

Den tyske professor i pædagogik, Thomas Ziehe, gæster Danmark og DPU i maj måned. I dette telefoninterview advarer han imod tomme pædagogiske buzz-words, mens han genfortolker dannelsesstanken og slår til lyd for, at det moderne menneske må lære decentrerings og refleksivitetens vanskelige kunst.

Dannelse og refleksivitet

* *Er dannelse (Bildung) knyttet direkte sammen med opdragelse og uddannelse, eller er dannelse snarere et udtryk for en sjælens og personlighedens forædling?*

– Dannelsesbegrebet skal ikke gøres til noget normativt højtravende. Og det sker, hvis dannelse forstås som en sjælens forædling. De subjektive følger af evnen til dannelse skal ikke overdrives. Det andet ekstreme synspunkt vil være at undervurdere dannelsesbegrebet. Her reduceres dannelse til et rent informationsproblem. Begge positioner er problematiske.

I dag er det mere passende at angive to hjælpe-definitioner: Ganske pragmatisk er dannelse for det første den kompetente omgang med højkulturer. Og for det andet er dannelse kultivering af evnen til at lære. Denne sidste definition er noget mere formel. Men det fælles for dem er, at de ikke tager afsæt i den idealistiske filosofi som en byrde eller som et stykke arvegods. Desuden skal man være varsom, hvis en tradition påberåber sig en høj normativ fordring.

Har du brug for et dannelsesbegreb, eller er det blevet forældet?

– Når jeg tænker over, hvad der sker i skolen, er det vigtigt at fastholde, at det gælder om at lære at kunne tage del i og forstå højere former for kultur. Eleverne skal selvfølgelig lære at beherske dannelses-kanonen, men i dag er højere former for kultur ved at blive tvunget ud i periferien. Det finder jeg problematisk, idet der er en tæt sammenhæng mellem højkulturer og dannelse.

At udvide horisonten og at overskride sig selv

Er dannelsesprocesser traditionsforpligtede processer, der prøver at højne den humane muligheds-sans?

– Ja, definitivt. Jeg er ingen kompromisløs kulturkritiker; men det er et stort problem i dag, at nutiden

er så dominerende. Det er vigtigt både at kunne overskride samtiden, at kunne forstå fortiden og se ind i fremtiden. Dannelse er også muligheden for en udvidelse af horisonten, der rækker ud over det givne.

Drejer dannelse sig også om selvdannelse?

– Netop. Selvdannelse er at afstemme ens egen holdning, så man kan komme det andet, de andre og det nye i møde. Det er meget vigtigt at lære at kunne bearbejde sin egen holdning. Nutidens individer synes at være knyttet meget stærkt til deres egne verdener: Det kan vise sig at blive et problem for de unge. For selvdannelse skal ikke fikseres på eller i den egne verden. At kunne se bort fra sig selv er en vigtig evne. Det moderne menneske står midt i to udfordringer. Det må evne at udvikle selvdistance og lære kunsten at kunne skifte perspektiv.

Hvordan ser du på de stærke tyske dannelses-fædre? Hegel taler også om nødvendigheden af at kunne se bort fra det blot private for at realisere det almene, og Kant taler imod blotte private tilbøjeligheder og ønsker, at vi skal udvikle evnen til rationalitet og abstraktion?

– Grundfiguren, som du netop har skitseret, er vigtig. Hos Kant drejer det sig om et moment af universalisme (at kunne se bort fra den blot egne verden), og hos Hegel om at kunne yderliggøre sig selv og lære det fremmede at kende for at komme frem til sig selv. Disse tanker er højaktuelle. Man går ud af og over sig selv og vender tilbage til sig selv. Dén figur må fastholdes. Men Oplysningens pathos må fortolkes i en ny kontekst, for i dag er der så at sige oplysning overalt, og ingen ønsker at blive overdyngt med belæringer. En naiv pædagogisk optimisme er helt forfæjlet. Det er ikke enhver, der glæder sig over, at en ekspert kan lære ham noget. Faktisk eksisterer denne glæde knapt nok længere. Eksperterne har ikke længere det samme renommé. Det ved enhver, der har med undervisning at gøre. Der er ikke læn-

gere tale om, at det såkaldte lægfolk tager taknemmeligt imod eksperternes gaver, eller om at eleverne jubler over lærerne.

