<sup>9</sup>

Wenn Johannes Paul II. vom Patriotismus sprach, dann verwies er nicht selten auf seine Heimatwurzeln. Er sagte: „Ich bin der Sohn eines Volkes, das die schrecklichsten Erfahrungen der Geschichte überdauert hat, das von seinen Nachbarn oft genug zum Tode verurteilt worden ist – und doch am Leben geblieben und es selbst geblieben ist”<sup>10</sup>. In seiner Überzeugung muss diese tragische Vergangenheit für jeden Polen eine Verpflichtung darstellen. Mit anderen Worten, die Haltung des Patriotismus ist unter diesem Gesichtspunkt eine besondere Art der Gerechtigkeit – wie dies der weiter oben zitierte Pater Bocheński mit Recht bemerkte.

Es scheint, dass die päpstlichen Worte gerade in diesem Sinne verstanden werden müssen, die er

ska. To imię nas wszystkich określa. To imię nas wszystkich zobowiązuje. To imię nas wszystkich kosztuje. Może czasem zazdrościmy Francuzom, Niemcom czy Amerykanom, że ich imię nie jest związane z takim kosztem historii, że o wiele łatwiej są wolni, podczas gdy nasza polska wolność tak dużo kosztuje. Nie będę, moi drodzy, przeprowadzał analizy porównawczej. Powiem tylko, że to, co kosztuje, właśnie stanowi wartość. Nie można zaś być prawdziwie wolnym bez rzetelnego i głębokiego stosunku do wartości. Nie pragniemy takiej Polski, która by nas nic nie kosztowała. Natomiast czuwajmy przy wszystkim, co stanowi autentyczne dziedzictwo pokoleń, starając się wzbogacić to dziedzictwo. Naród zaś jest przede wszystkim bogaty ludźmi. Bogaty człowiekiem. Bogaty młodzieżą! Bogaty każdym, który czuwa w imię prawdy, ona bowiem nadaje kształt miłości”<sup>11</sup>.

Jan Paweł II często powtarzał, że zaciągnął dług wobec wspaniałego dziedzictwa ducha – kultury polskiej, która właśnie obok wspólnego pochodzenia i poczucia narodowej tożsamości była przezeń postrzegana jako rzeczywistość w pewnym sensie tworząca naród. Na gnieźnieńskim Wzgórzu Lecha powiedział: „Kultura polska jest dobrem, na którym opiera się życie duchowe Polaków. Ona wyodrębnia nas jako naród. Ona stanowi o nas przez cały ciąg dziejów. Stanowi bardziej niż siła materialna. Bardziej nawet niż granice polityczne. Wiadomo, że naród polski przeszedł przez ciężką próbę utraty niepodległości, która trwała z górą sto lat – a mimo to pośród tej próby pozostał sobą. Pozostał duchowo niepodległy, ponieważ miał swoją kulturę. Więcej jeszcze. Moi kochani: wiemy, że w okresie najtragiczniejszym, w okresie rozbiorów, naród polski tę swoją kulturę ogromnie jeszcze ubogacił i pogłębił, bo tylko tworząc kulturę, można

1983 in Jasna Góra (Tschenstochau) an die polnische Jugend richtete: „Ich bin wachsam – das bedeutet auch: ich fühle mich verantwortlich für dieses große, gemeinsame Erbe, das den Namen Polen trägt. Dieser Name definiert uns alle. Dieser Name verpflichtet uns alle. Dieser Name kostet uns alle viel. Vielleicht beneiden wir manchmal die Franzosen, Deutschen oder Amerikaner, deren Name nicht mit solchen historischen Kosten verbunden ist, dafür, dass es für sie viel einfacher ist, frei zu sein, während uns unsere polnische Freiheit so viel kostet. Meine Lieben, ich werde hier keine vergleichende Analyse durchführen. Ich will nur sagen, dass das, was etwas kostet, immer einen besonderen Wert darstellt. Man kann nicht wirklich frei sein ohne eine gründliche und tiefe Beziehung zu den Werten. Ein Polen, das uns nichts kosten würde, wollen wir nicht. Dagegen wachen wir über alles, was das authentische Erbe von Generationen ist, und sind bemüht, dieses Erbe noch zu mehren. Denn die Nation ist vor allem reich an ihren Menschen. Der Mensch ist ihr Reichtum. Ihre Jugend! Die Nation ist reich an jedem Menschen, der im Namen der Wahrheit Wache hält, denn sie ist es, die der Liebe ihre Gestalt verleiht”<sup>11</sup>.

Johannes Paul II. kam oft darauf zurück, dass er sich diesem herrlichen Erbe des Geistes – der polnischen Kultur – zutiefst verpflichtet fühlte, die – neben der gemeinsamen Herkunft und dem Gefühl der nationalen Identität – ja gerade den Raum bildet, der als eine die Nation in gewissen Sinne erst erschaffende Wirklichkeit wahrgenommen wird. Auf dem Gnesener Lech-Hügel sagte er: „Die polnische Kultur ist ein Gut, auf dem das geistige Leben der Polen basiert. Sie unterscheidet uns als Nation. Sie definiert uns durch den gesamten Verlauf unserer Geschichte. Sie definiert uns mehr als unsere materielle Stärke. Sogar noch mehr als unsere politischen Grenzen. Bekanntlich hat die polnische Nation die schwere, mehr als hundert Jahre dauernde Prüfung des Verlustes der staatlichen Unabhängigkeit durchmachen müssen – und ist trotzdem durch

ją zachować”<sup>12</sup>. To właśnie kultura, według Jana Pawła II, jest „nieustającą szkołą rzetelnego i uczciwego patriotyzmu”<sup>13</sup>.

Wysłuchując się w przytoczone wypowiedzi, z konieczności fragmentaryczne, nie sposób nie przyznać, że wpisują się one w pedagogikę patriotyzmu. Szczególnie wychowują umysł, wolę i serce. Nie jest to bowiem zwyczajny przekaz wiedzy na temat patriotyzmu, ani też wyłącznie pastoralny apel o miłość własnej ojczyzny, ale coś więcej... słowa naznaczone konkretną treścią, zawierają wszakże osobiste świadectwo własnego patriotyzmu, który Jan Paweł II sam przeżywał i zachęcał wszystkich Polaków, by przeżywali go jako doświadczenie dziejów Polski, jako dług wdzięczności wobec jej duchowego dziedzictwa wyznaczającego narodową tożsamość. Sam zresztą dał wielki wyraz owego długu wdzięczności podczas uroczystości poświęcenia pomnika Armii Krajowej w Radzyminie 1999 roku: „Wiecie, że urodziłem się w roku 1920, w maju. W tym czasie bolszewicy szli na Warszawę. Dlatego noszę w sobie od urodzenia wielki dług w stosunku do tych, którzy wówczas podjęli walkę z najeźdźcą i zwyciężyli, płacąc za to swoim życiem”<sup>14</sup>.

Jeśli chodzi o papieską pedagogikę patriotyzmu w aspekcie wspomnianej przez Bocheńskiego zasady indeksu, to w tym sensie jest ona głęboko uzasadniona spojrzeniem na ojczyznę jak na własną matkę. Jan Paweł II wyjaśnił to podczas swojej pielgrzymki do Polski w 1983 roku. Tłumaczył wtedy: „Przybywam do Ojczyzny. Pierwszym słowem, wypowiedzianym w milczeniu i na klęczkach, był pocałunek tej ziemi: ojczystej ziemi. [...] Pocałunek złożony na ziemi polskiej ma jednak dla mnie sens szczególny. Jest to jakby pocałunek złożony na rękach matki – albowiem Ojczyzna jest naszą matką ziemską.

diese Prüfung hindurch sie selbst geliebt. Sie blieb geistig unabhängig, weil sie ihre eigene Kultur besaß. Mehr noch. Meine Lieben, wir wissen, dass die polnische Nation in ihrer tragischsten Zeit, als Polen unter seine Nachbarn aufgeteilt war, diese ihre Kultur noch außerordentlich bereichert und vertieft hat, denn eine Kultur kann man nur bewahren, wenn man sie schafft”.<sup>12</sup> Und diese Kultur ist Johannes Paul II. zufolge „die unablässige Schule eines fundierten und ehrlichen Patriotismus”.<sup>13</sup>

Beim Betrachten der hier angeführten und notwendigerweise fragmentarischen Äußerungen wird eindeutig ersichtlich, dass sie sich in die Erziehung zum Patriotismus einfügen. Besonders erzogen werden müssen der Intellekt, der Wille und das Herz. Denn dabei handelt es sich ja nicht um eine gewöhnliche Vermittlung von Kenntnissen über den Patriotismus und auch nicht ausschließlich um einen pastoralen Appell an die Liebe zum eigenen Vaterland, sondern um viel mehr. Diese mit einem konkreten Inhalt erfüllten Worte enthalten auch ein persönliches Zeugnis von seinem eigenen Patriotismus, wie ihn Johannes Paul II. selbst erlebte, wenn er alle Polen ermutigte, diesen als Erfahrung der Geschichte Polens zu erleben, d.h. als eine Dankesschuld gegenüber dem die nationale Identität definierenden geistigen Erbe. Übrigens verlieh er dieser Dankesschuld während der Weihe eines Denkmals für die polnische Heimatarmee (AK) in Radzymin im Jahre 1999 selbst Ausdruck: „Wie ihr wisst, wurde ich im Mai 1920 geboren, gerade als die Bolschewiken gegen Warschau marschierten. Deshalb empfinde ich von Geburt an eine große Dankesschuld denen gegenüber, die damals den Kampf gegen den Aggressor aufnahmen und ihn besiegten, wofür sie oft mit ihrem Leben bezahlen mussten”.<sup>14</sup>

Was die päpstliche Patriotismuspädagogik unter dem Gesichtspunkt des von Bocheński erwähnten Indexprinzips betrifft, so ist sie durch den Blick auf die Heimat als auf die eigene Mutter zutiefst begründet. Johannes Paul II. erklärte das während seines Pilgerbesuches in Polen im Jahre 1983 so: „Ich

Polska jest matką szczególną. Nielatwe są jej dzieje, zwłaszcza na przestrzeni ostatnich stuleci. Jest matką, która wiele przecierpiała i wciąż na nowo cierpi. Dlatego też ma prawo do miłości szczególnej<sup>15</sup>.

Ojciec święty odwołał się więc do pojęcia ziemi ojczystej, która posiada szczególny walor. Przy okazji wypada zaznaczyć, że na to, co przez wieki nazywano w Polsce ojczyzną, składały się cztery kręgi rzeczywistości: państwo, naród, historia i ziemia. W tych czterech kręgach kształtowała się miłość ojczyzny i obowiązki wobec niej. Z czasem, gdy zmieniała się struktura państwa i jego losy, gdy proces integracji narodu pozwalał na przezwyciężenie społecznych konfliktów, gdy rozszerzały się w entuzjazmie i krytycyzmie horyzonty narodowej tradycji, w świadomości społecznej ziemia ojczysta zyskiwała szczególny walor, który właśnie znakomicie uwzględnił Papież w swojej pedagogice patriotyzmu.

Mając w sercu taki obraz ojczyzny, Jan Paweł II był – jak się wydaje – szczególnie uwrażliwiony w odniesieniu do zasady indeksu, a więc tego wszystkiego, co kwestionuje patriotyzm, co ubliża lub szkodzi Ojczyźnie jako matce. W tym właśnie kontekście należy odczytać jego pamiętne słowa wypowiedziane podczas homilii w Kielcach w 1991 roku, kiedy to podniesionym głosem protestował przeciwko zabijaniu poczętych dzieci. Swoje wzburzenie wyjaśnił wtedy następująco: „Może dlatego mówię tak, jak mówię, ponieważ to jest moja matka, ta ziemia! To jest moja matka, ta Ojczyzna! To są moi bracia i siostry! I zrozumcie, wy wszyscy, którzy lekkomyślnie podchodzicie do tych spraw, zrozumcie, że te sprawy nie mogą mnie nie obchodzić, nie mogą mnie nie boleć! Was też powinny boleć! Łatwo jest zniszczyć, trudniej odbudować. Zbyt długo

besuche mein Vaterland. Das erste Wort, das ich schweigend und knieend äußerte, war der Kuss dieser Erde: des Heimatbodens. [...] Dieser der polnischen Heimateerde dargebrachte Kuss hat für mich jedoch noch einen ganz besonderen Sinn. Das ist gleichsam ein Kuss auf die Hand meiner Mutter – denn das Heimatland ist unsere irdische Mutter. Polen ist eine ganz besondere Mutter. Die Geschichte dieses Landes ist nicht leicht, besonders was die letzten Jahrhunderte betrifft. Polen ist eine Mutter, die viel erlitten hat und immer wieder neu leidet. Deshalb hat sie ein Recht auf unsere besondere Liebe<sup>15</sup>.

Der Heilige Vater berief sich somit auf den Begriff der Heimateerde, die einen besonderen Wert hat. Bei dieser Gelegenheit muss bemerkt werden, dass zu dem, was durch die Jahrhunderte in Polen „Vaterland“ genannt wurde, vier Bereiche der Wirklichkeit gehörten: Staat, Nation, Geschichte und Heimatboden. In diesen vier Bereichen gestalteten sich die Liebe zum Vaterland und die Verpflichtungen ihm gegenüber. Mit der Zeit, als die Struktur des Staates und seine Geschicke sich wandelten, als der Prozess der Integration der Nation eine Überwindung der sozialen Konflikte erlaubte, als sich die Horizonte der nationalen Tradition sowohl im Enthusiasmus als auch im Kritizismus erweiterten, gewann der Heimatboden im sozialen Bewusstsein einen ganz besonderen Stellenwert, den der Papst in seiner Patriotismus-pädagogik hervorragend berücksichtigt hat.

Mit einem solchen Bild vom Vaterland im Herzen war Johannes Paul II. – wie es scheint – besonders sensibel für das Indexprinzip, d.h. für all das, was den Patriotismus in Frage stellt, ihn beleidigt oder dem Heimatland als Mutter schadet. In diesem Kontext müssen auch seine denkwürdigen Worte während seiner Homilie in Kielce im Jahre 1991 verstanden werden, als er mit erhobener Stimme gegen die Tötung gezeugter, ungeborener Kinder protestierte. Seine Erregung erklärte er damals folgendermaßen: „Vielleicht spreche ich deshalb so zu euch, wie ich es tue, weil das meine Mutter ist, dieses Land! Das ist meine Mutter: diese meine Hei-

niszczono! Trzeba intensywnie odbudowywać! Nie można dalej lekkomyślnie niszczyć!”<sup>16</sup>.

#### 4. Patriotyzm a chrześcijaństwo

Pośród licznych zachęt i apeli Jana Pawła II odnaleźć można wskazania na klucz, który – w jego przekonaniu – otwiera drogę do prawdziwego patriotyzmu. Kluczem tym jest chrześcijaństwo, gdyż daje ono pogłębione rozumienie tożsamości Narodu. Niezwykłą inspirację kryją w sobie słowa Papieża wypowiedziane w 1979 roku podczas słynnej homilii na warszawskim Placu Zwycięstwa: „Jeśli jest rzeczą słuszną, aby dzieje narodu rozumieć poprzez każdego człowieka w tym narodzie – to równocześnie nie sposób zrozumieć człowieka inaczej jak w tej wspólnocie, którą jest jego naród. Wiadomo, że nie jest to wspólnota jedyna. Jest to jednakże wspólnota szczególna, najbliższej chyba związana z rodziną, najważniejsza dla dziejów duchowych człowieka. Otóż nie sposób zrozumieć dziejów narodu polskiego – tej wielkiej tysiącletniej wspólnoty, która tak głęboko stanowi o mnie, o każdym z nas – bez Chrystusa. Jeślibyśmy odrzucili ten klucz dla zrozumienia naszego narodu, narazilibyśmy się na zasadnicze nieporozumienie. Nie rozumielibyśmy samych siebie. Nie sposób zrozumieć tego narodu, który miał przeszłość tak wspaniałą, ale zarazem tak straszliwie trudną – bez Chrystusa. Nie sposób zrozumieć tego miasta, Warszawy, stolicy Polski, która w roku 1944 zdecydowała się na nierówną walkę z najeźdźcą, na walkę, w której została opuszczona przez sprzymierzone potęgi, na walkę, w której legła pod własnymi gruzami, jeśli się nie pamięta, że pod tymi samymi gruzami legł również Chrystus-Zbawiciel ze swoim krzyżem sprzed kościoła na Krakowskim Przed-

mat, dieses mein Vaterland! Das alles sind meine Brüder und Schwestern! Versteht doch, ihr alle, die ihr leichtfertig an diese Dinge herangeht, versteht doch, dass diese Dinge mir nicht gleichgültig sein können, dass sie mir wehtun müssen! Auch euch müsstet sie wehtun! Zerstören ist leicht, aber wieder-aufbauen ist viel schwerer. Allzu lange ist zerstört worden! Jetzt muss intensiv wiederaufgebaut werden! Es darf nicht länger leichtfertig zerstört werden!”<sup>16</sup>

#### 4. Patriotismus und Christentum

Unter den zahlreichen Ermunterungen und Appellen Johannes Pauls II. kann auf einen Schlüssel verwiesen werden, der – in seiner Überzeugung – den Weg zum wahren Patriotismus eröffnet. Dieser Schlüssel ist das Christentum, weil es das tiefste Verständnis der Identität der Nation liefert. Außerordentlich inspirierend sind die Worte des Papstes, die er 1979 während seiner berühmten Predigt auf dem Warschauer Siegesplatz äußerte: „Wenn es richtig ist, die Geschichte einer Nation aufgrund der Menschen in ihr zu begreifen, dann kann man den Menschen nur in der Gemeinschaft, die seine Nation bildet, verstehen. Bekanntlich ist sie nicht die einzige Gemeinschaft, wohl die am engsten mit der Familie verbundene, die wichtigste für die geistige Geschichte des Menschen. Ohne Christus also kann man die Geschichte der polnischen Nation nicht verstehen. Die Geschichte dieser großen, 1000-jährigen Gemeinschaft, die so tiefreichend über mich, über einen jeden von uns entscheidet. Wenn wir diesen Schlüssel zum Verständnis unserer Nation zurückweisen, begehen wir einen grundlegenden Fehler. Wir verstehen dann uns selber nicht mehr. Man kann diese Nation, die eine so glänzende, zugleich aber auch so schrecklich schwere Vergangenheit hatte, unmöglich verstehen ohne Christus. Es ist unmöglich, diese Stadt, Warschau, die Hauptstadt Polens, die sich im Jahre 1944 auf einen ungleichen

mieściu. Nie sposób zrozumieć dziejów Polski od Stanisława na Skałce do Maksymiliana Kolbe w Oświęcimiu, jeśli się nie przyłoży do nich tego jeszcze jednego i tego podstawowego kryterium, któremu na imię Jezus Chrystus<sup>17</sup>.

Szczególnym kluczem do zrozumienia tożsamości Narodu, budzącym jednocześnie poczucie długu wdzięczności, jest maryjny wymiar polskiego chrześcijaństwa. Pod tym względem – w przekonaniu Papieża – do rangi niezwyklego symbolu urasta pieśń *Bogurodzica*, która „jest równocześnie wyznaniem wiary, jest [...] polskim Credo, jest katechezą, jest nawet dokumentem chrześcijańskiego wychowania”<sup>18</sup>. W tym momencie trudno by znaleźć bardziej przekonujący przykład inspirujący wychowanie w aspekcie uczuć i wyobraźni. Myśl ta znalazła zresztą swoje rozwinięcie w całym papieskim nauczaniu na Jasnej Górze i w jego postawie wobec Jasnej Góry jako duchowej stolicy Polski.

Po 1989 roku, a więc w okresie wychodzenia Polski z niewoli totalitarnego systemu, nauczanie Papieża stało się szansą dla umiejętnego zagospodarowania odzyskanej wolności. Na ile jednak szansa ta została wykorzystana, to już jest kwestią wymagającą odrębnych rozważań. Nie ulega wszakże wątpliwości, że troska Jana Pawła II o formowanie w niepodległej Polsce „ludzi sumienia”<sup>19</sup> nie została przez elity polityczne przyjęta z należną powagą. Świadczy o tym chociażby wciąż trwający nieład społeczny i polityczny, nierzadko przeniknięty strukturami grzechu. Cokolwiek by nie powiedzieć o recepcji papieskiego nauczania, akcentującego konieczność kształtowania „ludzi sumienia” dla dobra ojczyzny, to jedno wydaje się być pewne: w tym trudnym okresie przemian pedagogika patriotyzmu Jana Pawła II to przede wszystkim „czujne śledzenie stanu

Kampf gegen den Aggressor einließ – einen Kampf, bei dem die verbündeten Mächte sie im Stich ließen; einen Kampf, in dem sie unter ihren eigenen Trümmern begraben wurde – , zu verstehen, wenn man sich nicht daran erinnert, dass unter diesen gleichen Trümmern auch Christus, der Erlöser, mit seinem Kreuz lag, das sich heute vor der Kirche in der Krakauer Vorstadt befindet. Man kann unmöglich die Geschichte Polens begreifen, vom hl. Stanislaus in Skałka bis zu Maximilian Kolbe in Auschwitz, wenn man nicht auch auf sie dieses eine fundamentale Kriterium anwendet, das Jesus Christus heißt”<sup>17</sup>.

Einen besonderen Schlüssel zum Verständnis der nationalen Identität, der gleichzeitig ein Gefühl der Dankesschuld weckt, gewinnt die marianische Dimension des polnischen Christentums. Diesbezüglich erwächst – in der Überzeugung des Papstes – das Lied „Bogurodzica” („Gottesgebäerin”) zum Rang eines außergewöhnlichen Symbols, denn es ist „gleichzeitig ein Glaubensbekenntnis, [...] ein polnisches Credo, eine Katechese, ja sogar ein Dokument christlicher Erziehung”<sup>18</sup>. In diesem Moment wäre es schwer, ein noch überzeugenderes Beispiel zu finden, das die Erziehung unter dem Gesichtspunkt der Gefühle und der Vorstellung inspirieren würde. Dieser Gedanke wurde übrigens in der gesamten päpstlichen Unterweisung in Jasna Góra (Tschenstochau) und in seiner Einstellung zu Jasna Góra als der geistigen Hauptstadt Polens noch weiterentwickelt.

Nach 1989, d.h. in der Zeit, als Polen sich aus der Knechtschaft eines totalitären Systems befreite, bot die Unterweisung des Papstes eine Chance, mit der wiedergewonnenen Freiheit richtig umzugehen. Inwieweit diese Chance dann auch genutzt wurde, das ist ein Thema, das gesondert behandelt werden müsste. Es steht allerdings außer Zweifel, dass die Sorge Johannes Pauls II., im unabhängigen Polen „Menschen des Gewissens”<sup>19</sup> zu formieren, von den politischen Eliten nicht mit dem gebührenden Ernst aufgenommen wurde. Davon zeugt schon die immer noch andauernde soziale und politische Unordnung, die nicht selten von Strukturen der Sünde durch-

duszy narodu polskiego i nieustanna praca nad jej doskonaleniem”<sup>20</sup>.

Duch patriotyzmu Jana Pawła II naznaczony jest szczególnym nabożeństwem do Matki Bożej Jasnogórskiej. Jej cudowny Wizerunek zawsze obecny był w życiu Papieża jako znak wielkiego zawierzenia, wyrażające się w lapidarnych słowach „Totus Tuus”. W specjalnym liście adresowanym do przełożonego generalnego paulinów, ojca Izydora Matuszewskiego, noszącym datę 5 grudnia 2003 roku (z okazji 50. rocznicy Apelu Jasnogórskiego), Jan Paweł II napisał: „Stale powtarzam tę modlitwę, zanosząc przed oblicze Czarnej Madonny wszystkie sprawy Polski, świata i Kościoła na całym okręgu ziemi”<sup>21</sup>.

## 5. Szacunek wobec innych narodów

Wreszcie wypada wskazać na ostatni już, ale jakby zamykający pewną całość aspekt papieskiej pedagogiki patriotyzmu. Chodzi mianowicie o wychowanie do szacunku wobec innych narodów. Wymiar ten na zasadzie paradoksu szczególnie uwidocznił się w nauczaniu jasnogórskim. Choć Jasna Góra jest duchową stolicą Polaków, gdzie Bogurodzica odbiera cześć jako Królowa Polski, to jednak właśnie na tym miejscu Papież zawierzył wstawiennictwu Matki Bożej „wszystkie sprawy Polski, świata i Kościoła na całym okręgu ziemi”. Uczynił to 4 czerwca 1979 roku w specjalnym Akcie oddania, który był jakby nową wersją na wskroś patriotycznych Jasnogórskich ślubów narodu, rozszerzonych na cały świat.

W końcowym fragmencie wspomnianego aktu Ojciec święty powiedział: „O, jakże wiele byłoby spraw, które przy tym spotkaniu [na Jasnej Górze] powinien bym wyrazić, nazwać po imieniu. O, jakże wiele byłoby

drungen ist. Was immer man auch über die Rezeption der päpstlichen Lehre sagen möge, in der die Notwendigkeit betont wurde, „Menschen des Gewissens” zum Wohl des Vaterlandes zu formieren – eines scheint sicher zu sein: in dieser schwierigen Wendezeit bestand die Patriotismuspädagogik Johannes Pauls II. vor allem in der „wachsamen Verfolgung des Seelenzustandes der polnischen Nation und der unablässigen Arbeit an seiner Vervollkommnung”.<sup>20</sup>

Johannes Pauls II. patriotischer Geist ist von einer besonderen Andacht zur Gottesmutter von Jasna Góra („Schwarze Madonna von Tschenstochau”) geprägt. Ihr Gnadenbild war im Leben des Papstes als Zeichen seiner Großen Anvertraung immer präsent, die in den lapidaren Worten „Totus Tuus” zum Ausdruck kommt. In einem besonderen Schreiben Johannes Pauls II. an den Generaloberen der Pauliner, Pater Izydor Matuszewski, vom 5. Dezember 2003 (anlässlich des 50. Jahrestages des Appells von Jasna Góra) lesen wir: „Dieses Gebet wiederhole ich ständig und bringe alle Angelegenheiten Polens, der Welt und der Kirche auf dem ganzen Erdkreis vor das Antlitz der Schwarzen Madonna”.<sup>21</sup>

## 5. Die Achtung gegenüber anderen Nationen

Es muss noch auf einen letzten Aspekt der päpstlichen Patriotismuspädagogik verwiesen werden, der dieses Ganze gleichsam abrundet. Und zwar handelt es sich um die Erziehung zur Achtung gegenüber anderen Nationen. Dieser Aspekt trat auf gleichsam paradoxe Weise in seiner Unterweisung in Jasna Góra besonders deutlich in Erscheinung. Obwohl Tschenstochau die geistige Hauptstadt Polens ist, wo die Gottesgebälerin als Königin von Polen verehrt wird, vertraute der Papst gerade an diesem Ort „alle Angelegenheiten Polens, der Welt und der Kirche auf dem ganzen Erdkreis” der Fürsprache der Gottesmutter an. Dies tat er am 4. Juni 1979 in einem besonderen „Akt der Hingabe”, der gewissermaßen eine neue Version der durch und durch pa-



ludów i narodów, o których chciałbym Ci tu powiedzieć, Matko, po imieniu! Zawierzam Ci je wszystkie w milczeniu. Zawierzam Ci je wszystkie, o Matko, tak jak Ty sama najlepiej je znasz i odczuwasz. Czynię to na miejscu wielkiego zawierzania, skąd widać nie tylko Polskę, ale także Kościół cały w wymiarach krajów i kontynentów: cały w Twoim macierzyńskim Sercu. Ten Kościół cały, w świecie współczesnym i przyszłym, Kościół postawiony na drogach ludzi, ludów, narodów i ludzkości, ja, Jan Paweł II, jego pierwszy sługa, oddaję tutaj Tobie, Matce, i zawierzam z bezgraniczną ufnością. Amen”<sup>22</sup>.

Wydaje się, że swego rodzaju kwintesencję nauczania papieskiego na temat patriotyzmu, który winien być postrzegany w perspektywie praw narodów, można odnaleźć w przemówieniu Jana Pawła II do Zgromadzenia Ogólnego ONZ, które wygłosił 5 października 1995 roku w Nowym Jorku. Miłość do własnej ojczyzny starannie odróżnił od postaw nacjonalistycznych, upominając się jednocześnie o prawo każdego narodu do pielęgnowania wartości patriotycznych<sup>23</sup>. Zresztą cała postawa duszpasterska Papieża naznaczona jest szacunkiem dla każdego człowieka, czego dał wyraz już w swojej pierwszej encyklice *Redemptor hominis*, uznając człowieka za „drogę” wszelkich wysiłków pastoralnych Kościoła. Chodzi o człowieka ujmowanego integralnie w duchu myślenia personalistycznego. Dlatego w postawie patriotyzmu, która – wedle nauczania papieskiego – winna być na wskroś personalistyczna, nie może być miejsca dla nacjonalizmu, będącego, pomimo tylu pozornych podobieństw, zaprzeczeniem prawdziwej miłości ojczyzny.

Pontyfikat Jana Pawła II był chyba wolny od sytuacji, w których Papież, zwracając się z serdecznymi słowami do swoich rod-

triotischen „Gelübde der Nation in Jasna Góra” [von 1956] darstellte, die nun auf die ganze Welt ausgeweitet wurden.

Im Schlussteil dieses Aktes sagte der Heilige Vater: „O, wie viele Angelegenheiten gäbe es, die ich bei diese Begegnung [in Jasna Góra] ausdrücken, beim Namen nennen sollte. O, wie viele Völker und Nationen gäbe es, von denen ich Dir hier, Mutter, namentlich berichten möchte! Sie alle will ich Dir schweigend anvertrauen. Ich vertraue sie Dir alle an, o Mutter, so wie Du selbst sie am besten kennst und empfindest. Dies tue ich am Ort der Großen Anvertraung, von dem aus nicht nur Polen zu sehen ist, sondern auch die ganze Kirche in allen Ländern und Kontinenten: ganz in Deinem mütterlichen Herzen. Diese ganze Kirche, in der heutigen und der zukünftigen Welt, die sich auf den Wegen der Menschen, Völker, Nationen und der Menschheit befindende Kirche, gebe ich, Johannes Paul II., ihr erster Diener, Dir, Mutter, hier hin und vertraue sie Dir mit grenzenlosem Vertrauen an. Amen”<sup>22</sup>.

Es scheint, dass eine Art Quintessenz der päpstlichen Lehre zum Patriotismus, der unter dem Gesichtspunkt der Rechte der Nationen gesehen werden muss, in der Ansprache Johannes Pauls II. vor der UNO-Vollversammlung zu finden ist, die er am 5. Oktober 1995 in New York gehalten hat. Die Liebe zum eigenen Vaterland unterschied er dort sorgfältig von nationalistischen Einstellungen und erinnerte gleichzeitig an das Recht jeder Nation, ihre jeweils eigenen patriotischen Werte zu pflegen.<sup>23</sup> Im übrigen ist die gesamte pastorale Haltung des Papstes von der Achtung für jeden Menschen durchdrungen, was bereits in seiner ersten Enzyklika „*Redemptor hominis*” zum Ausdruck kam, als er den Menschen als „den Weg” aller pastoralen Bemühungen der Kirche anerkannte. Es handelt sich dabei um den im Geiste des personalistischen Denkens integral verstandenen Menschen. Deshalb kann in der Haltung des Patriotismus, die – der päpstlichen Lehre zufolge – durch und durch personalistisch sein sollte, kein Platz für den Nationalismus

ków, prowokował podejrzenie, iż tę autentycznie ludzką i tym samym ewangeliczną miłość do człowieka rezerwuje tylko dla niektórych, zwłaszcza dla Polaków. Miłość do najbliższych, miłość do rodaków, miłość do wszystkich ludzi potrafił harmonijnie łączyć, nadając jej naturalną kolejność. W ten sposób uniknął postawy nacjonalizmu, a jednocześnie nie można widzieć w nim kosmopolity, chociaż każdy człowiek był dla niego autentycznym bratem czy siostrą, któremu pragnął ukazać zbawcze oblicze Chrystusa. Zapewne nie jest dziełem przypadku, że był on postrzegany jako entuzjasta człowieka. Wyczuwały to nieprzeliczone rzesze ludzi i to nie tylko sami katolicy, z którymi się spotykał. Na całym świecie witany był z szacunkiem, z respektem należnym przywódcy religijnemu, ale także nie bez elementu wyraźnej spontaniczności, która świadczyła o zaufaniu, jakim darzy się kogoś naprawdę bliskiego, kogo uważa się za kochającego i zatroskanego ojca.

## 6. Patriotyzm jako imperatyw

Głębokie zrozumienie wysiłków Jana Pawła II, wpisujących się w proces nauczania patriotyzmu, można odnaleźć w jego książce *Pamięć i tożsamość*, wydanej 23 lutego 2005 roku. W tym niezwykle ciekawym zbiorze filozoficznych i historycznych refleksji, a także osobistych wspomnień Papieża, znajdują się uwagi na temat miłości ojczyzny. Na pytanie o miejsce patriotyzmu w Dekalogu odpowiedział jednoznacznie: „Wchodzi on w zakres czwartego przykazania”<sup>24</sup>, które zobowiązuje, aby czcić ojca i matkę. W szacunku i czci należnym rodzicom kryje się wymiar religijny, który – wedle Papieża – zdaje się dobrze wyrażać łacińskie słowo *pietas* (szacunek,

sein, der trotz vieler scheinbarer Ähnlichkeiten eine Negation wahrer Vaterlandsliebe darstellt.

Im Pontifikat Johannes Pauls II. gab es wohl keine Situationen, in denen der sich mit herzlichen Worten an seine Landsleute wendende Papst irgendwie den Verdacht erregt hätte, er würde diese authentisch menschliche und zugleich evangeliumsgemäße Liebe zum Menschen nur für einige wenige reservieren, besonders wohl für die Polen. Nein, sondern er vermochte es, die Liebe zu seinen Nächsten, die Liebe zu seinen Landsleuten und die Liebe zu allen Menschen in ihrer natürlichen Reihenfolge harmonisch miteinander zu verbinden. Auf diese Weise vermied er sowohl die Haltung des Nationalismus als auch die des Kosmopolitismus, obwohl er jeden Menschen als authentischer Bruder oder Schwester ansah, dem bzw. der er das erlösende Antlitz Christi zeigen wollte. Es ist sicher kein Zufall, das er als ein Enthusiast des Menschen angesehen wurde. Dies spürten die ungezählten Menschenmassen – und keineswegs nur die Katholiken –, mit denen er überall zusammentraf. Auf der ganzen Welt wurde er achtungsvoll und respektvoll empfangen, wie es einem religiösen Führer gebührt, nie aber ohne ein Element ausdrücklicher Spontaneität, was von dem ihm entgegengebrachten Vertrauen zeugt, das einem wirklich nahestehenden Menschen gebührt, den man als liebenden und besorgten Vater kennt.

## 6. Der Patriotismus als Imperativ

Ein tieferes Verständnis für die Bemühungen Johannes Pauls II., die zum Prozess der Patriotismuserziehung gehören, bietet sein Buch „Erinnerung und Identität“, das am 23. Februar 2005 erschienen ist. In dieser ungewöhnlichen Zusammenstellung philosophischer und historischer Reflexionen sowie persönlicher Erinnerungen des Papstes finden sich auch Bemerkungen zur Vaterlandsliebe. Auf die Frage nach dem Ort des Patriotismus im Dekalog antwortet er eindeutig: „Er gehört in den Bereich des Vier-

czeń, miłość, pobożność). Jego treść rozciąga się także na ojczyznę. Patriotyzm to nic innego jak „umiłowanie tego, co ojczyste: miłowanie historii, tradycji, języka czy samego krajobrazu ojczystego. Jest to miłość, która obejmuje również dzieła rodaków i owoce ich geniuszu. Próba dla tego umiłowania staje się każde zagrożenie tego dobra, jakim jest ojczyzna”<sup>25</sup>.

Jan Paweł II wyraźnie zaznaczył, że dzięki temu, co kryje w sobie rzeczywistość narodu, zabezpieczana jest i ożywiana tożsamość kulturalna i historyczna społeczeństwa. Jednakże dostrzegł w tym pewne ryzyko, którego należy bezwzględnie unikać. Polega ono na tym, że owa niezbywalna funkcja narodu może wyrodzić się w nacjonalizm. W tym miejscu postawił pytanie o to, jak wyzwolić się od tego zagrożenia. Otóż w jego przekonaniu właściwym sposobem na uniknięcie tego rodzaju zagrożenia jest właśnie patriotyzm<sup>26</sup>.

Czyż w świetle powyższych refleksji idea miłości własnej ojczyzny nie nabiera podstawowego znaczenia dla formacji młodego pokolenia, którego zarówno „pamięć” jak i „tożsamość” wydają się być zagrożone? W tym kontekście owa pedagogika Jana Pawła II zasługuje nie tylko na uznanie, ale i na wdzięczność, choćby dlatego, że kształtowanie autentycznego patriotyzmu skutecznie zdaje się zabezpieczać współczesne narody przed postawą egoizmu czy pokusą nacjonalizmu. Jak nietrudno zauważyć, patriotyzm w rozumieniu Papieża stanowi rodzaj imperatywu. Jest jakby nakazem i jednocześnie zasadą moralną czy nawet ideową, której nie sposób nie uznać.

Jan Paweł II bez wątpienia był tym, kogo można by określić mianem pedagoga: zgodnie z etymologią tego słowa, stał się dla ludzi Ojcem prowadzącym ich do odnalezienia sensu życia. Miał świadomość, że tego ro-

ten Gebotes”<sup>24</sup>, welches fordert, Vater und Mutter zu ehren. Hinter dieser den Eltern gebührenden Achtung und Verehrung verbirgt sich eine religiöse Dimension, die – dem Papst zufolge – gut von dem lateinischen Wort *pietas* (Achtung, Verehrung, Liebe, Frömmigkeit) wiedergegeben wird. Sein Inhalt erstreckt sich auch auf das Vaterland. Wahrer Patriotismus ist nichts anderes als „die Liebe zu dem, was das Vaterland ausmacht: zur Geschichte, zur Tradition, zur Sprache und zur Landschaft der Heimat. Das ist eine Liebe, die auch die Werke der Landsleute und die Früchte ihres Genies umfasst. Eine Prüfung dieser Liebe stellt jede Gefährdung des Wohls dar, das das Vaterland ausmacht”<sup>25</sup>.

Johannes Paul II. unterstrich ausdrücklich, dass die kulturelle und historische Identität der Gesellschaft durch das, was die Wirklichkeit der Nation in sich birgt, gesichert und belebt wird. Jedoch erblickte er darin auch ein gewisses Risiko, das unbedingt vermieden werden muss. Es besteht darin, dass diese unaufgebbare Funktion der Nation zum Nationalismus entarten kann. An dieser Stelle stellte er die Frage, wie man sich von dieser Gefahr freimachen kann. In seiner Überzeugung ist gerade ein gesunder Patriotismus der richtige Weg, derartige Gefahren zu vermeiden.<sup>26</sup>

Gewinnt die Idee der Liebe zum eigenen Vaterland im Lichte dieser Betrachtungen nicht grundlegende Bedeutung für die Formation der jungen Generation, deren „Erinnerung” wie deren „Identität” ja gleichermaßen gefährdet zu sein scheinen? In diesem Kontext verdient diese Pädagogik Johannes Pauls II. nicht nur Anerkennung, sondern auch unsere Dankbarkeit – schon deshalb, weil die Gestaltung eines authentischen Patriotismus die heutigen Nationen effektiv vor der Haltung des Egoismus oder der Versuchung des Nationalismus zu schützen scheint. Wie unschwer zu bemerken ist, stellt der Patriotismus im Verständnis des Papstes eine Art Imperativ dar. Er ist gleichsam ein Gebot und gleichzeitig ein moralisches oder sogar ideologisches Prinzip, welches anzuerkennen wir nicht umhin können.

dzaju drogą nie sposób iść w pojedynkę, lecz należy to czynić wspólnie z innymi ludźmi, zwłaszcza w ramach wspólnoty narodowej. Naród postrzegał nie tylko jako kategorię socjologiczną czy kulturową, ale także jako kategorię teologiczną. W tej właśnie wspólnotcie, która domaga się postawy patriotyzmu, widział szansę dla wielkiej sprawy człowieka, by ten – używając słów Papieża – „stawał się bardziej człowiekiem”<sup>27</sup>. Dlatego spoglądając na Jana Pawła II jako na pedagoga, nauczyciela patriotyzmu, trzeba jego posługę widzieć w tej głęboko antropologicznej perspektywie, jako szansę na autentyczną realizację człowieczeństwa.

#### ■ PRZYPISY

\* Prezentowany tekst stanowi uaktualnioną wersję referatu *Jana Pawła II pedagogika patriotyzmu*, wygłoszonego podczas Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Wychowanie do wartości w nauczaniu Jana Pawła II”, którą 12 XI 2008 r. zorganizowała lubelska Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji.

<sup>1</sup> Por. Jan Paweł II, Encyklika *Redemptor hominis* (4 III 1979 r.), nr 15.

<sup>2</sup> W 1953 r. dziełko to znalazło się w zbiorze *Szkice etyczne*, wydanym przez Katolicki Ośrodek Wydawniczy „Veritas” w Londynie. Na tej edycji opiera się polskie wydanie książki: I.M. Bocheński, *O patriotyzmie*, Warszawa 1989.

<sup>3</sup> I.M. Bocheński, dz. cyt., s. 22–29.

<sup>4</sup> Hasło *Pedagogika*, w: *Słownik języka polskiego*, t. 2, Warszawa 1984, s. 626; por. *Pedagogika*, tł. A. Zawadzka, w: *Słownik socjologii i nauk społecznych* (tytuł oryginału: *The Concise Oxford Dictionary of Sociology*, wyd. Gordon Marshall), M. Tabin (red. pol.), Warszawa 2005, s. 231.

<sup>5</sup> Por. I.M. Bocheński, dz. cyt., s. 11–14.

<sup>6</sup> K. Wojtyła, *Mysząc ojczyzna*, w: tenże, *Poezje i dramaty*, Kraków 1999, s. 100.

<sup>7</sup> Przemówienie Ojca świętego w Belwederze, Warszawa, 2 VI 1979 r., w: *Jan Paweł II w Polsce (2–10 VI 1979, 16–23 VI 1983, 8–14 VI 1987). Przemówienia i homilie*, Warszawa 1991, s. 27.

Johannes Paul II. war zweifellos jemand, den man als Pädagogen bezeichnen könnte: der Etymologie dieses Wortes gemäß war er für die Menschen wie ein Vater, der sie zum Finden des Lebenssinnes führt. Er war sich dessen bewusst, dass ein solcher Weg nicht im Alleingang beschriftet werden kann, sondern das dies gemeinsam mit den anderen Menschen geschehen muss, insbesondere im Rahmen der nationalen Gemeinschaft. Die Nation verstand er hierbei nicht nur als eine soziologische oder kulturelle, sondern auch als eine theologische Kategorie. Gerade in dieser Gemeinschaft, die die Haltung des Patriotismus erfordert, erblickte er eine Chance für die große Sache des Menschen, damit dieser – den Worten des Papstes gemäß – „immer mehr Mensch sein” kann.<sup>27</sup> Deshalb muss, wenn man Johannes Paul II. als Pädagogen und Lehrer des Patriotismus betrachtet, sein Dienst in dieser zutiefst anthropologischen Perspektive als eine Chance für eine authentische Verwirklichung des Menschseins gesehen werden.

#### ■ ANMERKUNGEN

\* Der hier präsentierte Text bildet die aktualisierte Version des Referats *Jana Pawła II pedagogika patriotyzmu* (*Johannes Pauls II. Pädagogik des Patriotismus*) auf der von der Lubliner Hochschule für Ökonomie und Innovation am 12. November 2008 organisierten Internationalen Wissenschaftlichen Konferenz zum Thema „Die Werteerziehung in der Unterweisung Johannes Pauls II.”.

<sup>1</sup> Vgl. Johannes Paul II., Enzyklika *Redemptor hominis* (vom 4. März 1979), Nr. 15.

<sup>2</sup> 1953 erschien dieses kleine Werk in der vom Katholischen Verlagszentrum „Veritas” in London herausgegebenen Textsammlung *Szkice etyczne* (*Ethische Skizzen*). Auf dieser Edition basiert die polnische Buchausgabe: I.M. Bocheński, *O patriotyzmie*, Warszawa 1989.

<sup>3</sup> I.M. Bocheński, op.cit., 22–29.

<sup>4</sup> Stichwort *Pedagogika*, in: *Słownik języka polskiego*, Bd. 2, Warszawa 1984, 626; vgl. *Pedagogika*, polnische Übersetzung von A. Zawadzka, in: *Słownik socjologii i nauk społecznych* (Originaltitel: *The Concise Oxford Dictionary of Sociology*, Hrsg. Gordon Marshall), M. Tabin (poln. Hrsg.), Warszawa 2005, 231.

<sup>5</sup> Vgl. I.M. Bocheński, op.cit., 11–14.

<sup>8</sup> Jest to fragment tekstu przygotowanego, ale niewyłoszonego (z uwagi na niezwykle entuzjizm młodzieży, do której Papież w ostatniej chwili postanowił skierować słowo improwizowane) podczas spotkania na Skałce w Krakowie 8 VI 1979 r. Z czasem zapis ten został jednak udostępniony i można go znaleźć np. na stronie internetowej Jasnej Góry: [online], <<http://www.jasnagora.com/wydarzenie.php?ID=3290>>, dostęp: 4.11.2008.

<sup>9</sup> Homilia Ojca świętego na Błoniach krakowskich, 10 VI 1979 r., w: *Jan Paweł II w Polsce...*, s. 256.

<sup>10</sup> Przemówienie wygłoszone w siedzibie UNESCO, Paryż, 2 VI 1980 r., w: M. Radwan, L. Dyczewski, L. Kamińska, A. Stanowski (red.), *Dokumenty nauki społecznej Kościoła*, cz. 2, Rzym–Lublin 1996, s. 144.

<sup>11</sup> Przemówienie Ojca świętego przed Apelem Jasnogórskim, Jasna Góra, 18 VI 1983 r., w: *Jan Paweł II w Polsce...*, s. 354–355.

<sup>12</sup> Przemówienie Ojca świętego do młodzieży na Wzgórzu Lecha, Gniezno, 3 VI 1979 r., w: *Jan Paweł II w Polsce...*, s. 60.

<sup>13</sup> Tamże, s. 61.

<sup>14</sup> Słowo Ojca świętego przed kaplicą na cmentarzu w Radzyminie, 13 VI 1999 r., w: *Splacam dług*, „L'Osservatore Romano” (wydanie polskie), 20 (1999), nr 8 (215), s. 84.

<sup>15</sup> Przemówienie Ojca świętego na Lotnisku Okęcie, Warszawa, 16 VI 1983 r., w: *Jan Paweł II w Polsce...*, s. 284.

<sup>16</sup> Homilia podczas Mszy św. na Lotnisku w Masłowie k. Kielc, 3 VI 1991 r., w: *IV Pielgrzymka Jana Pawła II do Ojczyzny 1 VI – 9 VI 1991 r.*, Olsztyn [1991], s. 91.

<sup>17</sup> Homilia Ojca świętego na Placu Zwycięstwa, Warszawa, 2 VI 1979 r., w: *Jan Paweł II w Polsce...*, s. 37.

<sup>18</sup> Przemówienie Ojca świętego do młodzieży na Wzgórzu Lecha..., s. 60.

<sup>19</sup> Por. Homilia Ojca św. podczas Mszy św. na wzgórzu „Kaplicówka”, Skoczów, 22 V 1995 r., w: *Polska potrzebuje dzisiaj ludzi sumienia*, „L'Osservatore Romano” (wydanie polskie), 16 (1995), nr 7 (175), s. 27.

<sup>20</sup> B. Niemiec, hasło *Patriotyzm*, w: A. Zwoliński (red.), *Encyklopedia nauczania społecznego Jana Pawła II*, Radom 2003, s. 356.

<sup>21</sup> *Przesłanie Papieża z okazji 50. rocznicy Apelu Jasnogórskiego*, „L'Osservatore Romano” (wydanie polskie), 25 (2004), nr 2 (260), s. 46.

<sup>22</sup> *Jan Paweł II w Polsce...*, s. 72–74.

<sup>23</sup> Por. Jan Paweł II, *Od praw osoby ludzkiej do praw narodów*, „Personalizm. Prawda – Dobro – Piękno” 8(2005), [online] <<http://www.personalizm.pl/polrocznik/numer-8/>>, dostęp: 31.10.2008.

<sup>6</sup> K. Wojtyła, *Mysząc ojczyzna*, in: ders., *Poezje i dramaty*, Kraków 1999, 100.

<sup>7</sup> Przemówienie Ojca świętego w Belwederze, Warszawa, 2 VI 1979 r., in: *Jan Paweł II w Polsce (2–10 VI 1979, 16–23 VI 1983, 8–14 VI 1987). Przemówienia i homilie*, Warszawa 1991, 27.

<sup>8</sup> Das ist ein Fragment des vorbereiteten, aber (wegen des unerhörten Enthusiasmus der Jugendlichen, an die der Papst in letzter Minute noch einige improvisierte Worte zu richten beschloss) nicht mehr verlesenen Textes während der Begegnung auf dem Skałkahügel in Krakau am 8. Juni 1979. Inzwischen wurde dieser Text jedoch veröffentlicht und ist auf der Homepage von Jasna Góra zu finden: [online], <<http://www.jasnagora.com/wydarzenie.php?ID=3290>>, Zugang: 4.11.2008.

<sup>9</sup> Homilia Ojca świętego na Błoniach krakowskich, 10 VI 1979 r., in: *Jan Paweł II w Polsce ...*, 256.

<sup>10</sup> Przemówienie wygłoszone w siedzibie UNESCO, Paryż, 2 VI 1980 r., in: M. Radwan, L. Dyczewski, L. Kamińska, A. Stanowski (Hrsg.), *Dokumenty nauki społecznej Kościoła*, Teil 2, Rzym-Lublin 1996, 144.

<sup>11</sup> Przemówienie Ojca świętego przed Apelem Jasnogórskim, Jasna Góra, 18 VI 1983 r., in: *Jan Paweł II w Polsce ...*, 354–355.

<sup>12</sup> Przemówienie Ojca świętego do młodzieży na Wzgórzu Lecha, Gniezno, 3 VI 1979 r., in: *Jan Paweł II w Polsce ...*, 60.

<sup>13</sup> Ebd., 61.

<sup>14</sup> Słowo Ojca świętego przed kaplicą na cmentarzu w Radzyminie, 13 VI 1999 r., in: *Splacam dług*, in: *L'Osservatore Romano* (polnische Ausgabe), 20 (1999), Nr. 8 (215), 84.

<sup>15</sup> Przemówienie Ojca świętego na Lotnisku Okęcie, Warszawa, 16 VI 1983 r., in: *Jan Paweł II w Polsce ...*, 284.

<sup>16</sup> Homilia podczas Mszy św. na Lotnisku w Masłowie k. Kielc, 3 VI 1991 r., in: *IV Pielgrzymka Jana Pawła II do Ojczyzny 1 VI – 9 VI 1991 r.*, Olsztyn [1991], 91.

<sup>17</sup> Homilia Ojca świętego na Placu Zwycięstwa, Warszawa, 2 VI 1979 r., in: *Jan Paweł II w Polsce ...*, 37.

<sup>18</sup> Przemówienie Ojca świętego do młodzieży na Wzgórzu Lecha ..., 60.

<sup>19</sup> Vgl. Homilia Ojca św. podczas Mszy św. na wzgórzu „Kaplicówka”, Skoczów, 22 V 1995 r., in: *Polska potrzebuje dzisiaj ludzi sumienia*, in: *L'Osservatore Romano* (polnische Ausgabe), 16 (1995), Nr. 7 (175), 27.

<sup>20</sup> B. Niemiec, Stichwort *Patriotyzm*, in: A. Zwoliński (Hrsg.), *Encyklopedia nauczania społecznego Jana Pawła II*, Radom 2003, 356.

<sup>21</sup> *Przesłanie Papieża z okazji 50. rocznicy Apelu Jasnogórskiego*, in: *L'Osservatore Romano* (polnische Ausgabe), 25 (2004), Nr. 2 (260), 46.

<sup>22</sup> *Jan Paweł II w Polsce ...*, 72–74.

<sup>23</sup> Vgl. Jan Paweł II, *Od praw osoby ludzkiej do praw narodów*, in: *Personalizm. Prawda – Dobro – Piękno* 8 (2005), [online] <<http://www.personalizm.pl/polrocznik/numer-8/>>, Zugang: 31.10.2008.

<sup>24</sup> Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Kraków 2005, s. 71.

<sup>25</sup> Tamże, s. 71–72.

<sup>26</sup> Por. tamże, s. 73.

<sup>27</sup> Jan Paweł II, Encyklika *Evangelium vitae* (25 III 1995 r.), nr 97.

<sup>24</sup> Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Kraków 2005, 71.

<sup>25</sup> Ebd., 71–72.

<sup>26</sup> Vgl. ebd., 73.

<sup>27</sup> Johannes Paul II., Encyklika *Evangelium vitae* (vom 25. März 1995), Nr. 97.

### Jan Mazur

Prof. nadzw. KUL.

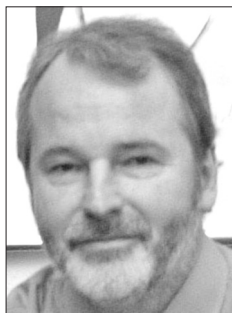
Główne kierunki badawcze: etyczne aspekty polityki społecznej i pracy socjalnej, katolicka nauka społeczna, personalistyczna antropologia Jana Pawła II.

### Jan Mazur

Prof. an der Katholischer Universität Lublin (KUL).

Schwerpunkte der wissenschaftlichen Forschung: Sozialethik und Sozialpolitik, katholische Soziallehre, personalistische Anthropologie von Papst Johannes Paul II.

Peter Kaiser



## Nowe perspektywy w psychologii rodziny oraz terapii rodzinnej

### Neuere Perspektiven in Familienpsychologie und Familientherapie

**Słowa kluczowe:** rodzina wielopokoleniowa; schematy neuropsychiczne; wzory transgeneracyjne; wielopokoleniowa terapia rodzinna; genogram; jakość życia

**Schlüsselworte:** Mehrgenerationen-Familie; neuropsychische Schemata; transgenerationale Muster; Mehrgenerationen-Familientherapie; Genogramm; Lebensqualität

#### Wprowadzenie

Jednostka i jej relacje z innymi znajdują się pod znacznie silniejszym wpływem rodziny wielopokoleniowej niż to się powszechnie przypuszcza. Już w klasycznej, psychoanalitycznej wielopokoleniowej terapii rodzinnej brano pod uwagę oprócz horyzontalnej – współczesnej – struktury interakcji w rodzinie również wertykalny – historyczny – rozwój rodziny jako systemu i wewnątrzrodzinnych „przymusów powtarzania” pewnych wzorców, wraz z leżącymi u ich podłoża konfliktami emocjonalnymi<sup>1</sup>. Wszyscy ludzie pozostają przez całe życie w związku ze swoją rodziną pochodzenia poprzez geny, przeżycia związane z okresem prenatalnym i narodzinami, jak również ukształtowane w wyniku życiowych doświadczeń schematy neuropsychiczne. W rodzinnych relacjach wielopokoleniowych istnieje duży wachlarz możliwości form życia i stopnia bliskości we wzajemnych relacjach jej członków, które wywierają wpływ na socjalizację<sup>2</sup>. Rodzinne

#### Einleitung

Das Individuum und seine Beziehungen stehen weit stärker unter dem Einfluss der Mehrgenerationen-Familie als allgemein angenommen. Bereits in der klassischen – psychoanalytischen – Mehrgenerationen-Familientherapie betrachtete man daher neben der horizontalen – gegenwärtigen – Interaktionsstruktur der Familie auch die vertikale – historische – Entwicklung des Familiensystems und die intrafamilialen „Wiederholungszwänge” mit den dahinter liegenden emotionalen Grundkonflikten.<sup>1</sup> Alle Menschen sind durch Gene, Schwangerschaft und Geburt wie auch erfahrungsabhängig gebahnte neuropsychische Schemata lebenslang mit ihrer Herkunftsfamilie verbunden. Bei mehrgenerationalen Familienbeziehungen gibt es eine große Variationsbreite bezüglich Lebensform und Interaktionsdichte der Angehörigen, die sich auf die Sozialisation auswirken.<sup>2</sup> Familiales Erbe ist also viel mehr als Gene und Sparbuch.

Um die eigene Lebensqualität, die familiäre Funktionsfähigkeit und die Beziehungen zwischen den Generationen zu optimieren, ist genauer zu klären, welche biopsychosozialen Effekte für Persön-

dziedzictwo to więc coś znacznie więcej niż geny i oszczędności.

Aby zoptymalizować własną jakość życia, umiejętność funkcjonowania w rodzinie i relacje międzypokoleniowe, należy bliżej wyjaśnić, jakie biopsychospołeczne skutki dla osobowości, życia i relacji z innymi wynikają z warunków życia, struktur i procesów zachodzących w rodzinie pochodzenia.

### 1. Spektrum rodzinnego dziedzictwa

Zasadnicze kierunki przebiegu partnerstwa i życia rodzinnego wyznaczone są przez:

1. Kryteria i okoliczności wyboru partnera. To, jakie osoby stają się dla siebie potencjalnymi partnerami, zależy od warunków przestrzennych (np. dzielnica) i społecznych (np. wyznanie, wykształcenie), które najczęściej zależą od rodziny pochodzenia<sup>3</sup>.

2. Dziedzictwo genów, struktury mózgu i rozwój. Wykorzystując zasoby potencjału genetycznego, mózg reaguje na doświadczenia życiowe i wrażenia zmysłowe, rozwijając swoje synaptyczne struktury i schematy neuropsychiczne<sup>4</sup>. Psychiczne i fizyczne wpływy zamieniane są w mózgu na impulsy bioelektryczne i powodują uwalnianie neuroprzekazników (neurotransmiterów). Mózg przekształca więc procesy psychiczne w biologiczne<sup>5</sup>. Przy każdym genie znajduje się jeden lub więcej aktywatorów (promotorów), na które oddziałują pochodzące z zewnątrz czynniki aktywacyjne; włączają one lub wyłączają dany gen<sup>6</sup>. Aktywacja oznacza, że informacja genetyczna jest odczytywana ze zwiększoną intensywnością. W ten sposób tylko niewielka liczba genów jest stale aktywna. Lęk i sytuacje zagrożenia aktywują geny stresu w mózgu i produkcję niszczącego tkanki przekaznika – glutaminy. Wrażliwość odpowiadających za to akty-

wność, Leben und Beziehungen aus Lebensumständen, Strukturen und Prozessen der Herkunftsfamilie resultieren.

### 1. Das Spektrum des familialen Erbes

Die Weichen für den Verlauf von Partnerschaft und Familie werden gestellt durch:

1. Kriterien und Umstände der Partnerwahl: Welche Menschen sich als potentielle Partner begegnen, hängt von räumlichen (z.B. Stadtteil) und sozialen Gegebenheiten (z.B. Konfession, Bildungsstand) ab, die zumeist von der Familie beeinflusst werden.<sup>3</sup>

2. Erbgut, Hirnstrukturen und Entwicklung: Auf der Grundlage des genetischen Potentials reagiert das Gehirn auf Lebenserfahrungen bzw. Sinneseindrücke und entwickelt seine synaptischen Strukturen und neuropsychischen Schemata.<sup>4</sup> Psychische wie physische Einflüsse werden im Gehirn in bioelektrische Impulse umgewandelt und führen zur Freisetzung neuronaler Botenstoffe (Neurotransmitter). Das Gehirn macht aus psychischen Prozessen also biologische.<sup>5</sup> Vor jedem Gen befinden sich ein oder mehrere Genschalter (Promoter), an dem sich von außen kommende Signalstoffe (Transkriptionsfaktoren) anlagern und das Gen in seiner Aktivität an- oder abschalten.<sup>6</sup> Anschalten heißt, dass das Gen vermehrt abgelesen wird. Auf diese Weise sind nur sehr wenige Gene dauerhaft aktiv. Angst und Gefahrensituationen aktivieren die Stressgene im Gehirn und die Produktion des gewebeschädigenden Botenstoffes Glutamat. Die Empfindlichkeit der hierfür zuständigen Genschalter wird durch Stresshormone bereits während der Schwangerschaft und in der frühen Kindheit eingestellt.<sup>7</sup> Anregende Erfahrungen dagegen aktivieren Gene in den Nervenzellen, die das Nervenwachstum anregen und die Lernfähigkeit fördern. Solche impliziten unbewussten Strukturen bestimmen Erleben und



watorów zostaje ukształtowana przez hormony stresu już w okresie prenatalnym i we wczesnym dzieciństwie<sup>7</sup>. Wyzwalające je doświadczenia aktywują geny w neuronach, które pobudzają wzrost nerwów i zwiększają zdolność uczenia się. Takie nieświadome struktury decydują o przeżyciach i zachowaniu, co z kolei prowadzi do intensywnego torowania (priming) oraz łączenia się synaps w nowe sieci neuronowe w mózgu, co zmienia jego strukturę. Do wzajemnego porozumiewania się między ludźmi służą w szczególności tzw. neurony lustrzane; te sieci neuronowe są wyspecjalizowane w przetwarzaniu sygnałów emitowanych przez innych ludzi tak, aby można było rozpoznać i zrozumieć ich myśli, emocje i zachowanie. Nieużywane synapsy i sieci neuronowe z czasem ulegają osłabieniu (zapominanie).

3. Rodzina pochodzenia wpływa również na rozwój prenatalny i okres okołoporodowy. Należą tu uszkodzenia płodu przez stres, chorobę czy też wypadki ciężarnych. Hormony stresu stanowią zagrożenie dla rozwoju wrażliwej tkanki mózgu, co może doprowadzić do uszkodzeń m.in. hipokampu. Komplikacje przed oraz w trakcie porodu mogą powodować uszkodzenia mózgu, wady rozwojowe i zniekształcenia. Kolejne czynniki ryzyka związane są z przedwczesnym porodem (przed 30. tygodniem ciąży), który stanowi zbyt duże obciążenie dla niedojrzałego jeszcze organizmu. Również w kolejnych fazach rozwoju psychiczne traumy i emocjonalne deprivacje mogą negatywnie wpływać na rozwój struktur mózgowych, powodując wady połączeń neuronowych, co przyczynia się do podwyższonej zachorowalności i skrócenia przewidywanej długości życia<sup>8</sup>. Zakotwiczone w sieciach neuronowych mózgu elementarne potrzeby psychiczne są ukierunkowane na: 1) orientację i kontrolę, 2) dążenie do przyjemności/unikanie przykrości, 3) samorealizację, 4) tworzenie więzi<sup>9</sup>.

Verhalten, was wiederum zu intensiverer Bahnung oder synaptischen Verschaltungen zu neuen neuronalen Netzwerken im Gehirn führt und dieses damit strukturell verändert. Der wechselseitigen Verständigung zwischen Menschen dienen besonders die sog. Spiegelneurone: Diese neuronalen Netzwerke, sind darauf spezialisiert, bei anderen Menschen wahrgenommene Signale so zu verarbeiten, dass die betreffenden Gedanken, Emotionen und Verhaltensweisen selbst nachvollzogen werden können. Nicht gebrauchte Synapsen und Netzwerke werden mit der Zeit schwächer (Verlernen).

3. Herkunftsfamilien beeinflussen auch die prä- und perinatale Entwicklung: Hierzu gehören Schädigungen des Fötus durch Stress, Krankheit oder Unfälle der Schwangeren. Stresshormone gefährden die Entwicklung des empfindlichen Gehirngewebes, was zu Hirnschäden v.a. im Hippocampus führen kann. Vor und während der Geburt kann es durch Komplikationen zu Hirnschäden, Fehlentwicklungen und Missbildungen kommen. Weitere Risiken ergeben sich durch Frühgeburt (vor der 30. Schwangerschaftswoche), die den noch unreifen Säugling überfordert. Auch in nachfolgenden Entwicklungsphasen können psychische Traumata und emotionale Mangelzustände die Entwicklung der Gehirnstrukturen über Fehlentwicklungen der Neuronenverbindungen beeinträchtigen, was zu erhöhter Morbidität und geringerer Lebenserwartung beiträgt.<sup>8</sup> Die im Gehirn in eigenen neuronalen Schaltkreisen verankerten psychischen Grundbedürfnisse richten sich auf 1) Orientierung und Kontrolle, 2) Lustgewinn/Unlustvermeidung, 3) Selbstbestätigung, 4) Bindung.<sup>9</sup>

Die psychischen Funktionen sind darauf ausgerichtet, Übereinstimmung zwischen Bedürfnissen und Umwelt sowie ein Kohärenzgefühl von Überschaubarkeit, Sinnhaftigkeit und Kontrolle zu erreichen.<sup>10</sup> Widrigenfalls kommt es zu Gefühlen von Kontrollverlust und Hilflosigkeit. Infolge wiederholter bzw. intensiver Erfahrungen entstehen neuro-

Funkcje psychiczne ukierunkowane są na osiągnięcie harmonii między potrzebami a środowiskiem oraz poczucią spójności, przejrzystości, sensu i kontroli<sup>10</sup>. W przeciwnym razie pojawia się poczucie utraty kontroli i bezsilności. Wskutek powtarzających się lub szczególnie intensywnych doświadczeń powstają neuropsychiczne schematy będące złożonymi kompleksami, które łączą się z odpowiednimi modelowymi wyobrażeniami i repertuarami zachowań. Schematy dążenia ukierunkowane są na pozytywne zaspokojenie zakotwiczonych w strukturach mózgu podstawowych potrzeb, schematy unikania są natomiast nastawione na unikanie zranienia, rozczarowania czy zagrożenia<sup>11</sup>. Również osoby po traumatycznych doświadczeniach, o silnie wykształconych schematach unikania, mają szansę na poprawienie jakości życia, jeżeli w zmienionych warunkach nabędą wystarczającej ilości zadowalających nowych doświadczeń i w ten sposób będą mogły rozwinąć nowe schematy neuropsychiczne. Powstałe na skutek traumatycznych przeżyć schematy w ten sposób zostają oczywiście tylko zdezaktywowane i mogą zostać w każdej chwili na nowo reaktywowane przez odpowiednie czynniki wyzwajające.

4. Sposoby i koncepcje życia są strukturami zakotwiczonymi w historii rodziny i określają, jako rodzinne dziedzictwo, sposób postrzegania, myślenia i działania<sup>12</sup>. Przeszłość i terażniejszość łączą się z sobą, gdy w ramach międzypokoleniowego dyskursu i wspólnej praktyki życiowej przekazywane są rodzinne style życia, kulturowe kompetencje, zasoby wiedzy, modelowe wyobrażenia, znaczenia i wiodące motywy. Ich internalizacja następuje poprzez utowowane w wyniku ich doświadczeń sieci neuronowe i schematy neuropsychiczne, co umożliwia następnie automatyczne sterowanie charakterystycznym dla danej rodziny sposobem zachowania i reakcjami emocjonalnymi oraz – w zależności od kierun-

psychische Schemata als komplexe neuropsychische Netzwerke, die sich mit entsprechenden Modellvorstellungen und Verhaltensrepertoires verbinden. Annäherungsschemata richten sich auf positive Befriedigung der in den Hirnstrukturen angelegten Grundbedürfnisse, Vermeidungsschemata auf Vermeidung von Verletzung, Enttäuschung oder Bedrohung.<sup>11</sup> Selbst traumatisierte Menschen mit stark gebahnten Vermeidungsschemata haben die Chance einer Besserung, wenn sie unter veränderten Bedingungen genügend befriedigende neue Erfahrungen machen und so neue neuropsychische Schemata entwickeln können. Die traumabedingten Schemata werden dabei freilich nur deaktiviert, und können durch entsprechende Auslöser jederzeit reaktiviert werden.

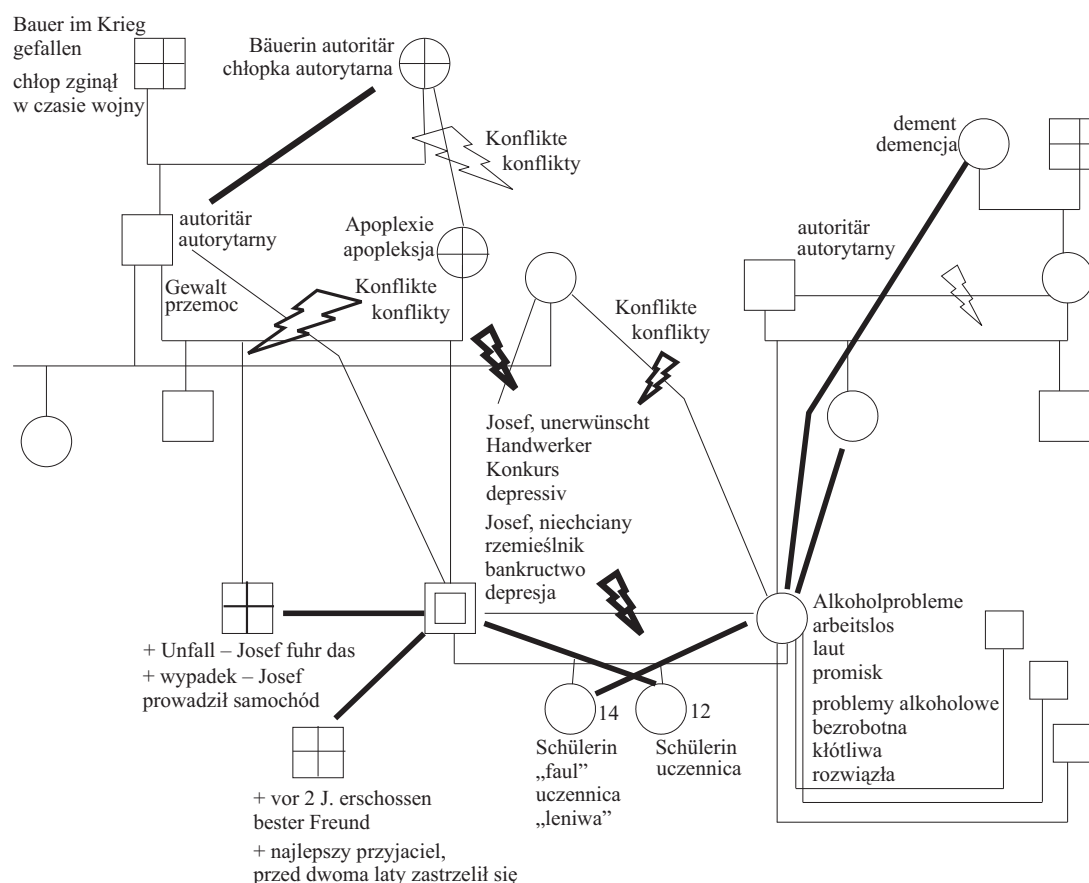
4. Lebensweisen und Lebenskonzepte sind in der Familiengeschichte angelegte Strukturen und bestimmen als familiales Erbe Wahrnehmung, Denken und Handeln.<sup>12</sup> Vergangenheit und Gegenwart verbinden sich miteinander, wenn im Rahmen transgenerationaler Diskurse und gemeinsamer Lebenspraxis familiale Lebensstile und kulturelle Kompetenzen, Wissensbestände und Modellvorstellungen, Bedeutungen und Leitmotive weitergegeben werden. Deren Internalisierung erfolgt über die dabei gebahnten neuronalen Netzwerke und neuropsychischen Schemata, was anschließend eine automatische Steuerung familienspezifischen Verhaltens und Erlebens ermöglicht und – je nach Ausrichtung – die familiale Funktionsfähigkeit positiv oder negativ beeinflusst.

5. Da Familienangehörige meist lebenslang in engem Kontakt stehen, sind sie einander Quellen und Empfänger sozialer Unterstützung wie auch von Reglementierung und Kontrolle. Die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern sind lebenslang meist enger als die zum Partner, die Generationengrenzen sind zu schwach, was vielfach Abhängigkeiten und Konflikte nach sich zieht.<sup>13</sup>

ku – wpływa pozytywnie lub negatywnie na umiejętność funkcjonowania w rodzinie.

5. Ponieważ członkowie rodziny najczęściej pozostają w bliskim kontakcie przez całe życie, są dla siebie wzajemnie źródłem i odbiorcami społecznego wsparcia jak również regulacji i kontroli. Relacje między rodzicami a dziećmi są przez całe życie zwykle bliższe niż relacje z partnerem, granice międzypokoleniowe są zbyt słabo zaznaczone, co pociąga za sobą relacje zależności i konflikty<sup>13</sup>.

Josef zieht als unerwünschter Nachkömmling (Bindungsstörung?) und von Vater und Stiefmutter abgelehntes Kind „das Unglück förmlich auf sich“: er sucht sich eine schwer gestörte Frau, die ihn quält und gerät in verschiedene kritische Lebenssituationen wie einen schweren Autounfall, bei dem sein Bruder stirbt, er verliert seinen besten Freund durch Suizid und seinen Betrieb durch Konkurs. So wird er immer depressiver. Seine Töchter machen Probleme in der Schule (siehe Genogramm).



Genogram Józefa  
Genogramm von Josef

Josef jako niechciany potomek (zakłócenie więzi?) i dziecko odrzucone przez ojca i macochę sam „ściąga na siebie nieszczęście”: związuje się z kobietą z silnymi zaburzeniami psychicznymi, która znęca się nad nim, popada w różne krytyczne sytuacje życiowe, jak ciężki wypadek, podczas którego ginie jego brat, traci swojego najlepszego przyjaciela, który popełnia samobójstwo, a jego zakład upada. W ten sposób coraz bardziej popada w depresję. Jego córki sprawiają problemy w szkole (zob. genogram).

6. Rodzice i dziadkowie mogą również przez długi czas po swojej śmierci wywierać wpływ na kolejne pokolenia nie tylko w sensie psychologicznym, lecz poprzez dotacje, zapisy testamentowe, rozporządzenia oraz swoją spuściznę w postaci nierzadko znacznego majątku, praw i przywilejów. Dobra i należąca do rodziny firma nierzadko powodują zacięte spory o spadek<sup>14</sup>. Również ideologiczno-polityczne poglądy i uwikłania, np. w przeszłość nazistowską lub komunistyczną, mogą stanowić obciążenie dla członków rodziny<sup>15</sup>.

Zaprezentowane założenia i wyniki badań pokazują wyraźnie zasadniczą i trwającą przez całe życie łączność między pokoleniami. **Nie można nie być związanym z rodziną.** Stąd też perspektywa wielopokoleniowa ma ogromne znaczenie w prewencyjnej i terapeutycznej praktyce.

## 2. Wnioski dla praktyki doradczej i prewencyjnej

Nowsze założenia i wyniki badań neuropsychologów i psychologów rodziny wskazują na to, że również w ramach doradztwa i prewencji należy zwracać uwagę na to, jak silne może być uwikłanie w relacje rodzinne i jak wielki wpływ może ono wywierać na schematy neuropsychiczne. Jednocześnie należy

6. Eltern und Großeltern können auch weit über den Tod hinaus nicht nur psychologisch, sondern durch Zuwendungen, Vermächnisse, Verfügungen und ihren Nachlass nicht selten erheblicher Vermögenswerte, Rechte und Privilegien Einfluss auf die Folgegenerationen haben. Um Güter und familieneigene Betriebe gibt es nicht selten erbitterte Erbschaftsauseinandersetzungen.<sup>14</sup> Auch ideologisch-politische Auffassungen und Verstrickungen der NS- oder der kommunistischen Vergangenheit können die Angehörigen belasten.<sup>15</sup>

Die vorliegenden Ansätze und Ergebnisse zeigen deutlich die prinzipielle lebenslange Verbundenheit der Generationen: **Man kann nicht mit Familie verbunden sein.** Daher kommt der Mehrgenerationen-Perspektive für die präventive und therapeutische Praxis hohe Bedeutung zu.

## 2. Schlussfolgerungen für Beratung und Prävention

Die neueren Ansätze und Ergebnisse der Neuro- und Familienpsychologie legen nahe, auch bei Beratung und Prävention darauf zu achten, wie stark die Verstrickung in familiäre Bindungen und Vermächnisse und die entsprechende Prägung der neuropsychischen Schemata sein kann. Zugleich ist zu fragen, wie Angehörige zum familialen Zusammenleben beitragen, welchen Stellenwert diese Interaktionen im Leben der Angehörigen direkt oder indirekt haben und welche Strukturen, Organisationsformen und externen Ressourcen das Familiensystem dafür braucht. Der Pluralismus von Familienformen und Lebensauffassungen im Kontext des Mehrgenerationenverbandes einerseits und die Vielfalt unterschiedlicher Umwelten andererseits machen eine differenzierte Betrachtung familialer Lebenskonzepte und damit verbundener Kriterien und Probleme sinnvoll.

Je differenzierter und komplexer das therapeutische Vorgehen auf die Eigenart der Beteiligten und Besonderheiten ihrer Lebenssituation zugeschnitten

zadać pytanie o to, jaki wkład poszczególni członkowie rodziny wnoszą w życie rodzinne, jaki wpływ w sposób bezpośredni lub pośredni te interakcje wywierają na ich życie oraz jakich struktur, form organizacyjnych i zewnętrznych zasobów potrzebuje do swojego funkcjonowania system rodzinny. Pluralizm form rodziny i koncepcji życia w kontekście związku wielopokoleniowego z jednej strony, z drugiej strony zaś różnorodność środowisk życia sprawiają, że potrzebna jest zróżnicowana analiza koncepcji życia rodzinnego izwiązanych z nim kryteriów i problemów.

W im bardziej zróżnicowany i kompleksowy sposób działanie terapeutyczne dopasowane będzie do swoistych cech pacjenta i jego indywidualnej sytuacji życiowej, tym większa jest szansa na osiągnięcie sukcesu. Istotne jest w tym kontekście celowe odtworzenie i analiza powiązań międzypokoleniowych i ich historycznych kontekstów, związanej z nimi możliwości zaspokojenia elementarnych potrzeb psychicznych, jak również neuropsychicznych schematów dążenia i unikania, jakie wykształciły się u członków rodziny. Praca nad rozwojem i realizacją optymalnych koncepcji zmierzających do prowadzenia w przyszłości życia bardziej odpowiadającego indywidualnym potrzebom umożliwia członkom rodziny uzyskanie nowych doświadczeń i budowę pozytywnych schematów. Dlatego też istnieje potrzeba rutynowego odtwarzania najważniejszych dat i wzorów z historii rodziny w początkowej fazie terapii. Można o nie wypytać już umawiając się przez telefon lub podczas pierwszej rozmowy. Uzyskane w ten sposób dane najlepiej jest od razu zapisywać graficznie w formie genogramu<sup>16</sup>. Aby uzyskać łatwiejszy wgląd w sekwencyjne następstwo i powiązania między danymi z historii rodziny, oprócz genogramu należy

ist, desto größer dürfte der Ertrag sein. Wesentliche Instrumente in diesem Zusammenhang sind die zielgerichtete Erhebung und Analyse der transgenerationalen Bezüge und ihrer jeweils zeitgeschichtlichen Systemkontexte, der damit verbundenen Möglichkeit zur Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse sowie der neuropsychischen (Annäherungs- und Vermeidungs-) Schemata der Angehörigen. Die Arbeit an Entwicklung und Realisierung optimierter Lebenskonzepte für ein bedürfnisgerechteres Leben in der Zukunft ermöglicht den Angehörigen ggf. neue Erfahrungen und den Aufbau positiver Schemata. Daher ist eine routinemäßige Erhebung der wichtigsten Familiendaten und –muster in der Anfangsphase sinnvoll. Diese können bereits bei der Anmeldung am Telefon oder im Erstgespräch erfragt werden. Die Angaben werden am besten sofort in Form eines Genogramms graphisch festgehalten.<sup>16</sup> Um sequentielle Abfolge und Zusammenhänge familialer Daten leichter überschauen zu können, legen wir neben dem Genogramm eine „Familienzeittafel“ an.<sup>17</sup> So geschehen in manchen Familien bestimmte Ereignisse in spezifischen zeitlichen, zeitgeschichtlichen oder konstellativen Zusammenhängen (z.B. Heiraten, Geburten, Todesfälle in Kriegszeiten). Ein zeitlicher Zusammenhang zwischen Heirat und der Geburt des ersten Kindes deutet z.B. auf eine unerwünschte Schwangerschaft und „Mussheirat“ hin. Anhand nonverbaler Signale kann man in Familiengesprächen leicht Hinweise auf brisante Themen (z.B. Krisen, Fehlritte) erhalten, um die oft aus Loyalität der Mantel des Geheimnisses, eines Tabus oder eines Mythos gebreitet wird.<sup>18</sup> In einfühlsam geführten Gesprächen lösen sich solche Realitätsverschleierungen mit zunehmender Sicherheit der Beteiligten meist von selbst auf. Widerstand wird meist von selbst überflüssig, wenn seine Entstehungsbedingungen in Systemkontexten und Familiengeschichte bewusst werden.<sup>19</sup>

sporządzić tablicę z zestawieniem dat z historii rodziny<sup>17</sup>. W niektórych rodzinach pewne wydarzenia mają miejsce w specyficznych kontekstach czasowych, historycznych i w określonych powiązaniach (np. śluby, narodziny i śmierć w czasie wojny). Związek czasowy między ślubem a narodzinami pierwszego dziecka może np. wskazywać na niechcianą ciążę i „małżeństwo z przymusu”. Na podstawie niewerbalnych sygnałów podczas rozmów na tematy rodzinne można łatwo uzyskać wskazówki dotyczące drażliwych tematów (np. kryzysy, wstydlive postęпки), które często w imię lojalności otoczone są tajemnicą, stają się tabu lub budowane są wokół nich mity<sup>18</sup>. Empatyczny sposób prowadzenia rozmowy sprawia, że w miarę nabywania przez pacjenta zaufania rezygnuje on zwykle sam z takich sposobów maskowania rzeczywistości. Opór przeciwko temu staje się zbyt cenny, gdy pacjent uświadamia sobie jego genezę w kontekście systemu oraz historii rodziny (np. za pomocą takich metod, jak ustawienia, werbalizacja treści emocjonalnych, pozytywna konotacja czy analiza schematów)<sup>19</sup>.

Osoby, które poszukują profesjonalnej pomocy, najczęściej dążą nie tylko do uwolnienia się od cierpienia, lecz również do zapewnienia sobie lepszej jakości życia. Wyniki badań nad metodami terapii pokazują, że najwięcej korzyści osiągają pacjenci wówczas, gdy procedura ukierunkowana jest na czynniki i wymiary działania<sup>20</sup>. Zastosowane przy tym metody terapeutyczne i przebieg terapii, według wyników nowszych badań, mają jedynie ograniczone znaczenie<sup>21</sup>. Poprzez optymalizację stylów postępowania, rozwiązywania problemów oraz myślenia, a także poprzez regulację kognitywną, emocjonalną oraz regulację zachowań, pacjenci uczą się właściwie obchodzić ze swoimi problemami i lepiej porozumiewać się z innymi.

Menschen, die professionelle Hilfe suchen, streben meist nicht nur die Befreiung von Leidensdruck, sondern eine verbesserte Lebensqualität an. Den Befunden der Therapieforschung zufolge profitieren Patienten am besten, wenn sich das Vorgehen an Wirkfaktoren und Wirkdimensionen orientiert.<sup>20</sup> Dabei kommt den eingesetzten therapeutischen Methoden und Verfahren neueren Untersuchungen zufolge nur begrenzte Bedeutung zu.<sup>21</sup> Durch Optimierung der Umgangs-, Problemlöse- und Denkstile sowie der kognitiven, emotionalen und Verhaltensregulation lernen Patienten, angemessener mit sich selbst und miteinander umzugehen. Wenn sie mit dem Therapeuten und mit ihren Angehörigen neue positivere Erfahrungen machen, die ihren Bindungs-, Kontroll- und Selbstwertbedürfnissen besser entsprechen, können sie auch neue Lebenskonzepte und neuropsychische Schemata entwickeln.<sup>22</sup>

Klienten können oft nur sehr begrenzt Auskunft geben über das, was sie bewegt. Um ihre transgenerationalen Familienstrukturen durchschauen, ihre lebensweltlichen Sichtweisen und Anliegen artikulieren zu können und ihre unbewussten Schemata kennen zu lernen, brauchen die Angehörigen in aller Regel Hilfe in Form empathischer Exploration. Gerade in der mehrgenerationen-orientierten Arbeit **kommt dabei der vom Therapeuten geäußerten Wertschätzung jedes einzelnen Angehörigen besondere Bedeutung zu, v.a. wenn sie sich durch starke Vermeidungsschemata und schwaches Selbstwertgefühl auszeichnen**. Motivationale Klärung ist unter mehrgenerationaler Perspektive wichtig, wenn die Angehörigen verschiedener Generationen und Subsysteme sehr unterschiedliche Bedürfnisse und Ziele haben und sich zu wenig abgrenzen. Dabei wird in vielen Familien über Wünsche und Bedürfnisse nicht (genügend) offen gesprochen und damit ein Abgleich verhindert (Familienregeln, Tabus). Passiert dann etwas, wofür es keine tradierte Bewältigungsmöglichkeit gibt, kommt es bei den Beteiligten leicht zu Hilflosigkeit und Stress. Familien profitieren besonders von kompetenten warm-

Nabywanie w relacji z terapeutą oraz z członkami rodziny nowych, bardziej pozytywnych doświadczeń, lepiej odpowiadających potrzebom więzi z innymi, kontroli oraz potwierdzenia własnej wartości sprawia, że mogą oni rozwinąć nowe koncepcje życia i schematy neuropsychiczne<sup>22</sup>.

Klienci bardzo często są w stanie tylko w bardzo ograniczonym zakresie udzielić informacji o tym, co jest dla nich ważne. Aby móc uzyskać wgląd w międzypokoleniowe struktury rodzinne, móc wyartykułować swój sposób postrzegania świata i swoje postulaty oraz poznać nieuświadomione przez siebie schematy, członkowie rodziny potrzebują z reguły pomocy w postaci empatycznej eksploracji. Właśnie w pracy ukierunkowanej na analizę wielopokoleniową **szczególnego znaczenia nabiera docenianie przez terapeutę wartości każdego członka rodziny, przede wszystkim wówczas, gdy charakteryzują go silne schematy unikania i słabe poczucie własnej wartości**. Motywacyjne wyjaśnianie jest w perspektywie wielopokoleniowej ważne, gdy przedstawiciele różnych pokoleń i podsystemów mają bardzo różne potrzeby i cele oraz w zbyt małym stopniu dystansują się od siebie. Jednocześnie w wielu rodzinach nie mówi się (wystarczająco) otwarcie o swoich życzeniach i potrzebach, przez co uniemożliwia się ich uzgodnienie (zasady rodzinne, tematy tabu). Jeśli więc wydarzy się coś, do czego nie można zastosować ustalonych strategii radzenia sobie z problemami, prowadzi to nierzadko do poczucia bezsilności i stresu u jej członków. Największe korzyści odnoszą rodziny posiadające kompetentnych i serdecznych terapeutów, których cechuje otwartość, wrażliwość i umiejętność refleksji i którzy postrzegani są przez rodzinę jako osoby zaangażowane, godne zaufania, na których można polegać<sup>23</sup>.

herzigen Therapeuten, die offen, sensibel und reflektiert sind und von der Familie als engagiert, vertrauenswürdig und verlässlich erlebt werden können<sup>23</sup>. Hierzu gehört auch, kongruent im Denken und Fühlen, sowie im verbalen und nonverbalen Ausdruck zu sein und hinter dem zu stehen, was der Therapeut sagt und tut.<sup>24</sup> Um wirklich empathisch zu sein, dürfen eigene Intentionen nicht mit denen der Klienten vermischt werden, was eine Haltung der Abstinenz erfordert: Zur Sicherung der professionellen Unabhängigkeit und Neutralität enthalten sich Therapeuten nicht nur wertender Stellungnahmen oder Parteinahme für einzelne Angehörige, sondern jeglicher Befriedigung eigener Interessen und Bedürfnisse über Patienten. Damit sich die Angehörigen leichter auf positiv formulierte Ziele ausrichten und entsprechende Schritte unternehmen können, empfiehlt sich, möglichst bald mit ihnen Visionen und Szenarien eines besseren Lebens zu entwickeln<sup>25</sup> und zu klären, welche Ressourcen sie persönlich und in ihren familialen Beziehungen und Traditionen haben bzw. entwickeln können. Daraus abgeleitete Ziele sind dann untereinander sowie mit anderen Beteiligten abzugleichen und abzuarbeiten. In der Arbeit an positiven Zielen werden bestehende Probleme und Störungen als Hindernisse bei der Zielerreichung gewertet und können „eines natürlichen Todes sterben“. So wird Ressourcenorientierung betont und Pathozentrismus trotz angemessener Problemaktualisierung vermieden. Oft ist es sinnvoll, Kompetenzen zur wirksamen Bewältigung von Situationen und Aufgaben zu vermitteln, um Erfolgserlebnisse und die Bahnung neuer Annäherungsschemata zu ermöglichen.

Wie sich gezeigt hat, sollten auch die erfolgsrelevanten Wirkdimensionen der Anliegen berücksichtigt werden. Besondere Beachtung verdient in der Mehrgenerationen-Perspektive der Familienverband mit seinen Systemmerkmalen, seiner Funktionsfähigkeit im Familienzyklus, den familialen Subsystemen und den Beiträgen der einzelnen

Należy do tego również potrzeba spójności w myśleniu i działaniu oraz w wysyłanych przez siebie sygnałach werbalnych i niewerbalnych, a także poparcie pacjentów dla tego, co terapeuta mówi i czyni<sup>24</sup>. Aby rzeczywiście odznaczać się empatią, nie wolno mylić własnych intencji z intencjami klientów, co wymaga postawy abstynencji. Aby zapewnić sobie profesjonalną niezależność i neutralność, terapeuci muszą powstrzymać się nie tylko od wartościowania i opowiadania się po stronie któregośkolwiek z członków rodziny, lecz również od dążenia do zaspokojenia własnych interesów i potrzeb dotyczących pacjentów. Aby członkowie rodziny mogli łatwiej nastawić się na realizację pozytywnie sformułowanych celów i podjąć w tym kierunku odpowiednie kroki, zaleca się możliwie wczesne opracowanie wraz z nimi wizji i scenariuszy lepszego życia<sup>25</sup> i wyjaśnienie, jakimi zasobami dysponują osobiście i jakie mogą odnaleźć i rozwinąć w relacjach oraz tradycjach rodzinnych. Wyprowadzone z nich cele należy następnie uzgodnić i opracować między sobą oraz z pozostałymi osobami biorącymi udział w terapii. Podczas pracy ukierunkowanej na pozytywne cele istniejące problemy i zakłócenia będą oznaczane jako przeszkody w osiągnięciu celów i mogą „umrzeć śmiercią naturalną”. W ten sposób podkreśla się ukierunkowanie na wykorzystanie zasobów, unika się natomiast patocentryzmu mimo odpowiedniej aktualizacji problemów. Często potrzebne jest również przyswajanie nowych kompetencji umożliwiających skuteczne radzenie sobie z różnymi sytuacjami i zadaniami, aby umożliwić doświadczenie sukcesu i wykształcenie nowych schematów dążenia.

Jak się okazuje, uwzględnić należy również istotne dla osiągnięcia sukcesu wymiary oddziaływania postulatów. Na szczególną

Angehörigen. Da Mehrgenerationenfamilien sehr komplexe Systeme sind, hilft die genographische Arbeit Angehörigen und Therapeuten, diese in ihrer Vielschichtigkeit zu durchschauen (s.o.). Verstehen sich z.B. Großeltern als Paar nicht, neigen sie oft dazu, sich stärker ihren Kindern und Enkelkindern anzuschließen. Dies kann die Beziehungen mit Schwiegersohn oder Schwiegertochter anhaltend belasten. Hier sind Loyalitätserwartungen und Loyalitätsverpflichtung angesprochen, die im familialen Netzwerk Verhalten und Erleben steuern.

Die Beziehungsdimension ist auch für die Gestaltung der therapeutischen Beziehung wichtig: der Bindungsstil der einzelnen Angehörigen erfordert differenzielle Vorgehensweisen beim Therapeuten. Bindungsängstliche z.B. tun sich schwerer in der Beziehung zum Therapeuten und benötigen mehr Unterstützung und Ermutigung.<sup>26</sup> Grawe<sup>27</sup> betont die Wichtigkeit, familiäre Beziehungsprobleme möglichst auch im Familienkreis zu behandeln, weil hier die familienbezogenen neuropsychischen Schemata leichter zu aktivieren sind. Auch hier muss der Therapeut zu jedem einzelnen Familienmitglied individuell Beziehung aufnehmen. Da sich Beziehungen und Kommunikation gegenseitig beeinflussen, kommt es für die Qualität der Beziehung auf die kommunikativ vermittelte Positivität, Offenheit, Zuneigung und Unterstützung an. Die bereitet oft aber gerade zwischen den Generationen Probleme, da die Auffassungen über Kommunikation höchst unterschiedlich sein können und daher der Klärung und des Abgleichs bedürfen.<sup>28</sup> Dabei werden vielfach funktionale Bedeutungen bzw. Funktionszusammenhänge deutlich, die z.T. erst bei Berücksichtigung der transgenerationalen Perspektive erkennbar sind. Auch die lebensweltliche Bewertung von Situationen und Problemen fällt zwischen den unterschiedlichen Generationen, aber auch zwischen Geschwistern oder Partnern oft unterschiedlich aus, was auf unterschiedliche Lebenskonzepte und Schemata hinweist. Diese wiederum sind oft eng mit



uwagę zasługuje w perspektywie wielopokoleniowej rodzina jako system wraz ze szczególnymi cechami systemowymi, ze zdolnością do funkcjonowania w ramach pewnego cyklu rodzinnego, z rodzinnymi podsystemami i wkładem poszczególnych członków rodziny w jej funkcjonowanie. Ponieważ rodziny wielopokoleniowe stanowią bardzo skomplikowane systemy, praca nad genografią pozwala zarówno ich członkom, jak i terapeutom uzyskać wgląd w ich wielowarstwową strukturę (patrz wyżej). Jeżeli na przykład dziadkowie nie umieją się porozumieć jako para, często mają skłonności do tworzenia silniejszej więzi ze swoimi dziećmi lub z wnukami. Może to trwale obciążać ich relacje z synową lub zięciem. Tutaj dochodzi się do problemu oczekiwań i zobowiązań lojalnościowych, które w układach rodzinnych sterują zachowaniem i przeżyciami członków rodziny.

Uwzględnienie wymiaru relacyjnego jest ważne również dla kształtowania relacji terapeutycznej: sposób wchodzenia w związki poszczególnych członków rodziny wymaga dostosowanych do nich różnych sposobów podejścia terapeutycznego. Osoby wykazujące lęk przed wchodzeniem w związki będą miały również większe trudności w nawiązaniu relacji z terapeutą i będą potrzebowały więcej wsparcia i zachęty z jego strony<sup>26</sup>. Grawe<sup>27</sup> podkreśla, że jest rzeczą ważną, aby problemy w relacjach rodzinnych były omawiane w miarę możliwości również w kręgu rodzinnym, ponieważ w taki sposób łatwiej będzie aktywować odnoszące się do rodziny schematy neuropsychiczne. Również w tej sytuacji terapeuta musi nawiązać indywidualny kontakt z każdym z członków rodziny. Ponieważ wzajemne relacje i komunikacja wpływają na siebie, aby zapewnić odpowiednią jakość relacji potrzebne są komunikaty sygnalizujące pozytywne nastawie-

dem indywidualnym wie dem familialen Selbstbild verknüpft.

In jeder Beratung geht es um gewünschte oder gefürchtete Veränderungen. Dabei wird deutlich, was passieren würde, wenn alles so weiter ginge, wie bisher, und wer davon am meisten profitierte. Lösungsorientiert vorgehen heißt sodann, unter Beteiligung möglichst vieler Angehöriger zu ermitteln, welche Ziele erreicht werden sollen und wie dies geschehen kann. Hier wäre auch der Umgang mit nicht lösbaren Problemen wie chronischer Krankheit oder Behinderung zu erörtern.<sup>29</sup> Im Rahmen systemisch-genographischer Analyse und Therapie kommen die veränderungsrelevanten Ressourcen und Anfälligkeiten in den verschiedenen Generationen und Subsystemen ebenso zur Sprache wie die diesbezüglichen Anliegen der einzelnen Angehörigen. Um die positive Zielsetzung zu betonen, vermeiden wir dabei Begriffe wie „Problem“ oder „Störung“ und reden lieber von **Optimierung der Lebensqualität**. Die Beteiligten brauchen sich hierzu auch nicht als „therapiebedürftig“ zu stigmatisieren; es genügt völlig, wenn sie an einer Optimierung ihrer Lebensqualität interessiert sind.

## Fazit

Wie befriedigend das Leben im Kontext von Mehrgenerationensystemen sein kann, ist abhängig von Strukturen und Prozessen familialer Funktionsfähigkeit, von Gesundheit und Kompetenz der Angehörigen der verschiedenen Generationen, aber auch von äußeren Lebensbedingungen der Mikro-, Meso- und Makro-Ebene. In unterschiedlichen Konstellationen und Phasen im Lebens- und Familienzyklus gibt es dabei eine Vielfalt familialer und individueller Möglichkeiten, die psychologisch zu ermitteln sind. Zukunfts- und bedürfnisorientierte Arbeit unter der Mehrgenerationenperspektive kann Menschen helfen, nicht nur vertiefte Einsichten

nie, otwartość, przywiązanie i wsparcie. Komunikacja powoduje jednak szczególnie problemy w relacjach międzypokoleniowych, ponieważ wyobrażenia o tym, jak powinna ona wyglądać, mogą być nader różne, stąd też potrzeba ich wyjaśnienia i uzgodnienia (mity harmonii, tajemnice)<sup>28</sup>. Przy tej okazji ujawniają się również funkcjonalne znaczenia i powiązania, których część można rozpoznać dopiero przy uwzględnieniu perspektywy transgeneracyjnej. Również ocena poszczególnych sytuacji i problemów jest odmienna w zależności od pokolenia, ale często wypada różnie nawet między rodzeństwem czy partnerami, co wskazuje na odmienne koncepcje życia i schematy. Te z kolei są często silnie związane z indywidualnym oraz uzyskiwanym za pośrednictwem rodziny obrazem samego siebie.

W każdej terapii chodzi o zmiany – oczekiwane lub budzące obawę. Pozwala ona na uświadomienie sobie tego, co się stanie, gdy wszystko będzie toczyło się tak, jak dotychczas, i kto odniesie z tego najwięcej korzyści. Postępowanie terapeutyczne ukierunkowane na rozwiązania polega więc na tym, aby wraz z możliwie wieloma innymi członkami rodziny ustalić, jakie cele powinny zostać osiągnięte i w jaki sposób może się to dokonać. Należy również ustalić zasady obchodzenia się z problemami niemożliwymi do rozwiązania, takimi jak chroniczna choroba czy niepełnosprawność<sup>29</sup>. W ramach systemowo-genograficznej analizy i terapii omówione zostają zarówno istotne w procesie zmian zasoby i skłonności, występujące w różnych pokoleniach, jak również odnoszące się do nich dążenia poszczególnych członków rodziny. Aby zaakcentować pozytywnie sformułowane cele, należy unikać używania pojęć takich jak „problem” czy „zaburzenie” i mówić raczej o **optymalizacji jakości życia**. Uczestnicy nie muszą stygma-

in ihre neuropsychischen Schemata und ihre Entwicklungs- und Familiendynamik zu gewinnen, sondern auch ihr Erlebens- und Handlungsrepertoire zu erweitern und ihre Lebensqualität zu optimieren.

#### ■ ANMERKUNGEN

<sup>1</sup> M. Cierpka, A. Massing, G. Reich, *Praxis der psychoanalytischen Familien und Paartherapie*, Stuttgart 2007.

<sup>2</sup> Siehe ausführlicher P. Kaiser, *Mehrgenerationen-Familie und neuropsychische Schemata. Therapeutische Dimensionen und Wirkfaktoren*, Göttingen 2008.

<sup>3</sup> A.B. Hollingshead, *Cultural Factors in the Selection of Marriage Mates*, in: *American Sociol. Review* 15 (1950), 619-627; A.M. Katz, R. Hill, *Residential Proximity and Marital Selection. A Review of Theory, Method and Fact*, in: *Marriage and the Family Living* 20 (1958), 386-401.

<sup>4</sup> J. LeDoux, *Das Netz der Persönlichkeit. Wie unser Selbst entsteht*, Düsseldorf 2003.

<sup>5</sup> Ch.P. Schaaf, J. Zschocke, C. Schaaf-Zschocke, *Basiswissen Humangenetik*, Heidelberg 2008.

<sup>6</sup> Genexpression, siehe K.P. Lesch, *Linking Emotion to the Social Brain. The Role of the Serotonin Transporter in Human Social Behaviour*, in: *European Molecular Biology Organization* 2007, vol. 8, special issue; Ch.P. Schaaf, J. Zschocke, C. Schaaf-Zschocke, op.cit.

<sup>7</sup> K. Lesch, op.cit., 25.

<sup>8</sup> A.V. Horwitz, H.R. White, S. Howell-White, *Becoming Married and Mental Health: A Longitudinal Study of a Cohort of Young Adults*, in: *Journal of Marriage and the Family* 58 (1996), 895-907; M. Franz, K. Lieberz, H. Schepank (Hg.), *Seelische Gesundheit und neurotisches Elend. Der Langzeitverlauf in der Bevölkerung*, Wien 2000; K.P. Lesch, op.cit.

<sup>9</sup> K. Gawe, *Neuropsychotherapie*, Göttingen 2004; P. Kaiser, op.cit.

<sup>10</sup> A. Antonovsky, *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*, Tübingen 1997; K. Gawe, op.cit.; K.P. Lesch, op.cit.

<sup>11</sup> K. Gawe, op.cit.

<sup>12</sup> P. Bourdieu, *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*, in: R. Kreckel (Hg.), *Soziale Welt*, Göttingen 1983, 183-198.

<sup>13</sup> Individuationsprobleme siehe N.O. Lee, *Transgenerationale Beziehungsmuster in Familien*, Dissertation, Fakultät IV der Universität Oldenburg, Oldenburg 2005; P. Kaiser, op.cit. Siehe auch Genogramm von Tina, Abb. 2.

tyzować siebie jako „potrzebujących terapii”, lecz wystarczy w zupełności, gdy postrzegać się będą jako osoby zainteresowane podniesieniem jakości swojego życia.

### Wnioski końcowe

Satysfakcja z życia w kontekście systemów wielopokoleniowych zależna jest od struktur i procesów funkcjonowania rodziny, od zdrowia i kompetencji jej członków należących do różnych pokoleń, ale również od zewnętrznych warunków życia na poziomie mikro-, mezo- i makrospołecznym. W różnych konstelacjach i fazach związanych z cyklem życia jednostkowego i rodzinnego istnieje wielka różnorodność zarówno rodzinnych, jak i indywidualnych możliwości, których rozpoznanie jest zadaniem psychologa. Praca ukierunkowana na przyszłość i zaspokojenie potrzeb, prowadzona w perspektywie wielopokoleniowej, może pomóc ludziom nie tylko w uzyskaniu głębszego wglądu we własne schematy neuropsychiczne oraz dynamikę rozwoju osobowego i relacji rodzinnych, lecz również na rozszerzenie repertuaru emocji i działań, co pozwoli im na zoptymalizowanie jakości własnego życia.

### ■ PRZYPISY

<sup>1</sup> M. Cierpka, A. Massing, G. Reich, *Praxis der psychoanalytischen Familien und Paartherapie*, Stuttgart 2007.

<sup>2</sup> Więcej na ten temat w: P. Kaiser, *Mehrgenerationen-Familie und neuropsychische Schemata. Therapeutische Dimensionen und Wirkfaktoren*, Göttingen 2008.

<sup>3</sup> A.B. Hollingshead, *Cultural Factors in the Selection of Marriage Mates*, „American Sociol. Review” 15 (1950), s. 619–627; A.M. Katz, R. Hill, *Residential Proximity and Marital Selection. A Review*

<sup>14</sup> Z.B. F.B. Simon, R. Wimmer, T. Groth, *Mehr-Generationen-Familienunternehmen*, Heidelberg 2005.

<sup>15</sup> P. Kaiser, op.cit.

<sup>16</sup> Siehe Abb. 2; M. McGoldrick, R. Gerson, *Genogramme in der Familienberatung*, Bern 2004; P. Kaiser, op.cit.

<sup>17</sup> Vgl. H. Stierlin, I. Rücker-Emden, N. Wetzel, M. Wirsching, *Das erste Familiengespräch*, Stuttgart 1977; M. McGoldrick, R. Gerson, op.cit.; P. Kaiser, op.cit.

<sup>18</sup> Vgl. P. Kaiser, op.cit.

<sup>19</sup> Z.B. mittels Skulpturaufstellungen, Verbalisieren emotionaler Erlebnis-inhalte, positivem Konnotieren oder Schemanalyse; vgl. M. Schmidt, *Systemische Familienrekonstruktion*, Göttingen 2003; P. Kaiser, op.cit.

<sup>20</sup> Erfolgsprädiktoren siehe M. Perrez, U. Baumann, *Lehrbuch Klinische Psychologie – Psychotherapie. Klassifikation, Diagnostik, Ätiologie, Intervention von psychischen Störungen*, Bern 2005; J.C. Norcross, L.E. Beutler, R. Levant (Hrsg.), *Evidence-Based Practices in Mental Health. Debate and Dialogue on the Fundamental Questions*, Washington DC 2006, 13-22; P. Kaiser, op.cit.

