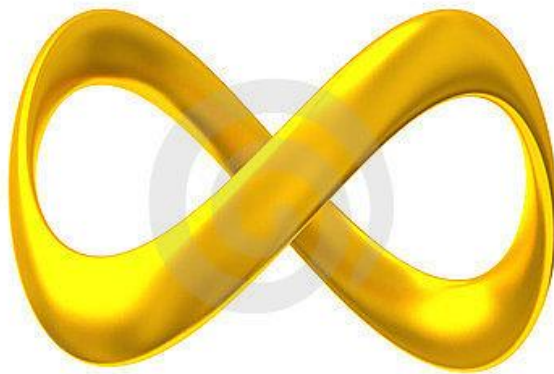


# Bildung als eigentijdse zoektocht?

'Non scholæ sed vitæ discimus':  
'Niet alleen voor school, maar voor het leven leren wij'.  
Seneca (4 voor Chr. – 65 na Chr.)



dreamstime.com

*Möbiusstrip als Bildungssymbool voor de mens die in verbinding staat met zichzelf, met de leefomgeving en de wereld; zowel met de aarde als de geestelijke wereld. Het verbeeldt Bildung als een, open, circulair, transformatief en oneindig proces*

Bart de Klerk  
Studentnummer: 20099

Masterscriptie  
Afstudeervariant: Geestelijke Begeleiding en Educatie  
Universiteit voor Humanistiek

Afstudeerbegeleider: dr. J. Lamai

Meelezer: dr. M. Schreurs

Afstudeercoördinator: dr. W. van der Vaart

Den Haag, 18 oktober 2017

## VOORWOORD

Bildung is een maatschappelijk relevant onderwerp en verenigt zowel mijn afstudeerrichting educatie als geestelijke begeleiding. Mijn studietijd aan de Universiteit voor Humanistiek (UvH) heb ik als een verrijkende periode ervaren, zowel voor mij persoonlijke als voor mijn professionele vorming. Het maakproces van deze scriptie kan gezien worden als een spiegel. De uitdaging van deze scriptie was om mijzelf in mijn zoektocht niet te verliezen in het volop uitdijende onderwerp en me blijvend te focussen.

Dit afstudeerproject is niet zonder hobbels tot stand gekomen. Mijn eerste onderzoeksvorstel had betrekking op maatschappelijke verduurzaming. Met wat welwillendheid is duurzaamheid, ecologisch bewustzijn in de vorm van moreel 'stewardship' of rentmeesterschap voor de leefomgeving ook wel te verbinden aan Bildung. Mijn interesse is breed en daar past bij dat begrenzing niet mijn sterkste punt is. Ik krijg soms pas laat een overzicht, wil steeds volledig zijn en ik ben (mede daardoor) vrij slecht in 'kort en bondig'. Voor een beoogde helderheid verval ik soms in herhaling. Een mate van perfectionisme speelt daarbij een rol.

Bildung als pedagogisch project is voor mij zowel interessant als belangrijk als een transformerende en gelijkwaardige aanvulling op de economisering en positivistische accountability trend binnen het onderwijs. Kortom, meer nog dan duurzaamheid ligt mijn hart hier. Daarnaast sluit het onderwerp en de context van het onderwijs beter aan bij mijn toekomstige loopbaan binnen MoTiv. Bildung heeft een blijvende impact op mij gehad. Tijdens deze zomervakantie besepte ik dat Bildung ook vergeleken kan worden met van 'het gaan van de weg' als gesitueerd mens op zoek naar inzicht in de eigen persoonlijkheid en de verhouding tot de wereld. En de vraag: hoe om te gaan met tegenslagen en eigen fouten? Net als de weg van het Santiago pad dat we jaarlijks als gezin met elkaar ondernemen. Je bent als pelgrim een gesitueerd zelf en je geeft ook een (platoonse) voetafdruk af, waarmee je het (goede) leven in gaat en als zoals lector Jeroen Lutters van hogeschool Windesheim het noemt Bildung naar '*nachwuchs*' doorgeeft. (Lutters, 2014)

Ik dank alle docenten die de afgelopen jaren hebben bijgedragen aan mijn persoonlijke, beroepsmatige en wetenschappelijke vorming. Daarbij benoem ik naast Martien Schreurs en Abdelilah Ljajmai, Gert Biesta ook emeritus hoogleraar Joep Dohmen die mij de betekenis van de ontologie van Charles Taylor voor zowel Humanistiek als voor mijzelf heeft doen inzien. De totstandkoming van deze scriptie is uiteindelijk gelukt dankzij een aantal belangrijke mensen. Op deze plek wil ik specifiek Ankie Meijer, Marga van Lonkhuizen bedanken voor de steun tijdens de zware tijden. Marga, jou wil ik extra bedanken voor het van A tot Z nalezen van mijn scriptie.

<b>VOORWOORD</b>	2
<b>Samenvatting</b>	4
<b>INLEIDING</b>	6
<b>Hoofdstuk 1 Onderzoeksopzet</b>	
1.1 Aanleiding	10
1.2 Onderzoeksaanpak & doelstelling	11
1.3 Probleemstelling & vraagstelling	12
1.4 Theoretisch kader	13
1.5 Verklaring van enkele kernbegrippen	14
<b>Hoofdstuk 2 Bildung: de geschiedenis en een begripsoperationalisatie</b>	
2.1 Inleiding	17
2.2 Historische Bildung en Bildung bij de oude Grieken	17
2.3 Bildung in de Verlichting en de Romantiek	19
2.4 Een (historische) begripsbepaling van Bildung	24
2.4.1 Een niet onproblematische begripsbepaling	24
2.4.2 Wat is Bildung niet?	25
2.4.3 Eigentijdse Bildung	26
2.4.4 Bildung als brede (zelf)vorming	27
2.4.5 Bildungsmetafoor	28
2.4.6 Bildung op het snijvlak van educatie en filosofie	28
2.4.7 Bildung als kwetsbaarheid	29
2.5 Voor- en tegenstanders van Bildung	30
2.6 Werkdefinitie van Bildung	32
2.7 Intermezzo	32
<b>Hoofdstuk 3 De onderwijscontext</b>	
3.1 Inleiding	34
3.2 De Onderwijscontext	34
3.3 Bildung & Ausbildung in de onderwijscontext	36
3.4 Paradigma's in de onderwijspraktijk	41
3.5 Positivismen en standaardisering	46
3.6 Taal en betekenis	47
3.7 Vertogen als opmaat voor hoofdstuk 4	50
<b>Hoofdstuk 4 Bildung en inzichten bij de 6 auteurs</b>	
4.1 Inleiding: Hermeneutiek & Bildung	52
4.2 Verstaan versus verklaren: een open versus gesloten systeembenadering	53
4.3 Bildung bij de zes auteurs	54
4.3.1 Bildung bij Taylor	54
4.3.2 Bildung bij Gadamer	60
4.3.3 Bildung bij Nussbaum & Dohmen	67
4.3.4 Bildung bij Biesta	72
4.3.5 Bildung bij Schreurs	77
4.4 Overeenkomsten en verschillen	78
4.5 Bildung als verbindingsnarratief en waar nodig als counternarratief	81
4.6 Hermeneutiek en Bildung als antwoord op technisch instrumentalisme?	82
4.7 Bildung, vensters op de werkelijkheid en ethische waarden in het onderwijs	87
<b>Hoofdstuk 5 Samenvattende conclusies</b>	92
Literatuur	100
BIJLAGE I Praktijkbeschrijving: Bildung bij MoTiv het Delfts studentenpastoraat	107

## Samenvatting

Mijn onderzoek 'Bildung als eigentijdse zoektocht' behelst zowel een historisch als een thematisch filosofisch onderzoek. Ik heb me met name gericht op een theoretisch literatuur onderzoek. De onderzoeksvraag luidt: Wat is de relatie tussen Bildung en rationele instrumentaliteit en kan als 'nieuwe' mogelijkheid Bildung ten opzichte van de economische/instrumentele benadering van onderwijs(kwaliteit) vorm krijgen?

In Hoofdstuk 1 t/m 3 van mijn scriptie wordt aandacht besteed aan de (historische) definitie, aspecten van Bildung, Ausbildung en wordt de visie op onderwijs en onderwijsvernieuwing belicht. Tegenover een instrumentele opvatting van ('evidence-based') onderwijs, vorming en Bildung staat de substantiële visie en het normatieve karakter van goed ('value-based') onderwijs. Er is een trend waarneembaar van sturing en management die primair gericht zijn op een bijdrage aan economische groei en het zo efficiënt mogelijk realiseren van meetbare resultaten. Dit efficiëncydenken heeft een belangrijke verschuiving teweeggebracht in onderwijsbenadering weg van 'het waartoe' en waarden 'van waaruit' wordt onderwezen naar een instrumenteel denken over onderwijs ter vervulling van economische en vaak extern opgelegde eisen. Een cultuur van het meten en standaardisering biedt weinig ruimte voor de ontplooiing van individuele talenten van de student en diversiteit van onderwijsaanpakken van de docent. De rol en professionaliteit van de docent staat onder druk. Dat is te wijten aan de opkomst van het neoliberale denken en het verdwijnen van de onderwijspedagogiek waarvoor onderwijskunde en leeropbrengsten in de plaats zijn gekomen. Een en ander heeft mijn inziens geresulteerd in een gebrek aan visie over onderwijsvernieuwing.

Een belangrijke markteis verwijst naar Ausbildung en het zo vaardig mogelijk maken van goede, economisch bruikbare burgers. Aantoonbare effectiviteit, meer marktwerking, transparantie, concurrentie en meer keuzevrijheid lijkt in het neo-liberale paradigma dé oplossing bij uitstek voor alle problemen of stagnaties. Dohmen, Schreurs en Nussbaum en op een andere manier ook Biesta zien hierin een kaping van het debat door het neoliberale marktdenken. Zij pleiten voor emancipatie of een anti-instrumentele benadering van onderwijs. De vraag naar goed onderwijs en het goede leven wordt kortom door de instrumentele rationaliteit en technische en bureaucratische vragen verdrongen. Dat zijn vragen over kosten en baten, effectiviteit en efficiency van onderwijsprocessen en niet op wat die processen nu eigenlijk beogen (Biesta, 2010, Derkse, 2011). Bildung is in dat licht een interessant en belangrijk concept.