Er Bildung så uden forbillede eller ledetråd – 'Leitbild'?

Med 'Bild' i Bildung vil jeg forstå, at man går ud over sig selv, transcenderer sig selv og vender tilbage til sig selv. Det drejer sig ikke om forbilleder, men om en større evne til modtagelighed. At lære at blive i stand til at optage noget andet i sig end sig selv. Mere vil jeg ikke sige om et menneskebillede. Det er interessant, at dannelsesstankens bedstefader, Wilhelm von Humboldt, fastholdt, at dannelsen har en formel side, og at den ikke blot kan indholdsbestemmes. Dannelse drejer sig ikke mindst om den egne tilgang til sig selv.

At lære at vælge på usikre vilkår

For 20 år siden skrev du, at ungdommen i det Moderne er blevet friset fra tradition og kultur. Du præsenterede også begrebet identitetsarbejde. Er det stadigvæk en teoretisk og erfaringspraktisk nødvendighed at knytte traditionstab og identitetsarbejde tæt sammen? Eller holdt denne diagnose kun for begyndelsen af 80'erne?

– Begrebet traditionstab er lidt for 'heavy'. Der eksisterer to begreber for tradition. Det ene drejer sig om det før-moderne, det traditionelle samfund. Dette begreb er ikke så væsentligt længere. Og så findes der – hvad socialhistoriske undersøgelser har vist – også noget, der er blevet selvfølgelig inden for industrisamfundet. Det drejer sig egentligt her om de fleste sammenhænge, hvori man anvender begrebet tradition: hvordan man fejrer juleaften osv. Traditionstab er for mig primært at forstå som tab af højkultur, der også drejer sig om tabet af det kulturelt moderne. Når man ellers normalt taler om traditionstab, lyder det kulturkonservativt. Tradition må i

Individualiteten må lære at decentrere sig selv – og det må en livsverden eller kultur også kunne lære. Fællesskaber må lære at overskride sig selv kommunikativt og på andre måder, også selv om individerne kan have brug for identitetsmæssige holdepunkter og stabilitet.



dag også forstås som jazz, blues og Kafka. Lidt for sigtigt formuleret er højkulturen ikke kongevejen tilbage til kultur, men det drejer sig om at skabe adgang til denne og helt enkelt om at muliggøre at mennesker får delagtighed i denne. Ethvert individ skal have fået tilbudet. Stærkere vil jeg ikke formulere det. Det drejer sig således nærmere om at åbne for adgangen til højere former for kultur end om at værne om traditionen.

Den kulturelle frisættelse har du altid forstået som en dobbeltbevægelse, som en mulig frihedshorisont og som et uundslippeligt krav. Kan dette analytiske greb stadig begribe nutidens verden?

– Den kulturelle frisættelse sker stadigvæk. Mennesker fjernes fra de kontekster, de er indlejret i, og får på den ene side skænket en større valgfrihed, men samtidig også en større uvished. Det sker også for unge i dag. De får en mental frihed, der er enorm sammenlignet med tidligere generationers; men kontingensen og usikkerheden er også enorm. I Tyskland ser vi, at mange af nutidens unge udtrykker et kolossalt behov for stabilitet, hvilket forfærder mange af de gamle 68'ere. Længslen efter stabilitet er meget stærk, men det er alt for forenklet at sige, at de unge er blevet meget konservative. Men sikkert er det, at vi ser en opvoksende generation, der ikke blot fryder sig over den vundne frihed.

Fælleshed i forskellighed

De unge opfatter sig jo heller ikke længere som en generation med et fælles projekt, men vel snarere som eksperimenterende, juvenile enkelt-atomer? I dag er de (vi!) vel blevet gennemindividualiserede. Nærer eller ser du stadigvæk håb om kollektive udtryksformer?