<sup>21</sup> Z.B. K. Grawe, op.cit.

<sup>22</sup> Ebd.

<sup>23</sup> J.C. Norcross, L.E. Beutler, R. Levant (Hrsg.), op.cit.

<sup>24</sup> L.E. Beutler, M. Malik, S. Alimohamed, T.M. Harwood, H. Talebi, S. Noble, E. Wong, *Therapist variables*, w: M.J. Lambert (Hrsg.), *Bergin and Garfield's Handbook of Psychotherapy and Behavior Change*, New York 2004, 227-306.

<sup>25</sup> Zukunftsarbeit siehe P. Kaiser, op.cit.

<sup>26</sup> J.C. Norcross, L.E. Beutler, R. Levant (Hrsg.), op.cit.

<sup>27</sup> K. Grawe, op.cit.

<sup>28</sup> Harmoniemythen, Geheimnisse, vgl. P. Kaiser, op.cit.

<sup>29</sup> Z.B. H.-P. Heckerens, M. Ohling, *Familien-Psychoedukation als Rückfallprophylaxe bei Schizophrenie*, in: *Wirkung und Wirkungsweise. Psychotherapie* 11 (2006), 1, 26-37.

of Theory, Method and Fact, „Marriage and the Family Living” 20 (1958), s. 386–401.

<sup>4</sup> J. LeDoux, *Das Netz der Persönlichkeit. Wie unser Selbst entsteht*, Düsseldorf 2003.

<sup>5</sup> Ch.P. Schaaf, J. Zschocke, C. Schaaf-Zschocke, *Basiswissen Humangenetik*, Heidelberg 2008.

<sup>6</sup> Ekspresja genów zob. K.P. Lesch, *Linking Emotion to the Social Brain. The Role of the Serotonin Transporter in Human Social Behaviour*, „European Molecular Biology Organization” 2007, vol. 8, wyd. specjalne; Ch.P. Schaaf, J. Zschocke, C. Schaaf-Zschocke, dz. cyt.

<sup>7</sup> K.P. Lesch, dz. cyt., s. 25.

<sup>8</sup> A.V. Horwitz, H.R. White, S. Howell-White, *Becoming Married and Mental Health: A Longitudinal Study of a Cohort of Young Adults*, „Journal of Marriage and the Family” 58 (1996), s. 895–907; M. Franz, K. Lieberz, H. Schepank (red.), *Seelische Gesundheit und neurotisches Elend. Der Langzeitverlauf in der Bevölkerung*, Wien 2000; K.P. Lesch, dz. cyt.

<sup>9</sup> K. Grawe, *Neuropsychotherapie*, Göttingen 2004; P. Kaiser, dz. cyt.

<sup>10</sup> A. Antonovsky, *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*, Tübingen 1997; K. Grawe, dz. cyt.; K.P. Lesch, dz. cyt.

<sup>11</sup> K. Grawe, dz. cyt.

<sup>12</sup> P. Bourdieu, *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*, w: R. Kreckel (red.), *Soziale Welt*, Göttingen 1983, s. 183–198.

<sup>13</sup> Problemy indywidualne zob. N.O. Lee, *Transgenerationale Beziehungsmuster in Familien*, Dissertation, Fakultät IV der Universität Oldenburg, Oldenburg 2005; P. Kaiser, dz. cyt. Zob. też genogram Tiny, schemat 2.

<sup>14</sup> Np. F.B. Simon, R. Wimmer, T. Groth, *Mehr-Generationen-Familienunternehmen*, Heidelberg 2005.

<sup>15</sup> P. Kaiser, dz. cyt.

<sup>16</sup> Zob. schemat 2; M. McGoldrick, R. Gerson, *Genogramme in der Familienberatung*, Bern 2004; P. Kaiser, dz. cyt.

<sup>17</sup> Por. H. Stierlin, I. Rücker-Embsen, N. Wetzler, M. Wirsching, *Das erste Familiengespräch*, Stuttgart 1977; M. McGoldrick, R. Gerson, dz. cyt.; P. Kaiser, dz. cyt.

<sup>18</sup> Por. P. Kaiser, dz. cyt.

<sup>19</sup> Por. M. Schmidt, *Systemische Familienrekonstruktion*, Göttingen 2003; P. Kaiser, dz. cyt.

<sup>20</sup> Czynniki sukcesu zob. M. Perrez, U. Baumann, *Lehrbuch Klinische Psychologie – Psychotherapie. Klassifikation, Diagnostik, Ätiologie, Intervention von psychischen Störungen*, Bern 2005; J.C. Norcross, L.E. Beutler, R. Levant (red.), *Evidence-based Practi-*

## Peter Kaiser

Prof. Dr. phil. habil., Diplom-Psychologe, Psychotherapeut, ist Universitätsprofessor für Psychologie; Leiter des Arbeitsbereichs Psychologie an der Universität Vechta und des Instituts für Familienpsychologie Oldenburg.

Seine Forschungsschwerpunkte sind Struktur- und Kommunikationsprobleme von Paaren und Familien. Zahlreiche Veröffentlichungen zur Familienpsychologie.

*ces in Mental Health. Debate and Dialogue on the Fundamental Questions*, Washington DC 2006, s. 13–22;

P. Kaiser, dz. cyt.

<sup>21</sup> Np. K. Grawe, dz. cyt.

<sup>22</sup> Tamże.

<sup>23</sup> J. C. Norcoross, L.E. Beutler, R. Levant (red.), dz. cyt.

<sup>24</sup> L.E. Beutler, M. Malik, S. Alimohamed, T.M. Harwood, H. Talebi, S. Noble, E. Wong, *Therapist Variables*, w: M.J. Lambert (red.), *Bergin and Garfield's Handbook of Psychotherapy and Behavior Change*, New York 2004, s. 227–306.

<sup>25</sup> Praca ukierunkowana na przyszłość zob. P. Kaiser, dz. cyt.

<sup>26</sup> J. C. Norcoross, L.E. Beutler, R. Levant (red.), dz. cyt.

<sup>27</sup> K. Grawe, dz. cyt.

<sup>28</sup> Por. P. Kaiser, dz. cyt.

<sup>29</sup> Np. H.-P. Heekerens, M. Ohling, *Familien-Pschoedukation als Rückfallprophylaxe bei Schizophrenie*, „Wirkung und Wirkungsweise. Psychotherapie” 11 (2006), s. 26–37.

## Peter Kaiser

Prof. dr hab., psycholog, psychoterapeuta, kierownik Katedry Psychologii na Uniwersytecie w Vechcie i w Instytucie Psychologii Rodziny w Oldenburgu.

Główne kierunki podejmowanych przez niego badań prowadzą się do problemów struktury i komunikacji par małżeńskich oraz rodziny. Jest autorem licznych publikacji z zakresu psychologii rodziny.



Michael Hainz



### **Dlaczego Niemcy Wschodnie stały się tak bardzo ateistyczne? Próba wielopłaszczyznowego wyjaśnienia podziału religijnego na Niemcy Wschodnie i Zachodnie z perspektywy środkowoeuropejskiej**

### **Warum Ostdeutschland so atheistisch wurde? Ein mehrstufiger Erklärungsversuch zur religiösen Ost-West-Spaltung Deutschlands aus zentraleuropäischer Perspektive**

**Słowa kluczowe:** religijność; ateizacja; destrukcja religii; sekularyzacja; desekularyzacja

**Schlüsselworte:** Religiosität; Atheisierung; Destruktion von Religion; Säkularisierung; Desäkularisierung

Porównanie danych dotyczących religijności Niemiec z danymi odnoszącymi się do ich środkowoeuropejskich sąsiadów – np. danych ISSP z 1998 roku<sup>1</sup> lub uzyskanych na podstawie projektu „Political Culture in Central and Eastern Europe” przeprowadzonego przez Detlefa Pollacka w 2000 roku<sup>2</sup> – sprawia, że rzucają się w oczy dwie sprawy. Po pierwsze – w odróżnieniu od krajów takich jak Polska, Czechy, Słowacja, Austria, Węgry i Szwajcaria – mimo 20 lat, jakie upłynęły od zjednoczenia Niemiec, w odniesieniu do kwestii religijności mówić należy nie o jednym społeczeństwie, lecz o dwóch całkowicie różnych społeczeństwach niemieckich. Ten wyraźny podział religijny przebiegający między Niemcami Wschodnimi a Zachodnimi można porównać z danymi z 2007 roku za pomocą obszernie ujmującego temat wskaźnika Zentralität der Religiosität, który wykorzystano w „Monitorze Religijnym” wydawanym przez fundację Bertelsmanna. Porównanie to pozwala stwierdzić, że procentowy udział osób „niereligijnych” w Niemczech Wschodnich jest ponad trzykrotnie wyższy (63%) niż

Vergleicht man Daten zur Religiosität in Deutschland mit denen seiner zentraleuropäischen Nachbarländer – z.B. die Daten des ISSP von 1998<sup>1</sup> oder des Projekts „Political Culture in Central and Eastern Europe” von Detlef Pollack aus dem Jahr 2000<sup>2</sup> – dann springen zwei Sachverhalte unmittelbar ins Auge: Erstens ist – im Unterschied zu den Ländern Polen, Tschechien, der Slowakei, Österreich, Ungarn und der Schweiz – auch 20 Jahre nach der „Wende” in religiöser Hinsicht in Deutschland nicht von einer Gesellschaft, sondern von zwei völlig unterschiedlichen Gesellschaften zu sprechen. Diese massive religiöse Spaltung zwischen Ost- und Westdeutschland lässt sich mit Hilfe des umfassenden Indikators „Zentralität der Religiosität” des „Religionsmonitors” der Bertelsmann-Stiftung mit Daten aus dem Jahr 2007 kompakt verdeutlichen: Demnach ist der Anteil der „nichtreligiösen” Menschen in Ostdeutschland mit 63% mehr als dreimal so hoch wie in Westdeutschland (19%). Umgekehrt sind 8% der Ostdeutschen als „hochreligiös” anzusehen, gegenüber 21% in Westdeutschland. Zur Erläuterung: Im sowohl theoretisch wie empirisch ausgereiften Konzept des Religionsmonitor hat sein Entwickler, der Sozialwis-

w Niemczech Zachodnich (19%). Natomiast za „bardzo religijnych” uważa się 8% Niemców Wschodnich oraz 21% mieszkańców zachodniej części Niemiec. Gwoli wyjaśnienia: w opracowanej zarówno teoretycznie, jak i empirycznie koncepcji „barometru religijnego” jego pomysłodawca, socjolog i teolog Stefan Huber<sup>3</sup>, nawiązując do poglądów Charlesa Glocka, wyróżnił sześć zasadniczych wymiarów religijności, dookreślił je za pomocą pojedynczych pytań odnoszących się do każdego z nich i na tej podstawie sformułował wspomniany powyżej indeks Zentralität der Religiosität<sup>4</sup>.

Gdy na podstawie zasadniczych zmienionych religijnych porównamy obie części Niemiec z innymi krajami Europy Środkowej, to z odpowiedzi badanych wyłania się określona kolejność poszczególnych krajów, oczywiście lekko zróżnicowana w zależności od wskaźnika. Na podstawie wskaźnika „wiara w Boga” (według danych ISSP z 1998 roku) można stwierdzić, co następuje:

- zdecydowanie najbardziej religijnymi krajami są Polska (94% wierzących w Boga), następnie Austria (80%), Szwajcaria (73%) i Słowacja (72%);
- na środkowych pozycjach plasują się Niemcy Zachodnie (65%) wraz z Węgrami (65%) oraz Słowacja (62%);
- najbardziej „ateizujące” kraje – używając wyrażenia Paula Zulehnera<sup>5</sup> – to Czechy (46%) i Niemcy Wschodnie (25%).

Pod względem przynależności kościelnej kolejność jest prawie identyczna, jedynie Niemcy Zachodnie z wynikiem 85% dołączają do czołówki. Te uzyskane przez Pollacka dane (z 3003 roku) prawdopodobnie nie odzwierciedlają dostatecznie stopnia przynależności do Kościoła w Słowacji i w Polsce – „European Value Survey” szacuje go znacznie wyżej, a mianowicie 77% (zamiast 72%) na Słowacji i 96% (zamiast 82%) w Polsce<sup>6</sup>.

senschaftler und Theologe Stefan Huber<sup>3</sup>, in Weiterführung des Ansatzes von Charles Glock sechs Kerndimensionen der Religiosität (Intellekt, Ideologie im Sinne von Glaube, öffentliche Praxis, private Praxis, Erfahrung, Konsequenzen) unterschieden und mit Hilfe jeweils einer Erhebungsfrage zu einem Index „Zentralität der Religiosität” zusammengefügt.<sup>4</sup>

Zweitens ergibt sich ungefähr folgende, je nach Indikator freilich leicht differenzierte Länderreihung, wenn man die beiden Teile Deutschlands anhand religiöser Kernvariablen mit anderen Ländern Zentraleuropas vergleicht. Anhand des Indikators „Glaube an Gott” (nach ISSP-Daten von 1998) ergibt sich folgende Abstufung:

- Die weitaus frömmsten Länder sind Polen (94% glauben an Gott), gefolgt von Österreich (80%), der Schweiz (73%) und der Slowakei (72%).
- In einer mittleren Position liegt Westdeutschland (65%), gleichauf mit Ungarn (65%) und Slowenien (62%).
- Am meisten „atheisierend” – ein Ausdruck Paul Zulehners<sup>5</sup> – sind demnach Tschechien (46%) und Ostdeutschland (25%).

In Bezug auf die Kirchenzugehörigkeit ergibt sich fast genau die gleiche Reihenfolge: Lediglich Westdeutschland wechselt mit einem Organisationsgrad von 85% in die Spitzengruppe über. Übrigens dürften Pollacks Angaben die Kirchenmitgliedschaft in der Slowakei und in Polen unterschätzen: Der European Value Survey weist sie als deutlich höher aus, nämlich mit 77% (statt 72%) für die Slowakei und 96% (statt 82%) für Polen.<sup>6</sup> Auffällig am Ost-West-Vergleich ist hier, dass die Schweiz, Deutschland und Österreich – im Gegensatz zu allen ex-kommunistischen Ländern – einen deutlich höheren Anteil an Kirchenmitgliedern (85-91%) als an Gottgläubigen (62-81%) haben, was – zusammen mit den ebenfalls niedrigeren Zahlen der Gottesdienstbesucher – ein Indiz sein kann für das, was Grace Davie „vicarious religion”<sup>7</sup> (stellvertretende



Jeśli porównać sytuację w Niemczech Wschodnich i Zachodnich, to uderza fakt, że w krajach takich jak Szwajcaria, Niemcy czy Austria – w przeciwieństwie do wszystkich krajów postkomunistycznych – odsetek członków Kościoła jest wyraźnie wyższy (85–91%) niż wierzących w Boga (62–81%), co wraz z mniejszą liczbą osób uczęszczających na nabożeństwa może być wskaźnikiem zjawiska, które Grace Davie nazywa religią zastępczą (ang. *vicarious religion*)<sup>7</sup>, polegającego na tym, że niezbyt aktywna religijnie większość społeczeństwa wspiera i akceptuje to, co czyni religijnie zaangażowana mniejszość.

Nowsze dane z 2007 roku uzyskane na podstawie projektu „Aufbruch” („Wymarsz”) opracowanego przez Paula Zulehnera i Mikłosa Tomkę potwierdzają na podstawie wskaźnika religijnej samooceny wspomnianą już kolejność poszczególnych krajów<sup>8</sup>. Badania te pozwalają stwierdzić, że religijne zróżnicowanie między krajami postkomunistycznymi wykazuje tendencję rosnącą. W krajach i tak już bardzo religijnych, szczególnie w Słowacji, a w pewnym stopniu również i w Polsce, w latach 1997–2007 wzrósł odsetek osób określających się jako „bardzo religijne” (w Słowacji z 10% do 18%, w Polsce z 20% do 28%) i „dość religijne” (w Słowacji z 43% do 48%, w Polsce z 54% do 49%), podczas gdy na drugim końcu skali, a więc w Niemczech Wschodnich i w Czechach, nieznacznie wzrósł i tak już wysoki odsetek osób niereligijnych<sup>9</sup>. Wewnętrzna polaryzacja religijna w społeczeństwie węgierskim zdaje się utrwalać, a w Słowacji ulega wzmocnieniu. Jeżeli dodać do tego wskaźniki religijności pozakościelnej<sup>10</sup>, to uzyskany w ten sposób obraz będzie miał charakter nieco bardziej niejednoznaczny, nad czym jednak nie możemy się już dłużej zatrzymywać, szczególnie że nie ma to większego znaczenia dla niniejszych rozważań<sup>11</sup>.

Religion) genannt hat, nämlich dass eine religiös nicht sonderlich aktive Bevölkerungsmehrheit das unterstützt und billigt, was eine religiös engagierte Minderheit tut.

Neuere Daten von 2007 aus dem Projekt „Aufbruch” von Paul Zulehner und Miklos Tomka bestätigen anhand des Indikators der religiösen Selbsteinschätzung die genannte Reihung der Länder.<sup>8</sup> Tendenziell hat sich demnach die religiöse Differenzierung zwischen exkommunistischen Ländern noch verstärkt: In den ohnehin hochreligiösen Ländern, besonders in der Slowakei, etwas auch in Polen, sind zwischen 1997 und 2007 die Anteile der sich als „besonders religiös” (Slowakei: von 10% auf 18%, Polen: von 20% auf 28%) und „einigermaßen religiös” (Slowakei: von 43% auf 48%, Polen: von 54% auf 49%) einstufenden Menschen gewachsen, während am unteren Ende der Skala in Ostdeutschland und Tschechien die ohnehin hohen areligiösen Bevölkerungsteile geringfügig zugenommen haben.<sup>9</sup> Die gesellschaftsinterne religiöse Polarisierung in Ungarn scheint sich verstetigt und diejenige in Slowenien verstärkt zu haben. Nimmt man Indikatoren für außerkirchliche Religiosität hinzu,<sup>10</sup> dann ergibt sich ein uneindeutigeres Bild, das hier aus Platzgründen und weil es für den Gang der folgenden Argumentation nicht bedeutsam ist, nicht dargestellt werden kann.<sup>11</sup>

Im Folgenden will ich mit Hilfe eines mehrstufigen Ansatzes versuchen, die tiefe religiöse Spaltung zwischen Ost- und Deutschland zu erklären. Dabei stellt sich zunächst die Frage: War es nur der Kommunismus in Ostdeutschland, der diese Diskrepanz erzeugt hat? Oder waren bereits vor 1945 in Ostdeutschland soziale Bedingungen am Werk, die eine relativ schwache religiöse Substanz hervorgebracht hatten, an welche die kommunistischen Machthaber anknüpfen konnten, um Religion noch stärker zu verdrängen?

Aus dem vorgestellten Religionsvergleich der postkommunistischen Länder legt sich bereits folgende Hypothese nahe: Offensichtlich gab es nicht

W dalszej części tekstu postaram się, posługując się wielostopniowym podejściem badawczym, wyjaśnić głęboki rozdźwięk religijny między Niemcami Wschodnimi a Zachodnimi. Wymaga to najpierw postawienia pytania: czy przyczyną tej rozbieżności był wyłącznie komunizm w Niemczech Wschodnich? Czy może już przed 1945 rokiem pewne społeczne warunki panujące we wschodniej części Niemiec spowodowały względnie słabą kondycję religijną, do której nawiązać mogli komunistyczni rządzący, aby jeszcze bardziej osłabić religię?

Z przedstawionego wyżej porównania sytuacji religii w krajach postkomunistycznych wynika następująca hipoteza: oddziaływanie komunizmu na religijne przekonania i praktyki najwyraźniej nie wyglądało tak samo w każdym z tych społeczeństw. Polska i prawdopodobnie również Słowacja nie straciły niemal nic ze swojej religijnej substancji, a nawet wzmocniły religijną odporność, podczas gdy Niemcy Wschodnie, a po nich również Czechy, poniosły pod względem religijnym ogromne straty. Innymi słowy: porównanie krajów postkomunistycznych (w kontekście pewnej wiedzy historycznej) świadczy o tym, że siła destrukcji antyreligijnej polityki komunistycznej zależała w decydującym stopniu od specyfiki poszczególnych krajów, a więc od warunków politycznych, ekonomicznych i społeczno-kulturowych, ukształtowanych w toku historycznego rozwoju poszczególnych społeczeństw Europy Środkowo-Wschodniej. Tak więc należy przyjąć, że komunistycznej polityki wobec religii w latach 1945–1989 nie można uznać za jedyną przyczynę ateizacji Niemiec Wschodnich. W celu wyjaśnienia dzisiejszej niereligijności Niemiec Wschodnich należy natomiast uwzględnić – tak brzmi moja teza zainspirowana historyczno-komparatywnymi bada-

die eine, gleichartige Wirkung des Kommunismus auf die religiösen Überzeugungen und Praktiken dieser Gesellschaften. Polen und wohl auch die Slowakei büßten kaum etwas von ihrer religiösen Substanz ein, ja gewannen sogar noch an religiöser Widerstandskraft hinzu, während Ostdeutschland und nach ihm auch Tschechien in religiöser Hinsicht die meisten Verluste hinnehmen mussten. Mit anderen Worten: Der postkommunistische Ländervergleich ist (auf dem Hintergrund eines gewissen historischen Wissens) bereits ein Indiz dafür, dass die jeweilige religionsdestruktive Wirksamkeit der kommunistischen Politik entscheidend vom jeweiligen landesspezifischen Kontext abhing, also von den geschichtlich gewachsenen politischen, ökonomischen und sozialkulturellen Bedingungen in den einzelnen Gesellschaften Mittelosteuropas. Somit ist auch nicht die kommunistische Religionspolitik zwischen 1945 und 1989 als alleinige Ursache der Atheisierung in Ostdeutschland anzusehen. Vielmehr sind – so meine, von David Martins historisch-komparativem Vorgehen angeregten These<sup>12</sup> – die historischen, vor 1945 liegenden Anknüpfungspunkte in die Erklärung der heutigen Religionslosigkeit in Ostdeutschland mit einzubeziehen.

### **Zur staatssozialistischen Destruktion von Religion**

Wie massiv der Abbruch der Kirchlichkeit und kirchengebundenen Religiosität zu Zeiten der DDR war, geht u.a. daraus hervor, dass 1949, als die DDR gegründet wurde, noch 81% der ostdeutschen Bevölkerung der evangelischen und 11% der katholischen Kirche angehörten, während gut vierzig Jahre später, 1990, noch etwas mehr als 25% der Bevölkerung sich zur evangelischen und 4% sich zur katholischen Kirche zählten.<sup>13</sup> Kurzum: Die Kirchenmitgliedschaft schrumpfte in der DDR-Zeit von 92% (1949) auf weniger als ein Drittel (29%) in

niami Davida Martinsa<sup>12</sup> – niektóre aspekty historycznej sytuacji sprzed 1945 roku.

### **Socjalistyczne państwo a destrukcja religii**

Masowa skala zerwania więzi z Kościołem i odchodzenia od tzw. kościelnej religijności w czasach NRD widoczna jest w statystykach wskazujących, że w 1949 roku, gdy ustanowiono NRD, jeszcze 81% wschodnioniemieckiej ludności należało do Kościoła ewangelickiego, a 11% do Kościoła katolickiego, podczas gdy w 1990 roku za członków Kościoła ewangelickiego uważało się nieco ponad 25% ludności, Kościoła katolickiego zaś 4%<sup>13</sup>. Podsumowując: przynależność kościelna spadła w czasach NRD z 92% (1949 rok) do mniej niż jednej trzeciej (29%) w 1989 roku. Kartoteki Kościołów protestanckich dokumentujące wystąpienia z Kościoła, nabożeństwa, chrzty i konfirmacje<sup>14</sup> wskazują, że poziom kościelności i religijności najbardziej obniżył się w drugiej połowie lat pięćdziesiątych<sup>15</sup>. W samej tylko Saksonii w latach 1956–1960 przeciętna liczba uczestników niedzielnych nabożeństw spadła o jedną trzecią – ze 153 309 do 104 843<sup>16</sup>. W dwóch parafiach, Halle i Landsberg, stwierdzono gwałtowny spadek liczby konfirmowanych w latach 1958–1960, spowodowany konfliktem o Jugendweihe [świecką ceremonię symbolizującą wejście w dorosłość – przyp. tłum.] w NRD<sup>17</sup>.

Z pewnością fazę szczególnie agresywnej polityki antyreligijnej w NRD stanowiły lata pięćdziesiąte. Jednakże wskazywanie na państwowe represje, jak dowodzi socjolog religii z Lipska Monika Wohlrab-Sahr i jej współpracownicy, nie wystarczy, aby całkowicie wyjaśnić ogromny spadek poziomu religijności oraz osłabienie więzi z Kościołem w NRD. Jeżeli w perspektywie makrokon-

1989. Zeitreihen der protestantischen Kirchen zu Kirchenaustritten, Gottesdienst, Taufen und Konfirmation<sup>14</sup> belegen, dass Kirchlichkeit und Religiosität am massivsten in der zweiten Hälfte der 50er Jahre zurückgingen.<sup>15</sup> So schrumpfte allein in Sachsen zwischen 1956 und 1960 die Zahl der durchschnittlichen sonntäglichen Gottesdienstbesucher um ein Drittel von 153.309 auf 104.843.<sup>16</sup> In zwei Gemeinden in Halle und Landsberg konnten Kölling, Höhmann und Stahlberg (2000) einen regelrechten „Zusammenbruch“ der Konfirmandenzahlen zwischen 1958 und 1960 belegen, der sich aus dem Konflikt um die Jugendweihe in der DDR ergab.<sup>17</sup>

Gewiss waren die späten fünfziger Jahre die Phase einer besonders aggressiven Anti-Religionspolitik in der DDR. Jedoch, reicht, wie die Leipziger Religionssoziologin Monika Wohlrab-Sahr und ihre MitarbeiterInnen (Karstein u.a. 2006) herausstellen, der Verweis auf staatliche Repression nicht aus, um den starken Rückgang von Religiosität und Kirchlichkeit in der DDR insgesamt zu erklären: Versteht man mit Blick auf Makrokonflikte zwischen Staat und Kirche Repression als einen von außen auferlegten Zwang, dann kann man damit die für große Teile der DDR-Bevölkerung entstandene, – und, wie die Daten zeigen, heute noch akzeptierte – subjektive Plausibilität von Säkularisierung nicht erklären. Säkularisierung war nämlich seitens der sozialistischen Religionspolitik als Widerspruch konstruiert und propagiert, als Konflikte zwischen Politik und Religion und zwischen Wissenschaft und Religion. Und diese Konflikte, so Wohlrab-Sahr, wirkten langfristig sozialisierend, indem sie einen „säkularen Habitus“ hervorbrachten.<sup>18</sup>

Mit anderen Worten: Wohlrab-Sahr konzipiert Säkularisierung im Sinne eines konflikt-dynamischen Modells (nach Giegel 1998)<sup>19</sup>, wonach am Anfang von Säkularisierung als so genannte „Konflikt-grundlage“ ein latenter Konflikt steht, nämlich das von Max Weber herausgestellte „dauernde Span-

fliktów między państwem a Kościołem należy rozumieć represje jako pewien przymus z zewnątrz, to nie można w ten sposób wyjaśnić charakterystycznej wówczas dla dużej części ludności NRD – i jak pokazują to dane, również dziś akceptowanej – subiektywnej aprobaty sekularyzacji. Sekularyzacja była skonstruowana i propagowana przez socjalistyczną politykę odnośnie religii jako przeciwieństwo, konflikt między polityką a religią oraz między nauką a religią. Takie konflikty, jak twierdzi Wohlrab-Sahra, oddziałują na dłuższą metę socjalizująco, gdy wytwarzają swoisty „świecki habitus”<sup>18</sup>.

Można też przedstawić rzecz innymi słowy i powiedzieć, że Wohlrab-Sahra ujmuje sekularyzację w ramach modelu konfliktowego<sup>19</sup>, według którego jej punktem wyjścia jest trwały konflikt, wywołany, jak pokazał to Max Weber, „ciągłym napięciem” między religią a „porządkami tego świata”, np. polityką i nauką<sup>20</sup>. Ta trwała relacja sprzeczności interesów przekształcona zostaje przez czynniki społeczne (np. partię, sekularystyczne grupy, wpływy sektora edukacyjnego), poprzez fazy definiowania konfliktu i komunikacji konfliktowej, a więc za pomocą „ram interpretacyjnych”, w otwarty konflikt. Taka sytuacja była korzystna dla państwa i partii, ponieważ umożliwiła im uzyskanie społecznej akceptacji dla własnego, socjalistycznego światopoglądu oraz własnych rytuałów jako „funkcjonalnych ekwiwalentów” oferty drugiej strony konfliktu – Kościoła<sup>21</sup>. Za pomocą jakościowych wywiadów rodzinnych przeprowadzanych z przedstawicielami trzech pokoleń Wohlrab-Sahra i jej współpracownikom udało się uzyskać dane na temat trzech wymiarów tego współzawodnictwa. Wymiary te to:

1. Konflikt o członkostwo. Przynależność do Kościoła uważana jest przez badanych na-

nungsverhältnis” zwischen Religion und den „Ordnungen der Welt”, z.B. Politik und Wissenschaft.<sup>20</sup> Dieses latente Konfliktverhältnis wurde durch gesellschaftliche Akteure (z.B. Partei, säkularistische Gruppen, Akteure im Bildungssektor) über Phasen der Konfliktdefinition und Konfliktkommunikation, also über eine „interpretative Rahmung”, zu einem manifesten Konflikt gemacht. Erfolgreich für Staat und Partei war diese Konfliktgenerierung, weil es gelang, die eigenen sozialistischen Deutungsangebote und Riten als „funktionale Äquivalente” für die Angebote der Konfliktpartei Kirche zu etablieren.<sup>21</sup> Mit Hilfe qualitativer Familieninterviews mit Angehörigen dreier Generationen haben Wohlrab-Sahra und ihre MitarbeiterInnen drei Dimensionen dieses Konkurrenzverhältnisses herausgearbeitet:

1. Der Konflikt um Mitgliedschaft: Kirchenmitgliedschaft wird namentlich von den Befragten der gänzlich in der DDR aufgewachsenen (mittleren) Generation als unvereinbar mit dem angestrebten Aufstieg in Staatsdienst und mit der Parteizugehörigkeit betrachtet: „Die Macht der staatlichen Instanzen zeigt sich hier gerade in der Selbstverständlichkeit, mit der die Exklusionslogik [d.h. die staatliche vorgegebene Unvereinbarkeit der beiden Alternativen, M.H.] übernommen wird”.<sup>22</sup> Dieser Mitgliedschaftskonflikt ist den Befragten subjektiv als säkularisierungsförderlich plausibel, insofern sich Staat und Kirche wie Gegner auf demselben Terrain gegenüber stehen und gleichermaßen Gesinnungstreue fordern. Das heißt, der DDR-Staat wird hier von den sich säkularisierenden Laien als Gesinnungsstaat legitimiert, d.h. als „moralische Gemeinschaft” im Sinne Durkheims, die entsprechende Gefolgschaft verlangen kann.<sup>23</sup>

2. Die zweite Konfliktdimension ist die der Weltdeutungen: Gottesvorstellungen wurden als „naiv”, als „altmodischer Humbug” hingestellt, der von der Wissenschaft längst überholt sei. Auch von jüngeren Ostdeutschen, die erst nach 1980 geboren sind, wird der vom sowjetischen Kosmonauten

leżących do drugiego pokolenia, urodzonego już w NRD, za niemożliwą do pogodzenia z upragnionym awansem w służbie państwowej oraz z przynależnością do partii: „Władza organów państwa objawia się tu w tym, że logika wykluczenia [tzn. narzucona przez państwo niemożność pogodzenia tych dwóch alternatyw – M. H.] jest przyjmowana jako coś oczywistego”<sup>22</sup>. Ten konflikt przynależności i jego sekularyzujące skutki są w subiektywnym odczuciu badanych zrozumiałe w sytuacji, gdy państwo oraz Kościół znajdują się w pozycji przeciwników na tym samym terenie i w tym samym stopniu żądają lojalności. Oznacza to, że państwo jest legitymizowane przez sekularyzujących się świeckich jako państwo wspólnych przekonań, to znaczy jako „wspólnota moralna” tak jak rozumiał ją Durkheim, która ma prawo wymagać od swoich członków posłuszeństwa<sup>23</sup>.

2. Drugi wymiar konfliktu to konflikt światopoglądów. Wyobrażenia dotyczące Boga przedstawiano jako „naiwność” i „staremodne głupstwo”, które zostało już dawno zdezaktualizowane przez naukę. Również młodszy mieszkający Niemiec Wschodnich, urodzeni dopiero po 1980 roku, jeszcze dziś rozpowszechniają powiedzenie spopularyzowane na początku lat sześćdziesiątych przez radzieckiego kosmonautę Gagarina jako rodzaj dowodu przeciwko istnieniu Boga, że on, Gagarin, nigdzie we wszechświecie Boga nie znalazł. W sytuacji, gdy religia oraz „światopogląd naukowy” są przeciwstawiane sobie na tej samej płaszczyźnie jako konkurujące z sobą światopoglądy, to – po pierwsze – religia nie jest już rozumiana jako osobna „sfera wartości” (M. Weber), której roszczenia nie mogą w żaden sposób popaść w konflikt z nauką. Po drugie zaś „naukowy światopogląd przekracza granice perspektywy naukowej, stając się ideologicznym scjentyzmem”<sup>24</sup>. Ta-

Gagarin Anfang der 60 Jahre als eine Art negativer Gottesbeweis verbreitete Spruch heute noch kolportiert, er, Gagarin, habe im Weltall Gott nirgendwo gefunden. Insofern Religion und „wissenschaftliche Weltanschauung” auf gleicher Ebene als konkurrierend gegenübergestellt werden, wird zum einen Religion nicht als eigene „Wertsphäre” (Max Weber) verstanden, deren Geltungsanspruch mit Wissenschaft gar nicht in Konflikt geraten kann. Zum anderen überschreitet die „wissenschaftliche Weltanschauung eine wirklich wissenschaftliche Perspektive und wird zum ideologischen Szientismus”.<sup>24</sup> Solche szientistische Positionierungen hält Wohlrab-Sahr für besonders nachhaltig säkularisierend, „weil sie sich von dem konkreten politischen Umfeld, innerhalb derer sie entstanden ist, auch wieder lösen” können und somit auch nach dem Ende der DDR weiter bestehen können.<sup>25</sup>

3. Die dritte Dimension des Säkularisierungskonfliktes hat mit Ethik zu tun: In den Interviews zeigt sich, wie die christliche Ethik aus ihrem biblisch-theologischen Begründungszusammenhang gelöst, zur unspezifischen „Moral” abstrahiert und so mit der „sozialistischen Moral” austauschbar gemacht worden ist. Walter Ulbricht hatte ja bereits 1958 die „Zehn Gebote der sozialistischen Moral” ausgerufen. Die Abkehr von der Religion wurde also durch die Aufhebung der christlichen Ethik in der sozialistischen Moral legitimiert.

Nach diesem Blick auf die sozialistische Religionspolitik in Ostdeutschland ist mit Blick auf die anderen ostmitteleuropäischen Länder die Forschungsfrage zu stellen, ob dort vergleichbare oder ganz andere Wirkungsmechanismen der sozialistischen Religionspolitik festzustellen sind.

kie sejentystyczne pozycjonowanie Wohlrab-Sahr uważa za szczególnie trwale sekularyzujące, „ponieważ może ono oderwać się od konkretnego otoczenia politycznego, w ramach którego powstało” i w ten sposób trwać nawet po upadku NRD<sup>25</sup>.

3. Trzeci wymiar konfliktu sekularyzacyjnego wiąże się z etyką. Wywiady ukazują, jak chrześcijańska etyka zostaje oderwana od swojego kontekstu biblijno-teologicznego, przekształcona w niespecyficzną, abstrakcyjną „moralność” i w ten sposób staje się możliwa do zastąpienia przez „moralność socjalistyczną”. Walter Ulbricht ogłosił już przecieź w 1958 roku „dziesięć przykazań socjalistycznej moralności”. Odejście od religii było więc legitymizowane poprzez zastąpienie chrześcijańskiej etyki moralnością socjalistyczną.

Po tym krótkim omówieniu polityki religijnej w Niemczech Wschodnich nasuwa się pytanie badawcze odnoszące się do innych krajów środkowoeuropejskich: czy w krajach tych można było zaobserwować porównywalne, czy też zupełnie inne mechanizmy oddziaływania socjalistycznej polityki wobec religii?

### **Historyczne uwarunkowania skuteczności socjalistycznej polityki religijnej w Niemczech Wschodnich**

Przejdźmy do zrobienia trzeciego kroku (po omówieniu represji oraz trójwymiarowej konstrukcji konfliktu), umożliwiającego nam wyjaśnienie wysokiego stopnia sekularyzacji w NRD, i zadania pytania: jakie uwarunkowania historyczne sprzed 1945 roku przyczyniły się w Niemczech Wschodnich do niezwyklej siły przebicia i skuteczności tamtejszej socjalistycznej polityki religijnej? Z historycznego punktu widzenia wroga wobec religii polityka reżimu NRD nawiązywała do kilku wzmacniających się nawzajem tendencji

### **Geschichtliche Bedingungen für die besondere Wirksamkeit der sozialistischen Religionspolitik in Ostdeutschland**

Nun zum (nach Repression und dreidimensionaler Konflikt-Konstruktion) dritten Schritt, um die massive Säkularisierung in der DDR zu erklären: Welche historischen Bedingungen vor 1945 trugen in Ostdeutschland zur durchschlagenden Wirksamkeit der dortigen sozialistischen Religionspolitik bei? Historisch gesehen, konnte die religionsfeindliche Politik des DDR-Regimes an mehrere, sich gegenseitig verstärkende Entwicklungen anschließen, die – bei aller „gemeinsamen kirchengeschichtlichen Prägung der beiden Teile Deutschlands”<sup>26</sup> – bereits vor 1945 eine „starke Konzentration von Kirchenkritik, Kirchnaustritten und säkularen Orientierungen in der Region Ost- und Mitteldeutschlands”<sup>27</sup> hatten entstehen lassen. Grob vereinfacht nenne ich meist in Anschluss an die religionssoziologisch-historische Studie von Franz Höllinger (1996) sechs solcher im Grunde zwar gesamtdeutscher, aber doch im Osten Deutschlands insgesamt etwas stärker ausgeprägter geschichtlicher Faktoren. Wohlgemerkt: Für mein Argument ist es nicht notwendig, in Ostdeutschland sehr viel religionsdistanziertere historische Ausgangsbedingungen zu postulieren als in Westdeutschland. Ich bezweifle sehr, ob Teile Westdeutschlands heute viel religiöser wären als Ostdeutschland, hätten sie 45 Jahre kommunistischer Religionspolitik erfahren. Dennoch scheint es eine historische Tatsache zu sein, dass die langfristigen Bedingungen für Religion im Osten ungünstiger waren als in den meisten westlichen Regionen Deutschlands.

1. Erste Christianisierung: Im Süden und Westen Deutschlands hinterließ die allmähliche, behutsame, freiwillige Christianisierung auf dem – keltisch durchsetzten – Territorium des ehemaligen römischen Reiches und dann durch iroschottische Mönche im Umfeld von Klöstern (7. Jahrhundert) positive Spuren im kollektiven Gedächtnis. Dage-

rozwojowych, które – mimo „historycznego oddziaływania Kościoła w obydwu częściach Niemiec”<sup>26</sup> – już przed 1945 rokiem spowodowały „duże skoncentrowanie krytyki organizacji kościelnej, wystąpień z Kościoła i świeckich orientacji światopoglądowych w regionie Wschodnich i Środkowych Niemiec”<sup>27</sup>. W dużym uproszczeniu wymienię, nawiązując do religijno-socjologicznego i zarazem historycznego studium Franza Höllingera (1996) sześć takich historycznych czynników, odnoszących się wprawdzie zasadniczo do całych Niemiec, ale mimo to silniej oddziałujących w ich wschodniej części.

Chciałbym zaznaczyć, że na poparcie mojej argumentacji nie jest konieczne stawianie tezy, że sytuację historyczną Niemiec Wschodnich cechował znacznie większy dystans wobec religii niż miało to miejsce w zachodniej części kraju. Bardzo wątpię, czy Niemcy Zachodnie byłyby dziś dużo bardziej religijne od Wschodnich, gdyby miały za sobą 45 lat komunistycznej polityki wobec religii. Mimo to wydaje się faktem historycznym, że na przestrzeni długiego okresu czasu sytuacja religii na wschodzie Niemiec była bardziej niekorzystna niż w większości ich zachodnich regionów.

1. Pierwsza chrystianizacja. Na południu i zachodzie Niemiec miała miejsce stopniowa, ostrożna i dobrowolna chrystianizacja, która pozostawiła pozytywne ślady w kolektywnej pamięci. Dokonywała się ona na przesyconym wpływami celtyckimi terytorium dawnego Cesarstwa Rzymskiego i potem przez mnichów irlandzkich w otoczeniu klasztorów (VII wiek). Natomiast narzucona „z góry” i prowadzona z użyciem przemocy chrystianizacja na (czysto germańskiej) północy oraz wschodzie Niemiec (VIII wiek) doprowadziła do długo oddziałującej religijnej traumy. Prowadzili ją bowiem bardziej agresywni mnisi anglosasky

gen führte die gewaltsamere Christianisierung „von oben” im (rein germanischen) Norden und Osten Deutschlands (8. Jahrhundert) zu einem lange nachwirkenden kollektiven Religionstrauma: Am Werk waren hier aggressivere angelsächsische Mönche (Bonifatius fällte die heidnische Donar-Eiche) und die Schwerter der Frankenherrscher. Karl der Große überzog die widerständigen Sachen mit einem dreißigjährigen Krieg und ließ u.a. 4000 von ihnen im Jahr 782 bei Verden umbringen.<sup>28</sup>

2. Sowohl die germanische Stammesstruktur, die kaum eine eigene Priesterklasse kannte, sondern wo Familienälteste oder Mitglieder der Stammeseliten die religiösen Zeremonien vollzogen,<sup>29</sup> als auch die mittelalterliche Feudalherrschaft, wo die Kirche völlig in die Hand der Grundherren und Lehnsherren geriet,<sup>30</sup> prägten – gerade im Vergleich zu den meisten zentraleuropäischen Nachbarländern – einen wesentlichen Zug der deutschen Religionsentwicklung aus: die besonders enge und lange Einheit von politischer Herrschaft und Kirche, ja schärfer noch: die starke Unterordnung der geistlichen unter die weltliche Herrschaft. Dieses zumal dann in protestantischen Herrschaftsbereichen besonders ausgeprägte Staatskirchentum hat die Religion nicht nur unmittelbar geschwächt (Religion galt als von oben „verordnet” und die Kirche als enge Verbündete der Herrschenden und dann des Bürgertums), sondern auch mittelbar: Denn es hat auch die viel gescholtene deutsche „Untertanenmentalität”<sup>31</sup> mit hervorgebracht. An diese Haltung von Untertanen, die gesellschaftliche Ordnung unhinterfragt als gegeben oder sogar „gottgewollt” hinzunehmen, konnten die Nationalsozialisten und nach ihnen die ostdeutschen Kommunisten anknüpfen.

3. Die Reformation verbreitete sich nicht nur überwiegend dort, wo die das – im ersten Punkt angesprochene – Trauma der Zwangschristianisierung am meisten Aversion gegen die Römische Kirchen hinterlassen hatte, nämlich in Nord- und Ostdeutschland. Nein, sie verstärkte faktisch bis zum Ende des Kaiserreiches (1918) und mental

(Bonifacy ściał pogański dąb Donara) oraz władcy frankońscy posługujący się metodą „ognia i miecza”. Karol Wielki toczył przeciwko opornym Sasom wojnę trzydziestoletnią i kazał zamordować cztery tysiące z nich w 782 roku pod Verden<sup>28</sup>.

2. Zarówno germańska struktura rodowa, nieznaną klasy kapłanów, w której ceremonie religijne odprawiane były przez najstarszych członków rodziny lub członków rodowej elity<sup>29</sup>, jak również średniowieczny feudalizm, w którym Kościół opanowany został całkowicie przez właścicieli ziemskich i panów lennych<sup>30</sup>, wywarły wpływ na wykształcenie się istotnej cechy charakteryzującej sytuację religii w Niemczech i przy tym różniącą tę sytuację od sytuacji w większości krajów środkowoeuropejskich: szczególnie silne i długotrwałe połączenie władzy politycznej i Kościoła, a mówiąc bardziej dobitnie: silne podporządkowanie władzy duchownej władzy świeckiej. Taka forma kościoła państwowego, szczególnie dobrze wykształcona w księstwach protestanckich, nie tylko bezpośrednio osłabiała religię (religia uważana była za coś narzuconego na mocy odgórnego zarządzenia, a Kościół uważany był za bliskiego sprzymierzeńca rządzących, a później zamożnego mieszczaństwa), lecz również pośrednio: wytwarzając wielokrotnie zarzucaną Niemcom „mentalność poddańcza”<sup>31</sup>. Do tej postawy poddanych, niekwestionujących porządku społecznego jako „danego” lub nawet „zgodnego z wolą Bożą”, nawiązać mogli narodowi socjaliści, a po nich wschodni Niemcy komuniści.

3. Reformacja rozprzestrzeniła się nie tylko przede wszystkim tam, gdzie – wspomniana w pierwszym punkcie – trauma przymusowej chrystianizacji pozostawiła po sobie największą awersję do Kościoła rzymskiego, a mianowicie na północy i wschodzie Niemiec. Wzmacniała ona faktycznie aż do końca

noch darüber hinaus die Unterordnung des religiösen Lebens unter die weltliche Obrigkeit der Landesherrn (Punkt 2). Entscheidend dafür war, dass Martin Luther angesichts des drohenden Chaos der Bauernkriege in seiner Schrift „Wider die mörderischen und räuberischen Rotten der Bauern”<sup>32</sup> im Jahre 1525 eine Kehrtwendung vollzogen hatte: Statt weiterhin die Trennung zwischen Kirche und weltlicher Herrschaft zu fordern und sich die Anliegen der Volksbewegung zu eigen zu machen, rief er das

Volk zum Gehorsam gegen die Obrigkeit auf und machte die Landesfürsten dafür zuständig, „die kirchliche Ordnung durch Visitationen in die Hand [zu] nehmen und die Herrschaft des reinen Wortes auf[zurichten”.<sup>33</sup> Dass dann im 20. Jahrhundert in protestantischen Gebieten Deutschlands (darunter Ostdeutschland) totalitäre Regime tendenziell leichter Zustimmung fanden als in katholischen, lag – neben der unbefangeneren Legitimation politischer Herrschaft im Protestantismus – an zwei weiteren Folgewirkungen der Reformation: (1) Sie betonte die individuellen Gesinnung und schwächte damit tendenziell die kollektive kirchliche Widerstandsfähigkeit gegen politische Bedrohungen. (2) Der nüchtern-rationale Wortkult und die Pflichtethik machten den Protestantismus zwar attraktiv für das städtische bzw. unternehmerische Bürgertum, entfremdeten damit aber gleichzeitig die stärker magisch-ritualistisch orientierten bäuerlichen Schichten tendenziell stärker von der Religion.<sup>34</sup>

4. Die also schon lange angelegte Entfremdung nichtbürgerlicher Schichten von der Religion verstärkte sich im Zuge der Industrialisierung des 19. Jahrhunderts: Besonders in Ostdeutschland erhielt der militante Antiklerikalismus des Sozialismus (Wilhelm Liebknecht, August Bebel) eine Basisplausibilität durch die bereits bestehende Nähe zwischen Kirche, Bürgertum (dem so genannten „kapitalistischen Klassenfeind”) und Staat. Somit konnte sich die Front zwischen sozialistischer



cesarstwa (1918 rok), a w sensie mentalnym jeszcze długo później, podporządkowanie życia religijnego świeckiemu zwierzchnictwu panującego (por. punkt drugi). Decydujące okazało się to, że Marcin Luter w obliczu grożącego chaosu wojen chłopskich w swoim piśmie „przeciwko morderczym i zbójcekim bandom chłopów”<sup>32</sup> w 1525 roku dokonał wolty i zamiast nadal żądać rozdziału Kościoła od świeckiego panowania oraz uznać postulaty ruchu ludowego za swoje własne, wezwał lud do posłuszeństwa zwierzchności i upoważnił księcia do tego, aby „poprzez wizytacje wziął w swoje ręce porządek kościelny i ustanowił panowanie czystego Słowa”<sup>33</sup>. To, że w XX wieku w protestanckich regionach Niemiec (m.in. w Niemczech Wschodnich) reżimy totalitarne były łatwiej akceptowane niż w częściach katolickich, wynikało nie tylko z łatwiejszej legitymizacji władzy politycznej w protestantyzmie, lecz również z dwóch innych skutków reformacji. Otóż 1) podkreślając rolę indywidualnych przekonań, osłabiała ona kolektywną zdolność Kościoła do opierania się politycznym naciskom. Poza tym 2) trzeźwo-racjonalny kult słowa i etyka obowiązku sprawiły, że protestantyzm był wprawdzie atrakcyjny dla mieszczaństwa i przedsiębiorców, jednocześnie jednak zniechęcał do religii warstwy chłopskie ze względu na ich silniejsze nastawienie magiczno-rytualistyczne<sup>34</sup>.

4. Zapoczątkowany już od dawna dystans niemieszczańskich warstw ludności wobec religii pogłębił się jeszcze w toku XIX-wiecznej industrializacji. Szczególnie w Niemczech Wschodnich wojujący antyklearykalizm socjalistyczny (Wilhelm Liebknecht, August Bebel) bazował na istniejących już wzajemnych związkach między Kościołem, bogatym mieszczaństwem (tzw. „kapitalistycznym wrogiem klasowym”) i państwem. Sprzyjało to konfrontacji mię-

bzw. Arbeiterbewegung einerseits und Kirche andererseits verhärteten.<sup>35</sup> Im Ergebnis kam es dann dazu, dass in Sachsen bereits in den Jahren vor 1914 (im Jahresdurchschnitt berechnet) in den typischen Arbeitervororten nur noch rund 1% der Bevölkerung den protestantischen Sonntagsgottesdienst besuchten – bei einer insgesamt hohen, volksskirchlichen Tauftrate. In sächsischen Dörfern besuchten zwischen 20% und 40% den protestantischen Gottesdienst, in den Industriegemeinden zwischen 2,5% und 8%. Für Thüringen wird insgesamt eine ähnliche niedrige Gottesdienstfrequenz berichtet, in Berlin lag sie sogar noch darunter.<sup>36</sup>

5. Ein weiterer historischer Verstärker der Religionslosigkeit in Ostdeutschland war die Tatsache, dass dort im 19. und frühen 20. Jahrhundert die meisten freireligiösen und freidenkerischen, also atheistischen Vereinigungen deutscher Sprache gegründet wurden, wie Jochen-Christoph Kaiser dokumentiert hat.<sup>37</sup>

6. Trotz der „insgesamt wenig zielstrebigem und vielfach improvisierenden nationalsozialistischen Religions- und Kirchenpolitik” gelang ihr eine „deutliche Absenkung des Niveaus der Konfessionskultur und der Kirchenbindung [...], namentlich im protestantischen Bevölkerungsteil” – so der protestantische Kirchenhistoriker Kurt Nowak<sup>38</sup>. Man braucht nicht nur an die überproportional großen Wahlerfolge der Nationalsozialisten in den meisten protestantischen Regionen oder an die „Deutschen Christen” zu erinnern, sondern z.B. auch davon, dass am 19.12.1933 das „Evangelische Jugendwerk” mit fast 800.000 Jugendlichen in die „Hitlerjugend” eingegliedert wurde.<sup>39</sup> Weil die nationale Identität zwischen 1933 und 1945 so gründlich durch den Nationalsozialismus diskreditiert worden war, konnte sie auch nicht – gänzlich anders als in Polen – als Basis für religiösen Widerstand dienen.<sup>40</sup>

Diese sechs historischen Entwicklungen bildeten die geschichtliche Grundlage für die starke

dzy ruchem socjalistycznym czy robotniczym a Kościołem<sup>35</sup>. Na skutek takiej sytuacji doszło do tego, że w Saksonii już przed 1914 rokiem (przeciętnie w skali roku) na typowych przedmieściach robotniczych zaledwie około 1% ludności uczęszczał na protestanckie nabożeństwa niedzielne, przy jednocześnie wysokim odsetku ochrzczonych. We wsiach Saksonii w protestanckich nabożeństwach brało udział 20–40% mieszkańców, a w parafiach przemysłowych już tylko 2,5–8%. Podobnie niską frekwencję stwierdzono w Turyngii, a jeszcze niższą w Berlinie<sup>36</sup>.

5. Kolejnym historycznym czynnikiem sprzyjającym niereligijności Niemiec Wschodnich był fakt, że w XIX i na początku XX wieku powstało tam najwięcej wolnoreligijnych i wolnomyślicielskich, a więc ateistycznych związków niemieckojęzycznych, jak dokumentuje to Jochen-Christoph Kaiser<sup>37</sup>.

6. Mimo „ogólnie rzecz biorąc niezbyt celowej i często improwizowanej narodowo-socjalistycznej polityki wobec religii i Kościoła” udało się jej osiągnąć „wyraźny spadek poziomu kultury wyznaniowej i więzi z Kościołem [...], zwłaszcza wśród protestanckiej części ludności” – relacjonuje protestancki historyk Kościoła Kurt Nowak<sup>38</sup>. Przypomnieć trzeba nie tylko o nieproporcjonalnie wysokim sukcesie wyborczym narodowych socjalistów w większości protestanckich regionów czy o Niemieckich Chrześcijanach, lecz np. również o tym, że 19 grudnia 1933 roku Ewangelickie Dzieło Młodzieży, zrzeszające prawie 800 tysięcy młodych, zostało wcielone do Hitlerjugend<sup>39</sup>. Ponieważ narodowa tożsamość w latach 1933–1945 była całkowicie dyskredytowana przez narodowy socjalizm, nie mogła posłużyć jako baza religijnego oporu<sup>40</sup>. Zupełnie inaczej było w Polsce.

Te sześć tendencji rozwoju historycznego złożyło się na historyczne podstawy niezwy-

Wirksamkeit der sozialistischen Religionspolitik in Ostdeutschland und sind damit Teil der Erklärung der religiösen Spaltung Deutschlands. Auch hier möchte ich ländervergleichend weiterfragen: Welche „crucial events” der religiösen Entwicklung trugen in den übrigen Ländern Ostmitteleuropas zur Wirksamkeit oder Unwirksamkeit der sozialistischen Religionspolitik bei?

### **Zum weiteren Gang der Religionsentwicklung in Ostdeutschland**

Vor dem geschilderten Hintergrund stellen sich zwei Anschlussfragen: Warum konnte sich gerade im (einstmals) protestantisch geprägten und zugleich religiös sehr geschwächten DDR-Staat 1989 eine auch stark von kirchlichen Akteuren mitgetragene Revolution ereignen, die das kommunistische Regime gewaltfrei (und damit auch der Form nach christlich) aus dem Sattel hob? Und wie ist die religiöse Entwicklung in Ostdeutschland nach 1989 weitergegangen?

Auf die erste Frage sei nur mit zwei knappen Hinweisen geantwortet: Erstens hatten die Kirchen in der DDR, zumal die anteilmäßig bedeutsamsten evangelischen Landeskirchen, aus ihrer Vorgesichte der Verstrickung mit politischen Systemen offensichtlich gelernt und blieben trotz aller Infiltrations-, Korruptions- und Unterdrückungsversuche der kommunistischen Machthaber institutionell intakt<sup>41</sup>, so dass ihnen eine grundsätzliche Distanz zum System und eine christliche Handlungslogik möglich waren. Als zweite Erfolgsbedingung der kirchlichen Mit-Ermöglichung der „Wende” sind die Brücken zwischen (der innerlich differenzierten und somit dissidenzfreudigen) protestantischen Kirche und regimekritischen zivilgesellschaftlichen Gruppen – Umweltinitiativen unter dem Schutz der evangelischen Kirche entwickelten sich bereits seit Beginn der siebziger Jahre<sup>42</sup>, und interessanterweise kam es auch zum Zusammenspiel zwischen

klej skuteczności socjalistycznej polityki religijnej w Niemczech Wschodnich i stanowi częściowe objaśnienie religijnego podziału Niemiec. Również tu chciałbym w perspektywie porównawczej zadać kolejne pytanie: jakie przełomowe wydarzenia (ang. *crucial events*) religijnego rozwoju przyczyniły się w pozostałych krajach Europy Środkowo-Wschodniej do skuteczności, lub przeciwnie: braku skuteczności socjalistycznej polityki religijnej?

### **O dalszym rozwoju sytuacji religijnej w Niemczech Wschodnich**

W kontekście przedstawionej tu sytuacji historycznej pojawiają się dwa kolejne pytania: w jaki sposób właśnie w (dawniej) ukształtowanym pod wpływem tradycji protestanckiej i jednocześnie bardzo osłabionym pod względem religijnym państwie, jakim było NRD, mogła wydarzyć się w 1989 roku rewolucja, współorganizowana w dużym stopniu przez kościelnych aktorów, która obaliła reżim komunistyczny bez użycia przemocy (a w związku z tym w formie chrześcijańskiej)? I jak przedstawia się sytuacja religijna w Niemczech Wschodnich po 1989 roku?

Na pierwsze z tych pytań odpowiedzią mogą być dwie krótkie wskazówki. Po pierwsze, Kościoły w NRD, szczególnie najbardziej znaczące ewangelickie Kościoły krajowe, najwyraźniej wyciągnęły wnioski z historii swojego uwikłania w systemy polityczne i pozostały, mimo wszelkich prób infiltracji, korupcji i nacisków ze strony komunistycznych władz, instytucjonalnie nienaruszone<sup>41</sup>, tak że udało im się zachować zasadniczy dystans wobec systemu i chrześcijańską logikę działania. Jako drugi czynnik tłumaczący rolę Kościoła w przyczynieniu się do przełomu 1989 roku wymienić należy

Kirche und Jugendkultur<sup>43</sup> – sowie die zumal in der Endphase der DDR tragfähige Kooperation zwischen protestantischer und katholischer Kirche zu nennen. In diesem Zusammenhang hat die katholische Theologin Katharina Seifert<sup>44</sup> in einer Art Spurensicherung des „Wunders von 1989/90“ namentlich der „Ökumenischen Versammlung“ in der DDR (mit drei Vollversammlungen zwischen Februar 1988 und April 1989) die Funktion zugeschrieben, „die Veränderungen des Herbstes 1989 ganz wesentlich mit eingeleitet“ zu haben.

Was die neuere religiöse Entwicklung in Ostdeutschland angeht, so ist zunächst generell von einer Stabilität bzw. Hartnäckigkeit der a-religiösen Grundorientierung auszugehen. Die Vergleichsdaten des Projekts „Aufbruch“ aus den Jahren 1997 und 2007 zur religiösen Selbsteinschätzung deuten dies an und lassen eine Polarisierung beider Ränder erkennen: Innerhalb dieses Jahrzehnts erhöhten sich sowohl der Anteil derjenigen, die sich als „besonders religiös“ ausgaben (von 2% auf 4%), wie auch der Anteil derjenigen, die sich als „besonders nicht-religiös“ bezeichneten (Steigerung von 36% auf 44%). Detaillierte Beobachtungen nuancieren das Bild: Auf der von Wohlrab-Sahra u.a. oben genannten zweiten Konfliktdimension, welche die DDR-Religionspolitik gezielt aufbaute, nämlich auf der Ebene der Weltdeutung, zeigt sich bei den 18- bis 29jährigen Ostdeutschen neuerdings insofern eine gewisse Ent-Säkularisierung, als sich zwischen 1991 und 2002 der Anteil derjenigen, die an ein Leben nach dem Tod glauben, von 15% auf 34% mehr als verdoppelte – allerdings ohne dass gleichzeitig der Glaube an Gott gestiegen wäre.<sup>45</sup> „Gewisse Hinweise“ auf eine kognitive „religiöse Öffnung“ sieht Wohlrab-Sahra darüber hinaus darin, dass nach Daten des Religionsmonitors im Jahr 2007 knapp die Hälfte der ostdeutschen Konfessionslosen „zumindest ein gewisses Interesse“ daran hat, über religiöse Fragen informiert zu werden, und über Re-

związki między (wewnętrznie zróżnicowanymi i przez to otwartymi na dysydentów) Kościołami protestanckimi a krytycznymi wobec reżimu grupami obywatelskimi – inicjatywy na rzecz ochrony przyrody pod egidą Kościoła ewangelickiego powstały już na początku lat siedemdziesiątych<sup>42</sup> i, co ciekawe, doszło też do zbliżenia między Kościołem a kulturą młodzieżową<sup>43</sup>. Na wzmiankę zasługuje również owocna kooperacja między Kościołem protestanckim a katolickim, szczególnie w końcowej fazie NRD. Nawiązując do tego, katolicka teolog Katharina Seifert w książce upamiętniającej „cud lat 1989–1990” twierdzi, że zebrania ekumeniczne w NRD (złożone z trzech zebrań plenarnych między lutym 1988 a kwietniem 1989 roku) „w bardzo istotny sposób współinicjowały zmiany, które nastąpiły jesienią 1989 roku”<sup>44</sup>.

Jeśli chodzi o współczesny rozwój sytuacji religijnej w Niemczech Wschodnich, to wspomnieć należy najpierw o stabilności czy też uporczywości postaw areligijnych. Wskazują na to dane porównawcze zebrane w 1997 oraz 2007 roku w ramach projektu „Aufbruch”, dotyczącego oceny własnych postaw religijnych. Pozwalają one również rozpoznać polaryzację postaw krańcowych. Okazuje się, że w ciągu tego dziesięciolecia wzrósł odsetek zarówno tych, którzy określają się jako „szczególnie religijni” (z 2% do 4%), jak również tych, którzy uważają się za „szczególnie niereligijnych” (wzrost z 36% do 44%). Dokładniejsze obserwacje pozwalają zauważyć pewne niuanse: na płaszczyźnie interpretacji świata, wymienianej przez Wohlrab-Sahra i innych autorów, a opisywanej powyżej jako drugi wymiar konfliktu stworzonego w sposób zamierzony przez politykę religijną NRD, wśród 18–29-letnich badanych zaznacza się ostatnio desekularyzacja objawiająca się tym, że w latach 1991–2002 odse-

ligion nachdenkt.<sup>46</sup> Die drei Generationen-Interviews von Wohlrab-Sahra und ihren Mitarbeiterinnen zeigen jedoch auch, dass tastende religiös-weltanschauliche Suchbewegungen von Angehörigen der jüngeren Generation durch areligiöse Interventionen der mittleren, ganz in der DDR aufgewachsenen Generation, also innerfamilial, unterbunden werden. „Die innerfamiliale Generationendynamik erweist sich somit als zusätzlicher säkularisierender Faktor.”<sup>47</sup>

#### ■ ANMERKUNGEN

<sup>1</sup> Eine ausführliche religionssoziologische Auswertung in: A. Greeley, *Religion in Europe at the End of the Second Millennium*, New Brunswick 2003.

<sup>2</sup> D. Pollack, *Religiousness Inside and Outside the Church in Selected Posts-Communist Countries in Central and Eastern Europe*, in: *Social Compass* 2003, vol. 50, 321-334.

<sup>3</sup> S. Huber, *Dimensionen der Religiosität. Skalen, Messmodelle und Ergebnisse einer empirisch orientierten Religionspsychologie*, Freiburg 1996.

<sup>4</sup> Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Religionsmonitor 2008*, Gütersloh 2007.

<sup>5</sup> P.M. Zulehner, *Gott nach dem Kommunismus. Zur Langzeitstudie Aufbruch*, in: *Theologie der Gegenwart* 2008, Bd. 51, 2-14, hier 3.

<sup>6</sup> L. Halman, *The European Values Study. A Third Wave. Source book of the 1999/2000 European Values Study Surveys*, Tilburg 2001, 74.

<sup>7</sup> G. Davie, *The Sociology of Religion*, Los Angeles 2007, 126-128, 140-143.

<sup>8</sup> P.M. Zulehner, M. Tomka, I. Naletova, *Religionen und Kirchen in Ost(Mittel)Europa. Entwicklung seit der Wende*, Ostfildern 2008, 28 f.

<sup>9</sup> P.M. Zulehner, *Gott nach dem Kommunismus*, 6.

<sup>10</sup> A. Greeley, op.cit., 42; D. Pollack, op.cit., 327.

<sup>11</sup> Ausführliche Tabellen siehe in: M. Hainz, *A Central European Perspective on Both of Germany's Religiously Differentiated Landscapes – Description and Explanation*, in: S. Marincak (Hg.), *Religion: Problem or Promise? The Role of Religion in the Integration of Europe*, Trnava 2009 (im Erscheinen).

<sup>12</sup> D. Martin, *A General Theory of Secularization*, Oxford 1978; ders., *On Secularization. Towards a Revised General Theory*, Aldershot 2005.

tek tych, którzy wierzą w życie po śmierci, zwiększył się z 15% do 34% – jednakże jednocześnie nie wzrósł przy tym odsetek wierzących w Boga<sup>45</sup>. „Pewne symptomy” wskazujące na kognitywne „otwarcie się na religię” Wohlrab-Sahr widzi mimo to w fakcie, że – według danych opublikowanych w „Monitorze Religijnym” z 2007 roku – prawie połowa bezwyznaniowych mieszkańców Niemiec Wschodnich „przynajmniej w pewnym stopniu” zainteresowana jest informacjami na tematy religijne oraz zastanawia się nad religią<sup>46</sup>. Wywiady z przedstawicielami trzech pokoleń przeprowadzone przez Wohlrab-Sahr i jej współpracowników pokazują jednak i to, że religijno-światopoglądowe poszukiwania przedstawicieli młodszego pokolenia są powstrzymywane przez areligijne interwencje średniego, żyjącego w NRD pokolenia, a więc w obrębie samej rodziny. „Wewnątrzrodzinna dynamika pokoleniowa okazuje się w ten sposób dodatkowym czynnikiem sekularyzującym”<sup>47</sup>.

## ■ PRZYPISY

<sup>1</sup> Obszerna interpretacja religijno-socjologiczna zob. A. Greeley, *Religion in Europe at the End of the Second Millennium*, New Brunswick 2003.

<sup>2</sup> D. Pollack, *Religiousness Inside and Outside the Church in Selected Posts-Communist Countries in Central and Eastern Europe*, „Social Compass” 2003, vol. 50, s. 321–334.

<sup>3</sup> S. Huber, *Dimensionen der Religiosität. Skalen, Messmodelle und Ergebnisse einer empirisch orientierten Religionspsychologie*, Freiburg 1996.

<sup>4</sup> Bertelsmann Stiftung (red.), *Religionsmonitor 2008*, Gütersloh 2007.

<sup>5</sup> P.M. Zulehner, *Gott nach dem Kommunismus. Zur Langzeitstudie Aufbruch*, „Theologie der Gegenwart” 2008, t. 51, s. 2–14, tu s. 3.

<sup>6</sup> L. Halman, *The European Values Study. A Third Wave. Sourcebook of the 1999/2000 European Values Study Surveys*, Tilburg 2001, s. 74.

<sup>7</sup> G. Davie, *The Sociology of Religion*, Los Angeles 2007, s. 126–128, 140–143.

<sup>13</sup> D. Pollack, *Kirche in der Organisationsgesellschaft. Zum Wandel der gesellschaftlichen Lage der evangelischen Kirchen in der DDR*, Stuttgart-Berlin-Köln 1994, 374; ders., *Der Wandel der religiös-kirchlichen Lage in Ostdeutschland nach 1989*, in: D. Pollack, G. Pickel (Hrsg.), *Religiöser und kirchlicher Wandel in Ostdeutschland 1989-1999*, Opladen 2000, 18-47, hier 19. Die sorgfältigste Analyse der Religionspolitik der DDR und ihrer Wirkungen auf die Evangelischen Kirchen bietet Pollack 1994.

<sup>14</sup> Dokumentiert in D. Pollack, *Kirche in der Organisationsgesellschaft*, 507-515.

<sup>15</sup> K. Nowak, *Historische Wurzeln der Entkirchlichung in der DDR*, in: H. Sahner, S. Schwendner (Hrsg.), *27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Gesellschaft im Umbruch*, Opladen 1995, 665-669, hier 665.

<sup>16</sup> D. Pollack, *Der Wandel der religiös-kirchlichen Lage in Ostdeutschland*, 34.

<sup>17</sup> A. Kölling, P. Höhmann, Th. Stahlberg, *Die Entkirchlichung im Raum Halle seit dem 19. Jahrhundert*, in: J. Matthes (Hrsg.), *Fremde Heimat Kiche – Erkundungsgänge. Beiträge und Kommentare zur dritten EKD-Untersuchung über Kirchenmitgliedschaft*, Gütersloh 2000, 277-309, zit. nach U. Karstein, Th. Schmidt-Lux, M. Wohlrab-Sahr, M. Punkem, *Säkularisierung als Konflikt. Zur subjektiven Plausibilität des ostdeutschen Säkularisierungsprozesses*, in: *Berliner Journal für Soziologie* 16 (2006), 441-461, hier 442.

<sup>18</sup> U. Karstein u.a., op.cit., 442.

<sup>19</sup> H.-J. Giegel, *Gesellschaftstheorie und Konfliktsoziologie*, in: ders. (Hrsg.): *Konflikt in modernen Gesellschaften*, Frankfurt 1998, 9-28.

<sup>20</sup> M. Weber, *Zwischenbetrachtung*, in: ders., *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, Bd. I, Tübingen 1988 [1920], 541-567.

<sup>21</sup> U. Karstein u.a., op.cit., 444 und 446.

<sup>22</sup> Ebd., 451.

<sup>23</sup> Ebd., 458.

<sup>24</sup> Ebd.

<sup>25</sup> Ebd., 453

<sup>26</sup> F. Höllinger, *Volksreligion und Herrschaftskirche. Die Wurzeln religiösen Verhaltens in westlichen Gesellschaften*, Opladen 1996, 189.

<sup>27</sup> U. Karstein u.a., op.cit., 447.

<sup>28</sup> F. Höllinger, op.cit., 137-140.

<sup>29</sup> Ebd., 136.

<sup>30</sup> E. Troeltsch, *Die Soziallehren der christlichen Kirchen und Gruppen. Gesammelte Schriften*, Bd. I, Tübingen 1912, 196.

<sup>31</sup> F. Höllinger, op.cit., 144 und 256.

<sup>32</sup> Im Internet unter: <<http://www.glaubensstimme.de/reformatoren/luther/luther43.html>>, Zugang: 11.11.2008.

<sup>33</sup> E. Troeltsch, op.cit., 468 f., zit. nach F. Höllinger, op.cit., 151.

<sup>8</sup> P.M. Zulehner, M. Tomka, I. Naletova, *Religionen und Kirchen in Ost(Mittel)Europa. Entwicklungse seit der Wende*, Ostfildern 2008, s. 28 i n.

<sup>9</sup> P.M. Zulehner, *Gott nach dem Kommunismus...*, s. 6.

<sup>10</sup> A. Greeley, dz. cyt., s. 42; D. Pollack, dz. cyt., s. 327.

<sup>11</sup> Obszerne tabele zob.: M. Hainz, *A Central European Perspective on Both of Germany's Religiously Differentiated Landscapes – Description and Explanation*, w: S. Marincak (red.), *Religion: Problem or Promise? The Role of Religion in the Integration of Europe*, Trnava 2009 (w druku).

<sup>12</sup> D. Martin, *A General Theory of Secularization*, Oxford 1978; tenże, *On Secularization. Towards a Revised General Theory*, Aldershot 2005.

<sup>13</sup> D. Pollack, *Kirche in der Organisationsgesellschaft. Zum Wandel der gesellschaftlichen Lage der evangelischen Kirchen in der DDR*, Stuttgart–Berlin–Köln 1994, s. 374; tenże, *Der Wandel der religiös-kirchlichen Lage in Ostdeutschland nach 1989*, w: D. Pollack, G. Pickel (red.), *Religiöser und kirchlicher Wandel in Ostdeutschland 1989–1999*, Opladen 2000, s. 18–47, tu s. 19. Najbardziej wnikliwą analizę polityki religijnej NRD i jej wpływu na Kościoły ewangelickie przeprowadził D. Pollack w cytowanym powyżej opracowaniu z 1994 r.

<sup>14</sup> Dokumentacja zob. D. Pollack, *Kirche in der Organisationsgesellschaft...*, s. 507–515.

<sup>15</sup> K. Nowak, *Historische Wurzeln der Entkirchlichung in der DDR*, w: H. Sahner, S. Schwendner (red.), *27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Gesellschaft im Umbruch*, Opladen 1995, s. 665–669, tu s. 665.

<sup>16</sup> D. Pollack, *Der Wandel der religiös-kirchlichen Lage in Ostdeutschland...*, s. 34.

<sup>17</sup> A. Kölling, P. Höhmann, Th. Stahlberg, *Die Entkirchlichung im Raum Halle seit dem 19. Jahrhundert*, w: J. Matthes (red.), *Fremde Heimat Kiche – Erkundungsgänge. Beiträge und Kommentare zur dritten EKD-Untersuchung über Kirchenmitgliedschaft*, Gütersloh 2000, s. 277–309, cyt. za U. Karstein, Th. Schmidt-Lux, M. Wohlrab-Sahr, M. Punkem, *Säkularisierung als Konflikt. Zur subjektiven Plausibilität des ostdeutschen Säkularisierungsprozesses*, „Berliner Journal für Soziologie” 16 (2006), s. 441–461, tu s. 442.

<sup>18</sup> U. Karstein i in., dz. cyt., s. 442.

<sup>19</sup> H.-J. Giegel, *Gesellschaftstheorie und Konfliktsoziologie*, w: tenże (red.), *Konflikt in modernen Gesellschaften*, Frankfurt 1998, s. 9–28.

<sup>20</sup> M. Weber, *Zwischenbetrachtung*, w: tenże, *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, t. 1, Tübingen 1988 [1920], s. 541–567.

<sup>21</sup> U. Karstein, Th. Schmidt-Lux, M. Wohlrab-Sahr, M. Punkem, dz. cyt., s. 444 i 446.

<sup>34</sup> F. Höllinger, op.cit., 260 f.

<sup>35</sup> Ebd., 182 f.

<sup>36</sup> K. Nowak, op.cit., 665 f.

<sup>37</sup> J.-Ch. Kaiser, *Organisierter Atheismus im 19. Jahrhundert*, in: Ch. Gärtner, D. Pollack, (Hrsg.), *Atheismus und religiöse Indifferenz*, Opladen 2003, 99-128, hier 124 f.

<sup>38</sup> K. Nowak op.cit., 667.

<sup>39</sup> Ebd., 668.

<sup>40</sup> D. Martin, *East Germany: The Heart of the Heartlands of Secular Europe*, in: Books and Culture 2009, Sep./Oct. and Nov./Dec. (im Erscheinen).

<sup>41</sup> Ebd.

<sup>42</sup> A. Nelson, *Cold War Ecology. Forest, Farms and People in the East German Landscape 1945-1989*, New Haven-London 2005, 150.

<sup>43</sup> R. Rierard (Hrsg.), *Thomas Lehmann. Blues Music and Gospel Proclamation. The Extraordinary Life of a Courageous East German Pastor*, Oregon 2008.

<sup>44</sup> K. Seifert, *Glaube und Politik. Die Ökumenische Versammlung in der DDR 1988/89*, Leipzig 2000, 312 und 252.

<sup>45</sup> Daten des Allbus, zit. nach U. Karstein u.a., op.cit., 441 und 459.

<sup>46</sup> M. Wohlrab-Sahr, *Das stabile Drittel jenseits der Religiosität. Religionslosigkeit in Deutschland*, in: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Religionsmonitor 2008*, 98-100.

<sup>47</sup> U. Karstein u.a., op.cit., 457.

## Michael Hainz

Dr. für Religionssoziologie im Institut für Gesellschaftspolitik an der Hochschule für Philosophie in München.

Seine Schwerpunkte der Forschung: Theorien zur Deutung der Gegenwartsgesellschaft, Problematik der Flüchtlinge und der Abschiebungshaft, Katholische Soziallehre, Zusammenhang von Glaube und Gerechtigkeit; vorrangige Option für die Armen.

- <sup>22</sup> Tamże, s. 451.
- <sup>23</sup> Tamże, s. 458.
- <sup>24</sup> Tamże.
- <sup>25</sup> Tamże, s. 453
- <sup>26</sup> F. Höllinger, *Volksreligion und Herrschaftskirche. Die Wurzeln religiösen Verhaltens in westlichen Gesellschaften*, Opladen 1996, s. 189.
- <sup>27</sup> U. Karstein, Th. Schmidt-Lux, M. Wohlrab-Sahr, M. Punkem, dz. cyt., s. 447.
- <sup>28</sup> F. Höllinger, dz. cyt., s. 137–140.
- <sup>29</sup> Tamże, s. 136.
- <sup>30</sup> E. Troeltsch, *Die Soziallehren der christlichen Kirchen und Gruppen. Gesammelte Schriften*, t. 1, Tübingen 1912, s. 196.
- <sup>31</sup> F. Höllinger, dz. cyt., s. 144 i 256.
- <sup>32</sup> Zob. [online] <<http://www.glaubensstimme.de/reformatoren/luther/luther43.html>>, dostęp: 11.11.2008.
- <sup>33</sup> E. Troeltsch, dz. cyt., s. 468 i n., cyt. za F. Höllinger, dz. cyt., s. 151.
- <sup>34</sup> F. Höllinger, dz. cyt., s. 260 i n.
- <sup>35</sup> Tamże, s. 182 i n.
- <sup>36</sup> K. Nowak, dz. cyt., s. 665 i n.
- <sup>37</sup> J.-Ch. Kaiser, *Organisierter Atheismus im 19. Jahrhundert*, w: Ch. Gärtner, D. Pollack (red.), *Atheismus und religiöse Indifferenz*, Opladen 2003, s. 99–128, tu s. 124 i n.
- <sup>38</sup> K. Nowak, dz. cyt., s. 667.
- <sup>39</sup> Tamże, s. 668.
- <sup>40</sup> D. Martin, *East Germany: The Heart of the Heartlands of Secular Europe*, „Books and Culture” 2009, numery za wrzesień–październik i listopad–grudzień (w druku).
- <sup>41</sup> Tamże.
- <sup>42</sup> A. Nelson, *Cold War Ecology. Forest, Farms and People in the East German Landscape 1945–1989*, New Haven–London 2005, s. 150.
- <sup>43</sup> R. Rierard (red.), *Thomas Lehmann. Blues Music and Gospel Proclamation. The Extraordinary Life of a Courageous East German Pastor*, Oregon 2008.
- <sup>44</sup> K. Seifert, *Glaube und Politik. Die Ökumenische Versammlung in der DDR 1988/89*, Leipzig 2000, s. 312 i 252.
- <sup>45</sup> Dane wg Allbus, cyt. za U. Karstein, Th. Schmidt-Lux, M. Wohlrab-Sahr, M. Punkem, dz. cyt., s. 441 i 459.
- <sup>46</sup> M. Wohlrab-Sahr, *Das stabile Drittel jenseits der Religiosität. Religionslosigkeit in Deutschland*, w: Bertelsmann Stiftung (red.), *Religionsmonitor 2008*, s. 98–100.
- <sup>47</sup> U. Karstein, Th. Schmidt-Lux, M. Wohlrab-Sahr, M. Punkem, dz. cyt., s. 457.

**Michael Hainz**

Dr socjologii religii, wykładowca w Instytucie Polityki Społecznej w Wyższej Szkole Filozoficznej w Monachium.

Zajmuje się problematyką z zakresu katolickiej nauki społecznej, zagadnieniami dotyczącymi funkcjonowania społeczeństw z uwzględnieniem podstawowych zasad współżycia społecznego: sprawiedliwości, miłości i pokoju, odnosząc je do wiary chrześcijańskiej.



**Janusz Mariański****Emigracja młodzieży polskiej z Kościoła?****Wandert die polnische Jugend aus der Kirche aus?**

**Słowa kluczowe:** młodzież; sekularyzacja; globalizacja; odkościelnienie; religijność

**Schlüsselworte:** Jugend; Säkularisierung; Globalisierung; Entkirchlichung; Religiosität

Po prawie dwóch dekadach transformacji społeczno-politycznej i kulturowej religijność w społeczeństwie polskim pozostaje na względnie stabilnym poziomie, dotyczy to – z pewnymi zastrzeżeniami – także środowisk młodzieżowych. Zmiany w strukturach społecznych są znacznie szybsze niż w sferze aksjologicznej. Tak naprawdę niewiele się zmieniło, nie nastąpiła wyraźna destabilizacja religijności kościelnej. Jeżeli mówimy o nowych różnicowaniach religijności w społeczeństwie polskim, to są one nie tyle czymś radykalnie nowym i nieznanym dotąd, ile raczej nasileniem się pewnych procesów, które mają swój wcześniejszy rodowód, zarówno w procesach modernizacji społecznej, jak i w kontekście globalizującego się świata. W przyszłości bardziej prawdopodobne jest nasilenie się procesów „odkościelnienia” (osłabienia więzi z Kościołem) niż sekularyzacja rozumiana jako rozstanie się z Transcendencją.

Wszystkie te zjawiska trzeba badać nie tyle jako pewne stany rzeczy, lecz szybko zmieniające się procesy w dość sennym w swojej masie polskim katolicyzmie. Reli-

Nach fast zwei Jahrzehnten sozio-politischer und kultureller Transformation hält sich die Religiosität in der polnischen Gesellschaft auf einem relativ stabilen Niveau, und dies betrifft – mit gewissen Vorbehalten – auch die polnische Jugend. Die Veränderungen in den sozialen Strukturen verlaufen viel schneller als in der axiologischen Sphäre. In Wirklichkeit hat sich nicht viel verändert, jedenfalls ist es zu keiner ausdrücklichen Destabilisierung der kirchlichen Religiosität gekommen. Wenn wir von neuen Differenzierungen der Religiosität in der polnischen Gesellschaft sprechen, dann sind diese für uns nichts radikal Neues und bisher Unbekanntes, sondern stellen eher eine Intensivierung bestimmter Prozesse dar, die schon früher begonnen haben, sowohl im Zusammenhang mit der sozialen Modernisierung als auch der Globalisierung unserer Welt. Für die Zukunft ist eine Zunahme der Prozesse der „Entkirchlichung” (Schwächung der Bindungen zur Kirche) viel eher wahrscheinlich als eine als Bruch mit der Transzendenz verstandene Säkularisierung.

Alle diese Phänomene müssen nicht nur als gewisse „Sachverhalte”, sondern als sich schnell verändernde „Prozesse” innerhalb des in seiner Masse recht schläfrigen polnischen Katholizismus unter-

gijność nie jest jednak swoistą enklawą, w której nie dokonują się żadne zmiany pomimo znaczących przekształceń w innych dziedzinach życia społecznego. Masowa emigracja młodych Polaków na Zachód w ostatnich kilku latach i – być może – nasilająca się w przyszłości może zmienić znacząco zróżnicowania religijne i przyczynić się do sekularyzacji świadomości religijnej ludzi młodych w Polsce i poza krajem. Religijne konsekwencje masowej mobilności geograficznej i społecznej młodych Polaków nie są jeszcze dokładnie zbadane, są dopiero *in statu fieri*. Jesteśmy pośrodku wielkich procesów przemian, dlatego niełatwo sformułować ostateczną opinię na temat przyszłych przejawów kryzysu czy odrodzenia religijnego. Wydaje się, że wariant przystosowania się do europejskiej „normy” jest bardziej prawdopodobny niż wariant misji Polaków wobec zsekularyzowanej Europy Zachodniej. Sekularyzacja w środowiskach młodzieżowych jest procesem nasilającym się, dostrzeganym także przez samą młodzież.

Socjologowie obserwują często procesy transformacji religijnej i kościelnej w społeczeństwie polskim także pod kątem pojawiania się religijności luźno związanej z Kościołem lub kształtującej się poza jego widzialnymi strukturami. Należy jej szukać nie tylko w uskrajnionych kształtach religijności selektywnej, ale i w tych formach religijności, które tworzą się pod wpływem liberalnych i postmodernistycznych nurtów przenikających do nas z Zachodu oraz w nowych ruchach religijnych. Jeżeli nawet obecnie można by przypisać religijności pozakościelnej (szczególnie zaś religijności postmodernistycznej) „status intruza”, to niebawem może uzyskać ona status prawowitego mieszkańca „religijnego kosmosu”, nawet jeżeli te zjawiska w Polsce nie będą mieć masowego cha-

sucht werden. Die Religiosität stellt jedoch keine spezifische Enklave dar, in der keinerlei Veränderungen stattfinden, trotz der bedeutsamen Wandlungen in den anderen Bereichen des sozialen Lebens. Die massenhafte Emigration junger Polen nach Westeuropa in den letzten Jahren, die in Zukunft – vielleicht – noch zunehmen wird, kann die religiösen Differenzierungen beträchtlich verändern und zu einer Säkularisierung des religiösen Bewusstseins der jungen Menschen in Polen und im Ausland beitragen. Die religiösen Konsequenzen der massenhaften geographischen und sozialen Mobilität junger Polen sind noch nicht genau erforscht, denn sie befinden sich erst *in statu fieri*. Wir stehen inmitten großer Wandlungsprozesse, so dass es nicht leicht ist, definitive Meinungen über künftige Erscheinungsformen einer religiösen Krise oder Erneuerung zu formulieren. Es scheint, dass die Variante der Anpassung an die europäische „Norm” wahrscheinlicher ist als die Variante einer Missionierung des säkularisierten Westeuropas durch die Polen. Die Säkularisierung in Kreisen der Jugend ist ein zunehmender Prozess, der auch von den Jugendlichen selbst wahrgenommen wird.

Die Soziologen beobachten die Prozesse der religiösen und kirchlichen Transformation in der polnischen Gesellschaft oft auch unter dem Gesichtspunkt des Auftretens einer nur locker mit der Kirche verbundenen oder sich außerhalb ihrer sichtbaren Strukturen herausformenden Religiosität. Diese ist nicht nur in den Extremformen einer selektiven Religiosität zu suchen, sondern auch in den Formen der Religiosität, die sich unter dem Einfluss aus dem Westen bei uns eingedrungener liberaler und postmodernistischer Strömungen herausbilden, sowie in den neuen religiösen Bewegungen. Selbst wenn man gegenwärtig der außerkirchlichen Religiosität (und insbesondere der postmodernistischen Religiosität) den „Status eines Eindringlings” zuschreiben könnte, kann diese in Kürze den Status eines rechtmäßigen Bewohners des „religiösen Kosmos” gewinnen, selbst wenn diese Phänomene in

rakteru. Nie można wykluczyć, że także w Polsce w XXI wieku nastąpi rozwój różnego rodzaju wierzeń i praktyk okultystycznych, czy szerzej – tzw. wierzeń i praktyk paralelnych, alternatywnych, religijności rozproszonej, nieusystematyzowanej, pozainstytucjonalnej, synkretycznej. W Polsce procesy te są dopiero *in statu nascendi*, a pluralizacja sceny religijnej jest jeszcze słabo zaawansowana.

Gdy chodzi o religijność młodzieży polskiej, niewiele jest jeszcze przesądzone. Napięcie między tradycją i nowoczesnością czy wyłaniająca się ponowoczesnością trwa, a kierunek zmian w religijności jest trudny do przewidzenia. Jedno jest natomiast pewne, nie ma już możliwości pozyskania całej młodzieży polskiej dla Kościoła czy religii chrześcijańskiej. Spory wokół problemów sekularyzacji religijności młodzieży polskiej powinny być rozstrzygane przez udoskonalanie wskaźników empirycznych do badania religijności, wykonywanie bardziej precyzyjnych jej pomiarów i bezstronnych interpretacji uzyskiwanych wyników badań socjologicznych. Nie znaczy to jednak, że Polska będzie podlegać zintensyfikowanej sekularyzacji upodabniającej ją do „przeciętnej” europejskiej. Nieznaczne zmiany w religijności w Polsce w latach 1989–2006 pozwalają prognozować ich powolność także w następnych dekadach XXI wieku. Z jednej strony widać odchodzenie od tradycyjnych wartości, ale zaznaczają się też tendencje do pogłębiania religijności. Nie wolno zapominać, że w Polsce w środowiskach młodzieżowych działa ponad 150 różnych ruchów i wspólnot religijnych oraz stowarzyszeń katolickich, skupiających ponad milion członków, a na spotkaniach w Lednicy zbiera się co roku ponad 100 tys. młodych ludzi.

Nie ulega wątpliwości, że doświadczenia religijne młodzieży wyniesione ze spotkań

Polen keinen Massencharakter erreichen werden. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass es im 21. Jahrhundert auch in Polen zu einer Entfaltung der verschiedensten Glaubensinhalte und okkulten Praktiken kommt, oder umfassender: sogenannter paralleler, alternativer Glaubensinhalte und Praktiken, einer diffusen, nicht systematisierten, außerinstitutionellen, synkretistischen Religiosität. In Polen befinden sich diese Prozesse erst *in statu nascendi*, und die Pluralisierung der religiösen Szene ist noch nicht allzu weit fortgeschritten.

Was die Religiosität der polnischen Jugend betrifft, so ist noch nicht viel entschieden. Die Spannung zwischen Tradition und Moderne oder der zutretenden Postmoderne dauert an, und die Richtung der Veränderungen in der Religiosität ist schwer voraussehbar. Eines ist aber sicher: es besteht keine Möglichkeit mehr, die gesamte polnische Jugend für die Kirche oder die christliche Religion zu gewinnen. Die Auseinandersetzungen über die Probleme der Säkularisierung der Religiosität polnischer Jugendlicher sollten durch Vervollkommnung der empirischen Indikatoren zur Erforschung der Religiosität, auf dem Wege genauerer Messungen dieser und durch unparteiische Interpretation der aus soziologischen Untersuchungen gewonnenen Ergebnisse entschieden werden. Das bedeutet allerdings nicht, dass Polen einer intensivierten Säkularisierung unterworfen ist, die das Land dem europäischen „Durchschnitt“ anpasst. Die geringen Veränderungen der Religiosität in Polen in den Jahren 1989-2006 erlauben die Prognose, dass diese Langsamkeit auch in den nächsten Jahrzehnten des 21. Jahrhunderts anhalten wird. Einerseits ist eine Distanzierung von den traditionellen Werten erkennbar, aber es gibt auch Tendenzen zur Vertiefung der Religiosität. Man darf nicht vergessen, dass es unter den Jugendlichen in Polen über 150 verschiedene religiöse Bewegungen und Gemeinschaften und katholische Vereine gibt, die insgesamt über eine Million Mitglieder haben, und zu den Begegnungen in Lednica versammeln sich jedes Jahr über 100 000 junge Menschen.

z Janem Pawłem II, z różnorodnych wielkich zgromadzeń organizowanych przez młodych i dla młodych, przyczyniają się do pogłębiania życia religijnego części młodzieży polskiej. Niewiele możemy powiedzieć – z socjologicznego punktu widzenia – o pokoleniu „JP II”, czy w ogóle takie pokolenie istnieje i czym się charakteryzuje. Z pewnością zaś jest w Polsce wielu młodych zafascynowanych postacią Jana Pawła II, którzy dzięki temu przechodzą od wiary czysto deklarowanej czy tradycyjnej do wiary mocno ugruntowanej, przeżytej, osobowej. Przekonania religijne stają się u nich coraz częściej – w sensie pozytywnym – sprawą osobistego wyboru. Określenie obecnej sytuacji religijnej i kościelnej jako „między sekularyzacją i ewangelizacją” byłoby w pełni usprawiedliwione.

Niniejsze refleksje socjologiczne nad religijnością młodzieży polskiej są oparte na badaniach empirycznych zrealizowanych w latach 2002–2005 w ramach szerokiego projektu badawczego Katedry Socjologii Religii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w czterech miastach: w Radomiu (228,3 tys. mieszkańców), we Włocławku (120,7 tys.), w Łomży (63,8%) i w Ostrowi Mazowieckiej (22,5 tys.). W badaniach socjologicznych wzięło udział łącznie 2505 osób, będących przeważnie w wieku od 17 do 18 lat. Dziewczęta stanowiły 51,5% zbadaanej zbiorowości, chłopcy – 48,5%. Do liceów ogólnokształcących uczęszczało 55,6% ogółu ankietowanych uczniów i uczennic, do techników – 33,1% i do zasadniczych szkół zawodowych – 11,3%. Miejsce zamieszkania respondentów przedstawiało się następująco: wieś – 42,7%, miasto do 100 tys. mieszkańców – 25,6%, miasto ponad 100 tys. mieszkańców – 30,9% (0,8% – brak odpowiedzi).

Es steht außer Zweifel, dass die aus den Begegnungen mit Papst Johannes Paul II., den verschiedenartigen von Jugendlichen und für Jugendliche organisierten großen Zusammenkünften resultierenden religiösen Erfahrungen junger Menschen zu einer Vertiefung des religiösen Lebens eines Teils der polnischen Jugend beitragen. Vom soziologischen Gesichtspunkt können wir nicht viel zum Thema der sogenannten „Generation JP II” sagen – ob eine solche überhaupt existiert und wodurch sie sich auszeichnet. Mit Sicherheit gibt es in Polen viele von der Persönlichkeit Papst Johannes Pauls II. faszinierte Jugendliche, die dadurch von einem rein deklarativen oder traditionellen Glauben zu einem fest fundierten, auf Erfahrung basierenden und persönlichen Glauben kommen. Ihre religiösen Überzeugungen werden immer öfter – im positiven Sinne – zu einer Angelegenheit ihrer persönlichen Wahl. Man könnte völlig zu Recht von der gegenwärtigen religiösen und kirchlichen Situation als „zwischen Säkularisierung und Evangelisierung” sprechen.

Die folgenden soziologischen Betrachtungen zur Religiosität der polnischen Jugend stützen sich auf empirische Untersuchungen, die in den Jahren 2002-2005 im Rahmen eines breit angelegten Forschungsprojekts am Lehrstuhl für Religionssoziologie der Katholischen Universität Lublin „Johannes Paul II.” in vier Städten durchgeführt wurden: Radom (228 300), Włocławek (120 700 Einwohner), Łomża (63 800) und Ostrow Mazowiecka (22 500). An den soziologischen Untersuchungen nahmen insgesamt 2505 Personen teil, hauptsächlich im Alter von 17-18 Jahren. 51,5% der Befragten waren Mädchen, 48,5% Jungen. 55,6% aller befragten Schülerinnen und Schüler besuchten allgemeinbildende Oberstufengymnasien, 33,1% das Berufsgymnasium und 11,3% die allgemeine Berufsschule. Der Wohnort der Befragten gestaltete sich folgendermaßen: Dorf – 42,7%, Stadt bis 100 000 Einwohner – 25,6% und über 100 000 Einwohner – 30,9% (ohne Antwort – 0,8%).

## 1. Autoidentyfikacje religijne młodych Polaków

Polscy socjologowie religii wskazują na wyjątkową trwałość religijności w naszym kraju w jej najogólniejszych wymiarach, tj. auto-deklaracji wyznaniowych i autoidentyfikacji religijnych. Przemiany społeczno-polityczne i gospodarcze nie doprowadziły do spadku religijności na płaszczyźnie tzw. religijności ogólnonarodowej („wiara narodu”), na której religijność funkcjonuje bardziej jako wartość wspólna niż osobowa. Można założyć, że w środowiskach młodzieżowych będą już zaznaczać się pierwsze symptomy zmian w podstawowych (ogólnych) parametrach życia religijnego, jak przynależność do określonego wyznania czy globalne postawy wobec religii, chociaż i w tych środowiskach zmiany będą mieć bardziej ewolucyjny niż rewolucyjny charakter.

W całej zbiorowości młodzieży 96,2% badanych zadeklarowało przynależność do Kościoła rzymskokatolickiego, 1,5% określiło się jako bezwyznaniowcy, 0,6% zadeklarowało przynależność do Kościoła prawosławnego, 0,6% – do Świadków Jehowy, 0,3% – do innego Kościoła lub wyznania, 0,1% – do Kościoła protestanckiego, 0,1% – do religii muzułmańskiej (0,7% – brak odpowiedzi). Mniej niż 2% badanej młodzieży z klas przedmaturalnych przyznawało się do innych Kościołów lub religii niż katolicka. W sumie 97,9% ankietowanych zadeklarowało przynależność do jakiejś wspólnoty wyznaniowej. Pod względem przynależności wyznaniowej badana młodzież nie różni się od pokolenia dorosłych Polaków. Nieco niższe wskaźniki identyfikacji z katolicyzmem odnotowano w Radomiu i Włocławku niż w Ostrowi Mazowieckiej i Łomży.

Wśród badanej młodzieży szkół ponadgimnazjalnych 15,6% uznaje siebie za głębo-

## 1. Die Selbstidentifikation der jungen Polen

Die polnischen Religionssoziologen verweisen auf die außergewöhnliche Beständigkeit der Religiosität in unserem Land hinsichtlich ihrer allgemeinsten Dimensionen, d.h. Der konfessionellen Autodeklarationen und religiösen Selbstidentifikationen. Die sozio-politischen und wirtschaftlichen Veränderungen haben keinen Rückgang der Religiosität auf der Ebene der sogenannten gesamt-nationalen Religiosität („Glauben des Volkes”) bewirkt, auf der die Religiosität eher als gemeinsamer statt als persönlicher Wert funktioniert. Man kann davon ausgehen, dass sich in Kreisen der Jugend schon die ersten Symptome von Veränderungen in den grundlegenden (allgemeinen) Parametern des religiösen Lebens abzeichnen werden, wie die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Konfession oder die globalen Haltungen zur Religion, obwohl diese Wandlungen auch in diesen Kreisen eher evolutionären als revolutionären Charakter tragen werden.

Insgesamt deklarierten 96,2% aller Jugendlichen ihre Zugehörigkeit zur römisch-katholischen Kirche, 1,5% deklarierten sich als konfessionslos, 0,6% – zur orthodoxen Kirche, 0,6% – zu Jehovas Zeugen, 0,3% – zu einer anderen Kirche oder Konfession, 0,1% – zur protestantischen Kirche, 0,1% – zur islamischen Religion und 0,7% beantworteten diese Frage nicht. Weniger als 2% der befragten Jugendlichen aus Abiturklassen bekannten sich zu anderen Kirchen oder Religionen als die katholische. Insgesamt deklarierten 97,9% der Befragten ihre Zugehörigkeit zu einer konfessionellen Gemeinschaft. Hinsichtlich der konfessionellen Zugehörigkeit unterscheiden sich diese Jugendlichen nicht von der Generation der erwachsenen Polen. In Radom und Włocławek wurde ein etwas niedrigerer Stand der Identifizierung mit dem Katholizismus festgestellt als in Ostrow Mazowiecka und Łomża.

Von den befragten Jugendlichen aus Oberstufengymnasien deklarierten sich 15,6% als tief gläu-

ko wierzących, 64,5% – za wierzących, 13,1% – za niezdecydowanych w sprawach wiary, ale przywiązanych do tradycji religijnych, 4,7% – za obojętnych religijnie i 1,8% – za niewierzących (0,4% – brak odpowiedzi). Wskaźnik głęboko wierzących i wierzących (łącznie) kształtuje się w całej zbadanej zbiorowości na poziomie 80,1%. Różnica między formalną przynależnością wyznaniową a deklarowaną identyfikacją wierzeniową wynosi 17,8%. Wskaźnik przynależności religijnej (tzw. globalne wyznania wiary) utrzymuje się na granicy oznaczającej tzw. oczywistość kulturową (80%). Najwyższy wskaźnik deklarowanej przynależności religijnej charakteryzuje młodzież z Łomży (88,3%), nieco niższy jest w Ostrowi Mazowieckiej (83,7%) i najniższy w Radomiu (79,5%) oraz we Włocławku (70,7%).

Na podstawie uzyskanych danych empirycznych można stwierdzić, że prawie dwie trzecie badanych osób odnotowało przemiany w swoim życiu religijnym (55,6% badanych), idące częściej w kierunku odejścia od uprzedniej religijności (41,5%) niż w kierunku jej pogłębienia (14,1%). Deklaracje dotyczące pogłębienia własnej religijności nie muszą oznaczać w każdym przypadku bardziej świadomej i osobowej religijności, mogą niekiedy wskazywać na umocnienie się tradycyjnego i emocjonalnego przywiązania do „wiary przodków” czy „wiary ojczyznej”. Około jedna trzecia część ankietowanych nie odczuwała ewolucji własnych poglądów i zachowań religijnych (32,3%), niekiedy zdecydowanie przeczyli temu, jakoby je zmienili (stabilność przekonań). Co dziesiąty badany nie potrafił określić dynamiki swojej religijności (11,8%; 0,4% – brak odpowiedzi). Oceny własnej religijności przez młodzież z różnych ośrodków miejskich są do siebie bardzo zbliżone.

Uzyskane dane empiryczne dotyczące przynależności wyznaniowej i religijnej są

big, 64,5% – als gläubig, 13,1% – als unentschieden in Glaubensfragen, aber mit die religiösen Traditionen verbunden, 4,7% – als religiös gleichgültig und 1,8% – als ungläubig (0,4% – ohne Antwort). Das Niveau der tiefgläubigen und gläubigen Jugendlichen betrug im Rahmen der gesamten Gruppe zusammen 80,1%. Der Unterschied zwischen der formalen konfessionellen Zugehörigkeit und der deklarierten Glaubensidentifikation beträgt 17,8%. Der Koeffizient der religiösen Zugehörigkeit (sog. Globales Glaubensbekenntnis) hält sich an der die sogenannte kulturelle Selbstverständlichkeit bezeichnenden Grenze (80%). Durch die höchste Kennziffer der deklarierten religiösen Zugehörigkeit zeichnen sich die Jugendlichen in Łomża aus (88,3%); etwas niedriger ist sie in Ostrów Mazowiecka (83,7%) und am niedrigsten in Radom (79,5%) sowie in Włocławek (70,7%).

Aufgrund der gewonnenen empirischen Angaben kann festgestellt werden, dass fast zwei Drittel der Befragten Veränderungen in ihrem religiösen Leben feststellten (55,6% aller befragten Personen), welche öfter in Richtung eines Bruchs mit der vorherigen Religiosität verlaufen (41,5%) als in Richtung ihrer Vertiefung (14,1%). Die deklarierte Vertiefung der eigenen Religiosität muss auch nicht in jedem Falle eine bewusstere und persönlichere Religiosität bedeuten; manchmal mag sie durchaus auch auf eine Stärkung der traditionellen und emotionalen Verbundenheit mit dem „Glauben der Väter” oder dem „vaterländischen Glauben” verweisen. Ungefähr ein Drittel der Befragten empfand keine Evolution der eigenen religiösen Ansichten und Verhaltensweisen (32,3%), und manchmal wurden eventuelle Veränderungen sogar entschieden verneint (Stabilität der Überzeugungen). Jeder zehnte Befragte vermochte die Dynamik seiner Religiosität nicht definieren (11,8%; keine Antwort – 0,4%). Die Einschätzungen der eigenen Religiosität durch die Jugendlichen aus den verschiedenen Städten sind einander sehr ähnlich.

Die gewonnenen empirischen Angaben zur konfessionellen und religiösen Zugehörigkeit ähneln

zbliżone do „normy” ogólnopolskiej. Według badań Ośrodka Sondaży Społecznych OPINIA z 2005 roku 12,4% ankietowanych uczniów i studentów deklarowało się jako głęboko wierzący, 57,7% – jako wierzący, 18,3% – jako niezdecydowani w sprawach wiary, 6,6% – jako obojętni religijnie i 4,6% – jako niewierzący (0,4% – brak odpowiedzi). Wyższymi wskaźnikami wiary charakteryzowały się dziewczęta niż chłopcy, uczniowie niż studenci, młodzież ze wsi niż młodzież z miast, pochodząca z rodzin, w których matki miały wykształcenie podstawowe niż z rodzin, w których matki miały wykształcenie wyższe. Wśród ogółu młodzieży polskiej 42,9% badanych określiło siebie jako bardziej religijnych dawniej, 14,6% – obecnie, 26,5% – bez zmian, 13,7% – trudno powiedzieć, 2,3% – inne deklaracje<sup>1</sup>.