In hoofdstuk 4 worden zes Bildungsdenkers in stelling gebracht die een pleidooi houden dat Bildung naast zelfbegrip, persoonlijke ontwikkeling ook gaat over je als mens (gesitueerd) te verhouding tot de traditie en de wereld. Hiermee wordt bewust en actief (wereld)burgerschap onderdeel van

Bildung. Bildung heeft een reflexief karakter van onder meer de eigen normatieve horizon, waarbij niet alleen studenten zich ethisch/normatief kunnen verhouden tot hun educatie, maar ook docenten zich reflexief verhouden tot hun onderwijspraktijk en het curriculum. De interpretatieve wetenschappen zijn dan minstens zo belangrijk als de positivistische natuurwetenschappen. De scriptie gaat op zoek naar een nieuw vocabulair voor goed onderwijs en brede (zelf)vorming. Er zijn aldus parallellen te ontdekken tussen Bildung en normatieve professionalisering van docenten. Concreet kan er naast de dimensie van kennisoverdracht en het bijbrengen van vaardigheden, middels Bildung worden gepleit voor een morele dispositie, meer accent op de 'menselijke factor' van karaktervorming en actief burgerschap. De relevantie in Bildung ligt er mijn inziens in dat onderwijs, vorming en ontwikkeling van karakter veel verder reiken dan de (toekomstige) vraag van de arbeidsmarkt. Het nuttigheidsdenken viert welig tij. Bij instrumenteel competentiegericht onderwijs staat de realiteit en de idealiteit niet meer met elkaar in verbinding.

De inspiratiebronnen voor een alzijdige vormingsproces werden gevonden in de Klassieke Oudheid. Om zich van utiliteitsdenken te bevrijden, spraken neohumanisten van Bildung, de vorming van de mens als mens vanuit, door en voor het individu. Vanuit historisch oogpunt beschouwd, is onze tijd en situatie geheel anders dan de context waarin Von Humboldt over Bildung schreef. Het materiaal dat de Bildungsdenkers aandragen maakt echter duidelijk dat we te maken hebben met dezelfde grondvragen zoals: de vormende waarden, het waartoe van onderwijs en de substantiële rationaliteit ervan. Om deze reden zijn zes Bildungsdenkers (Taylor, Gadamer, Nussbaum, Dohmen, Biesta en Schreurs) bij de onderzoeksvraag betrokken. In plaats van een instrumentele visie, bepleiten zij juist voor een substantiële, emancipatoire of anti-instrumentele visie op Bildung.

Bildung is in de ogen van Gadamer een open en levenslang proces van toenemend zelfinzicht en een proces van jezelf verhouden tot de traditie, de ander, 'het andere' en gewoontes. Bildung kan anders dan instrumentele vorming zonder van te voren vastgesteld of opgelegde doelen floreren. Bildung, zoals ik het zie, staat niet perse haaks op economische aspecten van de samenleving en het individu, maar zij zouden niet primair en zeker niet exclusief het doel van onderwijs en vorming moeten zijn. Bildung beoogt (zelf)transcendentie of een continue verfijning van de afstemming tussen 'het persoonlijke' en 'het generieke'. Dit vormingsproces is persoonlijk en daarom uniek.

Op basis van de criteria van zingeving, voldoende dialogische afstemming en verbinding en de mogelijkheid tot humanisering, heb ik Gadamer en Taylor als geprefereerde auteurs gekozen. De ontologie van Taylor is fundamenteel van aard. Gadamer bezigt een hermeneutische filosofie met existentiële/ontologische aspecten. Op dat punt vult Taylor, Gadamer aan. De combinatie van het gematigde en meer kritische, maar steeds verbindende perspectief inspireert mij een complexiteit responsieve 'can be' tussenpositie in te nemen om voorbij het dualistische 'is/ought' schema te komen.

De positivistische trend binnen het onderwijs maakt dat natuurwetenschappen belangrijker en objectiviteit worden geacht dan de 'humanities' en de kunsten. Ook in het licht van de noodzaak om te leren omgaan met complexiteit en onzekerheid, zie ik in deze positivistische dominantie een zorgelijke ontwikkeling dat vraagt om een herijking. Met normatieve professionalisering en ruimte voor (hermeneutische) interpretatie als kritische voorwaarde sluit ik in hoofdstuk 4 aan bij het maatschappelijke en academische debat en positioneer ik Bildung in plaats van een hype als een substantieel perspectief op het waartoe van onderwijs en (wereld)burgerschap. Bildung kan dan vorm krijgen door: persoonlijke-, interculturele-, maatschappelijke en kunstzinnige vorming.

Zowel historische als eigentijdse Bildungsdenkers verzetten zich tegen een louter instrumentele visie op onderwijs ten bate van alleen economische doelstellingen. De politieke opvatting van nu is ondanks een opkomende tegenkracht van Bildung dat onderwijs zich primair moet richten op het overdragen van (meetbare) kennis op het gebied van de kernvakken zoals rekenen en taal en 'ict-geletterdheid'. In deze performativiteitscultuur is het middel, een doel in zichzelf geworden.

Met Bildung kan mijn inziens de kwalitatieve en pedagogische vraag van 'het waartoe' van goed onderwijs weer terug op de strategische onderwijsagenda komen. Het waartoe en intrinsieke waarden van waaruit wordt onderwezen kan zo in balans worden gebracht met een gerichtheid op het behalen van extrinsieke (economische) doelen. In het pleidooi en het formuleren van een positief alternatief van Bildung op een meetcultuur en eenzijdig rendementsdenken, presenteer ik echter geen zuiver anti-positivistische en anti-economische stellingname. Voor wat betreft de economie ben ik in positieve zin meer ambivalent dan Nussbaum, Schreurs en Dohmen. Je kan mijn inziens niet voorbijgaan aan een vorm van kostenbeheersing. Zeker geldt dat voor de zorgsector. Wat wezenlijk van waarde is, is ook in mijn visie veel meer dan alleen het in economische zin nuttige. Tegelijkertijd meen ik dat een meerzijdig perspectief, waarvan economie er één is, kan bijdragen aan een hernieuwd perspectief op goed onderwijs. Bildung kan weliswaar een tegenwicht bieden aan de positivistische reductie, 'educational utilitarianism' en een eng technisch rendementsdenken binnen het onderwijs, maar dit moet - op zijn beurt - niet (andersom) leiden tot een hermeneutische reductie. Beide benaderingen zijn in mijn ogen waardevol. Ik pleit kortom voor Bildung en het ontdekken van een hernieuwd evenwicht tussen beide domeinen met autonomie van docenten, ruimte voor diversiteit als basisvoorwaarden.

## **Inleiding**

Dat onderwijs belangrijk is voor de samenleving van nu en van de toekomst blijkt uit het feit dat er bij het inrichten van onderwijs, belangen en waarden op het spel staan. Dat kan worden afgeleid uit

de vele onderwijsvisies, hervormingen en protesten in de afgelopen jaren (zie Dekkers & Evrengun, 2002). Het feit dat er veel discussie bestaat over Bildung zelf, tot een gepolariseerde discussie aan toe, versterkt deze observatie. Een van die visies betreft de recente roep om het waartoe en Bildung nadrukkelijk een plaats te geven in het onderwijs. De zoektocht naar educatie voor de toekomst is van belang omdat een tijd van complexiteit, onvoorspelbaarheid en verandering andere eisen stelt aan de samenleving, de maatschappij en het individu. Er is in de strategische agenda 'De waarde van weten' (MOCW, 2015) een trend waarneembaar dat men zich wil richten op een gepast curriculum voor de toekomst. Een kritische eigenschap van een passend curriculum is dat deze zich kan aanpassen aan de snel veranderende samenleving van nu en de toekomst. (Platform Beta Techniek, 2013). Ook het centraal stellen van de ontwikkeling van het kind door kindgericht onderwijs door gepersonaliseerd leren en het leveren van maatwerk is van belang (Onderwijsraad, 2013, Onderwijs 2032, 2015). De visie die in beleidsstukken vaak doorklinkt is mijn inziens een economisch/instrumenteel venster op de werkelijkheid. De leerling wordt, zoals Joep Dohmen het benoemt, opgeleid tot kansrijke speler op de arbeidsmarkt die een actieve bijdrage levert aan economische groei (Dohmen, 2016). Kortom, het onderwijs wordt teveel louter als instrument voor het bereiken van economische groei gezien en niet of te weinig als (onderdeel van een) waardegemeenschap in zichzelf. Ad Verbrugge stelt samen met Reijngoud het 'eenzijdige' teken van het nut en het geldelijk gewin in het onderwijs aan de kaak (Verbrugge, 2013, Reijngoud, 2013). In dat verband kan zelfs van een instrumenteel paradigma worden gesproken.

Over Bildung is veel gezegd en geschreven. Het gaat daarbij om het ontwikkelen van (goed) onderwijs van de toekomst en als een verrijkend en nuancerend tegengeluid tegen smalle vorming en een te overheersende economische visie van onderwijs. Ik ga in hoofdstuk 1 en 2 dieper in op het fenomeen van historische en eigentijdse Bildung. Er is een parallel te zien met burgerschap. In Trouw van 29 september 2017 staat bijvoorbeeld dat een kamerbezoek en een schoolreis naar het Rijksmuseum moeten bijdragen aan een gevoel van gesitueerdheid en Nederlandse identiteit. Deze activiteiten horen volgens het nieuw te vormen kabinet bij de persoonlijke en culturele bagage, brede vorming, democratische waarden en bewustzijn (Dobber, 2017). Het begrip Bildung en wat daaronder wordt verstaan kent een lange historische ontwikkeling en traditie. (Siljander & Suttinen, 2012). Bildung wordt - zoals we in hoofdstuk 2 gaan zien - soms tegenover en soms juist in samenhang met gerichte beroepsvorming (Ausbildung) gezet. De Duitsers spreken in dat verband ook wel over '*allgemein Bildung*' (Klafki, 1986). Ook historisch gezien is vaak sprake van de paradox van enerzijds geestelijke (persoons)vorming en opvoeding en anderzijds socialisatie door culturele invoeging, zowel binnen het onderwijs als daarbuiten. Ook eigentijdse Bildung is niet gemakkelijk onder slechts één noemer te brengen. Verschillende auteurs belichten steeds andere aspecten, dimensies en nieuwe vormen van Bildung. Het verwoorden van de (her)definitie van Bildung zelf, lijkt daarmee een onderdeel van

het Bildungsproces zelf te worden.