– I øjeblikket ser det ikke ud som om, der er stærke kollektive bevægelser, men det er altid svært at sige. Habermas' tankefigur er interessant i denne sam-

menhæng: Det, vi skal dele kollektivt med de andre, er den indsigt, at vi er forskellige. Samfundet må vænne sig til pluralisme og til en mangfoldighed af forskellige livsformer. Og det synes det at have problemer med; men der er også tale om en vunden frihed. Det fælles projekt kunne være at anerkende mangfoldigheden snarere end at reagere destruktivt på denne. Alle de populistiske partier, vi ser, er egentlig mentale bevægelser, der udtrykker et had mod pluraliseringen af samfundet. Der findes ikke længere indholdsmæssige, kollektive værdier – men man må på et meta-niveau, som man kunne kalde forfatningspatriotisk, gensidigt kunne forsikre hinanden om, at du kan have ret til at være en anden end mig. Så det handler snarere om at forsvare en fælleshed i forskelligheden end om en lamentering over en ren atomisering eller om at lancere hjemløse håb om store, substantielt enige kollektivbevægelser.

Hvilke forventninger har du til, at de enkelte subjekter i samfundet kan lære at håndtere kontingens og lære at 'cope' med den evige tilblivelse? Hvordan styrkes den enkeltes suverænitet?

– Kant har engang sagt, at i frie samfund er det ikke friheden, der er problemet, som det er i diktaturer, men dovenskaben. Kant har ret. Det drejer sig om at lære at ville lære under frie betingelser. Jeg kender mange unge, der ikke magter eller har lyst til det. De har ikke den impuls, der kunne muliggøre, at de kunne finde sig selv og sige: Jeg vil noget. De evner ikke at se, at de ikke blot er det, de er netop nu; men at de kunne forandre sig ved at lære noget mere eller noget nyt. Måske kunne de komme til at lære noget, de slet ikke vidste eller troede, de kunne lære. Beredvilligheden til at lære udfordrer bekvemmeligheden. Peter Sloterdijk skrev engang de smukke linier: 'Lernen ist Vorfreude auf sich selbst'. Man projicerer sig ud i fremtiden og forestiller sig, at man vil kunne glæde sig over denne, når man har lært noget.

Sloterdijk har også sagt, at vi lever i en evig, anden fødsel.

– Suverænitet drejer sig om – som også Nietzsche skrev – at vi må lære at vokse ud af og over os selv af egen kraft. Jeg ser her bort fra Nietzsches krigeriske sider. Hvad angår omgangen med usikkerhed og uoverskuelighed, drejer suverænitet sig også om at kunne vælge at kunne sige nej, at kunne beslutte sig – ikke bare om at flyde med, men også om at navigere på et oprørt hav. Udfordringen er tosidet: At lære at ville lære og at lære at mestre livet midt i uoverskueligheden.

Institutionelle strukturer ikke kun af det onde

Eksisterer der strukturelle modsætninger mellem uddannelsesinstitutionerne og livsformerne? Er der konflikt mellem system og dannelse, mellem uddannelsessystemer og dannelsesprocesser?

– Den ældre venstreorienterede tænkning i Vesttyskland og Danmark havde en anti-institutionel nerve, og den fandt jeg egentlig ganske berettiget. Historisk set stemmer kritikken, da institutionerne er modelleret efter fængselsvæsenet. Friheden blev barberet, og skolekritikken fra Nietzsche til Foucault så dagens lys. Men disse tankeformer muliggør kun én fortælling. Institutionerne kan også bestemmes langt mere positivt. I den store forvirring, vi erfarer i disse år, er institutionel strukturerethed ikke ensbetydende med et fængselsvæsen. Inden for psykoanalysen kan der tales om 'a setting'. Der findes forskellige selvfølgeligheder og regler inden for en institution, som danner forudsætninger for produktivitet og tilregnelighed. Med et eksempel: En kunstmaler har normalt et ganske ryddeligt atelier, selvom han laver vilde billeder. I denne setting skabes der rammer for kunstneriske udfoldelser. Det vil således være forkert at sige, at en ydre orden nødvendigvis forhindrer kreativitet.