Badana młodzież szkół ponadgimnazjalnych z czterech miast charakteryzuje się stosunkowo wysokim poziomem autoidentyfikacji religijnej i autoidentyfikacji praktyk religijnych. Wyniki przeprowadzonych badań socjologicznych wydają się jednak sugerować myśl o zarysowującej się zmianie w globalnych postawach młodego pokolenia wobec religii, czyli na płaszczyźnie tzw. religijności ogólnonarodowej. Zachwianie ciągłości wiary i wyraźne zmiany dyskontynuacji wskazują na nurt indywidualnego wyboru wiary kosztem jej „dziedziczenia”. W warunkach kształtowania się społeczeństwa pluralistycznego wiara nie może być tylko sprawą urodzenia czy kulturowego dziedziczenia, a tym mniej opierać się na gwarancjach środowiska społecznego. Będzie ona przede wszystkim wyrazem świadomej i osobistej decyzji – albo jej nie będzie wcale. Jeżeli nawet ta alternatywa nie jest do końca słuszna, bowiem wierzenia religijne zawsze będą potrzebować społecznego i kul-

denen der gesamtpolnischen „Norm”. Nach Untersuchungen des Zentrums für Soziale Umfragen OPINIA aus dem Jahre 2005 deklarierten sich 12,4% der befragten Schüler und Studenten als tief gläubig, 57,7% – als gläubig, 18,3% – als unentschlossen in Glaubensfragen, 6,6% – als religiös indifferent und 4,6% – als ungläubig (0,4% – ohne Antwort). Durch höhere Kennziffern zeichneten sich die Mädchen aus als die Jungen, die Schüler als die Studenten, die Landjugend als die Städter sowie Kinder aus Familien, in denen die Mutter nur über Grundschulbildung verfügte als über Hochschulbildung. Von den polnischen Jugendlichen insgesamt erklärten 42,9% der Befragten, sie seien früher religiöser gewesen, 14,6% – sie seien jetzt religiöser als früher, 26,5% – unverändert, 13,7% – schwer zu sagen, 2,3% – andere Antworten.<sup>1</sup>

Die befragten Jugendlichen aus den Oberstufengymnasien der vier Städte zeichnen sich durch ein verhältnismäßig hohes Niveau der Selbstidentifikation hinsichtlich ihrer Religiosität und ihrer religiösen Praktiken aus. Die Ergebnisse der durchgeführten soziologischen Untersuchungen scheinen allerdings zu suggerieren, dass sich ein Wandel in den globalen Haltungen der jungen Generation zur Religion abzeichnet, d.h. auf der Ebene der sogenannten gesamtnationalen Religiosität. Dass die Kontinuität des Glaubens ins Wanken geraten ist und deutliche Veränderungen in Richtung Diskontinuität zu beobachten sind, verweist auf eine Tendenz zur individuellen Wahl des Glaubens auf Kosten seiner „Vererbung”. Unter den Bedingungen einer sich herausbildenden pluralistischen Gesellschaft kann der Glaube nicht länger nur eine Sache der Geburt oder des kulturellen Erbes sein und sich erst recht nicht mehr auf Garantien des sozialen Umfeldes gründen. Er wird vor allem der Ausdruck einer bewussten und persönlichen Entscheidung sein – oder er wird überhaupt nicht mehr existieren. Selbst wenn diese Alternative nicht ganz begründet ist, weil religiöse Glaubensinhalte ja immer einer gewissen sozialen und kulturellen Unterstützung be-

turowego wsparcia, to jednak wskazuje ona na kierunek ewolucji religijności odpowiadającej ponowoczesnemu społeczeństwu, religijności traktowanej jako wartość osobowa i przeżywana w codziennym życiu. Nowe podejście do religii będzie bardziej wiązać się z doświadczeniem religijnym niż nauczaniem kościelnym, bardziej z tym, co osobiste niż instytucjonalne, bardziej z religijnością prywatną niż oficjalną.

## **2. Postawy wobec dogmatów katolickich**

Wiara religijna, ujęta od strony doktrynalnej, przedstawia się jako spójny i hierarchicznie uporządkowany system pojęć, wyobrażeń i twierdzeń dotyczących Boga, człowieka i świata. W ramach wychowania religijnego ten bogaty depozyt wiary jest przyswajany przez dziecko, stopniowo internalizowany, gdy zewnętrzna religijność przekształca się w religijność wewnętrzną, refleksyjną i uświadomioną. W okresie intensywnych przemian społeczno-kulturowych zaznaczają się rozbieżności pomiędzy instytucjonalnymi wymaganiami Kościoła a faktycznymi postawami religijnymi katolików. Postawy religijne, które odpowiadają standardom oficjalnej wykładni wiary przez Kościół, określa się jako ortodoksyjne, niezgodne zaś z nimi nazywa się ambiwalentnymi, selektywnymi i heterodoksyjnymi, w zależności od stopnia niezgodności i odchylenia od ustalonych dogmatów i hierarchii wartości religijnych. W nauczaniu społecznym Kościoła podkreśla się, że „w warunkach powszechnej laicyzacji niemało jest chrześcijan, którzy zaznają pokusy oddalenia się od Kościoła i niestety poddają się zubożeniu lub zgadzają się na kompromisy z panującą kulturą. Wśród wiernych nie brak też

dürfen, signalisiert sie dennoch die Tendenz der Evolution zu einer der postmodernen Gesellschaft entsprechenden Religiosität, d.h. einer als persönlicher Wert verstandenen und im Alltag gelebten Religiosität. Der neue Zugang zur Religion wird mehr mit der religiösen Erfahrung als mit der kirchlichen Lehre verbunden sein, mehr mit dem persönlichen als mit den institutionellen Bereich, mehr mit einer privaten als mit einer offiziellen Religiosität.

## **2. Die Einstellung zu den katholischen Glaubensdogmen**

Von doktrinaler Seite gesehen, stellt sich der religiöse Glaube als ein geschlossenes und hierarchisch geordnetes System von Begriffen, Vorstellungen und Feststellungen über Gott, den Menschen und die Welt dar. Im Rahmen der religiösen Erziehung wird dieses reiche Depositum des Glaubens vom Kind übernommen und schrittweise internalisiert, wenn sich die äußerliche Religiosität zu einer reflexiven und bewusst gemachten Einstellung verinnerlicht. In einer Zeit intensiver sozio-kultureller Wandlungen kommt es zu Differenzen zwischen den institutionellen Anforderungen der Kirche und den tatsächlichen religiösen Haltungen der Katholiken. Die den Standards der offiziellen Auslegung des Glaubens durch die Kirche entsprechenden religiösen Einstellungen werden als „orthodox“, als rechtgläubig bezeichnet, während davon abweichende als ambivalent, selektiv oder heterodox gelten, je nach dem Grad ihrer Abweichung von den festgelegten Glaubensdogmen und der religiösen Wertehierarchie. In der Soziallehre der Kirche wird betont, dass „es unter den Bedingungen der allgemeinen Säkularisierung nicht wenige Christen gibt, die der Versuchung erliegen, sich von der Kirche zu entfernen, und leider in Gleichgültigkeit verfallen oder sich auf Kompromisse mit der herrschenden Kultur einlassen. Unter den Gläubigen mangelt es auch nicht an solchen, die sich der Lehre der Kirche gegenüber selektiv oder kritisch verhalten“.<sup>2</sup>



takich, którzy podchodzą wybiórczo lub krytycznie do nauczania Kościoła”<sup>2</sup>.

W całej zbiorowości młodzieży szkolnej 78,2% badanych deklarowało wiarę w to, że Pismo św. jest słowem Bożym, 7,7% odrzuciło ten dogmat wiary, 13,9% było niezdecydowanych (0,3% – brak odpowiedzi). Uczący się w Łomży i Ostrowi Mazowieckiej częściej niż w Radomiu i Włocławku podzielali w pełni tę wiarę. Wśród młodzieży z czterech miast wiarę w istnienie Istoty Wyższej, którą można nazwać Bogiem, zadeklarowało 80,7% badanych, 77,9% – wiarę w Trójcę św., 74,5% – wiarę w Boga stwórcę świata i człowieka, 89,2% – wiarę, że Jezus Chrystus jest Synem Bożym (lub Bogiem-człowiekiem), 83,9% – wiarę, że Bóg stał się człowiekiem i umarł na krzyżu za wszystkich ludzi, 66,2% – wiarę, że istnieje piekło. W całej zbiorowości młodzieży szkolnej 25,0% badanych zaakceptowało tezę, że po śmierci ludzie zmartwychwstaną z duszą i ciałem, 57,7% – że po śmierci będą żyć tylko dusze ludzkie, 4,8% – że po śmierci nie będzie żyć ani dusza, ani ciało, 12,1% – to niezdecydowani w swoich opiniach (0,5% – brak odpowiedzi).

Łączny wskaźnik wyznawania siedmiu dogmatów katolickich w całej badanej zbiorowości młodzieży szkół ponadgimnazjalnych wynosi 69,4% i różnicuje się w odniesieniu do poszczególnych ośrodków miejskich: w Łomży – 78,7%, w Ostrowi Mazowieckiej – 74,6%, w Radomiu – 69,2% i we Włocławku – 56,8%. Wskaźniki dezaprobaty i niezdecydowania są na zbliżonym poziomie. Jeżeli jednak wyłączylibyśmy z analiz empirycznych dogmat o zmartwychwstaniu ciała, wówczas znacznie częściej młodzież wątpi lub jest niezdecydowana niż otwarcie kwestionuje dogmaty wiary. Wiara religijna ulega stopniowemu rozmyciu.

W skali całego kraju w 2005 roku 84,9% badanych deklarowało wiarę w Boga, 70,9%

Im Gesamtrahmen der befragten Schülerschaft deklarierten 78,2% ihren Glauben daran, dass die Heilige Schrift das Wort Gottes ist, 7,7% verwarfen dieses Glaubensdogma, 13,9% waren unentschlossen und 0,3% beantworteten diese Frage nicht. Die Schülerinnen und Schüler in Łomża und Ostrów Mazowiecka teilten öfter als die in Radom und Włocławek diesen Glauben voll und ganz. Von den Jugendlichen aus vier Städten deklarierten 80,7% der Befragten ihren Glauben an die Existenz eines als Gott bezeichneten höheren Wesens, 77,9% – an die Heilige Dreifaltigkeit, 74,5% – an Gott als Schöpfer der Welt und des Menschen, 89,2% – dass Jesus Christus der Sohn Gottes (oder der Gott-Mensch) ist, 83,9% – dass Gott Mensch wurde und am Kreuz für alle Menschen starb, 66,2% – dass es eine Hölle gibt. Im Rahmen der gesamten Schuljugend akzeptierten 25,0% der Befragten die These, dass die Menschen nach dem Tod mit Seele und Leib auferstehen werden, 57,7% – dass nach dem Tod nur die menschlichen Seelen weiterleben werden, 4,8% – dass nach dem Tod weder die Seele noch der Leib weiterlebt, 12,1% waren diesbezüglich unschlüssig, und 0,5% erteilten darauf keine Antwort.

Die Gesamtkennziffer für die Akzeptanz von 7 katholischen Dogmen beträgt in der gesamten Schülerschaft der Oberstufengymnasien 69,4% und unterscheidet sich je nach den einzelnen Städten wie folgt: in Łomża – 78,7%, in Ostrów Mazowiecka – 74,6%, in Radom – 69,2% und in Włocławek – 56,8%. Die Kennziffern für Ablehnung und Unschlüssigkeit bewegen sich auf ähnlichem Niveau. Aber wenn wir das Glaubensdogma von der Auferstehung des Leibes aus den empirischen Analysen ausschließen würden, dann erwiese sich, dass die Jugendlichen viel öfter zweifeln oder unschlüssig sind, als dass sie die Glaubensdogmen offen in Frage stellen würden. Der religiöse Glaube unterliegt einer allmählichen Verwässerung.

2005 deklarierten im Landesmaßstab 84,9% der Befragten ihren Glauben an Gott, 70,9% – an die

– w Trójcę św., 71,3% – w Boga stwórcę świata, 69,1% – w Boga stwórcę człowieka, 85,3% – w Chrystusa jako Syna Bożego (lub Boga-człowieka), 79,5% – w śmierć Chrystusa na krzyżu dla zbawienia wszystkich ludzi, 61,5% – w nagrodę lub karę po śmierci, 28,6% – że na Sądzie Ostatecznym zmartwychwstaną ludzie z duszą i ciałem, 43,2% – że będą żyć tylko dusze ludzkie, 5,3% – że nie będą żyć ani dusze, ani ciało, 4,1% – nie będzie żadnego Sądu Ostatecznego, 18,8% – trudno powiedzieć lub brak danych<sup>3</sup>. Dane empiryczne dla czterech miast kształtują się na zbliżonym poziomie do danych ogólnopolskich.

Młodzież szkół ponadgimnazjalnych stosunkowo rzadko kwestionowała podstawowe prawdy wiary (istnienie Boga, stworzenie świata, istnienie Trójcy św., objawiony charakter Biblii, zbawcza misja Chrystusa). Wskaźnik badanych, którzy nie wierzyli w te dogmaty, nie przekraczał z reguły 10%, częściej natomiast nie potrafili oni udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Wybór odpowiedzi „trudno powiedzieć” był zapewne motywowany różnymi względami, jak brak zainteresowania religią, agnostycyzm, niepewność, w co się wierzy, asekuranctwo lub bezrefleksyjna akceptacja wiary. Selektowność postaw wobec dogmatów wiary uwidoczniła się w sposób szczególnie wyraźny w odniesieniu do zagadnień eschatologicznych i miała bardziej charakter swoistego „deficytu” religijności kościelnej niż autonomicznej i zindywidualizowanej religijności.

Jeżeli nawet indywidualizacja religijności młodzieży polskiej nie jest zjawiskiem powszechnym i przeważa w Polsce jeszcze religijność kościelna, to problemy te powoli nasilają się. Indywidualizm religijny będzie stanowić w przyszłości trudne wyzwanie i wielkie zadanie dla Kościoła w społeczeństwie polskim (problemy „uwspólnotowie-

Heilige Dreifaltigkeit, 71,3% – an Gott als Schöpfer der Welt, 69,1% – an Gott als den Schöpfer des Menschen, 85,3% – an Christus als Sohn Gottes (oder Gott-Menschen), 79,5% – an den Tod Christi am Kreuz zur Erlösung aller Menschen, 61,5% – an Belohnung oder Bestrafung nach dem Tod; 28,6% – dass zum Jüngsten Gericht die Menschen mit Seele und Leib auferstehen, 43,2% – dass nur die menschlichen Seelen weiterleben werden, 5,3% – weder die Seele noch der Leib, 4,1% – dass es kein Jüngstes Gericht geben wird, 18,8% – schwer zu sagen oder keine Angaben.<sup>3</sup> Die empirischen Angaben für die vier Städte bewegen sich auf ähnlichem Niveau wie die gesamt-polnischen.

Die Schülerinnen und Schüler der Oberstufengymnasien stellten die grundlegenden Glaubenswahrheiten (Existenz Gottes, Erschaffung der Welt, Heilige Dreifaltigkeit, Bibel als Offenbarung, Christus als Heilsbringer) nur verhältnismäßig selten in Frage. Der Prozentsatz derer, die nicht an diese Dogmen glaubten, übertraf in der Regel nicht 10%; öfter dagegen waren sie nicht imstande, eine eindeutige Antwort zu geben. Die Wahl der Antwort „schwer zu sagen” war gewiss durch unterschiedliche Gründe motiviert: kein Interesse an der Religion, Agnostizismus, Ungewissheit über den eigenen Glauben, Risikoscheu oder unreflektierte Glaubensakzeptanz. Die Selektivität der Einstellungen zu den Glaubensdogmen zeigt sich besonders deutlich in Bezug auf eschatologische Fragen und hatte eher den Charakter einer Art von „Defizit” an kirchlicher Religiosität als den einer autonomen und individualisierten Religiosität.

Selbst wenn die Individualisierung der Religiosität polnischer Jugendlicher keine allgemein verbreitete Erscheinung ist und in Polen noch die kirchliche Religiosität überwiegt, werden diese Probleme langsam zunehmen. Der religiöse Individualismus wird in Zukunft für die Kirche in der polnischen Gesellschaft eine schwierige Herausforderung und eine große Aufgabe darstellen (Probleme der „Vergemeinschaftlichung”, „Vergesellschaftung”,

nia”, „uspołecznienia”, z innego punktu widzenia – „ukościelnienia” polskiej religijności). O emigracji młodzieży z Kościoła nie można jeszcze mówić jako o fakcie dokonanym, bardziej jako o zjawisku indywidualnym niż społecznym. Są jednak już przygotowane warunki do takiej emigracji. Będzie się ona – być może – dokonywać stopniowo i niekoniecznie bez powrotu tych, którzy będą emigrować z Kościoła.

### 3. Praktyki religijne

W badaniach socjologicznych praktyki religijne należą do najczęściej stosowanych wskaźników zinstytucjonalizowanej religijności (tzw. kościelność). Zmniejszanie się udziału wiernych w praktykach religijnych oznacza zawsze jakiś sygnał zmian w tradycyjnej religijności. W warunkach polskich odchodzenie od praktyk religijnych jest niemal równoznaczne z osłabieniem wiary, a w konsekwencji z możliwością jej utraty. Mówimy o możliwości utraty wiary, gdyż nie ma znaku równości między nonkonformistycznymi wobec instytucji kościelnych postawami i zachowaniami (zrywanie z praktykami religijnymi) a niereligijnością. Wysoki poziom praktyk religijnych wiąże się na ogół z deklarowanym zaufaniem do Kościoła, z religijnością rozumianą jako pewien styl życia, z różnymi przejawami doświadczenia religijnego. W społeczeństwie polskim religijność zawsze silnej manifestowała się na płaszczyźnie praktyk religijnych niż w dziedzinie doktryny religijnej i moralnej. W świetle dotychczasowych badań socjologicznych praktyki religijne katolików odznaczały się stabilnością, a w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku nastąpił ich nieznaczny wzrost, w latach dziewięćdziesiątych – nieznaczny spadek.

von einem anderen Gesichtspunkt – der „Verkirchlichung” der polnischen Religiosität). Von einer Auswanderung der Jugend aus der Kirche als einer vollzogenen Tatsache kann noch nicht die Rede sein; es handelt sich dabei eher um ein individuelles als um ein soziales Phänomen. Aber die Bedingungen für eine solche „Emigration” sind bereits vorbereitet. Sie wird – vielleicht – nur allmählich stattfinden und nicht notwendigerweise ohne die Rückkehr derer, die aus der Kirche „auswandern”.

### 3. Die religiösen Praktiken

In den soziologischen Untersuchungen gehören die religiösen Praktiken zu den am häufigsten verwendeten Kennziffern institutionalisierter Religiosität (sog. Kirchlichkeit). Ein Rückgang der Teilnahme der Gläubigen an den religiösen Praktiken signalisiert immer Veränderungen in der traditionellen Religiosität. Unter den polnischen Bedingungen ist das Aufgeben der religiösen Praktiken fast gleichbedeutend mit einer Schwächung des Glaubens und in der Folge mit der Möglichkeit des Glaubensverlustes. Wir sprechen diesbezüglich nur von der Möglichkeit, weil den kirchlichen Institutionen gegenüber gezeigte nonkonformistische Einstellungen und Verhaltensweisen (Bruch mit den religiösen Praktiken) nicht gleichbedeutend sind mit fehlender Religiosität. Ein hohes Niveau der Teilnahme an den religiösen Praktiken ist im allgemeinen mit einem deklarierten Vertrauen in die Kirche, mit einer als gewisser Lebensstil verstandenen Religiosität und mit verschiedenen Erscheinungsformen der religiösen Erfahrung verbunden. In der polnischen Gesellschaft hat sich die Religiosität immer stärker auf der Ebene der religiösen Praktiken manifestiert als auf dem Gebiet der religiösen Doktrin und Morallehre. Im Lichte der bisherigen soziologischen Untersuchungen zeichneten sich die religiösen Praktiken der Katholiken durch Stabilität aus, und in den achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts kam es

Wśród młodzieży szkolnej z czterech miast 34,1% badanych określiło siebie jako praktykujących systematycznie, 37,4% – jako praktykujących niesystematycznie, 20,7% – jako praktykujących rzadko i 7,1% – jako w ogóle niepraktykujących (0,6% – brak odpowiedzi). Łączny wskaźnik praktykujących systematycznie i niesystematycznie kształtował się na poziomie 71,5% i był niższy o 8,6% od wskaźnika głęboko wierzących i wierzących. Część osób wierzących praktykuje rzadko, a nawet powstrzymuje się – przynajmniej częściowo – od wszelkich praktyk religijnych. Najwyższy wskaźnik praktykujących systematycznie lub niesystematycznie charakteryzuje młodzież z Łomży (80,1%), niższy z Ostrowi Mazowieckiej (74,8%) i Radomia (74,4%) oraz najniższy z Włocławka (58,0%).

W całej zbiorowości młodzieży szkolnej 20,8% badanych uczęszcza w każdą niedzielę na mszę św., 32,9% – prawie w każdą niedzielę, 20,0% – około jednego lub dwóch razy w miesiącu, 15,4% – tylko w wielkie święta, 7,2% – tylko z okazji ślubu, chrztu, pogrzebu itp., 3,0% – w ogóle nie bierze udziału we mszy św. (0,7% – brak odpowiedzi). Jeżeli uznać za katolików niedzielnych tych, którzy uczęszczają do kościoła przynajmniej raz w miesiącu, wówczas wśród badanych uczniów i uczennic było takich osób 73,7%. Charakterystyczne przy tym jest to, że wskaźniki uczestnictwa w praktykach niedzielnych są niższe od wskaźników głęboko wierzących i wierzących o 6,4%. Wskaźnik katolików niedzielnych wynosi 81,7% w Łomży, 78,5% w Radomiu, 75,6% w Ostrowi Mazowieckiej i 59,9% we Włocławku. Różnica wskaźników między Włocławkiem i Łomżą kształtuje się na poziomie 21,8%. Młodzież szkół ponadgimnazjalnych deklarowała w następujący sposób częstotliwość przystępowania do spowiedzi: raz

diesbezüglich zu einer geringen Zunahme, in den neunziger dagegen zu einem geringen Rückgang.

Von den befragten Schülern aus vier Städten bezeichneten sich 34,1% als systematisch praktizierend, 37,4% – als unregelmäßig praktizierend, 20,7% – als selten praktizierend und 7,1% – als überhaupt nicht praktizierend (0,6% – ohne Antwort). Die Gesamtziffer der systematisch und unregelmäßig Praktizierenden betrug 71,5% und war damit um 8,6% niedriger als die der tief gläubigen und gläubigen Katholiken. Ein Teil der Gläubigen praktiziert nur selten oder nimmt – zumindest zeitweise – überhaupt nicht an religiösen Praktiken teil. Durch den höchsten Prozentsatz der systematisch oder unregelmäßig Praktizierenden zeichnen sich die Jugendlichen aus Łomża aus (80,1%), geringer ist er in Ostrów Mazowiecka (74,8%) und Radom (74,4%) und am niedrigsten in Włocławek (58,0%).

Von allen befragten Schülerinnen und Schülern gehen 20,8% an jedem Sonntag zur Heiligen Messe, 32,9% – fast an jedem Sonntag, 20,0% – ungefähr ein oder zweimal im Monat, 15,4% – nur an hohen Feiertagen, 7,2% – nur anlässlich von Heirat, Taufe, Begräbnis u.dgl., 3,0% – gehen überhaupt nicht zum Gottesdienst (0,7% – ohne Antwort). Wenn man diejenigen als Sonntagskatholiken bezeichnet, die wenigstens einmal im Monat zur Kirche gehen, dann sind das 73,7% aller befragten Schülerinnen und Schüler. Charakteristisch dabei ist, dass der Prozentsatz der Teilnehmer an den Sonntagspraktiken um 6,4% niedriger liegt als der der tief gläubigen und gläubigen Katholiken. Der Prozentsatz der Sonntagskatholiken beträgt in Łomża 81,7%, in Radom – 78,5%, in Ostrów Mazowiecka – 75,6% und in Włocławek – 59,9%. Włocławek und Łomża unterscheiden sich diesbezüglich um 21,8%. Die Oberstufengymnasien besuchenden Jugendlichen deklarierten folgende Häufigkeit ihrer Beichtpraxis: einmal im Monat – 13,7%, mehrmals im Jahr – 57,0%, einmal im Jahr – 14,3%, alle paar Jahre – 9,4%, seit der Kindheit nicht mehr – 1,7%, überhaupt nie – 3,5%, ohne Antwort – 0,4%. Somit er-

w miesiącu – 13,7%, kilka razy w roku – 57,0%, raz w roku – 14,3%, co parę lat – 9,4%, ani razu od dzieciństwa – 1,7%, wcale nie przystępuje – 3,5% (brak odpowiedzi – 0,4%). Otrzymujemy więc wskaźnik *paschantes* wynoszący 85,0% (*non paschantes* – 15,0%). Wskaźnik *paschantes* jest wyższy w Łomży (93,0%), podobny w Ostrowi Mazowieckiej (88,7%) i Radomiu (85,5%), a najniższy we Włocławku (74,4%).

W świetle dotychczasowych badań socjologicznych i sondaży opinii publicznej wskaźnik *paschantes* kształtuje się w Polsce na poziomie od 70% do 80% w odniesieniu do dorosłych katolików i na zbliżonym poziomie w środowiskach młodzieży szkolnej. Według informacji wielu duszpasterzy powoli i w naszym kraju rozpoczyna się kryzys sakramentu pokuty. Prawdopodobnie rzeczywiste wskaźniki respektowania obowiązku spowiedzi w okresie wielkanocnym są znacznie niższe i nie przekraczają 60% ogółu zobowiązanych. W Polsce praktyki obowiązkowe utrzymują się na wysokim poziomie, nawet jeżeli w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku wykazywały lekką tendencję spadkową, zwłaszcza w środowiskach młodzieżowych. Odchodzenie od realizacji praktyk wielkanocnych (*paschantes*) jest bardziej wyraźne niż zaniedbywanie praktyk niedzielnych (*dominantes*). Zmniejszanie się frekwencji niedzielnej i wielkanocnej nie jest procesem ciągłym, w pewnych kręgach społecznych następuje spadek, w innych zaznacza się wzrost, dzięki czemu ostateczny bilans praktyk religijnych nie wskazuje na wyraźne zmiany negatywne. W społeczeństwie polskim rosnące siły sekularyzacyjne i pogłębiający się sceptycyzm wobec religii są jeszcze częściowo neutralizowane przez trendy przeciwne w postaci sił ewangelizacyjnych Kościoła katolickiego i innych

halten wir eine *paschantes*-Ziffer von 85,0% (*non paschantes* – 15,0%). Der Prozentsatz der *paschantes* ist höher in Łomża (93,0%), ähnlich in Ostrów Mazowiecka (88,7%) und Radom (85,5%) und am niedrigsten in Włocławek (74,4%).

Im Lichte der bisherigen soziologischen Untersuchungen und öffentlichen Meinungsumfragen gestaltet sich die Zahl der *paschantes* in Polen auf einem Niveau von 70% bis 80% in Bezug auf die erwachsenen Katholiken und auf ähnlichem Niveau in Bezug auf die Schuljugend. Den Informationen vieler Seelsorger zufolge beginnt auch in unserem Land langsam eine Krise des Beichtsakraments. Wahrscheinlich liegt die wirkliche Zahl derjenigen, die die obligatorische Beichte in der Osterzeit respektieren, viel niedriger und überschreitet nicht 60% aller dazu Verpflichteten. In Polen halten sich die obligatorischen Praktiken auf einem hohen Niveau, selbst wenn in den neunziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts eine leicht rückgängige Tendenz festzustellen war, besonders unter der Jugend. Das Aufgeben der Teilnahme an den Osterpraktiken (*paschantes*) fällt deutlicher ins Auge als die Vernachlässigung der Sonntagspflicht (*dominantes*). Der Rückgang der Teilnahme an den Sonntags- und Osterpraktiken ist kein stetiger Prozess; in bestimmten sozialen Gruppen lässt sie nach, in anderen wiederum ist eine Zunahme zu verzeichnen, so dass die letztendliche Bilanz der religiösen Praktiken keine deutlich negativen Veränderungen aufweist. In der polnischen Gesellschaft werden die zunehmenden Säkularisierungstendenzen und der sich vertiefende Skeptizismus gegenüber der Religion noch teilweise von gegenläufigen Trends in Form von Evangelisierungstendenzen der katholischen Kirche und anderer religiöser Gemeinschaften neutralisiert, die eine Institutionalisierung der Religiosität anstreben.

Die Ergebnisse soziologischer Untersuchungen und öffentlicher Meinungsumfragen lassen die Vermutung zu, dass unter der Jugend – schwer zu sagen, in welchem Tempo – der Prozentsatz der nicht mehr an den religiösen Praktiken teilnehmenden so-

wspólnot religijnych, zmierzające do instytucjonalizacji religijności.

Raporty z badań socjologicznych i sondaży opinii publicznej pozwalają domniemywać, że wzrasta wśród młodzieży – trudno określić, w jakim tempie – odsetek osób abscentujących się od praktyk religijnych oraz wzrasta odsetek wyrażających swoje wątpliwości co do wiary, a zwłaszcza w odniesieniu do Kościoła instytucjonalnego. Być może pewien typ religijności tradycyjnej przestaje być atrakcyjny dla części młodego pokolenia Polaków, które albo skłania się do indyferentyzmu religijnego, albo poszukuje własnych form wyrazu dla swoich transcendentnych tęsknot i poszukiwań. Jeżeli ten dwukierunkowy trend się utrzyma, a nawet pogłębi, wówczas można by prognozować polaryzację postaw i zachowań wobec religii w środowiskach młodzieżowych, a w dalszej przeszłości i w całym społeczeństwie (jest to teza o postępującym zróżnicowaniu czy pluralizacji polskiej religijności).

#### **4. Postawy młodzieży wobec wybranych norm moralnych**

Badania socjologiczne potwierdzają hipotezę, że negatywne przemiany w społecznej akceptacji moralności opartej na nauczaniu Kościoła katolickiego dotyczą szczególnie moralności małżeńskiej i rodzinnej, zwłaszcza zasad odnoszących się do życia seksualnego. Na ogół akceptowana jest norma nakazująca wierność małżeńską, w mniejszym stopniu norma stojąca na straży życia nienarodzonych dzieci (zmniejsza się świadomość bezprawia lub nieładu moralnego, o jakim świadczy dokonywanie aborcji). W wyraźnym kryzysie są normy związane z nierozdzielnością małżeństwa, z czystością przed-

wie der Zweifel am Glauben und besonders in Bezug auf die institutionalisierte Kirche äußernden Personen zunimmt. Vielleicht ist ein bestimmter Typ traditioneller Religiosität für einen Teil der jungen Generation in Polen einfach nicht mehr attraktiv, die sich entweder in Richtung eines religiösen Indifferentismus bewegt oder nach eigenen Ausdrucksformen für ihre transzendenten Sehnsüchte und Ziele sucht. Wenn dieser zweispurige Trend anhält oder sogar vertieft, dann könnte man die Prognose wagen, dass es bei der Jugend und in fernerer Zukunft auch in der gesamten Gesellschaft zu einer Polarisierung der Einstellungen und Verhaltensweisen bezüglich der Religion kommen kann (These von der fortschreitenden Differenzierung oder Pluralisierung der polnischen Religiosität).

#### **4. Die Einstellungen Jugendlicher zu ausgewählten Moralnormen**

Soziologische Untersuchungen bestätigen die Hypothese, dass die negativen Veränderungen hinsichtlich der sozialen Akzeptanz einer auf die Lehre der katholischen Kirche gegründeten Moral vor allem den Bereich der Ehe und Familie betreffen, insbesondere die Sexualmoral. Die eheliche Treue gebietende Norm wird im allgemeinen akzeptiert, in geringerem Maße die das Leben ungeborener Kinder schützende Norm (die Abtreibungspraxis zeugt vom Nachlassen des Bewusstseins, dass es sich dabei um Unrechts oder moralische Verirrung handelt). Deutlich in der Krise befinden sich die mit der Unauflöslichkeit der Ehe, der vorehelichen Enthaltensamkeit und der Empfängnisverhütung verbundenen Normen. Es ist schwer zu sagen, inwieweit wir es in den neunziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts unter der Jugend lediglich mit Schwankungen der Ansichten zu tun hatten oder aber mit einer ausdrücklichen Richtungsänderung im moralischen Bewusstsein.

małżeńską i regulacją poczęć. Trudno jest określić, na ile w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku mieliśmy do czynienia w środowiskach młodzieżowych z wahaniem opinii, na ile zaś z wyraźną zmianą kierunkową w świadomości moralnej.

Młodzież szkół ponadgimnazjalnych ustosunkowała się do wybranych zachowań zakazanych w katolickiej etyce małżeńsko-rodzinnej. W całej zbiorowości 32,0% badanych uznało „wolną miłość, seks bez ograniczeń” za dozwolone, 34,7% – to zależy, 21,3% – jest to niedozwolone, 12,1% – brak zdania lub brak odpowiedzi; współzycie seksualne przed ślubem kościelnym odpowiednio: 50,2%, 28,6%, 15,0% , 6,3%; zdrada małżeńska – 3,5%, 11,5%, 80,5%, 4,5%; rozwód – 20,4%, 46,9%, 26,3%, 6,4%; stosowanie środków antykoncepcyjnych – 59,2%, 24,6%, 10,9%, 5,4%; przerywanie ciąży – 7,4%, 28,1%, 60,2%, 4,4%. Przeciętny wskaźnik pełnej aprobaty sześciu norm katolickiej moralności małżeńsko-rodzinnej kształtował się na poziomie 35,7%, dezaprobaty częściowej („to zależy”) – 29,1%, dezaprobaty pełnej – 28,8%, niezdecydowania w ocenach – 5,1% i nieudzielający odpowiedzi – 1,3%. Aprobata względnie dezaprobata norm katolickiej etyki małżeńsko-rodzinnej kształtowała się na zbliżonym poziomie wśród ogółu młodzieży polskiej. W 2005 roku oceniła ona w następujący sposób współzycie seksualne przed ślubem kościelnym: dopuszczalne – 58,9%, to zależy – 18,1%, niedopuszczalne – 9,2%, trudno powiedzieć lub brak odpowiedzi – 13,8%; zdrada małżeńska odpowiednio: 3,4%, 13,0%, 67,1%, 16,5%; rozwody – 21,3%, 42,4%, 15,5%, 20,8%; środki antykoncepcyjne – 56,8%, 15,6%, 6,9%, 20,8%; aborcja – 8,4%, 27,5%, 45,0%, 19,1%<sup>4</sup>.

Odchylenia od tradycyjnej moralności seksualnej są tak znaczne, że można mówić

Die Schülerinnen und Schüler aus den Oberstufengymnasien wurde zu ausgewählten Verhaltensweisen befragt, die in der katholischen Ehe- und Familienethik verboten sind. Insgesamt hielten 32,0% der Befragten „freie Liebe, Sex ohne Einschränkungen” für erlaubt, 34,7% antworteten: Das kommt darauf an, 21,3% – für unerlaubt, 12,1% – keine Meinung oder keine Antwort; Geschlechtsverkehr vor der kirchlichen Heirat – in der gleichen Reihenfolge: 50,2%, 28,6%, 15,0% , 6,3%; eheliche Untreue – 3,5%, 11,5%, 80,5%, 4,5%; Scheidung – 20,4%, 46,9%, 26,3%, 6,4%; Verwendung von Empfängnisverhütungsmitteln – 59,2%, 24,6%, 10,9%, 5,4%; Schwangerschaftsabbruch – 7,4%, 28,1%, 60,2%, 4,4%. Die durchschnittliche Kennziffer vollständiger Billigung von sechs Normen der katholischen Ehe- und Familienmoral lag bei 35,7%, teilweise Missbilligung („das kommt darauf an”) – 29,1%, völlige Ablehnung – 28,8%, unentschlossene Meinung – 5,1% und ohne Antwort – 1,3%. Die Billigung bzw. Missbilligung der Normen katholischer Ehe- und Familienmoral bewegte sich auf ähnlichem Niveau wie bei der gesamten polnischen Jugend. Im Jahre 2005 beurteilte sie den Geschlechtsverkehr vor der kirchlichen Heirat wie folgt: erlaubt – 58,9%, kommt darauf an – 18,1%, verboten – 9,2%, schwer zu sagen oder keine Antwort – 13,8%; entsprechend in Bezug auf eheliche Untreue: 3,4%, 13,0%, 67,1%, 16,5%; Scheidungen – 21,3%, 42,4%, 15,5%, 20,8%; Verhütungsmittel – 56,8%, 15,6%, 6,9%, 20,8%; Abtreibung – 8,4%, 27,5%, 45,0%, 19,1%<sup>4</sup>.

Die Abweichungen von den traditionellen Sexualmoral sind so beträchtlich, dass man geradezu von einer Revolution auf dem Gebiet der Sitten, ja sogar der Moral sprechen kann. Das sittliche Bewusstsein der jungen Katholiken hinsichtlich Ehe und Familie unterliegt den Prozessen der Pluralisierung und Relativierung, und der Rigorismus in Fragen der Sexualmoral wird deutlich schwächer. Viele Polen empfinden sich eher als „Schöpfer” moralischer Normen und nicht mehr als ihre Adressaten. In der Praxis

o swoistej rewolucji obyczajowej, a nawet moralnej. Świadomość moralna młodych katolików w odniesieniu do małżeństwa i rodziny ulega procesom pluralizacji i relatywizacji, wyraźnie słabnie rygoryzm w kwestiach związanych z seksualnością. Wielu Polaków czuje się bardziej „kreatorami” niż adresatami norm moralnych. W praktyce życia codziennego dochodzi do wielu kompromisów w dziedzinie moralności małżeńskiej i rodzinnej, a stąd obraz postaw moralnych nie jest ani jednoznaczny, ani harmonijny. W ocenie moralnej aborcji, antykoncepcji i innych kwestii z dziedziny moralności seksualnej następuje przesunięcie kryterium decyzji w stronę indywidualnego sumienia. Wskazania instytucjonalnego Kościoła odgrywają rolę wtórną, pierwszeństwo w formułowaniu normy przysługuje jednostce.

Moralność staje się coraz bardziej autonomiczna. Można mówić także o swoistej dychotomii między doktryną moralną Kościoła a rzeczywistymi postawami katolików w zakresie moralności małżeńskiej i rodzinnej. W warunkach istnienia alternatywnych uniwersów symbolicznych przyjmowane przez jednostkę uniwersum moralne jest jednym z wielu. Może ono podlegać stopniowemu rozpadowi, kształtować się jako nieuporządkowana struktura złożona z wielu niespójnych elementów wywodzących się z różnych źródeł, może umacniać się i zyskiwać nowe kształty kompatybilne z nowymi warunkami społeczno-kulturowymi, może wreszcie nabierać cech fundamentalizmu moralnego lub kształtować się według własnego uznania i własnej reżyserii.

Badania socjologiczne zrealizowane wśród młodzieży szkół ponadgimnazjalnych potwierdziły dominującą tendencję w przemianach religijności: jest nią selektywność postaw i zachowań religijnych. Zaangażowany katolik i katolik „wybiórczy” należą do

des alltäglichen Lebens kommt es zu vielen Kompromissen auf dem Gebiet der Ehe- und Familienmoral, so dass das Bild der moralischen Haltungen weder eindeutig noch harmonisch ist. Was die sittliche Beurteilung der Abtreibung, der Empfängnisverhütung und anderer Fragen auf dem Gebiet der Sexualmoral betrifft, ist eine Verschiebung des Entscheidungskriteriums in Richtung des individuellen Gewissens erkennbar. Die Richtlinien der institutionalisierten Kirche spielen eine eher zweitrangige Rolle – der Vorrang beim Formulieren der Norm gebührt dem Einzelnen.

Die Moral wird immer autonomer. Man kann auch von einer gewissen Dichotomie zwischen der Moraldoktrin der Kirche und den tatsächlichen Haltungen der Katholiken auf dem Gebiet der Ehe- und Familienmoral sprechen. Unter den Bedingungen des Vorhandenseins alternativer symbolischer Universen ist das vom Einzelnen angenommene moralische Universum eines von vielen. Es kann dem allmählichen Zerfall unterliegen, sich als eine aus vielen zusammenhangslosen und aus verschiedenen Quellen stammenden Elementen bestehende ungeordnete Struktur gestalten, sich stärken und neue, mit den neuen sozio-kulturellen Bedingungen kompatible Formen annehmen, schließlich kann es auch Züge eines moralischen Fundamentalismus annehmen oder sich nach nach eigenem Ermessen und in eigener Regie gestalten.

Die unter den Jugendlichen aus Oberstufengymnasien durchgeführten soziologischen Untersuchungen haben eine dominierende Tendenz in den Wandlungen der Religiosität bestätigt – die Selektivität der religiösen Einstellungen und Verhaltensweisen. Sowohl der engagierte Katholik als auch der „Auswahlkatholik” gehören der Kirche an, obwohl sie sich auf unterschiedliche Weise mit ihr identifizieren. Beide wollen in der Kirche bleiben und ihre Kinder religiös erziehen. Was beide Arten von Katholiken unterscheidet, ist die Nähe oder Distanz zur offiziellen Kirche und ihrer Lehre (Grad der Identifizierung mit der offiziellen Kirche). Der so-



Kościola, chociaż identyfikują się z nim w różny sposób. Pragną pozostać w Kościele i wychowywać swoje dzieci religijnie. Tym, co różni obydwa typy katolików, jest bliskość lub dystans wobec oficjalnego Kościoła i tego, co on głosi (stopień identyfikacji z oficjalnym Kościołem). Tak zwany przeciętny katolik odpowiada dość często katolikowi selektywnemu, wybiórczemu (*Auswahlkatholik*), przynajmniej częściowo uniezależniającemu się od zewnętrznych, rygorystycznych objawów religijności – w stopniu nieznacznym („słaba” selektywność) lub daleko idącym („twarda” selektywność).

Współczesny kontekst społeczno-kulturowy nie sprzyja kształtowaniu się wyraźnej świadomości w zakresie fundamentalnych zagadnień moralnych, nie ułatwia recepcji moralnego przesłania Kościoła w świadomości ludzi wierzących. Ogólny kierunek przemian w moralności małżeńsko-rodzinnej można określić jako powolne przechodzenie od moralności bezwzględnego zakazu do moralności indywidualnego osądu. Kryterium oceny jest często redukowane do sytuacji korzyści i indywidualnej wygody i gustu. Wielu Polaków znajduje się w sytuacji dysonansowo-stresowej. Nie ma zgodności pomiędzy osobiście uznawanym systemem wartości a systemem wartości wynikającym z religii, między oficjalnymi oczekiwaniami Kościoła wobec rodziny a jej społeczną rzeczywistością. Część katolików żyje według reguł i norm, które nie mają legitymizacji w Kościele, moralność traktuje jako sprawę prywatną, przyznaje sobie prawo decydowania o tym, co jest dobre, a co złe, odrzucając jednocześnie normy o charakterze kategorycznym. *Dissens* między wartościami upowszechniającymi się w społeczeństwie a wartościami związanymi z wiarą religijną jest znaczny. Dochodzi do napięć między

genannte Durchschnittskatholik entspricht recht oft dem selektiv eingestellten „Auswahlkatholiken”, der sich zumindest teilweise von den äußerlichen, rigoristischen Symptomen der Religiosität befreit hat – entweder in geringem („schwache” Selektivität) oder weitgehendem Ausmaß („harte” Selektivität).

Der heutige sozio-kulturelle Kontext ist der Herausbildung eines deutlichen Bewusstseins auf dem Gebiet fundamentaler moralischer Fragen nicht förderlich; er erleichtert die Rezeption der moralischen Botschaft der Kirche im Bewusstsein der Gläubigen keineswegs. Die allgemeine Tendenz der Wandlungen in der Ehe- und Familienmoral kann als allmählicher Übergang von einer Moral des unbedingten Verbots zur Moral der individuellen Beurteilung bezeichnet werden. Das Urteilkriterium wird dabei oft auf den momentanen Vorteil sowie die Bequemlichkeit und den individuellen Geschmack reduziert. Viele Polen befinden sich in einer Dissonanz- und Stresssituation. Es besteht keine Übereinstimmung zwischen dem persönlich anerkannten und dem aus der Religion resultierenden Wertesystem, zwischen den offiziellen Erwartungen der Kirche an die Familie und ihrer sozialen Wirklichkeit. Ein Teil der Katholiken lebt nach Regeln und Normen, die nicht kirchlich legitimiert sind; die Moral gilt als Privatangelegenheit, und man maßt sich das Recht an, selbst darüber zu entscheiden, was gut und was schlecht ist. Gleichzeitig stoßen die Normen mit kategorischem Charakter auf Ablehnung. Der Dissens zwischen den in der Gesellschaft verbreiteten und den mit dem religiösen Glauben verbundenen Werten ist beträchtlich. Es kommt zu Spannungen zwischen dem individuellen Wert und den offiziellen normativen Verpflichtungen, was in der Zukunft die Herausbildung einer außerkirchlichen Religiosität und Moral begünstigen kann.

Die Zahl der praktizierenden Katholiken unter der Jugend geht zwar nicht gewaltsam zurück, aber die Kirche ist bereits heute nicht mehr imstande, entscheidenden Einfluss auf die öffentliche Moral

indywidualną wartością a oficjalnymi zobowiązaniami normatywnymi, co może w przyszłości sprzyjać kształtowaniu się pozakościelnej religijności i moralności.

Liczba praktykujących katolików w środowiskach młodzieżowych nie zmniejsza się co prawda w sposób gwałtowny, ale Kościół już dzisiaj nie jest w stanie decydująco wpływać na moralność publiczną Polaków i kontrolować moralności prywatnej ludzi wierzących. Ani poprzez naciski instytucjonalne, ani przez mobilizację wiernych Kościoła nie jest w stanie zablokować czy zmienić ustawy sprzeczne z chrześcijańskim porządkiem wartości, dotyczące rozwodów, aborcji, małżeństw homoseksualnych, wychowania seksualnego itp. Moralność – także w sprawach małżeńsko-rodzinnych – staje się coraz wyraźniej sprawą prywatną. Wartości i normy moralne nabyte w środowisku rodzinnym są dość trwałe, ale nie niezmiennie. Jest jeszcze za wcześnie, by mówić o nowych, wyrazistych i masowo ujawniających się orientacjach moralno-kulturowych, radykalnie odmiennych od orientacji wcześniejszych, czyli o orientacjach charakteryzujących się indywidualistycznym rozumieniem wolności, relatywistycznym traktowaniem wartości i norm, hedonistycznym modelem działania i beztroskim stylem życia. Pewne tendencje wśród katolików, zmierzające do osłabienia podstawowych orientacji moralnych, mających dawniej silne zakorzenienie w tradycji i Kościele, są już jednak czytelne. Świadczą one o umacnianiu się permisywnej moralności.

W procesie dokonujących się przemian w moralności młodego pokolenia Polaków można dostrzec więcej zagrożeń niż szans, jest to raczej proces odchodzenia od etycznie zadekretowanej moralności, niechęć do szukania powszechnych zasad etycznych i moralnych kodyfikacji niż kształtowanie auto-

der Polen auszuüben und die private Moral der Gläubigen zu kontrollieren. Weder durch institutionellen Druck noch durch Mobilisierung der Gläubigen ist die Kirche imstande, Gesetze zu blockieren oder zu ändern, die der christlichen Wertordnung widersprechen – dies betrifft Scheidungen, die Abtreibung, die Homosexuellenehe, die Sexualerziehung usw. Die Moral wird – auch auf dem Gebiet der Ehe und Familie – immer deutlicher zur Privatsache. Die im familiären Milieu erworbenen moralischen Werte und Normen sind ziemlich dauerhaft, aber nicht unveränderlich. Es ist noch zu früh, von neuen, ausdrücklichen und massenhaft in Erscheinung tretenden sittlich-kulturellen Orientierungen zu sprechen, welche sich von den früheren Orientierungen radikal unterscheiden würden, oder von Orientierungen, die sich durch ein individualistisches Verständnis von Freiheit, eine relativistische Einstellung zu den Werten und Normen, ein hedonistisches Handlungsmodell und einen sorglosen Lebensstil auszeichnen. Aber gewisse Tendenzen unter den Katholiken sind schon erkennbar, die eine Abschwächung der grundlegenden moralischen Orientierungen anstreben, die früher stark in Tradition und Kirche verwurzelt waren. Dies zeugt von einer Verstärkung der permissiven Moral.

Im Prozess der sich vollziehenden Wandlungen in der Moral der jungen Polen sind mehr Gefahren als Chancen zu erkennen. Dabei handelt es sich eher um einen Prozess des Bruchs mit einer ethisch dekretierten Moral, d.h. um eine Abneigung gegen die Suche nach universellen ethischen Prinzipien und moralischen Kodifizierungen, als um die Herausbildung einer autonomen Moral, die gleichzeitig moralische Verantwortung bedeuten würde. In einer permissiven Gesellschaft ohne das Gefühl der Verpflichtung gegenüber übergeordneten moralischen Werten wird das individuelle Gewissen zur höchsten, geradezu absoluten normenschaffenden Instanz, ohne sich auf ein allgemein Gesolltes zu berufen, sondern nur auf etwas moralisch Unbestimmtes. Das Gewissen, das nach der Lehre der Kirche

nomii moralnej, która równocześnie oznacza moralną odpowiedzialność. W przyzwalającym społeczeństwie, bez poczucia zobowiązania wobec nadrzędnych wartości moralnych, sumienie indywidualne staje się naczelną, wręcz absolutną instancją normotwórczą, nieodwołującą się do ogólnych powinności, lecz do czegoś, co jest moralnie nieokreślone. Sumienie, które według nauczania Kościoła stanowi nienaruszalny rdzeń tożsamości osoby, może być łatwo poddane ukrytym i nieświadomym formom uzależnienia, samousprawiedliwienia i racjonalizacji.

Można by twierdzić z pewnym prawdopodobieństwem, że powoli kształtuje się w świadomości młodzieży szkół ponadgimnazjalnych coś, co jest nazywane nieprzejrzystą, rozproszoną czy postmodernistyczną moralnością. Kryzys zinstytucjonalizowanej moralności katolickiej zaznacza się jeszcze nieznacznie na poziomie najogólniejszych zasad moralnych (np. Dekalog), ale już wyraźnie na płaszczyźnie konkretnych zasad etycznych związanych z moralnością małżeńsko-rodzinną. Faktyczna moralność jest pełna niekonsekwencji i selektywności, aż po granice pełnej heterodoksji. Zwłaszcza moralne przesłanie Kościoła w odniesieniu do wielu kwestii związanych z małżeństwem i rodziną staje się coraz bardziej drugorzędne w świadomości i w działaniach wielu młodych katolików i prowadzi do swoistych postaw „odrzućcia” pewnych elementów doktryny moralnej Kościoła. W tym kontekście także nauczanie moralne Jana Pawła II było selektywnie akceptowane w świadomości części młodego pokolenia nazywanego „pokoleniem JP II”, a jego autorytet moralny był bardziej akceptowany jako wartość ogólna niż wartość dnia codziennego.

den unantastbaren Kern der Identität der Person darstellt, kann leicht versteckten und unbewussten Formen der Abhängigkeit, Selbstrechtfertigung und Rationalisierung unterliegen.

Mit einer gewissen Berechtigung könnte man sagen, dass sich im Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler aus den Oberstufengymnasien langsam etwas herausbildet, was als undurchsichtige, diffuse oder postmodernistische Moral bezeichnet werden kann. Auf der Ebene der allgemeinsten Moralprinzipien (z.B. der Zehn Gebote) tritt die Krise der institutionalisierten katholischen Moral zunächst noch eher unbedeutend in Erscheinung, aber auf der Ebene konkreter ethischer Prinzipien im Zusammenhang mit der Ehe- und Familienmoral schon viel deutlicher. Die faktische Moral ist voller Inkonsequenzen und Selektivität, bis an die Grenze völliger Heterodoxie. Besonders die Morallehre der Kirche in Bezug auf viele Fragen im Zusammenhang mit dem Ehe- und Familienleben nimmt im Bewusstsein und in den Handlungen der jungen Katholiken immer mehr einen zweitrangigen Platz ein, was bis zur „Ablehnung” bestimmter Elemente der kirchlichen Morallehre führt. In diesem Zusammenhang wurde auch die moralische Unterweisung von Papst Johannes Paul II. im Bewusstsein der als „Generation JP2” bezeichneten jungen Generation nur selektiv akzeptiert, und seine moralische Autorität wurde mehr als allgemeiner Wert akzeptiert statt als ein im Alltag zu lebender Wert.

## 5. Die Typologie der Religiosität

Wenn wir über konkretes empirisches Material verfügen, das aus den Antworten auf ein gutes Dutzend Fragen zur Religiosität besteht, können wir uns mit der Analyse jedes ihrer Elemente einzeln beschäftigen, aber wir können auch die Unterscheidung mehrerer Gruppen Jugendlicher in Abhängigkeit von ihrem Grad der Akzeptanz der Glaubensdogmen, der rituellen und Kultnormen, der Moralnormen u.dgl.

## 5. Typologia religijności

Dysponując konkretnym materiałem empirycznym złożonym z odpowiedzi na kilkanaście pytań dotyczących religijności, możemy osobno zajmować się analizą akceptacji każdego z jej elementów, ale możemy także dążyć do wyodrębnienia kilku grup respondentów według różnych stopni akceptacji dogmatów wiary, norm rytualno-kultowych, norm moralnych itp. oraz do uszeregowania respondentów wzdłuż pewnego *continuum*. Przed rozpoczęciem badań socjologicznych nie planowaliśmy konstruowania skali, dlatego nie dokonaliśmy selekcji poszczególnych pozycji z wersji pierwotnej skali ani metodą korelacji poszczególnych pozycji z ogólną punktacją skali, ani metodą analizy pozycji, mierząc jej zdolność oddzielania tych, którzy zajmują wysoką pozycję na skali od tych, którzy zajmują pozycję niską (tzw. badanie mocy rozdzielczej pozycji).

Celem skonstruowania typologii religijności młodzieży szkół ponadgimnazjalnych wybraliśmy 17 wskaźników odnoszących się do najważniejszych parametrów religijności. Te parametry to: autodeklaracje religijne (globalne postawy wobec religii i ogólny stosunek do praktyk religijnych), praktyki religijne (uczestnictwo we mszy św. niedzielnej, częstotliwość modlitwy indywidualnej), wiedza religijna (znajomość sakramentów św., imiona Ewangelistów, osoby Trójcy św.), wiara w dogmaty katolickie (Bóg stał się człowiekiem i umarł na krzyżu dla zbawienia wszystkich ludzi, istnienie piekła, Pismo św. jako słowo Boże), doświadczenie religijne (wiara a sens życia, doświadczenie bliskości Boga), więzi religijne (wpływ księży na wiedzę i opinie w sprawach religijnych, potrzeba księży), moralność religijna (współżycie seksualne przed ślubem kościelnym, aborcja, świadome kupowanie rzeczy kradzionych).

anstreben und die Befragten entlang eines gewissen *continuum* anordnen. Da wir vor Beginn der soziologischen Untersuchungen keine Konstruktion einer solchen Skala geplant hatten, vollzogen wir keine Selektion einzelner Positionen aus der Version der ursprünglichen Skala – weder mittels Korrelation einzelner Positionen mit der allgemeinen Punktierung der Skala noch mittels der Analyse der Position durch Messung ihrer Fähigkeit, diejenigen, die eine hohe Position in der Skala einnehmen, von denen mit einer niedrigen Position zu trennen (sog. Untersuchung der Trennkraft der Position).

Um eine Typologie der Religiosität der Schuljugend aus Oberstufengymnasien zu konstruieren, wählten wir 17 Indikatoren, die sich auf die wichtigsten Parameter der Religiosität bezogen: die religiösen Autodeklarationen (globale Haltungen zur Religion und allgemeine Einstellung zu den religiösen Praktiken), religiöse Praktiken (Teilnahme an der Sonntagsmesse, Häufigkeit des individuellen Gebets), religiöses Wissen (Kenntnis der heiligen Sakramente, Namen der Evangelisten, Personen der Heiligen Dreifaltigkeit), Glauben an die katholischen Dogmen (Gott ist Mensch geworden und starb am Kreuz zur Erlösung aller Menschen, Existenz der Hölle, die Heilige Schrift als Wort Gottes), religiöse Erfahrung (Glaube an den Sinn des Lebens, Erfahrung der Nähe Gottes), religiöse Bindungen (Einfluss der Priester auf die Kenntnisse und Ansichten in religiösen Dingen, Notwendigkeit der Priester), religiöse Moral (Geschlechtsverkehr vor der kirchlichen Heirat, Abtreibung, bewusster Erwerb von Diebesgut).

Wir verfügten also über 17 Fragestellungen, die die wichtigsten Erscheinungsformen des religiösen Lebens betreffen, wobei es für jede eine dreifache Alternative zur Beantwortung gab; „ja“, „nein“ oder „schwer zu sagen“. Den Antworten ordneten wir willkürlich Zahlenwerte von 1 bis 3 zu, und zwar bedeutete die Zahl 1 die Haltung extremer Negation, die Zahl 2 eine Zweifel oder Unschlüssigkeit ausdrückende Haltung und die Zahl 3 eine extrem

Dysponując 17 pozycjami dotyczącymi głównych przejawów życia religijnego i trzema możliwościami odpowiedzi na każde z zadawanych pytań, a mianowicie: „tak”, „nie”, „trudno powiedzieć”, przypisaliśmy arbitralnie wartości od 1 do 3 poszczególnym rodzajom odpowiedzi. Wartość 1 oznacza postawę krańcowej negacji, wartość – 2 postawę wyrażającą wątpliwość lub brak zdecydowania i wartość 3 – postawę krańcowo przychylną wobec określonego elementu religijności. Po dodaniu wszystkich punktów każdy respondent mógł uzyskać za swoje odpowiedzi na postawione pytania maksymalnie 51 punktów, a minimalnie 17 punktów. Zsumowane punkty wskazywały miejsce respondenta na prowizorycznej skali akceptacji religijności kościelnej o rozpiętości ocen od 17 do 51 punktów. W zależności od liczby otrzymanych punktów wyodrębniliśmy pięć kategorii (typów) respondentów: I – 51 punktów, II – od 50 do 40 punktów, III – od 39 do 29 punktów, IV – od 28 do 18 punktów, V – 17 punktów i nazwaliśmy je w zależności od intensywności akceptacji poszczególnych elementów religijności odpowiednio jako posiadających religijność maksymalną, nieco pomniejszoną, wyraźnie pomniejszoną, minimalną i pełny brak religijności.

W całej zbiorowości młodzieży szkół ponadgimnazjalnych tylko 1,0% badanych prezentuje religijność kościelną w pełni konsekwentną, bez żadnych zastrzeżeń i wątpliwości w odniesieniu do nauczania Kościoła katolickiego (maksymalna religijność kościelna). Ponad 90% ankietowanych prezentuje religijność z mniej lub bardziej wyraźnymi oznakami selektywności wobec dogmatów wiary, norm moralnych, wzorów zachowań rytualno-kultowych, postaw wobec księży, wiedzy religijnej i doświadczenia religijnego (typ II – 61,1%, typ III – 32,0%). W typie IV, który można określić jako osoby religijnie

positive Bejahung des jeweiligen Elements der Religiosität. Insgesamt konnte jeder Befragte für seine Antworten auf die ihm gestellten Fragen also maximal 51 und minimal 17 Punkte erreichen. Diese Gesamtpunktzahl bestimmte dann den Ort der befragten Person auf der provisorischen Skala der Akzeptanz kirchlicher Religiosität, die von 17 bis 51 Punkten reichte. In Abhängigkeit von der erreichten Punktzahl unterschieden wir fünf Kategorien (Typen): I – 51 Punkte, II – von 50 bis 40 Punkte, III – von 39 bis 29 Punkte, IV – von 28 bis 18 Punkte, V – 17 Punkte. Je nach Intensität der Akzeptanz der einzelnen Elemente der Religiosität bezeichneten wir sie der Reihe nach als Besitzer maximaler Religiosität, etwas geringerer, deutlich geringerer, minimaler und völlig fehlender Religiosität.

In der Gesamtprobe der Schuljugend aus Oberstufengymnasien präsentiert nur 1,0% aller Befragten eine völlig konsequente kirchliche Religiosität, d.h. ohne jede Einschränkungen oder Zweifel in Bezug auf die Lehre der katholischen Kirche (maximale kirchliche Religiosität). Über 90% der Befragten vertreten eine Religiosität mit mehr oder weniger ausgeprägten Symptomen eines selektiven Herangehens an die Glaubensdogmen, Moralnormen, rituellen und kultischen Verhaltensmuster, Einstellungen zu den Priestern, das religiöse Wissen und die religiöse Erfahrung (Typ II – 61,1%, Typ III – 32,0%). Zu Typ IV, gekennzeichnet durch religiöse Gleichgültigkeit, gehören einige wenige Schüler, die eine atheistische Haltung deklarieren (4,7%). Keiner der Befragten wurde dem Typ der der Religion gegenüber vollkommen Distanzierten zugeordnet, und 1,3% der Befragten konnten wegen „fehlender Antwort“ keiner der genannten Gruppen zugeordnet werden. Somit hat die grundlegende Hypothese ihre Bestätigung gefunden, dass die Selektivität die wichtigste Tendenz der Wandlungen in der Religiosität der polnischen Jugend darstellt, die in unterschiedlicher Stärke bei einzelnen Parametern des Glaubens, der Praktiken, der Moral und der Verbun-

obojętne, sytuują się nieliczni badani deklaryujący postawę ateistyczną (4,7%). Nikt z ankietowanych nie został zaliczony do typu całkowicie zdystansowanych wobec religii, 1,3% badanych nie zostało zakwalifikowanych do wyróżnionych typów religijności z powodu braku odpowiedzi. Potwierdziła się więc główna (podstawowa) hipoteza, według której wiodącą tendencją przemian w religijności młodzieży polskiej jest selektywność, ujawniająca się z różną siłą w poszczególnych parametrach wiary, praktyk, moralności i więzi z parafią. Nie można więc mówić o definitywnej emigracji młodzieży z Kościoła, lecz o jej mniej lub bardziej wyraźnym dystansowaniu się od niego. Może to oznaczać wstępną fazę przygotowawczą do definitywnej emigracji.

## **6. Religijność młodzieży polskiej na tle europejskim**

Porównanie wyników badań europejskich i polskich wskazuje, że istnieją dość wyraźne różnice między młodzieżą zachodnioeuropejską i polską. Dotyczy to wszystkich wymiarów religijności, chociaż z różną intensywnością. Czy jednak w środowiskach młodzieżowych w Polsce nie zaznaczają się coraz bardziej zjawiska i procesy świadczące o zmianie postaw i zachowań religijnych, idące nie tylko w kierunku selektywności i wybiórczości (destandaryzacja religijności), ale i mniej lub bardziej konsekwentnego rozstawania się z Kościołem (emigracja z Kościoła)? Być może Kościół katolicki ze swoim instytucjonalnym charakterem będzie tracił na znaczeniu, ale w mniejszym stopniu będzie to dotyczyć religii jako rzeczywistości wewnętrznej i osobowej (nowe oblicza religijności). Już dzisiaj w postawach osób

denheit mit der Pfarrgemeinde in Erscheinung tritt. Von einer definitiven Emigration der Jugend aus der Kirche kann also nicht die Rede sein, sondern eher von ihrer mehr oder weniger ausgeprägten Distanzierung der Kirche gegenüber. Dies könnte eine auf die definitive Emigration vorbereitende einführende Phase bedeuten.

## **6. Die Religiosität der polnischen Jugend im europäischen Vergleich**

Ein Vergleich der Ergebnisse europäischer und polnischer Untersuchungen ergibt, dass zwischen der westeuropäischen und der polnischen Jugend beträchtliche Unterschiede bestehen. Dies betrifft alle Dimensionen der Religiosität, wenn auch mit unterschiedlicher Intensität. Aber zeichnen sich nicht auch im Milieu der polnischen Jugendlichen immer mehr Phänomene und Prozesse ab, die nicht nur in Richtung einer Selektivität und Destandardisierung der Religiosität verlaufen, sondern auch eines mehr oder weniger konsequenten Bruchs mit der Kirche (Emigration aus der Kirche)? Vielleicht wird die katholische Kirche mit ihrem institutionellen Charakter an Bedeutung verlieren, aber dies wird weniger die Religion als innere und persönliche Wirklichkeit betreffen (neue Gesichter der Religiosität). Schon heute zeichnet sich in den Haltungen der der Kirche gegenüber distanzierten Jugendlichen ein negativer Aspekt ab. In den Haltungen der der Religion gegenüber Distanzierten überwiegt jedoch eher ein mangelndes Interesse (weder positive noch negative Einstellung). Eine massenhafte Trennung der Jugend von der Kirche droht uns in nächster Zukunft – wahrscheinlich – nicht, aber mit ihrer langsamen Abwanderung muss gerechnet werden. Das Problem der heutigen Jugend in Polen betrifft nicht ihre Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit zur Kirche, sondern ihr persönliches Glaubensbekenntnis und ihre Billigung der Morallehre der Kirche. Man könnte fragen, ob es nur die Jugend ist, die die Kir-

zdystansowanych wobec Kościoła zaznacza się aspekt negatywny. W postawach osób zdystansowanych wobec religii przeważa jednak brak zainteresowania (ani pozytywna, ani negatywna postawa). Rozstanie się młodzieży z Kościołem w skali masowej nie grozi nam – być może – w najbliższej przyszłości, należy się jednak liczyć z powolnym odpływem. Problemem współczesnej młodzieży polskiej nie jest przynależność do Kościoła czy jej brak, ale osobiste wyznanie wiary i aprobaty doktryny moralnej Kościoła. Można by pytać, czy tylko młodzież porzuca Kościół lub nie włącza się w życie kościelne, czy także – przynajmniej częściowo – Kościół nie zaniedbuje młodzieży albo nie potrafi do niej dotrzeć.

Nie jest wcale tak pewne, że współczesny świat, w tym i Polska, będą rozwijać się według tych samych prawidłowości i że wszyscy osiągną w bliższej lub dalszej przyszłości ten stan uznawanych wartości i sposobów postrzegania świata, który osiągnęły najbardziej zsekularyzowane kraje Europy Zachodniej. To, co działo się w Europie Zachodniej, w której modernizacja społeczna łączyła się z postępującą sekularyzacją, nie musi wydarzyć się w innych środowiskach społecznych. Daleko idąca sekularyzacja nie jest koniecznością dziejową. Przyszłość pozostaje zawsze wielką niewiadomą. Nie potrafimy sobie jednak do końca wyobrazić, jak powinna funkcjonować dobra, chrześcijańska Europa, ani jak taki stan osiągnąć. Wkład Polski w utrzymanie chrześcijańskiego ducha Europy będzie zależeć od tego, jaka będzie religijność polska w przyszłości, który z możliwych scenariuszy przemian religijności będzie się realizował w praktyce – czy scenariusz imitacji Zachodu, rewitalizacji czy zróżnicowanych przemian. Nie bez znaczenia będą przekształcenia w krajach za-

che verlässt oder sich vom kirchlichen Leben distanziert, oder ob nicht es nicht vielleicht – zumindest teilweise – die Kirche selbst ist die die Jugend vernachlässigt oder sie nicht erreicht.

Es ist keinesfalls sicher, dass sich die heutige Welt und somit auch Polen nach denselben Gesetzen entwickeln wird und dass in näherer oder fernerer Zukunft alle den Stand anerkannter Werte und Weltansichten erreichen werden, der für die am stärksten säkularisierten Länder Westeuropas charakteristisch ist. Das, was in Westeuropa geschah, wo die Modernisierung mit einer fortschreitenden Säkularisierung verbunden war, muss in anderen Gesellschaften keineswegs genauso verlaufen. Eine weitgehende Säkularisierung ist keine historische Notwendigkeit. Die Zukunft bleibt immer eine große Unbekannte. Wir können uns allerdings weder ganz vorstellen, wie ein gutes, christliches Europa denn nun funktionieren sollte, noch wie ein solcher Zustand erreicht werden könnte. Der Beitrag Polens zur Aufrechterhaltung des christlichen Geistes Europas wird von der Qualität der polnischen Religiosität in der Zukunft abhängen – davon, welches der möglichen Szenarien hinsichtlich der Veränderungen der Religiosität in der Praxis verwirklicht wird: das einer Imitierung des Westens, das einer Revitalisierung oder das differenzierter Veränderungen? Nicht ohne Bedeutung dafür werden auch die Wandlungen in den Ländern Westeuropas selbst sein, die entweder in Richtung einer weiteren Vertiefung der Säkularisierungsprozesse oder aber ihrer Abschwächung verlaufen können. Letztendlich ist niemand imstande, die Richtung der Veränderungen präzise zu bestimmen, und niemand kann sicher sein, was in der Zukunft geschieht. Die Frage, ob eine soziale Modernisierung möglich ist, bei der Polen seine kulturelle und religiöse Spezifik nicht verliert, ist heute noch nicht entschieden.

Keineswegs muss das Modell der westeuropäischen Säkularisierung im Kontext der Herausbildung einer pluralistischen und demokratischen Gesellschaft in Polen verwirklicht werden. Die mit

chodnioeuropejskich, zmierzające bądź w kierunku dalszego pogłębiania się procesów sekularyzacyjnych, bądź ich osłabiania. Ostatecznie nikt nie jest w stanie precyzyjnie określić kierunku przemian, nikt nie może być pewien tego, co się stanie w przyszłości. Pytanie, czy jest możliwa modernizacja społeczna, w trakcie której Polska nie straci swoistości kulturowej i religijnej, dzisiaj nie zostało jeszcze rozstrzygnięte.

Model zachodnioeuropejskiej sekularyzacji nie musi się realizować w Polsce w miarę kształtowania się pluralistycznego i demokratycznego społeczeństwa. Zmiany związane z szeroko rozumianą modernizacją społeczną nie pociągają za sobą w sposób nieuchronny upadku religijności, mogą jednak sprzyjać spowolnionej czy pełzającej sekularyzacji oraz zmianie form religijności i kościelności. W przyszłości – być może – wzrośnie liczba jednostek przyjmujących postawy wobec religii mieszczące się w granicach zakreślonych przez indywidualistyczny czy nawet postmodernistyczny sposób myślenia, tych jednostek, które będą rozumieć swoją wiarę na własny sposób, niemieszczący się do końca w ramach katolickiej ortodoksji (*Bastelreligion*). Zjawisko to będzie się nasilać niezależnie od tego, czy w Polsce nastąpi gwałtowny proces laicyzacji (mało prawdopodobne), czy też będziemy obserwować raczej procesy spowolnionej, specyficznej sekularyzacji (najbardziej prawdopodobny scenariusz rozwoju religijności).

Można przypuszczać, że Polska pozostanie w sekularyzowanej Europie „przypadkiem szczególnym” ze znaczącą rolą religii w życiu społecznym, jako nośnik nadziei wielu Polaków. Można jedynie wyrazić wątpliwość, czy polski katolicyzm może być traktowany jako model godny naśladowania przez Kościoły Europy Zachodniej. Z kolei

einer umfassend verstandenen sozialen Modernisierung verbundenen Wandlungen müssen nicht unvermeidlich einen Niedergang der Religiosität nach sich ziehen, aber sie könnten eine verlangsamte oder schleichende Säkularisierung sowie veränderte Formen der Religiosität und Kirchlichkeit begünstigen. In Zukunft wird – vielleicht – die Zahl derjenigen zunehmen, die der Religion gegenüber Haltungen einnehmen, welche innerhalb der von einer individualistischen oder sogar postmodernistischen Denkweise gezogenen Grenzen situiert sind, d.h. Von Menschen, die ihren Glauben auf ihre eigene Weise verstehen und damit nicht immer ganz in den Rahmen der katholischen Orthodoxie hineinpassen (sog. „Bastelreligion“). Dieses Phänomen wird unabhängig davon an Bedeutung gewinnen, ob es in Polen nun zu einem vehementen Laizisierungsprozess kommt (was kaum wahrscheinlich ist) oder wir eher eine verlangsamte, spezifische Säkularisierung werden beobachten können (das wahrscheinlichste Szenarium für die Entwicklung der Religiosität in Polen).

Es ist anzunehmen, dass Polen im säkularisierten Europa ein „Sonderfall“ bleiben wird – mit einer bedeutsamen Rolle der Religion im sozialen Leben und als Hoffnungsträger vieler Polen. Allerdings wären Zweifel anzumelden, ob der polnische Katholizismus als ein nachahmenswertes Modell für die Kirchen Westeuropas gelten kann. Außerdem werden dem Prozess der „Europäisierung“ der polnischen Religiosität ganz gewiss starke Evangelisierungsbemühungen der katholischen Kirche und anderer Religionsgemeinschaften entgegenwirken. Falls aber das Szenarium der „Imitation“ die Oberhand gewinnt, wird die Richtung der Wandlungen wahrscheinlich eher ähnlich verlaufen wie in Italien oder Irland und nicht wie in Spanien, Frankreich oder Deutschland. Die religiösen und kirchlichen Veränderungen in Polen sind noch nicht vollständig erforscht und geklärt, und die Zukunft der Religion – und insbesondere des Katholizismus



procesowi „europeizacji” polskiej religijności będą zapewne przeciwdziałać silne wpływy ewangelizacyjne Kościoła katolickiego i innych wspólnot religijnych. Jeżeli zaś będzie realizował się scenariusz „imitacji”, wówczas kierunek zmian będzie bardziej podobny do tego, który zaznacza się we Włoszech lub Irlandii, niż do tego, który zaznacza się Hiszpanii, Francji czy w Niemczech. Przemiany religijne i kościelne w Polsce nie są jeszcze do końca zbadane i wyjaśnione, a przyszłość religii, katolicyzmu w szczególności, nie rysuje się w kategoriach całkowicie bezspornych i bezproblemowych.

Przemiany religijności młodzieży polskiej nie są procesem ani jednorodnym, ani jednokierunkowym. Nie muszą one przypominać do złudzenia schematów rozwojowych zachodnioeuropejskiej dechrystianizacji. Są możliwe alternatywne scenariusze przemian w religijności. Można także założyć hipotetycznie, że swoisty „deficyt” religijności u młodzieży mija z wiekiem i jest raczej przykładem różnic cyklu życiowego niż cechy pokoleniowej. Hipoteza przeciwna, mówiąca o trwale mniejszej religijności młodzieży w porównaniu z pokoleniem ludzi dorosłych, ma pewne cechy prawdopodobieństwa. Precyzyjna odpowiedź na te pytania zakładałaby obserwowanie procesu dorastania ludzi młodych oraz zmian w ich postawach i zachowaniach religijnych, co wymagałoby szczegółowych procedur badawczych. Byłyby to z pewnością niezwykle intrygujące zadania badawcze.

Przemiany w świadomości religijnej i moralnej młodych Polaków wskazują, że kryzys chrześcijańskich wartości i norm przebiega w zróżnicowany sposób. Niekiedy mówi się o „cichej rewolucji” w dziedzinie świadomości aksjologicznej młodzieży polskiej. Radykalny pluralizm religijny i moralny nie zatrzyma się przed granicami Polski,

– zeichnet sich noch nicht in völlig unstrittigen und unproblematischen Kategorien ab.

Die Veränderungen in der Religiosität der polnischen Jugendlichen stellen weder einen homogenen noch einen einseitig orientierten Prozess dar. Sie müssen den Entwicklungsschemata der westeuropäischen Dechristianisierung nicht sklavisch entsprechen. Möglich sind alternative Szenarien für die Wandlungen in der Religiosität. Man kann auch hypothetisch annehmen, dass das spezifische „Defizit” an Religiosität bei Jugendlichen mit zunehmendem Alter zurückgeht und eher ein Beispiel für Unterschiede im Lebenszyklus darstellt als für das Merkmal einer ganzen Generation. Aber auch die Gegenhypothese von einer dauerhaft geringeren Religiosität der heutigen Jugend im Vergleich mit den heutigen Erwachsenen trägt gewisse Züge der Wahrscheinlichkeit. Eine präzise Antwort auf diese Fragen würde eine längere Beobachtung des Reifungsprozesses der heute noch jungen Menschen voraussetzen, d.h. wie sich ihre religiösen Einstellungen und Verhaltensweisen mit zunehmendem Alter verändern, was dann allerdings besonderer Untersuchungsprozeduren bedürfte. Dies wäre ganz bestimmt eine außerordentlich faszinierende Forschungsaufgabe.

Die Wandlungen im religiösen und moralischen Bewusstsein der jungen Polen zeigen, dass die Krise der christlichen Werte und Normen durchaus auf differenzierte Weise verläuft. Manchmal ist die Rede von einer „stillen Revolution” auf dem Gebiet des axiologischen Bewusstseins polnischer Jugendlicher. Der radikale religiöse und moralische Pluralismus macht auch vor den polnischen Grenzen nicht Halt, und die religiöse und sittliche Differenzierung vollzieht sich in unserer Gesellschaft immer schneller und ist bereits deutlich erkennbar. Aber nichts berechtigt uns zu einem übereilten Verzicht auf die Untersuchung der kirchlich konstituierten Religiosität, die aufgrund ihrer institutionell verankerten Formen deutlich gegeben und genau messbar ist. Trotz der unbestreitbaren Wandlungen in der

a zróżnicowanie religijne i moralne dokonuje się w naszym społeczeństwie coraz szybciej i jest już dość widoczne. Nic nas jednak nie upoważnia do zbyt pospiesznej rezygnacji z badania kościelnie ukonstytuowanej religijności wyraźnie danej i dokładnie mierzalnej z racji swych instytucjonalnie ugruntowanych form. Pomimo niewątpliwych zmian w religijności Polaków po 1989 roku i pojawienia się nowych ruchów religijnych o charakterze pozakatolickim, a nawet pozachrześcijańskim, teza o „pożegnaniu się z katolickim krajem” jest co najmniej przedwczesna, podobnie jak i traktowanie Polski jako enklawy czy rezerwatu w postchrześcijańskiej Europie.

Niemniej należy się liczyć z powolnym zróżnicowaniem tradycyjnej kościelności i religijności w Polsce, zarówno w kierunku jej modelowania w sensie negatywnym (nie przyjmuje się jej w całości, lecz tylko częściowo – katolicyzm selektywny), jak i pozytywnym (utrwalanie tradycyjnych treści w perspektywie fundamentalistycznej lub niefundamentalistycznej), synkretycznym (religijne pojęcia są wrywane z ich pierwotnego kontekstu i wypełniane nową treścią), a nawet „słabego” ateizmu (brak zainteresowania sprawami religii, bardziej w perspektywie agnostycyzmu lub indyferentyzmu religijnego). W każdym razie osłabienie więzi kościelnych w Polsce będzie dokonywać się szybciej niż utrata religijnej „substancji”. Wydaje się, że tożsamość religijna młodzieży szkół ponadgimnazjalnych ma coraz bardziej charakter zmienny, elastyczny, do pewnego stopnia procesualny, daleki od jakiegoś ostatecznego projektu tożsamości osobowej. Młodzież polska, nawet jeżeli w obecnej fazie przemian może być jeszcze w większości traktowana jako religijna, nie przywróci wprost chrześcijaństwa Europie, nie przyczyni się bezpośrednio do zahamowania procesów

Religiosität der Polen nach 1989 und des Auftretens neuer religiöser Bewegungen nichtkatholischen und sogar außerchristlichen Charakters wäre die These vom „Abschied vom katholischen Land” zumindest verfrüht, genauso wie die Behandlung Polens als Enklave oder Reservat in einem postchristlichen Europa.

Dennoch muss mit einer langsamen Differenzierung der traditionellen Kirchlichkeit und Religiosität in Polen gerechnet werden, sowohl in Richtung ihrer negativen Modellierung (sie wird nicht ganz, sondern nur teilweise akzeptiert – selektiver Katholizismus) als auch ihrer positiven (Festigung der traditionellen Inhalte in fundamentalistischer oder nichtfundamentalistischer Perspektive) oder synkretistischen Ausrichtung (religiöse Inhalte werden aus ihrem ursprünglichen Kontext herausgelöst und mit neuen Inhalten erfüllt), ja sogar in Richtung eines „schwachen” Atheismus (mangelndes Interesse an religiösen Themen, eher in der Perspektive des Agnostizismus oder des religiösen Indifferentismus). Auf jeden Fall wird sich die Abschwächung der kirchlichen Bindungen in Polen schneller vollziehen als der Verlust der religiösen „Substanz”. Wie es scheint, besitzt die religiöse Identität der Schüler aus den Oberstufengymnasien immer mehr unbeständigen, elastischen, bis zu einem gewissen Grade prozessualen Charakter, der weit entfernt ist von einem definitiven Projekt persönlicher Identität. Selbst wenn die polnische Jugend in der gegenwärtigen Phase der Veränderungen noch mehrheitlich als religiös angesehen werden kann, wird sie Europa nicht direkt das Christentum wiederbringen können und auch nicht unmittelbar zur Hemmung der Säkularisierungsprozesse in den am stärksten laizisierten Ländern beitragen. Aber sie kann Zeugnis ablegen von ihrer Verbundenheit mit der christlichen Tradition und religiösen Identität. Selbst wenn wir den polnischen Katholizismus als eine „Festung mit vielen Rissen” bezeichnen können, enthält er trotzdem noch viel schlummerndes Potential, das zu einer Revitalisierung der polnischen Religiosität und einem

sekularyzacyjnych w krajach najbardziej zlaicyzowanych. Może jednak dać świadectwo przywiązania do tradycji chrześcijańskich i tożsamości religijnej. Jeżeli nawet określilibyśmy katolicyzm polski jako „bastion z wieloma rysami”, to równocześnie jest w nim jeszcze wiele uspiętego potencjału, który mógłby prowadzić do rewitalizacji polskiej religijności i swoistego świadectwa religijnych Polaków wobec zsekularyzowanej Europy.

Jeżeli nawet istnieje jeszcze znacząca różnica między młodzieżą polską i zachodnioeuropejską zarówno w religijności, jak i moralności, to tendencja do kwestionowania kościelnej moralności w sprawach seksualnych już wyraźnie zaznacza się również w środowiskach młodzieży polskiej. Postawy młodzieży w odniesieniu do moralności seksualnej nie dostosowują się do uczestnictwa kultowego. Część tych, którzy chodzą do kościoła, nie akceptuje nauki moralnej Kościoła. Od praktyk religijnych do życia prawdziwie chrześcijańskiego droga jest bardzo daleka. Być może takie kwestie, jak aborcja, eutanazja, klonowanie ludzi, równouprawnienie par homoseksualnych nie wydają się istotne z punktu widzenia ich indywidualnej religijności. Za bardziej istotne dla człowieka religijnego uznaje się praktykowanie solidarności międzyludzkiej, związanej z przykazaniem miłości bliźniego. Mielibyśmy wówczas do czynienia ze zmianą akcentów w praktykowanej moralności chrześcijańskiej.

Religijna Polska, w tym i religijna młodzież w społeczeństwie polskim, jest kłopotliwym problemem dla zwolenników sekularyzacji w Europie i we współczesnym świecie. W ogóle debaty nad religijnością młodzieży należą we wszystkich krajach do tematów kontrowersyjnych. U progu XXI wieku Kościół katolicki w Polsce nie traci wyraźnie kontroli nad życiem religijnym jed-

specyficznego Zeugnisa der religiösen Polen vor dem säkularisierten Europa führen kann.

Selbst wenn sowohl hinsichtlich der Religiosität als auch hinsichtlich der Moral noch beträchtliche Unterschiede zwischen den polnischen und den westeuropäischen Jugendlichen bestehen, zeichnet sich die Tendenz zur Infragestellung der kirchlichen Moral auf dem Gebiet der Sexualethik auch in Kreisen der polnischen Jugend schon deutlich ab. Die Haltungen der Jugend hinsichtlich der Sexualmoral und ihre Teilnahme an den Kulthandlungen der Kirche differieren ausdrücklich. Ein Teil derer, die regelmäßig den Gottesdienst besuchen, akzeptiert die Morallehre der Kirche nicht. Von den religiösen Praktiken zu einem wahrhaft christlichen Leben ist es noch ein sehr weiter Weg. Vielleicht erscheinen ihnen solche Fragen wie Abtreibung, Euthanasie, Klonen von Menschen oder Gleichberechtigung homosexueller Paare vom Gesichtspunkt ihrer individuellen Religiosität als nicht wesentlich. Als wichtiger für den religiösen Menschen gilt das Praktizieren zwischenmenschlicher Solidarität im Kontext des Gebots der Nächstenliebe. Dann hätten wir es mit einer Verschiebung der Akzente im Praktizieren christlicher Liebe zu tun.

Das religiöse Polen und somit auch die religiöse Jugend in der polnischen Gesellschaft stellt für die Befürworter der Säkularisierung in Europa und in der heutigen Welt ein peinliches Problem dar. Überhaupt gehören die Debatten über die Religiosität der Jugend in allen Ländern zu den kontroversen Themen. An der Schwelle des 21. Jahrhunderts verliert die katholische Kirche in Polen nicht ausdrücklich die Kontrolle über das religiöse Leben der einzelnen Menschen und sozialen Gruppen, auch wenn ihr Einfluss auf die Gläubigen etwas schwächer geworden ist. Aber es besteht kein Grund zu alarmierenden Warnungen, die Kirche würde unweigerlich in eine Situation geraten, in der sie die Jugend verliert („Kirche ohne Jugend“). Vom soziologischen Gesichtspunkt betrachtet stellt die Religiosität keine statische Größe dar, sondern sie verändert sich in

nostek i grup społecznych, chociaż jego oddziaływanie na wiernych nieco słabnie. Nie ma jednak podstaw do ogłaszania alarmistycznych ostrzeżeń, że zbliża się nieuchronnie sytuacja utraty przez Kościół młodzieży („Kościół bez młodych”). Religijność rozważana z socjologicznego punktu widzenia nie jest wielkością statyczną, lecz zmieniającą się w zależności od kontekstu społeczno-kulturowego. Dokonany zapis stanu religijnego i moralnego młodzieży w społeczeństwie polskim na początku XXI wieku nie jest bynajmniej pełny, a na pytanie, jakie jest prawdziwe oblicze religijne młodzieży polskiej nie ma jednoznacznej odpowiedzi.

## 7. Uwagi końcowe

Rozważania nad religijnością młodzieży polskiej kończymy uwagami dotyczącymi reakcji Kościoła na wciąż zmieniającą się sytuację. W tym punkcie dochodzimy do problemów, które rzeczywiście wykraczają poza zakres socjologii religii i wychylają się w stronę pedagogiki religii i teologii pastoralnej. Wynikają one z przekonania, że zarówno diagnoza wskazująca na wysoką, niezmienną religijność młodzieży polskiej, jak i diagnoza sugerująca konieczność przygotowywania „mowy pogrzebowej” dla tej religijności są z gruntu fałszywe. Ale nawet właściwa diagnoza religijności nie może być w sensie ścisłym podstawą formułowania zadań duszpasterskich i wychowawczych. Z diagnozy nie wynika wprost terapia. Ta ostatnia musi opierać się na wskazaniach teologicznych, uwzględniających diagnozy socjologiczne jako jedną z wielu – bynajmniej nie najważniejszą – przesłanek działania Kościoła. Z tego, jak kształtuje się religijność młodzieży, nie wynika, że będziemy

Abhängigkeit von vom sozio-kulturellen Kontext. Die vollzogene Untersuchung der religiösen und moralischen Situation der Jugend in der polnischen Gesellschaft ist alles andere als vollständig, und auf die Frage nach dem wahren religiösen Antlitz der polnischen Jugend gibt es keine eindeutige Antwort.

## 7. Schlussbemerkungen

Unsere Betrachtungen zur Religiosität der polnischen Jugend beschließen wir mit Bemerkungen zur Reaktion der Kirche auf die sich ständig verändernde Situation. An dieser Stelle gelangen wir zu Problemen, die tatsächlich über den Rahmen der Religionssoziologie hinausgehen und eher in Richtung der Religionspädagogik und Pastoraltheologie tendieren. Sie resultieren aus der Überzeugung, dass sowohl die Diagnose, die auf eine auf hohem Niveau befindliche, unveränderte Religiosität der polnischen Jugend verweist, als auch eine solche, die die Notwendigkeit der Vorbereitung einer „Grabrede” suggerieren würde, gleichermaßen grundlegend falsch sind. Aber auch eine korrekte Diagnose der Religiosität kann strenggenommen keine Grundlage zur Formulierung seelsorglicher und erzieherischer Aufgaben bilden. Denn auch aus der richtigen Diagnose folgt noch nicht direkt die angemessene Therapie. Letztere muss auf sich theologische Indikationen gründen, wobei die soziologischen Diagnosen als eine von vielen – keinesfalls die wichtigsten – Prämissen für das Handeln der Kirche berücksichtigt werden müssen. Daraus, wie sich die Religiosität der Jugend gestaltet, folgt noch nicht, dass wir genau wissen werden, was getan werden muss, aber gewisse pastorale Empfehlungen können aus den soziologischen Angaben doch abgeleitet werden. Die religiösen Phänomene können durchaus aus der Distanz eines soziologischen Beobachters beschrieben werden, aber auch der Soziologe muss eine gewisse Vorstellung darüber haben, was Religiosität ist und was nicht, sowie darüber, ob die sich vollzie-

wiedzieli dokładnie, co należy robić, ale pewne rekomendacje pastoralne można wyprowadzić z danych socjologicznych. Można opisywać zjawiska religijne z dystansu socjologa obserwatora, ale i socjolog musi mieć jakieś wyobrażenia o tym, co jest religijnością, a co nią nie jest, a także i o tym, czy dokonujące się zmiany idą we właściwym kierunku.

W tym kontekście ważne jest pytanie, jak eliminować, a przynajmniej osłabiać najbardziej dotkliwsze religijne i moralne skutki kryzysu, także te, które bezpośrednio lub pośrednio uderzają w rodzinę i w jej funkcje wychowawcze. Jak realizować wychowanie dzieci i młodzieży, mające podstawowe znaczenie dla misji Kościoła i dobra całego społeczeństwa? Dość upowszechnione są postawy, według których, jeśli coś pomaga nam osiągnąć cel, to bez znaczenia jest już, czy jest to dobre czy złe, moralnie dopuszczalne czy niedopuszczalne. Pewne środowiska i segmenty struktury społecznej są szczególnie nasycone tego rodzaju postawami instrumentalnymi (np. „robię to, co chcę”). Te subiektywistyczne i indywidualistyczne nastawienia są szczególnie widoczne w dziedzinie moralności małżeńsko-rodzinnej. Bez nauczania moralnego Jana Pawła II rodzinę polską dotknąłby zapewne jeszcze większy kryzys.

Zmiany społeczno-kulturowe i społeczno-moralne oraz religijne dokonujące się w społeczeństwie polskim, a zwłaszcza w świadomości zbiorowej młodzieży, są ważnym wyzwaniem dla Kościoła. Wielu twierdzi, że stanowisko Kościoła w sprawach związanych z moralnością małżeńską i rodziną „kosztuje” go utratę znacznego zaufania w wielu kręgach społecznych. Nie da się już dzisiaj utrzymać katolickiej moralności sankcjami prawa kanonicznego. Kościół ostrzega jednak, że człowiek uwolniony z więzi rodzinnych, społecznych i moralnych

henden Wandlungen in der richtigen Richtung verlaufen.

In diesem Zusammenhang ist die Frage wichtig, wie die schmerzlichsten religiösen und moralischen Folgen der Krise eliminiert oder zumindest gemildert werden können, auch diejenigen, die direkt oder indirekt einen Angriff auf die Familie und deren erzieherische Funktionen darstellen. Wie kann die Erziehung der Kinder und Jugendlichen verwirklicht werden, die für die Mission der Kirche und das Wohl der gesamten Gesellschaft von grundlegender Bedeutung ist? Recht verbreitet sind solche Ansichten, dass wenn uns etwas hilft, unser Ziel zu erreichen, es keine Bedeutung mehr hat, ob dieses Mittel dann gut oder schlecht, moralisch erlaubt oder verboten ist. Bestimmte Kreise und Bereiche der Sozialstruktur sind von derartigen instrumentalen Haltungen besonders durchsetzt (z.B. „ich tue, was ich will“). Diese subjektivistischen und individualistischen Einstellungen treten auf dem Gebiet der Ehe- und Familienmoral besonders deutlich in Erscheinung. Ohne die moralische Unterweisung von Papst Johannes Paul II. wäre die polnische Familie gewiss noch von einer tieferen Krise betroffen.

Die sozio-kulturellen und sozio-moralischen sowie religiösen Veränderungen, die sich in der polnischen Gesellschaft und insbesondere im kollektiven Bewusstsein der Jugend vollziehen, stellen für die Kirche eine wichtige Herausforderung dar. Viele meinen, der Standpunkt der Kirche in vielen mit der Ehe- und Familienmoral verbundenen Fragen würde sie einen beträchtlichen Vertrauensverlust in breiten Kreisen der Gesellschaft „kosten“. Schon heute lässt sich die katholische Moral nicht mehr mit Sanktionen des kanonischen Rechts aufrechterhalten. Die Kirche warnt jedoch davor, dass der von familiären, gesellschaftlichen und moralischen Bindungen „befreite“ Mensch nicht einer neuen Entfremdung zum Opfer fällt und sich verschiedenen Formen der Dehumanisierung aussetzt („von der Repression zur Depression“). Die fortwährende so-

staje się ofiarą nowej alienacji i jest narażony na różne formy dehumanizacji („od represji do depresji”). Przedłużająca się anomia społeczna i moralna utrudnia stawianie się religijną osobą w społeczeństwie i Kościele. Wyraźne odchodzenie od normatywności, plastyczność w myśleniu i działaniu, aprobata mobilności, indywidualizacja zachowań codziennych, poszukiwanie indywidualnych perspektyw sensu życia, brak kultury wolności wyboru itp. wymagają systematycznego namysłu i oddziaływania pastoralnego na wiernych.

Przemiany społeczno-kulturowe stanowią nie tylko zagrożenie dla chrześcijaństwa, ale i szansę, z pewnością nowe wyzwania i możliwości działania. Każdy kryzys zawiera w sobie w jakiejś mierze nowe szanse. Wszelkie przepowiednie czy prognozy dotyczące Kościołów, wspólnot religijnych czy postaw religijnych ludzi należy przyjmować ze sceptycyzmem. Niczego nie można powiedzieć na pewno, ale obecnych i przyszłych problemów związanych z wpływami modernizacji i globalizacji na religie i Kościoły nie da się rozwiązać, odwołując się jedynie do przeszłości i siły tradycji. Kościół musi rozwijać dialog ze współczesną kulturą i otwierać ją na trwałe wartości transcendentne, nawet jeżeli dominująca kultura współczesna – zgodnie z diagnozą sformułowaną przez Benedykta XVI w przemówieniu do autorów i redaktorów czasopisma „La Civiltà Cattolica” z 17 lutego 2006 roku – charakteryzuje się indywidualistycznym relatywizmem i pozytywistycznym scjentyzmem, a więc z zasady jest zamknięta na Boga i jego prawo moralne<sup>5</sup>. Wydaje się, że ani nadzbyt triumfalistyczne ani nadmiernie pesymistyczne tony w opisie sytuacji Kościoła w Polsce nie służą dobrze jego misji ewangelizacyjnej we współczesnym, globalizującym się świecie. Socjologiczne poznanie zja-

ziale und moralische Anomie macht es schwer, eine religiöse Person in Kirche und Gesellschaft zu werden. Der deutliche Bruch mit der Normativität, die flexible Haltung im Denken und Handeln, die Billigung der Mobilität, die Individualisierung des alltäglichen Verhaltens, die Suche nach individuellen Perspektiven des Lebenssinns, das Fehlen einer Kultur der Wahlfreiheit usw. – all dies erfordert systematische Überlegungen und seelsorgliche Einwirkung auf die Gläubigen.

Die sozio-kulturellen Wandlungen bilden nicht nur eine Gefahr für das Christentum, sondern auch eine Chance, mit Sicherheit aber neue Herausforderungen und Möglichkeiten zum Handeln. Jede Krise impliziert in gewissem Maße auch neue Chancen. Allen Voraussagen oder Prognosen mit Bezug auf die Kirchen und Religionsgemeinschaften oder auf die religiösen Haltungen der Menschen muss mit einer gewissen Vorsicht begegnet werden. Man kann nichts mit Sicherheit wissen, aber die gegenwärtigen und künftigen Probleme im Zusammenhang mit den Einflüssen der Modernisierung und Globalisierung auf die Religionen und Kirchen können nicht gelöst werden, wenn man sich allein auf die Vergangenheit und die Kraft der Tradition beruft. Die Kirche muss den Dialog mit der heutigen Kultur entfalten und diese für beständige transzendente Werte öffnen, selbst wenn die dominierende Kultur von heute – der von Papst Benedikt XVI. formulierten Diagnose gemäß – durch einen individualistischen Relativismus und positivistischem Szientismus gekennzeichnet, das heißt für Gott und sein Sittengesetz grundsätzlich verschlossen ist (der Papst in seiner Ansprache vor den Autoren und Redakteuren der Zeitschrift „La Civiltà Cattolica” vom 17. Februar 2006).<sup>5</sup> Wie es scheint, leisten weder die allzu triumphalistischen noch die allzu pessimistischen Töne bei der Schilderung der Situation der Kirche in Polen ihrer Evangelisierungsmission in der globalisierten Welt von heute gute Dienste. Die soziologische Erkundung religiöser Phänomene kann für das Verständnis des richtigen Handelns der

wisk religijnych może być przydatne dla zrozumienia rzeczywistej działalności Kościoła i zintegrowania ludzi z oferowaną przez niego wizją wiary. Z pewnością może pełnić ono funkcję „uwrażliwiania” Kościoła na dokonujące się przekształcenia w dziedzinie religijności i więzi kościelnych. Kościół jest i powinien pozostać otwarty, życzliwy i gościnnie dla wszystkich.

#### ■ PRZYPISY

<sup>1</sup> S.H. Zaręba, *W kierunku jakiej religijności? Studia nad katolicyzmem polskiej młodzieży*, Warszawa 2008, s. 112–119.

<sup>2</sup> Przesłanie Jana Pawła II do uczestników Światowego Kongresu Katolików Świeckich w Rzymie, „L'Osservatore Romano” 2001, nr 2, s. 40.

<sup>3</sup> S.H. Zaręba, dz. cyt., s. 148–169.

<sup>4</sup> S.H. Zaręba, dz. cyt., s. 287–321.

<sup>5</sup> „L'Osservatore Romano” 2006, nr 6–7, s. 52–53.

#### Janusz Mariański

Ks. prof. dr hab. – ur. 1940. Studia specjalistyczne z zakresu nauk społecznych na Wydziale Filozofii Chrześcijańskiej KUL; 1984–1987 – kierownik Sekcji Nauk Społecznych KUL; od 1984 kierownik Katedry Socjologii Moralności na Wydziale Nauk Społecznych KUL. Autor 25 książek i ponad 500 artykułów.

Kirche und die Integrierung der Menschen mit der von ihr angebotenen Sicht des Glaubens durchaus von Nutzen sein. Mit Sicherheit kann sie die Kirche für die sich vollziehenden Umgestaltungen auf dem Gebiet der Religiosität und der kirchlichen Bindungen „sensibilisieren”. Die Kirche ist für alle Menschen offen, ihnen wohlgesinnt und gastlich und soll es auch bleiben.

#### ■ ANMERKUNGEN

<sup>1</sup> S.H. Zaręba, *W kierunku jakiej religijności? Studia nad katolicyzmem polskiej młodzieży*, Warszawa 2008, 112–119.

<sup>2</sup> Botschaft Johannes Pauls II. an die Teilnehmer des Weltkongresses Katholischer Laien in Rom, in: L'Osservatore Romano 2001, Nr. 2, 40.

<sup>3</sup> S.H. Zaręba, op.cit., 148–169.

<sup>4</sup> S.H. Zaręba, op.cit., 287–321.

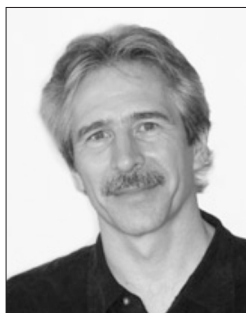
<sup>5</sup> L'Osservatore Romano 2006, Nr. 6–7, 52–53.

#### Janusz Mariański

Prof. Dr. habil. – geb. 1940, Spezialstudium der Sozialwissenschaften an der Fakultät für Christliche Philosophie der KUL/Lublin/Polen; 1984–1987 Leiter der Sektion Sozialwissenschaften der KUL; seit 1984 Leiter des Lehrstuhls für Soziologie der Moral an der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der KUL. Verfasser von 25 Büchern und über 500 Artikeln.





**Rainer Bolle****Portfolio i kształcenie****Portfolio und Bildung**

**Słowa kluczowe:** portfolio; kształcenie; teorie kształcenia; kompetencja; tożsamość

**Schlüsselworte:** Portfolio; Bildung; Bildungstheorien; Kompetenz; Identität

Choć słowo „portfolio” stało się bardzo modnym słowem w dziedzinie edukacji nauczycieli, to jego znaczenie wciąż nie jest do końca wyjaśnione. Może ono mieć bardzo różne znaczenia<sup>1</sup>. Pewne jest, że różne formy portfolio pozostają w odmiennych relacjach wobec pojęcia kształcenia. Wprawdzie uniwersalna podatność na wpływy edukacyjne umożliwia człowiekowi kształcenie się na rozmaitych przykładach i przy wszystkich możliwych okazjach, jednakże ceną za to jest to, iż niektóre punkty odniesienia mogą pełnić jedynie funkcję „negatywu”, to znaczy czegoś, przez co można się kształcić jedynie na zasadzie dystansu. Należy przyjąć, że taka sytuacja – przynajmniej w ujęciu klasycznej teorii kształcenia – zdarza się dość często nie tylko w odniesieniu do portfolio, ale w ogóle w praktyce szkolnej. Oznacza to, że nie każde portfolio samo przez się rozpoczyna czy też dokumentuje pewien proces kształcenia. Aby uniknąć nieporozumień, chciałbym dlatego krótko zdefiniować, co oznacza kształcenie w kontekście klasycznej teorii.

Portfolio ist im Rahmen der Lehrerbildung zu einem echten Modewort geworden, ohne dass damit seine Bedeutung als geklärt vorausgesetzt werden kann. Sehr Unterschiedliches kann mit diesem Begriff gemeint sein.<sup>1</sup> Sicher ist jedenfalls, dass unterschiedliche Formen und Akzentsetzungen von Portfolio eine mindestens ebenso unterschiedliche Affinität zum Bildungsbegriff haben. Zwar ist es dem Menschen aufgrund seiner universalen Bildsamkeit möglich, sich an allen möglichen Exempeln und zu allen möglichen Gelegenheiten zu bilden, doch dies um den Preis, dass so mancher Gegenstand der Auseinandersetzung lediglich als „Negativfolie” in Betracht kommt, das heißt als etwas, durch das man sich nur distanzierend und abgrenzend bilden kann. Und es ist durchaus davon auszugehen, dass dieser Fall – zumindest nach Maßgabe klassischer Bildungstheorie – nicht nur im Blick auf das Portfolio selbst, sondern auch im Blick auf schulische Praxis gar nicht so selten vorkommt. Das heißt: Längst nicht jedes Portfolio eröffnet oder dokumentiert per se einen Bildungsprozess. Um Missverständnisse zu vermeiden, möchte ich zunächst kurz erläutern, was Bildung im Kontext klassischer Bildungstheorien bedeutet.

## 1. Uwagi do pojęcia kształcenia

Kształcenie to najpierw kształcenie sfery myślowej, a w ostatecznym rozrachunku kształcenie charakteru<sup>2</sup>. Oznacza to, że nie chodzi tu jedynie o proces kognitywny, a już na pewno nie o samo nabywanie i przekazywanie informacji, jak sugerują to materialne teorie kształcenia. Chodzi raczej o zachodzące w sposób wolny, powiązane z biografią, przekazywane za pomocą języka – lub przynajmniej możliwe do przekazania w ten sposób – procesy uczenia się, obejmujące zmiany w myśleniu, postrzeganiu, odczuwaniu i działaniu. O ile procesy te przebiegają w sposób celowy, to największą dynamikę rozwijają wówczas, gdy mają charakter świadomy i mogą być następnie wyartykułowane i usystematyzowane. Zdaniem Humboldta każde kształcenie przebiega we wzajemnej relacji jaźni i świata<sup>3</sup>. Proces zagłębiania się w świat wymaga refleksji zwrotnej, która nadaje strukturę tokowi myślenia i stanowi inspirację do zgodnego z rozsądkiem i sensownego kształtowania świata. Dlatego też nie ma kształcenia bez zastanawiania się, refleksji, dzięki której zagłębianie się w świat zyskuje znaczenie porządkujące, zarówno dla świata, jak i dla kształcącego się podmiotu.

Owo założenie pogłębionego stosunku do świata i refleksji nad nim, estetycznego podejścia do świata i wynikającej z niego chęci jego kształtowania, nie powstaje samo z siebie. Przeciwnie, spotyka się z licznymi oporami, uwarunkowanymi biograficznie oraz społecznie w najszerszym znaczeniu tego słowa. Dlatego też, w celu kształtowania charakteru i przezwycięzania tych oporów, potrzebne jest wychowanie czy też edukacja<sup>4</sup>. Ale wychowanie czy edukacja z reguły nie są w stanie zapobiec temu, że opory, na które napotkał proces kształcenia, wywarły już znaczący wpływ na

## 1. Anmerkungen zum Bildungsbegriff

Bildung ist zunächst Bildung des Gedankenkreises und letztlich im Kern Charakterbildung.<sup>2</sup> Das heißt im Bildungsprozess geht es nicht allein um einen kognitiven Vorgang oder gar nur um reproduzierbare Informationsaufnahme, wie dies materiale Bildungstheorien unterstellen. Vielmehr geht es um freie, lebensgeschichtlich sich ereignende, sprachlich vermittelte oder zumindest vermittelbare Lern-Prozesse der Veränderung des Denkens, Wahrnehmens, Empfindens und Handelns. Insofern diese Prozesse zielgerichtet sind, erfahren sie ihre größte Dynamik dann, wenn sie bewusst sind und folglich artikuliert und systematisiert werden können. Für Humboldt vollzieht sich alle Bildung im Zuge eines Wechselverhältnisses von Ich und Welt.<sup>3</sup> Das Sich-Vertiefen in Welt bedarf der Gegenbewegung der Besinnung, die ordnend den Gedankenkreis strukturiert und Impulse für eine vernunftbestimmte und sinnvolle Weltgestaltung setzt. Demnach gibt es keine Bildung ohne Besinnung, ohne Reflexion, von deren Beitrag die vorausgegangenen Vertiefungen erst ihre ordnende Bedeutung von der Welt, für die Welt und das sich an ihr bildende Subjekt bekommen.