Al decennialang zijn een individualiseringstrend en ontkerkelijking waarneembaar, die een afname van waardengerichtheid van instituties, (school)organisaties en individuen met zich meebrengt. Juist de (her)ontdekking van Bildung komt dan steeds vaker naar voren, zoals in het nieuws, in opiniestukken en bij conferenties rondom educatie en (burgerschaps)vorming. Het maatschappelijk debat kent voor- en tegenstanders van Bildung en vaak wordt Bildung ingebracht als tegenkracht, tegen het huidige onderwijs, waarin vooral de nadruk ligt op functionele rationaliteit, cognitieve taakreflectie (Meijers, 2014) en een economische of positivistische gerichtheid (Nussbaum, 2012, Dohmen, 2016, Verbrugge, 2016). De discussies over vorming binnen educatie leiden tot vragen als: Wie heeft toegang tot vormend onderwijs? Welke leerinhouden moeten aan bod komen? Welke doelstellingen moeten in het onderwijs centraal staan? Vragen die allen verband houden met sociale, economische, culturele, politieke, religieuze en andere maatschappelijke kwesties, opvattingen en tijdsgeest. De antwoorden die gegeven worden op deze vragen hebben hun weerslag in het onderwijs en bepalen de verhouding tot Bildung. Zij kunnen in kaart gebracht worden als vormingsidealen: beelden en verbeeldingen van gevormde personen, van de kenmerken van vorming als proces en product van onderwijs en opvoeding (Crombrugge, 2011, p18).

Als de -nu demissionaire- minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Bussemaker, in termen van competenties over vorming en Bildung spreekt, is het volgens haar van belang dat naast de vakinhoudelijke competenties ook aan het ontwikkelen van reflexieve en morele competenties gewerkt wordt. Bussemaker spreekt in dat verband over 'de Bildungsoopdracht' van het onderwijs. Er is een aantal schrijvers dat meent dat het woord competenties impliciet of expliciet een functionalistisch perspectief op onderwijs verraadt (Derkse, 2011). Deze scriptie gaat daarom nader in op functionaliteit, doelrationele instrumentaliteit en beziet deze in het licht van historische en eigentijdse Bildung.

Het studenteninitiatief 'Bildung in Delft' geeft aan dat ethiek en persoonlijke vorming volgens hen even belangrijk zijn als vakgerichte Ausbildung, want: *'If you are unaware of the (added: social) implications of technology, you are a kind of a blind giant'* (<http://www.delta.tudelft.nl/artikel/how-to-avoid-being-a-blind-giant/33084>). Vanuit mijn betrokkenheid bij MoTiv - het Delftse studentenpastoraat - kijk ik naar de studenten begeleidingspraktijk. De pastores werken bij uitstek op het raakvlak van normativiteit; integer leiderschap enerzijds en studiesucces anderzijds. Lector Pedagogiek Frans Meijers onderzoekt de relatie tussen persoonlijke en arbeidsidentiteit en stelt dat 'studenten noch studieloopbaanbegeleiders de ervaring hebben om reflectie te stoelen op *'embeddedness in being'*. Voor persoonsreflectie, gericht op het ontwikkelen van een zelfbeeld, is het van belang dat de stu-



dent het vermogen heeft om open te staan voor nieuwe inzichten en dat de begeleider helpt deze inzichten te verwoorden. Open staan voor nieuwe ervaring betekent volgens Meijers eerst en vooral stil staan bij *concrete ervaringen* die ons raken en ruimte maken voor de ideeën en intuïties die daaruit kunnen groeien' (Meijers, 2013, p3). TUDELFT Onderwijs & Studentenzaken directeur Timo Kos geeft over Bildung in een media interview aan: '*[W]e are working on it and we are pretty well underway embedding this in our education with the responsible innovation programme. We will emphasize it in our forthcoming Vision on Education*'. Toch menen de studenten dat de focus van TUDELFT nu nog teveel ligt op een vakgerichte Ausbildung en dat Bildung in vergelijk daarbij achterloopt (Van Uffelen, 2017). Dus wat kan Bildung betekenen in de vorming ('guidance') van individuele studenten en studentbesturen?

En er is ook een wetenschappelijk debat gaande tussen filosofen en pedagogen over de inhoud en het belang van Bildung. Wat daarbij opvalt is dat er geen duidelijke en gedeelde definitie van Bildung bestaat. Mijn ervaring bij het schrijven van deze scriptie is dat hoe meer je van het Bildung afweet, hoe bescheidener je wordt. Met een geschiedenis van twee tot vijf eeuwen en de actuele discussie, krijg je maar lastig vat op het fenomeen. Dit beeld wordt gedeeld in het TV programma 'Filosofisch kwintet' (Human, 2014) waar voorzichtig en 'op de tast' door filosofen en experts over Bildung wordt gesproken. De veelheid van verschillende invalshoeken, perspectieven en gezichtspunten ten aanzien van dit fenomeen is duizelingwekkend. Bildung vindt plaats op het snijvlak van opvoeding, algemene ontwikkeling en filosofie. Het is daarmee een interdisciplinair thema, hetgeen een uitdaging betekent in het aanbrengen van een duidelijke onderzoeksfocus in deze scriptie.

## Hoofdstuk 1. Onderzoekopzet

### 1.1 Aanleiding

De directe aanleiding om deze scriptie te wijden aan Bildung is dat uit diverse onderzoeken blijkt dat de onderwijspraktijk zich vaak door een rationele, functionalistische en instrumentele (dus smalle) benadering laat kenmerken. Kennisoverdracht en het aanleren van vaardigheden en beroepscompetenties staan in het reguliere onderwijs centraal. Heidegger, de leraar van Gadamer, benadrukt dat de technologische conditie van de moderniteit gepaard gaat met het *attuning effect* van Ge-stell'. Deze vernauwt het wereldbeeld en alles wordt als economisch middel gezien dat zijn waarde verliest op het moment dat het zijn effectiviteit in de vorm van gebruiksnuut verliest (Heidegger, 1998). Instrumentaliteit wordt in relatie gezien met de relationele kwaliteit en de ethische inhoud van goed sociaal en geestelijk werk in het onderwijs.

Als tegenhanger van een functionele benadering klinkt in het huidige maatschappelijke debat uit diverse hoeken de roep om Bildung en de Bildungsoopdracht van de (hoge)school of universiteit (Van Stralen & Gude, 2011). Zo is er de toekomstvisie van Platform Onderwijs2032. Over Bildung en wereldburgerschap, waarin jongeren leren onafhankelijk te denken, empathie te voelen en authentiek te worden, zijn diverse conferenties georganiseerd en is er media-aandacht geweest voor het manifest 'En Denken,... Bildung voor leraren!' (Van Stralen & Gude, 2011). Veel scholen hebben naar aanleiding daarvan integrale Bildungs curricula opgezet. Op de Hogeschool Utrecht in samenwerking met Universiteit Utrecht is een zoektocht gestart naar hoe -als reactie op een instrumentele visie- op een andere manier invulling te geven aan een brede opvatting van kwalitatief goed onderwijs. Immers, conform het lectoraat Normatieve Professionalisering heeft de ontwikkeling van educatieprofessionals de laatste jaren sterk in het teken gestaan van instrumentele professionaliteit.<sup>1</sup>

Zo heeft de afdeling Educatie van de Universiteit Utrecht ervoor gekozen om Bildung een integraal onderdeel te laten vormen van alle onderwijsonderdelen van de faculteit (Bakker & Wassink, 2015). Ook heeft de Onderwijsraad een artikel gepubliceerd waarin zij zich uitspreekt voor de nieuwe uitdaging van brede vorming en tegen de smalle kijk op onderwijskwaliteit en de visieloosheid (Onderwijsraad, 2013). Dezelfde Onderwijsraad heeft een advies uitgebracht ten faveure van het belang van de evidence-based benadering van onderwijs (Onderwijsraad, 2006). Het thema 'normatieve professionaliteit' heeft binnen het onderwijs geresulteerd in een manifest: 'Leraren en het goede leren' (Bak-

---

<sup>1</sup> Hiermee worden de vaardigheden en kennis die wordt opgedaan om goed les te kunnen geven bedoeld. Op pabo's en andere lerarenopleiding is de nadruk op vakkennis, en het gestandaardiseerd toetsen daarvan, sterk toegenomen. Naast klasmanagement is er ook meer aandacht voor 'differentiatie', de competentie om te leren omgaan met verschillende behoeften van leerlingen in één klas. Kortom het gaat primair over het efficiënt en effectief kunnen organiseren van het leerproces van een groep leerlingen

ker & Wassink, 2014). Door de school te zien als een waardegemeenschap waar normatieve professionals al doende normatieve praktijken creëren, ontstaat een beter en werkbaarder perspectief op de identiteitsberaad van de school (Bakker&Wassink, 2014, p37)

Bildung heeft ook betrekking op de rol van docenten in het proces van kennisoverdracht en zelfexploratie, die uiteindelijk samenvalt met het verwerven van kennis van de wereld (Lutters, 2014). Sinds twee jaar bestaat er in Nederland een Bildungsacademie in Amsterdam. Deze is mede door studenten zelf opgericht. In Berlijn zijn er plannen voor het oprichten van het Von Humboldt forum.<sup>2</sup> Ook de recente Maagdenhuisbezetting kan als kritiek op het gebrek aan betrokkenheid, het gebrek aan directe invloed van studenten en kritiek op het eenzijdige rendementsbenadering binnen het onderwijs worden gezien. Het onderwerp Bildung is daarmee actueel en mijn aandacht ervoor vergrootte.

## 1.2 Onderzoeksaanpak & doelstelling

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden begin ik allereerst met een begripsoperationalisatie van Bildung. Ik tracht Bildung vanuit verschillende perspectieven te duiden en te verhelderen. Aan de hand van een historisch onderzoek ga ik in hoofdstuk 2 terug naar de wortels, etymologische betekenissen en definities van het fenomeen Bildung.

Drie tijdsintervallen: de klassieke oudheid, de Verlichting en de Romantiek komen daarbij aan bod. Van daaruit werk ik naar een eigentijdse begripsbepaling van Bildung, bekijk wat de overeenkomsten en verschillen tussen de definities zijn en zie ik ook de relatie tussen Bildung en 'liberal education'. Vervolgens doe ik een filosofisch onderzoek naar de relatie van Bildung met instrumentaliteit. Daartoe behandel ik in hoofdstuk 3 allereerst de onderwijscontext en dominante denkmodellen ('paradigma's') van waaruit naar onderwijs en kwaliteit wordt gekeken. Dat relateer ik vervolgens in hoofdstuk 4 aan de definitie en karakteristieken van Bildung bij de zes hoofdauteurs. Deze analyse zal zich hoofdzakelijk centreren rond twee kerndimensies in het werk van Max Weber, te weten: substantiele rationaliteit en instrumentele rationaliteit. Naast deze analytische beschrijving, zal ik tot slot zal ook mijzelf positioneren ten opzichte van hen en het Bildungsdebat. Het als kennisdoel verhelderen van de relatie tussen de concepten Bildung, zingeving en (doel)rationele instrumentaliteit binnen de educatie- en begeleidingspraktijk staat daarbij centraal.