Længslen efter stabilitet er meget stærk, men det er alt for forenklet at sige, at de unge er blevet meget konservative. Men sikkert er det, at vi ser en opvoksende generation, der ikke blot fryder sig over den vundne frihed.

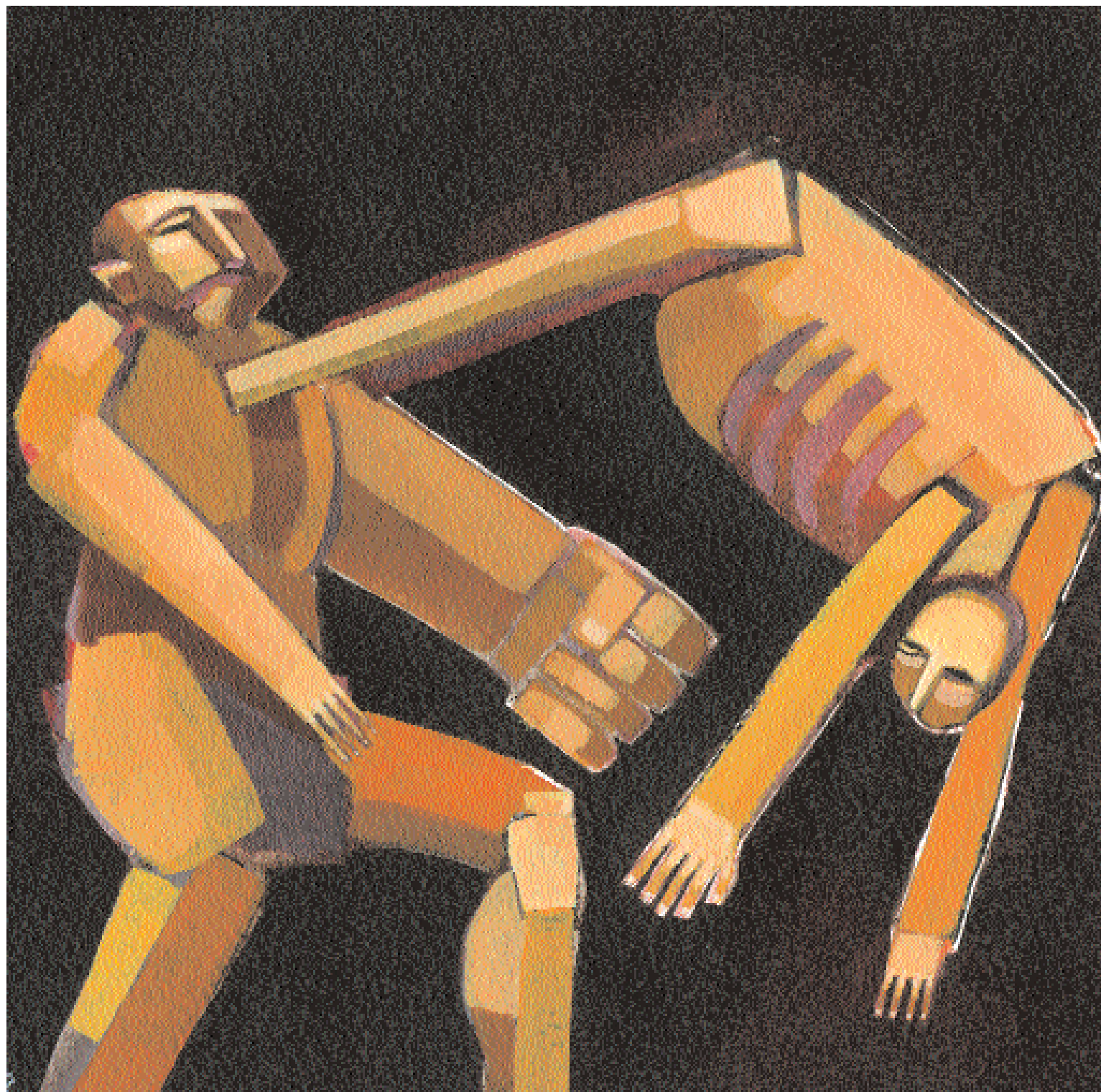


ILLUSTRATION: PETER MADSEN

► *Din tænkning synes altid at have søgt inspiration hos Jürgen Habermas. Udfolder dannelsesprocesserne sig mellem system og livsverden?*