Jene Voraussetzung eines vertiefenden Weltbezugs und einer besinnenden Reflexion, einer ästhetischen Weltorientierung und einer hieran anknüpfenden Weltgestaltung ergibt sich nicht naturwüchsig. Sie ist – im Gegenteil – lebensgeschichtlich und im weitesten Sinne gesellschaftlich bedingt zahlreichen Widerständen ausgesetzt. Daher ist – letztlich zur charakterbildenden Überwindung dieser Widerstände – überhaupt Erziehung bzw. Eduktion<sup>4</sup> notwendig. Aber Erziehung bzw. Eduktion verhindern in der Regel nicht, dass die Widerstände des Bildungsprozesses bereits einen erheblichen Einfluss gewonnen haben können, bevor ein sich bildendes Subjekt reflexiv zu sich selbst kommt. Dabei können dann nicht nur der subjektive und objektive Teil des Charakters<sup>5</sup> auseinandertreten, sondern

kształcający się podmiot, zanim zdołał on podjąć refleksję nad sobą. W ten sposób może nie tylko dojść do rozejścia się subiektywnych i obiektywnych komponentów charakteru<sup>5</sup>, lecz również zabraknąć odwagi potrzebnej do tego, aby znowu stworzyć z nich jedność. Przewyciężenie tego rozdarcia wspomagające kształtowanie tożsamości jest głównym zadaniem procesu kształcenia, jeśli wziąć pod uwagę to, że kształcenie to głównie kształtowanie osobowości.

Z tego, co do tej pory powiedziano, wynika, że wykształcenie to nie tylko „kompetencja”, choć wykształcanie kompetencji należy również do celów kształcenia. Chodzi głównie o takie kompetencje, które, ogólnie rzecz biorąc, kształtują charakter czy też osobowość i które służą przede wszystkim zawodowej profesjonalizacji. Aby zmierzać do tych celów nie w sposób przypadkowy, lecz świadomy, proces kształcenia musi charakteryzować się swoistymi właściwościami i jakością, które należy od samego początku mieć na uwadze i które również w koncepcji portfolio opracowanej w Karlsruhe muszą być uwzględnione, jeśli chce się skutecznie kształtować kompetencje. Jeżeli jednak położy się nacisk wyłącznie na kompetencje, to dyskusja o kształceniu zamieni się w pustosłowie.

Należy zatem zaakcentować tę uwagę, że chodzi o otwarcie perspektywy pedagogicznej, wobec której inne perspektywy pedagogiczne są wprawdzie możliwe, ale nie wszystkie w sposób dowolny. Do tego, co z perspektywy teorii kształcenia stanowi cel pedagogiki szkolnej – a więc do zdolności decydowania o sobie, odpowiedzialności, otwartości na świat i afirmatywnego stosunku do życia, lub też, jak ujmują to Klafki, do umiejętności decydowania o własnych sprawach, współdecydowania i solidarności z innymi<sup>6</sup> – nie da się dojść „każdą drogą”, a już

auch der Mut fehlen, beides zusammenzuführen. Dieser letztlich identitätsbildenden Überbrückung der Spannung gilt das Hauptaugenmerk des Bildungsprozesses, sofern Bildung im Kern Persönlichkeitsbildung ist.

Von daher ist Bildung auch nicht einfach „Kompetenz“. Kompetenzen zu bilden gehört zwar auch zu den Zielbestimmungen von Bildungsprozessen. Gemeint sind vor allem solche Kompetenzen, die im Allgemeinen Charakter- bzw. persönlichkeitsbildend sind und die im Besonderen der beruflichen Professionalisierung dienen. Um nicht zufällig, sondern absichtsvoll zu diesen Zielen führen zu können, bedarf der Bildungsprozess einer bestimmten Eigenart und Qualität, die man zunächst im Blick haben muss und die auch im Karlsruher Portfolio-Konzept mitzudenken ist, wenn Kompetenzen ermöglicht werden sollen. Ansonsten verkommt ein isoliertes Insistieren auf Kompetenzen zum Bildungsgerede.

Es ging in den vorausgegangenen Bemerkungen darum, eine pädagogische Perspektive zu eröffnen, neben der zwar andere pädagogische Perspektiven denkbar sind, aber nicht beliebig andere. Denn die bildungstheoretische Zielperspektive schulischer Pädagogik von Mündigkeit, Verantwortungsfähigkeit, Welt- und Lebensorientiertheit oder – wie Klafki es ausdrückt – von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit<sup>6</sup> lässt sich nicht auf „jedem Weg“ erreichen, zumal nicht auf solchen Wegen, die in eine ganz andere Richtung führen. Mit anderen Worten: Diese Ziele unter den Bedingungen der bürgerlichen Gesellschaft können nur in kritischer Anknüpfung an pädagogische Grundeinsichten der sog. Klassiker der Pädagogik<sup>7</sup> verfolgt werden. Das gilt es zu bedenken, wenn es um eine bildungstheoretische Ausrichtung des Portfolios geht.

na pewno nie tymi drogami, które prowadzą w zupełnie innym kierunku. Ujmując to inaczej: w warunkach społeczeństwa obywatelskiego cele te mogą być osiągnięte tylko poprzez krytyczne nawiązanie do poglądów tzw. klasyków pedagogiki<sup>7</sup>. W analizie portfolio z perspektywy teorii kształcenia należy to wziąć pod uwagę.

## 2. Różne formy portfolio

Każda forma i rodzaj portfolio zależy nie tylko od indywidualności kształcącego się podmiotu, lecz pozostaje również w specyficznej, odmiennej relacji wobec naszkicowanej powyżej definicji kształcenia. Oznacza to, że z jednej strony żadne portfolio nie musi z góry wykluczać procesów kształcenia, z drugiej jednak można wyobrazić sobie takie portfolio, które bezpośrednio wspierają procesy kształcenia, i inne, które je utrudniają, ponieważ ich koncepcja prowadzi w zupełnie innym kierunku. Te ostatnie mogą tylko wówczas wspierać proces kształcenia, jeśli jednostka nie będzie wykorzystywać ich zgodnie z ich koncepcją.

W tym kontekście należy wyjaśnić, czym właściwie jest portfolio. Zasadniczo rzecz biorąc, a więc w pierwotnym znaczeniu, każde portfolio jest rodzajem teczki, do której zbiera się materiały. Zawsze chodzi o zbiór różnego rodzaju pojedynczych elementów, które przynajmniej pierwotnie nie powstają jednym ciągiem i w tym samym kontekście. Typowe jest więc to, że portfolio powstaje *peu à peu*, i że poszczególne jego części pozostają początkowo fragmentaryczne w stosunku do całości. Już samo to mogłoby uzasadniać próbę zastąpienia pojęcia „portfolio”, określającego pisemny dokument, który ma ułatwiać proces kształcenia, przez bardziej

## 2. Unterschiedliche Formen des Portfolio

Jede Form, jede unterschiedliche Art des Portfolios hat zusätzlich zur Individualität des sich bildenden Subjekts eine spezifische unterschiedliche Affinität zu dem oben skizzierten Bildungsverständnis. Das heißt: Auf der einen Seite muss kein Portfolio von vornherein Bildungsprozesse ausschließen, auf der anderen Seite sind Portfolios denkbar, die direkt Bildungsprozesse begünstigen, und andere, die sie erschweren, weil sie konzeptionell in eine ganz andere Richtung weisen. Letztere können mithin nur dann bildend sein, wenn das Individuum sie nicht im Sinne ihrer Konzeption nutzt.

Vor diesem Hintergrund gilt es zu klären, was überhaupt ein Portfolio sei? Im Prinzip, also von seinem Ursprung her, ist jedes Portfolio eine Art Sammelmappe. Immer handelt es sich um eine Bündelung von wie auch immer gearteten Einzelbausteinen, die zumindest ursprünglich nicht in einem Guss und Zusammenhang erstellt werden. Typisch ist also, dass das Portfolio *peu à peu* entsteht und dass die einzelnen Teile im Blick auf das Ganze zunächst einmal fragmentarisch bleiben. Das allein könnte schon ein Grund sein, den Portfolio-Begriff für ein schriftliches Dokument, das Bildungsprozesse begünstigen soll, durch einen besseren ersetzen zu wollen. Denn nichts steht dem Bildungsprozess mehr entgegen als das Isolierte, das Zusammenhangslose, das bloße Stückwerk.

Im Augenblick hat der Portfolio-Begriff jedoch Konjunktur auf allen Ebenen. Er ist selbst zu einer Art Sammelbegriff geworden für sehr Unterschiedliches. Von daher ist es wahrscheinlich besser, sich um eine begriffliche und systematische Klärung zu bemühen. Auf diese Weise könnte eine Form des Portfolios anvisiert werden, dessen Entstehung bereits die reflexionsbegleitete Schaffung von Zusammenhängen ausdrücklich begünstigt. Es wäre dies ein Portfolio, das seinen ursprünglichen Charakter einer (bloßen) Sammelmappe unterläuft zugunsten eines zwar *peu à peu* entstehenden, aber auf Zusa-

odpowiednie pojęcie. Nic wszakże nie stoi bardziej w sprzeczności z procesem kształcenia jak to, co izolowane, pozbawione związku, będące fragmentem pozbawionym kontekstu.

Mimo tego, co powiedziano powyżej, pojęcie „portfolio” święci triumfy we wszystkich dziedzinach. Stało się ono w pewnym sensie pojęciem zbiorczym na określenie bardzo różnych form. Dlatego też istnieje potrzeba systematycznego wyjaśnienia tego pojęcia. W ten sposób można by zmierzać do wprowadzenia takiej formy portfolio, której samo powstanie sprzyjałoby tworzeniu związków będących wynikiem refleksji. Byłoby to portfolio, które nie miałoby już charakteru jedynie teczki do zbierania materiałów, lecz dzieła stanowiącego pewną całość, wprawdzie powstającego *peu à peu*, ale wewnętrznie spójnego i przemyślanego. Godną uwagi tendencją zaznaczającą się w literaturze ostatnich lat jest preferowanie „refleksyjnego pisania”. Ponieważ rynek literatury naukowej jest jednak opanowany w większym stopniu przez psychologów i przedstawicieli nauk społecznych z podejściem empiryczno-analitycznym, natomiast w niewielkim tylko stopniu przez pedagogów, to nie można założyć, że pojęcie „refleksyjnego pisania” jest wystarczająco zinterpretowane czy teoretycznie wyjaśnione z punktu widzenia teorii kształcenia.

Bez wyraźnej teoretycznej perspektywy kształcenie może być najwyżej czymś, co wydarza się przypadkowo, ponieważ leżąca u podstaw takiej koncepcji teoria alternatywnego podejścia, bez względu na to, czy mówi się o tym otwarcie, czy też nie, służy zupełnie innym celom niż kształcenie. Odnosi się to przykładowo do szeroko rozpowszechnionej praktyki pisania „sprawozdań z praktyki” jako alternatywy dla portfolio. Sprawozdania pisze się nie dla siebie, lecz dla innych. Formalnie rzecz biorąc, w kontekście akademic-

mmenhang und reflexive Durchdringung angelegten Gesamtwerks. Begrüßenswert im Spektrum der Literatur der letzten Jahre ist, dass es eine Tendenz zur Bevorzugung des „reflexiven Schreibens” gibt. Da der ‚Markt‘ wissenschaftlicher Literatur jedoch stärker von Psychologen und empirisch-analytisch arbeitenden Sozialwissenschaftlern, kaum von Pädagogen bestimmt wird, kann nicht vorausgesetzt werden, dass der Begriff ‚reflexives Schreiben‘ bildungstheoretisch interpretiert oder fundiert ist.

Ohne eine solche ausdrückliche bildungstheoretische Perspektive und Konzeption aber könnte sich Bildung allenfalls zufällig ereignen, weil die zugrunde liegende Theorie eines alternativen Zugangs, ausgesprochen oder unausgesprochen, ganz anderen Zwecken dient als der Bildung. Das gilt z.B. sehr offensichtlich für die weit verbreitete Praxis, alternativ zu einem Portfolio einen „Praktikumsbericht” zu schreiben. Berichte schreibt man nicht für sich, sondern für andere. Formal ein Bericht für akademische Kontexte etwas relativ Anspruchsloses. Schüler und Schülerinnen lernen Berichte zu schreiben etwa ab der 6. Klasse. Die Hochschule muss dann nicht mehr der Ort sein, in der man so etwas üben muss, damit man es kann. Inhaltlich ist ein Bericht so gestimmt, dass man anderen etwas mitteilt, was man selbst schon weiß. Der Fokus liegt auf der Reproduktion von Erinnerungen, Erinnerungen von Ereignissen. Praktikumsberichte sind deshalb von sich aus wenig bildungsfördernd, zumal sie die Aufmerksamkeit vom sich bildenden Subjekt vollkommen ablenken. Praktikumsberichte sind mithin ein Alibi für den Autor und eine Art Kontrollinstrument für den Leser. Aber damit haben sie auch schon fast alle Möglichkeiten erfüllt.

Ist ein Portfolio selbst schon besser als ein bloßer Praktikumsbericht? Sofern das Portfolio nicht mehr als eine ‚Sammelmappe‘ ist, gilt es zumindest folgendes zu unterscheiden:

1. Was wird gesammelt?
2. Wozu wird es gesammelt?
3. Wie wird es gesammelt?

kim pisanie sprawozdania jest zadaniem niezbyt ambitnym. Uczniowie uczą się pisać sprawozdania mniej więcej od szóstej klasy. Szkoła wyższa nie musi być jednak miejscem, gdzie trzeba coś takiego ćwiczyć. Treść sprawozdania jest skonstruowana tak, aby przekazać innym informacje, które samemu się już zna. Chodzi w nim głównie o reprodukcję wspomnień dotyczących jakichś wydarzeń. Dlatego sprawozdania z praktyki same z siebie nie mają zbyt wielkiej wartości kształcących, ponieważ całkowicie odwracają uwagę od kształcącego się podmiotu. W ten sposób stanowią alibi dla autora i rodzaj instrumentu kontroli dla czytelnika. I na tym w zasadzie kończą się ich możliwości.

Czy w takim razie portfolio jest już samo z siebie czymś lepszym niż sprawozdanie z praktyki? O ile portfolio nie jest czymś więcej niż tylko „teczką na materiały”, należy przynajmniej odpowiedzieć na pytania:

1. Co jest zbierane w portfolio?
2. Po co jest to zbierane?
3. W jaki sposób jest to zbierane?

Stąd już krok do stwierdzenia, że różne formy portfolio, wyróżnione na podstawie odpowiedzi na powyższe pytania, w różny sposób odnoszą się do procesu kształcenia.

### **2.1. Prymitywne portfolio jako chronologicznie poukładany zbiór materiałów**

Co składa się na tego rodzaju portfolio i do czego służy teczka, w której pod pozorem kompletności gromadzi się bez selekcyjowania wszystkie materiały z zajęć, konspekty, obserwacje i omówienia, w układzie mniej lub bardziej chronologicznym? Taka teczka z punktu widzenia obserwatora ma charakter wystawy, do której oczywiście muszą zostać samodzielnie dodane najważniejsze przemyślenia. Sam „wystawca” wydaje się tu jedynie

Es ist nahe liegend, dass die durch die unterschiedliche Beantwortung dieser Fragen entstehenden Portfolioformen eine unterschiedliche Affinität zum Bildungsprozess haben.

### **2.1. Das primitive Portfolio als chronologische Sammelmappe**

Was wird in einer Mappe gesammelt und wozu dient z.B. eine Sammelmappe, die unter der scheinbaren Maßgabe von Vollständigkeit wahllos alle möglichen Unterrichtsmaterialien, Unterrichtsentwürfe, Unterrichtsbeobachtungen und -besprechungen mehr oder weniger chronologisch aneinanderreihet? Die bloße Sammelmappe gewinnt für den Betrachter den Charakter einer Ausstellung, zu der freilich die wichtigsten Gedanken selbst noch hinzugefügt werden müssen. Der „Aussteller” selbst erscheint eher als Souvenir-Sammler. Ist dies zutreffend, dann darf in der Regel selbst unter der Rubrik „Reflexion” nicht mehr als ein Berichtfragment erwartet werden. Sammler sind keine Philosophen.

Dem primitiven Portfolio wird oft nachgesagt, dass es in der chronologischen Sammlung einen Entwicklungsprozess skizziere. Abgesehen davon, dass hier das Verhältnis von Entwicklung und Bildung geklärt werden müsste (s.u.), ist selbst Entwicklung etwas, das erst im hermeneutischen Prozess im Nachhinein erschlossen werden kann, das sich also nicht unmittelbar in den Sammel-Dokumenten offenbart. Wollte man Reflexionen einfach nur sammeln, fehlte hier ein Ordnungskriterium, das eine bloß zufällige Veränderung als eine absichtsvolle erscheinen lassen könnte. Unklar bleibt in jedem Fall, durch welche Eigenleistung Veränderungen herbeigeführt und wie diese verarbeitet worden sind. In bildungstheoretischer Hinsicht ist mithin ein bloßes Sammel-Portfolio denkbar ungeeignet, weil hier die theoretische Auseinandersetzung als Eigenleistung gegenüber der Sammelleidenschaft vollständig zurücktritt. Mithin ist der für den Bildungs-

kolekcjonerem pamiątek. Jeśli tak jest w istocie, to z reguły nawet w rubryce „refleksja” nie należy się spodziewać niczego więcej jak tylko fragmentu sprawozdania. Kolekcjonerzy nie są bowiem filozofami.

O prymitywnym portfolio często mówi się, że poprzez chronologiczne ułożenie zbioru szkicuje ono pewien proces rozwojowy. Abstrahując od tego, że należy tutaj wyjaśnić wzajemne relacje rozwoju i kształcenia (patrz niżej), sam rozwój jest czymś, co może być ujęte dopiero w procesie hermeneutycznym po fakcie, co więc nie może ujawniać się bezpośrednio w zebranych dokumentach. Jeżeli natomiast chodziłoby tylko o zbiór refleksji, to i tak brakowałoby tu porządkującego kryterium, które mogłoby sprawić, że przypadkowo następujące zmiany mogłyby jawić się jako zamierzone. W każdym razie pozostaje niejasne, w jakim stopniu widoczne zmiany zostały spowodowane przez własne starania, a także jakie są ich skutki. Z perspektywy teorii kształcenia należy stwierdzić, że będące jedynie zbiorem materiałów portfolio nie jest przydatne, ponieważ zapał zbierania materiałów całkowicie spycha na dalszy plan problem teoretycznego odniesienia się do nich, co jedynie mogłoby być traktowane jako własne osiągnięcie. Prawie całkowicie pominięty tu zostaje podmiotowy stosunek do sprawy, będący wszak konstytutywnym elementem procesu kształcenia.

Inaczej przedstawia się sprawa w przypadku **portfolio mającego formę pamiętnika**. Również tutaj uwzględnić należy różne cele. Takie portfolio może mieć postać pamiętnika skoncentrowanego na „wyznaniach” bądź na „przeżyciach”. Ten ostatni rodzaj nie prowadzi jednak do pogłębionej analizy przeżytych sytuacji i dlatego, podobnie jak opisane już portfolio „kolekcjonerskie”, w najlepszym razie może stanowić

proces konstytutywny subiektywny w odniesieniu do rzeczy, który jest w dużej mierze całkowicie zignorowany.

Anders scheint dies beim sog. **Tagebuch-Portfolio** der Fall zu sein. Auch hier gilt es, unterschiedliche Zwecke zu berücksichtigen. Es gibt das Tagebuch als „Bekennnisportfolio” und als „Erlebnisportfolio”. Letzteres führt direkt an einer gründlichen Verarbeitung erlebter Begebenheiten vorbei und bietet ebenfalls wie das beschriebene Sammelportfolio im engeren Sinne allenfalls erst im Nachhinein Anknüpfungsprozesse für Bildungsprozesse. Das Bekenntnis-Tagebuch dagegen hat hier unübersehbare Vorteile. Hier ergibt sich unmittelbar die Vorlage für eine eigenständige Auseinandersetzung. Das schließt nicht aus, dass der Charakter eines solchen Portfolio auch durch emotional gefärbte Kommentare zu sich zufällig ergebenden Begebenheiten bestimmt werden kann. Das erzeugt natürlich noch keinen Zusammenhang. Aber den Lesern und dem Autor selbst könnte ein tiefer gehender Einblick in das Seelenleben des Autors gewährt werden. Der Autor selbst könnte den Wechsel seiner Erlebnisse, Empfindungen und Urteile als Dokument seiner Lebensgestaltung wahrnehmen und verarbeiten. Die Frage bleibt, ob diese entscheidende Ergänzungsarbeit geleistet wird und wenn ja, in welcher Absicht. Ansonsten haben beide Formen, das reine Erlebnis-tagebuch wie das Bekenntnistagebuch im Blick auf eine spätere Betrachtung eher Erinnerungswert, aus dem sich nicht schon zwangsläufig eine Reflexion ergibt.

Dies könnte vielleicht anders sein bei einem sog. **Lerntagebuch**. Denn hier wird das Gelernte, die in Augenschein genommene Sache in den Vordergrund der Aufmerksamkeit gerückt und zugleich die eigene Person in Beziehung hierzu gesetzt. Zumindest müsste man das erwarten. Gleichwohl gibt es auch hier noch keine Garantie für die Überwindung der Zufälligkeit und schon gar nicht die Wahrscheinlichkeit eines inneren Zusammenhangs der Lernprozesse. Portfolio ist hier in erster Linie eine

punkt odniesienia dla procesów kształcenia jedynie po fakcie. Pamiętnik zawierający „wyznania” ma natomiast niezaprzeczalne zalety. Daje bowiem możliwość bezpośredniego, własnego odniesienia się do materiału. Nie można wykluczyć tego, że charakter takiego portfolio zostanie zdominowany przez zabarwione emocjonalnie komentarze do sytuacji, które się wydarzyły, a to oczywiście nie wystarczy do ukazania związków między nimi. Ale zarówno czytelnicy, jak i sam autor, mogą przez to uzyskać głębszy wgląd w życie wewnętrzne autora. On sam może również zaobserwować i wyciągnąć wnioski ze swoich zmieniających się przeżyć, odczuć i ocen, traktując je jako dokument przemian kształtujących jego życie. Pozostaje jednak pytanie, czy ta decydująca praca uzupełniająca zostanie wykonana, a jeśli tak, to z jakim zamiarem. Poza tym obie formy, a więc pamiętnik opisujący jedynie przeżycia oraz pamiętnik w formie „wyznań”, z punktu widzenia ich późniejszego wykorzystania mają raczej wartość wspomnień, które nie muszą koniecznie prowadzić do refleksji.

Inaczej sprawa może wyglądać w przypadku **portfolio w postaci tzw. dzienniczka nauki**. W tego rodzaju portfolio to, czego dana osoba się nauczyła, oraz sprawy, które stały się przedmiotem jej rozważań, znajdują się w centrum uwagi. Oprócz tego przedstawiona zostaje osoba uczącego się w odniesieniu do owych spraw – a przynajmniej należałoby tego oczekiwać. Jednocześnie również ta forma nie daje gwarancji na przewyciężenie przypadkowości, a już w żadnym razie nie gwarantuje przedstawienia wewnętrznych związków między procesami kształcenia. Portfolio jest tu przede wszystkim zbiorem pojedynczych doświadczeń edukacyjnych. Również w tym przypadku decydująca refleksja może dokonać się do-

Sammlung punktueller Lernerfahrungen. Auch hier müsste die entscheidende Reflexionsarbeit erst im Anschluss hieran noch geleistet werden. Wie weit der ‚Reflexionsradius‘ im konkreten Fall gespannt ist, macht sich u.a. auch daran fest, welche Referenzbegriffe – abweichend vom Bildungsbegriff – den Gedankenkreis erhellen sollen. Der von Psychologen hier immer wieder ins Feld geführte Schlüsselbegriff ist derjenige der „Entwicklung” (s.o.).

Was sind die metaphysischen Grundlagen dieses Begriffes? „Entwicklung” rekurriert auf innere und äußere Prozesse, die sich scheinbar fast ohne aktive Einflussnahme „abwickeln”. Die Portfolio-orientierte Fragestellung hebt darauf ab, in einer nachträglichen Betrachtung mehr oder weniger staunend vor dem zu stehen, was sich da – wie auch immer – entwickelt hat. Nicht selbstverständlich ist dann die weiterführende Frage, warum sich etwas entwickeln konnte oder gar, wie etwas weiter entwickelt werden könnte. Dass Konzepte als Konzepte diese Fragen durchaus stellen, soll nicht bestritten werden.<sup>8</sup> Es geht hier aber eher darum, was zu erwarten ist und was passieren kann, wenn Menschen auf ihre „Entwicklung” achten, – statt beispielsweise auf ihren Bildungsprozess. „Entwickeln” kann man streng genommen nur etwas, was vorher bereits „aufgewickelt” war. Die Mitgestaltung an dem oder die Veränderung dessen, was sich selbst entwickelt oder entwickelt wird, ist – anders als beim Bildungsbegriff – praktisch nicht vorgesehen. Denn der Entwicklungsbegriff entstammt wissenschaftsgeschichtlich ursprünglich der Botanik und ist hier metaphysisch noch rückgebunden an aristotelische Entelechie-Vorstellungen. Das ist keineswegs gleichgültig. Denn auch unabhängig von letzterem haben Pflanzen von sich aus sehr wenig Einfluss darauf, das zu bekommen, was sie zu ihrer Entwicklung benötigen. Sie können erstens dort erst gar nicht entstehen, wo es diese Entwicklungsbedingungen nicht gibt, und – willkürlich an einen solchen Ort ‚gesetzt‘, können sie zweitens für ihre Entwick-



piero w nawiązaniu do nich. Jak daleko sięgać będzie „promień refleksji” w konkretnym przypadku, zależy m.in. od tego, jakie pojęcia – pomijając pojęcie kształcenia – są używane dla rozjaśnienia toku myślowego. Pojęciem kluczowym, na które w tym wypadku wciąż powołują się psychologowie, jest pojęcie rozwoju (patrz wyżej).

Jakie są metafizyczne podstawy pojęcia „rozwój”? „Rozwój” odnosi się do wewnętrznych i zewnętrznych procesów, które polegają na „rozwijaniu się” następującym pozornie prawie bez aktywnego wpływu. W portfolio chodzi więc o retrospektywne spojrzenie na to, co w taki czy inny sposób się rozwinęło. Nie jest przy tym oczywiste pytanie o to, dlaczego coś mogło się rozwinąć, a nawet w jaki sposób mogło się rozwinąć. Nie można zaprzeczyć temu, że różne koncepcje takie pytania stawiają<sup>8</sup>. Chodzi tu jednak raczej o to, czego należy oczekiwać i co może się zdarzyć, jeśli ludzie koncentrować się będą na swoim „rozwoju” zamiast na przykład na procesie kształcenia.

„Roz-winać” można, ujmując rzecz dosłownie, jedynie coś, co wcześniej było „nawinięte”. Kształtowanie czy też zmiana tego, co rozwija się samo lub też jest rozwijane – inaczej niż w przypadku pojęcia kształcenia – praktycznie nie wchodzi w grę. Pojęcie rozwijania się zaczerpnięte zostało z botaniki i wciąż jeszcze jest metafizycznie związane z Arystotelesowskim pojęciem entelechii. W żadnym razie nie pozostaje to bez wpływu na jego rozumienie. Rośliny bowiem mają bardzo niewielki wpływ na to, aby otrzymać wszystko, czego potrzebują do swego rozwoju. Przede wszystkim nie mogą one wyrosnąć tam, gdzie nie ma do tego warunków, a umieszczone w niekorzystnych warunkach nie są w stanie uczynić niczego dla swego rozwoju, lecz po prostu giną. Stąd też

lung im Prinzip nichts tun. Sie gehen einfach zugrunde. „Entwicklung” als Forschungsgegenstand ist also von daher eher etwas, was „still hält”, was man von daher ‚bequem’ erforschen, nicht aber gut ‚gestalten’ kann. Und darin zeigt sich also nun auch noch ein wissenschafts- bzw. forschungsbedingter Widerstand gegen Bildungsprozesse – zumindest außerhalb der Pädagogik. Denn bei der Bildung verhält es sich umgekehrt. Bildung eröffnet ungeahnte und komplexe Gestaltungsmöglichkeiten, ist aber schon allein deshalb schwer empirisch-analytisch zu erforschen.

Die dritte Grundform ist das **Präsentationsportfolio**. Hier ist die Erstellungsperspektive von vornherein auf Selbstdarstellung und Wirkung bedacht. Es handelt sich also um eine Art Bekenntnisportfolio, das die eigene Person in einem denkbar günstigen Licht erscheinen lassen soll. Denn Präsentationsportfolios werden oft bewertet bzw. benotet, dienen also als Leistungsnachweis bzw. lassen sich als Ausweis eigenen Könnens für Bewerbungszwecke nutzen. Nachteil dieser Portfolio-Form in bildungstheoretischer Hinsicht ist, dass die Aufmerksamkeit, der Fokus, dem äußerem Schein und nicht dem Prozess innerer systematischer Veränderung gilt.

Festzuhalten ist: Die hier vorgestellten Portfolioarten vom primitiven Sammelportfolio über das Tagebuchfolio bis hin zum Präsentationsfolio schließen zwar Bildungsprozesse nicht grundsätzlich aus. Sie fördern sie aber auch nicht ausdrücklich, kaum mehr als der traditionelle Praktikumsbericht. Und dieser ist in bildungstheoretischer Hinsicht in der Regel seinen Arbeitsaufwand nicht wert. Gesucht ist somit eine Form des Portfolios, die ausdrücklich und zielorientiert Bildungsprozesse unterstützt. Ich nenne dies ein Besinnungs- oder Reflexionsportfolio.

„rozwój” jako przedmiot badań jawi się jako proces zachodzący „w miejscu”, który w związku z tym można „wygodnie” badać, ale nie można skutecznie na niego wpływać. Z tego wynikają też opory przeciwko naukowemu badaniu procesów kształcenia – przynajmniej poza dziedziną pedagogiki. W przypadku kształcenia mamy bowiem do czynienia z sytuacją odwrotną. W dziedzinie kształcenia otwierają się niemożliwe do przewidzenia i złożone możliwości kształtowania tego procesu, ale z tego też powodu jest on trudny do zbadania empiryczno-analitycznego.

Trzecią formę podstawową stanowi **portfolio prezentacyjne**. Przy jego tworzeniu od początku uwaga koncentruje się na autoprezentacji i zamierzonym oddziaływaniu na czytelnika. Chodzi tu więc o rodzaj portfolio, które ma przedstawić osobę autora w możliwie najkorzystniejszym świetle. Portfolio prezentacyjne są bowiem często oceniane, służą więc jako świadectwo postępów w nauce, mogą też być używane jako potwierdzenie własnych umiejętności podczas ubiegania się o pracę. Wadą tej formy portfolio z punktu widzenia teorii kształcenia jest to, że uwaga autora koncentruje się na efektownej zewnętrznej formie, a nie na procesie systematycznej wewnętrznej przemiany.

Należy stwierdzić, że przedstawione tu formy portfolio, od prymitywnego „kolekcjonerskiego”, poprzez portfolio w formie pamiętnika, aż do portfolio prezentacyjnego, nie wykluczają wprawdzie w zasadzie procesów kształcenia, ale również wyraźnie ich nie wspierają, w każdym razie niewiele bardziej niż tradycyjne sprawozdanie z praktyki, które z punktu widzenia teorii kształcenia nie jest z reguły warte włożonej w nie pracy. Poszukiwać więc należy takiej formy portfolio, która w wyraźny i celowy sposób wspiera procesy kształcenia. Jest to portfolio ukierunkowane na namysł lub inaczej refleksyjne.

## 2.2. Das Besinnungs- oder Reflexionsportfolio

Der hier gewählte Besinnungsbegriff steht im Kontext der Herbartischen formalen Stufen des Unterrichts. Besinnung setzt hier Vertiefung voraus und diese u.a. eine klare Begriffsbildung. Wieweit praktische Erfahrungen mit Planung und Gestaltung von Unterricht theoretisch verarbeitet werden können, hängt also zunächst davon ab, mit welcher Fragehaltung, mit welcher Begrifflichkeit und mit welchem theoretischen Interesse man sich dieser Aufgabe nähert. Eine pädagogische Reflexion verlangt also eine pädagogische Begrifflichkeit und die Kenntnis deren Einbindung in pädagogische Theorien. Das bedeutet z.B., wenn ich mich aus der Perspektive einer bestimmten pädagogischen Theorie, wie z.B. dem Rousseauschen „Emile”, der Unterrichtsfrage nähere, dann sind damit ganz bestimmte Implikationen verbunden.

Es genügt nicht zu wissen, dass Rousseau den traditionellen, auf Vermittlung von Wissen angelegten Unterricht für das Kindesalter – nicht unbedingt für das Jugendalter – verworfen hat und alternativ dazu sich zum Urvater des heute sog. „entdeckenden Lernens” gemacht hat. Es ist ganz entscheidend zu verstehen, warum er so argumentiert hat. Wenn Kinder in der Belehrung Antworten auf Fragen bekommen, die sie weder gestellt haben noch hätten stellen können, weil ihnen aufgrund ihres Entwicklungsstandes und geistigen Horizontes der gesellschaftliche Kontext, in dem derartige Fragen auftauchen, noch nicht nachvollziehbar ist, dann würden sie sich niemals freiwillig auf so etwas einlassen. Wenn dies dennoch geschieht, dann nur durch Zwang, zumindest aber durch Motive, die mit dem Interesse an der Sache nichts zu tun haben. Wer sich für das, was er tut, nicht interessiert, wird damit überhaupt keinen, zumindest keinen überzeugenden Erfolg haben. Wie kann es demgegenüber einen Interessens-Zusammenhang zwischen Denken und Tun geben?

Rousseau formuliert als erster das Prinzip der ‚Aufforderung zur Selbsttätigkeit’ als Grundprinzip

## 2.2. Portfolio refleksyjne

Wybrane na określenie tego rodzaju portfolio pojęcie namysłu czy też refleksji wpisuje się w kontekst wyróżnionych przez Herbart formalnych stopni nauczania. Tak rozumiany namysł zakłada pogłębianie wiedzy, a to z kolei wymaga m.in. jasno określonych pojęć. To, w jakim stopniu doświadczenia praktyczne związane z planowaniem i kształtowaniem zajęć mogą być przetłumaczone na język teorii, zależy w pierwszej kolejności od tego, za pomocą jakiego aparatu pojęciowego oraz podejścia teoretycznego chce się to zadanie zrealizować. Refleksja pedagogiczna wymaga więc pedagogicznego aparatu pojęciowego oraz wiedzy o jego związkach z teoriami pedagogicznymi. Oznacza to na przykład, że jeżeli z perspektywy określonej teorii pedagogicznej, na przykład *Emila Rousseau*, będzie się rozpatrywać zagadnienia związane z nauczaniem, to związane z tym będą określone implikacje.

Nie wystarczy więc wiedzieć, że Rousseau odrzucał tradycyjne nauczanie dzieci – niekoniecznie jednak młodzieży – oparte na przekazywaniu wiedzy i alternatywnie do tego stał się pionierem modelu edukacyjnego zwanego dziś „uczeniem się przez odkrywanie”. Decydujące znaczenie ma tu rozumienie, dlaczego tak argumentował. Jeżeli nauczanie dzieci polega na udzielaniu im odpowiedzi na pytania, których one same nie postawiły ani też nie mogłyby ich postawić, ponieważ aktualny poziom ich rozwoju i horyzonty umysłowe nie pozwalają im na rozumienie społecznego kontekstu, w którym takie pytania się pojawiają, wówczas dzieci nigdy nie będą angażować się w to dobrowolnie. Jeżeli to nastąpi, to tylko na zasadzie przymusu lub najwyżej na skutek motywów, które nie mają nic wspólnego z zainteresowaniem przedmiotem nauczania. Ten, kto nie

der Pädagogik. Denn die Selbsttätigkeit ist der Spiegel eines realen Prozesses. Das, was Kinder wirklich tun können, das, was sie selbst im Zusammenhang ihres Tuns denken können, das können sie auch real. Das klingt banal. Aber auf der anderen Seite könnten sie Dinge sagen und rezitieren, von denen sie nichts verstanden haben müssten, worauf sie sich nur einlassen würden, weil es von ihnen – mit oder ohne Sanktionen – erwartet wird. Letzteres wäre ein Indiz kindlicher Unfreiheit und Pseudoklugheit. Rousseau propagiert also das entdeckende Lernen, in der die Kinder nicht nur freie Mitwirkende ihres eigenen Lernprozesses sind, sondern auch ganz auf der Höhe ihrer eigenen Fragestellungen und Erkenntnisse stehen. Jeder didaktische Prozess, der die Kleinschrittigkeit des individuellen Erkenntnisprozesses gewissermaßen im Zeitraffer überspringen will, läuft aus der Rousseauschen Perspektive betrachtet Gefahr, über die Köpfe der Kinder hinweg zu didaktisieren. Er läuft Gefahr, weil er Zeit gewinnen will, am Ende gar nichts gewonnen zu haben, weil das, worum es ging, keine Bedeutung bekommen konnte. Mindestens 90% der Unterrichtsinhalte unserer Schulzeit werden auf diese Weise wieder vergessen, weil wir im falschen Moment und an der falschen Stelle Zeit sparen wollten... Das hätte uns schon seit Rousseaus „Emile” klar sein können.

Ich kann also mit dem Wahrnehmungsschema Rousseauschen pädagogischen Denkens an jede x-beliebige Unterrichtsstunde herantreten und diese z.B. daraufhin überprüfen, welchen Anteil sie der Selbsttätigkeit der sich bildenden Schüler und Schülerinnen überlässt und wie dieser Anteil eingebunden ist in eine Gesamtkonzeption von Unterricht. Spielt die Selbsttätigkeit z.B. überhaupt keine Rolle, wäre zu überprüfen, was an ihre Stelle gesetzt ist und welchem Ziel dies dienen sollte. Denn so richtig die Rousseau'sche Einsicht in die Notwendigkeit der Selbsttätigkeit, die unmittelbare Anknüpfung an den Gedankenkreis und geistigen Horizont und Entwicklungsstand der Kinder sind, ziehen längst nicht

interesuje się tym, co robi, nie osiągnie w tej dziedzinie znaczących sukcesów. Jak więc powstać może spójność interesów między myśleniem a działaniem?

Rousseau jako pierwszy formułuje zasadę „wezwania do samodzielnej pracy” jako główną zasadę pedagogiki. Samodzielna praca jest bowiem odzwierciedleniem realnie zachodzącego procesu. To, co dzieci rzeczywiście umieją zrobić, a także to, o czym same w kontekście swojego działania umieją pomyśleć, składa się na to, co naprawdę potrafią. Brzmi to banalnie. Ale z drugiej strony mogą one przecież mówić i recytować rzeczy, z których nic nie rozumieją, którymi zajęły się tylko dlatego, że tego się od nich oczekuje, stosując sankcje lub nawet tego nie czyniąc. Taka sytuacja świadczyłaby raczej o braku wolności i pseudomądrości dzieci. Rousseau propaguje więc uczenie się poprzez odkrywanie, w którym dzieci są nie tylko wolnymi współpracownikami we własnym procesie edukacyjnym, lecz mogą poruszać się w obszarze swych własnych pytań i odkryć. Każdemu procesowi dydaktycznemu, który chce przyspieszyć przebieg indywidualnego procesu poznawczego, odbywającego się małymi krokami, z perspektywy Rousseau grozi niebezpieczeństwo, że stanie się on dydaktyzowaniem ponad głowami dzieci. Jeżeli za bardzo chce się zyskać na czasie, wówczas istnieje możliwość, że w końcowym rozrachunku niczego się tak naprawdę nie osiągnie, ponieważ nie uda się nadać znaczenia temu, o co w nauczaniu chodziło. Co najmniej 90% treści poruszanych w ramach zajęć szkolnych jest zapominanych, ponieważ w nieodpowiednim momencie i w nieodpowiednim miejscu staraliśmy się zaoszczędzić na czasie... Powinno to być dla nas zrozumiałe już od czasów *Emila* Rousseau.

Stosując schemat myślenia pedagogicznego Rousseau, można przeanalizować każ-

alle Pädagogen hieraus so radikale Konsequenzen wie Rousseau, dass im Grunde jeder Fortschritt der Menschheitsgeschichte vom lernenden Subjekt selbst erfahren bzw. selbst nachvollzogen werden muss. Das Kind muss zunächst begreifen, wie Wissen überhaupt entsteht, es muss selbst erleben und spüren, welche Unsicherheitsfaktoren es im Wissens- und Erfahrungsprozess gibt, um später vom Wissen anderer profitieren zu können, um das Wissen anderer überhaupt beurteilen zu können. Wissen, das immer nur vorgesetzt wird, das nicht selbstständig erworben wird, kann also genauso schnell wieder ‚verschwinden‘, wie es gekommen ist. Auf der anderen Seite muss die Einsicht in die Notwendigkeit freier Selbsttätigkeit des sich bildenden Subjekts nicht zwangsläufig so radikale Konsequenzen zeitigen wie die negative Erziehung in Rousseaus ‚Emile‘.

Herbart beispielsweise geht nicht davon aus, dass in der Phase der Kindheit nur die Methode des „entdeckenden Lernens” in der Lage sei, Erfolg versprechende und nachhaltige Lernprozesse zu ermöglichen. Vielmehr lässt sich Herbart grundsätzlich mehr oder weniger von Anfang an auf eine didaktische Perspektive ein, der es gelingen sollte, den Erfahrungs- und Umgangskreis der Heranwachsenden durch ein auf ein vielseitiges Interesse zugeschnittenes Unterrichtsgeschehen systematisch zu erweitern. Im Prinzip geht es also für Herbart stets darum, die Schüler und Schülerinnen dort „abzuholen”, wo sie sind. Sie sind dort, wo sich ihre Erfahrungsschwerpunkte inner- und außerhalb der Schule bewegen. Das bereits Bekannte kann sicherlich nicht immer und nicht nur, aber auch aus dem bisherigen Unterricht bekannt sein. In einem zweiten und entscheidenden Schritt muss es jedoch darum gehen, nicht im Bekannten zu verweilen, sondern die Schüler und Schülerinnen dorthin zu führen, wohin sie allein und von selbst möglicher Weise nicht „gegangen” wären. Es ginge darum, ihnen etwas zu „zeigen” (Prange), was sie noch nicht ‚gesehen‘ haben, worauf sie noch nicht einmal geachtet hätten,

dą dowolną lekcję pytając o to, jaki zakres samodzielności przyznaje ona kształcącym się uczniom i jak zakres ten jest wbudowany w ogólną koncepcję zajęć. Jeżeli na przykład samodzielna praca nie odgrywa żadnej roli, należałoby sprawdzić, co zajmuje jej miejsce i jakim celom ma służyć. Mimo bowiem niewątpliwiej słuszności poglądów Rousseau na potrzebę samodzielnej pracy, bezpośrednio nawiązywania do kręgu myślowego i umysłowych horyzontów oraz potrzebę uwzględnienia etapu rozwojowego dzieci, mało który pedagog wyciąga tak radykalne wnioski jak Rousseau, że każdy w zasadzie postęp w historii ludzkości musi być doświadczony i zrozumiany przez uczący się podmiot. Dziecko musi najpierw zrozumieć, w jaki sposób w ogóle powstaje wiedza, musi samo odczuć, jakie czynniki niepewności mogą pojawić się w procesie nabywania wiedzy i doświadczenia, aby później móc odnosić korzyści z wiedzy innych, aby ich wiedzę móc w ogóle ocenić. Wiedza, która zawsze jest podawana, a nie zdobywana samodzielnie, może więc zniknąć tak samo szybko, jak się pojawiła. Z drugiej strony zrozumienie potrzeby samodzielności kształcącego się podmiotu nie musi w sposób konieczny prowadzić do tak radykalnych konsekwencji jak negatywne wychowanie w *Emilu* Rousseau.

Herbart, dla przykładu, nie wychodzi bynajmniej z założenia, że w fazie dzieciństwa tylko metoda „uczenia się poprzez odkrywanie” jest w stanie umożliwić skuteczne i trwałe procesy edukacyjne. Herbart raczej w większym lub mniejszym stopniu od początku nastawia się na perspektywę dydaktyczną, która umożliwi systematyczne rozszerzanie zakresu doświadczeń młodych ludzi poprzez zajęcia ukierunkowane na różnorodne zainteresowania. W zasadzie chodzi

wenn sie es gesehen haben könnten. Diese Erweiterung des Gesichts- und Gedankenkreises steht unter der Maßgabe „gleichschwebender Vielseitigkeit“, was bedeutet, dass es keine neigungsbedingten Priorisierungen einzelner Aspekte geben soll, sondern dass im Gegenteil in allgemeinbildender Absicht gerade die neigungsbedingten Defizite durch andersartige bzw. gegenläufige Akzentsetzungen kompensiert werden sollten.

Erst wo unterrichtliche Inhalte und Einsichten durch vielfältige Verknüpfung ‚Gewicht‘ gewinnen und den Gedankenkreis dominieren, wird es wahrscheinlich, dass Schüler und Schülerinnen von sich aus schulische Einsichten und Reflexionsprozesse auf ihren Alltag zu übertragen und mithin beginnen, auch ihren Alltag nach eigenen und mithin besseren Einsichten zu strukturieren. Für Herbart ist dieser selbständige und weiterführende Umgang des Subjekts ein Symptom der formalen Stufe der von ihm so genannten „Methode“. Wenn genau dies dem heutigen Schulunterricht schlecht gelingt, dann hat dies von Herbart her zumindest zwei zusammenhängende Gründe: Der Unterricht knüpft zu wenig an den Erfahrungs- und Umgangskreis der Schülerinnen und Schüler an. Das heißt ‚Leben‘ und ‚Unterricht‘ sind nicht nur räumlich, sondern auch gedanklich getrennt. Dieses dramatisiert sich dann zweitens dadurch, dass der schulische Unterricht selbst nicht einmal immanent – also zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden und -fächern untereinander etc. – diese Zusammenhänge sucht, sondern eher im Gegenteil jede Stunde und jedes Fach für sich „abgehakt“ und die Schüler sich dazu legitimiert fühlen, Schulhalte in Freizeit und Ferien zurückzulassen.

Schon allein der hier in Ansätzen skizzierte theoretische Hintergrund der Herbartschen Konzeption des erziehenden Unterrichts eröffnet für die Betrachtung und Analyse des jeweils vorfindlichen Unterrichts sowie für die Planung und Gestaltung des eigenen Unterrichts zahlreiche Perspektiven. Es legte sich z.B. die Frage nahe, ob es in einem vorfindlichen Unterricht Anknüpfungen an Alltagser-

o to, aby „odszukać” uczniów tam, gdzie się znajdują, a znajdują się tam, gdzie doprowadziły ich najważniejsze doświadczenia nabyte w szkole oraz poza nią. To, co już znane, może być znane z dotychczasowych zajęć, choć z pewnością nie zawsze i nie tylko. W drugim i decydującym kroku musi jednak chodzić o to, aby nie poprzestać na tym, co już znane, lecz poprowadzić uczniów tam, dokąd nie „poszliby” sami i z własnej inicjatywy. Chodzi o to, aby „pokazać” im (Prange) coś, czego jeszcze nie „widzieli”, na co nie zwróciliby uwagi nawet wtedy, kiedy to widzieliby. Takie rozszerzanie horyzontów myślowych stoi pod znakiem „zrównoważonej wielostronności”, co oznacza, że żadnemu z poszczególnych aspektów nie przyznaje się rangi priorytetu, lecz w ramach ogólnego kształcenia przeciwdziała się wszelkim deficytom przez wprowadzanie treści wyrównujących i kompensujących.

Dopiero tam, gdzie treści poruszane w ramach zajęć, poprzez wzajemne różnorodne powiązania, nabiorą „ciężaru gatunkowego” i zaczną dominować w sferze myślowej, można przypuszczać, że uczniowie sami z siebie będą przenosić szkolne procesy poznawcze i refleksyjne do swojego życia codziennego i zaczną nadawać swojej codzienności nową strukturę, opartą o własne, lepsze zrozumienie. Dla Herbarta takie samodzielne działania podmiotu są wyznacznikiem formalnego poziomu tego, co nazywał „metodą”. Jeśli właśnie to nie udaje się współczesnej edukacji szkolnej, to zdaniem Herbarta dzieje się tak przynajmniej z dwóch powodów powiązanych z sobą. Otóż zajęcia szkolne w zbyt małym stopniu nawiązują do świata codziennych doświadczeń uczniów, „nauka” i „życie” toczą się oddzielnie, nie tylko w sensie przestrzennym, lecz również myślowym. Sytuację pogarsza dodatkowo to, że w ramach zajęć

fahrungen oder auch an Inhalte der bisherigen Unterrichtsgeschichte gibt? Wird der Horizont der Schüler und Schülerinnen systematisch erweitert oder haben sie nur die Chance, Routinen einzuspielen und Bekanntes zu reproduzieren, ohne überhaupt etwas Neues zu lernen? Wird das Bekannte geklärt, kann es Grundlage für Neues werden? Wie wird das Neue eingeführt, erarbeitet etc.? Werden die Schüler und Schülerinnen als Subjekte ihres eigenen Lernprozesses ernst genommen oder arbeiten sie nur Vorgegebenes ab? Gibt es neben der Vertiefung in Neues noch eine systematische Besinnung, welche die Integration des Neuen in eine Gesamtordnung von Alt-Bekanntem und Neuem vornimmt und eine Perspektive eines selbständigen Weiterfragens und Weitererarbeitens ermöglicht? Mit anderen Worten: Ist der Unterricht nur ein fröhliches und zusammenhangsloses „Vertiefen” oder werden grundsätzlich auch die formalen Stufen des Systems und der Methode entsprechend der Herbartischen Terminologie in den Blick gerückt?

Die Wahrscheinlichkeit, dass sich mit derartigen Fragen zeigen ließe, dass sich ein bildungstheoretischer Anspruch im vorgestellten Sinne bei einem konventionellen Schulunterrichts, selbst bei einem solchen, der sich bewusst hiervon distanzieren will, nicht nachweisen lässt, hat sehr weitgehende Implikationen. Es dürfte nämlich die Wahrscheinlichkeit groß sein, dass auch die mit derartigen Fragen konfrontierten zukünftigen Lehrer- und Lehrerinnen sowie die bereits etablierten Lehrerinnen einen solchen bildungstheoretisch orientierten Unterricht nicht kennen und allem Anschein nach auch im Studium nicht nachhaltig kennen gelernt haben, zumindest aber durch die Dynamik alltäglicher institutioneller Geschäfte und ihrer Eigengesetzlichkeit gehörig davon abgelenkt worden sind bzw. immer noch werden. Der letzte Gedankengang verdient noch eine kurze Erläuterung, weil er ohne Einblick in die mittlerweile etablierte Erfolgslogik schulischen Lernens und ihre fachlichen und inhaltlichen Bezugsgrößen nicht ohne weiteres nachvollziehbar ist.

szkolnych nie próbuje się szukać związków w sensie immanentnym – a więc pomiędzy poszczególnymi lekcjami i przedmiotami – lecz przeciwnie: każda lekcja i każdy przedmiot wyraźnie „odcina się” od pozostałych, a uczniowie czują się uprawnieni do całkowitego pozostawiania za sobą treści szkolnych w czasie wolnym i podczas wakacji.

Już samo tło teoretyczne opracowanej przez Herbarta koncepcji zajęć wychowawczych, której zarysy zostały tu naszkicowane, otwiera szerokie perspektywy dla analizy konkretnych zajęć, a także dla planowania i organizowania własnego nauczania. Nasuwają się w związku z tym pytania, czy obecne nauczanie nawiązuje do codziennych doświadczeń uczniów oraz do treści poruszanych w ramach ich dotychczasowych zajęć. Czy horyzonty myślowe uczniów są systematycznie poszerzane, czy też oferuje się im jedynie możliwość włączenia się w działania rutynowe i reprodukcji tego, co już znane, bez uczenia się czegokolwiek nowego?

Czy to, co już znane, jest objaśniane i może stanowić podstawę do nauczania się czegoś nowego? Jak wprowadzany i opracowywany jest nowy materiał? Czy uczniowie są traktowani poważnie jako podmioty swego własnego procesu edukacyjnego, czy wyłącznie odrabiają to, co im zostało zadane? Czy oprócz zagłębiania się w to, co nowe, ma miejsce systematyczne przypominanie, które umożliwia włączenie nowego materiału w ogólną strukturę tego, co już znane, i tego, co jeszcze nowe, aby otworzyć perspektywy umożliwiające samodzielne zadawanie dalszych pytań i dalszą pracę? Innymi słowy: czy zajęcia to tylko radosne i oderwane od kontekstu „zagłębianie się” w wiedzę, czy brane są pod uwagę również formalne etapy systemu i metody w terminologii Herbarta?

Prawdopodobieństwo wykazania za pomocą tego rodzaju pytań, że konwencjonalne

### 2.3. Problematik der Etablierung eines bildungstheoretischen Portfolio

Bedingt sicherlich nicht zuletzt durch den Boom der neuen Medien in den letzten Jahrzehnten, befindet sich unsere Gesellschaft, an vielen Stellen wahrnehmbar, auf dem Weg von der Leistungs- in die Erfolgsgesellschaft. Das ist – bei aller Problematik der kritik- und transformationslosen Rezeption<sup>9</sup> des gesellschaftlichen Leistungsbegriffs in der Schule – bildungstheoretisch alles andere als ein Fortschritt.

Wenn Erfolg nicht ausdrücklich Erfolg eines Bildungsprozesses ist, also etwas Sekundäres, von dem erwartet werden kann, dass es sich im Zuge des Bildungsprozesses irgendwann einstellt, sondern wenn Erfolg um des Erfolges willen gesucht und auch noch ‚gefunden‘ wird, dann sind die Folgen bildungstheoretisch katastrophal. Denn die Wahrscheinlichkeit ist groß, dass beispielsweise in der Schule alle Unterrichtsinhalte – in welchem Fach auch immer – kaum einem anderen Ziel dienen als Mittel zu schulischem Erfolg zu sein und mit dem Erfolg zugleich auch ihre Bedeutung verlieren. Eine Bildung ohne Inhalte wäre wie ein Mosaik ohne Steine, auch wenn es angesichts der Mosaiksteine immer noch entscheidend auf die Ordnung derselben ankäme. Aber die Preisgabe der Inhalte in der Schule wäre der institutionalisierte Verzicht auf Bildungsprozesse. Dies ist natürlich sehr problematisch. Noch problematischer ist freilich, dass dieser Verzicht nicht eingestanden wird. Das heißt, der institutionellen und biographischen Bedeutungslosigkeit von Bildungsprozessen begegnet eine gesellschaftliche Bildungsrhetorik, die genau diese Differenz verschleiert, indem sie Schulerfolg und Schulabschluss alternativlos einfordert und diesen wie jenen aber als „Bildungserfolg“ feiert. Dieser Widerspruch lässt sich nur nachvollziehen, wenn verstehbar wird, dass Schulerfolg und Bildung sich zwar im individuellen Fall nicht ausschließen, aber ansonsten überhaupt nicht zusammen gehen.

nauczanie szkolne, nawet takie, które świadomie dystansuje się od tradycyjnie pojmowanych zajęć, nie jest w stanie sprostać wymaganiom wynikającym z teorii kształcenia w przedstawionym tu rozumieniu, ma daleko idące konsekwencje. Istnieje mianowicie duże prawdopodobieństwo, że skonfrontowanym z tego rodzaju pytaniami przyszłym nauczycielom, jak również nauczycielom pracującym już w zawodzie, obce jest nauczanie zgodne z przedstawionymi powyżej wymaganiami teorii kształcenia, że nie mieli oni okazji zapoznać się z nim w ramach swoich studiów, albo też są od ich realizacji odwodzeni przez dynamikę codziennie oddziałujących na nich instytucjonalnych sfer życia, rządzących się własnymi prawami. Ta ostatnia myśl zasługuje jeszcze na krótkie wyjaśnienie, ponieważ nie jest zrozumiała bez wglądu w ustaloną logikę sukcesu szkolnego nauczania oraz jej metodyczne i merytoryczne konsekwencje.

### **2.3. Problematyka uznania portfolio zgodnego z postulatami teorii kształcenia**

Z pewnością w dużym stopniu z powodu boomu nowych mediów w ostatnich dziesięcioleciach społeczeństwo nasze – co widać na wielu przykładach – znajduje się na etapie przejścia od społeczeństwa osiągnięć do społeczeństwa sukcesu. Mimo wszystkich problemów związanych z bezkrytyczną recepcją funkcjonującego w społeczeństwie pojęcia „osiągnięcia”<sup>9</sup> z punktu widzenia teorii kształcenia nie można tego z pewnością interpretować w kategoriach postępu.

Jeśli sukces nie jest rozumiany wyłącznie jako sukces procesu kształcenia – a więc coś drugoplanowego, coś, czego można się spodziewać w trakcie procesu kształcenia – lecz

Was bedeutet das jetzt für ein bildungsorientiertes Portfolio? Die letzten Bemerkungen deuten darauf hin, dass das erfolgreiche Durchlaufen unseres sog. allgemeinbildenden Schulsystems bis zum Abitur noch lange nicht gleichbedeutend ist mit der erfolgreichen Initialisierung eines allgemeinen Bildungsprozesses. Das heißt nicht weniger als: Der Anspruch, das Studium als eine selbst zu verantwortende Bildungsaufgabe zu betrachten, ist eine Herausforderung, auf die Studierende schlicht nicht vorbereitet sind. Das Problem wäre geringer, wenn dies sofort offensichtlich wäre, wenn die Gesellschaft genügend Zeit zur Kompensation gäbe (d.h., wesentlich längere Regelstudienzeit!) und wenn das Selbstverständnis der Studierenden damit einhergehen könnte, mit der neuen Institution auch eine vollständig neue Aufgabe zu erfüllen zu haben. Die Klarheit dieser Einschätzung und Selbstwahrnehmung wird aber dadurch verschleiert und behindert, dass man nur von einer mutmaßlichen „Bildungsinstitution” (Schule) zur nächsten (Hochschule) gewechselt hat und damit von sich aus zunächst einmal überhaupt keinen Anlass hat, den bisher erfolgreich mechanisierten Arbeitsstil grundlegend zu überdenken, geschweige denn zu verändern. Zu diesem Arbeitsstil gehört es wesentlich, dass man von der ersten Klassenarbeit bis zur Abiturprüfung kurzfristig abprüfbar und gewissermaßen fast ausschließlich jeweils für die Prüfung „gelernt” hat. Prüfungen dieser Art galten jedoch immer nur einem kleinen Ausschnitt, bezogen sich fast nie auf jahrgangs- oder fächerübergreifende Zusammenhänge, geschweige denn auf Zusammenhänge, die sich übergreifend auf Denken, Fühlen, Reden und Handeln bezogen hätten.

### **2.4. Begleitung und Stützung der Bildungsprozesse durch ein Portfolio**

Sollte angesichts der eben beschriebenen Ausgangslage die Hochschule ein Ort der Bildung im Allgemeinen und die Schulpraktischen Studien ein Ort



jest rozumiany jako cel sam w sobie, do którego się dąży i który się w końcu osiąga, to z punktu widzenia teorii kształcenia skutki takiego myślenia są katastrofalne. Bardzo prawdopodobne staje się bowiem, że na przykład w szkole wszystkie treści poruszane w ramach zajęć, niezależnie od przedmiotu, nie będą służyć właściwie żadnym innym celom jak tylko dążeniu do sukcesu szkolnego, i z chwilą osiągnięcia tego sukcesu stracą swoje znaczenie. Kształcenie pozbawione treści byłoby podobne do mozaiki bez kamieni, która bez nich istnieć nie może, choć teoretycznie decydujące znaczenie mają nie one same, lecz ich uporządkowanie. Ale tak rozumiany przekaz treści w szkole oznaczałby zinstytucjonalizowaną rezygnację z procesów kształcenia. Jest to oczywiście duży problem. Jeszcze bardziej problematyczne jest to, że do tej rezygnacji szkoła się nie przyznaje. Oznacza to, że procesy kształcenia pozbawiane są instytucjonalnego i biograficznego znaczenia, a jednocześnie towarzyszy temu społeczna retoryka edukacyjna, która żąda, nie oferując przy tym jakichkolwiek alternatyw, sukcesów w szkole oraz jej ukończenia, jedno i drugie przedstawiając jako „sukces w kształceniu”. Tę sprzeczność zrozumieć można tylko wówczas, gdy stanie się jasne, że sukces w szkole oraz kształcenie w indywidualnym przypadku wprawdzie się nie wykluczają, ale poza tym bynajmniej nie muszą występować jednocześnie.

Co oznacza to w odniesieniu do ukierunkowanego na kształcenie portfolio? Ostatnie uwagi wskazują, że przejście z sukcesem całej ścieżki edukacyjnej naszego tzw. ogólnokształcącego systemu szkolnego, aż do matury, nie oznacza wcale, że w ten sposób zainicjowany został ogólny proces kształcenia. Oznacza to natomiast na ogół, że oczekiwanie od studentów, że będą trakto-

der der Lehrerbildung im Besonderen sein, dann wird dieses Problem offensichtlich nicht durch schlichte ‚Kompetenz-Setzungen‘ gelöst. Das ist kein Votum gegen Kompetenzen überhaupt, sondern lediglich dagegen, dass hier im Interesse von ‚Output-Orientierung‘ und ‚Evaluationsfixierung‘ unhinterfragt indikativische Formulierungen gewählt werden, die vom Kern jedweder Bildung, das heißt ihrer Prozesshaftigkeit und letztlich Unabschließbarkeit vollkommen abstrahieren. Die eigentliche pädagogische Aufgabe gerät damit aus dem Blick, was nicht schon dadurch erträglicher wird, dass dieser Zustand unter Billigung aller möglicher Experten expansiv standardisiert wird.

Vor diesem Hintergrund sind die wesentlichen Bedingungen der Initiierung von Bildungsprozessen eine umfassende und differenzierte Begriffsklärung, eine gründliche Analyse der gesellschaftlichen und institutionellen ‚Bildungschancen‘ und ‚Bildungswiderstände‘ sowie eine freimütige Selbsterkenntnis der bildend ‚an sich arbeiten‘ wollenden Subjekte. Es wird also deutlich, dass Bildungsprozesse und letztlich auch deren vorläufig anvisierbare Teilziele (Kompetenzen) – so notwendig sie sind – weder durch Institutionen (Schule, Hochschule) noch durch ihre Stellvertreter ‚ersetzt‘, ‚gesetzt‘ oder in irgendeiner Form kompensiert werden können. Vielmehr ist bei aller unbestreitbaren öffentlichen Verantwortung der staatlich beauftragten Vertreter der Institutionen das Entscheidende der Eigenanteil an Verantwortung und Selbsttätigkeit der sich innerhalb und außerhalb der Institutionen bildenden Subjekte selbst. Das heißt u.a. auch: Institutionen und ihre Vertreter können ihre ihnen anvertrauten Probanden nicht ‚aus-bilden‘. Und sie sollten es – um der Bildung willen – auch gar nicht erst versuchen. Sie sollten auch nicht verbalisieren, als wollten sie es versuchen. Mit anderen Worten: Gegen die Vorstellung, dass wir uns Menschen ‚nach unserem Bilde formen‘, lassen sich mühelos zahlreiche pädagogische, ethische, politische, theologische und

wać studia jako zadanie edukacyjne, za które sami są odpowiedzialni, okazuje się dla nich wyzwaniem, na które po prostu nie są przygotowani. Problem byłby mniej dotkliwy, gdyby było to oczywiste, gdyby społeczeństwo dało im wystarczająco dużo czasu na kompensację (tzn. znacznie dłuższy regulaminowy czas studiów!) oraz gdyby studenci mieli świadomość tego, że nowa instytucja stawia przed nimi zupełnie nowe zadanie. Jasną ocenę tego stanu rzeczy utrudnia założenie, że chodzi tylko o zmianę jednej „instytucji kształcącej” (szkoła) na drugą (uczelnia), przez co nie dostrzega się powodów nawet do tego, aby gruntownie przemyśleć funkcjonujący dotychczas z powodzeniem mechaniczny styl pracy, nie mówiąc już o jego zmianie. Istotną cechą takiego stylu pracy jest to, że poczynając od pierwszej pracy klasowej, a kończąc na egzaminie maturalnym efekty nauki w krótkich odstępach czasu podlegają sprawdzaniu, przez co polega ona głównie na „uczeniu się do egzaminu”. Tego rodzaju egzaminy obejmują zaledwie mały wycinek materiału, prawie nigdy nie dotyczą tematyki wykraczającej poza materiał omawiany w danym roku czy w ramach danego przedmiotu, nie mówiąc już o zadaniach obejmujących w sposób przekrojowy myślenie, odczuwanie, mówienie i działanie.

#### **2.4. Wspieranie procesów kształcenia przez portfolio**

Jeżeli, biorąc pod uwagę opisaną właśnie sytuację wyjściową, szkoła wyższa ma być miejscem ogólnego kształcenia, a praktyki zawodowe miejscem kształcenia nauczycieli, to problem ten nie może być rozwiązany po prostu przez dodawanie do siebie kolejnych kompetencji. Nie jest to votum przeciwko kompetencjom jako takim, lecz jedynie prze-

ästhetische Argumente ins Feld führen, so dass eigentlich verwunderlich sein müsste, dass Menschen im 21. Jahrhundert unter Bedingungen demokratischer Gesellschaften überhaupt noch von „Ausbildung” sprechen und diesen Begriff nicht ebenso selbstverständlich wie den des „Zöglings”, der „Zucht”, der „Züchtigung” u.a. aus dem zeitgemäßen Vokabular pädagogischen Denkens und Handelns gestrichen haben.

Was kann aber jetzt eine Institution und was können ihre Vertreter zur Unterstützung von Bildungsprozessen beitragen und welche Aufgabe könnte in diesem Zusammenhang ein bildungstheoretisch ausgerichtetes Reflexions-Portfolio haben? Der Entstehungskontext des an der Karlsruher Pädagogischen Hochschule implementierten Portfolio sind die im Rahmen des Lehramtsstudiums vorgeschriebenen fünf Schulpraktika in Verbindung mit den vorbereitenden, begleitenden und weiterführenden Vorlesungen und Seminaren sowie ergänzender wissenschaftlicher Lektüre. Da diese Rahmenbedingungen und deren Verarbeitungsgrundlage für jeden einzelnen Studierenden sehr unterschiedlich sind, ist ein individuell einzigartiges Portfolio zu erwarten. Aufgabe namentlich der Dozenten und Dozentinnen in den Tagespraktika sowie den vorbereitenden und begleitenden Lehrveranstaltungen ist es, „Brücken” zwischen zu verarbeitender Praxis, den studentischen Problemen und der wissenschaftlichen Theorie zu „schlagen”, beratend und orientierend Unterstützung zu leisten. Dies gelingt umso besser, je mehr sie über die eigenen von ihnen einzubringenden theoretischen Kontexte hinaus an diejenigen der Studierenden anknüpfen können.

Anknüpfend an die früheren Bemerkungen zur Abgrenzung eines bildungsorientierten Besinnungs- und Reflexionsportfolio, gilt es – hier am Beispiel des „guten Unterrichts” dargestellt – Folgendes aufzuschreiben:

1. Die unterrichtsbezogene Leitfrage ist: Was ist guter Unterricht? – und welche besonderen, weiterführenden Impulse und Themen zur Beantwortung

ciwko temu, że w imię ukierunkowania na *output* i skoncentrowania się na procesie ewaluacji formułuje się bezrefleksyjnie wypowiedzi oznajmujące, które całkowicie abstrahują od istoty każdego kształcenia jako procesu, który nigdy nie ulega zakończeniu. W ten sposób z pola widzenia znika to, co jest właściwym zadaniem pedagogicznym, i nie stanowi żadnej pociechy fakt, że ta sytuacja staje się standardem z przyzwoleniem wszelkiego rodzaju ekspertów.

W kontekście powyższych rozważań stwierdzić można, że do istotnych warunków zainicjowania procesów kształcenia należą: obszerne i zróżnicowane wyjaśnianie pojęć, gruntowna analiza społecznych i instytucjonalnych „szans kształcenia” oraz „utrudnień w kształceniu”, jak również szczere samopoznanie podmiotów, które poprzez kształcenie chcą „pracować nad sobą”. Widać więc wyraźnie, że procesy kształcenia, a w ostatecznym rozrachunku również ich tymczasowe cząstkowe cele (kompetencje), przy całej swojej niezbędności, nie mogą być „zastąpione”, „ustanowione” czy też w jakiegokolwiek formie zrekompenrowane ani przez instytucje (szkoła, wyższa uczelnia), ani przez ich przedstawicieli. Decydujące znaczenie, mimo niezaprzeczalnej publicznej odpowiedzialności upoważnionych przez państwo przedstawicieli tych instytucji, ma osobista odpowiedzialność i samodzielna praca podmiotów kształcących się w obrębie tych instytucji oraz poza nimi. Oznacza to między innymi, że instytucje i ich przedstawiciele nie mogą powierzonych im osób „wykształcić”. I właśnie dla dobra kształcenia nie powinni tego nawet próbować. Nie powinni nawet werbalizować tego w taki sposób, jak gdyby mieli takie zamiary. Innymi słowy: przeciwko wyobrażeniu, że mamy formować ludzi „na swój obraz”, dadzą się łatwo przy-

dzier Frage gibt mir die gegebene und erlebte Praxis?

2. Die Reflexionen müssen nicht unbedingt ganze Unterrichtsstunden oder gar Unterrichtsreihen in den Blick nehmen, sondern können sich auch an einzelnen Aspekten von Unterricht festmachen.

3. Die Ausführungen sollten möglichst kurz, klar und gut strukturiert sein.

4. Da jeder Portfolioschreiber sein eigener Adressat ist, muss nichts geschrieben werden, was dem Schreiber ohnehin klar ist und was Dritte, die das Portfolio lesen können sollten, gar nichts angeht.

5. Der Fokus der Ausführungen sollte sich also weniger auf die konkreten Ereignisse direkt beziehen. Die konkreten Ereignisse können zu weiterführenden Reflexionen inspirieren. Aber sie sind selbst einmalig und können daher nur über die Abstraktion für den Reflektierenden zukünftige Bedeutung gewinnen.

6. Auf diese Weise kann auch von einem in vieler Hinsicht ‚schlechten Unterricht‘ erwartet werden, dass er dem Reflektierenden Impulse zur Beantwortung der Frage gibt, was guter Unterricht und worauf hierbei u.a. zu achten sei.

Wie schwer aber, zumindest wie mühsam – weil alles andere als selbstverständlich – die Verknüpfung von Theorie und Praxis für die Studierenden ist, zeigt ein Portfolio-Ausschnitt der Studentin Catherine H. zu ihrem ersten Blockpraktikum. Die Art der Ausführungen ist relativ typisch dafür, wie sich die Studierenden dem Stichwort „Reflexion” nähern:

#### Reflexion von Catherina K.

Das Praktikum an der Südenschule hat mich sehr bereichert. Ich konnte mich selbst als Lehrkraft wahrnehmen und gleichzeitig meine Eigenwahrnehmung mit der Fremdwahrnehmung durch Frau K. in

toczyć liczne argumenty pedagogiczne, etyczne, polityczne, teologiczne i estetyczne, tak że właściwie należałoby się dziwić, że ludzie XXI wieku, żyjący w społeczeństwach demokratycznych, w ogóle mówią jeszcze o „wykształceniu” i nie skreślą tego pojęcia ze współczesnego słownika pedagogicznego myślenia i działania, jak stało się to już z pojęciami „wychowanek”, „dyscyplina” czy „chłosta”.

W jaki sposób więc instytucja i jej przedstawiciele mogą wnieść swój wkład w proces kształcenia i jaką rolę w tym kontekście może pełnić skonstruowane zgodnie z założeniami teorii kształcenia refleksyjne portfolio? Kontekst powstania realizowanego w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Karlsruhe projektu portfolio stanowi pięć praktyk szkolnych przewidzianych w programie studiów przygotowujących do zawodu nauczyciela, połączonych z wykładami i seminariami o charakterze przygotowawczym, uzupełniającym i kontynuującym, dopełnionych naukową lekturą uzupełniającą. Ponieważ warunki ramowe oraz sposób obchodzenia się z nimi dla każdego studenta są różne, należy spodziewać się, że każde portfolio będzie miało charakter indywidualny i jedyny w swoim rodzaju. Zadaniem docentów opiekujących się praktykami oraz prowadzących zajęcia przygotowawcze i uzupełniające jest budowanie „pomostów” między praktyką, problemami, z którymi muszą zmierzyć się studenci, oraz naukową teorią, a także dostarczanie im wsparcia poprzez doradztwo i ukierunkowywanie. Sukces tych działań będzie zależał od tego, na ile uda im się wyjść poza kontekst własnej wiedzy teoretycznej i nawiązać do zasobu wiedzy, którą dysponują studenci.

W odniesieniu do wcześniejszych uwag dotyczących zasad konstruowania ukierunkowanego na kształcenie refleksyjnego port-

Beziehung setzen. Ich wurde nicht nur von der Klasse und ihrer Lehrerin, sondern vom gesamten Kollegium sehr herzlich aufgenommen. Alle waren stets bemüht mir hilfreich zur Seite zu stehen.

Aufgrund vieler Berichte meiner Kommilitonen/Kommilitoninnen weiß ich, welches Glück ich hatte, Frau K. als Mentorin zu bekommen. Meine Erwartungen wurden diesbezüglich weit übertroffen. Frau K. hat mich im Praktikum sehr intensiv begleitet. Sie konnte mit mir meine Unsicherheiten und auch Zweifel besprechen und reflektieren. In der ersten Woche fragte sie mich, ob ich sie in der zweiten Woche am Donnerstag in der Klasse vertreten könne. Diese Frage hat mich sehr gefreut, da sie mir zeigte, dass Frau K. nicht nur ihren Kindern, sondern auch mir einen Vertrauensvorschuss entgegenbrachte. Diese erste Vertretung verlief völlig reibungslos und gab mir weitere Sicherheit.

Drei Dinge fallen sofort ins Auge: Erstens ist offensichtlich, dass die Studentin diese Zeilen nicht für sich geschrieben hat (was der Konzeption des Karlsruher Portfolio entsprochen hätte), auch nicht für Frau K., sondern für irgendeinen „Dritten”, der die Zusammenhänge nicht kennt und der sich weder für Details noch für pädagogische Theorien interessiert, sondern eigentlich nur wissen will, ... wie das Praktikum so war... (An solche Leute kann man vielleicht Emails schreiben, wenn man gerade nichts Besseres zu tun hat...). Zweitens wird die Begeisterung über die vorgefundene Situation – von der Lehrerin bis zu den Schülern und Schülerinnen – der Studentin selbst auch ohne dass sie dies für sich aufschreiben müsste, in steter Erinnerung bleiben. Mit anderen Worten: Die Anerkennung für die hervorragende Betreuung könnte der Lehrerin besser persönlich ausgesprochen werden, ggf. auch schriftlich. Für das an sich selbst adressierte Portfolio ist die Schilderung der Begeisterung aus besagtem Grund jedenfalls nicht entscheidend. Der übrige Text könnte auch fast gänzlich entfallen. Und drittens gibt es zwei bedenkenswerte Informationen:

folio należy na przykładzie „dobrych zajęć” stwierdzić, co następuje:

1. Zasadnicze pytania postawione w odniesieniu do zajęć powinny brzmieć: na czym polegają dobre zajęcia? Jakie szczególne, inspirujące impulsy i tematy ułatwiające odpowiedź na to pytanie płyną z praktyki, z którą się zetknąłem?

2. Refleksje nie muszą koniecznie odnosić się do całych lekcji czy nawet cyklów zajęć, lecz mogą nawiązywać do ich wybranych aspektów.

3. Wypowiedzi powinny być możliwie krótkie, jasne i mieć przejrzystą konstrukcję.

4. Ponieważ każdy autor portfolio jest swoim własnym adresatem, nie musi pisać tego, co i tak jest dla niego jasne i co nie jest istotne dla osób trzecich, które mogą czytać portfolio.

5. Wypowiedzi powinny w mniejszym stopniu koncentrować się na konkretnych wydarzeniach, które powinny raczej stanowić inspirację do dalszych przemyśleń. Wydarzenia same w sobie mają bowiem charakter jednorazowy i dlatego też tylko na drodze abstrakcji mogą zyskać w przyszłości znaczenie dla osoby podejmującej refleksję.

6. W ten sposób można oczekiwać, że również źle przeprowadzone zajęcia mogą być dla osoby podejmującej refleksję źródłem impulsów ułatwiających odpowiedź na pytanie, na czym polegają dobre zajęcia i na co należy zwrócić szczególną uwagę.

To, jak trudne, wymagające wysiłku i bynajmniej nie oczywiste jest dla studentów połączenie teorii i praktyki, zaobserwować można na przykładzie fragmentu portfolio studentki Catheriny H., odnoszącego się do jej pierwszego cyklu praktyk. Sposób, w jaki autorka się wypowiada, jest dość typowy dla wyobrażeń studentów na temat tego, jak powinna wyglądać refleksja.

die eine bezieht sich auf die Bedeutung des Zusammenhangs von Vertrauen und Sicherheit bzw. Leistungsfähigkeit und die andere bezieht sich auf die Andeutung der Qualität einer „sehr intensiven” Praktikumsbegleitung.

In dem von mir propagierten Portfolio hätten jetzt unter fast vollkommenen Wegfall aller anderen Informationen die beiden letzten oder wenigsten einer der beiden letzten Aspekte zu einer „kleinen Abhandlung” ausgearbeitet werden können: (a) Vertrauen als Grundvoraussetzung pädagogischen Denkens und Handelns. – Hier hätten die unmittelbaren, zu diesem Aspekt noch einmal systematisch gesammelten Eindrücke aus dem Praktikum in Bezug zur klassischen Pädagogik von Rousseau bis Herbart und ihrer Anthropologie gebracht werden können, – natürlich auch zu allen neueren Publikationen und empirischen Forschungen, in denen jene alten Erkenntnisse staunend ‚wiederentdeckt’ werden. In einer derartigen Einbettung bekommt nicht nur die eigene Erfahrung ein zusätzliches Gewicht. Vielmehr eröffnet sich dem eigenen Gedankenkreis zugleich die Weite pädagogischen Denkens und Handelns in seinem systematischen Zusammenhang und über das konkret Erlebte hinaus. Dann schadet es auch nicht, wenn am Ende gezielt Beispiele aus dem Praktikum zur Anschauung herangezogen werden, in denen der Zusammenhang von Vertrauen, Sicherheit, Lerngewinn und geistigem Wachstum augenscheinlich wird. Wenn man diese Beispiele nämlich insgesamt auch systematisch suchen muss, wenn sie nicht einfach so auf der Hand liegen, wenn man sie also erst durch angestregtes Nachdenken im Nachhinein wahrnehmen kann (das ist etwas anderes als bloße Erinnerung!), dann lohnt es sich auch, sie aufzuschreiben. (b) Prinzipien einer intensiven Praktikumsbetreuung. – Im zitierten Text erfahren wir nichts darüber, nur eine kleine Andeutung ihrer Wirkung. Aber wenn diese Frage für die Studentin von größerem Interesse ist und wenn ihr die Qualität der Betreuung augenscheinlich ist, dann bietet es sich zunächst einmal an, die Lehrerin selbst nach

## Refleksja Catheriny H.

Praktyka w Südenschule bardzo mnie ubogaciła. Miałam możliwość przyjrzeć się sobie w roli nauczycielki i skonfrontować moje wyobrażenia o sobie samej z tym, jak postrzegają mnie pani K. Zostałam bardzo serdecznie przyjęta nie tylko przez klasę i jej wychowawczynię, lecz również przez całe grono pedagogiczne. Wszyscy przez cały czas starali się być mi pomocni.

Z wielu relacji moich kolegów i koleżanek wiem, jakie szczęście miałam, że pani K. została moją opiekunką. Jednak rzeczywistość przeszła moje oczekiwania. Pani K. bardzo intensywnie się mną opiekowała. Mogłam z nią porozmawiać o moich wątpliwościach i wspólnie zastanowić się nad kwestiami, których nie byłam pewna. W pierwszym tygodniu pani K. zapytała mnie, czy w przyszły czwartek będę mogła zastąpić ją w klasie. To pytanie bardzo mnie ucieszyło, ponieważ pokazało mi, że pani K. daje kredyt zaufania nie tylko swoim uczniom, lecz również mnie. Pierwsze zastępstwo przebiegło bez jakichkolwiek zakłóceń, co wzmocniło moją pewność siebie.

Trzy kwestie natychmiast rzucają się w oczy. Po pierwsze jest rzeczą oczywistą, że studentka nie pisała tego tekstu dla siebie, jak wymagałaby tego koncepcja portfolio z Karlsruhe, a także nie dla pani K., lecz dla kogoś „trzeciego”, kto nie zna sytuacji i kto nie interesuje się ani szczegółami, ani też teoriami pedagogicznymi, lecz właściwie chce tylko wiedzieć, jak było na praktyce... (do takich osób można na przykład pisać e-maile, gdy nie ma się nic lepszego do roboty...). Po drugie zachwyty zastaną sytuacją – poczynając od nauczycielki, a kończąc na uczniach – i tak pozostanie w pamięci studentki, dlatego nie

den Prinzipien ihrer Betreuung, nach der Differenz zwischen ihrem schulpädagogischen Handeln und der Begleitung Erwachsener etc. zu befragen. Ihre Ausführungen könnten dann sowohl durch eigene Analysen im Praktikum als auch durch Heranziehen entsprechender Literatur systematisch ergänzt werden. Dabei sind zwei Dinge bedenkenswert: Erstens: Das Thema ist zwar durch die konkrete Begegnung mit der Lehrerin angestoßen worden, aber in der Bearbeitung des Themas, das heißt in den eigenen Studien, geht es weniger um die Rekonstruktion der „sehr intensiven“ Praktikumsbetreuung als um die möglichst facettenreiche und sachbezogen-systematische Bearbeitung des Themas selbst. Denn es geht ja auch nicht um eine Anleitung zur Imitation dieser Lehrerin. Zweitens: Wenn sich ein solches Thema in einem konkreten Praktikum schon relativ zu Beginn des Praktikums ‚aufdrängt‘ (in einem anderen Praktikum drängen sich andere Themen auf...), dann ist es nahe liegend, Anhaltspunkte zur Bearbeitung des Themas im Verlauf des ganzen Praktikums (und letztlich auch darüber hinaus) zu verfolgen und den entstehenden Text eben mehrfach zu überarbeiten. Dabei wird man sehr wahrscheinlich die für eigene Studien äußerst wichtige Erfahrung machen, dass der Einbezug des theoretischen Selbstverständnisses der Lehrerin und der Literatur noch einmal sensibler macht sowohl für die Wahrnehmung als auch reflexive Verarbeitung von Möglichkeiten und Grenzen einer „sehr intensiven“ Praktikumsbetreuung. Analoges gilt für alle anderen Themen.

## 3. Schlussbemerkung

Wenn jetzt noch die Frage nicht zureichend geklärt ist, was an einer umfassenden berichtenden Beschreibung der Praktikumsenerlebnisse problematisch sei, fasse ich meine bisherigen Argumente noch einmal zusammen:

ma potrzeby, aby zapisywała to dla siebie. Mówiąc innymi słowami, podziękowanie za wspaniałą opiekę lepiej było złożyć nauczycielce osobiście, być może nawet w formie pisemnej. W przypadku portfolio adresowanego do siebie samego przedstawianie zachwyty z wymienionych powodów nie jest w żadnym razie konieczne. Z pozostałej części tekstu również można by niemal całkowicie zrezygnować. A po trzecie są tu dwie informacje, które dają do myślenia: pierwsza z nich odnosi się do znaczenia związku między zaufaniem a poczuciem bezpieczeństwa czy też wydajnością pracy, druga natomiast odnosi się do wzmianki o jakości „bardzo intensywnej” opieki nad praktykantką.

W proponowanym przeze mnie portfolio można by, pomijając niemal całkowicie wszystkie inne informacje, opracować dwie ostatnie lub chociażby jedną z nich w formie „małej rozprawki”, np. na temat (a) „Zaufanie jako zasadnicza przesłanka pedagogicznego myślenia i działania”. Wtedy bezpośrednio, jeszcze raz systematycznie poukładane pod tym kątem wrażenia z praktyki mogłyby zostać odniesione do klasycznych ujęć pedagogicznych oraz antropologii od Rousseau do Herbarta – oczywiście również do wszystkich nowszych publikacji i badań empirycznych, w których owe stare tezy są ze zdumieniem „odkrywane na nowo”. W takim kontekście nie tylko własne doświadczenie zyskuje dodatkową wartość, lecz również własne horyzonty myślowe zostają poszerzone o wymiar myślenia i działania pedagogicznego w postaci usystematyzowanej, wykraczającej poza konkretne przeżycia. Wówczas nie zaszkodziłoby także, gdyby zakończyć rozważania konkretnymi przykładami z praktyki, którymi można by zilustrować związek między zaufaniem, poczuciem bezpieczeństwa, pozyskaną wie-

- Es geht nicht um die Kultivierung des Status quo und Ausbildungs-Anpassung an vorgegebene Muster.
- Es geht stattdessen um die besseren Möglichkeiten der eigenen Praxis, auf die sich die Aufmerksamkeit selbstbestimmt immer und immer wieder richten soll, um sich im praktischen Vollzug ihr umso leichter annähern zu können.
- Es geht zwar natürlich auch um die Wahrnehmung der eigenen Grenzen und Schwächen, aber nicht um deren bloße Konstatierung, sondern um deren klärende Analyse und vor allem – und das wäre für die Verschriftlichung relevant – um einen Lehrveranstaltungs- und Literatur-begleiteten konstruktiven und weiter führenden Umgang damit.
- Bei den Schwächen anderer geht es weder um selbstgefälligen Trost, der nur bequem macht, noch um die Heraufbeschwörung vielleicht nicht ganz unberechtigter „Verleumdungs-Klagen” und anderer überflüssiger Ärgernisse. Es geht vor allem um einen aufrichtigen Umgang mit sich selbst, der allzu oft gefährdet zu sein scheint, wenn man etwas darstellen will und wegen der Darstellung Angst vor dem Urteil anderer hat.
- Demgegenüber geht es um ein um Aufklärung und Sachverstand bemühtes Selbst-Bewusstsein im tieferen Sinne, das ‚frei’ macht und ein ‚brotgelehrtes’<sup>10</sup> Haschen nach bloß äußerem Erfolg, bei gleichzeitiger „intellektueller Prostitution” aus existenzieller Unsicherheit, vollständig überwinden kann.

Darüber hinaus möchte ich abschließend nach meiner Erfahrung von etwa fünf-jähriger Einsichtnahme in einige tausend Portfolios noch folgendes zu bedenken geben: Wer sich im Laufe eines Praktikums schon über 20-30 Stunden Zeit genommen hat, um die aus handschriftlichen Notizen mühsam eruierten Eindrücke in eine sauber getippte, zusammenhängende und ästhetisch wohlanscheinliche Berichtfassung zu ‚gießen’, hat in der Regel nicht ein-

dzą i wewnętrznym rozwojem. Jeżeli przykłady te będą musiały zostać systematycznie wyszukiwane, ponieważ nie są one oczywiste, jeżeli poprzez wyteżony namysł zostaną sobie uświadomione (a jest to coś innego niż zwykle przypominanie!), wówczas warto je również zapisać. Drugi przykładowy temat (b) mógłby brzmieć „Zasady intensywnej opieki nad praktykantem”. Z cytowanego tekstu nie dowiadujemy się o nich niczego, jest tylko krótka wzmianka na temat ich oddziaływania. Ale jeżeli ta problematyka interesuje studentkę, i jeżeli jakoś tej opieki jest dla niej oczywista, to należałoby najpierw wypytać samą nauczycielkę o zasady jej opieki nad praktykantami, o różnice między pracą pedagogiczną w szkole a opieką metodyczną nad dorosłymi itp. Jej wypowiedzi mogłyby zostać w sposób systematyczny uzupełnione zarówno przez własne analizy poczynione w czasie praktyki, jak również poprzez odwołanie się do literatury przedmiotu. Należałoby przy tym zwrócić szczególną uwagę na dwie sprawy. Po pierwsze, inspirację do zajęcia się tym tematem stanowiło wprowadzić konkretne spotkanie z nauczycielką, ale podczas opracowywania tematu, a więc własnych studiów, chodzi nie tyle o rekonstrukcję „bardzo intensywnej” opieki nad praktykantem, ile raczej o możliwie wielostronne i rzeczowo-systematyczne opracowanie samego tematu. Nie chodzi tu przecież o zachętę do imitacji tej właśnie nauczycielki. Po drugie, jeśli taki temat „narzuca się” już prawie na samym początku konkretnej praktyki (podczas innych praktyk narzucać się będą inne tematy...), wówczas należałoby podczas całego jej przebiegu śledzić wszystko, co może stanowić punkt odniesienia do późniejszego opracowania tematu i po prostu kilkakrotnie przerabiać pod tym kątem powstający tekst. Podczas tych czynności praktykant najprawdopodobniej

mal eine Stunde mehr Zeit, um über das Berichtete hinaus nachzudenken, es weiterführend für sich zu nutzen, um im Schreiben erst neue Erkenntnisse zu gewinnen ... Und das Zeitverhältnis sollte in der Tat umgekehrt sein, wenn das Portfolio wirklich ein Instrument sein sollte, mit dessen Hilfe Studierende sich darin einüben, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden und es für ihr eigenes Leben im Sinne ihrer Professionalisierung zu nutzen. Billiger wird auch eine „Schule der Person”<sup>11</sup> nicht zu haben sein.

#### ■ ANMERKUNGEN

<sup>1</sup> Vgl. M. Imhof (Hg.), *Portfolio und Reflexives Schreiben in der Lehrerbildung*, Lübeck/Marburg 2006; T. Häcker, *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I*, Hohengehren-Baltmannsweiler 2007; I. Brunner, T. Häcker, F. Winter (Hg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte – Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*, Seelze-Velber 2006; R. Bolle, L. Denner, *Das Karlsruher Portfolio Schulpraktische Studien*, in: *Karlsruher Pädagogische Beiträge* 67 (2007), 7-24.

<sup>2</sup> Vgl. J.F. Herbart, *Systematische Pädagogik*, in: D. Benner (Hrsg.), *Allgemeine Pädagogik*, 2 Bd., Weinheim 1997.

<sup>3</sup> B. Bolle, *Das Lernberatungsgespräch im bildungstheoretischen Blickwinkel*, Münster/New York/München/Berlin 2008.

<sup>4</sup> Abweichend von meinen Ausführungen in der Festschrift für Wilhelm Brinkmann bin ich durch einen Hinweis von Katja Bönnighoff gehalten, den Begriff der „Eduktion” bedingt durch meine Herleitung von *exducere* bzw. *educere* durch „Eduktion” zu ersetzen. In dieser Perspektive ergibt sich über die sachgemäße Korrektur hinaus mit der „Eduktion” zum ‚Licht der Aufklärung‘ (Vernunft, Mündigkeit, Eigenverantwortlichkeit etc.) und zur ‚Fülle des Lebens‘ ein unmittelbarer Gegenbegriff zur systemtheoretischen Erziehungsperspektive: „Reduktion” von Komplexität (vgl. R. Bolle, *Das Lernberatungsgespräch im bildungstheoretischen ...*).

<sup>5</sup> J.F. Herbart, op.cit.

<sup>6</sup> Vgl. W. Klafki, *Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik*, in: ders., *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Weinheim/Basel 1993 (Erstauflage 1985), 90.

<sup>7</sup> Rousseau, Humboldt, Schleiermacher, Herbart etc.

<sup>8</sup> Vgl. u.a. M. Imhof, op.cit.



wzbogaci się o nader ważne dla własnych studiów doświadczenie, że uwzględnienie zarówno tego, jak nauczycielka postrzega swoją funkcję w kategoriach teoretycznych, jak również odpowiedniej literatury podnosi jakość jego spostrzeżeń oraz refleksji dotyczących możliwości i granic „bardzo intensywnej” opieki nad praktykantem. Analogiczne wnioski można wyciągnąć również w odniesieniu do wszystkich innych tematów.

### 3. Uwagi końcowe

Jeżeli dotychczas nie jest jeszcze wystarczająco jasne, co może być problemem przy sporządzaniu obszernego, sprawozdawczego opisu doświadczeń z praktyki, postaram się jeszcze raz dokonać krótkiego zestawienia przedstawionych przeze mnie argumentów:

- Nie chodzi o kultywowanie *status quo* i dopasowywanie się do ustalonych wzorów.
- Chodzi o stworzenie lepszych warunków dla własnej praktyki, na której przez cały czas ma się koncentrować uwaga, aby tym łatwiej móc ją udoskonalać poprzez praktyczne dokonania.
- Chodzi oczywiście również o uświadomienie sobie własnych ograniczeń i słabości, jednakże nie w celu samej tylko konstatacji, lecz wyjaśniającej analizy, a przede wszystkim – i to byłoby szczególnie ważne – o konstruktywne odniesienie się do tego i wyciąganie wniosków na przyszłość za pomocą wiedzy pochodzącej z zajęć oraz literatury przedmiotu.
- Słabe strony innych nie mają być pretekstem do samozadowolenia, którego skutkiem jest wygodnictwo, ani też powodować, nierzadko w jakimś stopniu uzasadnionych, „skarg o zniesławienie” i innych niepotrzebnych spięć. Chodzi przede wszystkim o szczerzy stosunek do siebie samego, który

<sup>9</sup> Vgl. D. Benner, *Bildsamkeit und Bestimmung. Zu Fragestellung und Ansatz nicht-affirmativer Bildungstheorie* (1988), in: ders., *Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung*, Bd. 2, München 1995, 141-159; ders., *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, Weinheim/München 2005; W. Klafki, op.cit.

<sup>10</sup> F. Schiller, *Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? Eine akademische Antrittsrede*, in: F. Schiller, *Sämtliche Werke*, Bd. 10, Leipzig, 222-236.

<sup>11</sup> G. Weigand, *Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule*, Würzburg 2004.

### Rainer Bolle

Seit 2002 Professor für Allgemeine Pädagogik, Fakultät I, Institut für Bildungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Wissenschaftliche Schwerpunkte: Klassiker der Pädagogik, historisch-systematische Pädagogik, Erziehungs- und Bildungstheorie, Geschichte der Religionspädagogik, Pädagogik-Unterricht.

nader często nie jest możliwy, gdy chce się coś udawać i z powodu tego udawania odczuwa się lęk przed oceną innych.

- Chodzi o odkrycie prawdy o sobie samym, opartej na rozumieniu i znajomości rzeczy, prawdy w głębszym sensie, która „wyzwala” i pozwoli nie dopuścić do sytuacji, w której student stanie się „uczonym dla chleba”<sup>10</sup>, goniącym za zewnętrznym sukcesem, uprawiającym „intelektualną prostytutkę” z powodu niepewności egzystencji.

Oprócz tego na zakończenie chciałbym, powołując się na moje mniej więcej pięcioletnie doświadczenie w pracy z portfolio, podczas których to lat przejrzałem ich kilka tysięcy, poddać pod rozagę jeszcze jedną kwestię: ten, kto podczas praktyki poświęcił już 20–30 godzin na to, aby swoje wrażenia, mozolnie zebrane w odręcznych notatkach, przekształcić w czysto wydrukowane, logicznie poukładane i estetycznie dopracowane sprawozdanie, z reguły nie ma już nawet jednej godziny czasu na to, aby zastanowić się nad tym, co napisał – aby zebrane doświadczenia wykorzystać w przyszłości – aby poprzez pisanie zyskać nowe umiejętności i wiedzę... Relacje czasowe powinny przedstawiać się odwrotnie, jeżeli portfolio rzeczywiście ma być instrumentem, za pomocą którego studenci uczyć się będą łączenia teorii z praktyką i wykorzystywania ich we własnym życiu do podwyższenia swoich zawodowych umiejętności. Tańszego sposobu na realizację założeń „szkoły osoby”<sup>11</sup> chyba się nie znajdzie.

#### ■ PRZYPISY

<sup>1</sup> Por. M. Imhof (red.), *Portfolio und Reflexives Schreiben in der Lehrerbildung*, Lübeck–Marburg 2006; T. Häcker, *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I*, Hohengehren-Baltmannsweiler 2007; I. Brunner, T. Häcker,

F. Winter (red.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte – Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*, Seelze-Velber 2006; R. Bolle, L. Denner, *Das Karlsruher Portfolio Schulpraktische Studien, „Karlsruher Pädagogische Beiträge“* 67 (2007), s. 7–24.

<sup>2</sup> Por. J.F. Herbart, *Systematische Pädagogik*, w: D. Benner (red.), *Allgemeine Pädagogik*, t. 1–2, Weinheim 1997.

<sup>3</sup> B. Bolle, *Das Lernberatungsgespräch im bildungstheoretischen Blickwinkel*, Münster-New York-München-Berlin 2008.

<sup>4</sup> W odróżnieniu od moich wywodów zawartych w książce pamiątkowej dla Wilhelma Brinkmanna, a podążając za wskazówką Katji Bönnighoff, zdecydowałem się na zastąpienie w niektórych kontekstach pojęcia „edukacja” przez pojęcie „edukcja”. Edukacja prowadząca do „światła oświecenia” (rozumu, decydowania o sobie, odpowiedzialności za siebie) i do „pełni życia” stanowi przeciwwagę dla wychowania rozumianego z perspektywy systemowej jako redukcja złożoności (por. R. Bolle, *Das Lernberatungsgespräch im bildungstheoretischen...*).

<sup>5</sup> J.F. Herbart, dz. cyt.

<sup>6</sup> Por. W. Klafki, *Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik*, w: tenże, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Weinheim–Basel 1993 (wyd. 1 – 1985), s. 83–138, tu s. 90.

<sup>7</sup> Rousseau, Humboldt, Schleiermacher, Herbart i in.

<sup>8</sup> Por. m.in. M. Imhof, dz. cyt.

<sup>9</sup> Por. D. Benner, *Bildsamkeit und Bestimmung. Zu Fragestellung und Ansatz nicht-affirmativer Bildungstheorie* (1988), w: tenże, *Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung*, t. 2, München 1995, s. 141–159; tenże, *Allgemeine Pädagogik*; W. Klafki, dz. cyt.

<sup>10</sup> F. Schiller, *Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? Eine akademische Antrittsrede*, w: tenże, *Sämtliche Werke*, t. 10, Leipzig, s. 222–236.

<sup>11</sup> G. Weigand, *Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule*, Würzburg 2004.

## Rainer Bolle

Od 2002 roku profesor pedagogiki ogólnej, Wydział I, Instytut Nauk o Kształceniu Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Karlsruhe. Za interesowania badawcze: klasycy pedagogiki, pedagogika historyczno-systemowa, teoria wychowania i kształcenia, historia pedagogiki religii, nauczanie pedagogiki.



**Cyprian Rogowski****Model szkolnego nauczania religii a budowanie społeczeństwa obywatelskiego****Das Modell des schulischen Religionsunterrichts und die Schaffung einer Zivilgesellschaft**

**Słowa kluczowe:** szkoła; Kościół; nauczanie religii; społeczeństwo obywatelskie; socjalizacja religijna

**Schlüsselworte:** Schule; Kirche; Religionsunterricht; Zivilgesellschaft; religiöse Sozialisation

**1. Wprowadzenie**

Podczas analizy dotychczasowej literatury o tematyce pedagogicznoreligijnej, w tym także podręczników i innych pomocy dydaktyczno-religijnych, doszedłem do wniosku, że warto zastanowić się głębiej nad istniejącym obecnie modelem szkolnego nauczania religii w kontekście budowania społeczeństwa obywatelskiego, zwłaszcza po uwolnieniu się krajów Europy Wschodniej, w tym Polski, od panującego do 1989 roku systemu totalitarnego. Czy nie należałoby gruntownie przemyśleć dotychczasowego procesu przekazywania wiary pod kątem merytorycznym i koncepcyjno-metodologicznym? Od 1989 roku zmienia się ustawicznie obraz szkoły i całego społeczeństwa, pluralizm nabiera coraz większego znaczenia. Powstaje zatem pytanie: na ile nauczanie religii w szkole odpowiada na problemy nurtujące dzieci i młodzież? Czy koresponduje z duchem czasu? Chodzi tu o kairolologiczny wymiar szkolnego nauczania religii. W kontekście powyższych kwestii rodzi się też pytanie: czy istniejący

**1. Einführung**

Bei der Analyse der bisherigen Veröffentlichungen zu religionspädagogischen Themen, einschließlich Lehrbücher und anderer religionsdidaktischer Hilfsmittel, gelangte ich zu dem Schluss, dass es lohnenswert wäre, sich ausführlicher mit dem gegenwärtig existierenden Modell des schulischen Religionsunterrichts im Kontext der Schaffung einer Zivilgesellschaft zu beschäftigen, besonders nach der Befreiung der Länder Osteuropas und auch Polens von dem bis 1989 herrschenden totalitären System. Wäre es nicht an der Zeit, gründlich über den bisherigen Prozess der Glaubensvermittlung unter fachlichen und konzeptionell-methodologischen Gesichtspunkt nachzudenken? Seit 1989 verändert sich das Bild der Schule und der gesamten Gesellschaft unablässig, und der Pluralismus gewinnt immer mehr an Bedeutung. Daher stellt sich die Frage: Inwieweit stellt der Religionsunterricht in der Schule eine Antwort auf die die Kinder und Jugendlichen bewegenden Probleme dar? Korrespondiert er überhaupt noch mit dem Zeitgeist? Hierbei handelt es sich um die kairologische Dimension des schulischen Religionsunterrichts. Im Zusammenhang die-

model nauczania religii w sposób konstruktywny i produktywny przyczynia się do budowania społeczeństwa obywatelskiego? Zachodzące procesy religijne w społeczeństwie polskim, co potwierdzają badania socjologiczne, nie napawają zbytnim optymizmem. Trzeba sobie też otwarcie powiedzieć, że Kościół w Polsce nie cieszy się już takim wielkim autorytetem, jak to miało miejsce w czasach komunizmu, kiedy przyszło mu w okresie powojennym funkcjonować w tzw. społeczeństwie zamkniętym. Warto zaznaczyć, że współcześnie – w dobie cywilizacji technicznej – nasila się coraz bardziej kryzys autorytetu instytucjonalnego w ogóle. Papież Paweł VI w adhortacji *Evangelii nuntiandi* powiada, że przepowiadanie wiary powinno dokonywać się drogą świadectwa życia. „Człowiek naszych czasów chętniej słucha świadków aniżeli nauczycieli, a jeśli słucha nauczycieli, to dlatego, że są świadkami”<sup>1</sup>. Właśnie na te i inne zagadnienia postaram się zwrócić uwagę Czytelników i jednocześnie w miarę możliwości odpowiedzieć na postawione wyżej pytania, jak również wskazać na ich podłoże.

## 2. Szkoła jako miejsce socjalizacji religijnej

Mija niemal 20 lat od ponownego wprowadzenia lekcji religii na teren szkoły. Z pozoru może się wydawać, że wszystko funkcjonuje bez większych zakłóceń, frekwencja uczestniczących w lekcjach religii, zwłaszcza młodszych dzieci, utrzymuje się jeszcze na dość wysokim poziomie. Myślę, że ocena obecnego stanu nauczania religii przeprowadzona pod kątem ilości uczestniczących w nim osób, bez pytania równocześnie o jego jakość, byłaby ogromnym nadużyciem. W niniejszym ar-

ser Problematik wäre auch zu fragen, ob das existierende Modell des Religionsunterrichts auf konstruktive und produktive Weise zur Schaffung einer Zivilgesellschaft beiträgt oder nicht. Die in der polnischen Gesellschaft stattfindenden religiösen Prozesse bieten nicht viel Grund zum Optimismus, wie soziologische Untersuchungen bezeugen. Man muss auch offen zugestehen, dass die Kirche in Polen nicht mehr so viel Autorität genießt wie einst in der kommunistischen Zeit, als sie in der Nachkriegszeit innerhalb einer sogenannten geschlossenen Gesellschaft funktionieren musste. Es muss betont werden, dass heute – in einer Zeit der technischen Zivilisation – die Krise jeder institutionellen Autorität überhaupt zunimmt. Papst Paul VI. betonte im Apostolischen Schreiben „*Evangelii nuntiandi*“, dass die Verkündigung vor allem durch ein Zeugnis erfolgen muss. „Der heutige Mensch hört lieber auf Zeugen als auf Gelehrte, und wenn er auf Gelehrte hört, dann deshalb, weil sie Zeugen sind”<sup>1</sup>. Eben auf diese und weitere Probleme möchte ich die Leser aufmerksam machen und zugleich im Rahmen des Möglichen die oben gestellten Fragen beantworten sowie ihren Hintergrund aufzeigen.

## 2. Die Schule als Ort religiöser Sozialisierung

Fast 20 Jahre sind vergangen seit der Wiedereinführung des Religionsunterrichts auf dem Gelände der Schule. Es könnte durchaus der Eindruck entstehen, das alles ohne größere Störungen funktioniert und sich die Zahl der Teilnehmer am Religionsunterricht, besonders der Kinder, noch auf einem recht hohen Niveau hält. Ich denke aber, dass eine nur quantitative Einschätzung des gegenwärtigen Zustandes des Religionsunterrichts, ohne gleichzeitig nach seiner Qualität zu fragen, ein gewaltiges Mißverständnis wäre. Deshalb wird uns im vorliegenden

tykule zatem interesuje nas przede wszystkim obecny stan jakościowy szkolnego nauczania religii. Odpowiedź na pytanie o jakość szkolnej lekcji religii wymaga niewątpliwie szerszego spojrzenia na rzeczywistość i wieloaspektowego przeanalizowania zwłaszcza jej miejsca w szkole, a także celów, zadań i treści oraz związków z Kościołem.