Om ook een koppeling te maken met de praktijk, kent deze scriptie ter illustratie een klein illustra-

---

<sup>2</sup> *The Humboldt-Universität Berlin, the University of the Arts Berlin and the Social Science Research Center Berlin, in alliance with the Hans-Bredow Institute for Media Research in Hamburg as an integrated co-operation partner – enable multilayer perspectives of the Institute by focusing on technological and legal perspectives as well as on sociological, economical and artistic aspects.*

tief, op de praktijkgericht, 'ontwerp'. Hierin beschrijf ik een -weliswaar beperkte- kwalitatieve praktijktoetsing van de theoretische onderzoeksbevindingen bij het Delftse studentenpastoraat. Dit onderzoek is afgenomen bij één focusgroep, waarin de pastores bevroegd werden op de dimensies van Bildung, wat zij daarvan herkennen in hun praktijk en wat Bildung kan betekenen in hun begeleidingspraktijk. Daarbij staat, naast studiesucces, zeker ook de persoonlijke en morele dimensie centraal. De pastores belichten vanuit 'het ruimte bieden voor zingevingsvragen' hun begeleidingspraktijk. De pastores werken, naar eigen zeggen, als 'normatief professional' bij uitstek op het brandpunt van integer leiderschap, spirituele/morele en levensbeschouwelijke vorming en studiesucces. Om deze reden is dit praktijkvoorbeeld van toegevoegde waarde bij de uitwerking van de onderzoeksvraag en de relatie van Bildung met substantiële rationaliteit. Deze onderzoeksresultaten kunnen slechts indicatief zijn. Desalniettemin ontstaat er aan de hand hiervan al wel enig zicht op de vraag of het doen van toekomstig kwantitatief/empirisch vervolgonderzoek op grotere schaal zinnig kan zijn. Er is naar mijn weten binnen de Universiteit voor Humanistiek (UvH) en binnen Nederland nog geen gecombineerd historisch en filosofisch onderzoek gedaan naar Bildung gekoppeld aan praktijken van het studentenpastoraat. Leoni Pek heeft wel een empirisch kwantitatief behoefteonderzoek gedaan van studenten (Pek, 2014). Daar kwam echter de vraag naar Bildung vanuit de TUDELFT<sup>3</sup> en andere universiteiten niet aan de orde.

Samenvattend begint deze scriptie in hoofdstuk 2 met een begripsoperationalisatie van historische en eigentijdse Bildung. Voor een contextuele benadering behandel ik in hoofdstuk 3 een contour-schets van het onderwijsveld. Ik richt me daarbij op hogescholen en universiteiten. Dat leidt tot een bespreking van dimensies ten aanzien van Bildung en de onderzoeksvraag. Bij zingevende Bildung betrek ik interpretatie (filosofische hermeneutiek), het naturalistische/waardevrije en het instrumentele en de verschillende wijzen waarop de zes hoofdauteurs zich hiertoe verhouden. Daartoe zal ik inzoomen op de posities van Charles Taylor, Gadamer, Nussbaum/Dohmen, Biesta en Schreurs. In hoofdstuk 4 tenslotte verhoud ik me tot deze zes hoofdauteurs en mijn positie binnen het academische Bildungsdebat.

### **1.3 Probleemstelling & Vraagstelling**

Kern van het probleem is mijns inziens de maatschappelijke enge gerichtheid op de kenniseconomie

---

<sup>3</sup> In de opening van het academische jaar werd in 2016 in vijf studentensteden Bildung als belangrijke speerpunt aangemerkt. In 2017 werd in een gesprek met MoTiv en het CvB van de TUDELFT gevraagd of MoTiv wil meedenken met de inrichting van de stilteruimte. Daarnaast werd gevraagd of MoTiv op het gebied van Bildung wat voor de TUDELFT kon betekenen in de toekomst.

waardoor het onderwijs steeds specifiek gericht is op het aantoonbaar aanleren van taalvaardigheid, ICT, financiële vaardigheden en competenties<sup>4</sup>

Brede ontwikkeling/vorming en het culturele en het democratische belang van opvoeding en onderwijs van jongeren en jong volwassenen kunnen daarmee in het gedrang komen. Omdat geesteswetenschappen geen aantoonbaar economisch nut zouden dienen, is het gevolg ervan dat op de disciplines geschiedenis, kunst, theologie en klassieke talen extra veel bezuinigd wordt (zie Dohmen, 2017 en Nussbaum, 2012). Daarnaast zorgen secularisering, ontkerkelijking en individualisering voor minder maatschappelijke samenhang en minder morele betrokkenheid. Bildung zou daar wellicht tegenwicht aan kunnen bieden.

Ik stel mij daarbij twee hoofdvragen:

1. *Kennisvraag: Wat is de relatie tussen Bildung en instrumentaliteit en kan Bildung als 'nieuwe' mogelijkheid t.o.v. de economische/instrumentele benadering van onderwijs(kwaliteit) vorm krijgen?*
2. *Praktijkvraag: wat kan Bildung betekenen voor de praktijk van het onderwijs en het studentenpastoraat?*

Afgeleid van deze hoofdvragen heb ik vijf deelvragen opgesteld:

- 1) *Wat kunnen we verstaan onder (Aus)Bildung en wat is de onderlinge relatie van de 2 begrippen?*
- 2) *Hoe worden denkkaders gebruikt om de kwaliteit van onderwijs in het hoger en universitair onderwijs te duiden en hoe relateert dat aan zingeving en instrumentaliteit?*
- 3) *Wat is de relatie van Bildung tot rationele instrumentaliteit?*
- 4) *Hoe verhoudt de (hermeneutische) filosofie van Gadamer, Taylor, Nussbaum/Dohmen en Schreurs zich tot Bildung?*
- 5) *Wat kan Bildung betekenen voor de begeleidingspraktijk van MoTiv, het Delftse studentpastoraat?*

#### **1.4 Theoretisch kader**

Ik vertrek vanuit de gedachte dat de verbinding van een filosofisch concept met de geleefde authentieke ervaring een kritische basisvoorwaarde is voor het (laten) ontstaan van waarachtige Bildung.

In Hoofdstuk 4 beschrijf ik hoe de zes eerder genoemde auteurs, met elk een unieke insteek, zich tot elkaar en tot de onderzoeksvraag verhouden.

---

<sup>4</sup> Vaardigheden op het gebied van Engelse taal, lezen, wiskunde, economie oftewel financiële geletterdheid, technologie en natuurwetenschappen gericht op het verkrijgen van een goede baan en maatschappelijk aanzien.

Taylor behandelt in zijn werk de relatie tussen morele dispositie en mensbeeld van *waaruit* men als persoon/professional handelt als richtinggevend kader voor toekomstig handelen en keuzes.

Gadamer weet aannemelijk te maken dat andere bronnen van kennis, zoals de authentieke ervaring van leren en leven, esthetiek (goede smaak) en dialoog belangrijk zijn bij zingeving. Het gaat niet alleen om een onthechte rationaliteit, maar juist om een koppeling van het filosofisch concept met de authentieke ervaring.

Biesta doet een pleidooi voor zingeving middels een 'pedagogiek van de onderbreking'. Op die manier kan praktische wijsheid ('phronesis') worden ontwikkeld. De pedagogische en empirische insteek van Biesta geeft een aanvullend inzicht in de onderwijspraktijk. Biesta onderzoekt Bildung vanuit een ethisch-filosofisch begrippenkader waarmee processen van opvoeding kunnen worden begrepen (Biesta, 2015, p243). Vanuit een onderwijspedagogisch denkraam beoogt Biesta om initiatieven te bieden om op alle organisatieniveaus na te denken over goed onderwijs. Biesta lijkt daarin te slagen omdat zijn ideeën worden opgepakt door docenten, educatieonderzoekers, onderwijsvernieuwers die zich bezig houden met vorming. Sinds 2015 is Biesta geassocieerd lid van lid van de Onderwijsraad. Bovendien is hij per april 2016 benoemt tot bijzonder hoogleraar 'Pedagogische dimensies van onderwijs, opleiding en vorming met bijzondere aandacht voor processen van humanisering en persoonsvorming'.

Schreurs en Dohmen/Nussbaum zijn/waren werkzaam bij de UvH en trachten aan de hand van een humaniseringsideaal en emancipatoire Bildung de huidige tijdgeest gericht op economische efficiency of systeemdruk van *New Public management* en accountability door 'verticale beheersmodellen' om te vormen. Zij verdedigen samen met Nussbaum een anti-instrumentele en/of anti-economische Bildungvisie. De scriptie sluit daarmee aan op het UvH onderzoeksprogramma dat vanuit Kritische pedagogiek, onderzoek doet naar identiteitsontwikkeling en het begrip subjectivering/subjectificatie en de relatie daarvan tot socialisatie en kwalificatie. Hierin schuilt tevens de humanistische relevantie.

Voor de beantwoording van mijn onderzoeksvraag bouw ik voort op het relevante theoretische onderscheid tussen rationele en substantiële rationaliteit van Max Weber. Dit specifieke onderscheid sluit immers goed aan bij mijn onderzoeksvraag naar zingeving en Bildung. In hoofdstuk 4 zal ik de morele ontologie en hermeneutiek als intrinsieke zingeving bij 'Bildung als ervaringsgericht zelfverstaan' betrekken.

### **1.5 Relevantie en verklaring van enkele kernbegrippen**

In het Westerse denken hebben we sterk de neiging gekregen tot het (functioneel) benadrukken van

expliciete kennis ('kennisbasis') en de vertaling van onderwijs in economisch nut, informatiesystemen en protocollen om economische groei als doel op zich te bereiken. Dat functionele en doelrationele denken betekent een vorm van instrumentalisering van mensen en/of gemeenschappen en mogelijk een blinde vlek dat economische groei vooruitgang in levenskwaliteit voor alle mensen betekent. Binnen de context van het onderwijs onderkennen we in Nederland/West Europa veel minder dan in Aziatische landen de waarde van 'tacit knowledge'. Onderwijs als deel van de opvoeding waarbij het overdragen van overtuigingen en waarden (een levenshouding en gesitueerde dispositie) minstens zo belangrijk is als de overdracht van informatie, kennis en vaardigheden. Een venster op de werkelijkheid waarbij geldige kennis, moeilijk te bekritisieren uitgangspunten, als rationeel aanvaardbaar wordt geacht. Deze benadering hoeft niet - of slechts ten dele - passend te zijn voor normatieve professionaliteit in de onderwijspraktijk (Bakker & Wassink, 2015, Biesta, 2015, Kunneman, 2013). De democratische vrijheid en menswaardigheid staan op het spel (Nussbaum, 2010, 2012, Biesta, 2015).

In deze scriptie maak ik gebruik van enkele begrippen. Hieronder geef ik een verklaring daarvan.