– Hos Niklas Luhmann findes et andet begreb om dannelse. Institutionerne er på den ene side organisation, på den anden side interaktion. Den ældre Habermas er også blevet læst forkert. Livsverdenen er blevet fortolket som den sociotop, der skulle forsvares, og systemerne er blevet fortolket som entydigt problematiske og koloniserende. Dannelsesinstitutioner må såvel forstås som et net af regler og som handlingsaffastende. De muliggør, at levende mennesker mødes ansigt til ansigt på en organiseret facon. Det lader sig for eksempel ikke gøre, at disse mulige læreprocesser erstattes af fjernuniversitære studietiltag. Og selvom Luhmann siger, at mennesket lever uden for de sociale systemer, der består af kommunikation, betyder det ikke, at de sociale systemer – herunder dannelsesinstitutionerne – er subjektfrie. Habermas er fortsat en stor inspirationskilde for mig. Hans tese om decentrering, modstykket til egocentrisme, er vigtig. Individualiteten må lære at decentrere sig selv – og det må en livsverden eller kultur også kunne lære. Fællesskaber må lære at overskride sig selv kommunikativt og på andre måder, også selv om individerne kan have brug for identitetsmæssige holdepunkter og stabilitet. Hvad angår den ældre kritiske teori, har jeg nok ikke mere så megen nærkontakt til den længere. Men det var meget vigtigt, at Adorno pointerede, at det Moderne havde en værdi, da de fleste intellektuelle i Tyskland var kulturpessimister. Imod tristhedens mainstream viste han, hvorfor det Moderne var et normativt projekt, selvom han primært så på dets æstetiske potentialiteter. Her har Habermas ret i, at der også gives et moralsk-moderne og et kognitivt-moderne. Han udvidede perspektivet.

Refleksivitet – at tænke er at medtænke

Eksisterer der en modsætning mellem friheden til refleksivitet og tvangen til refleksivitet? En tese kunne voves: I dag er refleksivt identitetsarbejde blevet et ganske almindeligt krav i det moderne samfundsliv – ikke mindst i arbejdssfæren – og vel ikke i sig selv noget, der angiver en emancipatorisk frihedshorizont. Er hovedbegreberne fra 'Ny ung-

dom og usædvanlige læreprocesser' blevet integreret, nivelleret og banaliseret?

– Jeg giver dig ret. Refleksivitet er intet kritisk udtryk i sig selv. Men modpolen ville være at trivialisere begrebet. Men der findes jo også andre alternativer. Refleksivitet er et almindeligt og hverdagsligt krav til mennesker i dag – og ikke af den grund et trivielt krav. Hvis du ønsker at få en stilling i dag, så kræver arbejdsgiveren, at du endda kan finde på at sige denne imod, og at du i hvert fald er i stand til at sige eller gøre noget andet end det forventede. Den, der blot er konform, får ingen stilling. Refleksivitetsbeherskelse er således blevet et arbejdsmarkedskrav, en helt nødvendig kvalifikation. Med Luhmann ville man kalde denne ene side for selviagttagelse. Men i udvidet forstand betyder det at være refleksiv ikke blot, at individer er refleksive, men også at teorier må lære at være refleksive. Man bør ikke som pædagog eller lærer sætte de store normative krav på dagsordenen, men snarere spørge om, hvad pædagogik overhovedet kan ville, hvilket også er et refleksivt og helt nødvendigt spørgsmål. Man skal ikke indtage et naivt kongestandpunkt, eller et arkimedisk standpunkt og sige: det og det vil vi gøre med menneskene, og kun det her skatter vi højt. Derimod er det uhyre vigtigt, at en teori lærer at kunne beskrive sine egne grænser. Det drejer sig om beskedenhed og ikke som i nogle kredse i 70'erne om bedrevidenhed. Dengang savnedes refleksivitet. Den, der siger noget om verden, må også tænke sig selv med i udsagnet om verden. Kant sagde: at tænke er at medtænke. Tænkning må ikke have storhedsvanvid, men kende sine egne grænser. Pædagogikken producerer ikke bedre mennesker, men stiller tilbud til rådighed, og hvad folk får ud af disse, det véd vi ikke. Hverken professionelle skolefolk eller pædagogiske teoretikere kan eller skal kunne forudse eller styre disse mulige erfaringsprocesser.