Najpierw warto przytoczyć dla przykładu niektóre wypowiedzi Synodu Niemieckiego na temat lekcji religii w szkole i katechezy parafialnej. I pierwszy, i drugi dokument został opublikowany w 1974 roku<sup>2</sup>. Z dokumentu dotyczącego lekcji religii w szkole wynika wyraźnie, że Synod rozróżnia dwa rodzaje przepowiadania wiary: lekcję religii w szkole i katechezę parafialną. Sądzę, że te dwa dokumenty można odnieść również do polskiej rzeczywistości. Do tej pory przekaz wiary widziany z polskiej perspektywy (mając na uwadze nauczanie religijne dzieci i młodzieży) sprowadza się głównie do obszaru szkoły. Stąd też w Polsce mówi się o katechezie szkolnej, mniej natomiast o katechezie parafialnej. W kontekście dokumentów Synodu Niemieckiego rodzi się pytanie: czy ma swoje całkowite uzasadnienie stosowanie w ogólnym obiegu li tylko sformułowania „katecheza szkolna”? Podział na dwa obszary przekazu wiary Synod Niemiecki tłumaczył jako skutek kryzysu religijnego w rodzinach i braku łączności z życiem Kościoła i parafii. Ten brak łączności między lekcją religii a katechezą parafialną Synod interpretuje niejednakowym oddziaływaniem miejsca szkoły i parafii. Episkopat Niemiecki uznał, że katecheza parafialna powinna być bardziej zintensyfikowana niż dotychczas. Co istotne – wskazano w dyskusji na konieczność jednej i drugiej formy kształcenia religijnego<sup>3</sup>.

Jeśli chodzi o koncepcję nauczania religii w szkole, Synod Niemiecki – w celu urzeczywistnienia w całej pełni zadań wycho-

Artikel vor allem der qualitative Zustand des heutigen schulischen Religionsunterrichts interessieren. Zur Beantwortung der Frage nach der Qualität des schulischen Religionsunterrichts ist zweifellos ein umfassenderer Blick auf diese Wirklichkeit und eine vielschichtige Analyse vor allem der Verortung des Religionsunterrichts in der Schule sowie seiner Ziele, Aufgaben und Inhalte und seiner Verbindung zur Kirche notwendig.

An dieser Stelle lohnt es sich, als Beispiel einige Äußerungen der Gemeinsamen Synode der deutschen Bistümer zum Religionsunterricht in der Schule und zur Pfarrkatechese zu zitieren. Beide Dokumente wurden 1974 veröffentlicht.<sup>2</sup> Aus dem Dokument über den schulischen Religionsunterricht wird deutlich erkennbar, dass die Synode zwei Arten der Glaubensvermittlung unterscheidet: den Religionsunterricht in der Schule und die Pfarrkatechese. Ich meine, dass diese beiden Dokumente auch für die polnische Wirklichkeit relevant sind. Bisher beschränkt sich die Glaubensvermittlung aus polnischer Perspektive (jedenfalls was den Religionsunterricht für Kinder und Jugendliche betrifft) in der Mehrheit auf den Bereich der Schule. Deshalb wird oft von der Schulkatechese gesprochen, weniger von der Pfarrkatechese. Im Kontext der deutschen Synodaldokumente stellt sich die Frage, ob etwa nur die Verwendung der Formulierung „Schulkatechese“ volle Begründung besitzt. Die Gliederung in zwei Bereiche der Glaubensvermittlung erklärte die deutsche Synode als Folge der religiösen Krise in den Familien und der mangelnden Verbundenheit mit dem Leben der Kirche und der Pfarrgemeinde. Diese fehlende Verbindung von Religionsunterricht und Pfarrkatechese interpretiert die Synode durch die ungleiche Einwirkung der Orte Schule und Pfarrgemeinde. Die Deutsche Bischofskonferenz war der Ansicht, die Pfarrkatechese müsse stärker intensiviert werden als bisher. Wesentlich ist, dass in der Diskussion die Notwendigkeit beider Formen religiöser Bildung betont wurde.<sup>3</sup> Was die Konzeption des schulischen Religionsunterrichts

wawczych szkoły – wskazał na trzy sfery. Pierwsza to sfera **historyczno-kulturowa**<sup>4</sup>, w której żyjemy, chrześcijaństwo zaś w różnych postaciach wyznaniowych do tej spuścizny należy. Stąd też szkoła jest naturalnym środowiskiem dla zapoznawania dzieci i młodzieży z chrześcijaństwem. Druga sfera dotyczy **formacji antropologicznej**. Szkoła powinna pomagać młodym w procesie osiągania człowieczeństwa i określania własnej tożsamości. Nie można ignorować antropologicznej funkcji nauczania religii w szkole. Trzeci obszar to **sfera socjalizacyjna**. Szkoła ma za zadanie wprowadzać uczniów w życie społeczne, ale nie chodzi tu tylko o zwykłe dopasowywanie się do istniejących struktur, lecz także o nabywanie zdolności krytycznego wobec nich dystansu. W nauczanie religii powinno się wpisywać społeczno-krytyczną funkcję. W dokumencie synodalnym chodzi też o taką lekcję religii, która jest – co oczywiste – zgodna z teologią.

Episkopat Niemiecki w omawianym dokumencie nie poprzestaje zatem na pedagogicznym uzasadnieniu tych trzech wyżej wymienionych sfer, ale szkolne nauczanie religii omawia przede wszystkim w wymiarze teologicznym:

- Edukacja religijna z teologicznego punktu widzenia polega na wprowadzeniu naszej kultury w tradycję chrześcijańską i zapoznaniu z tym, co specyficznie chrześcijańskie. W konsekwencji chodzi o zrozumienie wiary, wspólnoty w wierze, a także chrześcijańskich postaw i zachowań<sup>5</sup>.
- Szukając odpowiedzi na pytania i problemy uczniów oraz świata, lekcja religii powinna opierać się na świadectwie Pisma Świętego i wiary Kościoła<sup>6</sup>.
- Szkolne nauczanie religii, pomimo wszelkich trudności, może ciągle przyczyniać się do „kościelnej socjalizacji” uczniów<sup>7</sup>.

betrifft, so verwies die deutsche Synode auf drei Bereiche, um die erzieherischen Aufgaben der Schule in vollem Umfang verwirklichen zu können. Dies ist zunächst der **historisch-kulturelle** Bereich<sup>4</sup>, in dem wir leben, und das Christentum in seinen verschiedenen konfessionellen Ausprägungen gehört nun einmal zu diesem Erbe. Deshalb ist die Schule das natürliche Milieu, um die Kinder und Jugendlichen mit dem Christentum bekannt zu machen. Ein weiterer Bereich betrifft die **anthropologische Formation**. Die Schule soll den jungen Menschen helfen, ihr Menschsein herauszubilden und ihre eigene Identität zu bestimmen. Diese anthropologische Funktion des schulischen Religionsunterrichts darf nicht ignoriert werden. Der dritte Bereich betrifft die **Sozialisierung**. Es ist Aufgabe der Schule, die Schüler in das soziale Leben einzuführen, aber dabei geht es keineswegs um eine gewöhnliche Anpassung an die bestehenden Strukturen, sondern auch um den Erwerb der Fähigkeit, ihnen gegenüber kritische Distanz zu wahren. Der Religionsunterricht muss diese sozialkritische Funktion unbedingt berücksichtigen. Im zitierten Synodaldokument geht es auch um einen solchen Religionsunterricht, der gleichzeitig mit der Theologie übereinstimmt.

Dieses Dokument beschränkt sich also nicht auf die pädagogische Begründung dieser drei genannten Bereiche, sondern die Deutsche Bischofskonferenz behandelt den schulischen Religionsunterricht vor allem unter theologischen Gesichtspunkten:

- Die religiöse Bildung beruht vom theologischen Gesichtspunkt aus auf der Einführung unserer Kultur in die christliche Tradition und auf dem Vertrautmachen mit dem, was spezifisch christlich ist. In der Konsequenz geht es um das Verständnis des Glaubens, der Gemeinschaft im Glauben sowie der christlichen Haltungen und Verhaltensweisen.<sup>5</sup>
- Bei der Suche nach Antworten auf die Fragen und Probleme der Schüler und der Welt muss sich der Religionsunterricht auf das Zeugnis der



Pedagogiczne i teologiczne uzasadnienie szkolnej lekcji religii, na które wskazuje dokument synodalny, do tej pory nie straciło na znaczeniu.

### **3. Kościół w roli instytucji proobywatelskiej**

Jak zaznaczono wyżej, Synod Niemiecki oprócz dokumentu na temat lekcji religii w szkole, wydał także dokument o katechetycznej działalności Kościoła, w którym stwierdza, że wprowadzenie katechezy parafialnej w żaden sposób nie czyni zbędną szkolną lekcję religii. Obszary te mają swoje specyficzne znaczenie poprzez określone zadania. Trzeba się tylko wystrzegać błędnego ich interpretowania i nie można traktować ich w sposób alternatywny. Różnice, jakie istnieją między tymi obszarami, można sprowadzić do trzech elementów: różne punkty wyjścia, różni adresaci i specyficzne zadania<sup>8</sup>. Odnośnie pierwszego elementu, szkolną lekcję religii, jeśli znajduje się ona nawet w sferze odpowiedzialności Kościoła, trzeba pojmować jako jeden z przedmiotów szkolnych wchodzący w zakres zadań szkoły, podczas gdy katecheza z równą konsekwencją powinna opierać się na zadaniach wynikających z funkcjonowania wspólnoty parafialnej. Odnośnie drugiego elementu, który dotyczy kręgu adresatów, należy stwierdzić, że w obu przypadkach są to liczne grupy, ale zróżnicowane wiekowo. Szkolna lekcja religii ma za odbiorców wyłącznie uczniów, natomiast katecheza parafialna kierowana jest do osób ze wszystkich grup wiekowych, a zwłaszcza do dorosłych. Odnośnie trzeciego elementu, którym są specyficzne zadania katechezy, warto podkreślić, że katecheza parafialna powinna się skoncentrować na

Heiligen Schrift und des Glaubens der Kirche stützen.<sup>6</sup>

- Der schulische Religionsunterricht kann trotz aller Schwierigkeiten auch weiterhin zur „kirchlichen Sozialisierung“ der Schüler beitragen.<sup>7</sup>

Die pädagogische und theologische Begründung des schulischen Religionsunterrichts, auf die das Synodaldokument verweist, hat bis auf den heutigen Tag nichts von seiner Bedeutung verloren.

### **3. Die Kirche in der Rolle einer zivilgesellschaftlich orientierten Institution**

Wie bereits erwähnt wurde, hat die deutsche Synode außer dem Dokument zum Religionsunterricht in der Schule auch eines zum katechetischen Wirken der Kirche veröffentlicht, in dem festgestellt wird, dass die Einführung der Pfarrkatechese den schulischen Religionsunterricht keinesfalls überflüssig macht. Beide Bereiche haben durch ihre ganz bestimmten Aufgaben jeweils ihre spezifische Bedeutung. Man muss nur vermeiden, sie falsch zu interpretieren, und sie dürfen auch nicht alternativ zueinander verstanden werden. Die zwischen diesen Bereichen bestehenden Unterschiede lassen sich auf drei Punkte zurückführen: verschiedene Ausgangspunkte, verschiedene Adressaten und spezifische Aufgaben.<sup>8</sup> Hinsichtlich Punkt 1: Der schulische Religionsunterricht muss – selbst wenn er im Verantwortungsbereich der Kirche stattfindet – als eines von vielen Schulfächern verstanden werden, das in den Aufgabenbereich der Schule fällt, während sich die Pfarrkatechese mit der gleichen Konsequenz auf die Aufgaben stützen muss, die sich aus dem Funktionieren der Pfarrgemeinde ergeben. Zu Punkt 2, der die Adressaten betrifft, muss festgestellt werden, dass es sich in beiden Fällen um zahlreiche Gruppen handelt, die aber altersmäßig differenziert sind. Der schulische Religionsunterricht ist ausschließlich für Schüler bestimmt, während die

tych obszarach, których nawet dobrze prowadzona lekcja religii w szkole nie jest w stanie osiągnąć. Oczywiście istnieje wiele tematów ważnych dla wierzących, życia Kościoła i jego działalności w społeczeństwie, które z różnych przyczyn, chociażby światopoglądowych, nie mogą być uwzględnione w szkole, dlatego też powinny znaleźć swe miejsce w ramach katechezy parafialnej<sup>9</sup>. Zarówno szkolna lekcja religii, jak i katecheza parafialna – rozumiane jako pozytywna jedność – mogą mieć swój właściwy udział w procesach kształtowania chrześcijańskiego systemu wartości i w konsekwencji budowania społeczeństwa obywatelskiego. Wybitny polski socjolog Janusz Mariański, przeprowadzając głębokie analizy wokół zagadnienia: społeczeństwo i moralność w kontekście katolickiej nauki społecznej, ukazuje obraz Kościoła jako instytucji proobywatelskiej. Nawiązuje on do ważnej tezy: „Kościół powstrzymujący się od bezpośredniej ingerencji w funkcjonowanie społeczeństwa politycznego może aktywnie uczestniczyć w publicznej sferze społeczeństwa obywatelskiego”<sup>10</sup>.

Ostatnio słyszy się w Polsce głosy wołające o „odkrycie na nowo” katechezy w parafiach. Sama szkolna lekcja religii, której przypisano zadania zarówno wychowawcze, jak i pastoralne, nie jest w stanie zagwarantować pomocy uczniom w prowadzeniu życia chrześcijańskiego. W całościowym wychowaniu religijnym mają swój udział zarówno szkolna lekcja religii, katecheza pozaszkolna, jak i środowisko rodzinne<sup>11</sup>. Do obowiązków Kościoła należy udzielanie rodzicom odpowiedniego wsparcia w wypełnianiu ich zadań. Chodzi tu przede wszystkim o kształtowanie sumienia, wypełnianie praktyk religijnych i wprowadzanie w liturgiczne i sakramentalne życie Kościoła<sup>12</sup>. W ten sposób może dokonywać się w Kościele – rozumianym jako lud

Adressaten der Gemeindekatechese Personen aller Altersgruppen sind, insbesondere Erwachsene. Zu Punkt 3 – die spezifischen Aufgaben der Katechese betreffend – wäre zu betonen, dass sich die Pfarrkatechese auf solche Gebiete konzentrieren sollte, die auch ein gut durchgeführter Religionsunterricht in der Schule nicht imstande ist zu erreichen. Selbstverständlich gibt es viele Themen, die für die Gläubigen, das Leben der Kirche und ihr Wirken in der Gesellschaft relevant sind, aber aus verschiedenen – z.B. weltanschaulichen – Gründen in der Schule nicht berücksichtigt werden können und deshalb ihren Platz im Rahmen der Gemeindekatechese finden müssen.<sup>9</sup> Sowohl der schulische Religionsunterricht als auch die Pfarrkatechese – verstanden als positive Einheit – kann auf jeweils spezifische Weise zur Herausbildung eines christlichen Wertesystems und in der Konsequenz zur Schaffung einer Zivilgesellschaft beitragen. Der herausragende polnische Soziologe Janusz Mariański, der tiefgreifende Analysen zum Thema „Gesellschaft und Moral” im Kontext der katholischen Soziallehre durchführt, zeichnet ein Bild der Kirche als einer zivilgesellschaftlich orientierten Institution. Dabei knüpft er an folgende wichtige These an: „Eine Kirche, die auf direkte Einmischung ins Funktionieren der politischen Gesellschaft verzichtet, kann aktiv am öffentlichen Leben der Zivilgesellschaft partizipieren”.<sup>10</sup>

In letzter Zeit werden in Polen Stimmen laut, die nach einer „Wiederentdeckung” der Katechese in den Pfarrgemeinden rufen. Der schulische Religionsunterricht allein ist nicht imstande, den Schülern Hilfestellung in der christlichen Lebensführung zu garantieren; ihm werden sowohl erzieherische als auch pastorale Aufgaben gestellt. In der religiösen Erziehung als Ganzes sind sowohl der schulische Religionsunterricht und die außerschulische Katechese als auch das Milieu der Familie beteiligt.<sup>11</sup> Es gehört zu den Pflichten der Kirche, die Eltern bei der Erfüllung ihrer Aufgaben entsprechend zu unterstützen. Dabei handelt es sich vor allem um die

Boży – przemiana od instytucji do wspólnoty<sup>13</sup>. Zarzut przeinstytucjonalizowania struktur Kościoła pojawia się niejednokrotnie w literaturze socjologiczno-religijnej. Ustawiczny rozwój i działanie Kościoła ma swój głęboki sens wówczas, gdy struktury odgrywają rolę podrzędną, a wiara osobista i miłość wspólnotowa mogą wzrastać<sup>14</sup>.

W oparciu o przeprowadzone analizy wyżej wymienionych dokumentów sądzę, że warto zapoznać się bliżej z ich treścią. Dyskusje bowiem przed- i okołosynodalne na temat szkolnego nauczania religii i katechezy parafialnej w Niemczech mogą być pomocne dla sytuacji, w jakiej znajduje się obecnie nauczanie religii w Polsce. Sposób widzenia omawianej rzeczywistości prezentowany w tych dokumentach jest jak najbardziej zgodny z nauczaniem Soboru Watykańskiego II, szczególnie z konstytucją pastoralną *Gaudium et spes* i wszystkimi dokumentami katechetycznymi Kościoła.

#### **4. Odradzanie się społeczeństwa obywatelskiego w Polsce jako wyzwanie dla instytucji szkoły i Kościoła**

Nawiązując do dokumentu Synodu Niemieckiego na temat lekcji religii w szkole i do przedstawionych wyżej przemyśleń, warto zatrzymać się nieco dłużej na sferze socjalizacyjnej. W procesie budowania społeczeństwa obywatelskiego rola szkoły i Kościoła wydaje się być bardzo znacząca, a wręcz nieodzowna. Szkoła jako miejsce przepowiadania wiary, jak już zaznaczono, wprowadza uczniów w życie społeczne. Także wspomniana społeczno-krytyczna funkcja lekcji religii łączy się ściśle z zagadnieniem społec-

Formung des Gewissens, die Ausübung der religiösen Praktiken und die Einführung in das liturgische und sakramentale Leben der Kirche.<sup>12</sup> Auf diese Weise kann sich in der – als Volk Gottes verstandenen – Kirche eine Wandlung von der Institution zur Gemeinschaft vollziehen.<sup>13</sup> Der Vorwurf einer Überinstitutionalisierung kirchlicher Strukturen wird in der religionssoziologischen Literatur öfter erhoben. Die unablässige Entwicklung und Tätigkeit der Kirche hat nur dann einen tieferen Sinn, wenn die Strukturen eine untergeordnete Rolle spielen und der persönliche Glaube sowie die gemeinschaftliche Liebe wachsen können.<sup>14</sup>

Gestützt auf die durchgeführten Analysen der oben erwähnten Dokumente bin ich der Meinung, dass es sich lohnt, sich genauer mit ihrem Inhalt vertraut zu machen. Denn die Diskussionen vor und während der Synode zum Thema des schulischen Religionsunterrichts und der Gemeindekatechese in Deutschland können sich in der Situation, in der sich der Religionsunterricht in Polen gegenwärtig befindet, als durchaus hilfreich erweisen. Eine solche Sicht der besprochenen Wirklichkeit harmoniert bestens mit der Lehre des 2. Vatikanischen Konzils, besonders mit der Pastoralkonstitution „*Gaudium et spes*” und allen katechetischen Dokumenten der Kirche.

#### **4. Die Wiederentstehung der Zivilgesellschaft in Polen als Herausforderung für die Institutionen der Schule und der Kirche**

Anknüpfend an das Dokument der Gemeinsamen Synode der deutschen Bistümer zum Thema des Religionsunterrichts in der Schule und und der oben dargelegten Bereiche lohnt es sich, uns etwas eingehender mit der Sphäre der Sozialisierung zu beschäftigen. Im Prozess der Schaffung einer Zivilgesellschaft erscheint die Rolle der Schule und der Kirche als sehr bedeutsam, ja geradezu unerlässlich.

czeństwa obywatelskiego (mowa przede wszystkim o Polsce), a co za tym idzie – warto też podkreślić w tym kontekście konieczność wzmocnienia jego kondycji i permanentnego rozwoju. Postawy moralne społeczeństwa polskiego przełomu XX i XXI wieku przybliżają wybitni socjologowie, analizując jednocześnie przemiany i uwarunkowania współczesnej moralności w ogóle. Pod tym kątem wiele uwagi poświęcają oni świadomości społecznej i jej kształtowaniu się w okresie transformacji w Polsce, zarówno od strony pozytywnej, jak i negatywnej<sup>15</sup>.

W kontekście poruszanych tu kwestii chodzi głównie o zagadnienia etyczne, z którymi związana jest przede wszystkim problematyka kształtowania chrześcijańskiego systemu wartości. W programach nauczania religii zauważa się deficyt tematów o profilu społeczno-etycznym. Dlatego mam nadzieję, że niniejszy artykuł zainspiruje odpowiedzialnych do podjęcia dyskursu naukowego w tej materii. Temu celowi służy też cały poprzedni numer periodyku „Keryks”, poświęcony właśnie problematyce wartości<sup>16</sup>. Okazuje się, co potwierdzają badania, że dzisiaj pojęcie „wartość”, czy też „wartości”, jest jednym z najbardziej wieloznacznych określeń. Istnieje też wiele jego definicji i klasyfikacji. Badania socjologiczno-religijne dowodzą, że i pedagogika religii nie może pomijać tychże palących problemów. Dlatego też w ostatnim czasie nabiera na znaczeniu powyższa problematyka także w tzw. empirycznej pedagogice religii<sup>17</sup>.

Obecnie podejmują dialog naukowcy reprezentujący różne dyscypliny naukowe, a zwłaszcza przedstawiciele nauk humanistycznych i społecznych, nie wyłączając naturalnie refleksji filozoficzno-teologicznej. Na temat społeczeństwa obywatelskiego pojawia się coraz więcej publikacji nie tylko na

Die Schule als Ort der Glaubensverkündigung führt den Schüler – wie bereits betont wurde – in das Leben der Gesellschaft ein. Die bereits erwähnte sozialkritische Funktion des Religionsunterrichts ist eng mit der Problematik der Zivilgesellschaft verbunden (dies betrifft vor allem Polen), und in diesem Zusammenhang muss auch die Notwendigkeit unterstrichen werden, seine Kondition und permanente Entwicklung zu stärken. Die moralischen Haltungen der polnischen Gesellschaft an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert werden uns von hervorragenden Soziologen nähergebracht, die gleichzeitig die Wandlungen und Bedingtheiten heutiger Moral überhaupt analysieren. Unter diesem Gesichtspunkt widmen sich dem sozialen Bewusstsein und seiner Gestaltung in einer Zeit der Transformation in Polen große Aufmerksamkeit, sowohl was dessen positive als auch negative Seiten betrifft.<sup>15</sup>

Hierbei handelt es sich hauptsächlich um ethische Fragen, mit denen vor allem die Problematik der Gestaltung eines christlichen Wertesystems verbunden ist. In den Lehrprogrammen für den Religionsunterricht ist ein Defizit an Themen mit sozial-ethischem Profil zu bemerken. Deshalb hege ich die Hoffnung, dass der vorliegende Artikel die Verantwortlichen zur Aufnahme eines wissenschaftlichen Diskurses auf diesem Gebiet inspiriert. Diesem Ziel dient auch die gesamte vorige Ausgabe von „Keryks”, die ja gerade der Werteproblematik gewidmet war.<sup>16</sup> Es zeigt sich, dass – wie Untersuchungen beweisen – der Begriff „Wert” oder auch „Werte” heute eine der vieldeutigsten Bestimmungen darstellt. Es gibt auch viele Definitionen und Klassifizierungen dafür. Religionssoziologische Untersuchungen beweisen, dass auch die Religionspädagogik diese brennenden Probleme nicht umgehen kann. Deshalb gewinnt diese Problematik in letzter Zeit auch in der sogenannten empirischen Religionspädagogik an Bedeutung.<sup>17</sup>

Heute wird unter Wissenschaftlern unterschiedlicher Bereiche eine Diskussion darüber geführt – vor allem von Vertretern der Geistes- und Sozial-

Zachodzie, ale także i w Europie Środkowo-Wschodniej. Do tego trendu przyczyniły się gwałtowne przemiany społeczne, gospodarcze i ustrojowe w krajach postkomunistycznych. Nie ulega wątpliwości, że w krajach postkomunistycznych, w tym w Polsce, mówi się o odradzaniu się społeczeństwa obywatelskiego. Poziom świadomości społecznej w Polsce kształtuje się pod wpływem specyficznych doświadczeń wynikających m.in. z uwarunkowań historycznych. Bardzo ważnym źródłem są tu badania empiryczne dotyczące wartości w głównych nurtach refleksji nad problematyką społeczeństwa obywatelskiego. Mamy tu na myśli nurt liberalny, nurt republikańsko-komunitarystyczny i pośredni nurt, interpretowany w różnych krajach odmiennie, nazywany socjaldemokratycznym<sup>18</sup>.

W nurcie liberalnym obywatel jest w szczególności podmiotem gospodarczym, natomiast w republikańsko-komunitarystycznym określany jest przez przynależność do konkretnej wspólnoty etycznej i kulturowej, której tradycję reprodukuje się aktywną partycypacją społeczną i polityczną. Trzeba tu jednak zaznaczyć, że nie oznacza to redukcji wolności czy swobód obywatelskich. W nurcie tym odniesienie do wartości tradycji i kultury, jeśli chodzi o udział obywatela w życiu społecznym, najwyraźniej odpowiada wymogom wolności i podmiotowości obywateli. Centralnymi zatem wartościami w komunitaryzmie są partycypacja i wspólnotowość, które skupiają się wokół tradycji i przynależności do określonej grupy społecznej. Partycypacja jako wartość jest więc warunkiem konstytutywnym powyższej koncepcji i jednocześnie społeczeństwa obywatelskiego i demokracji. Uwidacznia się to zwłaszcza w zestawieniu z opcją liberalną, w której partycypacja interpretowana jest raczej jako li tylko konieczny warunek formalny społeczeństwa obywatelskiego.

wissenschaften, natürlich nicht ohne die philosophische und theologische Reflexion. Zum Thema der Zivilgesellschaft erscheinen immer mehr Publikationen, und zwar nicht nur im Westen, sondern auch in Ostmitteleuropa. Zu diesem Trend haben die vehementen sozialen, wirtschaftlichen und Systemwandlungen in den postkommunistischen Ländern entscheidend beigetragen. Es steht außer Zweifel, dass in den postkommunistischen Ländern und somit auch in Polen von einer Wiedergeburt der Zivilgesellschaft gesprochen wird. Das Niveau des sozialen Bewusstseins in Polen gestaltet sich unter dem Einfluss spezifischer Erfahrungen, die unter anderem aus den historischen Bedingungen resultieren. Eine sehr wichtige Quelle bilden hier die empirischen Untersuchungen über die Werte in den Hauptströmungen der Reflexion über die Problematik der Zivilgesellschaft. Damit sind die liberalistische, die republikanisch-kommunitaristische und eine mittlere, als sozialdemokratisch bezeichnete Strömung gemeint, die in den jeweiligen Ländern unterschiedlich interpretiert wird.<sup>18</sup>

In der liberalen Strömung ist der Bürger insbesondere ein Wirtschaftsträger, während er in der republikanisch-kommunitaristischen durch seine Zugehörigkeit zu einer konkreten ethischen und kulturellen Gemeinschaft definiert wird, deren Traditionen durch aktive soziale und politische Partizipation reproduziert werden. Hierbei muss allerdings betont werden, dass dies keine Reduktion seiner bürgerlichen Freiheiten bedeutet. In dieser Strömung entspricht der Bezug auf die Werte der Tradition und Kultur, was die Teilnahme des Bürgers am sozialen Leben betrifft, den Erfordernissen der Freiheit und Subjektivität der Bürger am besten. Die zentralen Werte im Kommunitarismus sind Partizipation und Gemeinschaftlichkeit, die sich um die Tradition und die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe herum konzentriert. Die Partizipation als Wert stellt somit die konstitutive Bedingung dieser Konzeption und gleichzeitig der Zivilgesellschaft und der Demokratie dar. Dies wird

W kontekście dotychczasowych analiz zauważa się, że definiowanie społeczeństwa obywatelskiego w Europie Środkowo-Wschodniej, także i w Polsce, wynika z innych przesłanek niż na Zachodzie Europy. Gwałtownie zachodzące zmiany społeczno-polityczne jak również gospodarcze w Polsce rozumiane są jako proces uwalniania się od systemu totalitarnego. Wartości takie jak wolność, autonomia, pluralizm, dobrowolna partycypacja, zaufanie i solidarność wysuwają się na pierwszy plan. Ich poziom – jak zaznaczają naukowcy – świadczy o kondycji społeczeństwa obywatelskiego. Z badań wynika, że w Polsce partycypacja jako wartość pozostaje, niestety, wciąż wyzwaniem. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest złożoność procesów transformacyjnych, a także gwałtowne przemiany społeczno-polityczne, gospodarcze i kulturowe. Fakt, że 77% respondentów nie podejmowało działań w różnego rodzaju organizacjach, nie wyłączając kościelnych, i ten sam wskaźnik nieprzynależności do żadnej z nich świadczy o niskim poziomie zaangażowania obywatelskiego. Partycypacja nie jest więc traktowana jako przejaw obywatelskiej odpowiedzialności czy solidarności z innymi, jak to miało miejsce przykładowo w okresie „Solidarności”. Jak już zaznaczono, system totalitarny pozbawił obywateli aktywności i odpowiedzialności. Wszystkie wymienione wyżej wartości, odzwierciedlające poziom społeczeństwa obywatelskiego, są niewątpliwie motorem wszelkich działań prospołecznych.

Papież Benedykt XVI podczas niedzielnej modlitwy 23 sierpnia 2009 r. w Castel Gandolfo podkreślił, że chrześcijaństwo w dobie ciągłych przemian i ustawicznie zmieniającej się rzeczywistości stoi przed koniecznością dokonywania wyborów między wartościami i tzw. pseudowartościami. Moim

besonders im Vergleich mit der liberalen Option deutlich, in der die Partizipation eher nur als eine notwendige formale Bedingung der Zivilgesellschaft verstanden wird.

Im Kontext der bisherigen Analysen wird erkennbar, dass die Definierung der Zivilgesellschaft in Ostmitteleuropa und somit auch in Polen aus anderen Prämissen resultiert als in Westeuropa. Die stattfindenden tiefgreifenden sozio-politischen und wirtschaftlichen Veränderungen in Polen werden als Befreiungsprozess von einem totalitären System verstanden. Im Vordergrund stehen solche Werte wie Freiheit, Autonomie, Pluralismus, freiwillige Partizipation, Vertrauen und Solidarität. Ihr Niveau zeugt – wie die Wissenschaftler betonten – von der Kondition der Zivilgesellschaft. Aus den Untersuchungen ergibt sich, dass die Partizipation als Wert in Polen leider immer noch eine Herausforderung darstellt. Als Ursache dafür werden der komplexe Charakter der Transformationsprozesse genannt sowie die vehementen sozio-politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Wandlungen. Schon allein die Tatsache, dass 77% aller Befragten weder irgendeiner Art von Organisation angehören noch in solchen tätig werden, kirchliche Vereine nicht ausgeschlossen, zeugt von einem niedrigen Niveau zivilgesellschaftlichen Engagements. Die Partizipation wird also nicht als eine Form bürgerlicher Verantwortlichkeit oder Solidarität mit anderen verstanden, so wie dies beispielsweise in der Zeit der „Solidarnosc“-Bewegung der Fall war. Wie bereits erwähnt, beraubte das totalitäre System die Bürger sowohl ihrer Aktivität als auch ihrer Verantwortung. Alle oben genannten Werte, die das Niveau der Zivilgesellschaft widerspiegeln, dienen zweifellos als Motor aller Aktivitäten in Richtung einer Zivilgesellschaft.

Papst Benedikt XVI. unterstrich während seines Sonntagsgebets am 23. August 2009 in Castel Gandolfo, dass die Christen in einer Zeit ständiger Veränderungen und einer sich unablässig wandelnden Wirklichkeit vor die Notwendigkeit gestellt sind, zwischen den Werten und den sogenannten Pseudo-

zdaniem religia w szkole, jak i sama szkoła, mogą mieć swój znaczący udział w procesie budowania społeczeństwa obywatelskiego. Wobec tak niskiego poziomu zaangażowania obywateli, co potwierdzają badania socjologiczne czy socjologiczno-religijne, warto zapytać o skuteczność dotychczasowego modelu szkolnego nauczania religii.

## 5. Konkluzje

W kontaktach z nauczycielami religii, jak i studentami, słyszy się pytania o funkcjonowanie przedmiotu religii w szkole. Swego czasu poświęcono również na gruncie niemieckim tej kwestii cały numer „Rocznika Pedagogiki Religii” i zapytano, co oznacza określenie „dobra lekcja religii”<sup>19</sup>. Badania nad jakością nauczania religii, prowadzone przez specjalistów, nie dają prostych rozwiązań. Dlatego też i odpowiedź na pytanie o jakość szkolnej lekcji religii nie jest łatwa i wymaga wieloaspektowego podejścia i różnorodnych perspektyw zarówno ze strony nauczających, jak i adresatów tego nauczania<sup>20</sup>.

Osobiście też nie mam recepty na natychmiastowe uzdrowienie obecnego stanu rzeczy. Dzielę się natomiast moimi spostrzeżeniami i myślę, że warto w przyszłości zwrócić przede wszystkim uwagę na zagadnienia związane z dydaktyką religii, teologią systematyczną i refleksją pedagogicznoreligijną, które to zagadnienia mogą mieć istotne znaczenie dla wypracowania nowoczesnego modelu nauczania religii, trafiającego bardziej do współczesnego człowieka. Szkolna lekcja religii jest w pierwszym rzędzie miejscem umożliwiającym wieloletnie spotkanie nauczyciela religii i ucznia<sup>21</sup>. Należy wyjść z założenia, że większości nauczycieli religii zależy nie tylko na formal-

werten zu wählen. Meiner Ansicht können sowohl der Religionsunterricht in der Schule als auch die Schule selbst einen beträchtlichen Anteil am Prozess der Schaffung einer Zivilgesellschaft haben. Angesichts des so niedrigen Niveaus des Engagements der Bürger – wie es sich aus den soziologischen bzw. religionssoziologischen Untersuchungen ergibt – muss allerdings nach der Effektivität des bisherigen Modells des schulischen Religionsunterrichts gefragt werden.

## 5. Schlussfolgerungen

In den Kontakten mit Religionslehrern wie mit Studenten wird nach dem Funktionieren des Schulfaches Religion gefragt. Seinerzeit widmete auch auf deutschem Boden das Jahrbuch für Religionspädagogik diesem Thema eine ganze Nummer und stellte die Frage: Was bedeutet der Begriff „ein guter Religionsunterricht” eigentlich?<sup>19</sup> Die von Spezialisten durchgeführten Untersuchungen zur Qualität des Religionsunterrichts liefern keine einfachen Lösungen. Deshalb ist auch die Frage nach der Qualität des schulischen Religionsunterrichts nicht leicht zu beantworten. Erforderlich ist ein vielschichtiges Herangehen und die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven, sowohl von Seiten der Lehrer als auch der Adressaten.<sup>20</sup>

Auch ich persönlich habe kein Rezept für eine sofortige Gesundung des gegenwärtigen Zustandes. Aber ich teile meine Beobachtungen mit und denke, dass in Zukunft vor allem solchen Fragen mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte, die mit der Religionsdidaktik, der systematischen Theologie und der religionspädagogischen Reflexion in Verbindung stehen, weil diese Fragen für die Ausarbeitung eines zeitgemäßen Modells des Religionsunterrichts, das den heutigen Menschen besser anspricht, von wesentlicher Bedeutung sein können. Der schulische Religionsunterricht ist in erster Linie ein Ort, der eine jahrelange Begegnung zwischen dem Reli-

nym przekazie treści religijnych, ale także na partycypacji w życiu uczniów. Chodzi o rozwiązywanie trudnych sytuacji życiowych uczniów, o rolę, jaką nauczyciele religii odgrywają, czy mogą odgrywać, w mediacjach między rodzicami i nauczycielami, w sytuacjach zagrożenia, w momentach agresji i lęku, w osobistych sytuacjach konfliktowych uczniów i w sytuacjach związanych z życiem środowiska szkolnego. Warto zwrócić uwagę i na to, że lekcja religii może przyczyniać się również do spotkań z innymi, stwarzać możliwości kontaktów, które w rzeczywistości mogą prowadzić do głębszych relacji interpersonalnych<sup>22</sup>.

Jeśli chodzi o odpowiedź na pytanie o poziom nauczania religii, to nie ulega wątpliwości, że wymaga ono kompleksowego spojrzenia. Wydaje się, że kwestia osoby nauczyciela religii jest tu pierwszoplanowa i warto zadać pytanie: co to znaczy być dobrym nauczycielem religii? Obszar życia i nauki, jakim jest szkoła, stanowi dla nauczyciela religii źródło osobistych wyzwań i duchowych poszukiwań. W szkole postrzegany jest on bardzo często jako przedstawiciel Kościoła i z tego punktu widzenia obarcza się go niejednokrotnie odpowiedzialnością za wszystkie braki czy domniemane błędy popełniane w tej instytucji. Aby znosić te napięcia i równocześnie sprawować służbę na rzecz przekazu wiary, nie wystarczą w tym względzie tylko wiadomości merytoryczne. Należałoby również przeanalizować praktyczną stronę doksztalcania nauczycieli religii. Nie chodzi jedynie o wymiar merytoryczny, ale o umiejętność dostrzegania problemów jakości szkoły i jakości lekcji religii. Treści teologiczne i dydaktyczne powinny się tak łączyć z osobowością nauczyciela, aby miał on świadomość przyswajania nie tylko wiedzy fachowej, ale i tej, która

gionslehrer und dem Schüler ermöglicht.<sup>21</sup> Man muss von der Voraussetzung ausgehen, dass den meisten Religionslehrern nicht nur an der formalen Vermittlung religiöser Inhalte gelegen ist, sondern auch an der Partizipation am Leben der Schüler selbst. Es geht dabei um das Finden von Lösungen in ihren Lebenssituationen und darum, welche Rolle sie in den Mediationen zwischen Eltern und Lehrern spielen oder spielen können – in Gefahrensituationen, in Augenblicken der Aggression und der Angst, in persönlichen Konfliktsituationen der Schüler und im Zusammenhang mit dem schulischen Leben überhaupt. Es lohnt sich, ebenfalls in Betracht zu ziehen, dass der Religionsunterricht auch zu Begegnungen mit anderen beitragen und die Möglichkeit von Kontakten schaffen kann, die dann wirklich zu tieferen interpersonalen Beziehungen führen können.<sup>22</sup>

Was die Beantwortung der Frage nach dem Niveau des Religionsunterrichts betrifft, so steht außer Zweifel, dass sie eine komplexe Betrachtung erfordert. Es scheint, dass die Person des Religionslehrers dabei eine erstrangige Rolle spielt, so dass die Frage auch so gestellt werden könnte: Was bedeutet es, ein guter Religionslehrer zu sein? Der Lebens- und Unterrichtsraum Schule stellt für den Religionslehrer eine Quelle persönlicher Herausforderungen und spiritueller Selbstbefragung dar. In der Schule wird der Religionslehrer sehr oft als Vertreter der Kirche angesehen, und von diesem Gesichtspunkt aus wird er nicht selten für alle Mängel oder vermeintlichen Fehler der Kirche verantwortlich gemacht. Um diese Spannungen auszuhalten und gleichzeitig seinen Dienst der Glaubensvermittlung zu leisten, sind bloß fachliche Informationen diesbezüglich nicht ausreichend. Analysiert werden müsste auch die praktische Seite der Weiterbildung der Religionslehrer. Dabei handelt es sich nicht nur um eine fachliche Weiterbildung, sondern auch um die Entwicklung ihrer Fähigkeit, die mit der Qualität der Schule und der Qualität des Religionsunterrichts verbundenen Probleme überhaupt wahrzunehmen.



będzie dla niego przydatna w realizacji jego powołania zawodowego<sup>23</sup>.

Na jakość nauczania podczas lekcji religii może mieć wpływ także w sposób znaczący perspektywa dydaktyczna, religijna i cały religijny proces kształcenia<sup>24</sup>. Pomimo krytycznych uwag niektórych pedagogów religii sądzę, że w tym kontekście wskazane byłoby odkrycie na nowo sensu i znaczenia dydaktyki korelacyjnej<sup>25</sup>. Dobrze się dzieje, że młode pokolenie pedagogów religii uczestniczy w dyskursie naukowym i podejmuje konstruktywną dyskusję z dydaktyką korelacyjną, stawiając nowe akcenty w refleksji pedagogicznoreligijnej. Otwarcie nie może być jednostronne: ani tylko na człowieka, ani tylko na Boga. Nawet pogłębiona analiza jedynie niektórych problemów bez uwzględnienia całości życia chrześcijańskiego, nie może owocować w rezultacie dojrzałą postawą wiary. Model korelacyjny może wnieść istotny wkład w rozwój myśli pedagogicznoreligijnej poprzez podkreślanie w szczególności zależności ludzkiej egzystencji i chrześcijańskiej tradycji. Poza wszelką wątpliwość można stwierdzić, że dydaktyka korelacyjna umożliwiła wiele metodycznych działań. Takie linie badawcze, jak dydaktyka symboli, nauczanie religii a język, feministyczna pedagogika religii, nauczanie otwarte (zdolność przyjmowania nowych impulsów dydaktycznych wobec zmieniających się zadań szkoły i nauki religii), otwarcie się pedagogiki religii na Kościół powszechny i ekumenizm (wychowanie w duchu ekumenicznym) rozszerzają niewątpliwie spektrum teologicznych i dydaktycznych poglądów w ramach szeroko pojętego przekazu wiary.

Oczywiście nakreślenie idealnego obrazu szkolnej lekcji religii nie jest łatwe, ale nie zwalnia to od ustawicznego poszukiwania coraz lepszych rozwiązań. Jak już wspomniano wyżej, warto przeanalizować pod ką-

men. Die theologischen und didaktischen Inhalte müssen so mit der Persönlichkeit des Lehrers verbunden werden, dass er sich dessen bewusst ist, sich nicht nur Fachwissen aneignen zu müssen, sondern auch all das, was ihm bei der Verwirklichung seines Berufes und seiner Berufung nützlich sein kann.<sup>23</sup>

Auf die Qualität des Religionsunterrichts kann auch die didaktische und religionsdidaktische Perspektive sowie der gesamte religiöse Bildungsprozess einen entscheidenden Einfluss ausüben.<sup>24</sup> Trotz der kritischen Bemerkungen einiger Religionspädagogen bin ich der Ansicht, dass es in diesem Zusammenhang angebracht wäre, den Sinn und die Bedeutung der Korrelationsdidaktik neu zu entdecken.<sup>25</sup> Es ist gut, dass die junge Generation der Religionslehrer am wissenschaftlichen Diskurs teilnimmt, konstruktive Diskussion mit der Korrelationsdidaktik führt und neue Schwerpunkte in der religionspädagogischen Reflexion setzt. Die Öffnung darf nicht einseitig sein: weder nur für den Menschen noch nur für Gott. Selbst eine vertiefte Analyse bloß einiger Probleme ohne die Berücksichtigung der Gesamtheit christlichen Lebens wird keine Früchte in Form einer reifen Glaubenshaltung bringen. Das Korrelationsmodell kann einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung des religionspädagogischen Denkens leisten, indem es auf besondere Weise die gegenseitige Abhängigkeit von menschlicher Existenz und christlicher Tradition unterstreicht. Außer jedem Zweifel kann festgestellt werden, dass die Korrelationsdidaktik viele methodische Aktivitäten ermöglicht. Solche Forschungsrichtungen wie die Symboldidaktik, Religionsunterricht und Sprache, feministische Religionspädagogik, offener Unterricht (die Fähigkeit der Aufnahme neuer didaktischer Impulse angesichts sich verändernder Aufgaben von Schule und Religionsunterricht) oder die Öffnung der Religionspädagogik für die Weltkirche und Ökumene (Erziehung im ökumenischen Geist) erweitern zweifellos das Spektrum der theologischen und didaktischen Ansichten im Rahmen einer weit verstandenen Glaubensvermittlung.

Selbstverständlich ist es schwer, ein Idealbild des schulischen Religionsunterrichts zu zeichnen,

tem kształtowania świadomości prospołecznej uczniów przede wszystkim aktualne podęczniki do nauczania religii.

Na proces kształtowania świadomości prospołecznej należy spojrzeć w sposób wielowymiarowy. Główną rolę odgrywa w nim doświadczenie. To dzięki niemu – na podstawie negatywnych przeżyć – młody człowiek uczy się nie powtarzać wcześniejszych zachowań. Poprzez doświadczenia wyciąga wnioski z przeżyć, które miały miejsce wcześniej, aby jego postępowanie mogło ulec zmianie na lepsze. Nie ulega wątpliwości, że w procesie kształtowania świadomości prospołecznej trzeba zwrócić uwagę na stronę kognitywno-intelektualną, emocjonalną i działaniową<sup>26</sup>. Również ważna jest tu płaszczyzna językowa, bowiem wcześniejsze wzory językowe mogą być zastępowane przez nowe, mające bardziej adekwatne znaczenie.

Warto podkreślić również i to, że w szkole i na lekcji religii proces kształtowania świadomości prospołecznej może przebiegać według założonych celów. Można to odnieść też i do katechezy dorosłych, która powinna mieć charakter świadomy, zorganizowany i zakładać określone cele. Proces, o którym mowa, ma także wymiar egzystencjalny, który wymaga wewnętrznej zgody na nową koncepcję życia. Podkreślić zatem warto, że nowoczesna dydaktyka rozwinęła w ostatnim czasie całą gamę nowych form kształtowania świadomości człowieka w sposób integralny, z jego sferą przeżyciową i różnymi doświadczeniami. Jeśli zważymy, że proces ten przejawia się w interakcjach człowieka – jako istoty społecznej – z innymi ludźmi i otoczeniem, to należy spojrzeć na niego nie inaczej jak tylko kompleksowo.

Reasumując, pragnę zaznaczyć, że w przeprowadzonych powyżej analizach kieruję uwagę Czytelnika tylko na najważniej-

aber das befreit uns nicht von der unablässigen Suche nach immer besseren Lösungen. Wie bereits erwähnt, lohnt es sich, vor allem die aktuellen Lehrbücher für den Religionsunterricht unter dem Gesichtspunkt der Herausbildung eines prosozialen Bewusstseins der Schüler zu analysieren.

Der Prozess der Gestaltung eines prosozialen Bewusstseins muss auf vielschichtige Weise gesehen werden. Die Hauptrolle spielt dabei die Erfahrung – so lernt der junge Mensch aufgrund negativer Erlebnisse, frühere Verhaltensweisen nicht mehr zu wiederholen. Aufgrund seiner Erfahrung zieht er Schlussfolgerungen aus früheren Erlebnissen, damit sich sein Verhalten zum Besseren ändern kann. Es steht außer Zweifel, dass bei der Gestaltung eines prosozialen Bewusstseins die kognitiv-intellektuelle, die emotionale und die aktive Seite in Betracht gezogen werden muss.<sup>26</sup> Wichtig ist auch die Ebene der Sprache, denn frühere Sprachmuster können durch neue mit einer adäquateren Bedeutung ersetzt werden.

Unterstrichen werden muss auch, dass der Prozess der Gestaltung eines prosozialen Bewusstseins in der Schule und im Religionsunterricht den vorgegebenen Zielen entsprechend verlaufen kann. Dies kann auch auf die Erwachsenenkatechese bezogen werden, die einen bewussten, organisierten Charakter besitzen und bestimmte Ziele anstreben sollte. Der Prozess, von dem die Rede ist, besitzt auch eine existentielle Dimension, die eine innere Zustimmung zu dem neuen Lebenskonzept erfordert. Deshalb ist zu betonen, dass die moderne Didaktik in letzter Zeit ein ganzes Spektrum neuer Formen zur integralen Gestaltung des Bewusstseins des Menschen entwickelt hat, d.h. unter Berücksichtigung seiner Erlebnissphäre und seiner verschiedenen Erfahrungen. In Anbetracht dessen, dass sich dieser Prozess in den Interaktionen des Menschen als eines sozialen Wesens vollzieht, d.h. mit anderen Menschen und seiner ganzen Umgebung, kann er gar nicht anders als auf komplexe Weise betrachtet werden.

Zusammenfassend möchte ich bemerken, dass ich in den oben durchgeführten Analysen den Leser nur auf die wichtigsten Fragen aufmerksam gemacht

sze kwestie związane z omawianą tematyką, o czym wspomniałem we wprowadzeniu. Szczegółowe ustosunkowanie się do tych problemów nie jest możliwe w jednym tylko artykule, niemniej mam nadzieję, że moje uwagi zainspirują do dalszych przemyśleń.

#### ■ PRZYPISY

<sup>1</sup> Adhortacja apostolska *Evangelii nuntiandi* Jego Świątobliwości Papieża Pawła VI do biskupów, duchowieństwa i wiernych Kościoła katolickiego o ewangelizacji w świecie współczesnym, grudzień 1975, nr 21–24.

<sup>2</sup> Na temat lekcji religii w szkole zob. dokument: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, *Beschluß: Der Religionsunterricht in der Schule*, w: L. Bertsch i in. (red.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe I*, Freiburg 1976, s. 123–152, jak również na temat katechezy parafialnej: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, *Arbeitspapier: Das katechetische Wirken der Kirche*, w: L. Bertsch i in. (red.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe II*, Freiburg 1977, s. 37–97.

<sup>3</sup> Por. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (red.), *Arbeitshilfen 66. Nachkonziliare Texte zu Katechese und Religionsunterricht*, Bonn 1989, s. 278 i n.

<sup>4</sup> Por. Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, *Beschluß: Der Religionsunterricht in der Schule*, nr 2.3.4.

<sup>5</sup> Por. tamże, nr 2.4.1.

<sup>6</sup> Por. tamże, nr 2.4.2.

<sup>7</sup> Por. W. Langer, *Im Mittelpunkt steht der Mensch. Zu Bedeutung und Wirkung des Synodenbeschlusses „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1974)*, „Katechetische Blätter“ 109 (1984), s. 340; por. też: Vorstand des DKV (red.), *Religionsunterricht in der Schule. Ein Plädoyer des Deutschen Katecheten-Vereins*, München 1992.

<sup>8</sup> Por. Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, *Arbeitspapier: Das katechetische Wirken der Kirche*, s. 37–97.

<sup>9</sup> Por. tamże, s. 52 i n.

<sup>10</sup> Por. J. Mariański, *Spoleczeństwo i moralność. Studia z katolickiej nauki społecznej i socjologii moralności*, Tarnów 2008, s. 173.

habe, die mit dem behandelten Stoff im Zusammenhang stehen, wie ich dies ja bereits in der Einführung erwähnte. Eine genauere Stellungnahme zu diesen Problemen ist in einem einzigen Artikel gar nicht möglich – dennoch hege ich die Hoffnung, dass meine Bemerkungen zu weiteren Überlegungen inspirieren werden.

#### ■ ANMERKUNGEN

<sup>1</sup> Adhortacja apostolska *Evangelii nuntiandi* Jego Świątobliwości Papieża Pawła VI do biskupów, duchowieństwa i wiernych Kościoła katolickiego o ewangelizacji w świecie współczesnym, grudzień 1975, Nr. 21-24.

<sup>2</sup> Siehe das Dokument zum Thema des Religionsunterrichts in der Schule: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, *Beschluss: Der Religionsunterricht in der Schule*, in: L. Bertsch u.a. (Hrsg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe I*, Freiburg 1976, 123-152, sowie zum Thema der Pfarrkatechese: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, *Arbeitspapier: Das katechetische Wirken der Kirche*, in: L. Bertsch u.a. (Hrsg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe II*, Freiburg 1977, 37-97.

<sup>3</sup> Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), *Arbeitshilfen 66. Nachkonziliare Texte zu Katechese und Religionsunterricht*, Bonn 1989, 278 f.

<sup>4</sup> Vgl. Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, *Beschluss: Der Religionsunterricht in der Schule ...*, Nr. 2.3.4.

<sup>5</sup> Vgl. ebd., Nr. 2.4.1.

<sup>6</sup> Vgl. ebd., Nr. 2.4.2.

<sup>7</sup> Vgl. W. Langer, *Im Mittelpunkt steht der Mensch. Zu Bedeutung und Wirkung des Synodenbeschlusses „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1974)*, in: Katechetische Blätter 109 (1984), 340; vgl. auch: Vorstand des DKV (Hrsg.), *Religionsunterricht in der Schule. Ein Plädoyer des Deutschen Katecheten-Vereins*, München 1992.

<sup>8</sup> Vgl. Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, *Arbeitspapier: Das katechetische Wirken der Kirche ...*, 37-97.

<sup>9</sup> Vgl. ebd., 52 f.

<sup>10</sup> Vgl. J. Mariański, *Spoleczeństwo I moralność. Studia z katolickiej nauki społecznej i socjologii moralności*, Tarnów 2008, 173.

<sup>11</sup> Vgl. A. Exeler, *Religionsunterricht im Spannungsfeld zwischen Kirche und Schule*, in: Katechetische Blätter 94 (1969), 540-555.

<sup>11</sup> Por. A. Exeler, *Religionsunterricht im Spannungsfeld zwischen Kirche und Schule*, „Katechetische Blätter” 94 (1969), s. 540–555.

<sup>12</sup> Por. R. Czekalski, *Katecheza komunikacją wiary. Studium z katechetyki fundamentalnej*, Płock 2006. Autor, nawiązując do dokumentów Kościoła, zaznacza, „że w każdej rodzinie chrześcijańskiej powinny być odzwierciedlone różne aspekty i funkcje życia całego Kościoła: posłanie, katecheza, świadectwo, modlitwa itd.” (tamże, s. 232).

<sup>13</sup> Por. A. Exeler, *Kirchenreform, Religionsunterricht, Katechese. Eine Auseinandersetzung mit dem Buch von H. Halbfas „Aufklärung und Widerstand”*, „Katechetische Blätter” 96 (1971), s. 714–727.

<sup>14</sup> Por. tamże.

<sup>15</sup> Por. analizy autorów w pracy zbiorowej: J. Mariański (red.), *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, Kraków 2002.

<sup>16</sup> Zob. „Keryks. Międzynarodowy Przegląd Pedagogiczno-religijny. Internationale Religionspädagogische Rundschau”, VII (2008).

<sup>17</sup> B. Porzelt, R. Güth (red.), *Empirische Religionspädagogik. Grundlagen-Zugänge-Aktuelle Projekte*, Münster 2000.

<sup>18</sup> Por. W. Szymczak, *Wartości w społeczeństwie obywatelskim*, „Keryks. Międzynarodowy Przegląd Pedagogiczno-religijny. Internationale Religionspädagogische Rundschau”, VII (2008), s. 123–145, tu s. 124 i n. Autorka omawia szczegółowo powyższe nurty i wskazuje na badania empiryczne dotyczące wartości w tychże nurtach.

<sup>19</sup> Por. Ch. Bizer, R. Degen, R. Englert, H. Kohler-Spiegel, N. Mette, F. Rickers, F. Schweitzer (red.), *Was ist guter Religionsunterricht?*, „Jahrbuch der Religionspädagogik”, t. 22, Neukirchen 2006.

<sup>20</sup> Istotne wydają się być tu refleksje R. Englerta w jego artykule zatytułowanym *Was sich im Religionsunterricht lernen lässt*, zamieszczonym w „Katechetische Blätter” 134 (2009), s. 50–58. Z doświadczenia autora ze studentami i jego pytania kierowanego do nich: dlaczego decydują się na zawód nauczyciela religii? wynika, że chodzi im głównie o przekaz wartości. Dalej autor podkreśla, że dorastający ludzie powinni rozwijać religijne kompetencje celem dzielenia z innymi ich „świata”, ponieważ żaden człowiek nie może żyć tylko w swoim własnym świecie.

<sup>21</sup> O roli nauczyciela religii w dialogu edukacyjnym pisze Piotr Duksa w swojej rozprawie habilitacyjnej *Strategie skuteczności szkolnego nauczania religii w Polsce. Studium pedagogiczno-religijne w wymiarze interdyscyplinarnym*, Olsztyn 2006, s. 57 (por. rozdział II).

<sup>22</sup> Por. K.H. Schmitt, *Religionsunterricht und Evangelisierung*, „Katechetische Blätter” 114 (1989), s. 856–864.

<sup>12</sup> Vgl. R. Czekalski, *Katecheza komunikacją wiary. Studium z katechetyki fundamentalnej*, Płock 2006. In Anknüpfung an die Dokumente der Kirche unterstreicht der Autor, „dass in jeder christlichen Familie die verschiedenen Aspekte und Funktionen des Lebens der ganzen Kirche widerspiegelt werden sollten: Sendung, Katechese, Zeugnis, Gebet usw.” (ebd., 232).

<sup>13</sup> Vgl. A. Exeler, *Kirchenreform, Religionsunterricht, Katechese. Eine Auseinandersetzung mit dem Buch von H. Halbfas „Aufklärung und Widerstand”*, in: *Katechetische Blätter* 96 (1971), 714–727.

<sup>14</sup> Vgl. ebd.

<sup>15</sup> Vgl. die Analyse der Autoren im Sammelband: J. Mariański (Hrsg.), *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, Kraków 2002.

<sup>16</sup> Siehe: Keryks. Międzynarodowy Przegląd Pedagogiczno-religijny. Internationale Religionspädagogische Rundschau, VII (2008).

<sup>17</sup> B. Porzelt, R. Güth (Hrsg.), *Empirische Religionspädagogik. Grundlagen-Zugänge-Aktuelle Projekte*, Münster 2000.

<sup>18</sup> Vgl. W. Szymczak, *Wartości w społeczeństwie obywatelskim*, in: Keryks. Międzynarodowy Przegląd Pedagogiczno-religijny. Internationale Religionspädagogische Rundschau, VII (2008), 123–145, hier 124 f. Die Autorin bespricht diese Strömungen im einzelnen und verweist auf empirische Untersuchungen über die Werte in diesen Strömungen.

<sup>19</sup> Vgl. Ch. Bizer, R. Degen, R. Englert, H. Kohler-Spiegel, N. Mette, F. Rickers, F. Schweitzer (Hrsg.), *Was ist guter Religionsunterricht?*, in: *Jahrbuch der Religionspädagogik* (JRP), Bd. 22, Neukirchen 2006.

<sup>20</sup> Wichtig erscheinen hierzu die Überlegungen von R. Englert in seinem Artikel *Was sich im Religionsunterricht lernen lässt*, in: *Katechetische Blätter* 134 (2009), 50–58. Aus der Erfahrung des Autors mit Studenten und seiner Fragen an sie, warum sie sich für den Beruf des Religionslehrers entschieden haben, ergibt sich, dass es ihnen hauptsächlich um die Vermittlung von Werten geht. Weiter unterstreicht der Autor, dass die Heranwachsenden religiöse Kompetenzen entwickeln sollten, um anderen ihre „Welt” mitzuteilen, weil kein Mensch nur in seiner eigenen Welt leben kann.

<sup>21</sup> Über die Rolle des Religionslehrers im edukativen Dialog schreibt Piotr Duksa in seiner Habilitationsschrift: *Strategie skuteczności szkolnego nauczania religii w Polsce. Studium pedagogiczno-religijne w wymiarze interdyscyplinarnym*, Olsztyn 2006, 57 (vgl. Kapitel II).

<sup>22</sup> Vgl. K.H. Schmitt, *Religionsunterricht und Evangelisierung*, in: *Katechetische Blätter* 114 (1989), 856–864.

<sup>23</sup> Vgl. D. Wagner, *Permanente Kształcenie katechetów – aspekty duchowe problematyki*, in: C. Rogowski (Hrsg.), *Katecheza dorosłych w teorii i w praktyce. Impulsy-wyzwania-perspektywy*, Lublin-Olsztyn 2001, 75–91.

<sup>24</sup> Vgl. N. Mette, *Dydaktyka religii jako nauka*, in: C. Rogowski (Hrsg.), *Leksykon pedagogiki religii. Podstawy-kon-*

<sup>23</sup> Por. D. Wagner, *Permanente kształcenie katechetów – aspekty duchowe problematyki*, w: C. Rogowski (red.), *Katecheza dorosłych w teorii i w praktyce. Impulsy-wyzwania-perspektywy*, Lublin-Olsztyn 2001, s. 75–91.

<sup>24</sup> Por. N. Mette, *Dydaktyka religii jako nauka*, w: C. Rogowski (red.), *Leksykon pedagogiki religii. Podstawy-koncepcje-perspektywy*, Warszawa 2007, s. 124–127. Autor dogłębnie koncentruje się na dydaktyce religii jako nauce, analizując poszczególne aspekty, które odgrywają istotną rolę w religijnym procesie nauczania i uczenia się, jak również dostrzega różne wymiary i elementy dydaktyczno-religijnej refleksji i kształcenia teoretycznego. Zob. też G. Hilger, S. Leimgruber, H.G. Ziebertz, *Religionsdidaktik, Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2001.

<sup>25</sup> Por. „Keryks. Międzynarodowy Przegląd Pedagogicznoreligijny. Internationale Religionspädagogische Rundschau”, III (2004), nr 2. Numer ten, w którym autorzy z różnych środowisk naukowych ustosunkowują się np. do zagadnień związanych z dydaktyką korelacyjną, w całości został poświęcony pedagogice religii. Warto wskazać m.in. na stanowisko Eгона Spiegela w artykule *Dydaktyka korelacyjna. Przyczyńki do nowego jej określenia*. Autor zaznacza, że o dydaktyce korelacyjnej należałoby mówić tylko w liczbie mnogiej: „Istnieje tyle konkretnych postaci dydaktyki korelacyjnej, ile jest jej przedstawicieli. Główne różnice istnieją w dziedzinie określania relacji pomiędzy aktualnymi a przekazanymi doświadczeniami wiary na korzyść tych, które wynikają z tradycji” (tamże, s. 303–304). Por. także rozważania na temat korelacji jako procesu interpretacyjnego, zawarte w opracowaniu: C. Rogowski, *Zasada korelacji*, w: tenże (red.), *Leksykon pedagogiki religii...*, s. 894–895.

<sup>26</sup> C. Rogowski, *Uczyć się stawać chrześcijaninem w czasach postmodernizmu – wyzwanie dla Kościoła współczesnego*, w: tenże (red.), *Katecheza dorosłych w teorii i w praktyce...*, s. 159–178.

## Cyprian Rogowski

Prof. dr hab., kierownik Katedry Katechetyki i Pedagogiki Religii na Wydziale Teologii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.

W badaniach naukowych zajmuje się szczególnie problematyką rozwoju pedagogiki religii/katechetyki po Soborze Watykańskim II, przekazem wiary we współczesnym świecie i porównawczą metodologią pedagogiki religii.

*cepcje-perspektywy*, Warszawa 2007, 124-127. Der Autor konzentriert sich gründlich auf die Religionsdidaktik als Wissenschaft; er analysiert die einzelnen Aspekte, die im religiösen Lehr- und Lernprozess eine wesentliche Rolle spielen, und berücksichtigt auch die verschiedenen Dimensionen und Elemente religionsdidaktischer Reflexion und der theoretischen Ausbildung. Siehe auch: G. Hilger, S. Leimgruber, H.G. Ziebertz, *Religionsdidaktik, Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2001.

<sup>25</sup> Vgl. Keryks. Międzynarodowy Przegląd Pedagogicznoreligijny. Internationale Religionspädagogische Rundschau, III (2004), Nr. 2. Diese Nummer wurde ganz der Disziplin der Religionspädagogik gewidmet. Darin nehmen Autoren aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Kreisen Stellung zu Fragen im Zusammenhang mit der Korrelationsdidaktik. Verwiesen sei dabei u.a. auf den Standpunkt von Egon Spiegel im Artikel *Korrelationsdidaktik. Ein Beitrag zu ihrer Neubestimmung*. Er betont dort, dass man von Korrelationsdidaktik eigentlich immer nur im Plural sprechen kann: „Es gibt so viele konkrete Formen der Korrelationsdidaktik wie ihre Vertreter. Die Hauptunterschiede betreffen die Bestimmung der Beziehung zwischen den aktuellen und den vermittelten Glaubenserfahrungen zugunsten derer, die aus der Tradition resultieren” (vgl. 303-304). Vgl. auch die Betrachtungen zum Thema der Korrelation als Interpretationsprozess in: C. Rogowski, *Zasada korelacji*, in: ebd. (Hrsg.), *Leksykon pedagogiki religii ...*, 894-895.

<sup>26</sup> C. Rogowski, *Uczyć się stawać chrześcijaninem w czasach postmodernizmu – wyzwanie dla Kościoła współczesnego*, in: ders. (Hrsg.), *Katecheza dorosłych w teorii i w praktyce ...*, 159-178.

## Cyprian Rogowski

Prof. Dr. habil., Professor für Katechetik und Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Ermländisch-Masurischen Universität (UWM) in Olsztyn.

In seinen wissenschaftlichen Forschungen befasst er sich vor allem mit der Problematik der Entwicklung der Religionspädagogik/Katechetik nach dem 2. Vatikanischen Konzil, der Glaubensvermittlung in der Welt von heute und einer vergleichenden Methodologie der Religionspädagogik



## Nowe inspiracje w naukach o wychowaniu Impulse aus der Erziehungswissenschaft

Kathrin Schmidt



**Uniwersytecki kierunek dla wychowawców: nowe wyzwania wobec nauczania i uczenia się\***

**Ein universitärer Studiengang für ErzieherInnen: neue Anforderungen an das Lehren und Lernen\***

**Słowa kluczowe:** wyzwania; nauczanie; uczenie się; treści; cele; metody

**Schlüsselworte:** Anforderungen; Lernen; Lehren; Inhalte; Ziele; Methoden

Spółczesne społeczeństwo podlega nieustającym zmianom, obejmującym niemal wszystkie dziedziny życia i pracy zawodowej. Coraz większe znaczenie, oprócz innowacji technicznych, zaczyna zyskiwać wiedza i umiejętność jej wykorzystania. Do tego dochodzi globalizacja, procesy gospodarczo-polityczne i demograficzne, które w Niemczech objawiają się przede wszystkim spadkiem przyrostu naturalnego i wzrostem przewidywanej długości życia. Zmiany klimatyczne i przyrodnicze wymagają nowej świadomości i większego zaangażowania, na przykład w dziedzinie ochrony przyrody i zasobów naturalnych. Nieograniczone niemal możliwości komunikacji, podróżowania i wyboru pracy zawodowej sprawiają, że zacierają się granice państwowe i rozszerzają kulturowe horyzonty. Charakterystyczną cechą współczesnego społeczeństwa jest dynamika przekraczania granic, która dezaktualizuje dotychczas obowiązujące koncepcje i „oczywistości”, oferując w ten sposób więcej możliwości wyboru, jednocześnie jednak sprawiając, że przyszłe wyzwania wydają się

Unsere gegenwärtige Gesellschaft ist einem kontinuierlichen Wandel unterlegen, welcher nahezu alle Lebens- und Arbeitsbereiche umfasst. Neben technischen Innovationen gewinnt Wissen und der Umgang damit mehr und mehr an Bedeutung. Hinzu kommen Globalisierung, (wirtschafts-)politische Entwicklungen und demographische Entwicklungen, der sich in Deutschland insbesondere auf eine sinkende Geburtenrate sowie eine durchschnittlich steigende Lebenserwartung bezieht. Sich verändernde Bedingungen des Klimas und der Umwelt erfordern ein neues Bewusstsein und ein stärkeres Engagement, z.B. im Bereich des Natur- oder Ressourcenschutzes. Unzählige Kommunikations-, Reise- und Arbeitsmöglichkeiten lassen Landesgrenzen verschwimmen und kulturelle Horizonte wachsen. Kennzeichnend für die gegenwärtige Gesellschaft ist eine allgemeine Entgrenzungsdynamik, die bisher geltende Konzepte oder „Selbstverständlichkeiten“ auflöst und damit mehr (Wahl-)Möglichkeiten bietet, aber auch zukünftige Anforderungen immer weniger vorhersehbar und greifbar erscheinen lässt. Starke Veränderungen zeigen sich dabei auch in der Arbeitswelt. Mittlerweile werden Berufsprofile nicht zwangsläufig langfristig erworben. Vielmehr

coraz mniej przewidywalne i uchwytnie. Zasadnicze zmiany zachodzą również w sferze pracy zawodowej. Profil zawodowy niekoniecznie już pozostaje przez długi czas niezmienny. Coraz częściej natomiast należy przemyśleć na nowo koncepcję studiów, kształcenia i wyboru zawodu, dostosowując ją i w razie potrzeby modyfikując pod kątem współczesnych potrzeb rynku pracy.

### **1. Proces boloński i akademizacja kształcenia wychowawców w Niemczech**

W kontekście wciąż zmieniającej się sytuacji na rynku pracy należy rozpatrywać również zmiany w strukturze szkolnictwa wyższego następujące w trakcie realizacji programu określonego jako „proces boloński”. Niemcy, wraz z 45 innymi państwami europejskimi, zobowiązały się w deklaracji sorbońskiej (1998) i deklaracji bolońskiej (1999) do wprowadzenia w życie do 2010 roku ustaleń Wspólnego europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego<sup>1</sup>. Przystawienie się na stopniową i modułową konstrukcję studiów w postaci struktury licencjacko-magisterskiej jest jednym z najbardziej widocznych wyników reformy bolońskiej. Dalsze cele reformy obejmują m.in.: zapewnianie jakości kształcenia na płaszczyźnie instytucjonalnej, narodowej i europejskiej, wprowadzenie europejskiej ramowej struktury kwalifikacji umożliwiającej porównywalność i kompatybilność dyplomów ukończenia studiów wyższych – zarówno na płaszczyźnie narodowej, jak i europejskiej, wspieranie mobilności, wprowadzenie Europejskiego systemu transferu i akumulacji punktów (ECTS), udoskonalenie systemu akredytacji, propagowanie europejskiego wymiaru w szkolnictwie wyższym i rozwój kształcenia ustawicznego<sup>2</sup>.

Kształcenie i uczenie się przez całe życie oraz rozwój kompetencji to kategorie klu-

gilt es, Studien-, Ausbildungs- und Berufskonzepte neu zu überdenken und auf ihre Angemessenheit und Wirksamkeit bezüglich gegenwärtiger Anforderungen hin zu überprüfen und zu modifizieren.

### **1. Der Bologna-Prozess und die Akademisierung der ErzieherInnen-Ausbildung in Deutschland**

Vor diesem Hintergrund einer sich verändernden (Berufs-)Welt ist insbesondere die Umstrukturierung des Hochschulsystems im Zuge des Bologna-Prozesses zu sehen. So hat sich Deutschland durch die Sorbonne-Erklärung 1998 und die Bologna-Erklärung 1999 zusammen mit 45 anderen europäischen Staaten verpflichtet, bis zum Jahr 2010 einen gemeinsamen Europäischen Hochschulraum (EHR) zu schaffen.<sup>1</sup> Die Umstellung auf eine Stufung und Modularisierung der Studiengänge in Form der Bachelor-Master-Studienstruktur ist eines der auffallendsten Ergebnisse der Bologna-Reform. Weitere Ziele der Reform umfassen u.a. die Förderung der Qualitätssicherung auf institutioneller, nationaler und europäischer Ebene, die Definition eines Rahmens vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse auf nationaler und europäischer Ebene (Qualifikationsrahmen), die Förderung der Mobilität, die Einführung eines Leistungspunktsystems (ECTS), eine Verbesserung der Anerkennung von Abschlüssen, die Förderung der europäischen Dimension im Hochschulbereich sowie die Einbettung in das Konzept des Lebenslangen Lernen.<sup>2</sup>

Bildung, lebenslanges Lernen und Kompetenzentwicklung gelten als Leitkategorien, um komplexe Handlungsanforderungen bewältigen und mitgestalten zu können und bewirken eine verstärkte Ausrichtung sowohl von Lehre und Studium, als auch von Berufsausbildung und Weiterbildung am „life long learning“ und am Kompetenzbegriff. Diese



czowe, umożliwiające skuteczne radzenie sobie ze złożonymi sytuacjami oraz ich współkształtowanie. Sprawiają, że zarówno nauczanie i studia, jak i kształcenie zawodowe i doksztalcanie muszą być silniej niż dotychczas ukierunkowane na „life long learning” oraz na pojęcie kompetencji. Te tendencje rozwojowe są obecnie uwzględniane i podejmowane w ramach systemu kwalifikacyjnego pedagogiki wczesnodziecięcej. Wprawdzie już od dłuższego czasu wskazuje się na konieczność reformy kształcenia wychowawców w Niemczech<sup>3</sup>, jednakże wczesnodziecięca faza rozwoju – jako dotychczas niedostatecznie wykorzystywany potencjał – dopiero po ogłoszeniu stosunkowo słabych wyników Niemiec osiągniętych w ramach studium PISA znalazła się w centrum publicznej debaty, angażując uwagę środowisk naukowych i osób zajmujących się polityką kształcenia. Do związanego z tym żądania przeprowadzenia gruntownej reformy systemu kwalifikacyjnego personelu pedagogicznego nawiązywało również żądanie akademizacji kształcenia wychowawców, praktykowanej już zresztą w wielu krajach sąsiedzkich<sup>4</sup>. Tendencja ta nasiliła się pod wpływem omawianego wyżej procesu bolońskiego, w kontekście którego europejski obszar szkolnictwa wyższego z jednej strony ma zostać ujednoczony, z drugiej zaś ma zapewnić większą mobilność studentów i pracowników. Wzrastająca otwartość na nowe kierunki studiów łączy się z możliwością „długo oczekiwanego podniesienia poziomu kwalifikacji wychowawców dzięki wprowadzeniu nowych programów studiów dla przyszłej kadry specjalizującej się w pedagogice dziecięcej”<sup>5</sup>, a przez to również z przyznaniem wyższej niż dotychczas rangi ważności wczesnodziecięcej fazy rozwojowej.

Żądanie strukturalnej i merytorycznej reformy kształcenia pedagogów doprowadziło

Entwicklungen werden mittlerweile auch intensiv im Qualifizierungssystem der Frühpädagogik wahrgenommen und aufgegriffen. Zwar wird bereits seit längerer Zeit auf eine notwendige Reform der Erzieherausbildung in Deutschland hingewiesen,<sup>3</sup> die Lebensphase der frühen Kindheit – als bisher zu wenig genutztes Potenzial – rückte jedoch erst durch das vergleichsweise schlechten Abschneiden Deutschlands bei den Ergebnissen der PISA-Studie wieder in das Zentrum öffentlicher, bildungspolitischer und wissenschaftlicher Aufmerksamkeit. An die damit verbundene Forderung nach einer grundlegenden Reform des Qualifizierungssystems für das pädagogische Personal knüpfte auch die Forderung einer möglichen – und in vielen Nachbarländern schon seit langem praktizierten – Akademisierung der Ausbildung von Erziehern und Erzieherinnen an.<sup>4</sup> Gestärkt wurde diese Entwicklung durch den o.g. Bologna-Prozess, in dessen Kontext die europäische Hochschullandschaft einerseits vereinheitlicht wird und andererseits eine stärkere Durchlässigkeit gewährleisten soll. Die damit entstehende Offenheit für neue Studiengänge bietet so die Möglichkeit, „die lang geforderte Anhebung des Qualifikationsniveaus für ErzieherInnen nun durch die Einführung von neuen Studienprogrammen für das zukünftige Personal in den Bereichen der Pädagogik der Kindheit anzugehen”<sup>5</sup> und damit auch eine deutlich höhere Wertschätzung für die Lebensphase der frühen Kindheit auszudrücken.

Die Forderung nach einer strukturellen und inhaltlichen Reform der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte hat schließlich „zu verschiedenen Modellvorhaben und Experimenten geführt, in deren Folge unterschiedliche Konzepte und Ausbildungsgänge von Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten – im Einzelfall auch in Kombination und Kooperation – nebeneinander stehen”.<sup>6</sup> Um dem Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag von Kindertageseinrichtungen gerecht zu werden, bedarf es in jedem Fall einer umfassenden strukturellen

wreszcie do powstania „różnych modelowych projektów i eksperymentów, w wyniku których współlistnieją obecnie rozmaite koncepcje i tryby kształcenia w wyższych szkołach zawodowych i uniwersytetach, w niektórych przypadkach także w różnych kombinacjach i w kooperacji”<sup>6</sup>. Aby jednak sprostać zadaniom wychowawczym, edukacyjnym i opiekuńczym poszczególnych placówek, w każdym przypadku potrzebna jest szeroko zakrojona, strukturalna i koncepcyjna reforma kształcenia<sup>7</sup>. Zadanie to zostało podjęte w ramach interdyscyplinarnego, kształceniowego projektu modelowego.

## **2. Projekt modelowy „Nauki o kształceniu wczesnodziecięcym”**

W semestrze zimowym 2007/2008 wdrożony został w Wyższej Szkole w Vechcie projekt modelowy „Nauki o kształceniu wczesnodziecięcym”, opracowany przez Annette M. Stroß (pedagogika ogólna) we współpracy z Egonem Spiegelem (pedagogika religii), zaaprobowany przez Ministerstwo Edukacji Dolnej Saksonii jako kierunek dokształcający<sup>8</sup>.

Do badań, nauczania i dydaktyki pozyskano współpracowników z różnych szkół wyższych i instytucji pozauniwersyteckich, reprezentujących takie dziedziny, jak: pedagogika szkolna, pedagogika społeczna, psychologia, filozofia, nauki przyrodnicze, kultura fizyczna, matematyka, nauki prawne, anglistyka i germanistyka<sup>9</sup>. Nad kierunkiem sprawowana była opieka naukowa<sup>10</sup>. Zasadniczym celem było podnoszenie kwalifikacji kadry pedagogicznej (w szczególności pod kątem przyszłych stanowisk kierowniczych) na poziomie akademickim, co miało stanowić wkład w profesjonalizację fachowej kadry w dziedzinie pedagogiki wczesnej edu-

wie auch konzeptionellen Ausbildungsreform,<sup>7</sup> dem ein interdisziplinär orientiertes und bildungswissenschaftlich ausgerichtetes Modellprojekt Rechnung tragen wollte.

## **2. Das Modellprojekt „Bildungswissenschaften der frühen Kindheit”**

Zum Wintersemester 2007/2008 ist das von Annette M. Stroß (Allgemeine Pädagogik) – in Kooperation mit Egon Spiegel (Religionspädagogik) – entwickelte Modellprojekt „Bildungswissenschaften der frühen Kindheit” als ein vom niedersächsischen Wissenschaftsministerium genehmigter Weiterbildungsstudiengang an der Hochschule Vechta implementiert worden.<sup>8</sup> Als in Forschung und Lehre kooperierende Fächer bzw. Fachdidaktiken konnten KollegInnen verschiedener Hochschulen und weiterer außeruniversitärer Institutionen aus den Bereichen Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Psychologie, Philosophie, Naturwissenschaften, Sportwissenschaften, Mathematik, Rechtswissenschaften, Anglistik und Germanistik gewonnen werden.<sup>9</sup> Der Studiengang ist wissenschaftlich begleitet worden.<sup>10</sup> Das Kernziel des Projekts bestand in der Qualifizierung des pädagogischen Personals (insbesondere für zukünftige Leitungspositionen) auf akademischem Niveau, womit ein Beitrag zur Professionalisierung der Fachkräfte im frühpädagogischen Bereich geleistet werden sollte. Voraussetzung für eine Teilnahme an dem Studiengang war eine abgeschlossene Berufsausbildung sowie eine mindestens zweijährige Berufserfahrung. Durch die Konzeption als berufsbegleitender Zertifikatsstudiengang erhielten berufstätige ErzieherInnen auch ohne (Fach-)Hochschul-Zugangsberechtigung die Möglichkeit, sich parallel zu ihrer beruflichen Tätigkeit auf akademischem Niveau weiterzubilden und sich neue Arbeitsfelder und -themen erschließen zu können.

kacji. Warunkiem studiowania na tym kierunku było ukończenie kształcenia zawodowe i przynajmniej dwuletnia praca w zawodzie. Dzięki koncepcji kierunku studiów będącego uzupełnieniem pracy zawodowej i zakończonym uzyskaniem certyfikatu, wychowawcy, również ci nieposiadający uprawnień do studiowania w szkole wyższej, uzyskali możliwość równoczesnej pracy w zawodzie oraz doksztalcenia się na poziomie akademickim, a przez to możliwość zapoznania się z nową tematyką oraz nowymi możliwościami pracy.

Kierunek ten miał za zadanie umożliwić zdobycie pogłębionej wiedzy, wzbogaconej o najnowsze wyniki badań naukowych, oraz ułatwić rozwój zawodowych kompetencji. Decydujący akcent położony został na aktywne zmierzanie się z zadaniem ewentualnej zmiany roli zawodowej w kontekście aktualnej wiedzy naukowej wzbogaconej o podstawy nauk o kształceniu<sup>11</sup>. Rolę studiów można więc określić jako adaptacyjną, przy czym chodzi tu nie tylko o zwiększenie szans zatrudnienia (*employability*) oraz stopnia akceptacji własnej dziedziny zawodowej, lecz również o przygotowanie do aktywnego udziału i współkształtowania zmian społecznych (*citizenship*)<sup>12</sup>, które wywierają znaczący wpływ na życie dzieci i młodzieży, stwarzając w ten sposób nowe wyzwania dla pracy pedagogicznej.

### **2.1. Ukierunkowanie na nową kulturę nauczania i uczenia się**

Istotą różnych projektów reform kształcenia, jak również samego procesu bolońskiego, jest przesunięcie akcentu z procesu nauczania na proces uczenia się, wymagające rozszerzenia horyzontów myślenia pedagogicznego. „Dominująca przez dziesięciolecia koncentracja na udoskonalaniu nauczania i poprawie jego efektywności obecnie zostaje zastąpiona przez podkreślanie potrzeby koncentracji

Konkret sollte durch den Studiengang der Erwerb von vertieftem und an neueste Forschungsergebnisse anschließendem Wissen ermöglicht und die Entwicklung professionsorientierter Handlungskompetenzen gefördert werden. Entscheidend dabei war die aktive Auseinandersetzung mit einer möglichen Veränderung der eigenen beruflichen Rolle im Kontext neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse und einer bildungswissenschaftlichen Grundlegung.<sup>11</sup> Die Funktion des Studiums kann in diesem Sinne als adaptiv bezeichnet werden, wobei es nicht nur um eine gesteigerte Beschäftigungsfähigkeit (*employability*) und Anerkennung des Berufsfeldes geht, sondern auch um eine aktive Teilnahme an und die Gestaltung von gesellschaftlichen Veränderungen (*citizenship*),<sup>12</sup> welche insbesondere die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen betreffen und damit neue Anforderungen an die pädagogische Arbeit entstehen lassen.

### **2.1. Orientierung an einer neuen Lehr-Lern-Kultur**

Kern der verschiedenen Aus- und Weiterbildungsreformen und des Bologna-Prozesses ist eine Akzentverschiebung vom Lehren zum Lernen, womit keine Erweiterung des pädagogischen Denkens einher geht: „Die jahrzehntelang dominante Konzentration auf die Verfeinerung und Effektivierung des Lehrens wird abgelöst durch die Akzentuierung der pädagogischen Perspektive auf das Lernen“.<sup>13</sup>

Dementsprechend rückt die bisher vorherrschende Orientierung an der Darstellung und Vermittlung von Lehrinhalten (Input) in den Hintergrund. Gleichzeitig richtet sich der Blick auf die Ergebnisse und Wirksamkeit des Lernens (Outcome). Diese „Learning-Outcomes“ manifestieren sich wiederum in fachbezogenen oder fachübergreifenden Kompetenzen. So werden beispielsweise im Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) Lernergeb-

perspektywy pedagogicznej na procesie uczenia się.”<sup>13</sup>

Zgodnie z tym założeniem, dominująca do tej pory koncentracja na przedstawianiu i przekazywaniu treści edukacyjnych (*input*) schodzi na dalszy plan. Pierwszoplanową rolę zaczynają zaś odgrywać wyniki i skuteczność uczenia się (*outcome*). „Learning – outcomes” znajdują swój wyraz w kompetencjach zawodowych lub też wykraczających poza wiedzę fachową. Na przykład Europejskie ramy kwalifikacji (EQF) definiują wyniki uczenia się jako „całokształt wiedzy, umiejętności i/lub kompetencji, które dana osoba uzyskała w procesie uczenia się i/lub jest w stanie ich dowieść”<sup>14</sup>. Pojęcie kompetencji jest w tym kontekście najważniejszym aspektem całego procesu, mającego na celu postawienie w centrum zainteresowania osoby uczącej się. Definiuje ono bowiem cały zasób możliwości działania danej osoby, a w związku z tym ma charakter bardziej podmiotowy niż na przykład pojęcie kwalifikacji.

Aktualny stan wiedzy o procesach nauczania i uczenia się oraz wyniki najnowszych badań nad ludzkim mózgiem wskazują na to, iż uczenie się nie jest tylko – jak przedstawiało to ujęcie konstruktywistyczne – czysto kognitywnym procesem nabywania i przechowywania informacji, lecz aktywnym i samostereownym procesem przyswajania sobie wiedzy i rozwoju kompetencji, uwarunkowanym społecznie, biograficznie i sytuacyjnie<sup>15</sup>. Zgodnie z tym założeniem należy pożegnać się z iluzją, „że nauczanie jest centralnym elementem procesu uczenia się”<sup>16</sup>. Zmiana paradygmatu z przekazywania na przyswajanie sobie musi wywołać głębokie zmiany, szczególnie w kontekście szkolnictwa wyższego, w którym dotychczas pierwszoplanową rolę odgrywało właśnie nauczanie. Tak zwany „shift from teaching to learning”<sup>17</sup> charakteryzuje się następującymi cechami:

nisse beschrieben als „Gesamtheit der Kenntnisse, Fähigkeiten und/oder Kompetenzen, die eine Person nach Durchlaufen eines Lernprozesses erworben hat und/oder nachzuweisen in der Lage ist”<sup>14</sup>. Der Kompetenzbegriff ist in diesem Zusammenhang Kern der Lernerzentrierung, denn er definiert das gesamte Handlungsvermögen einer Person und ist damit deutlicher subjektorientiert als beispielsweise der Qualifikationsbegriff.

Aktuelle Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung und der neueren Hirnforschung zeigen, dass Lernen – gemäß einer konstruktivistischen Auffassung – nicht als rein kognitiver Prozess der Aufnahme und Speicherung von Informationen aufgefasst werden kann, sondern als aktiv-selbstgesteuerter, sozialer, biographisch und situativ verankerter Prozess der Aneignung von Wissen und Kompetenzentwicklung.<sup>15</sup> Dementsprechend gilt es, sich von der Illusion zu verabschieden, „dass die Lehre das zentrale Ereignis für einen Lernprozess darstellt”<sup>16</sup>. Der Paradigmenwechsel von Vermittlung zu Aneignung ruft insbesondere im Kontext der Hochschule, in der bislang vornehmlich die Lehre im Vordergrund stand, tief greifende Veränderungen hervor. Charakterisiert wird dieser sogenannte „shift from teaching to learning”<sup>17</sup> durch folgende Merkmale: verstärkte Studierendenzentrierung (Studierende als Lerner und ihre Lernprozesse stehen im Mittelpunkt), Veränderung der Lehrendenrolle (Akzentverschiebung von Vermittlung und Instruktion, hin zu Ermöglichung und Gestaltung von Lernsituationen sowie Lernberatung), Ausrichtung des Lernens auf Ergebnisse (Orientierung an Kompetenzentwicklung und Learning-Outcomes), Förderung und Begleitung von selbstorganisiertem und aktivem Lernen, Beachtung motivationaler, sozialer und emotionaler Aspekte des Lernens, Verbindung von Wissenserwerb und Entwicklung von Lernstrategien.<sup>18</sup>

Die oben beschriebenen Zielsetzungen des Weiterbildungsstudiengangs „Bildungs-wissenschaften der frühen Kindheit” stehen im engen Zusammen-

w centrum zainteresowania znajdują się studenci jako osoby uczące się oraz proces przyswajania sobie przez nich wiedzy, zmienia się rola nauczyciela (przesunięcie akcentu z przekazywania i instruowania na tworzenie sytuacji umożliwiających przyswajanie wiedzy oraz doradztwo), proces uczenia się zostaje ukierunkowany na rezultaty (rozwój kompetencji i learning – outcomes), wspiera się samoorganizację i aktywne zdobywanie wiedzy, uwzględnione zostają motywacyjne, społeczne i emocjonalne aspekty uczenia się, a zdobywanie wiedzy zostaje połączone z rozwojem strategii uczenia się<sup>18</sup>.

Powyższe cele kierunku „Nauki o kształceniu wczesnodziecięcym” mają ścisły związek z nową kulturą nauczania i uczenia się. W szczególności w sferze pracy zawodowej wychowawców uczenie się i rozwój kompetencji to proces daleko bardziej skomplikowany niż tylko nabywanie kwalifikacji zawodowych lub przyswajanie sobie konkretnych umiejętności. Chodzi tu przede wszystkim o rozwijanie szerokiego zakresu kompetencji działania, w których szczególne miejsce zajmuje umiejętność odniesienia się do własnej tożsamości zawodowej i osobowości jako najważniejszych elementów decydujących o pedagogicznym profesjonalizmie. W ten sposób osoba wychowawcy znajduje się w centrum procesu uczenia się. Formalna i programowa organizacja studiów ukierunkowana jest więc na pojęcie kompetencji oraz na „shift from teaching to learning” jako zasadę dydaktyczną.

## **2.2. Modułowa organizacja toku studiów oraz formy egzaminów**

Uwzględniając istniejące już oferty kształcenia modułowego w poszczególnych krajach związkowych oraz zapotrzebowanie stwierdzone podczas wielu konsultacji eksperckich,

hang mit den Merkmalen einer gewandelten Lehr-Lern-Kultur. Insbesondere im Berufsfeld der ErzieherInnen umfasst Lernen und Kompetenzentwicklung weit mehr als nur den Erwerb fachlicher Qualifikationen oder die Ausbildung bestimmter Fähigkeiten. Vielmehr geht es um die Entwicklung einer umfassenden Handlungskompetenz, in der die Auseinandersetzung mit der eigenen beruflichen Identität und Persönlichkeit als wichtigster Bestandteil pädagogischer Professionalität gilt. Somit steht die Erzieherin im Mittelpunkt des Lernprozesses. Die formale und curriculare Ausgestaltung des Studiengangs orientiert sich dementsprechend auch am Kompetenzbegriff und am „Shift from Teaching to Learning” als hochschuldidaktische Ausrichtung.

## **2.2. Modulgestaltung und Prüfungsformen**

Unter Berücksichtigung bereits existierender Modulangebote in den einzelnen Bundesländern, dem in einer Vielzahl von Expertengesprächen festgestellten Bedarf ‚vor Ort‘ sowie in Abgrenzung bzw. Ergänzung der Fachschulausbildung ist das Curriculum des Weiterbildungsstudienganges formuliert worden. Elemente dieses Curriculums dienen einerseits der Vermittlung theoretischer Grundlagen aus den entsprechenden Bezugswissenschaften und deren Verknüpfung mit praxisnahen Fragestellungen, andererseits der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden im Kontext lebensweltlicher und beruflicher Veränderungen. Der – interdisziplinär angelegte und bildungswissenschaftlich fundierte – viersemestrige Studiengang ist entsprechend der Semesterzahl in vier Mesomodule (mit insgesamt 60 ECTS-Punkten) aufgeteilt, denen wiederum verschiedene Kompetenzbereiche untergeordnet werden, welche unter einem spezifischen Gesamtfokus stehen:<sup>19</sup>

Mesomodul 1: Bildungswissenschaftliche Grundlagen (1. Semester).

a także w celu uzupełnienia kształcenia zawodowego, opracowany został program studiów doksztalających. Elementy tego programu służą z jednej strony przekazaniu podstaw teoretycznych z poszczególnych dziedzin wiedzy i połączeniu ich z zagadnieniami praktycznymi, z drugiej zaś strony wspieraniu rozwoju osobowego studentów w kontekście zmian zachodzących w środowisku ich życia oraz w sferze zawodowej. Złożony z czterech semestrów kierunek o charakterze interdyscyplinarnym, na podbudowie wiedzy z zakresu nauk o kształceniu, podzielony został odpowiednio do liczby semestrów na cztery moduły (po 60 punktów ECTS każdy), którym odpowiadają różne zakresy kompetencji pogrupowane tematycznie<sup>19</sup>. Te moduły to:

Moduł 1: Podstawy wiedzy o kształceniu (1. semestr).

Moduł 2: Kształcenie językowe, przyrodnicze, matematyczne (2. semestr).

Moduł 3: Kontrola i doskonalenie jakości (3. semestr).

Moduł 4: Kształcenie filozoficzne, teologiczne, społeczno-psychologiczne (przedmioty do wyboru) (4. semestr).

Poszczególnym zakresom kompetencji przyporządkowane zostały różne zajęcia, podzielone na część obowiązkową i zajęcia do wyboru. Te ostatnie umożliwiły wychowawczyiom wybór dopasowanego do własnych potrzeb profilu zajęć<sup>20</sup> zgodnie z konstruktywistycznym założeniem, według którego uczący się sami decydują o tym, czego chcieliby się uczyć i co uważają za potrzebne i przydatne w swoim życiu<sup>21</sup>. Programowa zasada konstrukcji modułowej umożliwiła bardziej precyzyjne ukierunkowanie na zakresy kompetencji i cele – inaczej niż to było w przypadku klasycznego podziału na przedmioty. Przy opracowywaniu koncepcji modułu ważne było to, czego studenci potrzebują i czego muszą się nauczyć, aby móc

Mesomodul 2: Sprachliche, naturwissenschaftliche, mathematische Bildung (2. Semester).

Mesomodul 3: Qualitätssicherung und -entwicklung (3. Semester).

Mesomodul 4: Philosophische, theologische, sozialpsychologische Bildung (Wahlpflichtbereich) (4. Semester).

Den Kompetenzbereichen wurden verschiedene Veranstaltungen zugeordnet, die in Pflicht- und Wahlpflichtmodule unterteilt wurden. Die Belegung von Wahlpflichtmodulen erlaubte eine stärkere Profilierung der Erzieherinnen<sup>20</sup> und entspricht der konstruktivistischen Auffassung, dass Lernende selbst entscheiden, was sie lernen möchten und was sie für sich als viabel, also lebensdienlich und brauchbar erachten.<sup>21</sup> Das curriculare Grundkonzept der Modularisierung ermöglichte eine stärkere Orientierung an Kompetenzbereichen und Zielen – im Gegensatz zur klassischen Fächerstruktur. Bei der Konzeption eines Moduls wurde als wichtig erachtet, was Studierende brauchen bzw. lernen müssen, um eine bestimmte Kompetenz entwickeln zu können. Zur Entwicklung dieser Kompetenz trugen dann auch nicht einzelne Fächer, sondern mehrere Fächer bei, die hier jeweils in einem Modul zusammengefasst wurden. Auf diese Weise förderte das ‚Denken in Modulen‘ die – für die Entwicklung einer umfassenden Handlungskompetenz notwendige – Interdisziplinarität innerhalb des Studienganges und verlangte gleichzeitig eine fächerübergreifende Lehre.<sup>22</sup> Innerhalb des Weiterbildungsstudiengangs wurden unter den einzelnen Kompetenzbereichen verschiedene Veranstaltungstypen in Form von Vorlesungen, Seminaren und Praxisseminaren zusammengefasst. Entsprechend der modularen Konzeption blieben die Lernphasen nicht nur auf die jeweiligen Lehrveranstaltungen beschränkt, sondern umfassten darüber hinaus die Vor- und Nachbereitungszeit der Lehrveranstaltung und die Vorbereitung auf Prüfungen. Auf diese Weise konnten selbstorganisierte Lernprozesse stärker in die curri-

wykształcić określone kompetencje. Do rozwoju kompetencji przyczyniały się nie oddzielne przedmioty, lecz wiele przedmiotów zebranych w jednym module. W ten sposób „myślenie modułowe” wspierało zasadę interdyscyplinarności, odgrywającą wielką rolę w procesie wykształcania szeroko pojętych kompetencji działania, a jednocześnie wymagało nauczania wykraczającego poza granice poszczególnych przedmiotów<sup>22</sup>. W ramach poszczególnych zakresów kompetencji zebrane zostały różne typy zajęć: wykłady, seminaRIA oraz zajęcia praktyczne. Zgodnie z koncepcją modułową, fazy uczenia się nie były ograniczone tylko do poszczególnych zajęć, lecz obejmowały również przygotowanie do nich i późniejsze przetwarzanie uzyskanej w ich ramach wiedzy, a także przygotowanie do egzaminów. W ten sposób samodzielnie organizowany proces uczenia się oznaczał bardziej aktywne włączanie się studentów w tok studiów i mógł być odpowiednio oceniony<sup>23</sup>.

W tym kontekście zrozumiałe staje się, że w obecnych czasach nie wystarczy już przyswojenie sobie w ramach studiów jedynie wąsko pojętej wiedzy fachowej. Jeśli wziąć pod uwagę szybkie starzenie się wiedzy nabytej w szkole lub w szkole wyższej („czas połowicznego rozpadu”) i zmieniające się wymagania w sferze zawodowej, to zasadniczą rolę zaczyna odgrywać rozwijanie kompetencji działania przekraczających granice poszczególnych dziedzin wiedzy. Wspieranie takich kompetencji i składających się na nie kompetencji cząstkowych musi stać się integralną częścią programów szkół wyższych. Decydujące jest przy tym to, że kompetencje nie mogą być przyswajane niezależnie od treści, lecz rozwijają się dopiero w związku z treścią nauczania. Wspieranie rozwoju kompetencji studentów powinno więc mieć charakter zintegrowany i być uwzględniane pod-

culaire Setzung einbezogen und entsprechend gewürdigt werden.<sup>23</sup>

An dieser Stelle wird deutlich, dass es mittlerweile nicht mehr genügt, sich im Rahmen eines wissenschaftlichen Studiums lediglich ein eng eingegrenztes Fachwissen anzueignen. Angesichts der hohen Veralterungsrate des in der (Hoch-)Schule erworbenen Wissens („Halbwertszeit”) und wechselnder Anforderungen in der Berufswelt spielt die Entwicklung einer überfachlichen Handlungskompetenz eine zentrale Rolle. Die Förderung dieser Handlungskompetenz und ihrer entsprechenden Teilkompetenzen gilt es, in den Curricula der Hochschulen noch stärker zu verankern. Entscheidend ist dabei, dass Kompetenzen nicht inhaltsneutral erworben werden, sondern sich nachhaltig erst in Verbindung mit (Lern-)Inhalten entwickeln. Eine Förderung der Kompetenzentwicklung der Studierenden sollte daher integrativ verlaufen und bei der Durchführung der Veranstaltungen berücksichtigt werden. Eine additive Förderung kann in Form von zusätzlichen Veranstaltungen (Workshops, Trainings etc.) erfolgen,<sup>24</sup> sie ersetzt jedoch nicht die integrative, fachnahe Förderung,<sup>25</sup> wie sie auch im Rahmen des Weiterbildungsstudienganges angestrebt und mit Hilfe von bestimmten Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden umgesetzt wurde.

Als Prüfungsform wurde insbesondere die reflexionsfördernde Methode der Portfolioarbeit eingesetzt, welche Studieninhalte mit dem – für den Lernprozess notwendigen – Prinzip der Metakognition verknüpft. Portfolios im Bildungsbereich bezeichnen eine zielgerichtete Zusammenstellung von Dokumenten, die einen Lern- bzw. Bildungsprozess oder einen Ausschnitt aus der Bildungsbiographie eines Individuums beschreiben bzw. dokumentieren.<sup>26</sup> Zugleich dient das Portfolio der systematischen Erfassung von Lernerfahrungen und Lernerfolgen und auch -misserfolgen, mit dem Ziel, die Selbstreflexivität und eigenverantwortliche Steuerung des Lernens zu fördern.

czas przeprowadzania zajęć. Dodatkowe wspieranie ich rozwoju może następować poprzez zajęcia dodatkowe (warsztaty, treningi itp.)<sup>24</sup>, jednakże nie mogą one zastąpić wspierania integracyjnego powiązanego ściśle z treściami przedmiotowymi<sup>25</sup>, które było zamierzeniem omawianego kierunku studiów i na które składała się również określona forma egzaminów oraz specjalne metody nauczania i uczenia się.

Egzaminy przeprowadzane były przede wszystkim za pomocą sprzyjającej refleksji metody pracy z portfolio, łączącej treści przyswojone w trakcie studiów z niezbędną w procesie uczenia się zasadą metakognicji. Portfolio w kontekście edukacyjnym to zbiór dokumentów opisujących lub dokumentujących proces uczenia się lub kształcenia, lub też pewien etap edukacyjnej biografii jednostki<sup>26</sup>. Jednocześnie portfolio służy do systematycznego podsumowywania doświadczeń, sukcesów, ale również niepowodzeń w nauce, sprzyjając w ten sposób autorefleksji i poczuciu odpowiedzialności za kierowanie własną edukacją.

Przygotowane przez wychowawczyń portfolio zawierały dokumentację najważniejszych informacji oraz własne pogłębione odniesienia do treści zajęć. Uwzględnione zostały notatki z literatury przedmiotu, informacje znalezione w Internecie, sprawozdania z własnych doświadczeń lub praktycznego zastosowania zdobytej wiedzy. Obok opisów istotnych myśli i aspektów zdefiniowane zostały kluczowe pojęcia lub też wybrane definicje, w oparciu o które wychowawczyń mogły kontynuować pracę. Portfolia zawierały również ocenę wyników, własne poglądy studentek na poszczególne tematy i refleksje będące rozwinięciem tych tematów. Oprócz tego na zakończenie każdego semestru studentki, które wyraziły taką chęć, przygotowywały swoje refleksje końcowe. Opisały w nich, jakie postępy w nauce i kierunki rozwoju mo-

Die von den Erzieherinnen erstellten Portfolios beinhalteten die Dokumentation zentraler Informationen sowie der eigenständigen und vertieften Auseinandersetzung mit den Inhalten, die sich aus dem Zusammenhang der Lehrveranstaltungen ergeben haben. Einbezogen wurden dabei die Auswertung einschlägiger Literatur, Internetrecherchen und Erfahrungsberichte bzgl. der praktischen Umsetzung des hinzugewonnenen Wissens. Neben der Beschreibung wesentlicher Gedanken und Aspekte wurden zentrale Begriffe definiert bzw. Definitionen benannt, mit denen die Erzieherinnen weiterarbeiten konnten. Schließlich enthielten die Portfolios eine Auswertung, Stellungnahmen und weiterführende Gedanken zu den jeweiligen Themen. Am Ende eines jeden Semesters wurden darüber hinaus – auf freiwilliger Basis – von den Studierenden themenübergreifende Abschlussreflexionen erstellt. In diesen Reflexionen wurde festgehalten, welche Lernfortschritte und Entwicklungen die Studierenden an sich beobachten konnten, wie Inhalte des Studiums bisher genutzt werden konnten und welche Veranstaltungen von besonderem Interesse waren. Hinter diesen Abschlussreflexionen stand die Intention, die Erzieherinnen anzuregen, ihren Lern- und Entwicklungsprozess retrospektiv zu beleuchten und am Ende eines jeden Semesters vertiefend Bilanz zu ziehen.

Die Arbeit an und mit dem Portfolio wurde von den Studierenden in selbstorganisierter Form durchgeführt. Dabei wurden sie jedoch von den Dozenten und Dozentinnen sowie im Rahmen eines begleitenden Mentorings unterstützt und beraten.

Als weitere Prüfungsform wurde die Methode der Projektarbeit<sup>27</sup> eingeführt. Die Erarbeitung und Durchführung von Projekten erfüllt verschiedene Funktionen und stellt eine besonders leistungsfähige Methode zur Förderung der Kompetenzentwicklung dar.<sup>28</sup> Im Rahmen des Weiterbildungsstudienganges erarbeiteten die Erzieherinnen in einzelnen Modulen oder auch modulübergreifend Projekte, die sie in ihren Kindertageseinrichtungen durchführten.<sup>29</sup>



gły u siebie zaobserwować, które z treści przekazanych im w ramach studiów mogły dotychczas wykorzystać w praktyce i które z zajęć były dla nich szczególnie interesujące. Te końcowe refleksje w zamierzeniu miały zachęcić wychowawczynie do retrospektywnego spojrzenia na proces własnej edukacji i rozwoju oraz do dokonania bilansu swoich osiągnięć pod koniec każdego semestru. Praca z portfolio została przez studentki przeprowadzona samodzielnie, jednakże korzystały one przy organizacji swojej pracy ze wsparcia nauczycieli akademickich i towarzyszącego projektowi mentoringu.