Met **Instrumenteel handelen** bedoel ik: een handelen dat is gericht op gegeven doelen, met behulp van (standaard)technieken. Instrumenteel handelen kan geschieden in een omgeving die voor het subject kenbaar is als een wereld van dingen en gebeurtenissen (Kunneman, 1986). Daarnaast kan instrumenteel handelen ook plaatsvinden in een wereld met andere subjecten, als die andere subjecten worden beschouwd als 'objecten', die eveneens wetmatig gedrag vertonen (Knoops, 2010).

Met **Naturalistische theorie** wordt bedoeld een theorie en methode 'die het fenomeen mens onderzoekt met behulp van de aan de natuurwetenschappen ontleende (in positivistische zin reductionele) methoden en modellen. In deze methoden wordt het menselijke gedrag beschouwd als een zaak 'zonder binnenkant' – zonder eigen voorstellingen, belevingen of bedoelingen – en als die er al zouden zijn, dan zijn ze voor de verklaring van het gedrag irrelevant'. (Van der Wal, 2006). Naturalistische posities beperken zich tot het uiterlijke gedrag en dat is zoals we in hoofdstuk 4 gaan zien voor Taylor niet alleen onvoldoende om te komen tot een juist perspectief, maar het heeft ook een vreemdend of verdringend effect op het wezen van de mens en de dieperliggende waarden en overtuigingen van waaruit we leven, doceren en handelen.

Bij **instrumentele (doel)rationaliteit** hanteer ik het het begrip zoals beschreven door Taylor: By "instrumental reason" I mean the kind of rationality we draw on when we calculate the most economi-

cal application of means to a given end. Maximum efficiency, the best cost-output ratio, is its measure of success<sup>5</sup> (Taylor, 1991).

**Zingeving** is een persoonlijke verhouding tot de wereld waarin het eigen leven geplaatst wordt in een breder kader van samenhangende betekenissen, waarbij doelgerichtheid, waardevolheid, verbondenheid en transcendentie worden beleefd, samen met competentie en erkenning, zodat ook gevoelens van gemotiveerd zijn en welbevinden worden ervaren' (Alma & Smaling, 2010). In verband met Bildung is het daarnaast belangrijk om toe te voegen dat het bij zingeving niet alleen gaat om cognitieve en evaluatieve processen, maar ook om de ervaring of beleving en de persoonlijke (authentieke) ervaring. Drie aspecten van zingeving lopen parallel met Bildung: het hermeneutische proces van (her)oriëntatie, (her)interpretatie ('meaning') en een gevoel van verbondenheid. Als betekenis wordt gegeven aan gebeurtenissen of ervaringen en als men zich als (wereld)burger verbonden voelt met anderen, draagt dat bij aan zingeving.

**Humanisering** is een moreel bepaald streven naar meer humane omstandigheden en verhoudingen in de samenleving. Humanisering, zoals beschreven in het manuscript naar een politiek van verandering van Fernando Suárez Müller (Suárez Müller, 2010) duidt op de menselijke activiteit waardoor de leefomgeving van mensen dusdanig wordt gestructureerd, dat mensen zich kunnen ontwikkelen en kunnen komen tot een menswaardig bestaan. Humanisering is sterk gebaat bij een bewuste, reflectieve manier van samenleven, waarbij iedere vorm van integer leiderschap een bijdrage kan leveren aan de humanisering van de samenleving. (Damstra, 2011)

---

<sup>5</sup> Gevonden op: <http://faculty.vassar.edu/brvannor/Phil110/malaises.htm>



## Hoofdstuk 2 Bildung: historie en begripsoperationalisatie

### 2.1 Inleiding

Alvorens in te gaan op de specifieke onderwijscontext (hoofdstuk 3) zal ik eerst de geschiedenis van Bildung belichten. Immers, willen we Bildung begrijpen en het fundamentele verschil tussen een instrumentele en een substantiële visie op onderwijs belichten – dan moeten we beginnen bij de ontstaansgeschiedenis. Van daaruit kunnen we zoeken naar nieuwe mogelijkheden die tot een eigen-tijdse variant van Bildung kunnen leiden.

Het begrip Bildung heeft geen Nederlands equivalent en wordt daarom onvertaald gelaten. Bildung is een begrip dat zowel in de Romantiek als de Verlichting is geworteld. De invulling ervan is sterk gere-lateerd aan externe sociaal-economische en politieke omstandigheden en ontwikkelingen in de tijd. In dit hoofdstuk komt met name de sociaal-economische dimensie aan bod. Bildung gaat uiteindelijk om het ontwikkelen van het ‘innerlijke leven’ en een geestelijke- en academische vorming door taal en denken. Je komt bij het behandelen van Bildung daarom al snel uit bij de filosofie, pedagogiek en (kunst)geschiedenis. Een juist begrip van de paradox van Bildung is belangrijk voor een goed begrip van het complexe fenomeen: ‘A decisive step was taken when the activity of the acquisition of the contents of Bildung became itself recognised as a constitutive aspect of the process of Bildung’ (Biesta, 2002).

### 2.2 Bildung bij de oude Grieken

#### *Paideia*

Het ideaal van Bildung is terug te vinden bij de Oude Grieken. Zowel de sofisten als de socraten stel-den het individu in relatie tot de samenleving centraal.

De oude Grieken hanteerden het begrip Paideia. Het ging hier om een vrij en oneindig (groeit) proces van individuen. Bildung heeft parallellen met paideia in die zin dat het woord paideia is afgeleid van ‘pais’ dat opvoeding, jeugd en letterlijk ‘kind’ betekent.

De paideia -waarin de mondelinge en schriftelijke verantwoording van een grondige training in litera-tuur, geschiedenis en ethica centraal stonden-, kende een humanistisch opvoedingsideaal, de vor-ming van een heel en volledig mens. Het ging specifiek om kennis en ontmoeting met de Griekse cultuur, de literatuur en de retorica. Kleemans verwijst op de volgende manier naar Pascarella: ‘*Call-ing on the tradition of the ancient Greeks, a liberal arts education was intended to free students from the bondage of habit and custom by tempering profound parochial convictions with a measure of tolerance and judicious sense of humility. Moreover, a liberal arts education focused on the develop-*

*ment of the 'whole person' by teaching students to understand not only themselves but also the foundations of a democratic society and the responsibilities of citizenship. This noble task was accomplished by introducing students to the methods of reasoning and instilling in them an understanding of the proper balance between the opportunities for individualism and the demands of community' (Kleemans, 2014, p22, Pascarella, 2005). En op de volgende wijze refereert Kleemans ook aan Miller: 'The whole aim of this education was the formation of adults, not the development of the child (...) In the old classical humanist ideal of liberal education, by contrast, you were educated or inducted into a culture, into a shared ideal of what it is to be fully human (the idea of paideia) and to lead 'the good life', the life that would necessarily bring fulfillment and happiness – not because it sought to maximize pleasure or utility but because it was good and virtuous, both morally and intellectually' (Kleemans, 2014, p27, Miller, 2007, p20).*

### *Plato*

De grotmetafoor van Plato heeft volgens Wil Derkse ook aspecten van het idee van Bildung en de essentie van opvoeding en onderwijs. In die analogie zit de mens vast in een duistere grot. De mensen kunnen maar één kant op kijken. Op de grotwand zien ze schaduwen. Omdat ze nooit iets anders dan die schaduwen hebben gezien, houden ze dat schouwspel voor de werkelijkheid. Om een andere, helderder kijk op de werkelijkheid te krijgen, heeft de mens de hulp van een ander nodig. Iemand die hem kan helpen door hem van zijn boeien te bevrijden en zijn ziel om te draaien. De losgemaakte en omgedraaide ziel wordt vervolgens door de bevrijder naar boven gesleurd – dat gaat met moeite, met tegenzin en 'geboortepijn' gepaard (Derkse, 2011, p8). De begeleider bij deze persoonlijke ontwikkeling is als een Socratische vroedvrouw en volgens Lutters zijn in deze verbeelding drie fases tot kennis en inzicht te onderscheiden: de oude wereld van de verdoelden, het maken van keuzes in het 'nu' en ten derde de fase waar kennis tot praktische wijsheid wordt ('*phronesis*'). Plato bepleitte de oriëntatie op het absolute goede en Aristoteles karaktervorming door middel van deugd, Epicurus verdedigde gematigd genot en de Stoïcijnen een leven in overeenstemming met de natuur.

### *Non scholæ sed vitæ discimus*

Seneca (4 voor Chr. – 65 na Chr.) stelde: 'Non scholæ sed vitæ discimus'. Dat betekent: 'Niet alleen voor school, maar voor het leven leren wij'. Seneca behoort, met Marcus Aurelius (121-180) en Epictetus (50-130), tot de prominente aanhangers van de Stoa. De Stoa was een stoïcijnse filosofische stroming van drie eeuwen voor Christus. Voor deze stoïcijnse filosofen is 'leven naar de natuur' het principiële uitgangspunt, waarbij 'natuur' moet worden opgevat als een ideale orde (kosmos), die wordt bestierd door de rede (logos). De maat voor de vormgeving van de mens ligt niet in handen van de mens zelf, zij wordt als het ware 'van buitenaf' aangereikt. De maat voor een goed leven is

transcendent. (Dohmen, 2016).

### **2.3 Bildung in de Verlichting en de Romantiek**

Tijdens de Verlichting (circa 1650-1800) werd er kritisch gekeken naar religie, mystiek en alles wat onverklaarbaar was. De Verlichting stond voor bevordering van de wetenschap en intellectuele uitwisseling. De rede en het verstand waren belangrijk. De wetenschappelijke revolutie had namelijk het idee naar voren gebracht dat alles met de rede verklaarbaar was.

De Romantiek (1795-1848) is te zien als een tegenreactie op de dominantie van de eenzijdige rede. In deze periode werd de subjectieve ervaring als uitgangspunt genomen. Introspectie, intuïtie, emotie, spontaniteit en verbeelding kwamen centraal te staan. Als bron van weten stelden romantici het niet direct zintuiglijk waarneembare boven de verstandelijk rationele kennis. Zij richtten zich daarbij vaak op het verleden waarin het heden geworteld zou zijn en zonder welke wortels het heden niet gekend zou kunnen worden.

#### *Canon*

In de Humanistische canon valt te lezen: 'In het einde van de 18e en 19e eeuw doen zich twee ontwikkelingen voor in het Europese denken, die allebei zorgen voor een afbuiging van het humanisme. Aan de ene kant wordt sterk ingezet op wetenschappelijke rationaliteit, logica, nut en technologie. Aan de andere kant wordt sterk ingezet op emoties en intuïties, het verleden, het particuliere en de natuur [http://www.humanistischecanon.nl/rede\\_of\\_emotie](http://www.humanistischecanon.nl/rede_of_emotie).