I dag florerer der mange 'buzz-words', for eksempel refleksivitet og fleksibilitet. Men er det ikke muligt at sige, at refleksivitet kan vende sig imod fleksibilitet? Det kan for eksempel vise sig nødvendigt at sige nej til forandring og fleksible løsninger.

– Fleksibilitetsbegrebet er gået i forfald, det er blevet til et plastik-ord. Det er et frygteligt ord, og det spiller en stadig større rolle i pædagogiske kredse.

Sammen med andre klichéer som eksempelvis kompetence skabes et højglanspoleret sprog. Begrebet om 'Lifelong-learning' er også blevet banaliseret. Man kan knap nok længere anvende ordet. Det er blevet trivielt. Man bør være sig for disse ord, måske endda prøve at undgå dem.

Du refererer ofte til Niklas Luhmann. Spiller hans analyser en stadig større rolle for dig i dit teoretiske arbejde?

– Ja, som tankevækkende ansporing. Jeg er ikke systemteoretiker, men jeg mener, at Luhmann har skabt en række vigtige tankeformer. Jeg siger altid, at pædagogikkens ideal ikke skal være det lærevillige og gennemsigtige menneske; eleven, vi kan se direkte igennem. I stedet for denne gamle 70'er-drøm om transparens og fiktionen om fundamental ærlighed og åbenhed, må vi lære pædagogikkens grænser nøje at kende. Varsomhed er påkrævet. Vi må lære at udvise empati og lære ikke at trampe brutalt ind over andre menneskers grænser.

Gøren er ikke bedre end tænken

Tør du skitsere dit bud på et drømmeuniversitet for pædagogik og dannelse? Det kunne være spændende at høre for os her på dette forholdsvis nykonstituerede pædagogiske universitet – Danmarks Pædagogiske Universitet.

– Oh Gott! ... Jeg er ikke idealist. I Tyskland er det et problem, at den typiske åndsvidenskabelige stil bliver stadig mere marginaliseret i øjeblikket. Den eftertænksomme undervisning og samtale bliver diskrimineret. Den bliver erstattet af instruktionstyper, hvor der rigtig bliver undervist – 'Unterricht'. Alt, hvad læreren siger, gøres senere til eksaminationsspørgsmål. Der er tale om en teknokratisering ikklædt moderne gevandter. Hvis de studerende selv havde selvdannelsesprojekter, som lærerne kunne følge og spille ud i forhold til, så ville situationen være anderledes utopisk. De studerende skal ikke sidde passivt og kigge – og blot bede læreren om at fortælle noget. Og læreren skal ikke være et lager for informationer. Måske kan man uddanne ingeniører eller tekniske mennesker på denne facon, men inden for ånds- og socialvidenskabernes, finder jeg, at teknokratiske undervisningsformer er højst uheldige. Min drøm drejer sig mere om en holdning til og en re- ►

Pædagogikken producerer ikke bedre mennesker, men stiller tilbud til rådighed, og hvad folk får ud af disse, det véd vi ikke.

- ▶ spekt for en konversation, der må anerkendes og geninstalleres som princip for tænkning og udveksling.

Nogle steder har 'gamle' venstreorienterede haft heldet med sig og grundlagt moderne reform-universiteter, som for eksempel RUC i Danmark. Ikke bare her arbejdes der i projektgrupper, men også spredt rundt på de gamle universiteter og på Handelshøjskolen i København. Mange studerende vælger selv, hvad de vil arbejde med; lærerne ophører med at være lærere og bliver til vejledere.