Jako kolejna forma egzaminowania została wprowadzona metoda pracy z projektem<sup>27</sup>. Przygotowanie i przeprowadzanie projektów spełnia różne funkcje i jest szczególnie efektywną metodą sprzyjającą rozwojowi kompetencji<sup>28</sup>. Podczas studiów wychowawczynie przygotowywały projekty mieszczące się w ramach poszczególnych modułów lub też wykraczające poza nie, które następnie realizowały we własnych placówkach<sup>29</sup>. Umożliwiało to bezpośrednie zastosowanie treści teoretycznych w praktyce zawodowej. Niektóre z projektów zostały przeprowadzone w grupach, inne samodzielnie wdrożone w poszczególnych placówkach we współpracy z pozostałymi pracownikami. W ten sposób metoda projektu wspierała „uczenie się ukierunkowane na działanie w społeczeństwie”<sup>30</sup>, które obejmowało nie tylko zaplanowanie i przeprowadzenie projektu, lecz również kierowanie nim, ocenę wyników/ewaluację i rozwiązywanie ewentualnie pojawiających się problemów<sup>31</sup>.

### **3. Nauczanie i uczenie się w ramach studiów doksztalających**

Sukces w organizacji procesów uczenia się w ramach studiów doksztalających – po-

Auf diese Weise konnte ein direkter Transfer theoretischer Inhalte in die Berufspraxis ermöglicht werden. Einige der Projekte wurden in Gruppen erarbeitet bzw. anschließend in Kooperation mit den Kollegen und Kolleginnen der jeweiligen Einrichtung selbstständig umgesetzt. So förderte die Projektmethode ein „handlungsorientiertes soziales Lernen”,<sup>30</sup> das nicht nur die Planung und Durchführung des Projekts, sondern auch die Steuerung, Ergebnisbewertung/Evaluation und mögliche Problemlösung umfasste.<sup>31</sup>

### **3. Lehren und Lernen im Weiterbildungsstudiengang**

Die erfolgreiche Gestaltung der Lernprozesse innerhalb des Weiterbildungsstudienganges – wie auch innerhalb anderer Studiengänge oder erwachsenenpädagogischer Arrangements – hängt zum einen von der Eigenaktivität, Motivation und Selbststeuerung der Lernenden ab, zum anderen aber auch von der didaktischen Kompetenz der Lehrenden<sup>32</sup> und deren Fähigkeit, die eigene Lehre aus der Perspektive der Lernenden wahrzunehmen, um Lehren und Lernen wirksam aufeinander beziehen zu können.<sup>33</sup>

#### **3.1. Didaktische Überlegungen**

Alle Lehrenden handeln didaktisch: sie planen ihre Veranstaltungen, wählen Inhalte aus und legen die Reihenfolge ihrer Bearbeitung fest, sie machen sich Gedanken darüber, was sie bei den Studierenden erreichen wollen, sie führen die Veranstaltungen mit Hilfe von verschiedenen Sozialformen, Methoden und Medien durch und überprüfen den Erfolg ihrer Lehrveranstaltungen.<sup>34</sup> Damit befinden sich die zentralen Elemente von Lehr-Lern-Prozessen, Lehrende, Lernende und Wissen, in einem komplexen Zusammenhang von Variablen, die immer wieder neu gestaltet werden. In Anlehnung an den beschrie-

dobnie jak na innych kierunkach studiów lub w kształceniu dorosłych – zależy z jednej strony od aktywności, stopnia motywacji i samodzielności studentów, z drugiej jednak strony również od kompetencji dydaktycznych nauczycieli<sup>32</sup> i ich umiejętności spojrzenia na własne nauczanie z perspektywy słuchaczy, tak aby móc skutecznie połączyć z sobą procesy nauczania oraz uczenia się<sup>33</sup>.

### 3.1. Uwagi dydaktyczne

Wszyscy nauczyciele, postępując zgodnie z regułami dydaktyki, planują swoje zajęcia, wybierają treści i ustalają kolejność ich omawiania, zastanawiają się na tym, co chcą przez to osiągnąć, prowadzą zajęcia, wykorzystując różne formy społeczne, metody i media oraz kontrolują efekty swoich zajęć<sup>34</sup>. W ten sposób zasadnicze elementy procesów uczenia się i nauczania, a więc nauczający, uczący się oraz przekazywana wiedza, stanowią złożoną konfigurację zmiennych, która jest wciąż od nowa kształtowana. Należy zauważyć, nawiązując do wspomnianego już „shift from teaching to learning”, że chodzi o to, aby celem rozważań dydaktycznych było nie tylko „przedstawienie wiedzy zgodnie z naukowymi kryteriami racjonalności, lecz »przemysłenie jej na nowo« w procesie uczenia się”<sup>35</sup>. Należy połączyć z tym wzmożone starania o umiejętność patrzenia z perspektywy innych oraz o adekwatny do poszczególnych grup odbiorców sposób przygotowania i przeprowadzania zajęć<sup>36</sup>. Nie oznacza to jednak, że nauczanie powinno być całkowicie dostosowane do oczekiwań studentów. Chodzi raczej o to, aby skutecznie połączyć z sobą procesy nauczania i uczenia się, co jest ważne przede wszystkim przy formułowaniu i uzgadnianiu celów nauczania. Wyraźnie zaznaczające się odchodzenie od behawiorystycznych modeli uczenia się, zgodnie

benen „Shift from Teaching to Learning” gilt es, didaktische Überlegungen nicht allein darauf abzu zielen, „das Wissen nach wissenschaftlichen Rationalitätskriterien darzustellen, sondern es durch Lernen hindurch ‚neu‘ zu denken”.<sup>35</sup> Damit verknüpft werden sollte eine verstärkte Perspektivenübernahme und zielgruppenadäquate Vorbereitung und Gestaltung der Lehrveranstaltungen.<sup>36</sup> Dies bedeutet nicht, die Lehrtätigkeit vollständig an den Erwartungen der Studierenden auszurichten, vielmehr bietet es die Möglichkeit, Lehre und Lernen wirkungsvoll miteinander zu verknüpfen, was vor allem bei der Formulierung und Abstimmung von Lernzielen wichtig ist. Durch die deutliche Abkehr von behavioristischen Lernmodellen, denen zufolge ein Kausalzusammenhang zwischen Curricula, Bildungszielen und Lernergebnissen besteht, müssen eine eindeutige Planbarkeit und Messbarkeit durch eine situationsorientierte Gestaltung von Lernprozessen ersetzt bzw. ergänzt werden.<sup>37</sup>

### 3.2. Lerninhalte, Lernziele und Lernwiderstände

Die gemeinsame Abstimmung von Lernzielen, Lerninhalten und Prüfungsformen war besonders bei den Erzieherinnen des Weiterbildungsstudienganges von großer Bedeutung. Zum einen war die Gruppe bezüglich ihrer Altersstruktur und Berufserfahrung sehr heterogen, was auch bedeutet, dass einige Erzieherinnen die Ausbildungszeit noch nicht lange hinter sich hatten, andere wiederum schon sehr lange in ihrem Beruf arbeiten und der Lernprozess der Ausbildung entsprechend weit zurück lag. Zum anderen brachten die Erzieherinnen andere Lern- und Wissensvoraussetzungen mit, als bspw. grundständig Studierende mit Hochschulzugangsberechtigung, und hatten durch ihre Vollzeitbeschäftigung und teilweise familiäre Verpflichtungen sehr begrenzte Zeit- und Energieressourcen. All dies muss beachtet werden, wenn es um die curriculare und zeitliche Gestaltung der Veranstaltungen geht.

z którymi istnieje związek przyczynowy między planem nauczania, celami kształcenia i jego wynikami, sprawia, iż wcześniejsze przekonanie o możliwości zaplanowania i zmierzenia procesów nauczania musi ustąpić miejsca nastawieniu na dopasowane do konkretnej sytuacji kształtowanie tych procesów<sup>37</sup>.

### 3.2. Treści, cele i problemy nauczania

Wspólne ustalanie celów i treści nauczania oraz form egzaminowania miało duże znaczenie w przypadku wychowawczyń podejmujących studia doksztalające. Należy tu wspomnieć o tym, że grupa miała charakter bardzo heterogeniczny pod względem struktury wiekowej i doświadczenia zawodowego, co oznacza, że niektóre z uczestniczek dopiero niedawno zakończyły kształcenie zawodowe, inne zaś pracowały w swoim zawodzie już od długiego czasu i proces kształcenia miały już dawno za sobą. Uwzględnić należy również to, że wychowawczynie miały inne doświadczenia związane z nauką i zasoby wiedzy niż na przykład studenci po maturze, a przez pracę na pełnym etacie i po części również obowiązki rodzinne miały ograniczone zasoby czasu i energii. To wszystko musiało zostać uwzględnione podczas formułowania planu studiów i czasowego rozkładu zajęć. Jednak również tu obowiązywała zasada, że nie można kierować się wyłącznie oczekiwaniami i życzeniami studentów. Oprócz konkretnych, praktycznych pytań, jakie często były stawiane przez wychowawczynie, decydujące były przede wszystkim treści teoretyczne z zakresu nauk o kształceniu, aby umożliwić uzyskanie wiedzy opartej o aktualne wyniki badań, profesjonalną refleksję, ocenę i dalszy rozwój praktyki pedagogicznej.

Po to, aby lepiej wyjaśnić cele kształcenia oraz oczekiwania, zarówno studentów,

Doch auch hier gilt, dass nicht ausschließlich den Erwartungen und Wünschen der Studierenden entsprochen werden kann und sollte. So sind neben konkreten praxisrelevanten Fragen, wie sie von den Erzieherinnen oftmals gestellt wurden, vor allem bildungswissenschaftliche theoretische Inhalte entscheidend, um ein an aktuelle Forschungsergebnisse orientiertes Wissen zu erwerben, mit dem wiederum die pädagogische Praxis professionell reflektiert, bewertet und weiterentwickelt werden kann.

Um Lernziele transparenter zu machen und Erwartungen seitens der Studierenden wie auch der Lehrenden zu klären, können verschiedene Instrumente und Methoden eingesetzt werden. So ist es wichtig, bereits in den Modulbeschreibungen, die für jedes Semester und jedes Modul erstellt werden, die geplanten Lerninhalte der jeweiligen Veranstaltung konkret zu beschreiben und die Lernziele zu nennen, die erreicht und in Form von Kompetenzen entwickelt werden sollen. Damit kann dazu beigetragen werden, die Bedeutsamkeit der behandelten Themen und ihre Einbettung in das Modul nachvollziehbar zu machen, was wiederum möglichen Lernwiderständen entgegenwirken kann. Die Gründe für Lernwiderstände können jedoch sehr vielseitig sein; sie sind in der Regel mit „biographischen Erfahrungen, Erwartungen, situierten Einbindungen und Interessen“<sup>38</sup> verknüpft und können nicht nur mit Hilfe von eindimensionalen „Ursache-Wirkungs-Modellen“<sup>39</sup> erklärt werden. Das Lernen im Erwachsenenalter gilt als biographie- und erfahrungsorientiertes Anschlusslernen; neue Inhalte knüpfen immer an vorhandene Deutungsmuster, Erfahrungen und Einstellungen an.<sup>40</sup> So verfügen auch die Erzieherinnen über eine individuelle Lernbiographie und subjektive Lerntheorien, die eng mit ihren bisherigen Lernerfahrungen, Deutungsmustern und emotionalen Erfahrungen in Bezug auf Lernen verknüpft sind.

Entscheidend für einen Lernerfolg ist vor allem die Art und Weise, wie ein Lerngegenstand von den

jak i wykładowców, zastosować można różne metody. Jest rzeczą ważną, aby już na etapie opisu modułów, który przygotowuje się na każdy semestr, opisać konkretnie planowane treści nauczania i wyraźnie zaznaczyć cele, które mają być osiągnięte i przekształcone w konkretne umiejętności. W ten sposób wzrasta szansa na to, że znaczenie omawianych tematów i ich niezbędność w danym module staną się dla studentów zrozumiałe, co z kolei może pomóc uniknąć ewentualnych oporów z ich strony. Powody takich oporów mogą być jednak bardzo różnorodne; są one z reguły powiązane z „doświadczeniami życiowymi, oczekiwaniami, uwarunkowaniami sytuacyjnymi i zainteresowaniami”<sup>38</sup> i można je wyjaśnić nie tylko za pomocą prostych modeli przyczynowych<sup>39</sup>. Na uczenie się w wieku dorosłym duży wpływ ma dotychczasowa biografia jednostki i jej doświadczenia; nowe treści muszą dołączyć do istniejących już wzorów interpretacyjnych, doświadczeń i poglądów<sup>40</sup>. Również każda z wychowawczyń miała swoją indywidualną biografię edukacyjną i subiektywne poglądy na uczenie się, blisko związane z dotychczasowymi doświadczeniami edukacyjnymi, wzorami interpretacyjnymi i emocjonalnymi doświadczeniami związanymi z nauką.

O sukcesie w nauce decyduje przede wszystkim sposób, w jaki dane treści są odbierane przez uczących się, jakie przypisuje się im znaczenie i w jakim stopniu ma się poczucie wpływu na proces nauczania<sup>41</sup>. W tym kontekście w trakcie studiów okazało się, że odpowiednio wczesne przedstawienie wyczerpującego opisu poszczególnych modułów okazało się dla studentek bardzo pomocne w przygotowaniu się do tematów, które miały być w przyszłości omawiane. Oprócz tego w ramach niektórych zajęć przypominało, które treści są już znane, i proszono

Lernenden selbst aufgenommen, welche Bedeutung ihm beigemessen und wie hoch der Grad an Selbstbestimmung empfunden wird.<sup>41</sup> Vor diesem Hintergrund hat sich innerhalb des Weiterbildungsstudienganges gezeigt, dass eine frühzeitige Ausgabe der ausführlich formulierten Modulbeschreibungen für die Studierenden sehr hilfreich war, um sich auf die kommenden Themen einstellen und diese vorbereiten zu können. Zudem wurde in einigen Veranstaltungen vorab ermittelt, welche der Inhalte bereits bekannt sind und ob die Erzieherinnen konkrete Fragestellungen zu den Themen haben. Darüber hinaus wurden die Inhalte und deren Gestaltung bzw. Bearbeitung im Laufe des Semesters gemeinsam mit den Erzieherinnen abgestimmt und teilweise modifiziert. Die Möglichkeit, Wünsche bzgl. der Prüfungsformen, Kritik und Vorschläge zur organisatorischen und curricularen Gestaltung des Studiengangs zu äußern sowie die freie Belegung von Wahlpflichtmodulen trugen des weiteren zur Eigenaktivität der Erzieherinnen bei, erhöhten die Identifikation mit dem Studium selbst und förderten damit auch die intrinsische Motivation der Studierenden.

### 3.3. (Neue) Lehr-Lern-Methoden und -arrangements

Abgeleitet vom griechischen Wort *methodos* (Weg) dienen Methoden aus pädagogischer Sicht als Weg, um zu einem bestimmten (Lern-)Ziel zu gelangen.<sup>42</sup> Dabei gibt es jedoch keinen einzig richtigen Weg – je nach Zielgruppe, Zeitrahmen, Thema, usw. können verschiedene Lehr-Lern-Methoden eingesetzt werden, um die gemeinsame Lehr-Lern-Situation zu gestalten und zu strukturieren.

Bei der Auswahl von Methoden sollten grundsätzlich folgende Fragen beachtet werden:

- Welche Zielgruppe wird angesprochen (Alter, Geschlecht, Schul- und Berufsbildung)?
- Welche Vorkenntnisse können vorausgesetzt werden?

o konkretne pytania dotyczące tych tematów. Oprócz tego treści nauczania oraz sposób ich przekazywania i opracowywania były w trakcie semestru wspólnie z wychowawczyniami omawiane i częściowo modyfikowane. Możliwość wyrażania własnych życzeń odnośnie formy egzaminów, artykułowania krytyki oraz wysuwania propozycji odnoszących się do organizacji i programu studiów, a także możliwość wolnego wyboru niektórych przedmiotów, przyczyniała się również do zwiększenia aktywności studentek, sprawiała, że bardziej identyfikowały się one z samymi studiami i wzmacniały swą wewnętrzną motywację.

### 3.3. Nowe metody i aranżacje procesów nauczania i uczenia się

Metody – pojęcie to wywodzi się z greckiego słowa *methodos* (droga) – z pedagogicznego punktu widzenia pełnią rolę drogi prowadzącej do określonego celu nauczania<sup>42</sup>. Należy jednak przy tym pamiętać, że nie istnieje jedyna słuszna droga – w zależności od grupy docelowej, ram czasowych, tematu itp. można zastosować różne metody, aby ukształtować i nadać strukturę wspólnej sytuacji edukacyjnej.

Przy wyborze metod należy zasadniczo uwzględnić następujące kwestie:

- O jaką grupę docelową chodzi (wiek, płeć, edukacja szkolna, zawodowa)?
- Jakiego uprzedniego zasobu wiedzy można oczekiwać?
- Jakie treści powinny zostać poruszone i jaka metoda pasuje do konkretnego tematu (informować czy pozwolić na własne doświadczenia)?
- Jaka metoda będzie najbardziej sprzyjała wykształceniu się określonych (ponadprzedmiotowych) kompetencji (np. umiejętności samodzielnego uczenia się, komunikacji, elastyczności, kreatywności)?

- Welche Inhalte sollen erarbeitet werden und welche Methode passt zu dem Thema (informieren oder selbst erleben lassen)?
- Welche Methode eignet sich besonders, um bestimmte (überfachliche) Kompetenzen zu fördern (z.B. Selbstlernkompetenz, Kommunikation, Transferfähigkeit, Kreativität)?
- Welche Sozialform (Einzel-, Partner-, Gruppen- oder Plenumsarbeit) soll gewählt werden?
- Welches (Lern-)Ziel soll erreicht werden?
- Wie viel Zeit und welche Materialien und Medien stehen zur Verfügung?<sup>43</sup>

Die Verlagerung vom überwiegend rezeptiven Lernen zum aktiven Lernen erfordert aktivierende Lehr-Lern-Methoden, durch die ein entsprechender Raum für „studentische Selbsttätigkeit und Eigenaktivität“<sup>44</sup> geschaffen werden kann. Dabei sind nicht alle Methoden prinzipiell neu; oft geht es darum, bekannte Methoden „neu“ zu denken bzw. im Sinne eines konstruktivistischen Lehr-Lern-Verständnisses zu gestalten. Dies bedeutet nicht automatisch, darbietende Methoden gänzlich zu ersetzen. Im Rahmen des Weiterbildungsstudiengangs hat sich bspw. gezeigt, dass meist ein erster Input seitens der Lehrenden sinnvoll und auch erwünscht war, um in ein neues Thema einzusteigen.

Methoden lassen sich nach dem Kriterium der Aktivität der Lehrenden und Lernenden unterscheiden.<sup>45</sup> Bei Methoden mit darbietendem Charakter nimmt der Lehrende eine sehr aktive Position ein, die Lernenden sind hingegen eher passiv und nehmen eine rezeptive Haltung ein. Bei aktivierenden Methoden treten die Lehrenden eher in den Hintergrund. Zwar initiieren sie (Lern)Prozesse und stehen als Lernberater und -begleiter zur Verfügung, die Aktivität und Initiative übernehmen hingegen die Lernenden.

Für unterschiedliche Inhalte und didaktische Absichten gibt es unterschiedliche methodische Realisierungsmöglichkeiten. Dabei ist ein Methoden-Mix anregender, als das Lernen mit nur einer Methode, denn er ermöglicht „geistiges Umschal-

- Jaka forma społeczna powinna zostać wybrana (praca indywidualna, w parach, w grupach, na plenum)?
- Jaki cel nauczania ma zostać osiągnięty?
- Ile czasu, jakie materiały i media są do dyspozycji?<sup>43</sup>

Przestawienie się z uczenia głównie recepcyjnego na aktywne uczenie się wymaga aktywizujących metod edukacyjnych, które stworzą odpowiednią przestrzeń dla „samodzielnności i aktywności studentów”<sup>44</sup>. Przy tym warto zauważyć, że nie wszystkie metody są zasadniczo nowe; często chodzi tylko o to, aby znane od dawna metody przemysleć na nowo lub przekształcić w kontekście konstruktywistycznego rozumienia edukacji. Nie oznacza to automatycznie całkowitej rezygnacji z metod prezentacyjnych. W ramach studiów okazało się na przykład, że najczęściej pierwszy *input* ze strony wykładowcy był potrzebny, a także oczekiwany, ponieważ ułatwiał wprowadzenie nowego tematu.

Metody dadzą się podzielić według kryterium aktywności nauczających i uczących się<sup>45</sup>. W przypadku metod o charakterze prezentacyjnym osoba nauczająca pełni rolę bardzo aktywną, podczas gdy uczący się są raczej pasywni i przyjmują postawę recepcyjną. Metody aktywizujące sprawiają natomiast, że nauczający schodzą na drugi plan. Wprawdzie inicjują procesy uczenia się i pełnią rolę doradców i opiekunów, ale aktywność i inicjatywa przechodzą w ręce uczących się.

Dla różnych treści i celów dydaktycznych odpowiednie są różne metody ich realizacji. O wiele bardziej inspirujące jest mieszanie z sobą różnych metod niż nauka z wykorzystaniem tylko jednej metody, ponieważ umożliwia ono „gimnastykę umysłu, angażuje różne kanały percepcji i oferuje ludziom reprezentującym odmienne style uczenia się różnorodne możliwości dostępu i punkty oparcia”<sup>46</sup>. Przy zastosowaniu aktywizujących

ten, spricht verschiedene Lernkanäle an und bietet den verschiedenen Lerntypen unterschiedliche Zugänge und Ansatzpunkte”<sup>46</sup>. Wichtig ist auch bei dem Einsatz aktivierender Lehr-Lern-Methoden, dass diese sinnvoll und ersichtlich mit den zu vermittelnden Inhalten verzahnt sind und nicht nur als Selbstzweck betrieben werden.<sup>47</sup> Die innerhalb des Weiterbildungsstudienganges eingesetzten Lehr-Lern-Methoden (und -ansätze) sind insbesondere das problemorientierte Lernen<sup>48</sup> und metakognitive Methoden (z.B. kollegiale Fallberatung, Reflecting Team, stimulierte Kommentierung).

#### 3.4. Die veränderten Rollen der Lehrenden und Lernenden

„Wenn Lernen als aktiver und selbstgesteuerter Prozess der Wissenskonstruktion begriffen wird, dann verändern sich auch die Rollen, die Lernende und Lehrende in diesem Prozess spielen.”<sup>49</sup> Die Rolle der Studierenden verändert sich vom „passiven Informationsempfänger”<sup>50</sup> zum aktiv Lernenden, der selbst verantwortlich ist für den eigenen Lernprozess. Dieses „Umdenken” erfordert Zeit und auch die Entwicklung bestimmter Kompetenzen und Techniken, um selbstgesteuert lernen zu können. So trifft das steigende Erfordernis nach Selbstregulation und -steuerung des Lernens nicht selten auf den Zustand bzw. das Gefühl der Überforderung. Auch das Bewusstsein, dass sich Lernen nicht nur auf die Vermittlung und den Konsum von so genanntem Expertenwissen beschränkt, muss sowohl den Lernenden deutlicher werden – sie müssen mehr Eigenverantwortung für ihren Lernerfolg übernehmen –, als auch den Lehrenden, die nun nicht mehr alle Aspekte des Lernprozesses selbst steuern können und müssen.<sup>51</sup> Viele Studierende müssen mit dieser „neuen” Art des Lernens erst vertraut gemacht werden und benötigen dabei die Unterstützung der Lehrenden als Moderatoren, Lernberater und -begleiter sowie Ansprechpartner in fachlichen wie auch überfachlichen Fragen.

metod uczenia się i nauczania jest rzeczą ważną, aby miały one logiczny i widoczny związek z przekazywaną treścią, a nie były celem same w sobie<sup>47</sup>. Metody i założenia edukacyjne zastosowane w ramach omawianego kierunku studiów to przede wszystkim uczenie się problemowe<sup>48</sup> oraz metody metakognitywne (np. kolegiałne doradztwo, „reflecting team”, stymulowany komentarz).

### 3.4. Zmiana ról nauczających i uczących się

„Jeśli rozumieć naukę jako aktywny i samosterowny proces konstruowania wiedzy, wówczas zmienić się muszą role, jakie odgrywają uczący się i nauczający w tym procesie.”<sup>49</sup> Rola studenta nie polega już na byciu „pasywnym odbiorcą informacji”<sup>50</sup>, lecz osobą aktywnie uczącą się, osobiście odpowiedzialną za własny proces edukacji. Takie „przestawienie się” wymaga czasu oraz rozwoju określonych kompetencji i technik umożliwiających samodzielne uczenie się. Nierzadko jednak reakcją na wzrost oczekiwań dotyczących samoregulacji i samosternowości uczenia się stanowi poczucie niemożności sprostania zbyt wysokim wymaganiom. Należy więc zadbać o świadomość tego, że nauka nie może ograniczać się tylko do przekazywania i konsumpcji tzw. wiedzy eksperckiej. Świadomość ta potrzebna jest zarówno uczącym się – ponieważ muszą oni w większym niż dotychczas stopniu przejąć odpowiedzialność za swoje sukcesy w nauce – jak i nauczającym, którzy nie muszą już, a nawet nie powinni kierować osobiście wszystkimi aspektami procesu nauczania<sup>51</sup>. Wielu studentów musi najpierw przyzwyczać się do „nowego” sposobu edukacji, przy czym potrzebne jest wsparcie wykładowców jako moderatorów, doradców i opiekunów, a także jako partnerów do rozmowy nie tylko na tematy związane bezpośrednio z zajęciami.

Dass eine motivierende Begleitung und Unterstützung seitens der Lehrenden sehr entscheidend sein kann, hat sich auch im Kontext des Weiterbildungsstudienganges gezeigt. Insbesondere zu Beginn des Studiums benötigten – und forderten – die Erzieherinnen nicht nur fachliche Unterstützung, sondern auch Beratung in lebens- und berufspraktischen Fragen. Dies hing v.a. damit zusammen, dass die Erzieherinnen sozusagen als Pioniere der akademischen Aus- und Weiterbildung in ihrem Berufsfeld durch die Teilnahme an dem Weiterbildungsstudiengang mit entsprechenden Schwierigkeiten und Vorurteilen konfrontiert wurden, sowohl im beruflichen als auch privaten Bereich. Daher ging es in ihrem Fall nicht nur um die Unterstützung in einer völlig neuen Lern- und Studiensituation, sondern auch um die gemeinsame und individuelle Reflexion der beruflichen Rolle sowie die Entwicklung eines neuen Selbstbewusstseins. In didaktischer Hinsicht hat die Erfahrung gezeigt, dass bei dieser Zielgruppe gerade am Anfang noch ein relativ hohes Maß an Instruktion notwendig war. Mit der Zeit und den Erfahrungen bzgl. des eigenen Lernverhaltens wurden die Erzieherinnen immer selbstständiger und fanden ihren eigenen Weg, sowohl das Studium als auch ihr berufliche Situation zu gestalten. Eine besondere Unterstützung erfuhren die Erzieherinnen durch ein studienbegleitendes Mentoring, welches zusätzlich zu den regulären Veranstaltungen in Form von Gruppen- oder auch Einzelsitzungen stattfand. Das Mentoring bot den Studierenden Unterstützung in der, für viele sehr ungewohnten Lernsituation – sei es bei formalen oder inhaltlichen Fragen des wissenschaftlichen Arbeitens oder Lern- bzw. Motivationsschwierigkeiten. Zudem wurde innerhalb des Mentorings die Reflexion der eigenen Rolle, des Lernverhaltens und auch der Ziele und Wünsche, die mit dem Weiterbildungsstudiengang verknüpft waren mit Hilfe entsprechender Methoden (kollegiale Fallberatung, Feedback, Diskussion) angeregt und so die Entwicklung der Selbstlernkom-

Również w kontekście studiów dokształcających okazało się, że motywująca opieka i wsparcie ze strony wykładowców może mieć decydujące znaczenie. Szczególnie na początku ich uczestniczki potrzebowały – i domagały się – nie tylko fachowego wsparcia, lecz również rad dotyczących różnych problemów życiowych i zawodowych. Wynikało to m.in. z tego, że wychowawczynie, odgrywające w pewnym sensie rolę pionierów dokształcania akademickiego, z powodu wzięcia udziału w projekcie napotykały na różnego rodzaju trudności i uprzedzenia, zarówno w sferze zawodowej, jak i prywatnej. Dlatego też chodziło nie tylko o to, aby wspierać je w zupełnie nowej dla nich sytuacji edukacyjnej, lecz również o wspólną oraz indywidualną refleksję nad rolą zawodową oraz o podbudowanie poczucia własnej wartości. Pod względem dydaktycznym doświadczenie pokazało, że w tej grupie docelowej, szczególnie na początku, potrzebna była duża ilość instruktażu. Z czasem i w miarę nabywania doświadczenia oraz podejmowania własnych starań zmierzających do zdobywania wiedzy wychowawczynie stawały się coraz bardziej samodzielne i odnajdywały własne sposoby zarówno studiowania, jak i wpływania na swoją sytuację zawodową. Szczególnym wsparciem okazał się dla studentek mentoring, odbywający się w formie konsultacji grupowych i indywidualnych poza planowymi zajęciami. Mentoring stanowił dla studentów wsparcie w nowej i dla wielu z nich niezwyklej sytuacji edukacyjnej – zarówno w przypadku formalnych czy merytorycznych problemów pojawiających się w pracy naukowej, jak również w przypadku trudności z nauką czy braku motywacji. Oprócz tego w ramach mentoringu podejmowana była refleksja nad własną rolą, stosunkiem do nauki, celami i oczekiwaniami związanymi z kształceniem.

petenz (Metakognition) wie auch Methodenkompetenz unterstützt.

#### 4. Fazit

Kern der Akademisierung der Erzieherinnenausbildung ist die Professionalisierung von in frühpädagogischen Bereichen tätigen Fachkräften. Dabei setzt sich die Professionalität von Erzieherinnen aus drei zentralen Elementen zusammen: zum einen aus dem professionellen Habitus, einer Grundhaltung, mit der dem Kind mit Respekt begegnet wird und durch die es als Subjekt seines eigenen und „eigensinnigen“ Bildungsprozesses wahrgenommen wird; zum anderen aus der Ausbildung professioneller Handlungskompetenzen, die insbesondere die Fähigkeiten umfassen, Bildungsprozesse von Kindern wahrzunehmen, diese zu dokumentieren, zu reflektieren und in das eigene Handeln zu integrieren; als drittes Element gilt das professionelle Wissen, welches ständig erweitert und überdacht werden muss.<sup>52</sup>

Ziel des Modellprojekts „Bildungswissenschaften der frühen Kindheit“ war es, die Professionalisierung von Erzieherinnen zu fördern und zu unterstützen. Im Hinblick auf die Anhebung der Eingangsvoraussetzungen für den Erzieherinnenberuf hat der Weiterbildungsstudiengang insbesondere pädagogischen Fachkräften, die bereits im System arbeiten, die Chance geboten, sich auf Hochschulniveau weiterzuqualifizieren. Die Verbindung von praktischer Ausbildung und Tätigkeit mit akademischer Weiterbildung erwies sich dabei als besonders ertragreich für die Ausbildung einer professionellen Handlungskompetenz: „Erst die wissenschaftliche Fundierung von beruflichen Qualifikationen ermöglicht eine reflexiv ausgerichtete, Wissen und Können ausbalancierende berufliche Praxis in pädagogischen Arbeitsfeldern.“<sup>53</sup>

Um einem wie oben beschriebenen Professionalitätsbegriff, der auf „Habitus, Kompetenz und Wi-



Dokonywało się to za pomocą metod takich, jak: kolegialne doradztwo, feedback i dyskusja. W ten sposób wspierany był rozwój umiejętności samodzielnego uczenia się (metakognicja) oraz kompetencje metodyczne.

#### 4. Podsumowanie

Zasadniczym celem akademizacji kształcenia wychowawców jest profesjonalizacja kadry wychowawczej w dziedzinie wczesnej edukacji. Na profesjonalizm wychowawcy składają się trzy zasadnicze elementy. Po pierwsze, profesjonalny habitus, czyli postawa szacunku wobec dziecka, dostrzeżenie w nim podmiotu własnego i „samowolnego” procesu kształcenia; po drugie, wykształcenie profesjonalnych kompetencji, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności obserwowania procesów kształcenia dzieci, ich dokumentowania, refleksji nad nimi oraz włączania ich w strukturę własnych działań; po trzecie, profesjonalna wiedza, która musi być wciąż na nowo poszerzana i przemyślana<sup>52</sup>.

Celem projektu modelowego „Nauki o kształceniu wczesnodziecięcym” było wspieranie doskonalenia zawodowego wychowawców. Studia podnoszące kwalifikacje zawodowe stanowiły szansę, szczególnie dla kadry pedagogicznej pracującej już w zawodzie, na dalsze kształcenie się na poziomie szkoły wyższej. Połączenie kształcenia praktycznego i pracy w zawodzie z kształceniem akademickim okazało się szczególnie owocne dla podnoszenia profesjonalnych kompetencji: „Dopiero naukowo podbudowane kwalifikacje zawodowe umożliwiają pedagogiczną praktykę zawodową ukierunkowaną na refleksję i cechującą się równowagą między wiedzą a umiejętnościami”<sup>53</sup>.

Aby sprostać założeniom pojęcia profesjonalizmu, na który składać się mają „habi-

ssen”<sup>54</sup> beruht, gerecht zu werden, musste „das Studium durch eine durchgehende und enge Verzahnung von Theorie und Praxis, von Aktion und Reflexion, geprägt sein”.<sup>55</sup> Diese enge Verzahnung war unerlässlich für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen und eines professionellen Habitus. So hat sich bei den Erzieherinnen eine positive Grundhaltung gegenüber Forschung und Wissenschaft entwickelt, die zu einem großen Teil aus dem intensiven und auf Gleichberechtigung gründenden Diskurs der Dozentinnen und Dozenten, als WissenschaftlerInnen, mit den Erzieherinnen, als Fachfrauen aus der Praxis, gespeist wurde. Die Studierenden als (Forschungs-)Partner aufzufassen, die, gerade wenn sie schon lange Zeit berufstätig sind, über wertvolle Ressourcen, Erfahrungen und Wissen verfügen, sie ernst zu nehmen und in den Entwicklungsprozess des Modellprojekts einzubinden, unterstützte diese positive Grundhaltung im besonderen Maße. Zur Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen gehörte ferner die Wahrnehmung und Reflektion eigener Bildungsprozesse sowie der eigenen beruflichen Rolle. Dies zu fördern und zu unterstützen, zählte zu einer der Hauptaufgaben des Weiterbildungsstudiengangs. Die Erzieherinnen wurden darin konkret durch die reflexionsfördernde Portfolioarbeit unterstützt. Die Arbeit mit dieser Methode sowie die Entwicklung und Auswertung eigener Projekte ermöglichten den Erzieherinnen zudem eine sukzessive, aber auch lebendige Heranführung an eigene Forschungserfahrungen und damit die Entstehung eines systematisch reflektierten Theorie-Praxis-Verhältnisses.<sup>56</sup> Einen solchen professionellen und forschungsorientierten Habitus auszubilden, ist der zentrale Kern frühpädagogischer Studiengänge. Er wurde innerhalb des hier entwickelten Modellstudiengangs insbesondere mit Hilfe der intensiven Begleitung durch das Mentoring gefördert und gefestigt. Das Mentoring bot dabei den Rahmen, überfachliche Fragen zu beantworten und sich auch auf informeller Ebene auszutauschen. Dabei hat sich gezeigt, dass eine persone-

tus, kompetencja i wiedza”<sup>54</sup>, program studiów musiał się charakteryzować „stałym i ścisłym związkiem teorii i praktyki, działania i refleksji”<sup>55</sup>. Ten ścisły związek był niezbędny do rozwoju profesjonalnych kompetencji i profesjonalnego habitusu. Można było zauważyć, że u wychowawczyń powstało pozytywne nastawienie wobec badań naukowych i wiedzy naukowej, a ważnym źródłem tego nastawienia był intensywny i oparty na zasadzie równouprawnienia dyskurs między nauczycielami akademickimi jako przedstawicielami środowisk naukowych a wychowawczyniami jako specjalistkami w dziedzinie praktyki pedagogicznej.

Takiemu pozytywnemu nastawieniu sprzyjało również uznanie studiujących za partnerów w projekcie badawczym, uzasadnione tym, że jako długoletni zawodowi pedagodzy dysponują oni wartościowymi umiejętnościami, doświadczeniami i wiedzą, dlatego też zasługują na to, aby traktować ich poważnie i włączyć w pracę nad projektem. Rozwojowi profesjonalnych kompetencji sprzyjała oprócz tego refleksja nad własnym procesem edukacyjnym i własną rolą zawodową. Zachęcanie do takiej refleksji i wspieranie jej należało do głównych celów studiów doształcających. Wychowawczyniom pomagała w tym sprzyjająca refleksji praca z portfolio.

Praca tą metodą oraz przygotowywanie i ocenianie własnych projektów umożliwiły ponadto uczestniczkom studiów sukcesywny i żywy kontakt z własnymi doświadczeniami badawczymi, a przez to powstanie opartego na systematycznej refleksji związku między teorią a praktyką<sup>56</sup>. Stworzenie warunków do powstania profesjonalnego i opartego na wynikach badań habitusu to główny cel studiów z zakresu pedagogiki wczesnej edukacji. W ramach stworzonego tu modelowego kierunku, dążenie do tego celu umożliwiła w szczególności intensywna opieka nad stu-

lle Kontinuität, die durch den Einsatz einer (fachlich und überfachlich) qualifizierten Mentorin über mehrere Semester hinweg gewährleistet wurde, von den Erzieherinnen sehr positiv aufgefasst und als stabilisierend empfunden wurde.

Das Modellprojekt, das (entsprechend der hier vorliegenden Konzeption) im Laufe der ersten Semester mit Unterstützung der Erzieherinnen kontinuierlich weiterentwickelt und verbessert werden konnte, ist ein Beispiel für die erfolgreiche Verknüpfung von Lehren und Lernen, Theorie und Praxis, Fachinhalten und der Entwicklung überfachlicher Kompetenzen und stellt einen Beitrag zur Weiterentwicklung frühpädagogischer Professionalität dar.

#### ■ ANMERKUNGEN

\* Bei der vorliegenden Fassung handelt es sich um eine Vorabfassung und Kurzdarstellung des von Prof. Dr. Annette M. Stroß an der Hochschule Vechta seit 2006 geleiteten – drittmittelgeförderten – Modellprojekts „Bildungswissenschaften der frühen Kindheit“, für das die Verfasserin als Wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig war. Der ausführliche Abschlussbericht wird demnächst als Monographie erscheinen.

<sup>1</sup> Vgl. Hochschulrektorenkonferenz, (o.J.), *Bologna-Prozess im Überblick*, [online] <<http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/1916.php>>, Zugang: 16.12.2008.

<sup>2</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, (o.J.), *Der Bologna-Prozess*, [online] <[http://www.bmbf.de/de/3336.php#Der\\_Beginn](http://www.bmbf.de/de/3336.php#Der_Beginn)>, Zugang: 16.12.2008.

<sup>3</sup> Vgl. W.E. Fthenakis, *Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung von Ausbildungsqualität*, in: W.E. Fthenakis, P. Oberhuemer (Hrsg.), *Ausbildungsqualität, Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern*, Berlin 2002, 15-38, hier 15.

<sup>4</sup> Vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, *Erzieherinnenausbildung an die Hochschule, Der Anfang ist gemacht*, Frankfurt a.M. 2005, 5 ff.; W. Thole, P. Cloos, *Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld Pädagogik der Kindheit*, in: A. Diller, T. Rauschenbach (Hrsg.), *Reform oder Ende der ErzieherInnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte*, München 2006, 47-77, hier 47 ff.

<sup>5</sup> W. Thole, P. Cloos, op.cit., 48.

dentami w postaci mentoringu. W ramach mentoringu studenci mogli uzyskać odpowiedzi na pytania wykraczające poza tematykę przedmiotów i wymieniać się informacjami na płaszczyźnie nieformalnej. Okazało się przy tym, że personalna ciągłość, którą zapewniała obecność w ciągu kilku semestrów tej samej mentorki, której kwalifikacje obejmowały zarówno wiedzę z zakresu tematyki studiów, jak i ponadprzedmiotową, była odbierana przez wychowawczynie bardzo pozytywnie jako element stabilizujący.

Modelowy projekt, który zgodnie z zaprezentowaną koncepcją w ciągu pierwszych semestrów mógł być nieustannie rozwijany i udoskonalany, jest przykładem na udane połączenie nauczania i uczenia się, teorii i praktyki, treści przedmiotowych i rozwoju ponadprzedmiotowych kompetencji – i w ten sposób przyczynia się do dalszego rozwoju profesjonalnej wiedzy z dziedziny wczesnej edukacji.

## ■ PRZYPISY

\* Niniejszy tekst stanowi wstępną wersję i krótkie przedstawienie modelowego projektu prowadzonego przez prof. dr Annette M. Stroß w Wyższej Szkole w Veche od 2006 roku, finansowanego ze środków zewnętrznych, zatytułowanego „Nauki o kształceniu wczesnodziecięcym”, w którym autorka uczestniczyła jako współpracownik naukowy. Obszerne sprawozdanie końcowe z badań ukaże się wkrótce w formie monografii.

<sup>1</sup> Por. Hochschulrektorenkonferenz, *Bologna-Prozess im Überblick*, (b.r.), [online] <<http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/1916.php>>, dostęp: 16.12.2008.

<sup>2</sup> Por. Bundesministerium für Bildung und Forschung, *Der Bologna-Prozess*, (b.r.), [online] <[http://www.bmbf.de/de/3336.php#Der\\_Beginn](http://www.bmbf.de/de/3336.php#Der_Beginn)>, dostęp: 16.12.2008.

<sup>3</sup> Por. W.E. Fthenakis, *Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern: Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung von Ausbildungsqualität*, w: W.E. Fthenakis, P. Oberhuemer (red.), *Ausbildungsqualität, Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern*, Berlin 2002, s. 15–38, tu s. 15.

<sup>4</sup> Por. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, *Erzieherinnenausbildung an die Hochschule. Der An-*

<sup>6</sup> A. Diller, T. Rauschenbach, *Reform oder Ende einer Ausbildung – eine einleitende Skizze*, in: A. Diller, T. Rauschenbach (Hrsg.), *Reform oder Ende der ErzieherInnenausbildung? ...*, 7-12, hier 9.

<sup>7</sup> Vgl. P. Oberhuemer, *Professionalisierung der Fachkräfte*, in: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland*, Weinheim/Basel/Berlin 2003, 157 ff.; U. Rabe-Kleberg, *Kompetenz und Wissen auf allen Ebenen, Handlungsbedarf im Kita-Bereich*, in: *Erziehung und Wissenschaft* 2006, H. 4, 16.

<sup>8</sup> Als Berater in juristischen Fragen sowie für die Erstellung der Studien-, Prüfungs- und Zulassungsordnung stand der Jurist Gerold Memmen (Geschäftsführer des Hochschulrats an der Hochschule Vechta) zur Verfügung.

<sup>9</sup> Vgl. ergänzend A.M. Stroß, R. Rehn, E. Spiegel (Hrsg.), *Vehtaer Beiträge zur Frühpädagogik*, Münster 2007 ff.

<sup>10</sup> Vgl. A.M. Stroß, *Modellprojekt „Bildungswissenschaften der frühen Kindheit“ (Wissenschaftliche Begleitstudie)*, 2006, [online] <[http://www.uni-vechta.de/afp/upload/Forschung/Modellprojekt\\_QUIF\\_netzversion.pdf](http://www.uni-vechta.de/afp/upload/Forschung/Modellprojekt_QUIF_netzversion.pdf)>, Zugang: 04.12.2008.

<sup>11</sup> Vgl. hierzu ausführlicher A.M. Stroß, *Brauchen Kindergartenkinder mehr Bildung?*, in: dies. (Hrsg.), *Bildung – Reflexion – Partizipation. Anstöße zur Professionalisierung von Erzieherinnen und Erziehern*, Münster 2007, 21-39.

<sup>12</sup> Vgl. J. Wildt, *Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen*, in: B. Berendt, H.P. Voss, J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*, Berlin 2002, Griffmarke A 3.1, 3 f.

<sup>13</sup> K. Meisel, *Vorbemerkung*, in: U. Heuer, T. Botzat, K. Meisel (Hrsg.), *Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung*, Bielefeld 2002, 5.

<sup>14</sup> Kommission der Europäischen Gemeinschaften, *Arbeitsunterlagen der Kommissionsdienststellen. Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*, Brüssel 2005, 13, [online] <[http://eu2006.bmbwk.gv.at/downloads/bildung\\_eqf.pdf](http://eu2006.bmbwk.gv.at/downloads/bildung_eqf.pdf)>, Zugang: 16.12.2008.

<sup>15</sup> Vgl. G. Reinmann-Rothmeier, H. Mandl, *Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden*, in: H. Mandl, F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung*, Göttingen 1997, 356.

<sup>16</sup> R. Arnold, C. Gómez Tutor, *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten*, Augsburg 2007, 59.

<sup>17</sup> B. Berendt, *The Shift from Teaching to Learning – mehr als eine ‚Redewendung‘, Relevanz – Forschungshintergrund – Umsetzung*, in: U. Welbers, O. Gaus (Hrsg.), *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals*, Bielefeld 2005, 35-41; J. Wildt, op.cit.; B. Szczyrba, J. Wildt,

fang ist gemacht, Frankfurt a.M. 2005, s. 5 i nn.; W. Thole, P. Cloos, *Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld Pädagogik der Kindheit*, w: A. Diller, T. Rauschenbach (red.), *Reform oder Ende der ErzieherInnenbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte*, München 2006, s. 47–77, tu s. 47 i nn.

<sup>5</sup> W. Thole, P. Cloos, dz. cyt., s. 48.

<sup>6</sup> A. Diller, T. Rauschenbach, *Reform oder Ende einer Ausbildung – eine einleitende Skizze*, w: A. Diller, T. Rauschenbach (red.), *Reform oder Ende der ErzieherInnenbildung? ...*, s. 7–12, tu s. 9.

<sup>7</sup> Por. P. Oberhuemer, *Professionalisierung der Fachkräfte*, w: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (red.), *Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland*, Weinheim–Basel–Berlin 2003, s. 155–165, tu s. 157 i nn.; U. Rabe-Kleberg, *Kompetenz und Wissen auf allen Ebenen, Handlungsbedarf im Kita-Bereich*, „Erziehung und Wissenschaft“ 2006, z. 4, s. 16.

<sup>8</sup> Rolę doradcy w kwestiach prawnych oraz w opracowywaniu programu studiów, egzaminów oraz kryteriów rekrutacyjnych pełnił prawnik Gerold Memmen, członek zarządu Rady Uczelnianej Wyższej Szkoły w Vechcie.

<sup>9</sup> Por. jako uzupełnienie: A.M. Stroß, R. Rehn, E. Spiegel (red.), *Vechtaer Beiträge zur Frühpädagogik*, Münster 2007 i nn.

<sup>10</sup> Por. A.M. Stroß, *Modellprojekt „Bildungswissenschaften der frühen Kindheit“ (Wissenschaftliche Begleitstudie)*, 2006, [online], <[http://www.uni-vechta.de/afp/upload/Forschung/Modellprojekt\\_QUIF\\_netzversion.pdf](http://www.uni-vechta.de/afp/upload/Forschung/Modellprojekt_QUIF_netzversion.pdf)>, dostęp: 04.12.2008.

<sup>11</sup> Por. bardziej szczegółowo: A.M. Stroß, *Brauchen Kindergartenkinder mehr Bildung?*, w: taż (red.), *Bildung – Reflexion – Partizipation. Anstöße zur Professionalisierung von Erzieherinnen und Erziehern*, Münster 2007, s. 21–39.

<sup>12</sup> Por. J. Wildt, *Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen*, w: B. Berendt, H.P. Voss, J. Wildt (red.), *Neues Handbuch Hochschullehre*, Berlin 2002, Griffmarke A 3.1, s. 3 i n.

<sup>13</sup> K. Meisel, *Vorbemerkung*, w: U. Heuer, T. Botzat, K. Meisel (red.), *Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung*, Bielefeld 2002, s. 5.

<sup>14</sup> Komisja Wspólnot Europejskich (Kommission der Europäischen Gemeinschaften), *Arbeitsunterlagen der Kommissionsdienststellen. Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*, Brüssel 2005, s. 13, [online] <[http://eu2006.bmbwk.gv.at/downloads/bildung\\_eqf.pdf](http://eu2006.bmbwk.gv.at/downloads/bildung_eqf.pdf)>, dostęp: 16.12.2008.

<sup>15</sup> Por. G. Reinmann-Rothmeier, H. Mandl, *Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden*, w: H. Mandl, F.E. Weinert (red.), *Psychologie der Erwachsenenbildung*, Göttingen 1997, s. 356.

*Lehren aus der Perspektive des Lernens. Anregungen zur Perspektivenübernahme durch Zielgruppenimagination*, in: B. Berendt, H.P. Voss, J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*, Berlin 2002, Griffmarke A 3.1.

<sup>18</sup> Vgl. J. Wildt, op.cit., 2 f.

<sup>19</sup> Eine Gesamtübersicht über alle Module und Veranstaltungen des Weiterbildungsstudienganges ist erhältlich unter: [online] <<http://www.uni-vechta.de/afp>>, Zugang: 04.12.2008; bzw. kann bei der Projektleitung angefordert werden unter: <[annette.stross@ph-karlsruhe.de](mailto:annette.stross@ph-karlsruhe.de)>.

<sup>20</sup> Im Folgenden wird die weibliche Form des Berufes verwendet, da im ersten Durchgang des Studienganges ausschließlich Frauen teilgenommen haben.

<sup>21</sup> Vgl. H. Siebert, *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*, 3. überarbeitete und erweiterte Aufl., Weinheim/Basel 2005, 32.

<sup>22</sup> Vgl. E. Köslér, Ch. Steinebach, *Erziehen und Leiten als Profession: ein Beitrag zur Akademisierung*, in: A. Diller, T. Rauschenbach (Hrsg.), *Reform oder Ende der ErzieherInnenbildung? ...*, 181–195, hier 183.

<sup>23</sup> Vgl. E. Wild, P. Wild, *Jeder lernt auf seine Weise ... Individuelle Lernstrategien und Hochschullehre*, in: B. Berendt, H.P. Voss, J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch ...*, 2 ff.

<sup>24</sup> Vgl. Zentrale Evaluations und Akkreditierungsagentur Hannover (o.J.), *Positionspapier: Schlüsselkompetenzen in den Curricula der Hochschulen*, [online] <[http://www.zeva.org/eiqa/Standards\\_SK.pdf](http://www.zeva.org/eiqa/Standards_SK.pdf)>, Zugang: 17.12.2008.

<sup>25</sup> Vgl. F.E. Weinert, *Vermittlung von Schlüsselqualifikationen*, in: S. Matalik, D. Schade (Hrsg.), *Entwicklung in Aus- und Weiterbildung: Anforderungen, Ziele, Konzepte; Beiträge zum Projekt „Humanressourcen“*, Baden-Baden 1998, 23–43, hier 38 f.; H. Knauf, *Das Konzept der Schlüsselqualifikationen und seine Bedeutung für die Hochschule. Einführung in das Thema*, in: H. Knauf, M. Knauf (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen*, Bielefeld 2003, 11–29, hier 23 f.

<sup>26</sup> Vgl. G. Bräuer, *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*, Freiburg 2003; T. Häcker, *Wurzeln der Portfolioarbeit*, in: I. Brunner, T. Häcker, F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit*, Seelze-Velber 2006, 27–39, sowie – weiterführend – den Artikel von Rainer Bolle in diesem Heft.

<sup>27</sup> Bei einer Befragung vor Beginn des Studiums wurde bei den teilnehmenden Erzieherinnen der mehrheitliche Wunsch nach praxisorientiertem Lernen bzw. der Möglichkeit, Theorie und Praxis möglichst direkt zu verknüpfen, deutlich. Der Studiengang wurde als Modellprojekt in Form von Lernschleifen, „trial and error“, durch Anregungen seitens der Beteiligten, durch informelle Gespräche und Beobachtungen kontinuierlich weiterentwickelt. Dementsprechend war das Ziel der

<sup>16</sup> R. Arnold, C. Gómez Tutor, *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten*, Augsburg 2007, s. 59.

<sup>17</sup> B. Berendt, *The Shift from Teaching to Learning – mehr als eine 'Redewendung', Relevanz – Forschungshintergrund – Umsetzung*, w: U. Welbers, O. Gaus (red.), *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals*, Bielefeld 2005, s. 35–41; J. Wildt, dz. cyt.; B. Szczyrba, J. Wildt, *Lehren aus der Perspektive des Lernens. Anregungen zur Perspektivenübernahme durch Zielgruppenimagination*, w: B. Berendt, H.P. Voss, J. Wildt (red.), Neues Handbuch Hochschullehre, Griffmarke A 3.1.

<sup>18</sup> Por. J. Wildt, dz. cyt., s. 2 i n.

<sup>19</sup> Przegład wszystkich modułów i zajęć składających się na program omawianego kierunku zob. [online] <<http://www.uni-vechta.de/afp>>, dostęp: 04.12.2008. Można go też zamówić u prowadzącej projekt pod adresem: <[annette.stross@ph-karlsruhe.de](mailto:annette.stross@ph-karlsruhe.de)>.

<sup>20</sup> Stosowana jest tu forma żeńska, ponieważ pierwszy rocznik omawianego kierunku studiów stanowiły wyłącznie kobiety.

<sup>21</sup> Por. H. Siebert, *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*, wyd. 3 popr. i uzup., Weinheim–Basel 2005, s. 32.

<sup>22</sup> Por. E. Kössler, Ch. Steinebach, *Erziehen und Leiten als Profession: ein Beitrag zur Akademisierung*, w: A. Diller, T. Rauschenbach (red.), *Reform oder Ende der ErzieherInnenausbildung?...*, s. 181–195, tu s. 183.

<sup>23</sup> Por. E. Wildt, P. Wildt, *Jeder lernt auf seine Weise... Individuelle Lernstrategien und Hochschullehre*, w: B. Berendt, H.P. Voss, J. Wildt (red.), *Neues Handbuch...*, s. 2 i nn.

<sup>24</sup> Por. Zentrale Evaluations und Akkreditierungsagentur Hannover, *Positionspapier: Schlüsselkompetenzen in den Curricula der Hochschulen*, (b.r.), [online] <[http://www.zeva.org/eiaq/Standards\\_SK.pdf](http://www.zeva.org/eiaq/Standards_SK.pdf)>, dostęp: 17.12.2008.

<sup>25</sup> Por. F.E. Weinert, *Vermittlung von Schlüsselqualifikationen*, w: S. Matalik, D. Schade (red.), *Entwicklung in Aus- und Weiterbildung: Anforderungen, Ziele, Konzepte. Beiträge zum Projekt „Humanressourcen“*, Baden-Baden 1998, s. 23–43, tu s. 38 i n.; H. Knauf, *Das Konzept der Schlüsselqualifikationen und seine Bedeutung für die Hochschule. Einführung in das Thema*, w: H. Knauf, M. Knauf (red.), *Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen*, Bielefeld 2003, s. 11–29, tu s. 23 i n.

<sup>26</sup> Por. G. Bräuer, *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*, Freiburg 2003; T. Häcker, *Wurzeln der Portfolioarbeit*, w: I. Brunner, T. Häcker, F. Winter (red.), *Das Handbuch Portfolio-*

wissenschaftlichen Begleitung, eine stetige Qualitätssicherung und (Selbst-) Evaluation zu gewährleisten. Dies wurde auch durch die enge Zusammenarbeit mit den Praxispartnern, also den Studierenden und Dozenten/-innen, vollzogen, welche als aktive Mit-Forscher aufgefasst wurden. So wurde auf den Wunsch der Erzieherinnen nach direkter Praxisanbindung eingegangen und die Methode der Projektarbeit, als weitere Prüfungsform, eingeführt.

<sup>28</sup> Vgl. H. Knauf, op.cit., 24f.

<sup>29</sup> Als Beispiele seien hier Projekte im Bereich der Sprachdiagnostik und -förderung, Medienpädagogik oder naturwissenschaftlichen und mathematischen Bildung zu nennen.

<sup>30</sup> H. Siebert, *Methoden für die Bildungsarbeit*, Bielefeld 2004, 20.

<sup>31</sup> Vgl. R. Arnold, A. Krämer-Stürzl, H. Siebert, *Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung*, Berlin 2005, 107.

<sup>32</sup> Vgl. E. Wildt, P. Wildt, op.cit., 2.

<sup>33</sup> Vgl. B. Szczyrba, J. Wildt, op.cit., 2.

<sup>34</sup> Vgl. J. Flender, *Didaktik der Hochschullehre*, in: T. Stelzer-Rothe (Hrsg.), *Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen*, Rinteln 2005, 168–205, hier 170 ff.

<sup>35</sup> J. Wildt, *Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik*, in: B. Berendt, H.P. Voss, J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch...*, 3.

<sup>36</sup> Vgl. B. Szczyrba, J. Wildt, op.cit., 5 ff.

<sup>37</sup> Vgl. S. Steinbach-Nordmann, *Lernziele*, in: R. Arnold, S. Nolda, E. Nuisl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*, Bad Heilbrunn 2001, 208 f., hier 209.

<sup>38</sup> P. Faulstich, *Lernen und Widerstände*, in: P. Faulstich, M. Bayer (Hrsg.), *Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung*, Hamburg 2006, 7–25, hier 19.

<sup>39</sup> Ebd., 21.

<sup>40</sup> Vgl. P. Faulstich, H.J. Tymister, *Lernfälle Erwachsener. Wie erfolgreiches Lernen zu lernen ist*, Augsburg 2002, 81.

<sup>41</sup> P. Faulstich, op.cit., 20 ff.

<sup>42</sup> Vgl. H. Siebert, *Methoden für die Bildungsarbeit*, 9.

<sup>43</sup> Vgl. Arnold et al., op.cit., 104; H. Siebert, op.cit., 15.

<sup>44</sup> T. Brinker, J. Jarre, *Aktivierende Lehrmethoden in der Hochschule: Überblick und Fallbeispiele*, in: T. Stelzer-Rothe (Hrsg.), *Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen*, Rinteln 2005, 227–254, hier 229.

<sup>45</sup> Vgl. ebd., 230.

<sup>46</sup> D. Schulte, *Veranstaltungsplanung. Probleme und Methoden*, in: B. Berendt, H.P. Voss, J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch...*, 31.

<sup>47</sup> T. Brinker, J. Jarre, op.cit., 229.

<sup>48</sup> Einschl. einer „lernförderlichen Dramaturgie“, J. Flender, op.cit., 92.

arbeit, Seelze-Velber 2006, s. 27–39, oraz – jako kontynuacja – artykuł autorstwa Rainera Bolle w niniejszym numerze czasopisma.

<sup>27</sup> Konsultacje przeprowadzone przed rozpoczęciem studiów wykazały, że większość uczestniczek życzyła sobie nauki ukierunkowanej praktycznie oraz możliwie ścisłego połączenia teorii z praktyką. Program studiów był sukcesywnie rozwijany i udoskonalany za pomocą różnych metod (metoda wstęgi, prób i błędów, uwzględnianie pomysłów uczestników, nieformalne rozmowy i obserwacje). Wynikającym z powyższego celem badaczy było zapewnienie ciągłej kontroli jakości i (samo)ewaluacji. Odbywało się to w ścisłej współpracy ze studentkami i pracownikami naukowymi, pełniącymi rolę aktywnych współtwórców projektu. Dlatego też na życzenie wychowawczyń podjęto kroki zmierzające do bezpośredniego powiązania teorii z praktyką i wprowadzono metodę pracy z projektem jako jedną z form egzaminowania.

<sup>28</sup> Por. H. Knauf, dz. cyt., s. 24 i n.

<sup>29</sup> Jako przykłady można tu wymienić projekty w obszarze diagnostyki i wspierania języka, pedagogiki mediów lub kształcenia w ramach nauk przyrodniczych i ścisłych.

<sup>30</sup> H. Siebert, *Methoden für die Bildungsarbeit*, Bielefeld 2004, s. 20.

<sup>31</sup> Por. R. Arnold, A. Krämer-Stürzl, H. Siebert, *Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung*, Berlin 2005, s. 107.

<sup>32</sup> Por. E. Wild, P. Wild, dz. cyt., s. 2.

<sup>33</sup> Por. B. Szczyrba, J. Wildt, dz. cyt., s. 2.

<sup>34</sup> Por. J. Flender, *Didaktik der Hochschullehre*, w: T. Stelzer-Rothe (red.), *Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen*, Rinteln 2005, s. 168–205, tu s. 170 i nn.

<sup>35</sup> J. Wildt, *Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik*, w: B. Berendt, H.P. Voss, J. Wildt (red.), *Neues Handbuch...*, s. 3.

<sup>36</sup> Por. B. Szczyrba, J. Wildt, dz. cyt., s. 5 i nn.

<sup>37</sup> Por. S. Steinbach-Nordmann, *Lernziele*, w: R. Arnold, S. Nolda, E. Nuissl (red.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*, Bad Heilbrunn 2001, s. 209.

<sup>38</sup> P. Faulstich, *Lernen und Widerstände*, w: P. Faulstich, M. Bayer (red.), *Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung*, Hamburg 2006, s. 7–25, tu s. 19.

<sup>39</sup> Tamże, s. 21.

<sup>40</sup> Por. P. Faulstich, H.J. Tymister, *Lernfälle Erwachsener. Wie erfolgreiches Lernen zu lernen ist*, Augsburg 2002, s. 81.

<sup>41</sup> Por. P. Faulstich, dz. cyt., s. 20 i nn.

<sup>42</sup> Por. H. Siebert, *Methoden für die Bildungsarbeit*, s. 9.

<sup>49</sup> A. Winteler, *Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch*, Darmstadt 2004, 171.

<sup>50</sup> Ebd.

<sup>51</sup> Vgl. T. Brinker, J. Jarre, op.cit., 232.

<sup>52</sup> Vgl. U. Rabe-Kleberg, *Die Fenster sind offen, um den Muff hinaus zu jagen! Der professionelle Habitus muss noch gestärkt werden*, 2007, 4, [online] <[http://kitas-im-dialog.de/download/fachbeitrag\\_profession.pdf](http://kitas-im-dialog.de/download/fachbeitrag_profession.pdf)>, Zugang: 27.01.2009.

<sup>53</sup> W. Thole, P. Cloos, op.cit., 70.

<sup>54</sup> U. Rabe-Kleberg, op.cit., 4.

<sup>55</sup> Vgl. I. Nentwig-Gesemann, *Das Konzept des forschenden Lernens im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von Frühpädagoginnen*, 2008, 1, [online] <<http://www.profis-in-kitas.de/fruepaedagogik%20studieren/lernort-hochschule/forschendes-studieren>>, Zugang: 29.01.2009.

<sup>56</sup> Vgl. K. König, P. Pasternack, *Elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: Der Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin (HoF-Arbeitsbericht 5 '08)*, Wittenberg 2008, 131, [online] <<http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=149>>, Zugang: 26.01.2009.

## Kathrin Schmidt

Dipl.-Päd., 2007-2008 Wissenschaftliche Mitarbeiterin bei Prof. Dr. Annette M. Stroß, Institut für Bildungs- und Sozialwissenschaften, Hochschule Vechta, z.Z. Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Studienzentrum des Fachbereichs Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Universität Bremen.

Schwerpunkte: Kompetenzentwicklung, Lehr-Lernforschung.

<sup>43</sup> Por. J. Arnold i in., dz. cyt., s. 104 ; H. Siebert, *Methoden für die Bildungsarbeit*, s. 15.

<sup>44</sup> T. Brinker, J. Jarre, *Aktivierende Lehrmethoden in der Hochschule: Überblick und Fallbeispiele*, w: T. Stelzer-Rothe (red.), *Kompetenzen in der Hochschullehre...*, s. 227–254, tu s. 229.

<sup>45</sup> Por. tamże, s. 230.

<sup>46</sup> D. Schulte, *Veranstaltungsplanung. Probleme und Methoden*, w: B. Berendt, H.P. Voss, J. Wildt (red.), *Neues Handbuch...*, s. 31.

<sup>47</sup> T. Brinker, J. Jarre, dz. cyt., s. 229.

<sup>48</sup> Z zastosowaniem „dramaturgii wspierającej naukę” zob. J. Flender, dz. cyt., s. 192.

<sup>49</sup> A. Winteler, *Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch*, Darmstadt 2004, s. 171.

<sup>50</sup> Tamże.

<sup>51</sup> Por. T. Brinker, J. Jarre, dz. cyt., s. 232.

<sup>52</sup> Por. U. Rabe-Kleberg, *Die Fenster sind offen, um den Muff hinaus zu jagen! Der professionelle Habitus muss noch gestärkt werden*, 2007, s. 4, [online] <[http://kitas-im-dialog.de/download/fachbeitrag\\_profession.pdf](http://kitas-im-dialog.de/download/fachbeitrag_profession.pdf)>, dostę: 27.01.2009.

<sup>53</sup> W. Thole, P. Cloos, dz. cyt., s. 70.

<sup>54</sup> U. Rabe-Kleberg, dz. cyt., s. 4.

<sup>55</sup> Por. I. Nentwig-Gesemann, *Das Konzept des forschenden Lernens im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von Frühpädagoginnen*, 2008, s. 1, [online] <<http://www.profis-in-kitas.de/fruepaedagogik%20studieren/learnort-hochschule/forschendes-studieren>>, dostę: 29.01.2009.

<sup>56</sup> Por. K. König, P. Pasternack, *Elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: Der Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter” an der Alice Salomon Hochschule Berlin (HoF-Arbeitsbericht 5 '08)*, Wittenberg 2008, s. 131, [online] <<http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=149>>, dostę: 26.01.2009.

## Kathrin Schmidt

Nauczyciel dyplomowany, w latach 2007–2008 współpracownik naukowy prof. dr Annette M. Stroß, Instytut Nauk o Kształceniu i Nauk Społecznych, Wyższa Szkoła w Vechcie, obecnie pracownik naukowy Centrum Nauk o Kształceniu i Wychowaniu Uniwersytetu w Bremie.

Obszary badawcze: rozwój kompetencji, badania nad procesami nauczania oraz uczenia się.





## W kierunku praktyki Aus der Praxis

Werner Christmann



**Kształtowanie charakteru i osobowości w resocjalizacji na przykładzie pracy socjalnej w ośrodkach otwartych w Niemczech**

**Charakterarbeit und Persönlichkeitsbildung in der Resozialisierung**

**Słowa kluczowe:** resocjalizacja; charakter; kształtowanie osobowości; temperament; system wartości

**Schlüsselworte:** Resozialisierung; Persönlichkeitsbildung; Charakter; Temperament; Wertesystem

### 1. Wprowadzenie

Resocjalizacja „post muros”<sup>1</sup> w Niemczech opiera się prawnie na przepisach §§ 67–69 SGB XII i finansowana jest np. w Nadrenii-Westfalii na szczeblu kraju federalnego przez urząd o nazwie Landschaftsverband Rheinlad (LVR). Finansujący te przedsięwzięcia podaje w wytycznej dotyczącej tzw. planu interwencyjnego cały szereg cech probanta sprawiających problemy, których niwelacja ma nastąpić w procesie resocjalizacyjnym. Do tych działań zalicza się także pomoc psychosocjalną, którą można zinterpretować jako wskazanie na braki w osobowości probanta. W związku z długoletnim doświadczeniem w sektorze resocjalizacji byłych młodocianych więźniów jesteśmy przekonani, że należy przypisać o wiele większe znaczenie właśnie brakom osobowościowym. Nieodkryte, tzn. niestwierdzone braki osobowościowe uniemożliwiają bowiem w wielu przypadkach realizację postulatów resocjalizacyjnych, np. integrację zawodową albo wypracowanie zdolności do

### 1. Einleitung

Die Resozialisierungsmaßnahmen „post muros”<sup>1</sup> werden auf der Grundlage der §§ 67 ff. SGB XII in der Trägerschaft z.B. in NRW des Landschaftsverbandes (LVR) durchgeführt. Der Finanzier dieser Maßnahmen benennt in der Vorgabe des s.g. Hilfeplans die möglichen defizitären Bereiche des Probanden, die im Rahmen des Resozialisierungsprozesses „(wieder)hergestellt” werden sollen. Unter diesen Problemfeldern sind auch psychosoziale Hilfen genant, die durchaus als ein Hinweis auf Defizite in der Persönlichkeit des Probanden aufgefasst werden können. Aufgrund langjähriger Erfahrung auf dem Gebiet der Resozialisierung von jungen Straftlassenen sind wir der Meinung, dass den Persönlichkeitsdefiziten größere Gewichtung beigemessen werden sollte. Gerade die nicht entdeckten bzw. nicht diagnostizierten Persönlichkeitsdefizite verhindern nämlich in vielen Fällen die Umsetzung des Resozialisierungsvorhabens wie z.B. die Integration in Arbeit oder die (Wieder)Herstellung der Wohnfähigkeit, ohne das die frustrierten pädagogischen Betreuer sich über den wahren Grund des Scheiterns ihrer Bemühungen bewusst sind. Die

utrzymania mieszkania. Nie znając właściwego podłoża tych braków, sfrustrowani opiekunowie byłych młodych więźniów nie zdają sobie sprawy z właściwych powodów bezskuteczności ich starań. Braki osobowościowe łączą się z zakresami wyznaczanymi przez takie pojęcia, jak „osobowość” czy „charakter”<sup>2</sup>. Przypuszczamy, że w tych dwóch kategoriach doszukać można się sedna niepowodzeń w procesach resocjalizacyjnych. Analiza tych pojęć może więc ewentualnie doprowadzić do odkrycia alternatywnych sposobów czy metod resocjalizacyjnych.

## 2. Rola charakteru w resocjalizacji

Od strony praktycznej w resocjalizacji reaguje się odpowiednimi strategiami na braki, które uniemożliwiają integrację społeczną. Z drugiej strony, nie można w jej trakcie na skutek ograniczonych możliwości fachowych<sup>3</sup> zaferować terapii w sensie medycznym. Wielu probantów wykazuje jednak określone symptomy, które dają się usystematyzować w sensie umieszczenia ich w pobliżu znanych i sklasyfikowanych zaburzeń osobowościowych. W praktyce psychiatrycznej reaguje się na te zaburzenia odpowiednimi terapiami. Bliższe zapoznanie się z zaburzeniami osobowościowymi pozwala na odkrycie kilku wspólnych elementów: są nimi braki i słabość charakteru. Zjawisko to można wyjaśnić przypominając, że charakter stanowi trzon osobowości<sup>4</sup>. Dlatego można się dopatrzeć defektów charakteru w symptomach wskazujących na zaburzenia osobowości. Fakt ten implikuje konieczność pracy nad charakterem<sup>5</sup> względnie formowania osobowości jako alternatywy wobec terapii w sensie medycznym, aby w ten sposób zneutralizować rodzące się symptomy zaburzeń osobowości.

Persönlichkeitsdefizite implizieren eine Affinität zu den Begriffen „Persönlichkeit” und „Charakter”.<sup>2</sup> In den zwei Kategorien vermuten wir den Kern des Scheiterns von Resozialisierungsprozessen. Die Betrachtung dieser Kategorien kann eventuell Aufschluss über alternative Vorgehensweisen in der Resozialisierung geben.

## 2. Die Rolle des Charakters in der Resozialisierung

Die sozialarbeiterische Praxis will auf Defizite, die die Integration in die Gesellschaft behindern, mit Strategien reagieren. Andererseits kann sie aufgrund der eigenen eingeschränkten Fachlichkeit<sup>3</sup> keine Therapien im medizinischen Sinne anbieten. Viele Probanden weisen bestimmte und systematisierbare Symptome auf, die in die Nähe von bekannten Persönlichkeitsstörungen zu platzieren sind und in der Praxis vereinzelt therapeutisch angegangen werden. Eine nähere Befassung mit Persönlichkeitsstörungen lässt jedoch eine Gemeinsamkeit aller Störungen entdecken: charakterliche Schwächen und Defizite. Dieses Phänomen ist erklärbar dadurch, dass der Charakter den Kern der Persönlichkeit bildet.<sup>4</sup> Daher scheint es nahe zu liegen, „eine Arbeit am Charakter”<sup>5</sup> bzw. eine Persönlichkeitsbildung zu erwägen, um die noch nicht verfestigten Symptome einer Persönlichkeitsstörung zu neutralisieren.

Die Arbeit am Charakter klingt zwar antiquiert<sup>6</sup>, dennoch ist sie aufgrund der Bedeutung des Charakters in der Persönlichkeitslehre und als Gegenpol zu den sozialarbeiterischen therapeutischen Versuchen als Reaktion auf Defizite bzw. zu der Einseitigkeit der Ausstattung der Probanden mit Ressourcen mehr als angezeigt. Eine starke, integre Persönlichkeit ist Ausdruck des starken (im Sinne des willensstarken), sich an Normen und Werten orientierenden Charakters. Somit kann die Arbeit am Charakter drei Dimensionen beinhalten:

Pojęcie „praca nad charakterem” brzmi wprawdzie staromodnie<sup>6</sup>, jednak prowadzenie tej pracy jest niezaprzeczalnie wskazane ze względu na znaczenie charakteru w nauce o osobowości, a także jako przeciwwaga dla terapeutycznych prób pracowników socjalnych i jako przeciwwaga dla jednostronnego wyposażania probanta w środki materialne. Mocna, etycznie spójna osobowość jest wyrazem mocnego (w sensie nieugiętej woli) charakteru, który orientuje się według norm i wartości. W tym kontekście pracę nad charakterem należy rozpatrzyć w trzech aspektach:

- wypracowanie mocnej woli,
- poznanie i akceptacja hierarchii wartości i wynikających z niej norm,
- podporządkowanie temperamentu i impulsów popędowych rozumowi, tzn. przyjęciem wartościom i normom, i posłużenie się przy tym instrumentem mocnej woli.

### 3. Strategie oparte o naukę o charakterze

Wysuwamy tezę, że osobowość zmienia się wtedy, gdy praca nad charakterem powiedzie się w tych trzech wymienionych wyżej aspektach. Teza ta daje się poprzeć systematyką braków charakterologicznych. Jak już stwierdziliśmy, różne zaburzenia osobowościowe wykazują podobne braki charakterologiczne, jednakże w różnych kombinacjach jak i o różnym stopniu wykształcenia się. Manifestują się one słabą wolą albo odrzuceniem względnie brakiem internalizacji wartości, albo też dominacją popędów i temperamentu nad intelektem i rozsądkiem. Te symptomy dają się jednak stwierdzić we wszystkich zaburzeniach osobowościowych. W związku z tym, że deficyty probanta pozwalają się usystematyzować w oparciu o symptomy, które są cha-

- Erlangung eines starken Willens,
- Erkennung und Akzeptanz einer Werthierarchie und der daraus resultierenden Normen,
- Unterordnung des Temperaments und der Triebimpulse dem Intellekt bzw. der Erkenntnis von Werten und Normen.

### 3. Strategien in Anlehnung an die Charakterlehre

Wir stellen die These auf, dass sich die Persönlichkeit dann verändert, wenn die Arbeit am Charakter in den genannten drei Richtungen gelingt. Diese These lässt sich mit der Systematisierung der charakterlichen Defizite belegen. Wie bereits festgestellt, weisen unterschiedliche Persönlichkeitsstörungen gleiche charakterliche Defizite auf, allerdings in verschiedenen Kombinationen und unterschiedlicher Ausprägung. Sie manifestieren sich entweder in einem schwachen Willen oder in der Ablehnung bzw. in der nicht erfolgten Internalisierung von Werten oder aber in der Vorherrschaft der Triebe und des Temperaments über dem Intellekt und der Vernunft. Angesichts dessen, dass die Defizite der Probanden in Anlehnung an die Symptomatik, die für Persönlichkeitsstörungen charakteristisch ist, systematisiert und letztlich unter den genannten drei defizitären Dimensionen<sup>7</sup> subsumiert werden können, sind Strategien bzw. Methoden des sozialarbeiterischen Handelns vorzuschlagen, die auf die drei Ebenen abzielen.

#### 3.1. Erlangung eines starken Willens

Abraham Maslow nennt unter gesunden Charakterzügen einen stärkeren Willen und bringt diese Eigenschaft in Verbindung mit der Freude an Verantwortlichkeit.<sup>8</sup> Analysiert man die Persönlichkeitsdefizite der Probanden, stellt man oft eine mangelnde Verantwortlichkeit fest. Sie bedeutet im Konkreten, dass der Proband nicht bereit oder nicht in der

rakterystyczne dla zaburzeń osobowościowych, i jako takie podzielić na trzy kategorie braków<sup>7</sup>, należy zaproponować strategie względnie metody działania interwencyjnego, które skoncentrują się na tych trzech kategoriach.

### 3.1. Wypracowanie mocnej woli

Jako zdrowe cechy charakteru Abraham Maslow wymienia m.in. mocną wolę i pozycjonuje tę właściwość w relacji do odpowiedzialności<sup>8</sup>. Analiza braków osobowościowych u probantów wykazuje w wielu przypadkach brak odpowiedzialności. Konkretnie oznacza to, że probant nie jest zdolny albo nawet świadomie odrzuca akceptację konsekwencji wynikających z jakiegoś czynu albo z niedopełnienia obowiązku, a mianowicie w przypadku przekroczenia normy prawnej wobec prawodawcy i jego organów, zaś w przypadku niewykonania obowiązku albo zmanowienia okazji i zdolności wobec tych, którzy muszą na niego łożyć w postaci alimentacji w sytuacji zawnionego egzystencjalnego zagrożenia. Uzależnienie części probantów od państwa opiekuńczego (*Wohlfahrtsstaat*) jako skutek braku gotowości do przejęcia odpowiedzialności za własne życie spowodowane jest w wielu przypadkach lekomyślnością. Brak odpowiedzialności ma często swoje korzenie w słabej woli<sup>9</sup>. Dobre postanowienia, plany i cele nie są realizowane i przemieniają się w utopie. Państwo opiekuńcze osłabia dodatkowo i tak już słabą wolę probantów i brak wiary we własne siły, rezygnując równocześnie z podjęcia apelów mających na celu obudzić poczucie odpowiedzialności u jednostki. Strategia państwa utwierdza tym samym probanta w jego przekonaniu o własnej bezradności, stawiając mu ciągle do dyspozycji różnorakie pomoce,

Lage ist, sich der Tatsache zu stellen, für sein Handeln oder Unterlassen Rechenschaft abzugeben, und zwar z.B. beim Verstoß gegen Strafrechtsnormen gegenüber dem Gesetzgeber und seinen Organen oder bei der Ablehnung der Leistung und Vergeuden der Fähigkeiten gegenüber den Leistungsträgern der Gesellschaft, von denen dann eine die Existenz rettende Alimentierung gestiftet werden muss. Die Abhängigkeit vom Wohlfahrtsstaat ist bei einem Teil der Probanden infolge mangelnder Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung grob fahrlässig verursacht worden. Die mangelnde Verantwortlichkeit wurzelt oft im schwachen Willen.<sup>9</sup> Gute Vorsätze, Pläne und Ziele werden nicht umgesetzt und mutieren zu Utopien. Der Wohlfahrtsstaat schwächt zusätzlich den ohnehin schwachen Willen und mangelnden Glauben an eigene Kräfte, indem er darauf verzichtet, an die Verantwortlichkeit eines jeden einzelnen zu appellieren und bestätigt letztlich den Betroffenen in dessen Hilflosigkeitsbewusstsein, indem er permanent Hilfen, Ressourcen, Therapien, Netzwerke, Beratungsstellen, Beihilfen und Entschuldungssysteme zur Verfügung.<sup>10</sup>

Hinter der Verbindung zwischen der Verantwortlichkeit und dem Willen steckt die Diskussion über die Willensfreiheit, deren Kern in einem Dilemma besteht. Ist der menschliche Wille nämlich biologisch determiniert, kann dessen Träger keine freien Entscheidungen treffen und somit auch keine Verantwortung für sein Handeln übernehmen. Eine solche Annahme widerspricht dem christlichen Menschenbild, sie hätte aber auch u.a. juristische Konsequenzen. Dem Straftäter könnte man dann keine Schuld anlasten. In der Resozialisierung wäre die Erwartung an den Probanden, das Verhalten willentlich zu verändern, absurd. Gegenwärtig lehnt man den biologischen Ansatz im Sinne der totalen Determination mehrheitlich ab. Man „[...] bezweifelt überhaupt, dass irgendeine gegenwärtige oder noch anstehende Erkenntnis der Hirnforschung Definitionshehoheit über Willensfreiheit, Schuld und

środki, terapie, możliwości, poradnie, dotacje i systemy regulujące np. jego zadłużenie<sup>10</sup>.

Za tym związkiem między odpowiedzialnością a wolą kryje się dyskusja o wolności woli, której trzonem jest dylemat. Chodzi bowiem o pytanie, czy ludzka wola jest biologicznie zdeterminowana. W przypadku potwierdzenia tej tezy nie byłoby możliwe podejmowanie wolnych decyzji, a tym samym przejęcie odpowiedzialności za własne czyny. Teza ta stoi w sprzeczności z chrześcijańskim obrazem człowieka. Miałaby ona – o ile się ją przyjmie – m.in. konsekwencje prawne. Przestępcy nie można by było obarczyć jakkolwiek winą. W resocjalizacji wszelkie oczekiwania wobec probantów odnośnie zmiany postępowania byłyby absurdalne. Obecnie większość naukowców odrzuca tą tezę biologiczną w sensie totalnej determinacji. „Poddaje się w wątpliwość, czy jakkolwiek obecna albo też przyszła wiedza wynikająca z badań nad mózgiem ludzkim może i powinna kiedykolwiek zdobyć pozycję, z której miałyby prawo definiować wolność woli, winę i odpowiedzialność w życiu codziennym albo w prawodawstwie.”<sup>11</sup>

Tezie o wolności woli nie przeczą jednak<sup>12</sup> wyniki badań amerykańskich psychologów eksperymentalnych: „Przypuszczalnie nasza świadomość niekoniecznie kontroluje nasze decyzje, lecz przejmując rolę »osoby podstawionej«, insynuując nam, że dysponujemy wolnością woli. W rzeczywistości kieruje naszą zdolnością do podejmowania decyzji inna instancja – mianowicie podświadomość”<sup>13</sup>. Racjonalnych powodów dla uzasadnienia własnego czynu docieka się dopiero po wykonaniu tego czynu, aby w ten sposób usprawiedliwić własne postępowanie<sup>14</sup>. Teza psychologów eksperymentalnych potwierdza jedynie to, że codzienne decyzje podejmowane są automatycznie, a powstają

Verantwortung im Alltag oder im Strafrecht erlangen kann oder auch nur sollte”.<sup>11</sup>

Der These von der Willensfreiheit widersprechen aber nicht<sup>12</sup> die Erkenntnisse der amerikanischen Experimentalpsychologen: „Offenbar kontrolliert das Bewusstsein nicht unbedingt unsere Entscheidungen, sondern übernimmt eine Art Strohmännchen-Rolle, indem es uns vorgaukelt, wir hätten die freie Wahl. Vielmehr steuert eine andere Instanz unsere Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen – das Unbewusste”.<sup>13</sup> Rationale Gründe für die eigene Tat werden erst nach deren Vollzug ermittelt, um das eigene Handeln zu rechtfertigen.<sup>14</sup> Die These der Experimentalpsychologen belegt lediglich, dass die menschlichen Entscheidungen im Alltag „automatisiert“ sind und im Unbewussten erzeugt und ausgelöst werden. Damit ist aber nicht gesagt, dass der Mensch nicht in der Lage ist, die Auswirkungen der unterbewussten oder unbewussten Abläufe und triebhaften Impulse willentlich zu steuern. Es ist wohl wahr, dass in der Fülle der Impulse, die medial und dazu noch in enormer Geschwindigkeit emittiert werden, um das Unterbewusste bzw. das Triebhafte anzusprechen, immer seltener rationale Entscheidungen getroffen werden. „Menschen haben nur sehr wenig Einsicht in das, was sie antreibt.”<sup>15</sup> Sie gewöhnen sich an die Mechanismen des Alltags und handeln unreflektiert, „aus dem Bauch heraus“ und folgen schließlich den triebhaften Regungen, bzw. – wenn man der Theorie von Roth folgt – dem unbewussten Gedächtnis<sup>16</sup>, welches ein simples und egoistisches Bewertungssystem enthält. Die Probanden in einer Resozialisierungseinrichtung sind vor diesem Hintergrund doppelt benachteiligt. Sie können sich dem medial propagierten Lebensstil nicht entziehen. Zugleich sind sie durch die defizitäre Sozialisation in dem Sinne geschädigt, dass ihr Wille durch die Triebhaftigkeit z.B. in Form von oraler Gier weitgehend dominiert ist. Die Sucht ist lediglich ein Ausdruck dieser Dominanz. Das unbewusste Bewertungssystem ist unterentwickelt oder

i są emitowane przez nieświadomość. Przedstawiciele tej tezy nie twierdzą jednak, że człowiek nie jest w stanie kierować procesami, które z reguły przebiegają podświadomie albo nieświadomie, albo też że nie jest zdolny do opanowania impulsów popędowych. Jest niezaprzeczalnym faktem, że wobec masy impulsów emitowanych medialnie i do tego przy narzuceniu wielkiego tempa, aby w ten sposób oddziaływać na podświadomość i popędy, coraz rzadziej podejmowane są racjonalne decyzje. „Ludzie mają bardzo mało wglądu w to, co nimi włada.”<sup>15</sup> Przyzwyczajają się do mechanizmów dnia codziennego i postępują bezrefleksyjnie tudzież bezkrytycznie, podporządkowując się popędom, inaczej mówiąc – o ile przyjmie się teorię Rotha – tzw. nieświadomej pamięci<sup>16</sup>, która zawiera prosty i zarazem egoistyczny system wartościowania. Probandci w ośrodku resocjalizacyjnym są w tym kontekście podwójnie poszkodowani. Nie są w stanie uniezależnić się od stylu życia propagowanego przez media. Równocześnie są wskutek nieprawidłowej socjalizacji w tym sensie upośledzeni, że ich wola jest w dużym stopniu zdominowana przez popędy – np. w formie tzw. oralnej chciwości. Uzależnienie od narkotyków, które jest typowe dla większości probantów, to jedynie wyraz tej dominacji. Nieświadomy system wartościowania jest niedorozwinięty albo zdeformowany wskutek niewłaściwego wychowania.

Praca nad wzmocnieniem woli jest w literaturze fachowej dotyczącej resocjalizacji po prostu niepopularna, mimo że w praktyce stosuje się np. różne rodzaje sportu jako metody umacniania woli, w szczególności w terapii zajmującej się leczeniem uzależnień od narkotyków. Istnieje kilka powodów omijania w resocjalizacji pojęcia „praca nad wzmocnieniem woli”. Uważający się za fachowców dystansują się od ćwiczeń duchowych pochodzących z ascetyki katolickiej, których

defekt oder aber durch die Erziehung zu wenig bzw. fehlerhaft geformt worden.

Eine Arbeit an der Stärkung des Willens ist in der Resozialisierungsliteratur unpopulär, obwohl in der Praxis sportliche Aktivitäten als Maßnahmen zur Willensstärkung durchaus insbesondere bei der Suchtbekämpfung eingesetzt werden. Es gibt wohl mehrere Gründe für die Vermeidung des Begriffs „Arbeit an der Stärkung des Willens“ in der Resozialisierung. Man distanziiert sich nämlich von den antiquiert anmutenden, aus der katholischen Aszetik stammenden Übungen zur Erlangung von Tugenden.<sup>17</sup> Ferner sorgen Interpretatoren von Sigmund Freud für begriffliche Verwirrung: „Freud hat sehr richtig erkannt, dass der «Wille», wie er allgemein verstanden wird, aus den unbewussten Regungen einer Person kommt und zur unbewussten Befriedigung der Bedürfnisse gebraucht wird.”<sup>18</sup> Nach dieser Interpretation wäre der menschliche Wille das Vollzugsorgan der Bedürfnisse und Triebe, „zuständig“ für deren Befriedigung. Zweifelsohne kann der Wille diese Funktion ausüben und es kann bei Menschen, die nur unreflektiert nach Impulsen handeln, auch dessen einzige Funktion sein. Die Ethik widerspricht jedoch der Einseitigkeit dieser Auffassung. „Ethik behandelt den menschlichen Willen [...] als eine Ausführung praktischer Rationalität, wenn die Rationalität selbst eine Handhabung durch Regeln und seine praktische Anwendung bedeutet:

- 1) das Aufstellen von Grundsätzen,
- 2) das Beachten der Grundsätze,
- 3) das Aushalten möglicher dunkler Folgen, wenn die Grundsätze gebrochen werden.”<sup>19</sup>

Der Wille ist nicht nur eine Hilfsinstanz, die nur gelegentlich die unbewussten Prozesse der Entscheidungsfindung ergänzt (die sonst unbewusst ablaufen), wenn die Aufgaben zu komplex werden und die Zuhilfenahme des Erlernenen und des im Unterbewussten Gespeicherten für die Automatisierung der Entscheidungsfindung nicht mehr ausreicht. „Der Willensakt ist [dann] die Bündelung der Kräfte auf ein Ziel, bei dessen Verwirklichung starke

celem było osiągnięcie cnót, bo sam dobór pojęć brzmi tu już archaicznie<sup>17</sup>. Interpretatorzy poglądów Zygmunta Freuda przyczyniają się również do dewaluacji pojęcia „wola” poprzez nieład pojęciowy, którego są autorami: „Freud poznał w sposób właściwy, że »wola«, jak ją się ogólnie rozumie, jest wynikiem nieświadomych impulsów osoby i jest nieodzowna do zaspokojenia potrzeb”<sup>18</sup>. Według tej interpretacji wola ludzka byłaby zdegradowana do organu, którego jedyną funkcją byłoby zaspokajanie potrzeb i popędów. Bez wątplenia wola może być u niektórych ludzi do tej funkcji jako jedynej zdegradowana, a mianowicie u tych osób, które żyją bez refleksji nad sobą, kierując się wyłącznie dyktatem impulsów popędowych. Etyka zaprzecza jednak jednostronności tej interpretacji. „Etyka uważa ludzką wolę [...] za realizację praktycznej racjonalności, o ile racjonalność pojmowana jest jako orientacja według reguł i praktyczne ich zastosowanie, a mianowicie:

- 1) sformułowanie zasad,
- 2) zachowanie tych zasad,
- 3) wytrwanie w sytuacji ponoszenia trudnych konsekwencji, w momencie niewierności tym zasadom.”<sup>19</sup>

Wola jest nie tylko instancją pomocniczą, która jedynie okazjonalnie uzupełnia nieświadomie przebiegające procesy podejmowania decyzji, która włącza się wtedy, kiedy zadania wymagające decyzji stają się zbyt skomplikowane i posłużenie się wyuczonym i zakodowanym w podświadomości schematem automatycznego podjęcia decyzji nie wystarcza. „Akt woli jest [wtedy] skupieniem sił skierowanych na jeden cel, którego realizacja wymaga przezwyciężenia poważnych przeszkód i opozycyjnie działających wewnętrznych impulsów popędowych.”<sup>20</sup> Probandi biorący udział w procesie resocjalizacyjnym prowadzą życie nieproporcjonal-

nieproporcjonalne i entgegenlaufende Antriebe überwunden werden müssen.”<sup>20</sup> Die Probanden, die im Resozialisierungsprozess stehen, führen ein Dasein, das durch den Ablauf unbewusster automatisierter Entscheidungen und Handlungen überproportional bestimmt ist. Das Verheerende an diesen Prozessen ist, dass sie auf Erfahrungen aus der defizitär verlaufenen Sozialisation basieren. Es wird daher automatisch ein fehlerhaft entwickeltes Bewertungssystem abgerufen, um die Handlungen zu steuern. „Dieses unbewusste Gedächtnis beeinflusst nicht nur [...] Handlungen [des Probanden] [...] sondern auch alle [seine] [...] Wünsche und Pläne.”<sup>21</sup> Da der Wille ein Kraftakt ist, kann er gegen das defekte Bewertungssystem eingesetzt werden, um nach edleren oder vernünftigeren Vorlagen zu handeln. Die Vorlagen entsprechen den von der Gesellschaft hochgeschätzten Zielen.<sup>22</sup> Wer sie „verfolgt und sich nicht davon abbringen lässt, gilt als Mensch mit einem «starken Willen», während der Taugenichts, der in den Tag hinein schläft, einen «schwachen Willen» hat”.<sup>23</sup>

Der Wille als Kraftakt kann trotz aller Widerstände, die die Übermacht des Triebhaften, des im Unter- und Unbewusstsein Gespeicherten und des defizitär Erlernten hervorruft, eine dauerhafte Verhaltensänderung herbeiführen, und zwar nicht nur einmalig sondern wiederholbar. Die Notwendigkeit der Wiederholung dieses Kraftaktes ergibt sich aus der Erkenntnis über die Steigerung der sportlichen Leistungsfähigkeit. Nur durch Übung, d.h. Wiederholung von z. B. Muskeltraining verbessert sich die darauf basierende Effizienz der sportlichen Leistung. Paralleles erfolgt auf der geistigen Ebene.<sup>24</sup> Die Wiederholung von Willensakten, die zu den z. B. triebhaften Regungen konträr sind, stärkt ihre Durchführbarkeit. Diese Gesetzmäßigkeit aber auch der Willensvollzug als Kraftakt bedeuten keine Neuentdeckung, sondern eine Wiederbelebung der Tugendlehre, insbesondere im Bereich der Kardinaltugend der Tapferkeit. „Wenn das Wesen der Tapferkeit darin liegt, im Kampfe für die Verwirkli-

nie zdominowane nieświadomymi i automatycznie podejmowanymi decyzjami i czynami. Dodatkowym obciążeniem tego procesu jest fakt, że opiera się on na doświadczeniach zdobytych w nieprawidłowo przeżytej socjalizacji. W tej sytuacji probanci odwołują się automatycznie do systemu wartościowania, który jest niewłaściwy, i pozwalają temu uszkodzonemu systemowi na sterowanie czynami. „Ta nieświadoma pamięć wpływa [...] nie tylko na działania [probanta] [...] ale także na wszystkie [jego] [...] oczekiwania i plany.”<sup>21</sup> Akt woli jest związany z wysiłkiem, który jest niezbędny, by wystąpić przeciwko nieprawidłowemu systemowi wartościowania i podjąć czyny w oparciu o rozsądniejsze wzorce. Wzorce te odpowiadają celom, które społeczność dąży wielkim szcunkiem<sup>22</sup>. Kto „realizuje te cele i nie pozwala się od ich urzeczywistnienia odwieść, uważany jest za człowieka o »mocnym charakterze«, podczas gdy nicpoń, który przesympia całe dnie, ma »słabą wolę«”<sup>23</sup>.

Wola jako akt wysiłku może mimo wszystkich przeciwności – wynikających z przewagi popędowości, z zakodowanych w nieświadomości i podświadomości nawyków, ale i z nabytej moralnie złej wiedzy – doprowadzić do stabilnej zmiany zachowania, i to nie jednorazowo, ale w sposób ponawiający się. Konieczność ponawiania tego wysiłku woli wynika z wiedzy o sporcie, a konkretnie o treningu, którego celem jest polepszenie sprawności. Tylko na drodze ćwiczeń, tzn. poprzez ponawianie np. treningu mięśni, podwyższa się skutecznie efektywność sprawności sportowej. Analogicznie można podobnych efektów oczekiwać na płaszczyźnie duchowej<sup>24</sup>. Ponawianie aktów woli stojących w sprzeczności z impulsami popędowymi ułatwia podejmowanie tych aktów. Ta prawidłowość, ale i wiedza o samym

chung des Guten Verwundungen hinzunehmen, [– so Josef Pieper –] dann ist vorausgesetzt, dass der Tapfere weiß, was das Gute ist, und dass er ausdrücklich um des Guten willen tapfer ist.”<sup>25</sup> Josef Pieper betont den Kraftakt des Willens gegen Widerstände und schafft mit Hinweis auf die Zielgerichtetheit dieser Tugend eine Überleitung zum noch wichtigeren Bestandteil der Arbeit am Charakter: der Notwendigkeit der Erkennung und Akzeptanz einer Wertehierarchie und der daraus resultierenden Normen. Ein starker Wille ist lediglich ein Instrument zur Verwirklichung von Zielen. Die ethische Qualität wird den Willensakten erst durch das angestrebte bzw. realisierte Ziel, hinter dem ein Wert steht, verliehen.

Wir fassen zusammen: Ohne einen starken Willen führen gute Vorsätze nicht zur Umsetzung von Zielen. Der Wille kann sich der scheinbaren Determination des menschlichen Handelns durch Triebe und negative Folgen der Sozialisation widersetzen, allerdings durch einen Kraftakt. Der Anstrengungsgrad dieses Kraftaktes kann jedoch durch Wiederholung minimiert werden. Es gibt eine Wechselwirkung zwischen körperlicher und geistiger Ertüchtigung im Bereich der Stärkung des Willens. Das Exerzieren solchen Kraftakte zur Stärkung des Willens ist eine bekannte Methode in der Tugendlehre. Ein starker Wille kann erst dann als unabdingbare Stütze in der Charakterarbeit betrachtet werden, wenn er von der Erkenntnis einer allgemein anerkannten Wertehierarchie gesteuert wird.

### **3.2. Erkennung und Akzeptanz einer Wertehierarchie und der daraus resultierenden Normen**

Neben der Gruppe der Probanden, die zwar gute Vorsätze haben, jedoch infolge z.B. von Sucht oder oraler Verwöhnung einen zu schwachen Willen zur Umsetzung dieser Vorsätze bei gleichzeitiger Erkenntnis der anstrengungswürdigen Zielen, gibt es



akcie woli witalnym jako wysiłku nie stanowią żadnych rewelacyjnych i nowych odkryć. Są jedynie „reanimacją” dawnej nauki o cnotach, w szczególności nauki o kardynalnej cnotie męstwa. „Jeśli istota męstwa polega na walce o urzeczywistnienie dobra nawet za cenę odniesienia ran – tak pisał Josef Pieper – to należy założyć, że człowiek mężny wie, co jest dobrem i że właśnie ze względu na to dobro jest mężnym.”<sup>25</sup> Josef Pieper, podkreślając wysiłek woli w obliczu przeciwności i wskazując na ukierunkowanie tej cnoty na cel, buduje pomost łączący z jeszcze ważniejszym elementem pracy nad charakterem: z koniecznością poznania i akceptacji hierarchii wartości i wynikających z niej norm. Mocna wola jest jedynie instrumentem umożliwiającym urzeczywistnianie celów. Dopiero osiągnięte cele przysparzają aktom woli witalnym jakości etycznej, gdyż za tymi celami stoją zawsze wartości.

Reasumując stwierdzamy: dobre zamiary bez mocnej woli nie prowadzą do realizacji celów. Wola jest w stanie sprzeciwić się pozornej determinacji ludzkiego postępowania zdominowanego przez popędy i negatywne skutki socjalizacji. Przewyciężenie tych impulsów związane jest jednak z wysiłkiem. Stopień wysiłku może być zredukowany przez ponawianie takich aktów woli witalnych. Istnieje wzajemne oddziaływanie między fizycznym i duchowym treningiem, którego efektem jest wzmocnienie woli. Trening związany z wysiłkiem, a prowadzący do wzmocnienia woli, jest znaną metodą nauki o cnotach. Mocna wola może dopiero wtedy być uznawana za niezbędną podporę w pracy nad charakterem, gdy będzie orientowana na ogólnie przyjętą hierarchię wartości.

eine zweite Gruppe der Probanden. Die zweite Gruppe wäre von der Willensstärke her zwar in der Lage, edle Ziele zu realisieren, jedoch ihre Wertehierarchie – z. B. bei dissozialen Persönlichkeiten – dermaßen reduziert ist, dass das Ergebnis der Willensakte lediglich kriminelle Taten sind. Bei der Mehrzahl der Probanden sind jedoch beide Steuerungsinstrumente des Handelns defekt oder unterentwickelt. „Schlimmer ist dabei die fehlende Einsicht, denn ohne intellektuelle Überzeugung lässt sich der menschliche Wille wohl kaum dazu bewegen, unangenehme Lasten auf sich zu nehmen.”<sup>26</sup> Die einfachste Lösung dieses Problems wäre die Einsichtsvermittlung. Hier stellt sich nun die Frage, was kann den Menschen im Allgemeinen und den Probanden in Speziellen dazu bewegen, eine Einsicht zu akzeptieren und im weiteren Zug zu internalisieren. In Anlehnung an Jürgen Habermas sind vier Motivationsarten zu unterscheiden:

- „Einsichten aufgrund der vernünftigen Begründbarkeit [...],
- Interessen aufgrund des subjektiven Nutzens der Befolgung von Handlungsnormen [...],
- tradierte Überzeugungen über den ethischen Wert der in Frage stehenden Handlungsnormen [...],
- eingelebte Gewohnheiten jenseits allen reflektierenden oder kalkulierenden Bewusstseins.”<sup>27</sup>

Ausschlaggebend für die Entscheidung zugunsten einer Motivationsart ist die individuelle Sozialisation bzw. die Internalisierung individueller Handlungsschemata.<sup>28</sup> Erfahrungswerte aus dem Resozialisierungsbereich vermitteln die Erkenntnis, dass die Mehrheit der Probanden sich in ihren Handlungen von unreflektierten eingelebten Gewohnheiten leiten lässt, die oft lediglich der Vollzug von niedrigen Bedürfnissen<sup>29</sup> im Sinne von Maslow sind. Die verbalisierten Einsichten entsprechen konsequenterweise diesen Bedürfnissen. Um dem Willen eine andere, höherwertige Orientierung zu vermitteln, gilt diese Art von Einsicht zu durchbrechen. Ein Appell an tradierte Überzeugungen über den

### 3.2. Poznanie i akceptacja hierarchii wartości i z niej wynikających norm

Obok grupy probantów, którzy mają dobre zamiary – równocześnie jednak ze względu na uzależnienie albo rozpieszczenie w wieku dziecięcym dysponują zbyt słabą wolą, żeby być w stanie zrealizować cele mimo że ich aparat poznawczy przekazał im informację o tym, że cele te godne są starania się o nie – istnieje jeszcze inna grupa probantów. Ta druga grupa dysponuje wprawdzie mocną wolą, która umożliwi im osiągnięcie szlachetnych celów, ich hierarchia wartości jednak – np. u tzw. dysocjalnych osobowości – jest w takim stopniu zredukowana, że skutkiem ich aktów wolitywnych są jedynie czyny przestępcze. U większości probantów obydwa instrumenty sterowania postępowaniem są jednak uszkodzone albo niedorozwinięte. „Najgorszy w tym wszystkich jest brak wglądu we własne postępowanie, gdyż bez intelektualnego przekonania wola ludzka nie da się chyba uaktywnić, by wziąć na siebie jakieś nieprzyjemne ciężary.”<sup>26</sup> Najprostszym rozwiązaniem tego problemu byłoby przekazanie wiedzy o postępowaniu i motywacjach. Rodzi się jednak pytanie, co może człowieka, także i osobę resocjalizowaną, konkretnie zmotywować do przyjęcia wiedzy na temat samego siebie i w dalszym toku do internalizacji tego poznania. Według Jürgena Habermasa należy rozróżnić cztery rodzaje motywacji:

- „przekonanie się do poglądu ze względu na rozsądne uzasadnienie [...],
- zainteresowanie ze względu na subiektywną korzyść wynikającą z dostosowania się do jakiejś normy postępowania [...],
- tradycyjny przekaz przekonania o etycznej wartości normy postępowania, która poddana jest wątpliwości [...],

etycznym Wert einer Norm läuft ins Leere, weil in der Sozialisation keine Tradierung von solchen Normen stattgefunden hat. Lediglich die zwei Optionen: Einsichtsvermittlung durch vernünftige Begründbarkeit oder durch Plausibilisierung des Eigennutzens, der aus der Befolgung der Norm gewonnen werden kann, können in Betracht gezogen werden. Die erste Art der Einsichtsvermittlung stößt jedoch insbesondere bei den in der Triebhaftigkeit extrem verhafteten Probanden auf enormen Widerstand, der entweder sofort verbalisiert oder anschließend vollzogen wird, indem die Annahme höherwertiger Normen verdrängt wird. Abraham H. Maslow bestätigt in seiner Motivationstheorie die Macht der inneren Hindernisse auf dem Weg zur Aneignung neuer Erkenntnisse, die einerseits plausibel sind, andererseits das eigene Leben tangieren. „Wir schützen uns selbst und unser ideales Selbstbild durch Verdrängung und ähnliche Abwehrmechanismen, die im wesentlichen Techniken sind, durch die wir zu vermeiden suchen, uns unangenehme oder gefährliche Wahrheiten bewusstzumachen.“<sup>30</sup> Die letzte Variante der Einsichtsvermittlung, die auf dem Eigennutz beruht, sollte aus der Perspektive der Motivationstheorie von Maslow etwas näher beleuchtet werden. Der Mensch ist motiviert sich zu entwickeln, neue Einsichten zu gewinnen, sein Leben zu verändern, wenn er „ein Verlangen oder ein Bedürfnis oder eine Sehnsucht oder einen Wunsch oder einen Mangel“<sup>31</sup> verspürt. Maslow unterscheidet jedoch zwischen „gesunden Menschen“, „die ihre Grundbedürfnisse nach Sicherheit, Geborgenheit, Liebe, Achtung und Selbstbewusstsein ausreichend befriedigt“<sup>32</sup> haben, von den „ungesunden“, die „die von Grundbedürfnissen motiviert werden“.<sup>33</sup> Die erste Gruppe ist bestrebt, ein Wissen, auch über sich selbst<sup>34</sup>, zu erwerben, der Wille nach Selbstverwirklichung<sup>35</sup> der anderen Gruppe ist jedoch gehemmt. Die Befriedigung von Grundbedürfnissen steht bei der zweiten Gruppe im Vordergrund und wenn es bei dieser Dominanz bleibt, vernebelt sie die Sicht auf die Möglichkeiten

- zakorzenione przyzwyczajenie poza wszelką świadomością, posługującą się refleksją albo wyrachowaniem”<sup>27</sup>.