Grofweg verzet het romantische denken zich tegen de overfocus van het rationeel wetenschappelijke denken. De Romantiek legt volgens de humanistische canon 'de nadruk expliciet op de subjectieve beleving, het eigen innerlijk en de aanwezige emoties. Er wordt een behoefte zichtbaar de realiteit iets minder scherp waar te nemen en juist de verbeelding, de droom, het vergezicht en de morele horizon te laten spreken'. De natuur krijgt grote betekenis, zij staat voor oorspronkelijkheid en zuiverheid. Volgens een van de grondleggers van de Romantiek, theoloog Ludwig Gotthard Kosegarten (1758-1818) manifesteerde het goddelijke zich in de natuur en daarom was de persoonlijke ervaring van de natuur heel belangrijk. (Roland Gieles, datum onbekend)<sup>6</sup>.

#### *Kant*

Immanuel Kant (1724 – 1804) problematiseert Bildung als een historische filosofie binnen de context van de Verlichting. Kant wijst tegen de achtergrond van zijn 'Was heisst Aufklärung?' op het afleggen

---

<sup>6</sup> <http://www.geschiedenisbeleven.nl/terug-naar-het-gevoel-kunst-in-de-romantiek/>

van de onmondigheid of onvolwassenheid door het vormen van een juist oordeelsvermogen. (Kant, 1999, Kant, 1988).

De onmondigheid is dan aan zichzelf te danken wanneer het niet gaat over een gebrek aan verstand, maar een gebrek aan vastberadenheid en moed zich van zijn verstand zonder leiding door een ander te bedienen (Biesta, 2016, p15). Hiervan afgeleid komt de zinspreuk van de verlichting: '*Sapere aude*' (durf te weten).

Kant beschreef daarmee de roeping om vrij te denken. Anders gezegd: rationele autonomie was de bestemming van de mens. (Kant, 1982, p 701). Kant gaf al aan 'het onvermogen zich van zijn verstand te bedienen zonder de leiding van een ander' (Kant, 1988, p57). Volgens Biesta betoogde Kant ook dat de neiging tot vrij denken en rationele autonomie uitsluitend en alleen door de opvoeding tot stand kon worden gebracht (Biesta, 2016, p16).

De Verlichtingsdenker Immanuel Kant ontwikkelde een breed Bildungsprogramma op basis van disciplineren, cultivering, civilisering en moralisering. Hij stelde met grote nadruk dat morele vorming vóór intellectuele vorming gaat. Morele opvoeding is leren om uit vrije wil het goede te doen, omwille van het goede zelf. Samen met Von Humboldt staat hij aan de basis van het moderne Bildungsprogramma. (Dohmen, 2016).

Biesta citeert Usher & Edwards (1994) bij de volgende conclusie: 'Met Kant kwam de grondslag voor het proces van opvoeding en onderwijs daarmee te liggen bij het humanistische idee van een subject dat de potentie bezit tot zelfmotivatie en zelfsturing', waarbij het de taak van opvoeding en onderwijs werd om deze potentie tot ontwikkeling of wasdom te brengen. Een Bildung waardoor subjecten volledig autonoom kunnen worden en uit eigen beweging kunnen handelen (Biesta, 2016, p16 ). Op die manier kwam er een verbinding tussen rationaliteit, autonomie en educatie als de heilige Drieduidigheid van het project van de verlichting (Biesta, 2016, p16). Kortom, rationaliteit werd het moderne criterium voor wat het betekent om mens te zijn. Kant had evenals Fichte in hun filosofie humaniteit gelijkgesteld aan zedelijke zelfbepaling. De mens werd pas echt mens als hij uit vrije wil zijn karakter in overeenstemming bracht met de morele wet. (Lechner, 2003, p100).

#### *Von Humbolt*

Het Duitse onderwijssysteem van de 18e eeuw danst naar de pijpen van de groeiende industrie en kenmerkt zich door efficiency en doelgerichtheid (Wessels, 2016). Dan wordt filosoof en taalwetenschapper Von Humboldt (1767-1835) onderwijsminister. Hij bezint zich op de waarde en het waartoe van onderwijs. Het beoogde doel van Bildung is volgens Von Humboldt om de aangeboren kracht en karakter-ontwikkeling te bestendigen. Von Humboldt pleit als humanist voor mensgericht onderwijs, voor maatschappelijke betrokkenheid en voor bewuste karaktervorming.

'Ieder individu, afhankelijk van zijn behoeften en mogelijkheden en gebonden aan de grenzen van zijn kracht, moet de kans hebben zich te ontwikkelen volgens zijn innerlijke persoonlijkheid.' (Von Humboldt, *Gesammelte Schrifte*, I, p. 111). Bildung betekent in de visie van Von Humboldt (1769 – 1859) de ontplooiing van alle krachten van de persoon in ontmoeting met de klassieke wereld van kunst, literatuur en toneel. Humboldt schreef al in 1810 de 'theorie der Bildung des Menschen'. Het hogere doel van Bildung was om een vrij en zelfbeschikkend mens te worden.

Von Humboldt was beïnvloed door Herder, Kant, Fichte, Schiller en Goethe. Von Humboldt was een bewonderaar van de klassieke oudheid (Dohmen, 2017). Humboldt gebruikte ter verduidelijking van Bildung de metafoer van een holle en bolle spiegel. De kijkrichting van de spiegel is zowel naar buiten als naar binnen. Er ontstaat door die dubbele gerichtheid een manier om historisch te denken en deel en geheel, geschiedenis, heden en toekomst met elkaar in onderling verband te zien en het onderwerp contextueel te relateren, dat we anders zonder achtergrond ('*disembedded*') zouden moeten begrijpen.

Lechner (Lechner, 2003) behandelt de denkbeelden van de Weimarer Klassik om te eindigen met de icoon van de neohumanistische vormingstheorie, Von Humboldt.

De hervormingstijd van Pruisen (1807-1814) schiep onverwacht kansen om dit vormingsideaal in de praktijk te brengen. De kritiek op het utilitarisme en eenzijdig rationalisme van de Verlichting verbondt Humboldt met Sturm und drang. Humboldt ging uit van de eenheid van lichaam en geest, geest en natuur en loofde de harmonieuze eenheid van gevoel en verstand. Hij zag vorming als voorwaarde voor verwerkelijking van humaniteit. Net als Herder, de Weimar klassieken en Fichte. De cultuur van de oude Grieken zag hij als voorbeeld. Niet om deze één op één te kopiëren, maar wel als richtsnoer (Lechner, 2003, p100). De mens werd niet mens simpelweg omdat hij behoorde tot de menselijke soort, maar werd mens omdat hij mens door (zelf)vorming kon *worden* (Lechner, 2003, p100).

De Romantiek stelde tegenover het universalisme de gedachte dat elk volk beschikt over een unieke *Volksgeist*. Maar Von Humboldt is kritisch op zijn eigen cultuur. Deze is in de opinie van Von Humboldt door de industrialisatie mechanisch en teveel gericht op het nut der dingen. Deze enge gerichtheid van smalle vorming staat de individuele ontplooiing in de weg. Von Humboldt is dus kritisch op het eenzijdige rationalisme van de Verlichting. Zijn ideaal van juist een holistisch mensbeeld omvat de eenheid en harmonie van lichaam en geest, van geest en natuur en van gevoel en verstand. De verwezenlijking van dit ideaal is altijd het 'worden' van toenemende harmonie, maar is geen statische toestand of een vaststelbaar eindstation (De Muynck, 2003). De weg naar humaniteit is een proces van 'zelfwerkzame ontplooiing van de natuurlijke talenten van het individu' (Lechner, 2003). Goede vorming is volgens Von Humboldt algemene vorming ('*allgemein Bildung*'). Eenzijdige ontwik-

keling, of ontwikkeling met puur praktische doelen is een belemmering om echt (heel) mens te worden. Echt mens wordt men uiteindelijk door bezig te zijn met het esthetische (De Muynck, 2003). Eenzijdige ontwikkeling van het louter nuttige, beroepsgerichte vorming verhinderde de ontplooiing van de krachten tot een harmonieus geheel en beletten de mens daarom echt mens te worden. Tegelijkertijd verbond Von Humboldt net als Schiller en Fichte hun vormingsfilosofie en maatschappijkritiek met elkaar. (Lechner, 2003, p101). Maatschappelijke transformatie kan niet van bovenaf door de staat worden geïnitieerd. Noch door revolutionaire wijze in de maatschappelijke verhoudingen. Verbetering en transformatie van de maatschappij moest beginnen bij de intrinsieke vervolmaking van de individuen zélf. Vorming was bovenal *humanistische* vorming (Lechner, 2003) en Bildung kent zo zeker ook romantische trekken.

### *Rousseau*

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) was in de Romantiek een belangrijke pleitbezorger van Bildung, de menselijke natuur en het serieus nemen van de innerlijke stem en spiritualiteit. Voor Rousseau was Bildung -als remedie tegen vervreemding-, naast een pedagogisch ook een politiek project. Volgens Siljander is Rousseau, zonder dat hij de term Bildung zelf bezigde, zelfs een van de eerste Bildungsdenker (Siljander, Kivelä & Sutinen, 2012)

### *Schiller*

In het werk '*Briefe zur ästhetischen Erziehung*' van de Duitse Bildungsdenker Friedrich (von) Schiller (1759 - 1805) wordt gesproken over vorming en opvoeding en wordt in directe zin gerefereerd aan de verlichting van Kant en de romantiek van Rousseau. Bildung als contextualisering en een actieve verhouding tot het geleerde zijn ook hier van toepassing, omdat Schiller zijn ideeën vanuit de situatie in zijn tijd ontwikkelt.

De brieven schenken aandacht aan schoonheid, moraliteit en de verhouding van deze twee tot elkaar. Ze omvatten Schillers theorie over esthetische opvoeding. De originele brieven werden geschreven in 1793. In 1801 zijn ze -grondig herzien- als één werk uitgegeven.

### *Bildung & Ausbildung*

Het Pruisische Bildungsideaal van Von Humboldt gold als richtsnoer voor de op de industrie gerichte en door instrumentele waarden gedomineerde onderwijspraktijk met competentieontwikkeling gericht op de arbeidsmarkt. Dit wordt ook wel Ausbildung genoemd: mensen vakgericht opleiden voor een bepaald beroepsprofiel. De opleiding staat dus vooral ten dienste van de arbeidsmarkt. Hieraan ligt een instrumentalistische visie ten grondslag. Dit is een visie op onderwijs waarin een bepaald doel bereikt moet worden.