– Denne projektarbejdsform kender vi også til i Tyskland i mindre grad, og det kan være fornuftigt at arbejde med selvvalgte projekter; men der vil altid kunne rejses et spørgsmål: Hvad bliver der mon af tankeformer, kategorier og teorier? Jeg finder projekt-idéen god, når den ikke fører til en nedvurdering af abstraktionens kraft, eller hvis den med pathos fremfører, at gøren er bedre end tænken.

Den nordiske stemthed

Du er æresdoktor i Finland, og mange danske pædagoger og lærere har læst dine bøger og artikler igennem de sidste 20 år. Hvordan kan det være, du er blevet så populær i Norden? Er dine perspektiver og pædagogiske tænkning i samklang med nordiske former for liv og læring? Måske endda mere her end i Tyskland – eller for eksempel i Italien ...?

– Her må jeg være forsigtig og prøve på at foretage en selviagttagelse af anden eller tredje orden. Jeg kan godt lide de nordiske lande, for de er delikaterative forhandlingssamfund. Og kommunikationsnettene dér er tættere vævet end her i Tyskland. På den vis er de nordiske samfund meget moderniserede samfund, i den positive forstand af ordet. Da jeg holdt foredrag i de nordiske lande i 80'erne mødte jeg ofte to holdninger. Den ene forstod Moderne og modernisering som negative begreber og bød på en meget massiv kulturkritik. Denne venstreorienterede position satte lighedstegn mellem Moderne, kapitalisme og fremmedgørelse. Den anden position var klassisk socialdemokratisk eller

konservativ og fastholdt, at alle problemer kan finde en teknokratisk løsning, byggende på systematisk rationalisering. Og når man, som jeg, søgte at undgå begge positioner, samtidig med at jeg havde ambition om at udarbejde et begreb om positiv og frihedsskabende kulturel modernisering, lykkedes det måske for mig at ramme noget, som tiden – 1980-90'erne – kunne genkende og bruge. Måske dannede mine værker resonanskasser for de strømninger, der ikke ønskede, at de kulturelle frisættelses- og søgeprocesser, der allerede var i gang, skulle stagnere.▲

Steen Nepper Larsen
Asterisk@dpu.dk

Thomas Ziehe er en af hovedtalerne på konferencen 'Professional Development and Educational Change', der afholdes på Danmarks Pædagogiske Universitet den 14. maj.



Thomas Ziehe

(f.1947) er professor i pædagogik ved universitetet i Hannover. Hans forskningsområde er kulturvidenskabelig ungdomsforskning, herunder forholdet mellem kulturelle moderniseringsprocesser og mentalitetsforandringer. Han har foretaget analyser af populærkulturens betydning og fokuseret på forandringer i elev- og lærerroller i uddannelsesinstitutionerne.

Det er ikke mindst læreprocesser og erfaringsdannelse i de moderne samfund efter 1950'erne, der står i centrum for de seneste små 30 års forskning, der er udgået fra Ziehes hånd. Dybt inspireret af kritisk teori og nyere psykoanalyse har han udviklet en egensindig og sensitiv form for subjekt-nær socialpsykologi, der til stadighed formår at inspirere pædagogiske tænkere og praktikere, ikke mindst herhjemme. Ziehe nævner selv Jürgen Habermas (f.1929) og Niklas Luhmann (1927-1998) som uomgængelige kilder til den teoretiske tankevirksomhed.

Ziehes begreber om den kulturelle frisættelse og det livslange identitetsarbejde synes at være blevet en ganske almindelig del af det moderne danske pædagogik-vokabularium. De vigtigste af hans 84 publikationer er 'Pubertät und Narzissmus', Köln 1975 og 'Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Ideen zur Jugendsituation', Hamburg 1982 (på dansk: 'Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser', Kbh. 1983). På dansk findes også værket 'Ambivalenser og mangfoldighed', Kbh. 1989 og talrige artikler.

I 1996 blev Ziehe udnævnt til æresdoktor ved universitetet i Jyväskylä i Finland.