O wyborze jednego z rodzajów motywacji decyduje indywidualna socjalizacja względnie internalizacja indywidualnych schematów postępowania<sup>28</sup>. Doświadczenia z dziedziny resocjalizacji potwierdzają, że większość probantów kieruje się w swoich wyborach niepoddany refleksji, zakotwiczonymi w podświadomości przyzwyczajeniami, które często nie są niczym innym aniżeli urzeczywistnieniem niskich potrzeb<sup>29</sup> w sensie teorii A.H. Maslowa. Wypowiedane poglądy odpowiadają konsekwentnie tym potrzebom. Aby przekazać woli inną orientację o wyższej wartości, należy przełamać ów pierwotny pogląd. Odwoływanie się do przekazanych tradycyjnie przekonań o etycznej wartości jakiejś normy spełza jednak na niczym, gdyż podczas socjalizacji w okresie dzieciństwa i wczesnej młodości nie nastąpił przekaz takich przekonań. Jedynie dwie opcje mogą tutaj zostać wzięte pod uwagę: akceptacja jakiegoś przekonania ze względu na rozsądne uzasadnienie – albo też przekonanie o subiektywnej korzyści, która wyniknie z wierności normie. Pierwszy wariant próby zaszczepienia nowych przekonań napotyka jednak w szczególności u probantów ekstremalnie „ubezwłasnowolnionych” przez popędy na potężny opór. Opór ten zostaje natychmiast wyrażony w formie np. agresywnej reakcji albo, później, przez odrzucenie, niepodjęcie postępowania według tej normy, dlatego że jej początkowa akceptacja zostaje wypchnięta z pola zainteresowania. Maslow potwierdza w swojej teorii motywacji moc wewnętrznych przeszkód na drodze do przyswojenia sobie nowych poglądów, które z jednej strony są przekonywujące, a z drugiej poruszają własną egzystencję. „Chroni-

der Selbstverwirklichung und somit auch auf die Akzeptanz einer höherwertigen Einsicht. Diese Erkenntnis impliziert also die Notwendigkeit der Befriedigung bzw. der Beherrschung der niedrigen Bedürfnisse, um den höheren Geltung zu verschaffen. Die Objekte der Bedürfnisse sind nämlich Werte. Da „wir ein hierarchisches und entwicklungsorientiertes System von Werten haben, die in komplexer Weise untereinander zusammenhängen“<sup>36</sup>, öffnet „die Befriedigung eines Grundbedürfnisses [...] das Bewusstsein für die Beherrschung durch ein anderes, «höheres»”.<sup>37</sup> Die „edlen” Werte wie Altruismus, Kreativität, Streben nach Wissen etc. befinden sich im oberen Bereich dieser Pyramide und erschließen sich erst dann, wenn auf der untersten Ebene kein Bedürfnis nach Befriedigung mehr herrscht. Bei Probanden von Resozialisierungsmaßnahmen ist die unterste Bedürfnis-Ebene unbefriedigt. Somit ist die Einsichtsvermittlung hinsichtlich höherer Werte verschlossen. Die Pathologie besteht darin, dass der Drogenkonsum (wenn es auch nur der Cannabis-Konsum ist) eine gesunde Befriedigung von Grundbedürfnissen (Zugehörigkeit, Anerkennung, Lust, Sicherheit sogar Hunger) ersetzt, abhängig macht und den Antrieb lähmt. bzw. die Willenskraft massiv schwächt. Um überhaupt die Einsichtsvermittlung nur annähernd realistisch zu machen, ist die Blockade durch die Drogensucht um jeden Preis zu unterbinden, um andere gesunde Bedürfnisse zu wecken. Im zweiten Schritt sind dann die Möglichkeiten einer realistischen Befriedigung oder Beherrschung der gesunden Bedürfnisse auszuloten, die ja möglicherweise sogar im Widerspruch zueinander stehen. „Wenn [...] mehrere Motivationskonzepte nebeneinander bestehen, dann ist es die Aufgabe der Psychologen, jene Bedingungen zu definieren, unter denen jede Motivationsart auftritt, und zu beschreiben, auf welche Weise die verschiedenen Motivationsarten bei der Determination von Verhalten kombiniert sein können.”<sup>38</sup> Erst im dritten Schritt erschließen sich die neuen Dimensio-

my się sami i idealny obraz o nas samych przez wyparcie albo inne mechanizmy obronne, które w istocie swej stanowią sposoby zapobieżenia uświadomieniu sobie nieprzyjemnych i niebezpiecznych prawd.”<sup>30</sup> Drugi wariant, który opiera się na przekonaniu o subiektywnej korzyści, należy opisać nieco bliżej, powołując się i tu na teorię motywacji Masłowa. Człowiek jest umotywowany do własnego rozwoju, do przyjęcia nowych poglądów, do zmiany swojego życia, gdy „odczuwa jakąś potrzebę, jakąś tęsknotę, jakieś pragnienie albo jakiś brak”<sup>31</sup>. Masłow odróżnia jednak „zdrowych ludzi”, „którzy potrafili w wystarczającej mierze zaspokoić swoje zasadnicze potrzeby bezpieczeństwa, miłości, szacunku i świadomości własnej wartości”<sup>32</sup>, od drugiej, „niezdrowej” grupy, która „kieruje się niskimi podstawowymi potrzebami”<sup>33</sup>. Przedstawiciele tej pierwszej grupy starają się o zdobycie wiedzy, także tej o samych sobie<sup>34</sup>, natomiast chęć do samorealizacji<sup>35</sup> tej drugiej grupy jest zahamowana. Zaspokajanie pierwotnych niskich potrzeb, które dominuje w drugiej grupie, powoduje – o ile nie następuje żadna diametralna zmiana – zamglenie spojrzenia na możliwości samo-realizacji, a tym samym także na akceptację poglądu o istnieniu wyższej wartości. To stwierdzenie implikuje więc konieczność zaspokojenia albo opanowania niskich potrzeb, aby umożliwić zaprezentowanie wyższych. Obiektami potrzeb są bowiem wartości. Jako że „posiadamy hierarchiczny i skierowany na rozwój system wartości, które są w kompleksowy sposób od siebie zależne”<sup>36</sup>, „zaspokojenie jednej niskiej zasadniczej potrzeby [...] otwiera świadomość opanowania przez »wyższą«”<sup>37</sup>. Pozytywne wartości, jak altruizm, kreatywność, zabieganie o wiedzę itd., znajdują się w górnej sferze piramidy i stają się dopiero wtedy dostępne, gdy na niskim po-

nen in Form von höheren Werten. Die aus den Werten resultierenden Normen sind lediglich ein Wegweiser zu ihrer Erlangung. Die Befreiung von der Dominanz der niedrigen Bedürfnisse setzt auch individuelle Talente, Begabungen und kreative Interessen frei, die die Dynamik der Persönlichkeitsentwicklung erleichtern und ihr eine individuelle Richtung verleihen.

### **3.3. Unterordnung des Temperaments und der Triebimpulse dem Intellekt bzw. der Erkenntnis von Werten und Normen**

Die dritte Komponente in der Charakterarbeit ergibt sich zwangsläufig aus den beiden ersten.

Die Erkenntnis der Hierarchie der Werte und Bedürfnisse schließt auch den Erwerb des Wissens über die Auswirkungen und Manifestationen des Triebhaften und des Temperaments ein. Die Erschwernis in der Charakterarbeit, die den Probanden im Rahmen der Resozialisierung zu vermitteln ist, besteht in der extremen – durch die fehlerhafte Sozialisation erzeugten<sup>39</sup> – Dominanz des Triebhaften und des Affektiven. Die Einflüsse der Außenwelt, z.B. der Medien sowie der Subkultur, die vom Triebhaften unterwandert sind, tragen nicht gerade dazu bei, sich gegen diese Impulse stemmen zu können. Wichtig ist daher in der Charakterarbeit die Entlarvung der Triebimpulse und Affekte, damit diesen Regungen der ihnen lediglich angemessene Stellenwert eingeräumt werden kann. Um dem Postulat der Erkennung der triebhaften Impulse und der aus dem Temperament resultierenden Affekte näher zu kommen, ist eine kurze Beschreibung dieser Elemente im Leben der Probanden vorzunehmen. Die Realität<sup>40</sup> zeugt nämlich davon, dass die durch die Triebhaftigkeit beherrschten Probanden die Auswirkungen des Triebhaften falsch einschätzen, denen eine Bedeutung zumessen, die fernab jeglicher Vernunft sind. Nachträgliche Rationalisierungen werden lediglich dazu benutzt, diese unheile

ziomie potrzeb żadna potrzeba nie domaga się zaspokojenia. U probantów w ośrodkach resocjalizacyjnych ta niska sfera potrzeb jest z reguły niezaspokojona. Dlatego też droga do przekazu poglądów dotyczących wyższych wartości jest zamknięta. Patologia polega tu na tym, że zażywanie narkotyków (nawet w minimalnej formie marihuany) zastępuje zdrowe zaspokajanie potrzeb zasadniczych (przynależności, uznania, bezpieczeństwa, a nawet głodu), powoduje uzależnienie i obezwładnia wszelką chęć do działania, w przemożny sposób osłabia wolę. Żeby przekaz poglądów przynajmniej w przybliżeniu uczynić nieco bardziej realistycznym, należy przemoc za wszelką cenę blokadę wynikającą z uzależnienia od narkotyków, aby – jako krok następny – obudzić w probancie inne, zdrowe potrzeby. W dalszym toku należy przebadać możliwości realistycznego zaspokojenia albo opanowania zdrowych potrzeb, które być może znajdują się nawet w sprzeczności z sobą. „W przypadku istnienia [...] kilku koncepcji motywacyjnych obok siebie zadaniem psychologa jest ustalenie warunków, w których dana koncepcja motywacji się pojawia, i opisanie, w jaki sposób następuje kombinacja różnych rodzajów motywacji, wyrażająca się w determinacji postępowania.”<sup>38</sup> Dopiero trzeci krok otwiera nowe wymiary w formie wyższych wartości. Normy wynikające z tych wartości są jedynie drogowskazem do ich osiągnięcia. Uwolnienie od dominacji niskich potrzeb prowadzi do uaktywnienia indywidualnych talentów, zdolności i kreatywnych zainteresowań, które ułatwiają dynamikę rozwoju osobowości i wyznaczają jej indywidualny kierunek.

Abhängigkeit zu rechtfertigen und aufrechtzuerhalten.

Eine gewisse Systematisierung der Entlarvung des Triebhaften und Affektiven, allerdings unter dem Aspekt deren Dominanz, kann man anhand des Tagesablaufs eines Probanden vornehmen. Der Proband ist in der Regel nicht in der Lage, den Tag rechtzeitig zu beenden, um dem Körper und der Psyche die notwendige Ruhe zu gewähren. Dieser Art von Unvermögen resultiert aus oraler Gier nach zusätzlichen Eindrücken, Bildern und Genuss, auch in Form von Cannabiskonsum. Eine Gruppe der Personen mit gleichen Schwächen rechtzeitig zu verlassen bedeutet auch eine Unterwanderung des Bedürfnisses nach Anerkennung und Sicherheit. Die Ruhezeit verschiebt sich infolge des Missbrauchs der Nachtruhe um einige Stunden. Die ersten Pflichten am nächsten Morgen werden zwangsläufig vernachlässigt. Das überdimensionierte Bedürfnis nach Bequemlichkeit, Erholung und Anstrengungsfreiheit, an die man durch eingeschliffenes Fehlverhalten gewohnt ist sowie die Antriebesschwäche infolge von Cannabiskonsum tragen dazu bei, dass Lethargie den Tag dominiert. Gelingt es einen Probanden dennoch in eine Beschäftigung zu vermitteln, dominiert auch dort das Triebhafte. Es äußert sich in akuter Ablehnung jeglicher Anstrengung. Arbeiten werden ohne das notwendige Engagement verrichtet, nicht zu Ende und nur mangelhaft ausgeführt. Es wird jede Gelegenheit genutzt, zwecks Erholung und Ablenkung Pausen einzulegen, um der Anstrengung fern zu bleiben. Letztlich wird die gesamte Tätigkeit als Widerspruch zum gewohnten Bedürfnis nach Erholung und Bequemlichkeit empfunden und wieder unter einem nichtigen Vorwand z.B. in Form gesundheitlicher Undisponiertheit aufgegeben. Die Betreuer diagnostizieren dann ein mangelndes Durchhaltevermögen. Die Triebhaftigkeit manifestiert sich auch in Verwahrlosungserrscheinungen. Die eigene Hygiene und die Sauberkeit der nächsten Umgebung werden zugunsten von Bedürfnissen nach Bequemlichkeit vernachlässigt.

### 3.3. Podporządkowanie temperamentu i impulsów popędowych intelektowi, tzn. poznanej hierarchii wartości

Trzeci komponent w pracy nad charakterem wynika konsekwentnie z dwóch pierwszych. Poznanie hierarchii wartości i potrzeb zakłada znajomość albo nabycie wiedzy o wpływach i manifestacjach popędowości i temperamentu. Trudność w pracy nad charakterem, a zarazem podczas przekazu probantowi innego poglądu, polega na tym, że wskutek niewłaściwej socjalizacji<sup>39</sup> jego osobowość zdominowana jest przez popędowość i afektywność. Wpływy świata zewnętrznego, np. mediów czy środowiska subkulturowego, które przeniknięte są gloryfikacją potrzeb popędowych, nie są pomocne w stawianiu oporu dominacji tych wpływów. Ważne jest więc w pracy nad charakterem zdemistyfikowanie tych impulsów popędowych i afektów po to, by przydzielić im w hierarchii wartości stosowną rangę. Aby móc zbliżyć się do postulatu rozpoznania impulsów popędowych i afektów wynikających z temperamentu, konieczny jest krótki opis tych elementów w życiu probanta. Realia poświadczają mianowicie to, że probanci zdominowani przez popędowość nieadekwatnie oceniają wpływy tych impulsów. Przypisują im tak przesadną wagę, że odbiega ona w sposób diametralny od wszelkiego zdrowego rozsądku. Późniejsze racjonalne uzasadnienia służą jedynie temu, by usprawiedliwić i utrzymać tę nieszczęsną dominację<sup>40</sup>.

Można przeprowadzić pewną systematyzację demistyfikacji popędowości i afektywności, oczywiście pod kątem ich dominacji, analizując przebieg dnia probanta. Probant z reguły nie jest w stanie zakończyć swego dnia w sposób rozsądny, tzn. w odpowiednim czasie, aby dać organizmowi okazję do rege-

Die Dominanz des Affektiven äußert sich z.B. bei hysterischen Persönlichkeiten in theatralischem, ja sogar hysterischem Verhalten und im gestörter Wahrnehmung der eigenen Person, die im krassen Widerspruch zur Aufstellung realistischer Ziele und Vermittlung von Werten steht. Aggressives, streitsüchtiges Verhalten dominiert das Verhalten der paranoiden Persönlichkeit, weil anderen nur Feindseligkeit unterstellt wird. Eine orale Gier weisen narzisstische Personen auf. Sie horten Materielles, bedienen sich sogar illegaler Mittel, um durch die Anhäufung der Statussymbole sich ein besseres Selbstwertgefühl zu verschaffen. Ein hoher Aggressivitätsgrad, der aus der nicht befriedigten, weil unrealistischen Anspruchshaltung, resultiert ist bei dissozialen Persönlichkeiten feststellbar. Auch hier werden die nicht befriedigten Ansprüche letztlich mit Drogenkonsum kompensiert. Der Drogenkonsum, der die lethargische Haltung zementiert, ist auch für dependente (abhängige) Persönlichkeiten bezeichnend. Da sie ja keine Unabhängigkeit gelernt haben, glauben sie nicht an eigene Kräfte, trauen sich wenig zu und verfallen in Lethargie und Langeweile, die sie mit Drogenkonsum zu überbrücken versuchen. Streit und Gereiztheit ergeben sich aus latenter Trotzhaltung bei passiv-aggressiven Personen, die auch zum Drogenkonsum tendieren, um ihre Affekte zu drosseln.

Die unvollständige Aufzählung der triebhaften Symptome und dominanten Affekte sollen verdeutlichen, dass in der Resozialisierungsarbeit die Entlarvung der wahren Motive und von der Triebhaftigkeit kommenden Rationalisierungen als Methode in der Charakterarbeit angesehen werden sollte, um sie mit Werten und Normen zu konfrontieren, die infolge dieser Dominanz nicht realisiert werden können.

Bei der Zusammenfassung des Themas „Strategien“ ist darauf hinzuweisen, dass alle drei Elemente: Bekämpfung der Dominanz des Triebhaften, Erlangung des starken Willens und die Erkenntnis der Hierarchie von Werten stark miteinander ver-

neracji sił. Ten rodzaj braku jest rezultatem tzw. chciwości oralnej, domagającej się ciągle nowych doznań, przeżyć, obrazów i przyjemnych bodźców, także w formie konsumpcji marihuany. Przedwczesne opuszczenie towarzystwa nacechowanego podobnymi brakami, a hołdującego tym doznaniom, oznaczałoby także rezygnację z potrzeby uznania ze strony innych i bezpieczeństwa. Skutkiem tego nadużycia jest przesunięcie potrzeby wypoczynku o kilka godzin. Oczywiście jest skutek w postaci zaniedbania obowiązków, które w ciągu dnia należałoby wypełnić. Przesadna potrzeba wygody, wypoczynku i wolności od wszelkiego wysiłku, do której się przez lata całe probanci przyzwyczaili, jak i osłabione pobudki do działania jako skutek konsumpcji marihuany, przyczyniają się do tego, że przebieg dnia zdominowany jest przez letarg. O ile mimo to uda się umożliwić probantowi podjęcia jakiejś pracy, to i tam, w miejscu pracy, dominują impulsy popędowe. Wyraża się to w omijaniu wszelkiego wysiłku. Prace wykonywane są bez wymaganego zaangażowania. Często są wśród probantów wypadki przy pracy, do których dochodzi ze względu na brak koncentracji wynikający z braku motywacji. Powierzone zadania wykonywane są albo nie do końca, albo niesolidnie. Wykorzystuje się każdą okazję do robienia przerw w pracy, by odpocząć, skierować swą wyobraźnię na inne, przyjemniejsze tematy, a stopień wysiłku zredukować do absolutnego minimum. Ostatecznie odczuwa się całą aktywność w pracy jako sprzeczność w stosunku do zwyczajowych potrzeb wypoczynku i wygody. Z mało znaczącego powodu, pod pozorem np. naglej niedyspozycji zdrowotnej, porzuca się pracę po krótkim czasie. Opiekunowie stawiają w tym przypadku diagnozę braku wytrzymałości. Popędowość manifestuje się także w różnych formach zaniedba-

flochten sind und deshalb nur als Gesamtstrategie eine Entwicklung der Persönlichkeit ermöglichen können.

#### 4. Schlussbemerkung

Wir haben versucht in der Resozialisierungsarbeit, deren Ziele die Verhinderung erneuter Kriminalität und ein Leben in sozialer Verantwortung sind, sowohl methodisch als auch theoretisch einige neue Akzente zu setzen, die aus der Reaktion auf die Einseitigkeit der Resozialisierung in Deutschland entstanden sind. Man muss in der deutschen Resozialisierungslandschaft den Eindruck gewinnen, dass der Haftentlassene mit Ressourcen in Form diverser Hilfen überschüttet wird, an die die Erwartung geknüpft ist, die Quantität müsse zwangsläufig eine Qualität bewirken, d.h. eine Anpassung des Probanden an die Erwartung der Gesellschaft. Die hohen Rückfallquoten widersprechen jedoch der Effizienz dieser Strategie.<sup>41</sup> Diese Strategie lässt nämlich eine fundierte, in sich stimmige anthropologische, auf einer psychologischen Theorie aufbauende Grundlage, die auch Elemente der Kriminalitätstheorie beinhalten müsste, vermissen.<sup>42</sup> Die gegenwärtig ideologisch gefärbte Fixierung auf ein bestimmtes humanistisches Menschenbild („der Mensch ist grundsätzlich gut und leistungsfähig, lediglich die Umwelt behindert ihn an der Realisierung der erstrebenswerten Ziele“) und der wissenschaftliche Pluralismus erschweren die Schaffung einer Resozialisierungstheorie. Die Aufgabe soll aber nicht darin bestehen, ein fertiges, abgeschlossenes Erklärungsmodell zu schaffen, sondern miteinander kompatible Plausibilitäten zu erkennen, die zunächst der Praxis eine theoretische Orientierung geben sollten.

Im Vorfeld der Verfassung dieses Textes sind wir empirisch und induktiv vorgegangen, indem wir gewisse Parallelitäten in der Resozialisierungspraxis zu den bekannten Persönlichkeitsstörungen ent-

nia. Podupada higiena osobista i schludność na rzecz potrzeby wygody. U tzw. osobowości histrionicznych dominacja afektywności wyraża się w teatralnym, nawet histerycznym zachowaniu i w zaburzonym postrzeganiu własnej osoby, co stoi w głębokiej sprzeczności z uzmysłowieniem sobie realistycznych celów i z akceptacją wartości. Agresywne, nastawione na konflikty zachowanie dominuje w osobowości paranoidalnej, która u innych zakłada programową wrogość. Chciwość oralna występuje u osób z zaburzeniem narcystycznym. Osoby te gromadzą rzeczy materialne, nie cofając się przy tym przed zastosowaniem nielegalnych metod, gdyż przez nagromadzenie przedmiotów materialnych przysparzają sobie poczucia własnego znaczenia. Tak zwane dysocjalne osobowości wykazują wysoki stopień agresywności, który wynika z postawy roszczeniowej, której oczekiwania nie mogą być spełnione, bo są one nierealne. Niespełnione oczekiwania kompensowane są także tutaj konsumpcją narkotyków. Używanie narkotyków cementujące postawę letargiczną jest także typowe dla osobowości zależnych. Osobowości te, ze względu na brak opanowania niezależności, nie wierzą we własne siły, boją się podejmowania decyzji i popadają w letarg i nudę, które próbują wypełnić konsumpcją narkotyków. Kłótnie i rozdrażnienie są rezultatem ukrytej postawy przekory u osób z symptomami zaburzenia pasywno-agresywnego, które skłaniają się także do używania narkotyków, aby w ten sposób stłumić wybujałe afekty.

To niekompletne wyliczenie symptomów popędowych jak i dominujących afektów miało wykazać, że w pracy resocjalizacyjnej demaskacja prawdziwych motywów jak i wtórnych racjonalnych uzasadnień jako usprawiedliwienia hołdowania popędowi należy uznać za metodę w pracy nad charakterem. Integral-

deckten. Die analytische Vorgehensweise erschloss uns die Erkenntnis, dass diese Symptome diverser Persönlichkeitsstörungen auch Gemeinsamkeiten aufweisen, die wiederum einen Zusammenhang mit Charakterdefiziten vermuten lassen. Die Charakterlehre vermittelte uns drei Dimensionen: Triebhaftigkeit, Wille, Wertehierarchie, deren Aspekte wir vor dem Hintergrund des Verhaltens von Probanden näher beleuchtet haben. In den drei Komponenten entdeckten wir Möglichkeiten des methodischen Vorgehens gegen die Defizite der Probanden. Das methodische Vorhegen lehnten wir an die Sozialisationstheorie von Erikson<sup>43</sup> sowie an die Wert- und Motivationstheorie von Maslow an. Wir sind der Meinung, dass diese theoretische Grundlage insbesondere wie sie hier angewandt wird - gleichzeitig die Aufwertung des Ethischen in der Resozialisierungsarbeit bedeutet, und zwar als Pendant zu den die Wirklichkeit verniedlichenden Konzepten in den s.g. therapeutischen Ansätzen der Sozialarbeit, die die individuelle Verantwortung des Probanden ungewollt oder unbewusst außer Kraft setzen.

#### ■ ANMERKUNGEN

<sup>1</sup> W. Christmann, *Effizienz der Resozialisierung von jungen Erwachsenen in Einrichtungen freier Träger in Deutschland als Herausforderung für die Moraltheologie*, Opladen 2007, 52.

<sup>2</sup> „Der Zusammenhang zwischen schwach ausgebildeten ethischen Dimension und Persönlichkeitsstörungen sollten Aufmerksamkeit bekommen“ (G. Schmidtchen, *Ethik und Protest. Moralbilder und Wertkonflikte junger Menschen*, Opladen 1992, 208).

<sup>3</sup> Mit Methoden sozialarbeiterischen Handels werden keine Psychosen, bzw. Persönlichkeitsstörungen behandelt. Die Aufgabe der Sozialarbeit ist hier zutreffende Diagnose und Vermittlung an adäquate Stellen.

<sup>4</sup> Vgl. A. Wellek, *Psychologie*, Bern/München 1965, 80.

<sup>5</sup> F. Künkel, *Die Arbeit am Charakter. Die neuere Psychotherapie in ihrer Anwendung auf Erziehung, Selbsterziehung und seelische Hilfeleistung*, Schwerin 1932.

<sup>6</sup> Vgl. ebd.



nym elementem tej metody jest konfrontacja wiedzy pozyskanej z demaskacji z wartościami i normami, które wskutek dominacji popędów i afektów nie sposób było realizować.

W podsumowaniu tematu „strategie” należy zwrócić uwagę na to, że wszystkie trzy elementy: zwalczanie dominacji popędów, wypracowanie silnej woli i poznanie hierarchii wartości są mocno z sobą splecione i dlatego tylko jako całościowa strategia mogą przyczynić się do rozwoju osobowości.

#### 4. Podsumowanie

W resocjalizacji, której celem jest m.in. zapobieżenie recydywie i wybór życia w odpowiedzialności społecznej, podjęliśmy próbę zarówno metodycznie jak i teoretycznie położenia nowych akcentów, które są reakcją na jednostronność resocjalizacji w dzisiejszych Niemczech. Obserwując niemiecki krajobraz resocjalizacyjny nie można oprzeć się wrażeniu, że probanci zasypywani są środkami w formie różnych dotacji i pomocy, z którymi dawcy wiążą nadzieję, że ilość musi odpowiednio wpłynąć na jakość, tzn. umożliwić osiągnięcie celu dopasowania się probanta do oczekiwań społeczeństwa. Wysoki procent recydywistów nie potwierdza jednak zasadności tego oczekiwania<sup>41</sup>. Strategia ta bowiem pozbawiona jest głębszego w sobie niesprzecznego antropologicznego fundamentu, opierającego się na odpowiedniej teorii psychologicznej i zawierającego także elementy teorii kryminalistycznych<sup>42</sup>. Obecne ideologicznie zabarwione ograniczenie się do preferencji określonego humanistycznego obrazu człowieka („człowiek jest zasadniczo dobry i zdolny do osiągania celów, o ile mu się to nie udaje, to winne jest temu otoczenie, które stanowi przeszkodę”) i pluralizm naukowy utrudniają stworzenie

<sup>7</sup> Wille, Triebhaftigkeit bzw. Temperament und Erkenntnis bzw. Internalisierung von Werten.

<sup>8</sup> A.H. Maslow, *Motivation und Persönlichkeit*, Reinbek 1981, 104-105.

<sup>9</sup> „Man ist sich zwar darüber im klaren, wie man sich verhalten sollte, findet aber nicht die Willenskraft, sein Ideale konsequent durchzusetzen. Dabei spielt eine verbreitete hedonistische Lebenseinstellung die Hauptrolle” (L. Roos, *Jugend, Gesellschaft, Glaube, Ethos. Kulturethische und pastoralsoziologische Überlegungen zu einer repräsentativen Untersuchung über „Moralbilder und Wertkonflikte junger Menschen”*, in: G. Schmidchen, *Ethik und Protest. Moralbilder und Wertkonflikte junger Menschen*, Opladen 1992, 241-312, hier 252).

<sup>10</sup> „Über soziale Fürsorge werden bereits große Teile der Menschheit infantilisiert und entmündigt. Immer mehr Menschen verlieren ihre Selbständigkeit und Individualität” (I. Eibl-Eibesfeldt, *Der Mensch, das riskierte Wesen. Zur Naturgeschichte menschlicher Unvernunft*, München 1988, 242).

<sup>11</sup> F. Mechsner, *Wie frei ist unser Wille*, in: GEO 1(2003), 1-3, hier 3, [online] <<http://www.ekir.de/regionalseminar/material/Willensfreiheit.pdf>>, Zugang: 24.01.2009.

<sup>12</sup> Wie man auf den ersten Blick meinen könnte.

<sup>13</sup> *Wie der Bauch den Kopf bestimmt*, in: GEO Magazin 11(2000), 1.

<sup>14</sup> „Der Homo sapiens der Hirnforscher ist nämlich weder weise noch einsichtig. Er ist triebgesteuert und automatisiert in vielen seinen Reaktionen. Sein Motor ist das Unbewusste im Zwischenhirn, nicht das Bewusstsein im Großhirn. Haben die Hirnforscher recht, so ist unsere Vernunft nicht die Schaltzentrale unseres Handelns. Vielmehr ist sie eine Werbeabteilung mit nachfolgenden Rechtfertigungen” (R.D. Precht, *Die Suche nach dem verlorenen Sinn*, in: Stern 48(2008), 60-66, hier 64).

<sup>15</sup> A. Marzluf, *Die Pseudoherrschaft des Ich. Interview mit Prof. Dr. Dr. G. Roth über beschränkte Beeinflussbarkeit und Entscheidungsfreiheit von Individuen*, Bremen 2000, 4, [online] <<http://www.bfg-bayern.de/ethik/download/Pseudoherrschaft.PDF>>, Zugang: 24.01.2009.

<sup>16</sup> Vgl. A. Marzluf, op.cit., 1.

<sup>17</sup> Die dem heutigen auf Konsum ausgerichteten Lebensstil widersprechen, weil sie als Methode die Entsagung propagierten.

<sup>18</sup> G. Schobel, *Kernkonzepte der Psychosynthese, Konzept der AEON Akademie*, Basel, 3, [online] <<http://www.psychosynthese-akademie.eu/pdf/kernkonzepte.pdf>>, Zugang: 14.01.2008.

<sup>19</sup> J. Payne, *Der freie Wille, seine Struktur und seine Einschränkungen, Referat, Tagung zum Thema: „Medizin der Person” in Prag vom 23. bis 26. Juli 2003*, 4, [online] <[http://www.medecinedelapersonne.org/pub/2003/payne\\_2003\\_de.pdf](http://www.medecinedelapersonne.org/pub/2003/payne_2003_de.pdf)>, Zugang: 14.01.2008.

<sup>20</sup> A. Marzluf, op.cit., 3.

spójnej teorii resocjalizacji. Zadanie stojące przed teoretykami resocjalizacji nie ma jednak polegać na stworzeniu jakiegoś zamkniętego modelu wyjaśniającego, lecz na odkryciu pewnych oczywistości, które w praktyce stanowić mają teoretyczną orientację.

W przedpolu powstania tego tekstu posłużyliśmy się metodą empiryczną i indukcyjną, odkrywając paralele między praktyką resocjalizacyjną a znanymi zaburzeniami osobowości. Stosując metodę analityczną mogliśmy stwierdzić, że symptomy różnych zaburzeń osobowościowych mają wspólny mianownik, w oparciu o który można z kolei dopatrywać się pewnego związku z deficytami charakteru. Nauka o charakterze udostępniła nam trzy jego wymiary: popędowość, wolę i hierarchię wartości, które staraliśmy się nieco przybliżyć na tle opisu zachowania probantów. W tych trzech wymiarach odkryliśmy możliwości metodycznej reakcji na deficyty probantów. Elementy metodyczne oparliśmy na teorii socjalizacji Eriksona<sup>43</sup> jak i na teorii wartości i motywacji Masłowa. Jesteśmy przekonani, że podstawa teoretyczna – w szczególności w ten sposób, w jaki w tym tekście została zastosowana – oznacza także rewaloryzację etyki w pracy resocjalizacyjnej, a mianowicie jako przeciwstawność do koncepcji upiększających rzeczywistość w formie tzw. terapii w pracy socjalnej, które wyłączają mimowolnie albo nieświadomie indywidualną odpowiedzialność probanta.

## ■ PRZYPISY

<sup>1</sup> W. Christmann, *Effizienz der Resozialisierung von jungen Erwachsenen in Einrichtungen freier Träger in Deutschland als Herausforderung für die Moralthologie*, Opole 2007, s. 52. Chodzi tu o resocjalizację w ośrodkach otwartych, tzn. poza murami więziennymi.

<sup>2</sup> „Należy zwrócić szczególną uwagę na związek między słabo rozwiniętym wymiarem etycznym a zaburzeniami osobowości” (G. Schmidtchen, *Ethik und*

<sup>21</sup> Ebd., 2.

<sup>22</sup> Vgl. *Das Psychologie-Lexikon*, [online] <<http://www.psychology48.com/deu/d/wille/wille.htm>>, Zugang: 27.01.2009.

<sup>23</sup> Ebd.

<sup>24</sup> Vgl. E. Bertz, *Philosophie des Fahrrads*, Dresden/Leipzig 1900, 65 f.

<sup>25</sup> J. Pieper, *Schriften zur Philosophischen Anthropologie und Ethik: Das Menschenbild der Tugendlehre*, Bd. 4, Hamburg 1996, 118.

<sup>26</sup> L. Roos, op.cit., 248.

<sup>27</sup> D. Fuchs, *Soziale Integration und politische Institutionen in modernen Gesellschaften. Discussion Paper FS-III 99-203*. Berlin: Wissenschaftszentrum, Berlin 1999, 10. Vgl. J. Habermas, *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*, Frankfurt a.M. 1992.

<sup>28</sup> Vgl. D. Fuchs, op.cit., 10.

<sup>29</sup> Vgl. A.H. Maslow, op.cit., 127-130.

<sup>30</sup> A.H. Maslow, *Psychologie des Seins. Ein Entwurf*, München 1973, 72.

<sup>31</sup> Ebd., 38.

<sup>32</sup> Ebd., 41.

<sup>33</sup> Ebd., 38.

<sup>34</sup> „Dem Wissen über die eigenen Emotionen, Impulse, Erinnerungen, Fähigkeiten, Möglichkeiten, über das eigene Schicksal” (ebd., 72).

<sup>35</sup> „Definiert als fortschreitende Verwirklichung der Möglichkeiten, Fähigkeiten und Talente, als Erfüllung einer Mission oder einer Berufung, eines Geschicks, eines Schicksals, eines Auftrags, als bessere Kenntnis und Aufnahme der eigenen inneren Natur, als eine ständige Tendenz zur Einheit, Integration oder Synergie innerhalb der Persönlichkeit” (ebd., 41).

<sup>36</sup> A.H. Maslow, *Psychologie des Seins ...*, 157.

<sup>37</sup> Ebd.

<sup>38</sup> L.A. Pervin, D. Cervone, J.P. Oliver, *Persönlichkeitstheorien*, München/Basel 2005, 671.

<sup>39</sup> Vgl. E. Wiesnet, B. Gareis, *Schuld und Gewissen bei jugendlichen Rechtsbrechern*, Düsseldorf 1976, 76-77.

<sup>40</sup> Vgl. R.D. Precht, op.cit., 64.

<sup>41</sup> Vgl. H.-D. Schwind, *10 Jahre Strafvollzugsgesetz*, Heidelberg 1988, 23.

<sup>42</sup> Prof. Rüdiger Wulf bestätigte in seinem Vortrag anlässlich der 8. Dillborner Fachtagung am 13.11.2008 in Brüggen zum Thema „Straffällige Jugendliche – Risiko oder Chance – Alternative Ansätze im Umgang mit delinquenten Jugendlichen” das Manko einer Resozialisierungstheorie mit dem Worten: „Probieren geht über Studieren”.

<sup>43</sup> H.E. Erikson, *Identität und Lebenszyklus*, Frankfurt a.M. 1966.

*Protest. Moralbilder und Wertkonflikte junger Menschen*, Opladen 1992, s. 208).

<sup>3</sup> Metodami, którymi posługują się pracownicy socjalni, nie można leczyć psychoz względnie zaburzeń osobowościowych. Zadanie pracy socjalnej w tych przypadkach polega na właściwej wstępnej diagnozie i przekazie probanta do właściwej instytucji.

<sup>4</sup> Por. A. Wellek, *Psychologie*, Bern–München 1965, s. 80.

<sup>5</sup> F. Künkel, *Die Arbeit am Charakter. Die neuere Psychotherapie in ihrer Anwendung auf Erziehung, Selbsterziehung und seelische Hilfeleistung*, Schwerin 1932.

<sup>6</sup> Por. tamże.

<sup>7</sup> Wola, popędowość względnie temperament, uznanie względnie internalizacja wartości.

<sup>8</sup> A.H. Maslow, *Motivation und Persönlichkeit*, Reinbek 1981, s. 104–105.

<sup>9</sup> „Jest się świadomym tego, jak powinno się zachować, nie ma się jednak wystarczająco mocnej woli, by swoje ideały konsekwentnie przeforsować. Przy tym odgrywa główną rolę dalece rozprzestrzenione hedonistyczne nastawienie na życie” (L. Roos, *Jugend, Gesellschaft, Glaube, Ethos. Kulturethische und pastoralsoziologische Überlegungen zu einer repräsentativen Untersuchung über „Moralbilder und Wertkonflikte junger Menschen”*, w: G. Schmidtchen, dz. cyt., s. 241–312, tu s. 252).

<sup>10</sup> „Przez opiekę społeczną duże arealty społeczeństwa zostają zinfantylizowane i ubezwłasnowolnione. Coraz więcej ludzi traci swoją samodzielność i indywidualność” (I. Eibl-Eibesfeldt, *Der Mensch, das riskierte Wesen. Zur Naturgeschichte menschlicher Unvernunft*, München 1988, s. 242).

<sup>11</sup> F. Mechsner, *Wie frei ist unser Wille*, „GEO”1(2003), s. 1–3, tu s. 3, [online] <<http://www.ekir.de/regionalseminar/material/Willensfreiheit.pdf>>, dostęp: 24.01.2009.

<sup>12</sup> Tak mogłoby się wydawać.

<sup>13</sup> *Wie der Bauch den Kopf bestimmt*, „GEO Magazin”11(2000), s. 1.

<sup>14</sup> „Homo sapiens naukowców zajmujących się badaniami mózgu nie jest ani mądry, ani przekonujący. Kierują nim popędy i postępuje automatycznie w wielu swoich reakcjach. Motorem jego działania jest sfera nieświadomości, znajdująca się w międzymózgowiu, a nie sfera świadomości w mózgu. O ile racja jest po stronie badaczy mózgu, to rozsądek nie jest centralą, z której sterowane jest nasze postępowanie. Rozsądek jest jedynie oddziałem promocji, którego zadaniem jest usprawiedliwianie czynów po ich wykonaniu” (R.D. Precht, *Die Suche nach dem verlorenen Sinn*, „Stern” 48(2008), s. 60–66, tu s. 64).

## Werner Christmann

Dr. theol. Forschungsbereiche: ethischen und moral-theologischen Aspekte in den Resozialisierungsprozessen.

<sup>15</sup> A. Marzluf, *Die Pseudoherrschaft des Ich. Interview mit Prof. Dr. Dr. G. Roth über beschränkte Beeinflussbarkeit und Entscheidungsfreiheit von Individuen*, Bremen 2000, s. 4, [online] <<http://www.bfg-bayern.de/ethik/download/Pseudoherrschaft.PDF>>, dostęp: 24.01.2009.

<sup>16</sup> Por. A. Marzluf, dz. cyt., s. 1.

<sup>17</sup> Takie ćwiczenia nie odpowiadają współczesnemu stylowi życia propagującemu konsumpcję w przeciwieństwie do cnót np. umiarkowania postulującego wyrzeczenie.

<sup>18</sup> G. Schobel, *Kernkonzepte der Psychosynthese, Konzept der AEON Akademie*, Basel, s. 3, [online] <<http://www.psychosynthese-akademie.eu/pdf/kernkonzepte.pdf>>, dostęp: 14.01.2008.

<sup>19</sup> J. Payne, *Der freie Wille, seine Struktur und seine Einschränkungen. Sympozjum na temat „Medycyna osoby”*, Praga, 23–26 lipca 2003, s. 4, [online] <[http://www.medecinedelapersonne.org/pub/2003/payne\\_2003\\_de.pdf](http://www.medecinedelapersonne.org/pub/2003/payne_2003_de.pdf)>, dostęp: 14.01.2008.

<sup>20</sup> A. Marzluf, dz. cyt., s. 3.

<sup>21</sup> Tamże, s. 2.

<sup>22</sup> Por. *Das Psychologie-Lexikon*, [online] <<http://www.psychology48.com/deu/d/wille/wille.htm>>, dostęp: 27.01.2009.

<sup>23</sup> Tamże.

<sup>24</sup> Por. E. Bertz, *Philosophie des Fahrrads*, Dresden–Leipzig 1900, s. 65 i n.

<sup>25</sup> J. Pieper, *Schriften zur Philosophischen Anthropologie und Ethik: Das Menschenbild der Tugendlehre*, t. 4, Hamburg 1996, s. 118.

<sup>26</sup> L. Roos, dz. cyt., s. 248.

<sup>27</sup> D. Fuchs, *Soziale Integration und politische Institutionen in modernen Gesellschaften. Discussion Paper FS-III 99-203*. Berlin: Wissenschaftszentrum, Berlin 1999, s. 10. Por. J. Habermas, *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*, Frankfurt a.M. 1992.

<sup>28</sup> Por. D. Fuchs, dz. cyt., s. 10.

<sup>29</sup> Por. A.H. Maslow, dz. cyt., s. 127–130.

<sup>30</sup> A.H. Maslow, *Psychologie des Seins. Ein Entwurf*, München 1973, s. 72.

<sup>31</sup> Tamże, s. 38.

<sup>32</sup> Tamże, s. 41.

<sup>33</sup> Tamże, s. 38.

<sup>34</sup> „W sensie wiedzy o własnych emocjach, impulsach, wspomnieniach, zdolnościach, możliwościach, o własnym losie” (tamże, s. 72).

<sup>35</sup> „Zdefiniowane jako postępujące urzeczywistnienie możliwości, zdolności i talentów, jako spełnienie misji albo powołania, zbiegu okoliczności, losu, zadania, jako lepsze zrozumienie i przyjęcie własnej

natury, jako permanentna tendencja do jedności, integracji albo synergia w obrębie osobowości” (tamże, s. 41).

<sup>36</sup> A.H. Maslow, *Psychologie des Seins...*, s. 157.

<sup>37</sup> Tamże.

<sup>38</sup> L.A. Pervin, D. Cervone, J.P. Oliver, *Persönlichkeitstheorien*, München–Basel 2005, s. 671.

<sup>39</sup> Por. E. Wiesnet, B. Gareis, *Schuld und Gewissen bei jugendlichen Rechtsbrechern*, Düsseldorf 1976, s. 76–77.

<sup>40</sup> Por. R.D. Precht, dz. cyt., s. 64.

<sup>41</sup> Por. H.-D. Schwind, *10 Jahre Strafvollzugsgesetz*, Heidelberg 1988, s. 23.

<sup>42</sup> Profesor Rüdiger Wulf potwierdził brak teorii resocjalizacji w swoim wykładzie w ramach 8. Dilborner Sympozjum 13 listopada 2008 w Brüggen na temat: „Młodociani przestępcy – ryzyko albo szansa – alternatywne propozycje obchodzenia się z młodocianymi, którzy popadli w konflikt z prawem”, wyrażając to słowami: „próby stoją ponad teoretycznymi dociekaniem”.

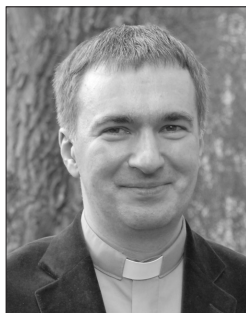
<sup>43</sup> H.E. Erikson, *Identität und Lebenszyklus*, Frankfurt a.M. 1966.

### **Werner Christmann**

Dr teologii. Zajmuje się aspektami etycznymi i moralno-teologicznymi w procesach resocjalizacyjnych.



Piotr Duksa



### Zastosowanie metody sondażu diagnostycznego (techniki ankiety) w pracach dyplomowych z pedagogiki religii i katechetyki

### Die Anwendung der Methode diagnostischer Sondierung (Fragebogenmethode) in Diplomarbeiten auf dem Gebiet der Religionspädagogik und Katechetik

**Słowa kluczowe:** środowisko; sondaż; metody, techniki i narzędzia badawcze; kwestionariusz

**Schlüsselworte:** Milieu; Sondierung; Methoden, Techniken und Forschungsinstrumente; Fragebogen

Studenci, którzy przygotowują prace dyplomowe (licencjackie, magisterskie) na seminariach naukowych z pedagogiki religii i katechetyki, coraz częściej wykorzystują w nich dane uzyskane za pomocą metody sondażu diagnostycznego, a w szczególności jednej z jej technik – ankiety. Warto dołożyć wszelkich starań, by opracowania te miały dużą wartość praktyczną i poznawczą, by mogły być ocenione przez badaczy zainteresowanych rozwijaniem danego tematu jako zgodne z regułami pracy naukowej, która powinna być owocem właściwego i ukierunkowanego zbierania i opracowywania danych na zadany temat. Konkretna praca dyplomowa powinna być rzetelnym i trafnym źródłem informacji o zawartej w tytule kwestii.

W związku z powyższym istnieje potrzeba zwrócenia uwagi na wymogi formalne i metodologiczne dotyczące konstrukcji kwestionariusza ankiety, jak i relacji z przeprowadzonych badań. Dlatego w pierwszej części niniejszego opracowania będzie mowa o schemacie pracy dyplomowej, ze szczególnym wskazaniem na elementy części meto-

Immer öfter nutzen die Studenten, die in wissenschaftlichen Seminaren auf dem Gebiet der Religionspädagogik und Katechetik ihre Diplomarbeiten (Lizentiats- oder Magisterarbeiten) vorbereiten, Informationen, die von ihnen mittels der Methode der diagnostischen Sondierung, vor allem einer ihrer Techniken – der Fragebogenmethode – gewonnen wurden. Jede Mühe lohnt sich, damit diese Arbeiten großen praktischen und kognitiven Wert bekommen, damit sie von Forschern beurteilt werden können, die an der Entwicklung des betreffenden Themas als einer den Regeln entsprechenden wissenschaftlichen Arbeit interessiert sind – der Frucht eines angemessenen und richtig orientierten Sammelns und Bearbeitens von Angaben zum vorgegebenen Thema. Die konkrete Diplomarbeit soll eine solide und zutreffende Informationsquelle zu der im Titel genannten Problematik sein

In diesem Zusammenhang muss auf die formalen und methodologischen Anforderungen an die Konstruktion des Fragebogens als auch an den Bericht über die durchgeführten Untersuchungen verwiesen werden. Deshalb werden wir uns im ersten Teil dieser Arbeit mit dem Schema der Diplomarbeit befassen, unter besonderer Berücksichtigung

dologicznej i badawczej: przedmiot, cel, zakres badań, stawiane problemy i hipotezy badawcze, uzasadnienie wyboru i omówienia metod, technik i narzędzi, istotne informacje o przebiegu badań oraz opracowanie i podsumowanie wyników. Z kolei w drugiej części zostaną przedstawione istotne aspekty dotyczące konstrukcji kwestionariusza ankiety.

### **1. Wymagane elementy dotyczące treści pracy dyplomowej**

Praca dyplomowa jest niejako ukoronowaniem działalności badawczej, jej streszczeniem i opracowaniem. Istnieją różne podziały badań (pedagogicznych) na etapy. W jednym z nich<sup>1</sup> wymienia się następujące fazy: zaistnienie sytuacji problemowej, sformułowanie problemów i hipotez badawczych, projektowanie narzędzi badawczych, dobór osób badanych, przeprowadzenie badań i opracowanie wyników badań. Inne podziały nie różnią się zasadniczo od przedstawionego powyżej, są co najwyżej mniej lub bardziej szczegółowe<sup>2</sup>.

Niestety zdarza się czasami, że praca badacza nie odpowiada powyższej, właściwej sekwencji kroków prowadzącej do rozwiązania problemu. Niekiedy popełniane są nie tylko małe, dopuszczalne błędy, lecz poważne odstępstwa od właściwej hierarchii, które osłabiają czy wręcz negują wartość opracowania. Istnieje potrzeba, by poszczególne elementy pracy dyplomowej odpowiadały należycie skonstruowanemu, przemyślanemu, wyraźnie sformułowanemu fazom pracy badawczej<sup>3</sup>. Z tego też powodu przy omawianiu elementów koniecznych w pracy dyplomowej będziemy często odwoływać się do wymagań stawianych poszczególnym etapom badań.

der Elemente des methodologischen und des Forschungsteils wie Gegenstand, Ziel, Umfang der Untersuchungen, konstatierte Probleme und aufgestellte Forschungshypothesen, Begründung der Wahl und Beschreibung der Methoden, Techniken und Instrumente, wesentliche Informationen über den Verlauf der Untersuchungen, Bearbeitung und Zusammenfassung der Ergebnisse. Im zweiten Teil werden dann die wesentlichen Aspekte behandelt, die die Konstruktion des Fragebogens betrifft.

### **1. Inhaltliche Anforderungen an die Diplomarbeit**

Die Diplomarbeit ist gleichsam die Krönung der Forschungstätigkeit, ihre Zusammenfassung und Bearbeitung. Es existieren verschiedene Einteilungen der (pädagogischen) Forschungen in Etappen. In einer von ihnen<sup>1</sup> werden folgende Phasen genannt: Entstehung einer Problemsituation, Formulierung der Probleme und Forschungshypothesen, Entwerfen der Forschungsinstrumente, Auswahl der Untersuchungspersonen, Durchführung der Untersuchungen und Bearbeitung der Untersuchungsergebnisse. Andere Einteilungen unterscheiden sich nicht wesentlich von der hier dargestellten, sie gehen höchstens mehr oder weniger ins Detail.<sup>2</sup>

Leider kommt es manchmal vor, dass die Forschungsarbeit dieser richtigen Abfolge von Schritten zur Lösung des Problems nicht entspricht. Manchmal werden dabei nicht nur geringe, zu vernachlässigende Fehler gemacht, sondern es kommt zu ernstlichen Übertretungen der richtigen Rangordnung, die den Wert der Arbeit dann mindern oder gar negieren. Es ist notwendig, dass die einzelnen Elemente der Diplomarbeit den konstruierten, durchdachten und ausdrücklich formulierten Phasen der Forschungsarbeit angemessen gerecht werden.<sup>3</sup> Aus diesem Grunde werden wir uns bei der Behandlung der in der Diplomarbeit notwendigen Elemente oft auf die Anforderungen beru-



### 1.1. Przedmiot, cel i zakres badań

Przedmiotem pracy dyplomowej jest jakieś zagadnienie, kwestia. Przybiera ona niekiedy postać hasła. Może chodzić na przykład o badanie dzieci w rodzinie wiejskiej. To jest środowisko, w którym za pomocą tej czy innej metody przeprowadzane są badania. Natomiast temat pracy dyplomowej, czy też treść problemów, wskazuje, pod jakim kątem będzie się badać tę populację. W podanym wyżej przypadku może chodzić o to, jaki jest rezultat wpływu rodziny na stopień zdeterminowania, dążenia do zdobycia wykształcenia przez jej członków<sup>4</sup>.

Cele pracy związane z jej przedmiotem, zarówno cel główny, jak i cele szczegółowe powinny zostać wyraźnie przedstawione w pracy dyplomowej. Ze względu na ich charakter można dokonać podziału na cele: poznawcze (chodzi o zdobycie wiedzy na interesujący badacza temat), wychowawcze (dąży się do unowocześnienia pracy z uczniami) i naukowe (pracy przyświeca przede wszystkim dążenie do coraz lepszego poznania problemu po to, aby znaleźć wiele, lepszych od obecnych, sposobów rozwiązywania danej kwestii)<sup>5</sup>.

Zakresem pracy jest jej obszar badawczy. W omawianym tu punkcie konkretnego opracowania badacz powinien zadeklarować, jakim polem, dziedzinom naukowym, aspektem przedmiotu zamierza się poświęcić.

### 1.2. Problemy badawcze i hipotezy

Uszczegółowieniem celu badań są problemy i – pośrednio – hipotezy badawcze<sup>6</sup>. Tego uściślenia dokonuje się poprzez rozbitcie tematu na pytania. Badacz musi dokonać uściślenia w ten sposób, by: 1) cały zakres tematu został wyczerpany, 2) naczelne zależności między zmiennymi zostały dokładnie określone, 3) na sformułowane kwestie można

fen, die an die einzelnen Forschungsetappen gestellt werden.

### 1.1. Gegenstand, Ziel und Umfang der Untersuchungen

Den Gegenstand der Diplomarbeit bildet eine bestimmte Frage oder Problematik. Manchmal besitzt diese die Form eines Stichwortes. Zum Beispiel kann es sich um die Untersuchung von Kindern aus Bauernfamilien handeln. Das ist das Milieu, in dem mit Hilfe der einen oder anderen Methode Untersuchungen durchgeführt werden. Dagegen verweist das Thema der Diplomarbeit oder auch der Inhalt der Problematik darauf, unter welchem Gesichtspunkt diese Bevölkerungsgruppe untersucht wird. In dem angeführten Beispiel mag es um das Resultat des Einflusses der Familie auf den Grad der Determiniertheit und des Strebens ihrer Mitglieder nach einer guten Ausbildung gehen.<sup>4</sup>

Die Ziele der Arbeit sind eng mit ihrem Gegenstand verbunden, sowohl das Hauptziel als auch die Detailziele, und müssen in der Diplomarbeit deutlich dargelegt werden. Hinsichtlich ihres Charakters können folgende Ziele unterschieden werden: kognitive (sie betreffen den Erwerb von Kenntnissen zu dem den Forscher interessierenden Thema), erzieherische (angestrebt wird eine Modernisierung der Arbeit mit den Schülern) und wissenschaftliche (die Arbeit stellt sich vor allem das Ziel, das Problem immer besser zu erkennen, um viele Lösungsvarianten zu finden, die besser sind als die gegenwärtig angewandten).<sup>5</sup>

Der Umfang der Arbeit betrifft den Forschungsbereich. In dem hier besprochenen Punkt der konkreten Arbeit muss der Forscher deklarieren, welchen wissenschaftlichen Gebieten und Bereichen und welchen Aspekten des Gegenstandes er sich widmen will.

było odpowiedzieć w wyniku badań (rozstrzygalność empiryczna), 4) rezultaty miały wartość praktyczną. W ten sposób określone problemy precyzyjnie wskazują na to, co nie jest wiadome o naturze i cesze danego zjawiska, związku lub związków<sup>7</sup>.

Na sformułowane problemy trzeba odpowiedzieć. Badacz dokonuje tego najpierw poprzez skonstruowanie hipotez roboczych. Bardzo często powstają one w ten sposób, że pytania (problemy) przekształca się na twierdzenia. Dzieje się tak, ponieważ hipoteza jest próbą odpowiedzi na to, jaka jest natura zjawiska, cecha przedmiotu, rodzaj zależności między wydarzeniami. Nie wolno jednak opierać się tylko na intuicji i bez uzasadnienia podawać jakiegoś twierdzenia lub tezy i następnie starać się je uzasadniać. Hipoteza jest podejrzeniem, ale uzasadnionym rozumowo. Powinna być wewnętrznie weryfikowalna. Dzieje się to poprzez zdobycie wiedzy o przedmiocie badań. Niektórzy metodolodzy wyróżniają tu dwa rodzaje wiadomości, o których należy wspomnieć w pracy dyplomowej. Pierwszy typ to szczegółowa znajomość obiektu, pochodząca bądź z danych demograficznych, kulturowych czy ekonomicznych, bądź z podobnych lub zbliżonych penetracji zagadnienia. Drugi typ to wiedza ogólna, która dotyczy socjologii, społeczeństwa, psychologii czy teorii wychowania. Tego rodzaju „uprzednia” wiedza o badanym temacie może także pochodzić z własnych wstępnych badań, z danych urzędowych, może być też wynikiem przeprowadzonych rozmów itp.<sup>8</sup>

Hipotezy mogą być proste lub złożone. Pierwsze dotyczą prostych generalizacji czynionych na podstawie zaobserwowanych zjawisk. Drugi typ hipotez odnosi się do prawdopodobnie istniejących, nawet bardzo złożonych, związków między jakimiś zdarzeniami<sup>9</sup>.

## 1.2. Forschungsprobleme und Hypothesen

Eine Detaillierung des Forschungsziels bilden die Probleme und – indirekt – die Forschungshypothesen.<sup>6</sup> Diese Präzisierung geschieht durch Aufspaltung des Themas in einzelne Fragen. Der Forscher muss es so präzisieren, dass 1) der gesamte Themenbereich erschöpft wird, 2) die wichtigsten Abhängigkeiten zwischen diesen Fragen genau definiert werden, 3) die formulierten Fragen im Verlauf der Untersuchungen beantwortet werden können (empirische Lösbarkeit), 4) die Resultate praktischen Wert besitzen. Auf diese Weise deuten die bestimmten Probleme präzise auf all das hin, was uns über die Natur und die Merkmale des betreffenden Phänomens oder Zusammenhanges bzw. dessen Verbindungen nicht bekannt ist.<sup>7</sup>

Die formulierten Probleme müssen beantwortet werden. Zu diesem Zweck stellt der Forscher zunächst Arbeitshypothesen auf. Sehr oft entstehen diese dadurch, dass sich die Fragen (oder Probleme) in Behauptungen verwandeln. Dies geschieht deshalb, weil eine Hypothese den Versuch einer Antwort darauf darstellt, wie sich die Natur des Phänomens, die Eigenschaften und Merkmale des Gegenstandes und die Art der Zusammenhänge zwischen den Ereignissen darstellen. Aber es genügt nicht, dabei nur auf der Intuition zu basieren und unbegründet irgendeine These aufzustellen, die dann versucht wird zu beweisen. Die Hypothese ist sozusagen ein Verdacht, der sich aber auf Vernunftgründe stützt. Sie muss von innen her verifizierbar sein. Dies geschieht durch den Erwerb von Wissen über den Forschungsgegenstand. Manche Methodologen unterscheiden diesbezüglich zwei Arten von Informationen, die in der Diplomarbeit erwähnt werden müssen. Die erste Art betrifft die detaillierte Kenntnis des Gegenstandes, die entweder auf demographischen, kulturellen bzw. ökonomischen Angaben oder aber aus ähnlichen oder angenäherten Durchdringungen der Problematik resultiert. Bei der zweiten Art handelt es sich um allgemeine Kennt-

### 1.3. Opis narzędzia badawczego (metody, techniki i narzędzia badawcze)

Tym, co jest uzasadnione metodologicznie, a przez to pozwala rozwiązywać problemy i uzasadniać (względnie obalać) hipotezy, są metody, techniki i narzędzia badawcze. Metody to sugerowane, ogólnie postulowane sposoby rozwiązywania problemów, na które składają się generalne założenia, przyjęte zasady. Każda metoda może przyjąć postać wielu technik, które mają się do niej tak, jak gatunek do rodzaju. Są to już bardziej skonkretyzowane, bliżej uszczegółowione zasady postępowania. Narzędzie badawcze jest natomiast urealnieniem wspomnianych reguł, konkretną postacią, określoną co do formy, czasu i miejsca realizacją technik<sup>10</sup>.

Istnieje wiele klasyfikacji metod i technik badawczych. Metoda sondażu nie jest jedną, ogólną metodą postępowania. Mieczysław Łobocki wyróżnia na przykład: metodę obserwacji, metodę szacowania, eksperyment pedagogiczny, testy osiągnięć szkolnych, metodę socjometryczną, analizę dokumentów, metodę sondażu, metodę dialogową i metodę biograficzną<sup>11</sup>.

Wybór jednej z wymienionych metod nie może być przypadkowy czy zależeć od możliwości badacza. Nie ma też metody skutecznej dla wszystkich rodzajów problemów badawczych. Daną metodę należy ocenić pod kątem tego, czy w stosunku do danego przedmiotu jest rzetelna, trafna i obiektywna. Są to konieczne wymagania, aby praca dyplomowa była poprawna pod względem metodologicznym. Rzetelność oznacza, że otrzymane za pomocą danego narzędzia rezultaty cechuje stałość – to znaczy, że jeśli zostałyby raz jeszcze po niedługim czasie przeprowadzone badania, dałyby zbliżone wyniki. Trafność oznacza, że za pomocą danej metody istotnie zbada się to, co chce się

nisse auf dem Gebiet der Soziologie, der Gesellschaft, der Psychologie oder der Erziehungstheorie. Dieses „Vorwissen“ über das untersuchte Thema kann auch aus eigenen einführenden Untersuchungen, aus amtlichen Angaben oder auch aus durchgeführten Gesprächen u.dgl.stammen.<sup>8</sup>

Die Hypothesen können einfach oder zusammengesetzt sein. Erstere betreffen einfache Verallgemeinerungen, die auf der Grundlage der beobachteten Phänomene entstanden sind. Zusammengesetzte Hypothesen dagegen beziehen sich auf wahrscheinlich existierende, sogar sehr komplexe Zusammenhänge zwischen bestimmten Ereignissen.<sup>9</sup>

### 1.3. Beschreibung des Forschungsinstruments (Methoden, Techniken und Forschungsinstrumente)

Was methodologisch begründet ist und dadurch die Probleme zu lösen und die Hypothesen zu begründen (oder zu entkräften) erlaubt, sind die Methoden, Techniken und Forschungsinstrumente. Bei den Methoden handelt es sich um suggerierte, allgemein postulierte Arten der Problemlösung, die sich aus den generellen Voraussetzungen und den angenommenen Prinzipien zusammensetzen. Jede Methode kann die Form vieler Techniken annehmen, die sich ihr gegenüber verhalten wie die Gattung zur Art. Dies sind dann schon konkretere, detailliertere Vorgehensprinzipien. Und als Forschungsinstrument fungiert die Realisierung der erwähnten Regeln, ihre konkrete Form, d.h.eine hinsichtlich Form, Zeit und Ort bestimmte Realisierung der Techniken.<sup>10</sup>

Es gibt viele Klassifizierungen der Methoden und Forschungstechniken. Die Befragung stellt keineswegs die einzige und allgemeine Vorgehensmethode dar. Mieczysław Łobocki unterscheidet zum Beispiel die Beobachtungsmethode, die Schätzung, das pädagogische Experiment, die Testierung von Schulergebnissen, die soziometrische Methode, die

opisać. Obiektywność oznacza natomiast, że rezultaty w bardzo małym lub wręcz znikomym stopniu są zależne od warunków i ilości badania, od osób prowadzących i analizujących dane studium<sup>12</sup>. Istnieje potrzeba udowodnienia w pracy dyplomowej, że wybrana metoda faktycznie posiada wymienione cechy.

Istota metody sondażu polega na tym, że dane do analizy uzyskuje się w wyniku sondażowania, czyli zadawania pytań osobom; osoby te nazywa się respondentami<sup>13</sup>. Metoda sondażu jest trafna, czyli właściwa, wówczas, gdy badacz chce wiedzieć, jakie są przekonania czy opinie respondentów o badanych zjawiskach, lub gdy chodzi o ich stosunek do wydarzeń, to znaczy o ustalenie, co o nich wiedzą, co chcieliby wiedzieć bądź jak je oceniają. Metoda ta powinna być stosowana także wtedy, gdy chodzi o analizę, a więc nie tylko samo wymienienie nastawienia badanych (postaw, motywów, zainteresowań) do wydarzeń lub posiadanej wiedzy o zjawiskach. Zwyczaj jednak stosowania metody sondażu jest taki, że używa się jej wtedy, kiedy z tych czy innych powodów nie można posługiwać się innymi sposobami rozwiązywania problemów, albo – co już jest do przyjęcia z metodologicznego punktu widzenia – gdy chodzi o skonstruowanie za pomocą tej metody bardziej wiarygodnych metod badań. Jest to zresztą zalecana praktyka, by w pracy badawczej posługiwać się wieloma metodami<sup>14</sup>. Poza tym wśród wielu badaczy panuje błędne przekonanie, że dane pochodzące z ankiety niejako same doprowadzą ich do rozwiązania problemu, za które to jednak oni będą odpowiedzialni, a nie respondenci. Za pomocą techniki ankiety bada się jedynie wyrażone na piśmie opinie, co do których nie ma nawet stuprocentowej pewności, czy są zgodne z tym, co naprawdę myśleli badani, co chcieli powiedzieć, albo czy te poglądy odpowiadają

Dokumentenanalyse, die Befragungsmethode, die Dialogmethode und die biographische Methode.<sup>11</sup>

Die Wahl einer dieser Methoden darf nicht vom Zufall oder von den Möglichkeiten des Forschers abhängig sein. Es gibt auch keine für alle Arten von Forschungsproblemen effektive Methode. Die jeweilige Methode muss unter dem Gesichtspunkt beurteilt werden, ob sie mit Bezug auf den betreffenden Gegenstand zuverlässig, geeignet und objektiv ist. Dies sind notwendige Anforderungen, damit die Diplomarbeit dann auch in methodologischer Hinsicht korrekt ist. Zuverlässigkeit bedeutet, dass sich die mit Hilfe des betreffenden Instruments erhaltenen Resultate durch Stabilität auszeichnen – d.h. dass man ähnliche Ergebnisse erhalten würde, wenn diese Untersuchungen nach kurzer Zeit noch einmal durchgeführt werden sollten. Geeignet ist eine Methode dann, wenn mit ihrer Hilfe das untersucht werden kann, was beschrieben werden soll. Und Objektivität bedeutet, dass die Resultate von den Bedingungen und Umständen der Untersuchung sowie von den die Studie durchführenden und ihre Ergebnisse analysierenden Personen nur in geringem oder verschwindend kleinen Grade abhängig sind.<sup>12</sup> In der Diplomarbeit muss bewiesen werden, dass die gewählte Methode die genannten Merkmale auch tatsächlich besitzt.

Das Wesen der Sondierungs- oder Befragungsmethode besteht darin, dass die zu analysierenden Angaben durch Befragung von Personen gewonnen werden, die als Respondenten bezeichnet werden.<sup>13</sup> Die Befragungsmethode ist dann angebracht und zutreffend, wenn der Forscher wissen will, welche Überzeugungen oder Meinungen die Respondenten über die von ihm untersuchten Phänomene haben oder was ihre Einstellung zu bestimmten Ereignissen ist, d.h. wenn er feststellen will, was sie darüber wissen oder wissen möchten oder wie sie diese Ereignisse beurteilen. Diese Methode sollte auch dann angewandt werden, wenn es um nicht nur um die bloße Nennung der Einstellung der Befragten (ihrer Haltungen, Motive und Interessen) zu bestimmten

rzeczywistości<sup>15</sup>. O powyższych uwarunkowaniach nie można zapominąć.

W ramach metody sondażu wymienia się kilka technik: z zastosowaniem ankiety (w obrębie której można wyróżnić albo technikę ankiety audytoryjnej, pocztowej i prasowej, albo technikę ankiety jawnej i anonimowej) oraz technikę sondażu z zastosowaniem wywiadu (w obrębie której wyróżnia się techniki wywiadu swobodnego i strukturalizowanego, jawnego i ukrytego, zbiorowego i indywidualnego)<sup>16</sup>. Najogólniej rzecz biorąc, mówi się technice ankiety i technice wywiadu. Pierwsza technika różni się od drugiej tym, że ma wysoki stopień standaryzacji, nieco węższy cel oraz ze swej istoty nie wymaga bezpośredniego kontaktu z badanym<sup>17</sup>. Technika wywiadu (czy rozmowy) zalecana jest przy badaniu dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych, technika ankiety zaś przy sondowaniu opinii dzieci starszych i młodzieży<sup>18</sup>. Wybór jednej z wyżej wymienionych technik w ramach metody sondażu musi zostać uzasadniony w pracy dyplomowej. Ze względów praktycznych najczęściej wykorzystywaną techniką jest ankieta audytoryjna, zwana inaczej środowiskową. Kwestionariusz jest rozdawany badanym przez samego ankietera w ich miejscu pracy (szkoła) czy zamieszkania (internat), a cechuje ten sposób rozprowadzania ankiet łatwość w dostarczeniu do zamierzonej, wybranej grupy osób i niemal stu procentowy zwrot rozdanych do wypełnienia kwestionariuszy<sup>19</sup>.

Reasumując, należy zauważyć, że metoda i związana z nią technika są sposobami postępowania przy rozwiązywaniu problemów. Natomiast tym, czym konkretnie posługuje się badacz, jest narzędzie badawcze. Tym instrumentem w przypadku metody sondażu prowadzonego za pomocą techniki ankiety jest kwestionariusz ankiety, o którym

Ereignissen oder ihres Wissens über bestimmte Phänomene geht, sondern auch um deren Analyse. Aber gewöhnlich wird die Befragungsmethode immer dann angewandt, wenn aus den einen oder anderen Gründen keine andere Art der Problemlösung möglich ist oder – was vom methodologischen Gesichtspunkt schon eher annehmbar ist – wenn es darum geht, mit Hilfe dieser Methode glaubwürdigere Untersuchungsmethoden zu konstruieren. Dies ist übrigens eine empfohlene Praxis, sich in der Forschungsarbeit mehrerer Methoden zu bedienen.<sup>14</sup> Außerdem herrscht unter vielen Forschern die irrierte Annahme, dass die aus Befragungen stammenden Angaben gleichsam von selbst zur Lösung des Problems führen, für die dann jedoch sie verantwortlich sind und nicht die Respondenten. Mit Hilfe der Fragebogenmethode werden nur schriftlich fixierte Meinungen untersucht, von denen nicht einmal mit hundertprozentiger Sicherheit behauptet werden kann, dass sie mit den wirklichen Ansichten der Befragten übereinstimmen, d.h. was diese wirklich denken oder was sie wirklich sagen wollten, oder ob diese Ansichten der Wirklichkeit entsprechen.<sup>15</sup> All diese Bedingungen darf man nie aus dem Blick verlieren.

Im Rahmen der Befragungsmethode können mehrere Techniken genannt werden: mit Anwendung des Fragebogens (dabei sind zu unterscheiden: die auditive Befragung oder per Post bzw. über die Presse, bzw. die offene oder die anonyme Befragung) sowie die Interviewtechnik (dabei sind zu unterscheiden: das freie oder das strukturalisierte, das offene oder das versteckte, das kollektive oder das individuelle Interview).<sup>16</sup> Ganz allgemein gesagt, spricht man von einer Befragungstechnik und einer Interviewtechnik. Die erste Technik unterscheidet sich dadurch von der zweiten durch einen hohen Grad der Standardisierung und ein etwas engeres Ziel; außerdem ist dabei von Natur aus kein unmittelbarer Kontakt mit den Untersuchungspersonen notwendig.<sup>17</sup> Die Interviewtechnik (oder Gesprächstechnik) wird zur Untersuchung von Vor-

będzie mowa w drugiej części niniejszego opracowania.

#### 1.4. Środowisko i organizacja badań

Po skonstruowaniu odpowiedniej techniki badawczej, której charakterystyka powinna być dostosowana do metod i hipotez badawczych, nie można od razu przystępować do pracy. Może się bowiem zdarzyć tak, że zupełnie inne są wyobrażenia o badanej rzeczywistości osoby prowadzącej badania, a zupełnie inna jest ta rzeczywistość. Może się także okazać, że istnieje potrzeba sformułowania na nowo czy doprecyzowania stwierdzeń do weryfikacji. W tym celu przeprowadza się konieczne badania pilotażowe. Mają one za cel sprawdzenie: czy pytania są zrozumiałe dla badanych, jak oddziałują na respondentów, ile czasu przeciętnie potrzeba na wypełnienie ankiety, czy udzielane są szczere odpowiedzi, czy dany układ pytań lub ich rodzaj pozwala na uzyskanie zróżnicowanych danych, czy odpowiedzi rzeczywiście dotyczą tego, co badacz chciał poznać<sup>20</sup>. W wielu przypadkach można na podstawie badań pilotażowych wysnuć taki wniosek, że nie zostało wybrane właściwe środowisko. O badaniach pilotażowych i ich wynikach, takich jak na przykład wysunięcie wniosków o konieczności zmiany narzędzia badawczego, twórca opracowania naukowego musi zdać relację w pracy dyplomowej. Należy wspomnieć o tym, gdzie i kiedy zostały one przeprowadzone oraz na jakiej liczbie respondentów. Metodolodzy zalecają, by objęły maksymalnie 30-osobową grupę, której członkowie pochodzą z tego samego środowiska co osoby, które mają zostać poddane badaniu właściwemu<sup>21</sup>.

Po przeprowadzeniu badań pilotażowych i wyciągnięciu z nich wniosków można przystąpić do badań właściwych, zasadniczych. W pracy dyplomowej należy podać, kiedy

schulkindern und Schülern der ersten Klassen empfohlen, die Fragebogenmethode dagegen eher zur Sondierung der Meinung größerer Kinder und Jugendlicher.<sup>18</sup> Die Wahl einer dieser genannten Techniken im Rahmen der Sondierungsmethode muss in der Diplomarbeit begründet werden. Aus praktischen Gründen stellt die auditive Befragung, auch Milieubefragung genannt, die am häufigsten angewandte Technik dar. Der Fragebogen wird den Respondenten an ihrem Arbeitsplatz (Schule) oder Wohnort (Internat) vom Befrager selbst überreicht, und diese Art der Verteilung der Fragebögen zeichnet sich durch einen leichten Zugang zur ausgewählten Zielgruppe und eine fast hundertprozentige Rückgabe der ausgefüllten Fragebögen aus.<sup>19</sup>

Zusammenfassend muss bemerkt werden, dass die Methode und die mit ihre verbundenen Techniken Arten des Vorgehens darstellen, die der Lösung von Problemen dienen sollen. Dagegen ist das Forschungsinstrument etwas, dessen sich der Forscher dabei konkret bedient. Dieses Instrument wäre im Falle der mit Hilfe der Fragebogentechnik durchgeführten Sondierungsmethode der Fragebogen selbst, von dem im zweiten Teil dieser Abhandlung noch näher die Rede sein wird.

#### 1.4. Das Milieu und die Organisierung der Untersuchungen

Nach dem Konstruieren einer entsprechenden Untersuchungstechnik, deren Charakteristik den Methoden und Forschungshypothesen angepasst sein muss, kann man sich noch nicht sofort an die Arbeit machen. Denn es kann passieren, dass sich die untersuchte Wirklichkeit völlig von den Vorstellungen unterscheidet, die sich die diese Untersuchungen durchführenden Person von ihr macht: es kann auch vorkommen, dass die zu verifizierenden Thesen neu formuliert oder wenigstens präzisiert werden müssen. Zu diesem Zweck werden notwendige Pilotuntersuchungen durchgeführt. Damit soll geprüft werden, ob die Fragen für die Untersuchungspersonen

i gdzie zostały one przeprowadzone, czy zostały osobiście przeprowadzone przez samego badacza, czy przez inne osoby (ankieterów). Zawarte w tym punkcie pracy informacje powinny także przedstawić charakterystykę respondentów, to znaczy ich podział ze względu na wiek, płeć, wyznanie itp. Należy także wspomnieć o okolicznościach towarzyszących badaniu podstawowemu, które mogły mieć wpływ na odpowiedzi respondentów (np. hałas, wtargnięcie osób trzecich do pomieszczenia, w którym znajdowali się badani), oraz powinno się poinformować o przypadkach braku zgody na wypełnianie kwestionariuszy<sup>22</sup>.

### 1.5. Analiza badań własnych

Po przeprowadzeniu badań ich wyniki należy opracować i przedstawić w pracy dyplomowej. Składa się na to uporządkowanie danych oraz ich analiza jakościowa i ilościowa. Wbrew pozorom, nie jest to czynność formalna, mechaniczna, ale wymaga głębokiego przemyślenia<sup>23</sup>.

Przedstawienie danych, w przypadku gdy została zastosowana technika ankiety, ma postać zaprezentowania udzielonych przez respondentów odpowiedzi. Dane te można przedstawić bądź w formie tabeli, bądź w formie wykresu. Każdy tego typu obiekt powinien mieć przyznany numer, nadany tytuł oraz wymienione w przypisie źródło, z którego pochodzi. Klasyfikacja odpowiedzi respondentów musi zostać wykonana za pomocą takiej zasady podziału, która zapewni wyczerpującą i rozłączną kategoryzację<sup>24</sup>.

Analiza jakościowa ma zastosowanie oczywiście przede wszystkim w przypadku badań jakościowych. Tego typu interpretacja ma formę opisu. Im więcej w kwestionariuszu ankiety pytań otwartych i półotwartych, tym więcej jest w pracy dyplomowej, opartej

verständlich sind, wie sie auf die Respondenten wirken, ob von diesen ehrliche Antworten erteilt werden, ob die betreffende Anordnung von Fragen oder ihre Art erlaubt, differenzierte Angaben zu gewinnen, und ob die Antworten wirklich das betreffen, was der Forscher erkennen wollte.<sup>20</sup> In vielen Fällen kann auf der Basis solcher Pilotuntersuchungen dann geschlossen werden, dass nicht das passende Milieu dafür gewählt wurde. Über die Pilotuntersuchungen und ihre Ergebnisse, wie zum Beispiel das Ziehen von Schlussfolgerungen über die Notwendigkeit einer Veränderung des Forschungsinstruments, muss der Verfasser der wissenschaftlichen Arbeit in seiner Diplomarbeit Rechenschaft ablegen. Es muss erwähnt werden, wo und wann sie durchgeführt wurden und wie groß die Gruppe der Respondenten war. Die Methodologen empfehlen dazu maximal eine 30-köpfige Gruppe, deren Mitglieder aus dem gleichen Milieu stammen wie später die eigentlichen Untersuchungspersonen.<sup>21</sup>

Nach der Durchführung der Pilotuntersuchungen und ihrer Auswertung kann man zu den eigentlichen, grundsätzlichen Untersuchungen übergehen. In der Diplomarbeit muss angegeben werden, wann und wo sie durchgeführt wurden sowie ob vom Forscher persönlich oder aber von anderen Personen (Befragern). Die in diesem Punkt der Arbeit enthaltenen Informationen müssen auch eine Charakteristik der Respondenten liefern, d.h. ihre Einteilung nach Alter, Geschlecht, Konfession usw. Erwähnt werden sollten auch die Begleitumstände der grundlegenden Untersuchungen, die die Antworten der Respondenten beeinflussen könnten (z.B. Lärm, Eindringen Dritter in den Raum, in dem sich die Untersuchungspersonen befanden), sowie die Fälle von Weigerungen, den Fragebogen auszufüllen.<sup>22</sup>

### 1.5. Die Analyse eigener Untersuchungen

Nach der Durchführung der Untersuchungen müssen ihre Ergebnisse bearbeitet und in der Diplomarbeit vorgestellt werden. Dazu gehört eine entsprechend geordnete Präsentation der Angaben sowie

o technikę ankiety, potrzeby tego rodzaju interpretacji. I na odwrót, jeśli istnieje przewaga pytań zamkniętych, tym więcej jest w opracowaniu naukowym analizy ilościowej, która opiera się na statystyce matematycznej<sup>25</sup>.

### **1.6. Podsumowanie wyników badań ankietowanych**

Po przedstawieniu i analizie badań należy je skonfrontować z postawionymi hipotezami. Wyprowadzone z dostępnych źródeł i innych badań wstępne twierdzenia muszą zostać porównane z ogólnymi czy bardziej szczegółowymi wnioskami płynącymi z uzyskanych danych. Uczciwość badawcza wymaga, by w tej części nie zapomnieć o tych wynikach uzyskanych za pomocą ankiety, które osłabiają hipotezy czy też wręcz zaprzeczają stawianym na wstępie tezom<sup>26</sup>.

### **1.7. Aneks**

Aneks jest uzupełnieniem treści pracy dyplomowej. Powinny znaleźć się w nim wzory zastosowanych technik, czyli – w rozpatrywanym tu przypadku – kwestionariusz ankiety. Umieścić tu należy także te dane, bądź ich statystyczną analizę, które są istotne, ale nie znalazły miejsca w części poświęconej analizie badań. Te zaś tabele i wykresy, które zostały umieszczone w części poświęconej opracowaniu wyników, zostają wyszczególnione w aneksie w formie spisu<sup>27</sup>.

## **2. Kwestionariusz ankiety**

### **2.1. Instrukcja**

Instrukcja jest koniecznym elementem każdego kwestionariusza. Jest to zbiór podstawowych informacji o ankiecie oraz zestaw pouczeń

ihre qualitative und quantitative Analyse. Aber dies ist keineswegs eine formale, mechanische Tätigkeit, sondern erfordert ein tiefgehende Überlegungen.<sup>23</sup>

Falls die Befragungstechnik zur Anwendung kommt, soll die Vorstellung der Angaben die von den Repondenten erteilten Antworten präsentieren. Diese Angaben können entweder in Form einer Tabelle oder eines Diagramms dargestellt werden. Jedes Objekt dieser Art muss mit einer bestimmten Nummer und einem Titel versehen sein, und in einer Anmerkung muss die Quelle erwähnt werden, dem es entstammt. Die Antworten der Befragten müssen mit Hilfe eines solchen Gliederungsprinzips klassifiziert werden, das eine erschöpfende und getrennte Kategorisierung gewährleistet.<sup>24</sup>

Die qualitative Analyse kommt selbstverständlich vor allem im Falle qualitativer Untersuchungen zur Anwendung. Eine derartige Interpretation besitzt die Form, einer Beschreibung. Je mehr offene und halboffene Fragen der Fragebogen enthält, desto mehr werden derartige Interpretationen in der auf der Befragungstechnik basierenden Diplomarbeit notwendig. Und umgekehrt, wenn die geschlossenen Fragen überwiegen, dann ist in der wissenschaftlichen Bearbeitung eher die auf mathematische Statistik gegründete quantitative Analyse notwendig.<sup>25</sup>

### **1.6. Zusammenfassung der Ergebnisse der Befragungsuntersuchungen**

Nach der Präsentation und Analyse der Untersuchungsergebnisse müssen sie mit den aufgestellten Hypothesen konfrontiert werden. Die aus zugänglichen Quellen und anderen Forschungen abgeleiteten einführenden Thesen müssen mit den allgemeinen oder detaillierteren Schlussfolgerungen verglichen werden, welche sich aus den gewonnenen Angaben ergeben. Die Ehrlichkeit des Forschers erfordert es, in diesem Teil auch die sich aus der Befragung resultierenden Ergebnisse nicht zu übergehen, die die Hypothese abschwächen oder gar den in der Einführung aufgestellten Thesen direkt widersprechen.<sup>26</sup>



i wskazań związanych z jej wypełnieniem. Jej treść i forma są tak ważne, że nawet niewielka ich zmiana wpływa na rodzaj odpowiedzi<sup>28</sup>.

Dane o ankiecie, zawarte w instrukcji, muszą zawierać następujące informacje: z czyjej inicjatywy przeprowadzane są badania, na kim spoczywa odpowiedzialność za nie i jaki jest cel badań – oraz zapewnienie, w przypadku techniki ankiety anonimowej, że badany zostanie zapewniona dyskrecja i anonimowość. Oczywiście nie ma potrzeby wprowadzania respondentów w całą złożoność poruszanej kwestii, wystarczy krótka i pobieżna informacja o celu sondowania opinii<sup>29</sup>.

Pouczenie respondentów powinno zawierać sugestię, żeby postarali się, w miarę możliwości, udzielić odpowiedzi na każde pytanie i żeby była to odpowiedź szczerza i zgodna z tym, co myślą, a nie z tym, czego według nich oczekuje badacz. Można też delikatnie zasygnalizować, by respondenci działali bez długiego i głębokiego zastanowienia, gdyż nie wymaga się od nich rozwiązania problemu czy udzielenia prawidłowej odpowiedzi<sup>30</sup>.

## 2.2. Układ i liczba pytań

Kwestionariusz ankiety niekiedy może składać się z dużej liczby pytań. Przy udzielaniu odpowiedzi badany może, z biegiem czasu, odczuwać znużenie czy rozdrażnienie. Można ograniczyć to zjawisko poprzez właściwą konstrukcję ankiety, tak aby stanowiła ona, poprzez układ pytań, pewną całość logicznie uporządkowaną<sup>31</sup>.

Wyróżniamy dwie ogólne metody układania pytań w ankiecie: „konstrukcję lejkową” i „konstrukcję odwróconego lejka”. Pierwsza jest konstrukcją polecaną. Polega ona na tym, że przechodzi się od pytań ogólnych do bardziej szczegółowych, aby umożli-

## 1.7. Anhang

Der Anhang stellt eine Ergänzung des Inhalts der Diplomarbeit dar. Er sollte die Muster der angewandten Techniken enthalten, d.h. in dem hier von uns erörterten Fall den Fragebogen selbst. Hier müssen auch Angaben, die zwar wichtig sind, aber in dem der Analyse der Untersuchungsergebnisse gewidmeten Teil keinen Platz mehr gefunden haben, bzw. deren statistische Analyse untergebracht werden. Und die Tabellen und Diagramme, die in dem der Bearbeitung der Ergebnisse gewidmeten Teil enthalten sind, werden im Anhang noch einmal in Form eines detaillierten Verzeichnisses genannt.<sup>27</sup>

## 2. Der Fragebogen

### 2.1. Instruktion

Die Instruktion ist notwendiger Bestandteil jedes Fragebogens. Dabei handelt es sich um eine Zusammenstellung grundlegender Informationen über die Befragung sowie um Belehrungen und Hinweise zum Ausfüllen. Ihre Form und ihr Inhalt sind so wichtig, dass selbst eine geringe Änderung die Art der Antwort beeinflussen kann.<sup>28</sup>

Die in der Instruktion enthaltenen Angaben zur Befragung müssen folgende Informationen enthalten: Auf wessen Initiative werden die Untersuchungen durchgeführt? Wer ist für sie verantwortlich, und was ist das Ziel der Untersuchungen? Im Falle der Technik einer anonymen Befragung muss der Untersuchungsperson außerdem Diskretion und Anonymität zugesichert werden. Natürlich ist es nicht notwendig, die Respondenten mit der ganzen Kompliziertheit der untersuchten Problematik vertraut zu machen, sondern es genügt eine kurze und knappe Information über das Ziel dieser Meinungsbefragung.<sup>29</sup>

Die Belehrung der Respondenten soll diese dazu bewegen, im Rahmen ihrer Möglichkeiten alle Fragen zu beantworten, und diese Antworten sollen ehrlich sein und mit dem übereinstimmen, was sie

liwić badanemu zapoznanie się ze sposobem odpowiadania na pytania oraz ułatwić niejako kontakt z danym zagadnieniem. „Konstrukcja odwróconego lejka”, w przeciwieństwie do poprzedniej metody, zawiera pytania w kolejności od szczegółowych do bardziej ogólnych. Stosować ją można jedynie wówczas, gdy badacz ma uzasadnione podejrzenia, że respondenci mają aktualnie kłopoty ze sformułowaniem myśli, które mogą wynikać z silnego napięcia emocjonalnego lub z braku własnych przemyśleń na temat danego zagadnienia<sup>32</sup>.

Jeśli chodzi o kwestię trudności pytań, to należy w ankiecie najpierw umieszczać pytania łatwe i niezbyt kłopotliwe, stopniowo, jeśli istnieje ku temu przyczyna ze strony tematu badań, można przejść do pytań bardziej osobistych czy takich, które mogą wywołać rozdrażnienie czy niepokój u badanych. Niepożądane uczucia u respondentów, takie jak podejrzenie co do złych intencji ankietera, obawa, że przez swoje odpowiedzi mogą zaszkodzić sobie czy innym, skutkują zazwyczaj tym, że na pytania następujące po tych drażliwych pytaniach odpowiedzi nie są udzielane w ogóle albo nie są szczere. Z tego względu punkty dotyczące takich kwestii, jak: wiek, pochodzenie, polityka, rodzina, religia i możliwość należy umieścić na końcu ankiety. Jest to właściwe miejsce na umieszczenie tak zwanej metryczki, czyli pytań dotyczących płci, wieku, miejsca zamieszkania – czyli takich danych, na podstawie których można zakwalifikować respondenta do konkretnej grupy<sup>33</sup>.

### 2.3. Właściwości pytań w kwestionariuszu

Pytania kwestionariusza powinny mieć określone cechy, żeby uzyskane za ich pomocą dane były wiarygodne. Najogólniej można powiedzieć tak, że poszczególne punkty mają być konkretne, ściśle i dotyczące jedne-

wirklich denken – und nicht etwa mit dem, was der Forscher von ihnen vielleicht erwarten könnte. Man kann auch dezent darauf hinweisen, dass die Respondenten die gestellten Fragen ohne lange und tiefe Überlegung beantworten sollen, weil man von ihnen ja weder eine Lösung des Problems noch „richtige“ Antworten erwartet.<sup>30</sup>

### 2.2. Anordnung und Zahl der Fragen

Der Fragebogen kann manchmal aus einer großen Anzahl von Fragen bestehen. Dies kann bei der sie beantwortenden Untersuchungsperson mit der Zeit Ermüdung oder Reizbarkeit hervorrufen. Dem kann durch eine angemessene Konstruktion des Fragebogens vorgebeugt werden, so dass durch entsprechende Anordnung der Fragen eine gewisse logisch geordnete Ganzheit entsteht.<sup>31</sup>

Wir unterscheiden zwei allgemeine Methoden der Fragenanordnung im Fragebogen: die „Trichterkonstruktion“ und die „Konstruktion des umgekehrten Trichters“. Empfohlen wird die erstere Konstruktion, die darauf beruht, dass man von allgemeinen zu immer detaillierteren Fragen übergeht, um der Untersuchungsperson die Möglichkeit zu geben, sich mit der Art der Fragenbeantwortung vertraut zu machen, und ihr gleichsam den Kontakt mit der betreffenden Problematik zu erleichtern. Dagegen wird in der „Konstruktion des umgekehrten Trichters“ mit detaillierten Fragen begonnen, die dann aber immer allgemeiner werden. Sie kann nur dann angewandt werden, wenn der Forscher den begründeten Verdacht hegt, dass die Respondenten gegenwärtig Probleme mit der Formulierung ihrer Gedanken haben, welche aus einer starken emotionalen Spannung oder aus dem Fehlen eigener Überlegungen über die betreffende Problematik resultieren können.<sup>32</sup>

Was den Schwierigkeitsgrad der Fragen betrifft, so müssen im Fragebogen zuerst leichte und nicht allzu peinliche Fragen gestellt werden, wonach man dann – wenn vom Forschungsthema her dazu ein Grund besteht – schrittweise zu persönlicheren Fra-

go problemu<sup>34</sup>. Wskazówki co do pytań kwestionariusza są następujące: mają dotyczyć teraźniejszości, być zwięzłe, bezpośrednie i jasne, to znaczy wyrażone zdaniami prostymi, z niewielką ilością słów, które powinny być zrozumiałe jednoznacznie, a w szczególności nie zawierać podwójnego przeczenia, i dotyczyć jednej sprawy. Należy unikać takich wyrażen, jak: „wszyscy” lub „zawsze”, „żaden” lub „nikt” (uogólnianie odpowiedzi należy do badacza, a nie do osoby badanej). W kwestionariuszu nie powinny występować wyrazy, które nie są zrozumiałe dla respondentów. Punkty powinny być sformułowane w formie grzecznościowej, dotyczyć spraw istotnych z punktu widzenia problemów badawczych, być jak najbardziej bezbarwne emocjonalnie, aby nie sugerowały odpowiedzi, a w przypadku pytań zamkniętych, czyli takich, które mają przygotowane do wyboru odpowiedzi, należy proponować równą liczbę możliwości pozytywnych jak i negatywnych. Pytania nie powinny dotyczyć tego, co do czego nie ma absolutnej pewności, że respondenci mają wiedzę o tych zjawiskach i wydarzeniach. Z punktu widzenia badacza ważne także jest, by sformułowane przez niego pytania umożliwiały różnego rodzaju wypowiedzi<sup>35</sup>.

#### 2.4. Rodzaje pytań

W zależności od celu badań, postawionych problemów i hipotez osoba tworząca kwestionariusz może wybrać różnego rodzaju pytania. Wymienia się następujące rodzaje pytań: otwarte, zamknięte i półotwarte; alternatywne, dysjunktywne i koniunktywne; projekcyjne, filtrujące i kontrolne<sup>36</sup>.

Pierwsza kategoria pytań (dotycząca tego, czy są otwarte, zamknięte czy półotwarte) wskazuje na to, czy na dane pytanie

gen übergehen kann und zu solchen, die bei den Untersuchungspersonen vielleicht Gereiztheit oder Beunruhigung hervorrufen könnten. Unerwünschte Emotionen der Respondenten wie zum Beispiel Zweifel an den guten Absichten des Befragenden oder Befürchtungen, mit den Antworten könnte man sich oder anderen schaden, führen gewöhnlich dazu, dass solche peinlichen Fragen überhaupt nicht oder nicht ehrlich beantwortet werden. Aus diesem Grunde sollten Angaben zu solchen Fragen wie Alter, Herkunft, Politik, Familie, Religion oder Wohlstand erst am Ende des Fragebogens auftauchen. Das ist der richtige Ort für die Situierung der sogenannten „Urkunde”, d.h. der Fragen nach Geschlecht, Alter und Wohnort – oder solcher Angaben, aufgrund derer man den Respondenten einer konkreten Gruppe zuordnen kann.<sup>33</sup>

#### 2.3. Eigenschaften der Fragen

Die Fragen müssen sich durch bestimmte Merkmale auszeichnen, damit die mit ihrer Hilfe gewonnenen Informationen glaubwürdig sind. Ganz allgemein kann man sagen, dass die einzelnen Punkte konkret und exakt formuliert sein müssen und jeweils nur ein Problem betreffen.<sup>34</sup> Was die Fragen im Fragebogen betrifft, so sind folgende Hinweise hilfreich: sie sollen die Gegenwart betreffen, exakt, direkt und klar formuliert sein, d.h. aus einfachen Sätzen mit nur wenigen Worten bestehen, die eindeutig sein müssen und vor allem keine doppelten Verneinungen enthalten dürfen, und sie sollen immer nur eine Sache betreffen. Vermieden werden müssen solche Ausdrücke wie „alle” oder „immer”, „keiner” oder „niemand” (denn die Verallgemeinerung der Antworten ist Sache des Forschers und nicht des Respondenten). Der Fragebogen darf auch keine für die Respondenten unverständlichen Ausdrücke enthalten. Die einzelnen Punkte müssen in der Höflichkeitsform formuliert sein, vom Gesichtspunkt der Probleme der Respondenten wichtige Angelegenheiten betreffen, emotionell so farblos wie

można udzielić całkowicie swobodnej wypowiedzi (otwarte), czy można jedynie wybrać spośród zaproponowanych możliwości (zamknięte), czy też istnieje ewentualność uzupełnienia proponowanych przez badacza odpowiedzi. Każde z tych rodzajów pytań niesie ze sobą pewne implikacje odnoszące się do sposobu analizy udzielanych na nie odpowiedzi. Pytania otwarte mogą poszerzyć perspektywę prowadzącego sondaż i jak najbardziej uwidocznić stosunek respondentów do określonego zjawiska. Jednak ich wprowadzenie, z czego badacz musi sobie zdawać sprawę, przesunęła zasadę analizy ku strategii jakościowej. Znacznie łatwiejsze do analizy są te kwestionariusze, w których przeważają pytania zamknięte lub półotwarte. Zestaw odpowiedzi z pytaniami zamkniętymi zwany jest kafeteria, zaś zaproponowane odpowiedzi to *itemy*<sup>37</sup>.

Druga kategoria pytań (alternatywne, dysjunktywne i koniunktywne) ma zastosowanie jedynie w przypadku, gdy ma się do czynienia z pytaniami zamkniętymi lub półotwartymi. W pytaniach alternatywnych kafeteria składa się jedynie z dwóch *itemów*, a pytanie ma zazwyczaj postać zdania pytającego, zaczynającego się od „Czy...”. W przypadku pytań dysjunktywnych kafeteria zawiera więcej niż dwie odpowiedzi, ale badany może spośród nich wybrać tylko jedną. Kiedy respondent, według treści polecenia, może spośród wielu możliwości wybrać więcej niż jedną, ma się do czynienia z pytaniem koniunktywnym. W jednym kwestionariuszu mogą się znaleźć takie kategorie pytań, jak: zamknięte dysjunktywne, zamknięte koniunktywne, półotwarte dysjunktywne, półotwarte koniunktywne<sup>38</sup>.

Rodzajami pytań, które powinny wystąpić w każdej ankiecie, są pytania projekcyjne, filtrujące i kontrolne. Pytania projekcyjne są pewnego rodzaju zabiegiem psychologicznym. Badanego pyta się o jakieś zagadnienie

możliwe, um nie Antworten zu suggerieren, und im Falle geschlossener Fragen, d.h. solcher mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten, müssen genau o viele positive wie negative Antwortmöglichkeiten vorgeschlagen werden. Die Fragen dürfen sich auf nichts beziehen, worüber keine absolute Gewissheit darüber besteht, dass die Respondenten über diese Phänomene und Ereignisse informiert sind. Vom Gesichtspunkt des Forschers ist außerdem wichtig, dass die von ihm formulierten Fragen unterschiedliche Antwortmöglichkeiten zulassen.<sup>35</sup>

#### 2.4. Fragenarten

In Abhängigkeit vom Ziel der Untersuchungen und den gestellten Problemen und Hypothesen kann die den Fragebogen erstellende Person verschiedene Arten von Fragen auswählen. Folgende Arten von Fragen werden genannt: offene, geschlossene und halboffene; alternative, disjunktive und konjunktive; Projektions-, filternde und Kontrollfragen.<sup>36</sup>

Die erste Kategorie (offene, geschlossene oder halboffene Fragen) verweist darauf, ob die betreffende Frage völlig frei beantwortet werden kann (offene Frage), ob man lediglich eine der vorgeschlagenen Antworten auswählen kann (geschlossene Frage) oder ob auch die Möglichkeit besteht, die vom Forscher vorgeschlagene Antwortmöglichkeit zu ergänzen. Jede dieser Fragenarten impliziert bestimmte Arten der Analyse der darauf erteilten Antworten. Offene Fragen können die Perspektive des Forschers erweitern und die Einstellung der Respondenten zu einem bestimmten Phänomen am deutlichsten sichtbar machen. Aber der Forscher muss sich darüber im klaren sein, dass durch ihre Anwendung das Prinzip der Analyse in Richtung in einer qualitativen Strategie verschoben wird. Viel einfacher zu analysieren sind Fragebögen, in denen geschlossene oder halboffene Fragen überwiegen. Die Liste der Antworten auf geschlossene Fragen wird als Cafeteria bezeichnet, und die vorgeschlagenen Antworten werden *Items* genannt.<sup>37</sup>

nie, o jego stosunek do niego, nie wprost, lecz pośrednio. To znaczy zapytanie dotyczy nie jego zdania, lecz tego, jakie według niego zdanie mają inni respondenci, osoby z jego środowiska. Respondent ma tendencję do przypisywania innym swoich własnych poglądów i zachowań. Nie zdając sobie z tego sprawy, na zadane w wymieniony sposób pytanie odpowie tak, jak sam szczerze uważa. Takie jest założenie tego rodzaju praktyki w kwestionariuszach ankietowych. Pytania filtrujące są co najmniej dwuczłonowe. Nie stanowią one pytań samych dla siebie, lecz można je traktować jako swego rodzaju pouczenie ankietowanego, że jeśli spełni warunek zawarty w danego rodzaju pytaniu, może przejść do pytania właściwego. Wyklucza się zatem te osoby, które nie mają na przykład nic do powiedzenia o danej sprawie (stąd nazwa tych pytań – filtrujące). Z kolei pytania kontrolne są to powtórzenia uprzednio zadanych pytań. Mają one jednak nieco zmienioną formę, choć treść tę samą. Jeśli na tego rodzaju pytania padnie inna odpowiedź niż na wcześniej zadane pytanie, jest jasne, że nie należy kwestionariusza danej osoby uwzględniać w analizie danych, gdyż wszystkie jej odpowiedzi zostały zdyskwalifikowane jako nieszczerze. O tego rodzaju odrzuconych kwestionariuszach należy wspomnieć w sprawozdaniu z przeprowadzenia badań. Nie można zawartych w nich danych włączać do ogólnego materiału, który ma zostać poddany analizie<sup>39</sup>.

Reasumując, należy stwierdzić, że badacz powinien zabiegać o możliwie wnikliwe przygotowanie metod i technik badawczych oraz poprawne praktyczne ich zastosowanie. Tylko staranne postępowanie badawcze pozwoli uniknąć przeróżnych słabych stron, potknięć i błędów, które w przypadku tego typu działań łatwo jest popełnić.

Die zweite Fragenkategorie (alternative, disjunktive und konjunktive) kommt nur dann zur Anwendung, wenn man es mit geschlossenen oder halboffenen Fragen zu tun hat. Bei den Alternativfragen setzt sich die Cafeteria nur aus zwei Items zusammen, und die Frage besitzt gewöhnlich die Form eines mit „ob“ beginnenden Fragesatzes. Im Falle disjunktiver Fragen enthält die Cafeteria mehr als zwei Antworten, aber der Befragte kann davon nur eine auswählen. Wenn der Respondent – dem Inhalt der Anweisung gemäß – von vielen Möglichkeiten mehr als nur eine auswählen kann, dann haben wir es mit einer konjunktiven Frage zu tun. In ein und demselben Fragebogen können solche Fragenkategorien enthalten sein wie geschlossene disjunktive, geschlossene konjunktive, halboffene disjunktive und halboffene konjunktive.<sup>38</sup>

Fragenarten, die in jedem Fragebogen vorkommen sollten, sind Projektions-, filternde und Kontrollfragen. Projektionsfragen stellen eine besondere psychologische Operation dar. Der Respondent wird nach einer Sache und nach seiner Einstellung zu ihr nicht direkt, sondern indirekt gefragt. Das heißt, die Frage betrifft gar nicht seine Meinung, sondern was seiner Meinung nach die anderen Respondenten dazu denken, d.h. andere Personen aus seinem eigenen Milieu. Der Befragte tendiert dazu, seine eigenen Ansichten und Verhaltensweisen anderen zuzuschreiben, sie sozusagen auf andere Personen zu projizieren. Ohne sich dessen bewusst zu sein, beantwortet er die so gestellten Fragen seiner eigenen ehrlichen Meinung gemäß. Dies ist die Voraussetzung derartiger Praktiken in Fragebögen. Filternde Fragen sind mindestens zweigliedrig. Sie stellen keine Fragen an sich dar, sondern sie können als eine Art Belehrung des Befragten angesehen werden, d.h. er kann erst dann, wenn er die in dieser Fragenart enthaltene Bedingung erfüllt hat, zur eigentlichen Frage übergehen. Dadurch werden Personen sozusagen herausgefiltert, die zum Beispiel zu der betreffenden Sache nichts zu sagen haben (daher stammt der Name: „filternde“ Fragen). Kon-

## ■ PRZYPISY

- <sup>1</sup> M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2006, s. 37–44.
- <sup>2</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 185–218.
- <sup>3</sup> M. Łobocki, dz. cyt., s. 43–44; T. Pilch, T. Bauman, dz. cyt., s. 185–188, 220–222.
- <sup>4</sup> T. Pilch, T. Bauman, dz. cyt., s. 44–45, 188–190.
- <sup>5</sup> M. Łobocki, dz. cyt., s. 249.
- <sup>6</sup> M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2006, s. 190.
- <sup>7</sup> T. Pilch, T. Bauman, dz. cyt., s. 43–44.
- <sup>8</sup> Tamże, s. 44.
- <sup>9</sup> Tamże, s. 47.
- <sup>10</sup> M. Łobocki, *Metody i techniki badań...*, s. 27.
- <sup>11</sup> Tamże, s. 28–30.
- <sup>12</sup> Tamże, s. 30–31.
- <sup>13</sup> Tamże, s. 243.
- <sup>14</sup> Tamże, s. 32, 244.
- <sup>15</sup> Tamże, s. 269.
- <sup>16</sup> Tamże, s. 30.
- <sup>17</sup> T. Pilch, T. Bauman, dz. cyt., s. 96–98.
- <sup>18</sup> M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, s. 256.
- <sup>19</sup> M. Łobocki, *Metody i techniki badań...*, s. 260–261.
- <sup>20</sup> Tamże, s. 250–251.
- <sup>21</sup> Tamże.
- <sup>22</sup> Tamże.
- <sup>23</sup> Tamże, s. 42.
- <sup>24</sup> Tamże.
- <sup>25</sup> Tamże, s. 43.
- <sup>26</sup> Tamże.
- <sup>27</sup> T. Pilch, T. Bauman, dz. cyt., s. 222.
- <sup>28</sup> M. Łobocki, *Metody i techniki badań...*, s. 248.
- <sup>29</sup> Tamże, s. 248–249.
- <sup>30</sup> Tamże, s. 249.
- <sup>31</sup> Tamże, s. 247–248.
- <sup>32</sup> Tamże.
- <sup>33</sup> Tamże.
- <sup>34</sup> T. Pilch, T. Bauman, dz. cyt., s. 96.
- <sup>35</sup> M. Łobocki, *Metody i techniki badań...*, s. 245–247.
- <sup>36</sup> Tamże, s. 251–258.
- <sup>37</sup> Tamże, s. 251–253.
- <sup>38</sup> Tamże, s. 253–255; tenże, *Wprowadzenie do metodologii...*, s. 253; T. Pilch, T. Bauman, dz. cyt., s. 96–97.
- <sup>39</sup> M. Łobocki, *Metody i techniki badań...*, s. 256–257.

trollfragen dagegen sind Wiederholungen bereits vorher gestellter Fragen. Allerdings werden sie in einer etwas veränderten Form gestellt, auch wenn der Inhalt der gleiche ist. Wenn diese Kontrollfragen anders beantwortet werden als vorher, dann ist klar, dass der Fragebogen dieser Person bei der Datenanalyse nicht berücksichtigt werden darf, weil damit alle ihre Antworten als unehrlich disqualifiziert wurden. Solche abgelehnten Fragebögen müssen im Bericht über die Durchführung der Untersuchungen erwähnt werden. Die darin enthaltenen Angaben dürfen nicht dem zu analysierenden allgemeinen Material hinzugefügt werden.<sup>39</sup>

Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass der Forscher für eine möglichst eindringliche Vorbereitung der Untersuchungsmethoden und –techniken und ihre korrekte praktische Anwendung Sorge tragen muss. Nur eine sorgfältige Vorbereitung der Untersuchungen ermöglicht die Vermeidung verschiedener Schwachstellen, Fehler und Irrtümer, die im Falle derartiger Unternehmungen leicht begangen werden können.