Bij de definitie van *'allgemein Bildung'* van Von Humboldt daarentegen gaat het over een vorming die intrinsiek, op zichzelf, waardevol is: de vorming van de unieke krachten en talenten die een persoon in zich draagt. Wie ben ik en wat is de bedoeling van mijn zijn. Want – zo gaat de gedachte – wie zich als mens volledig kan ontwikkelen, verrijkt zijn omgeving met zijn talenten en bewuste houding.

De menselijke ontplooiing en de ontwikkeling van maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef gaan hand in hand. Persoonlijke (karakter)vorming leidt vanuit een romantisch uitgangspunt automatisch tot een harmonieuze samenleving. Zingeving kan volgens Von Humboldt niet door economisch gewin verkregen, of van hogerhand voorgeschreven worden.

Het onderwijs zou in plaats daarvan het intrinsieke zoekproces van talenten en een bevordering daarvan moeten stimuleren. Von Humboldt plaatst Bildung nevensgeschikt aan Ausbildung. Onderwijs zou volgens Von Humboldt aldus vrij van staatsinmenging vorm moeten krijgen.

In de praktijk probeert Von Humboldt zijn ideaal te realiseren door het dienen van de publieke zaak. Als Pruisisch diplomaat en staatsman van Europese allure probeert hij het onderwijs te hervormen. Von Humboldt laat zien dat *Bildung* zowel over innerlijke ontwikkeling, als over politiek kan gaan. Maar het blijkt ook dat deze twee kunnen botsen.

([http://www.humanistischecanon.nl/weimar\\_humanisme/wilhelm\\_von\\_humboldt](http://www.humanistischecanon.nl/weimar_humanisme/wilhelm_von_humboldt))

Von Humboldt is een inspiratiebron geweest voor de latere generatie van Bildungsdenkers.

### *Bildung: Verlichting én Romantiek*

Zowel de Verlichting als de Romantiek kunnen gelden als hoeksteen van de moderne cultuur alsook van de Bildungstraditie. Koo van der Wal stelt dat 'de Verlichting een breuk met het pre-moderne denken betekende, in die zin dat het geloof in een gesloten, betekenisvolle orde van de natuur, waar alles zijn welbepaalde plaats heeft, opgegeven wordt. Deze desacralisering van de natuur is de voorwaarde voor de emancipatie van de mens. Zij maakt de objectiverende wetenschap mogelijk en leidt tot een moderne opvatting van het subject als een onafhankelijk Ik (*'disengaged self'*)' (Van der Wal, 2006). De bronnen van 'het goede' liggen voortaan niet langer buiten, maar in de mens. Naast autonomie, gelijkheid en zelfvervulling is doelmatigheid -in de zin van het hebben van 'controle over...' - een sterke waarde. Hiermee gaat een instrumentele opvatting van rationaliteit gepaard. Dit uitgangspunt is (zoals we bij Taylor in hoofdstuk 4 gaan zien) heden nog steeds zichtbaar.

Wij zijn volgens Van der Wal echter niet alleen kinderen van de rationele Verlichting, maar evenzeer die van de Romantiek. Bildung heeft in die periode een grote vlucht genomen. Volgens Dohmen was er ook toen een beweging gericht tegen autoritaire vormen van disciplineren en tegen zinloos weten

(Van der Wal, 2006, p29). De Bildung van de Romantiek beoogde werkelijke vrijheid te bereiken. De gedeelde definitie uit het boek 'EN Denken,.. Bildung voor leraren' (2011) luidt: 'het proces van innerlijke ontwikkeling op basis van een brede beschouwing van culturele en maatschappelijke verworvenheden en uitingen. Bildung is zowel een doel als middel om mensen te stimuleren tot een open, betrokken en nieuwsgierige houding die hen beter in staat stelt tot het ontwikkelen van morele en kritische oordelen. In die zin is Bildung direct gerelateerd aan burgerschap en een voorwaarde voor de verdere ontwikkeling naar een samenleving, waarin mensen zich verantwoordelijk weten voor het beschavingspeil van de betreffende samenleving en cultuur. Iedere burger wordt geacht hier een bijdrage aan te leveren, sommige burgers zoals leraren hebben hierin op grond van hun professie een bijzondere taak en verantwoordelijkheid' (Van Stralen, 2011, p19).

In deze definitie zie je elementen van de laatmoderne Gadamer (openheid, cultuur en cultivering), de Romantiek van Rousseau (authentieke oriëntatie) en Von Humboldt (brede vorming/ gemeenschapszin) en de Verlichting van Kant (zelfstandig oordelen, verantwoordelijkheid) doorschemeren.

## **2.4 Begripsbepaling**

### *2.4.1 Een niet onproblematische begripsbepaling*

Zoals in de voorafgaande paragrafen in vogelvlucht beschreven, kent Bildung als educatieideaal een lange traditie die begint bij de oude Grieken, langs het (neo)humanisme, de Verlichting en de Romantiek (Siljaner, Kivelä & Suttinen, 2012, Klafki, 1986, Tenorth, 1995, Tenorth, 1986) strekt tot aan de dag van vandaag.

Door de geschiedenis heen is en wordt het belang van Bildung onderkend om een gemeenschap te stichten, om tradities levend te houden en om te bouwen aan een werkelijk leefbare samenleving. Von Humboldt, spreekt in dat verband over '*interplay*', '*interaction*' en '*wechselwirkung*' tussen individu, de directe omgeving en de maatschappij in brede zin. Voor Bildung is naast specialisatie ook brede scholing nodig (Dohmen, 2011).

Naast kennisontwikkeling is Bildung ook een morele dispositie en een levenshouding. Een ideaal overigens, dat volgens Nietzsche alleen genieën daadwerkelijk kunnen realiseren. Echter, wat bij Bildung essentieel is, is het gaan van 'de weg', de koers ervan, en minder het behaalde resultaat. Als het fenomeen Bildung wordt besproken, dan ligt de (humanistische) kern ervan niet zozeer in de van hogerhand opgelegde discipline, socialisering en aanpassing aan een sociale orde, maar juist in een cultivering van het innerlijke leven van de menselijke geest, de (hele) persoon en zijn/haar medemenselijkheid.



#### 2.4.2 Wat is Bildung niet?

De definitievraag naar Bildung is knap ingewikkeld en door de historiciteit van het fenomeen welhaast een Gordiaanse knoop. Beginnen met definiëren door aan te geven wat het *niet* is, kan soms verhelderend werken: Bildung is volgens Bieri niet: 'jezelf ontwikkelen door buiten adem achter de zegekar aan te rennen'.

Bildung gaat niet over het toewerken naar een vooraf vastgesteld doel of voorbepaalde invulling van het menszijn. Het gaat in tegenstelling tot instrumentaliteit dus niet om iets waaraan de invulling vooraf gedefinieerd is en waar stap voor stap, doelmatig naartoe gewerkt kan worden.

Bildung is daarom ook geen Ausbildung, al zal blijken dat de twee begrippen in de praktijk wel met elkaar samenhangen.

De relatie tussen Bildung en Ausbildung is complex in de zin dat het niet eenvoudig is te stellen waar Bildung precies ophoudt en Ausbildung begint. Verschillende auteurs zien ook andere verhoudingen tussen deze twee begrippen. In de praktijk meer dan de theorie hangen de twee begrippen ook samen. In theoretische zin is Bildung zeker te (onder) scheiden van Ausbildung. Ausbildung is met gespecialiseerde en smalle vorming gericht op de beroepspraktijk. Ausbildung is als vorming meer ingekaderd en ook meer instrumenteel van aard. Vorming staat dan ten dienste van de toelevering van capabele (kennis)werkers voor de arbeidsmarkt. Bildung kent in tegenstelling tot Ausbildung een substantiële rationaliteit: Bildung huisvest immers een ideaal, een inspiratie en kan zowel een middel, doel als een waarde in zichzelf zijn. Met het oog op de educatiepraktijk in hoofdstuk 3 kan gesteld worden dat Bildung brede vorming is, gericht op het ontwikkelen als heel mens. Dat wil zeggen een vorming gericht op de eenheid van lichaam en geest, gevoel en verstand, cultuur en natuur. Bildung is geen apart vak of aparte leerlijn. Juist het hele programma/curriculum moet er integraal van doordrenkt raken.

Horkheimer stelt: *'Don't expect me to define it [Bildung]. There are areas in which clear and simple definitions are more than to the purpose, and the role of definition in knowledge should not be underestimated in any way. If one nonetheless seeks to grasp that which is relevant and substantive, which expresses itself in an idea, one must attempt to gain entry to an idea's internal life, its tensions and ambiguities, and surrender to the risk of colliding with contradictions in such a manner that one is even guilty oneself of contradiction.. [T]he process of clarifying and defining ideas is not something that precedes knowledge. That process is realised only by applying ideas to objects and by presenting content-related judgements about those objects. This applies also to the idea of Bildung'* (Horkheimer, 1953, p14-15).

*Bildung is what is left in your soul when you have forgotten everything you have learned*

Bovenstaande zinsnede van de Zweedse author Ellen Key (1849-1926) wordt in de Bildungsliteratuur

regelmatig gerefereerd (Borgnakke 2008). Het geeft aan dat Bildung voor wat betreft het individuele gaat om *self-cultivation, self-formation en self-perfection* (Bruford, 1974, Bohlin, 2008, Noergaard, 2011). Zoals we in Hoofdstuk 4 bij de behandeling van eigentijdse Bildungsauteurs gaan zien, relateert Bildung echter ook aan de (levensbeschouwelijke) relatie van het individu en de gemeenschap. Daar eigentijdse definities van Bildung niet zelden individueel of individualistisch worden opgevat is dit belangrijk om te benadrukken (zie ook Schreurs&Otten, 2016). De bovenstaande zinsnede refereert aan zowel het proces als het intrinsieke doel: *'To become and to be self-cultivated ('gebildet')* (Borgnakke 2008). Beiri geeft op de volgende wijze aan wat het betekent om een vrij burger te zijn: Bildung is aldus een intrinsieke zelfvorming dat vervolgens wél extern gefaciliteerd en bevorderd kan worden. Als in termen van kritisch-analytische competenties, expressieve competenties, ethische competenties over Bildung wordt gesproken, wordt echter niet gesuggereerd dat deze persoonlijke vorming volledig vooraf gedefinieerd is. De menselijke authenticiteit en het open einde aspect van de ontwikkelingsgang is een kritische voorwaarde van waarachtige zelfverwerkelijking. Door het persoonlijke karakter ervan, kan het niet van hogerhand worden afgedwongen. Wel kan de universiteit of (hoge)school Bildung bevorderen door bijvoorbeeld ruimte te scheppen voor het bewust aangaan van de persoonlijke ontdekkingstocht.