## ■ ANMERKUNGEN

- <sup>1</sup> M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2006, 37–44.
- <sup>2</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, 185–218.
- <sup>3</sup> M. Łobocki, op.cit., 43–44; T. Pilch, T. Bauman, op.cit., 185–188, 220–222.
- <sup>4</sup> T. Pilch, T. Bauman, op.cit., 44–45, 188–190.
- <sup>5</sup> M. Łobocki, op.cit., 249.
- <sup>6</sup> M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2006, 190.
- <sup>7</sup> T. Pilch, T. Bauman, op.cit., 43–44.
- <sup>8</sup> Ebd., 44.
- <sup>9</sup> Ebd., 47.
- <sup>10</sup> M. Łobocki, *Metody i techniki badań ...*, 27.
- <sup>11</sup> Ebd., 28–30.
- <sup>12</sup> Ebd., 30–31.
- <sup>13</sup> Ebd., 243.
- <sup>14</sup> Ebd., 32, 244.
- <sup>15</sup> Ebd., 269.
- <sup>16</sup> Ebd., 30.

**Piotr Duksa**

Ks. dr hab., prof. UWM, adiunkt w Katedrze Katechetyki i Pedagogiki Religii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Dziekan Wydziału Teologii UWM.

Główne kierunki badań: dydaktyka ogólna i katechetyczna, metody pracy katechetycznej, psychologiczne i pedagogiczne uwarunkowania funkcjonowania grup, interakcje: nauczyciel – uczeń.

<sup>17</sup> T. Pilch, T. Bauman, op.cit., 96-98.

<sup>18</sup> M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii ...*, 256.

<sup>19</sup> M. Łobocki, *Metody i techniki badań ...*, 260-261.

<sup>20</sup> Ebd., 250-251.

<sup>21</sup> Ebd.

<sup>22</sup> Ebd.

<sup>23</sup> Ebd., 42.

<sup>24</sup> Ebd.

<sup>25</sup> Ebd., 43.

<sup>26</sup> Ebd.

<sup>27</sup> T. Pilch, T. Bauman, op.cit., 222.

<sup>28</sup> M. Łobocki, *Metody i techniki badań ...*, 248.

<sup>29</sup> Ebd., 248-249.

<sup>30</sup> Ebd., 249.

<sup>31</sup> Ebd., 247-248.

<sup>32</sup> Ebd.

<sup>33</sup> Ebd.

<sup>34</sup> T. Pilch, T. Bauman, op.cit., 96.

<sup>35</sup> M. Łobocki, *Metody i techniki badań ...*, 245-247.

<sup>36</sup> Ebd., 251-258.

<sup>37</sup> Ebd., 251-253.

<sup>38</sup> Ebd., 253-255; ders., *Wprowadzenie do metodologii ...*, 253; T. Pilch, T. Bauman, op.cit., 96-97.

<sup>39</sup> M. Łobocki, *Metody i techniki badań ...*, 256-257.

**Piotr Duksa**

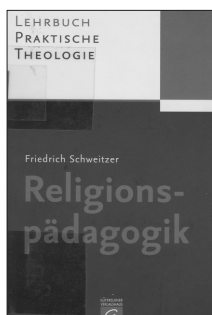
Dr. theol. Habil. (Katechetik), Adjunkt am Lehrstuhl für Katechetik und Religionspädagogik der Ermländisch-Masurischen Universität (UWM) in Olsztyn. Dekan der Theologischen Fakultät der Ermländisch-Masurischen Universität (UWM).

Wichtigste Forschungsgebiete: Allgemeine und Katechetische Didaktik, Methoden der katechetischen Arbeit, psychologische und pädagogische Bedingungen für das Funktionieren von Gruppen, Interaktionen zwischen Lehrer und Schüler.





## Recenzje Rezensionen



**Friedrich Schweitzer, *Religionspädagogik. Lehrbuch Praktische Theologie*, Bd. 1 [Pedagogika religii. Podręcznik teologii praktycznej, t. 1]**

**Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2006**

W ciągu ośmiu ostatnich lat trzech ewangelickich pedagogów religii zaprezentowało przegląd wiedzy z dziedziny pedagogiki religii w krajach niemieckojęzycznych. W 1998 roku cykl ten otworzył Christian Grethlein, w 2004 roku kontynuował go Joachim Kunstmann, a zaledwie dwa lata później dołączył do nich pedagog religii z Tübingen Friedrich Schweitzer, uczeń Karla Ernsta Nipkowa i jego następcy w katedrze. Wcześniej już ze strony katolickiej ukazała się w 1994 roku zasługująca na uwagę książka Norberta Mette *Leitfaden Religionspädagogik*. W prezentowanej publikacji rozwój pedagogiki religii znalazł swoje odzwierciedlenie między innymi w rozszerzonym katalogu tematów, uwzględniającym nowe obszary i formy nauczania. Wzięto pod uwagę na przykład teologię dziecka oraz performatywne nauczanie religii. Sposób przedstawienia tych zagadnień odpowiada poziomowi współczesnej dyskusji pedagogiczno-religijnej.

W części wstępnej naszkicowano podstawowe zadania i horyzonty odniesienia, do których należą: docenianie wartości dziecka, z czym możemy spotkać się już w Biblii, niemożność przekazania wiary wyłącznie poprzez nauczanie, kształcenie religijne wobec wyzwań rozumu, podmiotu i nowoczesnej

Innerhalb von acht Jahren haben drei evangelische Religionspädagogen eine Gesamtübersicht über die Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum vorgelegt. 1998 eröffnete Christian Grethlein den Reigen, im folgte 2004 Joachim Kunstmann und nur zwei Jahre später schloss sich ihnen der Tübinger Religionspädagoge Friedrich Schweitzer an, ein Schüler von Karl Ernst Nipkow, der ihm auch auf seinen Lehrstuhl gefolgt ist. Vorher schon hatte auf katholischer Seite Norbert Mette 1994 einen beachtlichen „Leitfaden Religionspädagogik“ veröffentlicht. Die Entwicklung in der Religionspädagogik schlägt sich auch in dem hier erweiterten Themenkatalog nieder, der neue Lernfelder und Lernformen in den Blick nimmt. So findet beispielsweise die Kindertheologie Berücksichtigung wie auch der performative Religionsunterricht. Diese Darstellung befindet sich auf der Höhe der gegenwärtigen religionspädagogischen Diskussion.

Zu Beginn werden Grundaufgaben und Bezugshorizonte aufgezeigt, dazu zählen die Hochschätzung des Kindes, die uns schon in der Bibel begegnet, die Nicht-Lehrbarkeit des Glaubens, die religiöse Bildung vor den Herausforderungen von Vernunft, Subjekt und moderner Pädagogik und schließlich neuzeitliche Phänomene wie religiöse Pluralisierung, Individualisierung und Globalisierung. Darauf folgt ein systematischer Zugang. Hier

pedagogiki, a także takie nowożytne zjawiska, jak religijna pluralizacja, indywidualizacja i globalizacja. Po nich następuje systematyczne wprowadzenie, w którym poruszono takie tematy, jak wzajemne relacje religii i kształcenia, rola religii w biografii, relacje wyznania i ekumenizmu, religie w społeczeństwie pluralistycznym oraz nauczanie religii w szkole. W rozdziale drugim uwaga autora skoncentrowała się na takich zagadnieniach, jak religijna socjalizacja, rozwój religijny, nauczanie a religia z uwzględnieniem kontroli postępów, standardów i ewaluacji. W rozdziale trzecim ukazano różne modele dydaktyki religii, poczynając od opisu rozwoju tej dziedziny, po czym omówiono główne wątki współczesnej dyskusji religijno-pedagogicznej. Przy tej okazji autor wspominał również o nowszych aspektach, takich jak semiotyka i estetyka, nauczanie ekumeniczne i interreligijne, tematyka gender w nauczaniu religii. Sposób, w jaki przedstawiono nauczanie interreligijne w nawiązaniu do Nipkowa, jest bardzo wyważony, z pominięciem pozycji ekstremalnych, które doszły do głosu w hamburskim modelu (ewangelickiego) „nauczania religii dla wszystkich”. Najobszerniejszą część książki poświęcono różnym etapom uczenia się wiary: okresowi dzieciństwa, młodości i wieku dorosłego. Na zakończenie autor poświęcił osobny rozdział naukowym osiągnięciom pedagogiki religii i jej pozycji wśród innych nauk. Tu spróbował bliżej określić miejsce pedagogiki religii, odcinając się jednocześnie od rozumienia jej jako dyscypliny stosowanej – rozumienia wciąż jeszcze rozpowszechnionego wśród przedstawicieli systematycznej teologii – i przyznając jej rangę dyscypliny samodzielnej, korzystającej w sposób szczególnie z osiągnięć teologii i pedagogiki. Zaznaczył też, że oprócz tego

kommen zur Sprache das Verhältnis von Religion und Bildung, die Religion in der Lebensgeschichte, das Verhältnis von Konfession und Ökumene, die Religionen in der pluralen Gesellschaft und der Religionsunterricht in der Schule. In einem zweiten Abschnitt stehen im Mittelpunkt: religiöse Sozialisation, religiöse Entwicklung, Lernen und Religion bis hin zu Fragen der Erfolgskontrolle, Standards und der Evaluation. Das 3. Kapitel zeigt Wege der Religionsdidaktik auf, hier wird zunächst die Entwicklung der Religionsdidaktik beschrieben, ehe dann Schwerpunkte der gegenwärtigen religionspädagogischen Diskussion behandelt werden. Dabei werden auch neuere Aspekte angesprochen wie: Semiotik und Ästhetik, ökumenisches und interreligiöses Lernen und Gender im Religionsunterricht. Die Darstellung des interreligiösen Lernens im Anschluss an Nipkow ist sehr ausgewogen und vermeidet extreme Positionen, wie sie sich im Hamburger Modell eines (evangelischen) „Religionsunterrichtes für alle“ niedergeschlagen haben. Der umfangreichste Teil des Gesamtüberblicks behandelt die verschiedenen Lernorte des Glaubens: Kindheit, Jugendalter und Erwachsenenalter. Am Ende widmet der Autor dem wissenschaftlichen Arbeiten in der Religionspädagogik und der Stellung der Religionspädagogik in der Wissenschaft ein eigenes Kapitel. Hier versucht er den Ort der Religionspädagogik näher zu bestimmen, er grenzt sie ab von dem Verständnis einer Anwendungsdisziplin, das unter systematischen Theologen immer noch verbreitet ist, und spricht ihr den Rang einer eigenständigen Disziplin zu, die sich der Theologie und Pädagogik vornehmlich verpflichtet weiß. Darüber hinaus bezieht sie sich auch noch auf andere Wissenschaften wie spezielle Bereiche der Philosophie (z. B. Anthropologie, Ethik), Psychologie, Soziologie, Religionswissenschaft bis hin zur Gehirnforschung. Den Schluss bilden Überlegungen zu Methoden des religionspädagogisch wissenschaftlichen Arbeitens. Eine wesentliche Teilaufgabe erblickt er in der gegenseitigen Beziehung von Tradi-

pedagogika religii wykazuje silne związki również z innymi dyscyplinami, takimi jak niektóre dziedziny filozofii (np. antropologia czy etyka), psychologia, socjologia, religioznawstwo, aż po badanie funkcjonowania mózgu. Zakończenie publikacji stanowią rozważania dotyczące metod pracy naukowej w dziedzinie pedagogiki religii. Jednym z ważniejszych jej zadań jest połączenie badań nad tradycją (Pismo św., tradycja Kościoła) z badaniami nad współczesną sytuacją religii, które określamy mianem korelacji. Autor postuluje ukierunkowanie pedagogiki religii na podmiot oraz jego doświadczenie, a więc zakorzenienie jej w biografii jednostki.

Już ten pobieżny przegląd pokazuje, jak szeroki zakres tematyczny obejmuje prezentowane kompendium, nie pomijające żadnej z dziedzin, do których odnosi się pedagogika religii. Ważną zaletą tego dzieła jest to, że na nowo ujęto w nim historyczny wymiar pedagogiki religii. Choć da się zauważyć, że rozważania te wyszły spod pióra pedagoga ewangelickiego, to można jednocześnie stwierdzić, że w całej treści książki widoczne jest nastawienie ekumeniczne. Autor nie ogranicza się tylko do perspektywy własnego wyznania i orientuje się doskonale również w tematyce wykraczającej poza nią. Liturgia jako szkoła wiary już w pedagogice religii Norberta Mette nie została uwzględniona w sposób, na jaki zasługuje. Pod tym względem niemieckojęzyczna pedagogika religii różni się od francuskiej katechetyki, uwzględniającej ścisły związek między głoszeniem wiary a liturgią, co jednakże można tłumaczyć tym, że procesy edukacji religijnej przebiegają tu głównie w obrębie parafii. Ale ten deficyt dotyczy generalnie zarówno ewangelickiej, jak i katolickiej pedagogiki religii. Duże wrażenie robi doskonała znajomość literatury, można się o tym przekonać

tionserschließung (Bibel und kirchliche Tradition) und der Situationserschließung, was wir als Korrelation bezeichnen. Er plädiert für eine subjekt- und erfahrungsorientierte Religionspädagogik, die biographisch ausgerichtet ist.

Aus diesem gerafften Überblick kann man schon ersehen, wie breit angelegt dieses Kompendium ist, kein religionspädagogisches Handlungsfeld ist ausgeschlossen. Der Vorzug dieses Werkes besteht einmal darin, dass stets die geschichtliche Dimension der Religionspädagogik herausgestellt wird. Auch wenn den Ausführungen anzumerken ist, dass sie aus der Feder eines evangelischen Kollegen geflossen sind, die herausragende Bedeutung des Evangeliums wird immer wieder betont, so kommt doch der ökumenische Gedanke nie zu kurz. Er schaut über den eigenen Tellerrand hinaus und kennt sich auch in der Nachbardisziplin bestens aus. Die Liturgie als Lernort des Glaubens fand schon in der Religionspädagogik von Norbert Mette nicht die ihr zukommende Beachtung. Hier unterscheidet sich die deutschsprachige Religionspädagogik von der französischen Katechetik, die eine enge Verbindung von Glaubensverkündigung und Liturgie ins Auge fasst, was sich allerdings auch dadurch nahe legt, dass sich die religiösen Lernprozesse hier vornehmlich im Raum der Gemeinde vollziehen. Aber dieses Defizit betrifft generell die evangelische und katholische Religionspädagogik. Beeindruckend ist die große Literaturkenntnis des Autors, davon kann man sich überzeugen, wenn man einen Blick in das Literaturverzeichnis wirft, das 39 Seiten umfasst, während Joachim Kunstmann sich mit 8 Seiten begnügt! Dabei kann er zu allen wesentlichen religionspädagogischen Fragen auf eigene Veröffentlichungen verweisen.

An einem Punkt muss jedoch Widerspruch angemeldet werden, wenn er im Anschluss an Rudolf Englert und George Reilly den Abschied von der Korrelationsdidaktik verkündet. Die meisten katholischen Kollegen haben sich keineswegs von ihr verabschiedet, wenn sie sich auch um Modifikationen

zaglądając do bibliografii obejmującej 39 stron, podczas gdy Joachim Kunstmann porzeka na ośmiu stronach! Przy tym autor może dodatkowo powołać się na własne publikacje odnoszące się do wszystkich istotnych zagadnień z dziedziny pedagogiki religii.

W jednym punkcie pozwolę sobie jednak nie zgodzić się z autorem: gdy nawiązując do wywodów Rudolfa Englerta i George'a Reilly'ego proklamuje on odejście od dydaktyki korelacyjnej. Większość pedagogów katolickich w żadnym razie nie jest skłonna z niej zrezygnować, choć dostrzegają potrzebę jej modyfikacji („Keryks” III (2004), z. 2, s. 253–307). Problematykę tę dobrze ukazuje opublikowana w czasopiśmie „Keryks” dyskusja 20 katolickich pedagogów religii na temat ich rozumienia dydaktyki korelacyjnej – koncepcji abdukcyjnego nauczania religii (H.-G. Ziebertz oraz artykuł E. Spiegela w: „Keryks” IV (2005), z. 1, s. 165–189). Jeśli autor poświęca osobny podrozdział dydaktyce symbolicznej i performatywnemu nauczaniu religii nie zawierając w nim żadnych elementów krytyki, oznacza to, że nie dostrzega on faktu, że te formy stanowią jedynie konkretyzację dydaktyki korelacyjnej. Pod koniec swoich rozważań przedstawia przecież jako współczesne zadanie pedagogiki religii zmierzenie się z tradycją oraz obecną sytuacją religii. Czym jednak różni się to od tego, co rozumiemy pod pojęciem dydaktyki korelacyjnej? Tutaj autor zaprzecza sam sobie.

Mimo powyższych uwag wywody autora czyta się dobrze, są one napisane płynnym językiem, czytanie ułatwia też bardzo przejrzysta szata graficzna, zawierająca wyróżnienie najważniejszych kwestii tłustym drukiem. Studenci, główni adresaci tej pozycji, będą jednak musieli włożyć nieco wysiłku w jej lekturę, ponieważ autor podejmuje

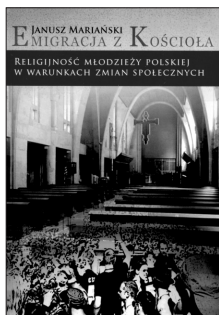
bemühen. Dies zeigt die in „Keryks” III (2004), Heft 2, 253-307, abgedruckte Diskussion unter 20 katholischen Religionspädagogen/innen über ihr Verständnis von der Korrelationsdidaktik, die Konzeption eines abduktiven Religionsunterrichtes (H.-G. Ziebertz sowie der Beitrag von E. Spiegel in „Keryks” IV (2005), Heft 1, 165-189). Wenn der Autor der Symboldidaktik und dem performativen Religionsunterricht ein eigenes Unterkapitel widmet, ohne kritische Töne einfließen zu lassen, dann übersieht er, dass diese Formen lediglich eine Konkretion der Korrelationsdidaktik darstellen. Am Ende seiner Ausführungen beschreibt er selbst als gegenwärtiges Aufgabenfeld der Religionspädagogik: Die Traditionserschließung und die Situationserschließung. Was ist das aber anderes, als was wir unter der Korrelationsdidaktik verstehen? Hier widerspricht der Autor sich selbst.

Seine Ausführungen lesen sich gut, sie sind flüssig geschrieben, auch ist das Schriftbild mit Dünn- und Dickdruck sehr leserfreundlich. Gleichwohl werden Studierende, an die es sich besonders wendet, einige Mühe bei der Lektüre aufbringen müssen, wird hier doch versucht, die Religionspädagogik auch wissenschaftstheoretisch zu fundieren. Man wünscht diesem Buch viele Leser, auch unter den Fachkollegen beider Konfessionen. Für alle bedeutet die Lektüre einen großen Gewinn.

*Ralph Sauer*

w niej próbę również naukowo-teoretycznego ugruntowania pedagogiki religii. Książka ta zasługuje niewątpliwie na duże zainteresowanie ze strony czytelników, również kolegów „po fachu” należących do obu wyznań. Jej lektura będzie dla wszystkich dużym pożytkiem.

*Ralph Sauer*



**Janusz Mariański, *Emigracja z Kościoła? Religijność młodzieży polskiej w warunkach zmian społecznych* [Wandert die polnische Jugend aus der Kirche aus? Die Religiosität polnischer Jugendlicher unter den Bedingungen sozialer Wandlungen]**

**Wydawnictwo KUL, Lublin 2008**

Socjologia religii ujmuje relacje wzajemne religii i społeczeństwa jako to, co religijne w społeczeństwie i to, co społeczne w religii, a także bada sposób, w jaki religia i społeczeństwo oddziałują na siebie wzajemnie. W recenzowanym studium ks. prof. Janusza Mariańskiego zostały przedstawione wyniki badań socjologicznych przeprowadzonych w latach 2002–2005 wśród młodzieży szkół ponadgimnazjalnych (licea ogólnokształcące, technika i zasadnicze szkoły zawodowe) w czterech wybranych miastach: Łomży, Ostrowi Mazowieckiej, Radomiu i Włocławku. Badania zrealizowano w ramach projektu badawczego katedry Socjologii Religii KUL. Celem tego projektu było obszerne ujęcie stanu religijności młodzieży polskiej. W polu poszukiwań badawczych znalazł się nie tylko stan życia religijnego młodzieży, ale i jego uwarunkowania oraz zróżnicowania, a w pewnym sensie także kierunki dokonujących się przemian. Warto podkreślić, że wyniki ukazano na tle religijności młodzieży w oparciu o badania ogólnopolskie (CBOS, TNS OBOP, Ośrodek Sondaży Społecznych OPINIA).

Studium ks. prof. Mariańskiego otwiera rozdział wstępny, w którym z ogromną kompetencją i erudycją autor wprowadza czytelnika

Die Soziologie erfasst die Wechselbeziehungen zwischen Religion und Gesellschaft als das Religiöse in der Gesellschaft und das Soziale in der Religion, und sie untersucht auch die Art und Weise, wie Religion und Gesellschaft sich gegenseitig beeinflussen. In der rezensierten Studie von Prof. Janusz Mariański werden die Ergebnisse der Befragungen vorgestellt, die in den Jahren 2002–2005 in vier ausgewählten Städten – Łomża, Ostrow Mazowiecka, Radom und Włocławek – unter Schülern der dortigen höheren Gymnasialklassen (allgemeinbildende Oberstufengymnasien, technische Oberschulen und allgemeine Berufsschulen) durchgeführt wurden. Diese Untersuchungen fanden im Rahmen eines Forschungsprojekts des Lehrstuhls für Religionssoziologie an der Katholischen Universität Lublin statt, das eine ausführliche Erfassung des Zustandes der Religiosität polnischer Jugendlicher zum Gegenstand hatte. Interessant für die Forschung war nicht nur der Zustand des religiösen Lebens der Jugend, sondern auch dessen Bedingungen und Differenziertheit, sowie in gewissen Sinne auch die weitere Tendenz der stattfindenden Wandlungen. Unterstrichen werden muss, dass die gewonnenen Ergebnisse dann auf dem Hintergrund der Religiosität Jugendlicher aufgezeigt werden, wie sie sich aus den Resultaten gesamtpolnischer Befragungen (der Meinungsforschungsinstitute CBOS, TNS OBOP und OPINIA) ergibt.

nika w podstawowe zagadnienia teoretyczne związane z podjętą problematyką. Jednocześnie zapoznaje go z najnowszą dyskusją nad aktualnym stanem religijności. Kolejne sześć rozdziałów ma charakter empiryczny. Poruszono w nich następujące zagadnienia: przynależność wyznaniowa i religijna młodzieży, praktyki religijne młodzieży, wiedza religijna młodzieży i sposoby jej zdobywania, wierzenia religijne i parareligijne, moralność młodzieży szkolnej w warunkach zmiany społecznej, Kościół i księża w świadomości młodzieży.

Wszystkie wymienione zagadnienia pozwalają postawić solidną diagnozę badanego zjawiska. Autor dowodzi, że stan religijności w Polsce ulega zmianom. Twierdzi jednak, że mają one charakter ewolucyjny, a nie rewolucyjny. Choć obserwuje się odchodzenie od wartości tradycyjnych – jak zaznacza autor – to jednak występują także tendencje w kierunku pogłębionej religijności wyrażane w działających ruchach, stowarzyszeniach, wspólnotach itd. Badacz podkreśla, że kulturowe dziedziczenie religii ustępuje miejsca świadomemu, czyli bardziej trwałemu wyborowi Kościoła. Mowa jest o selektywnym podejściu do moralności, wyrażanym szczególnie w braku rygoryzmu co do kwestii czystości przedmałżeńskiej, regulacji poczęć itd., ale i akceptowaniu wierności małżeńskiej.

Według ks. prof. Mariańskiego, diagnozowany stan rzeczy trafnie oddaje zwięzła myśl: „między sekularyzacją a ewangelizacją”.

Analizując szczegółowo recenzowaną publikację, zauważa się, że niektóre wskazniki w niej przedłożone potwierdzają słabe strony religijności młodzieży. Pomimo wszystko jej autor, polemizując z innymi naukowcami zajmującymi się omawianą materią, patrzy w miarę optymistycznie i twierdzi, że

Professor Mariańskis Studie enthält ein einleitendes Kapitel, in dem er den Leser auf äußerst kompetente und qualifizierte Weise in die mit der behandelten Problematik verbundenen theoretischen Grundfragen einführt. Gleichzeitig macht der Verfasser den Leser mit dem neuesten Stand der Diskussion über den aktuellen Zustand der Religiosität bekannt. Die folgenden sechs Kapitel besitzen empirischen Charakter, in ihnen werden folgende Fragen behandelt: konfessionelle und religiöse Zugehörigkeit der Jugendlichen, religiöse Praktiken der Jugendlichen, das religiöse Wissen der Jugendlichen und die Art und Weise seines Erwerbs, religiöse und parareligiöse Glaubensinhalte, die Moral der Schuljugend unter den Bedingungen sozialer Wandlungen, Kirche und Priester im Bewusstsein der Jugendlichen.

Alle hier erwähnten Themen erlauben dann die Stellung einer soliden Diagnose über das untersuchte Phänomen. Der Autor weist nach, dass der Zustand der Religiosität Wandlungen unterliegt. Allerdings ist er der Ansicht, dass diese evolutionärer und nicht revolutionärer Natur sind. Auch wenn eine Abkehr von den traditionellen Werten zu beobachten ist, gibt es – wie der Autor unterstreicht – auch eine Tendenz in Richtung einer vertieften Religiosität, die in den Aktivitäten von Vereinen, neuen Bewegungen, Gemeinschaften u.dgl. zum Ausdruck kommt. Er betont, dass die kulturelle „Vererbung“ der Religion von einer bewussten, d.h. viel dauerhafteren Wahl der Kirche abgelöst wird. Erwähnt wird auch ein selektives Herangehen an die Moral, das sich vor allem als mangelnder Rigorismus in der Frage vorehelicher Enthaltensamkeit, der Empfängnisverhütung usw. äußert, aber auch was die Akzeptanz ehelicher Treue betrifft.

Professor Mariański zufolge kann der diagnostizierte Sachverhalt kurz und knapp „zwischen Säkularisierung und Evangelisierung“ situiert werden.

Bei der genauen Analyse der rezensierten Publikation bemerkt man, dass einige der in ihr präsentierten Indikatoren die Schwachstellen der Religio-

młodzież polska jeszcze nie „emigruje” masowo z Kościoła i nie wymyka się spod jego religijnego i moralnego oddziaływania. Optymizm autora wyraża się w umiarkowanych hipotezach i zobiektywizowanych konstatacjach dotyczących zmian religijności. Można się całkowicie zgodzić z poglądami ks. prof. Mariańskiego, który słusznie ekspozuje rolę „zmian społecznych” w przemianach postaw i zachowań religijnych znacząco odsetka młodzieży polskiej.

Po bliższym zapoznaniu się z imponującym dorobkiem naukowym ks. prof. Mariańskiego, w tym z recenzowaną przeze mnie publikacją, nie ulega wątpliwości, że sytuuje on autora wśród najwybitniejszych współczesnych socjologów religii nie tylko w Polsce, ale i poza jej granicami. Jeśli zważymy, że publikacja ta stanowi pełne kompendium wiedzy naukowej, wiedzy socjologiczno-religijnej, to jej zakres oddziaływania może być bardzo szeroki. Jej lekturę polecam zatem wszystkim naukowcom, studentom, jak również praktykom, nie wyłączając zwłaszcza pedagogów religii, czy katechetów.

*Cyprian Rogowski*

sität Jugendlicher bestätigen. Dennoch ist der mit anderen Wissenschaftlern auf diesem Gebiet polemisierende Autor ein gemäßigter Optimist und meint, dass die polnische Jugend noch nicht massenhaft aus der Kirche „auswandert” und sich ihrem religiösen und moralischen Einflussbereich nicht entzieht. Dieser Optimismus kommt in seinen gemäßigten Hypothesen und immer objektiv gehaltenen Feststellungen über die Wandlungen der Religiosität zum Ausdruck. Diesbezüglich ist Prof. Mariański durchaus zuzustimmen, der völlig zu Recht die Rolle der „sozialen Veränderungen” in den religiösen Haltungen und Verhaltensweisen eines beträchtlichen Prozentsatzes der polnischen Jugend hervorhebt.

Wenn man sich mit seinen imponierenden wissenschaftlichen Errungenschaften und auch mit der hier von mir rezensierten Veröffentlichung näher bekannt macht, dann steht außer Zweifel, dass dieser Autor zu den herausragendsten Religionssoziologen unserer Zeit gehört, und zwar nicht nur in Polen, sondern auch außerhalb unseres Landes. In Anbetracht dessen, dass diese Publikation ein umfassendes Kompendium wissenschaftlicher Kenntnisse und des religionssoziologischen Wissens darstellt, dann kann ihr Einflussbereich sehr weitreichend gesehen werden. Daher empfehle ich die Lektüre dieses Buches allen Wissenschaftlern und Studenten sowie allen Praktikern und dabei ganz besondere den Religionspädagogen und Katecheten unter ihnen.

*Cyprian Rogowski*





**Janusz Tarnowski (red.), *Dylematy etyczne*  
[*Ethische Dilemmata*]**

**Wydawnictwo VERBINUM, Warszawa 2008**

Księdza profesora Janusza Tarnowskiego poznałam przed Bożym Narodzeniem w 1996 roku. Otrzymałam wówczas pilnie poszukiwaną książkę *Janusz Korczak dzisiaj*. Poprzez tę książkę, a następnie inne publikacje, doświadczyłam klimatu ciepła i serdeczności. Książka profesor zna i rozumie świat dziecka i młodzieży, a przez to jest wzorem i punktem odniesienia w mojej pracy pedagogiczno-wychowawczej z dziećmi i młodzieżą. Jako mistrz dialogu podejmuje problemy, które potrafią poruszyć wszystkich. Zaś postawionych problemów nigdy nie lekceważy, podejmując dyskusję, wzywa do samodzielnego myślenia i rozwiązania ich. Szanuje słuchaczy i traktuje indywidualnie każdego rozmówcę, co sprawia, że każdy, kto się z nim zetknął, jest dla niego kimś bardzo ważnym. Książka profesor potrafi połączyć spontaniczność z przemyśleniami i jest przy tym bezpośredni i szczerzy. Jest przede wszystkim księdzem-wychowawcą. Zajmuje się psychologią i pedagogiką oraz pisze książki. Jego piarstwo wyrasta z Biblii i jednocześnie czerpie z materii codzienności.

Rewelacją są dla mnie opublikowane w 2008 roku *Dylematy etyczne*, które w czasach komunistycznych potraktowane zostały domowym sposobem – i odbite na powielaczu.

Auf ein Buch von Prof. Janusz Tarnowski stieß ich vor Weihnachten 1996. Damals bekam ich das lang gesuchte Buch „Janusz Korczak heute”. Durch dieses Buch und dann noch weitere Publikationen verspürte ich eine Atmosphäre der Wärme und Herzlichkeit. Der Pater Professor kennt und versteht die Welt des Kindes und der Jugend und ist deshalb Vorbild und Bezugspunkt in meiner pädagogisch-erzieherischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Als Meister des Dialogs greift er Probleme auf, die alle berühren. Die auftretenden Probleme werden immer ernst genommen, und wenn er die Diskussion aufnimmt, ruft er zum selbständigen Denken und zur selbständigen Lösung auf. Er achtet seine Zuhörer und behandelt jeden Gesprächspartner individuell, so dass jeder, der Prof. Tarnowski begegnet, für ihn sehr wichtig ist. Es gelingt ihm, Spontaneität mit genauer Überlegung zu verbinden, und dabei ist er immer sehr direkt und freimütig. Vor allem ist er Priester und Erzieher. Er befasst sich mit Psychologie und Pädagogik und schreibt Bücher. Seine Worte erwachsen aus der Bibel und schöpfen gleichzeitig aus dem Stoff des Alltags.

Für mich sind die 2008 neu herausgegebenen „Ethischen Dilemmata”, die in kommunistischen Zeiten nur zu Hause vervielfältigt werden konnten, geradezu eine Offenbarung. Dabei handelt es sich um eine im Studienjahr 1956/1957 herausgegebene

Była to praca zbiorowa alumnów Metropolitalnego Seminarium Duchownego wydana w roku akademickim 1956/57. Ze względu na niewłaściwie odczytaną intencję autora przez ówczesne władze publikacja musiała poczekać na odpowiednie czasy. A samemu autorowi należą się słowa podziękowania za odwagę myślenia w czasach, kiedy nie należało mieć odwagi ani myśleć za dużo.

Zalecenia pedagogiczne zawarte w *Dylematach etycznych* nie straciły swej aktualności i mogą być pomocne również dziś. Stanowią inspirację do poszukiwania nowych metod, w oparciu o współczesną literaturę, film, sztukę teatralną czy sytuacje życiowe. *Dylematy* dziś są nadal aktualne ze względu, między innymi, na zastosowaną metodę dialogu dylematycznego. Dylemat bowiem zmierza do przedstawienia dwu przeciwstawnych sobie rozwiązań jakiegoś problemu. Katecheta prowadzący dyskusję ma (w sensie pozytywnym) „skłócić” uczniów i pomóc im w odnalezieniu właściwego rozwiązania. *Dylematy* ukazują aktualne problemy religijne i moralne, którymi żyjemy na co dzień, a na które nie potrafimy znaleźć odpowiedzi. Książkę prof. Janusz Tarnowski podaje nam rozwiązanie w takiej formie, że czytelnik myśli, że to on sam, a nie autor, znajduje odpowiedź na trudne pytanie. Dzieło opiera się na literaturze klasycznej i XX-wiecznej, z obszernymi jej opisami, a nawiązuje do konkretnych sytuacji życiowych. Studenci przygotowywali się przez opracowanie odpowiednich materiałów do przyszłej pracy katechetycznej w dziedzinie religii i etyki. Tekst książki nadaje się również do refleksyjnej lektury osobistej.

Książka ta liczy 122 strony i analizuje 30 dylematów występujących w nauczaniu etyki. Zawiera również uzupełniające wypisy

Kollektivarbeit von Alumnen des Metropolitan-Priesterseminars. Weil die Absicht des Autors von den damaligen Machthabern falsch verstanden wurde, musste die Veröffentlichung auf spätere Zeiten warten. Dem Autor selbst gebühren Worte des Dankes für seinen Mut zu denken – in einer Zeit, als man weder Mut zeigen noch zuviel denken durfte.

Die in den „Ethischen Dilemmata” enthaltenen pädagogischen Empfehlungen haben nichts an Aktualität verloren und können auch heute noch hilfreich sein. Sie bilden eine Inspiration zu neuen Methoden, gestützt auf zeitgenössische Literatur, Film, Theaterkunst oder Lebenssituationen. Die „Dilemmata” sind u.a. auch wegen der angewandten Methode des dilemmatischen Dialogs weiterhin aktuell. Denn diese Methode strebt die Vorstellung zweier gegensätzlicher Lösungen eines Problems an. Der die Diskussion leitende Katechet soll die Schüler (im positiven Sinne) „entzweien” und ihnen dann beim Finden der richtigen Lösung helfen. Die „Dilemmata” zeigen aktuelle religiöse und moralische Probleme, wie wir sie tagtäglich erleben und auf die wir nicht immer eine Antwort finden können. Prof. Janusz Tarnowski präsentiert uns die Lösung in einer solchen Form, dass der Leser denkt, dass er selbst und nicht der Autor die Antwort auf eine schwierige Frage gefunden hat. Das Werk stützt sich auf die klassische und zeitgenössische Literatur, es bietet deren ausführliche Beschreibungen und knüpft an konkrete Lebenssituationen an. Die Studenten bereiteten sich durch die Erarbeitung entsprechender Materialien auf ihre künftige katechetische Arbeit auf dem Gebiet der Religion und Ethik vor. Der Text des Buches eignet sich auch zur persönlichen Lektüre und Reflexion.

Das Buch zählt 122 Seiten und analysiert 30 Dilemmata im Ethikunterricht. Es enthält auch ergänzende Auszüge aus Büchern und zusätzlich „Exzerpte aus der zeitgenössischen Literatur” sowie ein Autorenverzeichnis. Die Thematik der „Dilemmata”

z literatury i dodatek „Wypisy z literatury współczesnej” oraz skorowidz autorów. Jej tematyka dotyczy problemów, wobec których człowiek zostaje postawiony i doświadcza ich obecności w życiu. Problem winy, przebaczenia, śmierci, ofiary, decyzji wykonania rozkazu, obowiązku, sprawiedliwości, przyjaźni, miłości i szczęścia, wierności bądź zdrady, bogactwa, wolności i dokonania słusznego wyboru to tylko niektóre z wybranych przykładów do rozwiązania zawartych w tej książce. Etyka życia codziennego skłania człowieka do podjęcia konkretnego działania zgodnego z własnym sumieniem.

Przy rozpatrywaniu każdego dylematu czytelnik z zaciekawieniem zwraca uwagę na podany przykład jako wprowadzenie, uczy się stawiać problem w oparciu o przeczytaną literaturę i dochodzi do dylematu, jako sprzeczności dwóch rozwiązań. W tym momencie młodzi ludzie na poziomie liceum mogą dokonać wyboru odpowiednich fragmentów książki i zaproponować dyskusję nad nimi wśród koleżanek i kolegów. Dylematyczne ujęcie problemu ożywia lekcję etyki, uczy młodzież wypowiedzania swoich myśli, refleksji, budowania ocen etycznych, zastanowienia nad postępowaniem własnym i cudzym. Umożliwia poznanie uczniów, ujawnia ich indywidualne cechy, temperament i upodobania oraz społeczną postawę. Po przeprowadzonej polemice nadchodzi oczekiwany czas na rozwiązanie. Ponadto niektóre dylematy zawierają aktualizację, uwagi lub odniesienia autora do literatury zamieszczonej w końcowej części książki.

Książd prof. Janusz Tarnowski jako pedagog religijny zmierza w swych wysiłkach, podejmowanych wspólnotowo, do odkrycia i kształtowania zasad i form współdojrzwania do dialogu z Bogiem przez Chrystusa w Kościele. Metoda dylematyczna zbliża

betrifft Probleme, vor die der Mensch gestellt ist und deren Präsenz im Leben er erfährt. Schuld, Vergebung, Tod, Opfer, Entscheidung zur Befehlsausführung, Pflicht, Gerechtigkeit, Freundschaft, Liebe und Glück, Treue bzw. Verrat, Reichtum, Freiheit und richtige Wahlentscheidung – das sind nur einige ausgewählte Themenbeispiele für die in diesem Buch enthaltenen Probleme und ihre Lösung. Die Ethik des alltäglichen Lebens bewegt den Menschen dazu, seine konkrete Handlungen im Einklang mit dem eigenen Gewissen zu gestalten.

Bei der Erörterung jedes Dilemmas wird der Leser sozusagen zur Einführung auf interessante Weise auf das betreffende Beispiel aufmerksam gemacht, dann lernt er, gestützt auf die gelesene Literatur, das Problem zu formulieren und gelangt schließlich zum Dilemma als dem Widerspruch zweier Lösungsmöglichkeiten. In diesem Augenblick können die Schüler auf der Stufe des Oberstufengymnasiums entsprechende Fragmente aus Büchern auswählen und eine Diskussion mit ihrem Mitschülern darüber vorschlagen. Diese dilemmatische Erfassung des Problems belebt den Ethikunterricht ungemein, und die Jugendlichen lernen, ihre Gedanken und Reflexionen zu äußern, ethische Urteile zu treffen und über das eigene sowie fremdes Verhalten nachzudenken. Sie ermöglicht das Kennenlernen der Schüler, ihrer individuellen Züge, ihres Temperaments und ihrer Vorlieben sowie ihrer sozialen Haltung. Nach der durchgeführten Polemik kommt dann die erwartete Zeit für die Lösung. Darüber hinaus enthalten manche Dilemmata Aktualisierungen, Bemerkungen oder Hinweise des Autors auf die im Schlussteil des Buches situierte Literatur.

Pater Prof. Janusz Tarnowski strebt als Religionspädagoge in seinen kollektiv unternommenen Bemühungen danach, die Prinzipien und Formen des gemeinsamen Heranreifens zum Dialog mit Gott durch Christus in der Kirche zu entdecken und zu gestalten. Die Dilemmamethode bringt den Lehrer

nauczyciela do młodzieży, która nie lubi narzucania sądów, a tutaj razem z wychowawcą dochodzi do rozwiązania, które stanowi owoc wspólnego trudu. Wychowawca nie narzuca niczego z góry, ale staje tu w roli życiowego, doświadczonego człowieka, który pomaga dojść do prawdy. „Etyka chrześcijańska utrzymuje, że normy moralne, podobnie jak wszystkie inne prawa natury stworzonej, pochodzą od Stwórcy, jednakże sposób pochodzenia olbrzymiej większości tych norm jest naturalny, bowiem człowiek uświadamia je sobie rozumem. Źródłem poznania zasad moralnych jest więc natura i rozum, aczkolwiek nie one są ich twórcami, a tylko odkrywcami” (K. Wojtyła). Etyka chrześcijańska podkreśla z jednej strony dobroć Boga i dary, których udziela On swojemu stworzeniu, z drugiej zaznacza, że człowiek pozostaje zasadniczo wolny w ich przyjęciu lub odrzuceniu. Wolność idzie w parze z odpowiedzialnością, z której człowiek będzie musiał zdać sprawę na sądzie po śmierci. Sumienie jest wewnętrzną rzeczywistością człowieka, która dokonuje oceny jego czynów. Sumienie jest zatem świadomością moralną człowieka i ono dokonuje oceny jego postępowania. Stąd bierze się troska o kształtowanie sumienia, aby było ono prawdziwe i pewne, aby wydawało sądy właściwe i zgodne z obiektywną prawdą.

Na co dzień odczuwamy deficyt wydań książek metodycznych dla katechetów do nauczania etyki. *Dylematy etyczne* ks. prof. Janusza Tarnowskiego mogą uzupełnić tę lukę i służyć nam pomocą. Publikacja ta jest niezastąpioną lekturą w nauczaniu etyki w szkole średniej. Bo na tym właśnie poziomie wiedzy młodzież usiłuje rozpoznać swoje powołanie i znaleźć właściwe zrozumienie nurtujących ją problemów etycznych. Książka jest adresowana do każdego, kto pragnie wyciągnąć

den Jugendlichen näher, die keine ihnen aufgezwungenen Urteile lieben – denn hier finden sie zusammen mit dem Erzieher Lösungen, die das Resultat gemeinsamer Bemühungen darstellen. Der Erzieher zwingt ihnen keine Lösung von oben herab auf, sondern erfüllt die Rolle eines wohlwollenden, erfahrenen Menschen, der ihnen dabei hilft, zur Wahrheit zu gelangen. „Die christliche Ethik hält dafür, dass die moralischen Normen – ähnlich wie alle anderen Gesetze der erschaffenen Natur – letztendlich vom Schöpfer stammen, aber die Herkunftsart der überwiegenden Mehrheit dieser Normen ist natürlich, denn der Mensch kann sie mit seinem Verstand erfassen. Die Quellen der Erkenntnis der Moralprinzipien sind also die Natur und der Verstand, auch wenn nicht diese ihre Schöpfer sind, sondern lediglich ihre Entdecker” (K. Wojtyła). Die christliche Ethik betont einerseits die Güte Gottes und die Gaben, die er seinen Geschöpfen erweist, unterstreicht aber andererseits auch, dass der Mensch grundsätzlich frei bleibt in ihrer Annahme oder Ablehnung. Diese Freiheit geht mit Verantwortung einher, für die der Mensch im Gericht nach seinem Tode wird Rechenschaft ablegen müssen. Das Gewissen ist die innere Wirklichkeit des Menschen, die die Beurteilung seiner Handlungen unternimmt. Das ist der Grund für die Sorge um eine entsprechende Gestaltung des Gewissens, damit dieses wahrhaftig und gewiss ist, um die richtigen und der objektiven Wahrheit entsprechenden Urteile zu treffen.

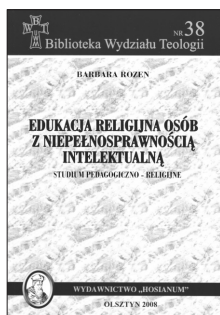
Im Alltag empfinden wir einen Mangel an methodischen Büchern für Katechetten im Ethikunterricht. Prof. Janusz Tarnowskis Buch kann diese Lücke schließen und uns helfen. Diese Veröffentlichung ist eine unersetzliche Lektüre im Ethikunterricht der Mittelschule. Denn gerade auf dieser Stufe versuchen die Jugendlichen ihre Berufung zu erkennen und die richtige Lösung der sie bewegenden ethischen Probleme zu finden. Das Buch richtet sich an jeden, der Schlussfolgerungen aus der Tatsache seines Menschseins ziehen will; es will den

wnioski z faktu swego człowieczeństwa, stara się nauczyć czytelnika, jak samodzielnie skonstruować własny system myślenia etycznego, zgodny z naturą ludzką i podstawami orędzia ewangelicznego.

*Beata Chlewicka*

Leser lehren, der menschlichen Natur und den Grundlagen der Botschaft des Evangeliums gemäß sein eigenes ethisches Denksystem selbstständig zu konstruieren.

*Beata Chlewicka*



**Barbara Rozen, *Edukacja religijna osób z niepełnosprawnością intelektualną. Studium pedagogiczno-religijne* [Religiöse Bildungsarbeit mit intellektuell behinderten Personen. Eine religionspädagogische Studie]**

**Seria: Biblioteka Wydziału Teologii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, nr 38**

**Wyższe Seminarium Duchowne Metropolii Warmińskiej „Hosianum”, Olsztyn 2008**

Od wielu lat Kościół katolicki w Polsce organizuje i prowadzi duszpasterstwo niewidomych oraz duszpasterstwo niesłyszących, natomiast duszpasterstwo osób z niepełnosprawnością intelektualną znajduje się dopiero na początku drogi. W zakresie edukacji religijnej osób z tego typu niepełnosprawnością zrobiono już wiele, zważywszy, że dopiero od 1991 roku kształcenie specjalne stanowi integralną część systemu oświaty w Polsce. Coraz więcej uwagi poświęca się kwestiom edukacji religijnej tej grupy osób. W ten skromny, ale ważny dorobek naukowy wpisuje się publikacja książkowa Barbary Rozen z zakresu pedagogiki specjalnej i edukacji religijnej zatytułowana *Edukacja religijna osób z niepełnosprawnością intelektualną. Studium pedagogiczno-religijne*.

Autorka podjęła się wnikliwej analizy szczegółowych zagadnień należących do tej dziedziny. Przemyslenia swoje ujęła w ośmiu rozdziałach. Zwróciwszy uwagę we wprowadzeniu na „wielowymiarowość niepełnosprawności intelektualnej”, poświęciła temu zagadnieniu cały pierwszy rozdział. Zaakcentowała brak precyzyjnej definicji pojęcia „niepełnosprawność”. Brak ten wynika z faktu, że niepełnosprawność to zjawisko wieloznaczne i wielopłaszczyznowe, a co za tym

Schon seit vielen Jahren organisiert und betreibt die katholische Kirche in Polen einhe Blinden- und Taubstummenseelsorge, aber die pastorale Betreuung intellektuell behinderter Personen steht noch ganz am Anfang. Auf dem Gebiet des Religionsunterrichts für intellektuell Behinderte wurde schon viel getan, wenn man berücksichtigt, dass das Sonderschulwesen erst seit 1991 einen integralen Teil des Bildungssystems in Polen bildet. Fragen der religiösen Unterweisung dieser Personengruppe wird immer stärkere Aufmerksamkeit gewidmet. In diese bescheidenen, aber dennoch beträchtlichen Errungenschaften fügt sich auch das unter dem Titel „Edukacja religijna osób z niepełnosprawnością intelektualną. Studium pedagogiczno-religijne” („Religiöse Bildungsarbeit mit intellektuell behinderten Personen. Eine religionspädagogische Studie”) veröffentlichte Buch von Barbara Rozen ein.

In acht Kapiteln unterwirft die Verfasserin die einzelnen Fragen auf diesem Gebiet einer tiefgründigen Analyse. In der Einführung wird verwiesen auf „die Multidimensionalität intellektueller Behinderung”, und dieser Problematik ist dann das ganze erste Kapitel gewidmet. Erwähnt wird das Fehlen einer präzisen Definition dieser „Behinderung”, die ja ein vieldeutiges und komplexes Phänomen darstellt, d.h. in verschiedenen Lebensbereichen in Erscheinung tritt: organisch, psychologisch und sozial. Das bedeutet, dass sie das gesamte Verhalten des

idzie, przejawia się ono w kilku wymiarach życia: organicznym, psychologicznym i społecznym. Oznacza to, że ma wpływ na całość zachowania człowieka. Autorka wyjaśniła terminy, jakimi posłużyła się w swojej książce, co ułatwia czytelnikowi intelektualną refleksję nad poruszonymi zagadnieniami. Zauważyła, że termin „niepełnosprawność intelektualna” wciąż jeszcze jest stosowany zamiennie z określeniem „upośledzenie umysłowe” oraz że zaznacza się wyraźna tendencja do preferowania tego pierwszego terminu.

Drugi rozdział recenzowanej książki nosi tytuł „Wymiar społeczny edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną”. Barbara Rozen rozpoczęła swe rozważania od przypomnienia, że rozwój każdego człowieka jest zdeterminowany warunkami, w jakich ten człowiek żyje. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną są nieodłączną częścią społeczeństwa i są równi innym ludziom. Nie są zatem jedynie odbiorcami, lecz także dawcami wnoszącymi swój własny, osobisty i specyficzny wkład w życie społeczne. Następnie autorka ukazała postawy, jakie na przestrzeni wieków oraz współcześnie zajmowało i zajmuje społeczeństwo wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną. Postawy społeczne są świadectwem zmagania się społeczeństw z tym problemem dotykającym wielu ludzi. Dzięki wysiłkowi pokoleń wypracowano bardzo konkretne i skuteczne rozwiązania w postaci różnorodnych form chrześcijańskiego miłosierdzia. Następnie autorka omówiła sytuację dziecka z zaburzeniami intelektualnymi w rodzinie. Sytuacja taka, zgodnie z jej badaniami, jest bowiem szczególnie trudna dla rodziców, do tego stopnia, że oni nie zawsze radzą sobie z nią. W związku z tym zadała pytanie: czy rodzina jako środowisko zdaje egzamin z życia wobec swego niepełnosprawnego dziecka?

Menschen beeinflusst. Die Autorin erklärt die Begriffe aus dem Bereich der Sonderpädagogik und der Religionspädagogik, die sie in ihrem Buch verwendet, was dem Leser die intellektuelle Reflexion über die behandelten Fragen deutlich erleichtert. Sie bemerkt, dass der Begriff der „intellektuellen Behinderung” immer noch mit dem einer „geistigen Zurückgebliebenheit” gleichgesetzt wird, dass aber die Tendenz besteht, ersterer Formulierung deutlich den Vorrang zu geben.

Das zweite Kapitel des rezensierten Buches trägt den Titel „Die soziale Dimension der Bildungsarbeit mit intellektuell behinderten Personen”. Die Autorin geht hier davon aus, dass die Entwicklung eines jeden Menschen durch seine Lebensbedingungen bestimmt wird. Intellektuell behinderte Personen sind ein untrennbarer Bestandteil der Gesellschaft und den anderen Menschen gleich. Deshalb sind sie nicht nur Nutznießer der Gesellschaft, sondern sie leisten auch ihren eigenen, persönlichen und unverwechselbaren Beitrag zum sozialen Leben. Die Autorin zeigt die Grundlagen auf, die die moderne Gesellschaft gegenüber intellektuell behinderten Personen einnimmt, sowie deren Entwicklung im Verlauf der Jahrhunderte. Die sozialen Grundlagen zeugen vom Ringen der Gesellschaften mit dem Problem der intellektuellen Behinderung vieler Menschen. Sie erbrachten sehr konkrete und effektive Lösungen in Gestalt unterschiedlicher Formen christlicher Barmherzigkeit. Danach wird die Situation eines intellektuell behinderten Kindes in der Familie thematisiert. Denn aus den Untersuchungen der Autorin wird deutlich, dass diese Situation für die Eltern besonders schwierig ist, so dass sie nicht immer allein damit zurecht kommen. In diesem Zusammenhang stellt sie die Frage, ob das Milieu der Familie die Prüfung gegenüber ihrem behinderten Kind besteht. Ihrer Meinung nach stellt das für die ganze Familie eine sehr schwere Herausforderung dar. Die von der Autorin angedeutete Situation wird dokumentarisch umfangreich belegt.

Jest to, jak stwierdziła, bardzo trudne wyzwanie dla rodziny. Zagadnienie to zostało bogato udokumentowane.

Rozdział trzeci poświęcony został problematyce wychowania psychoseksualnego osób z niepełnosprawnością intelektualną. Autorka, podejmując problem tego wychowania, rozważyła sześć kwestii, poświęcając każdej z nich osobny paragraf (podrozdział). Poszczególne kwestie dotyczą: płciowości, zawierania małżeństw pomiędzy osobami z niepełnosprawnością intelektualną, zagadnienia bezżenności, problemu antykoncepcji i sterylizacji, wzrastania w miłości i do miłości, wspólnoty jako miejsca pokoju i przyjaźni. Podsumowując ten rozdział, B. Rozen podkreśliła, że wychowanie psychoseksualne stanowi integralną część wychowania do życia w społeczeństwie. Edukacja w tym zakresie jest istotna dla każdego, gdyż człowiek jest stworzony jako istota płciowa i wchodzi w relacje z innymi na sposób męski lub kobiecy. Płciowość wyraża się więc głównie w umiejętności nawiązywania różnorodnych kontaktów z płcią przeciwną.

W czwartym rozdziale znalazło się przedstawienie kilku zagadnień z zakresu dydaktyki kształcenia ogólnego dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Zagadnienia te dotyczą istoty, celów i metod nauczania oraz wychowania, a także systemu kształcenia specjalnego i integracyjnego. Poruszony został także problem nagrody i kary w wychowaniu dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Autorka zwróciła uwagę na potrzebę analizowania zachowania dziecka, gdy chce się odpowiedzieć na pytanie: dlaczego dziecko tak a nie inaczej reaguje? Poznanie przyczyny niekorzystnych zachowań może wpływać na ich zmianę. W odniesieniu do dzieci z głębszą niepełnosprawnością intelektualną refleksyjność ma szczególne znaczenie. Wie-

Das dritte Kapitel ist der Problematik der psychosexuellen Erziehung intellektuell behinderter Personen gewidmet. Bei der Behandlung der Fragen dieser Erziehung unterscheidet die Autorin sechs Punkte, wobei sie jedem von ihnen ein besonderes Unterkapitel widmet. Diese Punkte betreffen folgende Themen: Geschlechtlichkeit, Eheschließung zwischen intellektuell behinderten Personen, Fragen der Ehelosigkeit, das Problem der Empfängnisverhütung und der Sterilisierung, das Reifen in der Liebe und zur Liebe, die Gemeinschaft als Ort des Friedens und der Freundschaft. Dieses Kapitel zusammenfassend konstatiert die Autorin, dass die psychosexuelle Erziehung einen integralen Bestandteil der Erziehung zum Leben in der Gesellschaft darstellt. Die Wissensvermittlung auf diesem Gebiet ist für jeden wichtig, weil der Mensch als sexuelles Wesen erschaffen ist und mit seinen Mitmenschen immer als Mann oder Frau in Beziehung tritt. Die Sexualität äußert sich somit hauptsächlich in der Fähigkeit, unterschiedliche Kontakte mit dem jeweils anderen Geschlecht anzuknüpfen.

Im vierten Kapitel präsentiert die Autorin einige Fragen zur Didaktik der Allgemeinbildung für intellektuell behinderte Kinder. Diese Fragen betreffen das Wesen, die Ziele und Methoden des Unterrichts und der Erziehung sowie das System des Sonder- und des Integrationsunterrichts. Angesprochen wird auch das Problem von Belohnung und Bestrafung im Rahmen der Erziehung intellektuell behinderter Kinder. Die Autorin verweist auf die Notwendigkeit, immer das Verhalten des jeweiligen Kindes zu analysieren, um eine Antwort auf die Frage zu erhalten, warum dieses Kind so und nicht anders reagiert. Das Erkennen der Ursache negativer Verhaltensweisen kann nämlich ihre Veränderung beeinflussen. In Bezug auf intellektuell schwerbehinderte Kinder kommt dieser Reflexivität eine besondere Bedeutung zu. Denn viele von unserem Gesichtspunkt aus „unangebrachte“ Verhaltensweisen resultieren gar nicht aus dem bösen Willen des Kindes, sondern aus der Natur der geistigen Störung



le bowiem „niewłaściwych”, z naszego punktu widzenia, zachowań nie wynika ze złej woli dziecka, ale z samej natury zaburzeń umysłowych. W dalszej części rozdziału autorka zwróciła uwagę na cele zreformowanego systemu kształcenia specjalnego, które jeśli nie pozostaje na poziomie deklaracji, to bardzo przyczynia się do rozwoju autonomii tych osób, ich personalizacji i socjalizacji. To oznacza, że dzieci i młodzież z jakkolwiek niepełnosprawnością mają możliwość kształcenia tak jak ich rówieśnicy. Na dostrzeżenie zasługuje fakt, że coraz większą rolę w procesie edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną odgrywają wszelkie formy działalności Kościoła na rzecz niepełnosprawnych, zwłaszcza Ruch „Wiara i Światło”, oraz wspólnoty „Arka”.

W piątym rozdziale czytelnik znajdzie omówienie wybranych zagadnień dotyczących dydaktyki kształcenia religijnego osób z niepełnosprawnością intelektualną. Barbara Rozen obficie czerpie z nauczania Kościoła, ale także z badań prowadzonych przez psychologów, pedagogów i dydaktyków, gdyż proces kształcenia musi uwzględniać ogólne prawa ludzkiego poznania. Taka droga postępowania dydaktycznego jest szczególnie ważna w edukacji osób, o których mowa. Dokumenty Kościoła w tej sprawie akcentują wagę aktywności uczniów i osobistego zaangażowania nauczyciela w proces wychowania do życia w wierze. Łączy się to z wymogiem stosowania różnorodnych metod i środków dydaktycznych oraz uwzględniania warunków i okoliczności, w jakich żyją adresaci religijnego kształcenia i wychowania.

Szósty rozdział został poświęcony edukacji sakramentalnej osób z niepełnosprawnością intelektualną. Autorka najpierw przedstawiła stanowisko Kościoła wobec tego typu niepełnosprawności. Punktem wyj-

selbst. Im weiteren Verlauf des Kapitels verweist die Autorin auf die Ziele des reformierten Systems des Sonderunterrichts, der wenn er sich nicht auf bloße Deklarationen beschränkt, ganz entscheidend zur Entwicklung der Autonomie dieser Personen, ihrer Personalisierung und Sozialisierung beitragen kann. Das bedeutet, dass irgendwie behinderte Kinder und Jugendliche Bildungsmöglichkeiten wie ihre Altersgenossen in Anspruch nehmen können. Die Autorin ist außerdem der Ansicht, dass alle Formen der Behindertenarbeit der Kirche eine immer größere Rolle im Prozess der Edukation intellektuell behinderter Personen spielen, ganz besonders aber im Rahmen der Bewegung „Wiara i Światło” („Glaube und Leben”) sowie der Gemeinschaft „Arka” („L'Arche”).

Im fünften Kapitel behandelt die Autorin ausgewählte Fragen zur Didaktik des Religionsunterrichts für intellektuell behinderte Personen. Dazu zieht sie ausgiebig die Lehre der Kirche heran, aber auch von Psychologen, Pädagogen und Didaktikern durchgeführte Untersuchungen, denn der Bildungsprozess muss die allgemeinen Gesetzmäßigkeiten der menschlichen Erkenntnis berücksichtigen. Diese didaktische Herangehensweise ist im Rahmen des für diese Personen bestimmten Unterrichts besonders wichtig. Die Dokumente der Kirche betonen diesbezüglich die Bedeutung der Aktivität der Schüler und des persönlichen Engagements des Lehrers im Prozess der Erziehung zum Leben im Glauben. Dies ist verbunden mit der Anforderung, unterschiedliche Methoden und Lehrmittel anzuwenden und die Bedingungen und Umstände zu berücksichtigen, in denen die Adressaten der religiösen Bildung und Erziehung leben.

Das sechste Kapitel ist der Heranführung intellektuell behinderter Personen an die Sakramente gewidmet. Zuerst präsentiert die Autorin den Standpunkt der Kirche zum Problem der intellektuellen Behinderung. Als Ausgangspunkt der theologischen Reflexion dienen dabei die fundamentalen Prämissen christlicher Anthropologie. Auf die grundlegen-

ścia refleksji teologicznej są fundamentalne założenia chrześcijańskiej antropologii. Barbara Rozen sięgnęła do podstawowych źródeł chrześcijańskich, w których szukała odpowiedzi na pytanie: kim jest człowiek i jakie z tego wynikają implikacje dla edukacji? Stanowisko Kościoła wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną jest jednoznacznie określone: mają one takie same prawo do rozwoju osobowego jak wszyscy inni, ale potrzebują pomocy. Stanowisko to wynika z poglądu na temat pochodzenia, odkupienia i przeznaczenia człowieka. Kościół wymaga respektowania uwarunkowań związanych ze specyfiką tej grupy odbiorców. Autorka przypomniała istotę i cel wychowania religijnego, przedstawiła program i treść edukacji sakramentalnej. Zatrzymała się także nad najbardziej istotnymi zagadnieniami związanymi z przygotowaniem do przyjęcia sakramentów pojednania, Eucharystii i bierzmowania.

W rozdziale siódmym poruszony został problem osób dotkniętych zaburzeniem autystycznym, gdyż z autyzmem najczęściej związana jest niepełnosprawność intelektualna. Coraz częściej i głośniejszą mówi się na temat dzieci z zaburzeniami autystycznymi, które przychodzą na świat w rodzinach wszystkich ras i grup etnicznych. W pracy nauczyciela religii realizującego swoją misję wśród dzieci z niepełnosprawnością umysłową coraz częściej pojawiają się zadania wprowadzania w życie Kościoła uczniów dotkniętych zaburzeniem autystycznym. Autorka, po dokonaniu ogólnej charakterystyki autyzmu, postarała się przybliżyć świat wewnętrzny dotkniętych nim osób i podać pewne wskazania metodyczne dla osób prowadzących edukację religijną.

Ostatni, ósmy rozdział rozprawy poświęcony został pozaszkolnym formom oddziaływania, zarówno edukacyjnego, jak i religij-

den christlichen Quellen zurückgreifend, sucht die Autorin eine Antwort auf die Frage: Wer ist der Mensch und welche Implikationen für die Bildung ergeben sich daraus? Der Standpunkt der Kirche in Bezug auf intellektuell behinderte Personen ist eindeutig festgelegt – er resultiert aus der Herkunft, der Erlösung und der Bestimmung des Menschen. Diese Personen haben das gleiche Recht auf persönliche Entwicklung wie alle anderen auch, aber sie benötigen Hilfe. Die Kirche fordert, die mit der Spezifik dieser Schülergruppe verbundenen Bedingungen zu respektieren. Die Autorin erinnert an das Wesen und Ziel religiöser Erziehung und präsentiert Programm und Inhalt der Heranführung dieser Personen an die Sakramente. Dabei berücksichtigte sie besonders mit der Vorbereitung auf den Empfang der Sakramente der Buße, der Eucharistie und der Firmung im Zusammenhang stehende wesentliche Fragen.

Im siebenten Kapitel wird das Problem autistischer Personen behandelt, denn mit dem Autismus ist meistens auch eine intellektuelle Behinderung verbunden. Immer öfter und lauter ist von Kindern mit autistischen Störungen die Rede, die in Familien aller ethischen Gruppen und Rassen zur Welt kommen. Die mit intellektuell behinderten Kindern arbeitenden Religionslehrer sehen sich immer häufiger vor die Aufgabe gestellt, auch Schüler mit autistischen Störungen in das Leben der Kirche einzuführen. Nach einer allgemeinen Charakteristik des Autismus präsentiert die Autorin bestimmte methodische Hinweise zur religiösen Erziehung dieser Kinder.

Das achte Kapitel ihrer Arbeit widmet die Autorin außerschulischen Formen religionspädagogischer Einwirkung. Sie behandelt die Ziele und Aufgaben der Spezialseelsorge und bringt dem Leser solche Formen unmittelbarer religiöser Einwirkung nahe wie: Heilige Messe, Gottesdienste und Andachten, besondere Anlässe, Formationsgruppen, Wallfahrten, Gemeinschaften, Lager, Fahrten und Ausflüge, Exerzitien und Einkehrtage.

nego. Omówiono w nim cele i zadania duszpasterstwa specjalnego oraz przybliżono formy bezpośredniego oddziaływania religijnego, takie jak: Msza Święta, nabożeństwa, imprezy okolicznościowe, spotkania formacyjne, pielgrzymki, wspólnoty, obozy, kolonie, rajdy, rekolekcje i dni skupienia.

Podjęty przez Barbarę Rozen temat nie został jeszcze wystarczająco zasymilowany przez duszpasterzy i pedagogów katolickich w Polsce. Ten kierunek badań jest w Polsce bardzo potrzebny i aktualny. Należy się więc autorce uznanie i wdzięczność, że zechciała się temu tematowi poświęcić. Powstała publikacja z pewnością będzie służyć zarówno teoretykom, jak i praktykom edukacji religijnej w Polsce jako przewodnik i źródło wiedzy z tej dziedziny naukowej. Omawiana publikacja może przyczynić się do innego spojrzenia na człowieka z jakąkolwiek niesprawnością i człowieka „innego”. Niepełnosprawność intelektualna nie jest zjawiskiem sporadycznym. Spotykamy się z nią bowiem na co dzień i wiemy, że ogranicza albo nawet uniemożliwia nawiązywanie relacji osobowych. Autorka rozprawy zajęła się głównie jednym aspektem relacji osobowej, mianowicie relacją człowiek – Bóg, szukając odpowiedzi na pytanie: jak można pomóc młodemu człowiekowi w nawiązaniu, trwaniu i rozwijaniu osobowej relacji z Bogiem? Poprzednio tematem tym zajmowali się najczęściej autorzy, których ten problem z różnych względów i sytuacji życiowych dotykał osobiście. Temat więc pojawiał się rzadko i znajdował się na obrzeżach refleksji teologicznej jak również innych dyscyplin naukowych. Barbara Rozen zdecydowała się zająć nim gruntownie w aspekcie religijnym, odwołując się do pedagogiki i innych dyscyplin wiedzy rzucającej światło na człowieka. Szukała inspiracji we wskazaniach Magisterium

Das von der Autorin behandelte Thema ist von den katholischen Seelsorgern und Religionspädagogen in Polen noch nicht in ausreichendem Maße assimiliert worden. Derartige Untersuchungen sind in Polen aber notwendig und überaus aktuell. Deshalb gebührt der Autorin Anerkennung und Dank, dass sie sich diesem Thema gewidmet hat. Die entstandene Publikation wird mit Sicherheit sowohl den Theoretikern als auch den Praktikern religiöser Erziehung in Polen als Leitfaden und Wissensquelle über dieses wissenschaftliche Teilgebiet gute Dienste leisten. Dieses Buch kann dazu beitragen, jeden irgendwie behinderten und überhaupt jeden „anderen“ Menschen mit anderen Augen zu sehen. Denn intellektuelle Behinderung ist ja kein Einzelfall. Wir begegnen ihr jeden Tag und wissen, dass sie die Anknüpfung personaler Beziehungen einschränkt oder sogar unmöglich macht. Wenn sich die Autorin dieser Abhandlung hauptsächlich mit einem Aspekt der personalen Beziehungen befasst, nämlich mit der persönlichen Beziehung zwischen Mensch und Gott, dann sucht sie eine Antwort auf die Frage, wie man dem jungen Menschen helfen kann, einen persönlichen Gottesbezug zu knüpfen, ihn beizubehalten und zu entwickeln. Vor Barbara Rozen haben sich vor allem solche Autoren mit der Problematik befasst, die davon aus unterschiedlichen Gründen und in unterschiedlichen Lebenssituationen persönlich betroffen waren. Daher machte dieses Thema nur selten von sich reden und stand ganz am Rande sowohl der theologischen Reflexion als auch anderer wissenschaftlicher Disziplinen. Die Autorin beschloss, sich diesem Thema gründlich unter theologischen Aspekten zu widmen, wobei sie auf die Pädagogik und andere Wissensbereiche zurückgriff, die ein Licht auf den Menschen werfen. Sie ließ sich von den Hinweisen des kirchlichen Lehramtes und den Arbeiten zahlreicher Autoren inspirieren und brachte umfangreiches, vielschichtiges wissenschaftliches Material zusammen, das sie einer Analyse unterwarf.

Kościół i w opracowaniach licznych autorów. Zgromadziła bogaty, wieloaspektowy materiał naukowy, który został poddany analizie.

Rozprawa jawi się jako rzetelnie opracowane studium, ukazujące bogatą i złożoną problematykę. Cechuje ją adekwatność tytułu w stosunku do zawartości merytorycznej oraz przystające do treści tytułu poszczególnych rozdziałów, które układają się w logiczny ciąg myślowy. Pozwoliło to autorce poruszyć wszystkie szczegółowe problemy. Każdy z rozdziałów poprzedzony jest wprowadzeniem i kończy się podsumowaniem, co nadaje pracy spójność. Dzięki takiemu podejściu rozprawa zyskała też na jasności i stanowi usystematyzowaną logiczną całość. Autorce zawdzięczamy pierwsze całościowe opracowanie literatury przedmiotu w języku polskim. Praca przynosi szereg świeżych sugestii i rozwiązań aktualnych problemów, z którymi borykają się wychowawcy. Autorka zatem nie tylko uwrażliwia na ważny problem niepełnosprawności intelektualnej, a więc nie tylko opisuje *status quo*, ale także ukazuje perspektywę i wskazuje na metody i środki, które pozwolą każdemu człowiekowi wchodzić w relacje osobowe z bliźnimi i ze Stwórcą.

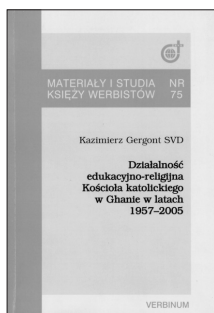
Kończąc recenzję książki Barbary Rozen pragnę zauważyć, że książka ta wyraźnie nosi znamiona „nowej wyobraźni miłosierdzia”, o którą apelował Ojciec Święty Jan Paweł II w Liście Apostolskim *Novo millennio ineunte*, ogłoszonym na Zakończenie Wielkiego Jubileuszu Roku 2000.

Romuald Niparko

Die Arbeit der Autorin erweist sich als eine solide erarbeitete Studie, die eine reichhaltige und komplexe Problematik behandelt. Der fachliche Inhalt des Buches ist dem Titel adäquat, und auch die einzelnen Kapitel, die miteinander in einem logischen Zusammenhang stehen, werden ihrem Anspruch gerecht. Diese Gliederung erlaubte der Autorin, alle Detailprobleme zu behandeln. Jedes Kapitel beginnt mit einer Einführung und endet mit einer Zusammenfassung. Dadurch erscheint die Arbeit auch insgesamt schlüssig. Durch ein solches Herangehen gewinnt die Publikation außerdem an Klarheit und bildet ein systematisches logisches Ganzes. Der Autorin verdanken wir auch das erste umfassende Literaturverzeichnis zu diesem Thema in polnischer Sprache. Die Arbeit bietet uns eine ganze Reihe frischer Vorschläge und Lösungen aktueller Probleme, mit denen die Erzieher zu kämpfen haben. Daher wird der Leser nicht nur für das gewichtige Problem der intellektuellen Behinderung sensibilisiert, d.h. die Autorin beschreibt nicht nur den Status quo, sondern es wird auch eine Perspektive aufgezeigt und auf Methoden und Mittel verwiesen, die jedem Menschen ermöglichen, mit seinem Nächsten und mit dem Schöpfer in personale Beziehung zu treten.

Zum Abschluss der Rezension des Buches von Barbara Rozen möchte ich noch bemerken, dass diese Arbeit ausdrücklich die Merkmale einer „neuen Phantasie der Liebe“ trägt, wie sie der Heilige Vater Johannes Paul II. in seinem zum Abschluss des Großen Jubiläums des Jahres 2000 veröffentlichten Apostolischen Schreiben „Novo millennio ineunte“ gefordert hat.

Romuald Niparko



**Kazimierz Gergont, *Działalność edukacyjno-religijna Kościoła katolickiego w Ghanie w latach 1957–2005. Studium pedagogicznoreligijne* [Die religiöse Bildungsarbeit der katholischen Kirche in Ghana in den Jahren 1957-2005. Eine religionspädagogische Studie]**

**Wydawnictwo VERBINUM, Warszawa 2008**

Autor recenzowanej publikacji ma za sobą 24-letnie doświadczenie misyjne w afrykańskiej Ghanie, które zaowocowało m.in. również w wymiarze naukowym. W 2000 roku, po powrocie z Ghany do Polski, do Misyjnego Seminarium Duchownego Księży Werbistów w Pieniężnie, Kazimierz Gergont podjął studia licencjacko-doktoranckie na Wydziale Teologii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. W ramach seminarium doktoranckiego w Katedrze Katechetyki i Pedagogiki Religii przeprowadził badania terenowe w Ghanie i zgromadził materiały stanowiące w większości źródłowy warsztat jego dysertacji zatytułowanej *Działalność edukacyjno-religijna Kościoła katolickiego w Ghanie w latach 1957–2005. Studium pedagogicznoreligijne*.

Prezentowana dysertacja, poza wstępem, zakończeniem, wykazem skrótów oraz tabel, bibliografią i podsumowaniem w języku angielskim, składa się z sześciu rozdziałów. W pierwszym autor zapoznaje czytelnika z krajem i narodem. W drugi przedstawia w sposób ogólny rozwój edukacji w Ghanie, przybliżając jej postać nieformalną, istniejącą w tradycyjnych systemach społecznych. Trzeci rozdział poświęca problematyce edukacji religijnej – m.in. analizie dokumentów

Der Autor der rezensierten Publikation verfügt über 24-jährige Missionserfahrung in dem afrikanischen Staat Ghana, die u.a. auch auf wissenschaftlichem Gebiet Früchte gebracht hat. Nach seiner Rückkehr nach Polen im Jahre 2000 ins Geistliche Missionsseminar der Steyler Missionare (Verbisten) in Pieniężno begann er ein Lizentiats- und Doktorandenstudium an der Theologischen Fakultät der Ermländisch-Masurischen Universität (UWM) in Olsztyn. Im Rahmen seines Doktorandenseminars am dortigen Lehrstuhl für Katechetik und Religionspädagogik betrieb er Feldforschungen in Ghana und sammelte Material, das dann die überwiegende Quellengrundlage seiner Dissertationsarbeit „Działalność edukacyjno-religijna Kościoła katolickiego w Ghanie w latach 1957-2005. Studium pedagogicznoreligijne” („Die religiöse Bildungsarbeit der katholischen Kirche in Ghana in den Jahren 1957–2005. Eine religionspädagogische Studie”) bildete.

Diese Dissertation besteht neben Einleitung, Schluss, Abkürzungs-, Tabellen- und Literaturverzeichnis sowie einer Zusammenfassung in englischer Sprache aus sechs Kapiteln. Im ersten wird der Leser mit dem Land und seiner Bevölkerung bekannt gemacht. Das zweite beschäftigt sich generell mit der Entwicklung des Bildungswesens in Ghana und berücksichtigt dabei auch dessen informelle, in den traditionellen Sozialsystemen existierende Formen. Das dritte Kapitel behandelt Fragen

Magisterium Kościoła, jak również posoborowych dokumentów związanych z katechezą i edukacją, a także dokumentów Kościoła lokalnego, ze szczególnym uwzględnieniem dokumentów synodalnych i Konferencji Episkopatu Ghany. W czwartym rozdziale omawia problematykę edukacji religijnej w kontekście ustaleń prawnych. Przedmiotem analizy są tu trzy konstytucje: z 1969, 1979 i 1992 roku. Kazimierz Gergont zapoznaje czytelnika z polityką edukacyjną rządu i wskazuje na relacje oraz współpracę z różnymi Kościołami i grupami wyznaniowymi. W piątym rozdziale z kolei nakreśla strukturę szkół katolickich w Ghanie prowadzonych przez Kościół. Przedmiotem uwagi są tu przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazjalne, średnie ogólne i techniczne, zawodowe, specjalistyczne i wyższe. W szóstym rozdziale koncentruje się na wybranych aspektach działalności edukacyjno-religijnej Kościoła katolickiego w Ghanie, ukazując realia edukacji w Afryce. Ważny jest tu kontekst historyczny, bowiem od czasu odzyskania niepodległości Ghany w 1957 roku, a szczególnie od Soboru Watykańskiego II, nasilił się w Kościele proces inkulturacji, który objął również sferę edukacji religijnej. W rozdziale tym Czytelnik będzie mógł zapoznać się także z problematyką dialogu z islamem, z religiami tradycyjnymi, dialogu ekumenicznego, a także sposobów przybliżania uczniom wiedzy na temat innych wyznań i religii, zasad tolerancji i współpracy.

Warto zaznaczyć, że recenzowana książka oparta jest na solidnych źródłach, w szczególności angielskojęzycznych, ma charakter pionierski i jest pierwszą publikacją tego typu na rynku wydawniczym w języku polskim. Te wielkie walory rozprawy podkreślają recenzenci, ks. prof. dr hab. Jerzy Bagrowicz i ks. prof. dr hab. Waldemar Wesoły.

der religiösen Bildung; hier analysiert der Verfasser die mit Katechese und Bildung verbundenen Dokumente des kirchlichen Lehramtes und nachkonziliären Dokumente sowie die Dokumente der Ortskirche, unter besonderer Berücksichtigung der Synodaldokumente und der Ghanesischen Bischofskonferenz. Im vierten Kapitel wird die Problematik der religiösen Bildungsarbeit im Kontext der rechtlichen Bestimmungen besprochen, und zwar werden hier die drei Verfassungen von 1969, 1979 und 1992 analysiert. Es macht den Leser wird mit der Bildungspolitik der Regierung vertraut und verweist auf die gegenseitigen Beziehungen und die Zusammenarbeit mit den anderen Kirchen und Religionsgemeinschaften. Im fünften Kapitel wird die Struktur der von der Kirche geführten katholischen Schulen in Ghana skizziert. Gegenstand der Betrachtungen sind dabei Kindergärten, Grundschulen, Gymnasien, allgemeinbildende und technische Mittelschulen, Berufsschulen, Sonderschulen und Hochschulen. Das sechste Kapitel konzentriert sich auf ausgewählte Aspekte der religiösen Bildungsarbeit der katholischen Kirche in Ghana und zeigt die afrikanischen Aspekte der Bildung auf. Wichtig ist dabei der historische Kontext, denn seit der Unabhängigkeitserklärung Ghanas im Jahre 1957 und besonders seit dem 2. Vatikanischen Konzil hat in der Kirche der Prozess der Inkulturation immer stärker Einzug gehalten und natürlich auch den Bereich der religiösen Bildung erfasst. Dieses Kapitel thematisiert außerdem Fragen des Dialogs mit dem Islam und den traditionellen Stammesreligionen sowie des ökumenischen Dialogs, der Unterweisung der Schüler im Wissen über andere Konfessionen und Religionen, sowie der Prinzipien von Toleranz und Zusammenarbeit.

Besonders unterstrichen werden muss, dass das hier rezensierte Buch auf soliden Quellen basiert, vor allem englischsprachigen, dass es geradezu bahnbrechenden Charakter besitzt und das erste Werk dieser Art auf dem polnischsprachigen Büchermarkt darstellt. Diese großen Vorzüge der Ab-

Imponujące doświadczenie misyjne autora przełożyło się w sposób niezwykle na treść i formę prezentowanej publikacji. Można wyrazić nadzieję, że dzieło to zainteresuje i przybliży Czytelnikowi działalność edukacyjno-religijną Kościoła katolickiego w Ghanie, która na gruncie polskim dotychczas nie była znana. Zachęcam do interesującej lektury, zwłaszcza z perspektywy pedagogiczno-religijnej w wymiarze interreligijnym.

*Cyprian Rogowski*

handlung werden auch von den Rezensenten Prof. Dr. habil. Jerzy Bagrowicz und Prof. Dr. habil. Waldemar Wesoły hervorgehoben.

Die imponierende Missionserfahrung des Verfassers hat in Inhalt und Form dieses Werkes ihren außerordentlich gelungenen Ausdruck gefunden. Es bleibt zu hoffen, dass es dem Leser die auf polnischem Boden bisher unbekannte religiöse Bildungsarbeit der katholischen Kirche in Ghana näherbringt. Die Lektüre dieses besonders aus religionspädagogischer Perspektive im interreligiösen Kontext sehr interessanten Buches halte ich für überaus empfehlenswert.

*Cyprian Rogowski*





## Sprawozdania Berichte

Gabriel Witaszek

**„Miłość charytatywna i sprawiedliwość dla dobra wspólnego”. Kronika XXII Kongresu Narodowego Włoskiego Stowarzyszenia Teologicznego Sekcji Teologii Moralnej, Pescara, 8–11 września 2008**

**„Caritative Liebe und Gerechtigkeit für das Gemeinwohl”. Chronik des 22. Nationalkongresses der Italienischen Theologischen Vereinigung, Sektion Moraltheologie, Pescara, 8.-11. September 2008**

W dniach od 8 do 11 września 2008 roku odbył się w Peskarze XXII Kongres Narodowego Włoskiego Stowarzyszenia Teologicznego Sekcji Teologii Moralnej (ATISM) pod hasłem „Miłość charytatywna i sprawiedliwość dla dobra wspólnego”, poświęcony pogłębieniu podstaw teologii moralnej. Obrady zaczęły się od dyskusji panelowej na temat „Wkład Kościoła w sprawiedliwe społeczeństwo”, której przewodniczył dyrektor dziennika „Avvenire”, Dino Boffo.

Gianni Manzone (Papieski Uniwersytet Laterański – Rzym), usiłując sprecyzować szczególnie wkład misji społecznej Kościoła w ramach aktualnej wewnętrznej dynamiki złożonej społeczności, położył nacisk na to, aby poglądy i postępowanie wspólnot chrześcijańskich były odzwierciedleniem autentycznej relacji bliskości z innymi i okazją do realizacji wolności pojedynczej osoby w różnych przejawach życia społecznego. Jakkolwiek historyczne metody działania Kościoła są ukierunkowane w głównej mierze na dawanie świadectwa miłości między Bogiem a ludźmi, to jednak mogą również odgrywać społeczną rolę w zaprowadzeniu pełnych humanizacji stosunków w codziennym życiu podmiotów. W ten sposób także wspólnocie chrześcijańskiej, która znalazłaby się w po-

Vom 8. bis 11. September 2008 fand unter der Losung „Caritative Liebe und Gerechtigkeit für das Gemeinwohl” in Pescara der 22. Nationalkongresses der Italienischen Theologischen Vereinigung, Sektion Moraltheologie (ATISM) statt, der der Vertiefung der Grundlagen der Moraltheologie gewidmet war. Die Beratungen begannen mit einer Podiumsdiskussion zum Thema „Der Beitrag der Kirche zu einer gerechten Gesellschaft” unter dem Vorsitz des Direktors der Tageszeitung „Avvenire”, Dino Boffo.

Gianni Manzone (Päpstliche Lateranuniversität – Rom) war bemüht, den besonderen Beitrag der sozialen Mission der Kirche im Rahmen der aktuellen Binnendynamik einer komplexen Gesellschaft zu präzisieren, und legte besonderen Nachdruck darauf, dass die Ansichten und das Verhalten der christlichen Gemeinschaften eine authentische Beziehung der Nähe zum Anderen widerspiegeln und uns die Gelegenheit bieten, die Freiheit der einzelnen Person in den verschiedenen Erscheinungsformen des sozialen Lebens zu realisieren. Obwohl die historischen Methoden kirchlichen Handelns überwiegend darauf ausgerichtet sind, die Liebe zwischen Gott und den Menschen zu bezeugen, können sie trotzdem auch eine soziale Rolle bei der Einführung einer umfassenden Humanisierung der Beziehungen im täglichen Leben der Menschen spielen. Auf diese Weise würde es auch der christlichen Ge-

zycji mniejszościowej, nie brakowałyby sposobności, aby ubogacić strukturę społeczną. Dokonywałyby się to poprzez krytyczną ocenę form działania władzy, w celu kształtowania kultury w świetle bezwarunkowego respektowania życia ludzkiego i solidarności między ludźmi.

Następnie zabrał głos Michele Cascavilla (Uniwersytet Pescara – Chieti), który wyjaśnił – w filozoficznym ujęciu – znaczenie takich wyrażeń, jak: prawo, sprawiedliwość i miłość oraz ich wzajemne powiązania. Według niego zapewnienie porządku społecznego wymaga jako warunku *sine qua non* zaprowadzenia obowiązku prawnego jednakowo sprawiedliwego dla wszystkich obywateli, podczas gdy miłość charytatywna, zalecana w celu doskonalenia życia społecznego, jest w ścisły sposób związana ze szczególnym widzeniem dobra przekazywanego z pokolenia na pokolenie przez różnorodne tradycje. Tradycje te są obecne w życiu społecznym i w konsekwencji trudne do praktykowania poza wspólnotą i poza świadectwem osobistym.

Wobec dychotomicznego widzenia dwumianu: sprawiedliwość i miłość charytatywna ekonomista Luigino Bruni (Uniwersytet Bicocca – Mediolan) ukazał, że istnieje możliwość twórczego pogodzenia przeciwnych wektorów w kontekście pojawiających się doświadczeń ekonomicznych o charakterze wspólnotowym i charytatywnym, takich jak: równorzędny rynek, mikrokredyty, kooperacja czy też ekonomia wspólnotowa. Zagadnienie to należy rozumieć nie tyle jako doświadczenie marginesowe powstałe w celu zapobieżenia ewentualnemu upadkowi państwa i rynku, ale wprost przeciwnie – jako załączek nowego humanizmu (na bazie dawnego), wspólnego dobra i braterskości. Wymaga to jednak ponownej rewizji podstawowych kategorii z zakresu wiedzy ekonomicznej,

meinschaft, die sich in einer Minderheitsposition befindet, nicht an Möglichkeiten fehlen, die Sozialstruktur zu bereichern. Dies würde durch eine kritische Beurteilung der Vorgehensweisen der Behörden geschehen, mit dem Ziel, die Kultur im Lichte unbedingter Respektierung des menschlichen Lebens und der zwischenmenschlichen Solidarität zu gestalten.

Danach ergriff Michele Cascavilla (Universität Pescara – Chieti) das Wort, der – in philosophischer Perspektive – die Bedeutung solcher Ausdrücke erklärte wie Recht, Gerechtigkeit und Liebe sowie ihre wechselseitigen Verbindungen. Ihm zufolge erfordert die Gewährleistung der sozialen Ordnung die Einführung einer für alle Bürger gleichen Rechtspflicht als Bedingung *sine qua non*, während die zur Vervollkommnung des sozialen Lebens empfohlene karitative Liebe eng mit einer besonderen Sicht des von den verschiedenen Traditionen von Generation zu Generation weitergegebenen Wohls verbunden ist. Diese Traditionen sind im sozialen Leben präsent und in der Konsequenz außerhalb der Gemeinschaft und jenseits des persönlichen Zeugnisses kaum zu praktizieren.

Ansichts der dichotomischen Sicht des Binoms Gerechtigkeit und karitative Liebe wies der Wirtschaftswissenschaftler Luigino Bruni (Universität Bicocca – Mailand) nach, dass es eine Möglichkeit gibt, diese gegensätzlichen Vektoren schöpferisch miteinander zu vereinbaren, und zwar im Kontext solcher ökonomischer Erfahrungen mit gemeinschaftlichem und karitativem Charakter wie: ebenbürtiger Markt, Mikrokredite, Kooperation oder auch Gemeinschaftsökonomie. Diese Problematik muss nicht so sehr als Randerfahrung verstanden werden, die etwa zum Zweck der Vorbeugung eines eventuellen Niederganges des Staates und des Marktes entstanden ist, sondern im Gegenteil – als Keimformen eines neuen Humanismus (auf der Basis des früheren), des Gemeinwohls und der Brüderlichkeit. Dies erfordert allerdings eine Neurevision der Grundkategorien auf dem Gebiet des ökonomi-

której tradycyjnie obca jest koncepcja sprawiedliwości czy dobra wspólnego, i pokonania indywidualistycznego punktu widzenia poprzez uzyskanie nowych kategorii teoretycznych, jak na przykład „dobro relacyjne”, „bliskość międzyosobowa” czy „wzajemność bezwarunkowa”.

Kolejny mówca, Bruno Freudiani (Caritas – Lucca) zwrócił uwagę na fakt, że wspólnota chrześcijańska powinna zwiększyć świadomość, że jest podmiotem dawania świadectwa miłości charytatywnej i zaangażowania się na rzecz sprawiedliwości i pokoju jako wyznaczników naśladowania Chrystusa, które mają swoją genezę w wydarzeniu Krzyża i które wyrażają się w sposób doskonały w miłości ubogich i nieprzyjaciół. Jednocześnie teologia moralna zostaje wezwana do wypracowania różnych form teoretyczno-praktycznych tego zaangażowania, aby pogłębić konkretne sposoby służenia Chrystusowi na rzecz braci i przeciwdziałać skutkom grzechu osobistego i strukturalnego.

Pierwsza sesja Kongresu rozpoczęła się wykładem Giuseppe Quaranta i Giovanniego Del Missiera na temat „Horyzont agape. Ludzkie to, co wspólnotowe: perspektywa teologiczna”. Następnie Pierangelo Sequeri (Wydział Teologiczny Północnych Włoch – Mediolan) przedstawił podstawy antropologiczno-teologiczne potrzebne w celu lepszego zrozumienia tematów Kongresu, poczynszy od semantycznego ukazania greckiego słowa *agape*.

Uczestnicy kongresu mogli następnie wysłuchać dwóch wykładów uzupełniających. W pierwszym, zatytułowanym „Miłość charytatywna i sprawiedliwość widziane w literaturze nowotestamentalnej”, Giuseppe De Virgilio (Instytut Teologiczny Abruzzo-Molisano – Chieti) podał jako przykłady przewyciężenia logiki czysto retrybutywnej

schen Wissens, dem die Konzeption der Gerechtigkeit oder des Gemeinwohls traditionell fremd ist, und die Überwindung des individualistischen Gesichtspunktes durch Gewinnung neuer theoretischer Kategorien wie zum Beispiel des „beziehungsgebundenen Wohls”, der „interpersonalen Nähe” oder der „unbedingten Gegenseitigkeit”.

Der nächste Redner, Bruno Freudiani (Caritas – Lucca), verwies auf die Tatsache, dass die christliche Gemeinschaft ihr Bewusstsein dafür stärken muss, dass sie ein Träger des Zeugnisses caritativer Liebe und des Engagements für Gerechtigkeit und Frieden ist – als Determinanten der Nachfolge Christi, die ihren Ursprung im Ereignis des Kreuzes haben und in der Liebe zu den Armen und in der Feindesliebe ihren vollkommensten Ausdruck finden. Gleichzeitig ist die Moralthologie dazu aufgerufen, verschiedene theoretische und praktische Formen dieses Engagements zu erarbeiten, um die konkreten Möglichkeiten zu vertiefen, Christus zum Wohl der Brüder zu dienen und den Folgen der persönlichen und der strukturellen Sünde entgegenzuwirken.

Der erste Hauptteil des Kongresses begann mit einem Vortrag von Giuseppe Quaranta und Giovanni Del Missier zum Thema „Der Agape-Horizont. Menschlich ist, was gemeinschaftlich ist: die theologische Perspektive”. Danach präsentierte Pierangelo Sequeri (Theologische Fakultät Norditalien – Mailand) die zum besseren Verständnis der Themen des Kongresses nötigen anthropologischen und theologischen Grundlagen, angefangen von einer semantischen Auslegung des griechischen Ausdrucks *agape*.

Danach gab es zwei ergänzende Vorträge. Im ersten unter dem Titel „Caritative Liebe und Gerechtigkeit in der Sicht der neutestamentlichen Literatur” führte Giuseppe De Virgilio (Theologisches Institut Abruzzo-Molisano – Chieti) als Beispiele für die Überwindung einer rein retributiven und legalistischen Logik das Gleichnis Jesu von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20, 1-16) und die Anweisung des Apostels Paulus in Bezug auf den

i legalistycznej przypowieść ewangeliczną o pracownikach posłanych do winnicy (Mt 20, 1–16) i instrukcją Pawłową odnoszącą się do idolatri (1Kor 8, 1–13). Oba teksty podkreślają sprzeczne we współczesnym widzeniu relacji społecznych binomium: sprawiedliwość – miłość charytatywna i wolność – miłość charytatywna.

Drugi wykład uzupełniający, „Dobro wspólne: zasadnicze elementy historii koncepcji”, przedstawił Giorgio Campanini (Uniwersytet Parma). Nakreślił on w sposób syntetyczny panoramę rozwoju idei dobra wspólnego w zachodniej myśli politycznej, ukazując jako przyczyny jej schyłku: przesunięcie centrum władzy z osoby i społeczności na państwo (N. Machiavelli), przekształcenie koncepcji dobra w koncepcję interesu (T. Hobbes, A. Smith) oraz sprowadzenie obydwu postaw do zwykłego dobrobytu uzyskanego przez akumulację dostępnych dóbr.

Drugą sekcję Kongresu zapoczątkował wykład „Dobro wspólne i sprawiedliwość miłości: perspektywa filozoficzna”, w którym Roberto Mancini (Uniwersytet Maccera) przedstawił istotę związku dobro – sprawiedliwość – miłość. Następnie odbyły się dwa kolejne wykłady uzupełniające, jeden Martina M. Lintnera (Wydział Teologiczny Marianum – Rzym) na temat „Ważność teologiczno-moralna etyki daru”, a drugi Giuseppe Trentina (Wydział Teologiczny Triveneto – Padova) pod tytułem „Etyka i prawa ludzkie: nowe perspektywy?”.

Trzecia sesja Kongresu została zainaugurowana wykładem E. Schockenhoffa (Uniwersytet we Freiburgu – Niemcy) „Związek miłość – sprawiedliwość: klucz hermeneutyczny moralności chrześcijańskiej”. Następnie, w części poświęconej wykładom uzupełniającym, Andrea Vicini (Wydział Teologiczny Włoch Południowych – Neapol), w kontek-

stytucji Götzendienst an (1 Kor 8, 1-13). Beide Texte unterstreichen das in der zeitgenössischen Sicht der sozialen Beziehungen entgegengesetzte Binom: Gerechtigkeit – karitative Liebe und Freiheit – karitative Liebe. Der zweite Ergänzungsvortrag „Das Gemeinwohl: grundlegende Elemente der Geschichte einer Konzeption” wurde von Giorgio Campanini (Universität Parma) gehalten. Er skizzierte auf zusammenfassende Weise ein Panorama der Entwicklung der Idee des Gemeinwohls im westlichen politischen Denken und nannte als Ursachen ihres Niederganges die Verschiebung des Machtzentrums von der Person und der Gesellschaft auf den Staat (N. Machiavelli), die Umgestaltung der Konzeption des „Wohls” zu einer Konzeption des geschäftlichen Nutzens (T. Hobbes, A. Smith) sowie die Reduzierung beider Haltungen auf den durch Akkumulation erreichbarer Güter zu erlangenden gewöhnlichen Wohlstand.

Der zweite Teil des Kongresses begann mit dem Vortrag „Gemeinwohl und Gerechtigkeit der Liebe in philosophischer Perspektive”, in dem Roberto Mancini (Universität Maccera) das Wesen des Zusammenhanges von Wohl, Gerechtigkeit und Liebe darlegte. Danach fanden zwei weitere Ergänzungsvorträge statt, einer von Martin M. Lintner (Theologische Fakultät Marianum – Rom) zum Thema „Die moraltheologische Wichtigkeit der Ethik der Gabe” und der zweite von Giuseppe Trentin (Theologische Fakultät Triveneto – Padua) unter dem Titel „Ethik und Menschenrechte: neue Perspektiven?”.

Der dritte Teil des Kongresses begann mit einem Vortrag von E. Schockenhoff (Universität Freiburg – Deutschland) „Die Verbindung von Liebe und Gerechtigkeit als hermeneutischer Schlüssel christlicher Moral”. Danach referierte im Rahmen der Ergänzungsvorträge Andrea Vicini (Theologische Fakultät Süditalien – Neapel) im Kontext einer die mögliche Existenz des Gemeinwohls anerkennenden Gemeinschaft über „Die Gerechtigkeit im Gesundheitswesen und die Situierung der Ressourcen”. Im zweiten Vortrag sprach Sabino Frigato

ście społeczności przyjmującej możliwość istnienia dobra wspólnego, mówił na temat „Sprawiedliwość służby zdrowia i umiejscowienie zasobów”. W drugim wykładzie Sabino Frigato (Papieski Uniwersytet Salezjański – Turyn) podjął temat „Relacja sprawiedliwość – miłość charytatywna w rozwoju nauki społecznej kościoła”, analizując doktrynę społeczną Kościoła począwszy od *Rerum novarum* do *Deus caritas est*.

Na zakończenie Kongresu wystąpił Giannino Piana (Uniwersytet Urbino) z wykładem na temat „Dobro wspólne jako zadanie i wartość polityczna”. Położył on nacisk na możliwość odnowienia rozumienia kategorii dobra wspólnego, swoistego odzyskania jej i wprowadzenia w sposób efektywny w proces społeczny w dzisiejszych czasach.

(Päpstliche Salesianeruniversität – Turin) zum Thema „Das Verhältnis von Gerechtigkeit und karitativer Liebe in der Entwicklung der Soziallehre der Kirche”, wobei er die Sozialdoktrin der Kirche angefangen von „*Rerum novarum*” bis hin zu „*Deus caritas est*” analysierte.

Zum Abschluss des Kongresses hielt Giannino Piana (Universität Urbino) einen Vortrag über „Das Gemeinwohl als Aufgabe und politischer Wert”. Dabei betonte er besonders die Möglichkeit einer Erneuerung des Verständnisses der Kategorie „Gemeinwohl”, sozusagen ihrer Wiedergewinnung, und ihrer wirksamen Einbringung in den sozialen Prozess der heutigen Zeit.



**“Keryks”**

**International Pedagogic-Religious Review  
published by Theology Faculty of the University  
of Warmia and Mazury in Olsztyn,  
Institut für Katholische Theologie der Universität  
Vechta – Lehrstuhl für Praktische Theologie:  
Religionspädagogik und Pastoraltheologie,  
Institut für Religionspädagogik und Katechetik  
der Katholisch-Theologischen Fakultät der  
Universität in Wien,  
Pädagogische Hochschule – Karlsruhe**

**Editorial**

Dear Readers,

I am happy to say that the last issue of our “Keryks” periodical, which has been dedicated to the problems related to values in the face of the increasing pluralism, as well as the processes resulting from pluralism, has met both west European and Polish Readers’ approval. The editorial staff would like to thank to the authors who have shared their competence, for their contribution to the subject of values in the days of postmodernism and the experience related to this phenomenon. And for that the editorial staff wishes to express their recognition and thanks.

Herewith, we give the successive issue of the magazine to the hands of our Readers. This issue contains the articles and studies by the authors of the various academic circles in Poland and west European countries. Even though, comparing to the last issue, the contents of this issue do not make any specific problems, they correspond with each other and refer to the subjects related to religious education in its various areas, including also multiculturalism in the societies of the European Union.

The text dedicated to the mystery and sense of the existence in the context of the evolution theory begins the section of articles. The author shares his comments on the sense of life and the importance of God in human life (Dariusz Adamczyk). From a perspective of the creation doctrine, the two following authors concentrate on the concept of *conversion*. The first of them stresses that the term belongs to the essential problems of prophetic predicting of the Old Testament. He means the merciful action of God in pedagogic dimension (Gabriel Witaszek). The second one

speaks about *conversion* as a necessary and saving school of the Christian life (Bruno Hidber). The problems described in the above pedagogic articles make a kind of bridge to the next elaboration, which is dedicated to the multicultural education in the societies of the European Union (Danuta Walczak-Duraj). On the ground of this article, another author refers to the very current topic, which is the problem of tolerance. She is posing a question: is tolerance needed in this indifferent and insensitive world? (Jolanta Kopka). Author of the successive elaboration shows the person of John Paul II as a teacher of patriotism (Jan Mazur). The problem of family education is directly connected with the subjects discussed in the article mentioned above. Here the prospects of psychology and family therapy are discussed (Peter Kaiser). With reference to the question of secularization and the related processes, the article titled "Why do German have become so atheistic?" seems to be very interesting. It is a kind of trial of multidimensional explanation of the religious division between Eastern and Western Germany from the central European point of view (Michael Heinz). Another text, related to the above questions, refers to the problem of religiosity in Polish society, especially among young people, after almost two decades of the social, political and cultural transformation. The article is titled "Emigration of young people from the Church" (Janusz Mariański). Much interesting content related to *education* and its process can be found in the article "Portfolio and Education" (Rainer Bolle). The section of articles has been closed with the elaboration "The model of school religious instruction versus constructing of a civil society". Its author poses a question of cairiological dimension: "To which degree modern religious instruction at school answers questions bothering children and young people?" At the same time, he makes postulates connected with trying to find the right model of school religious instruction, corresponding with constructing the civil society (Cyprian Rogowski).

The column titled "New inspirations in educational sciences" touches an interesting discussion on university specialization for educators. It is about new challenges for teaching and learning (Kathrin Schmidt).

Two articles can be found in the practical section. One of them touches the problems connected with forming character and personality in the resocialisation process, basing on social work in



the opened centres in Germany (Werner Christmann). Another one describes the method of diagnostic survey (questionnaire technique) and its application in diploma works during scientific seminars on pedagogics of religion and catechetics (Piotr Duksa).

The review section brings information on the newest books, in both Polish and German languages, dedicated to the problems of religion pedagogy and sociology of religion.

In the reports section the text on the XXII Congress of the Department of Moral Theology of the Italian National Theological Association (Gabriel Witaszek).

The editorial staff would like to express their special thanks to Professor Tomasz Trojanowski, M.D., who was the Guest of this issue. Professor Trojanowski, as a neurosurgeon and also an outstanding expert in this field, shares his reflections on the ethical challenges that face the contemporary medicine.

The editorial staff does hope that the contemplation of this issue of "Keryks" will inspire the Readers to even deeper reflections.

*Rev. Cyprian Rogowski*  
Editor-in-Chief



## Informacja dla Autorów

## Information für die Autoren/Innen

1. Artykuły nie powinny przekraczać 15 stron znormalizowanego maszynopisu (2 tys. znaków na stronie), czyli w sumie około 30 tys. znaków.

2. Materiały prosimy nadsyłać na adres Redakcji w formie wydruku komputerowego i na dyskietce w programie Word, jak również pocztą elektroniczną na adres:

cyprian.rogowski@t-online.de

cyprian.rogowski@uwm.edu.pl

3. Redakcja prosi o załączenie do artykułu również zdjęcia autora (format legitymacyjny), krótkiej noty biograficznej i naukowej oraz adresu do korespondencji, jeśli możliwe – także elektronicznego (e-mail). Do tekstu recenzji prosimy dołączyć zeskanowaną okładkę książki w formacie TIFF albo JPG.

4. Redakcja nie zwraca materiałów niezamówionych.

1. Die Artikel sollen 15 Normseiten (etwa 2000 Zeichen pro Seite) nicht überschreiten, also insgesamt etwa 30 000 Zeichen.

2. Die Beiträge senden Sie bitte an die Adresse der Redaktion in Form eines Computerausdruckes und auf einer Diskette im Word-Programm sowie per e-mail an die Adresse:

cyprian.rogowski@t-online.de

3. Die Redaktion bittet, dem Artikel auch ein Foto des Verfassers (in Passbildgröße), kurze Angaben zur Biographie und zur wissenschaftlichen Tätigkeit sowie die Korrespondenzanschrift beizulegen, wenn möglich auch eine E-Mail-Adresse. Fügen Sie bitte dem Text der Rezension den Umschlag des Buches bei (bei elektronischer Version – TIFF, JPG).



**W następnym numerze  
artykuły o tematyce:  
Nauczanie religii i polityka**

**In der nächsten Nummer  
Beiträge zum Thema:  
Religiöses Lernen und Politik**