Een eensluidende of algemeen geldende definitie van Bildung bestaat niet en is waarschijnlijk ook onmogelijk. In mijn scriptie zal ik een contextspecifieke definitie formuleren. Vorming en identiteit-ontwikkeling of karaktervorming komen er nog het dichtst bij in de buurt, maar dekken in zichzelf toch niet helemaal de lading.

#### *2.4.3 Eigentijdse Bildung*

Koen Wessels geeft op de volgende wijze een wat gepolitiseerd debat rond Bildung aan: 'Op het eerste gezicht lijkt het gesprek dat we hier met elkaar voeren een strijd tussen voor- en tegenstanders van Bildung te zijn. Maar wie naar de argumenten van beide kampen kijkt, ziet al snel dat de werkelijke strijd een andere is: de strijd om de definitie van Bildung. De tegenstanders van Bildung pone- ren, deels bewust en deels onbewust, definities waar menig voorstander van Bildung waarschijnlijk ook tegen zou zijn en vice versa' (Wessels, 2016).

Op deze plaats kies ik in plaats van een eenduidige en richtinggevende definitie van Bildung ervoor om Rene Gude (1957 – 2015) aan het woord te laten, die op een narratieve manier Bildung als een paradoxaal 'tussenbegrip' begrijpelijk tracht te maken: *'Als ik even iets heel algemeen mag zeggen over de opvatting die wij eigenlijk met alle auteurs en alle betrokkenen langzaam maar zeker over Bildung zijn gaan koesteren, dan is het opgebouwd vanuit die merkwaardige spanning dat alle leerlingen, maar je zou ook kunnen zeggen alle mensen, twee basale drijfveren hebben; de ene drijfveer is*

*erbij willen horen, en de andere drijfveer is eenmaal in die club er een beetje bijzonder in zijn. En die twee die staan op gespannen voet. Erbij horen betekent eigenlijk je individualiteit min of meer opgeven, er een beetje uitsteken betekent je individualiteit ontwikkelen'* (Gude, 2015). We zijn volgens de wijlen Denker des Vaderlands doorgeschoten individualisten. Gude wil daarom eerherstel voor het collectief en stelt voor om dan samen aan zingeving te doen (Gude, 2014).

In de kernparagraaf van het boek 'En Denken,.. Bildung voor leraren'(Sloterdijk & Gude, 2012) wordt Bildung als een begrip hangende tussen disciplineren en liberalisering voorgesteld.

Disciplineren is nodig om leerlingen de vaardigheden te leren die een samenleving nodig heeft om zichzelf in stand te houden. Liberalisering van individuen is nodig om een samenleving innovatiekracht te geven. Het gaat om de juiste verhouding of de balans. Als Gude opmerkt dat de maatschappij mensen vormt die het nodig heeft, lijkt hij een instrumentele houding te suggereren.

Moderne definities wijzen vaak terug naar het ideaal van Von Humboldt: Je als mens actief en bewust verhouden tot de wereld en de traditie(s) waarin je staat is belangrijk.

Bildung is overwegend toekomst- en ontwikkelingsgericht en gaat over wat het betekent om 'mens te zijn' en nog meer over 'mens worden'. Volgens Gadamer is de ontmoeting met het andere de trigger waardoor we ons zelf in Bildung vormen. Het is geen kwestie van leren en weer vergeten: Op die manier kan Bildung als geïnternaliseerd begrip worden begrepen.

#### *2.4.4 Bildung als brede (zelf)vorming*

Zoals we in hoofdstuk 4 gaan zien is in plaats van een naturalistische objectivering en technocratie, juist de grondidee van Bildung dat een mens pas wezenlijk mens is als ze een subject is, autonoom kan zijn en zelfstandig kritisch nadenkt.

Wil Derkse beschrijft in dat verband de specifieke relatie tussen educatie, vorming en authenticiteit en persoonlijke groei. In de filosofie wordt gesproken over transcendentie. Dan leer je hetzelfde anders te zien, verruimt je horizon zich, en leer je naar je inzicht en oordeel te handelen, gericht op wat van waarde is (Derkse, 2011, p10). Derkse benoemt vijf met elkaar verbonden gebieden van het menselijke 'innerlijk' leven: we kunnen blijven groeien in aandacht, kennis, verstandig oordeel, verantwoordelijkheid, en de toewijding van het hart aan zaken en mensen die je hoog hebt' (Derkse, 2011, p11). Vervolgens maakt Derkse een vergelijking tussen economie en vorming: 'Je zou kunnen stellen dat de aanhangers van de zogeheten kenniseconomie of (soms bijna als synoniem gebruikt: de kennissamenleving), zich beperken tot de eerste twee groeidomeinen van alerte aandacht en toepasbare slimheid. Die zijn beide belangrijk maar missen nog de verstandige oordeelsvorming, de

deugd van het passende antwoord (verantwoordelijkheid) en de toewijding van het hart (Derkse, 2011, p.11) Bildung door *brede* vorming probeert mensen ook in die laatstgenoemde domeinen te laten groeien. Bildung bij educatie heeft uiteindelijk menselijkheid, compassie, solidariteit en goed leren oordelen als doel. Het is daarmee een open leerproces, waarbij de student/leerling wordt uitgenodigd om te komen tot het verleggen van grenzen door *eigen* wijsheid, maatschappelijke verantwoordelijkheid en zingeving. Bildung gaat daarmee zowel over burgerschap als over heel mens zijn/worden.

#### 2.4.5 Bildungmetafoor

In filosofische zin wordt regelmatig verwezen naar de metafoor van de möbius strip van Bildung: *'Imagine a strip that turns its inside out as it curves back onto itself in a loop. Where the ends connect, the inside of the strip meets its outside: the recollection of history consists in seeing the old in the altered perspective of the present: both maintained and changed at the same time'* (Lovlie, 2003, p151). De möbius strip verbeeldt Bildung als een transformatief, open, circulair en oneindig proces. Het is in de woorden van Kierkegaard een verdieppingsproces van 'self-formation' om van individu, enkeling te worden: *'the recollection of history consist in seeing the old in the altered perspective of the present means that the cultural heritage is "aufgehoben": the high point when the existence that has been, now comes into being'* (Lovlie, 2003, p151).

#### 2.4.6 Bildung op het snijvlak van educatie en opvoeding

In de Bildungstheorie kan alleen een zedelijk en gecivilliseerd ('gebildet') persoon een politiek oordeel vellen. De scheidslijn tussen opvoeden en vorming in de educatieve sfeer is daarbij niet scherp. Dat is volgens een segment van de populatie overigens niet onproblematisch. Ouders willen soms de volledige regie op de opvoeding houden en zien invloed en zeggenschap op-, en sturing van de docent in het privédomein als onwenselijk.

In de educatiepraktijk is het echter wel degelijk het geval dat bijvoorbeeld docenten levensbeschouwing, naast een maatschappelijke opdracht ook een opvoedkundige rol hebben. Ook Fernando Savater (1947) buigt zich over het thema Bildung in relatie tot opvoeden. Hij schrijft dat het scheiden van opvoeding en onderwijs niet alleen onwenselijk, maar ook onmogelijk is: 'Men kan immers niet opvoeden zonder te onderwijzen, noch is het omgekeerde mogelijk' (Savater, 2013, p46). Hij schrijft in het boek 'De waarde van opvoeden': 'sterker nog: hoe kan iemand onderwezen worden in wetenschappelijke kennis zonder dat hem respect voor zo fundamenteel menselijke waarden als waarheid, toewijding en nieuwsgierigheid wordt bijgebracht?' (Savater 2013, p46).

De paradox bij Bildung is en blijft dat zelfvorming door een minderjarige een vorm van *begeleide* zelfvorming is en dat de leraar de leerling bij die queeste niet aan zijn lot mag overlaten, maar ook

niet mag betuttelen. Tijdens het basisonderwijs zal idealiter aan de vorming of transformatieve ontwikkeling tot vrij, volwassen mens worden gewerkt. Dit proces van brede vorming en ontwikkeling wordt begeleid vanuit de autoriteit en verantwoordelijkheid van de docent. De verantwoordelijkheid ligt dan nog niet bij het kind, totdat ze zelfstandig de verantwoordelijkheid kan dragen. Sommige zien het basisonderwijs daarom nog niet als Bildung zelf, maar als een *voorbereiding* op Bildung.

Met de economische groei en de schaalvergroting van het onderwijs, werd Bildung gezien als elitair, conservatief en canoniek, terwijl het originele idee van een vrij Bildungsproces werd vergeten. Een van de belangrijkste redenen van de opleving van Bildung zou de verregaande economisering en kennis als een 'commodity' in een lifelong learning beleid van de EU en de OECD zijn. Er ontstaat een sterker wordend verlangen om daar een democratisch en humanistisch alternatief tegenover te stellen (Gustavsson, 2013).

#### *2.4.7 Bildung als kwetsbaarheid*

Binnen de humanistische levensbeschouwing heeft -in plaats van een extern gerichte controlegerichtheid- eerder het besef van kwetsbaarheid en ontologische veiligheid een belangrijke plaats ingenomen. Dohmen gaat in de Socrates lezing 2016 over Bildung terug in de cultuurgeschiedenis. Hij schetst hoe de afgelopen decennia de westerse cultuur in een nieuwe fase van de post-traditionele samenleving terecht is gekomen.

Dohmen bevestigt de hogergenoemde constatering van de Onderwijsraad, maar gaat een stap verder: De invloed van traditie, religie, traditionele moraal en zoals Nussbaum het benoemt 'liberal arts', kunst- en geesteswetenschappen worden verdrongen en *ingewisseld* door de sterke opkomst van de markt, exacte (natuur)wetenschap, techniek en mediawetenschappen, omdat die nuttiger worden geacht (Dohmen, 2011). Nussbaum stelt dat dit een kortzichtige opvatting is, omdat een goed ontwikkelde verbeeldingskracht op de langere termijn ook de economische groei ten goede komt. Economische groei vereist innovatie en een flexibele, open en creatieve geest. Literatuuronderwijs kan zo'n houding stimuleren.<sup>7</sup> Individuen kunnen daarnaast de geboden vrijheid - met een beroep op autonome zelfsturing, het voeren van een eigen levensstijl - van de post-traditionele samenleving niet goed hanteren (Dohmen, 2016). Door de verstrekkende toename aan complexiteit, keuzevrijheid en de neoliberale moraal, is het volwassenwordingsproces moeilijker geworden en daardoor duurt het langer dan vroeger. Bildung en brede vorming hangen voor Nussbaum niet alleen samen met het ontwikkelen van oordeelsvermogen en smaak, maar ook met het leren omgaan met de complexiteit

---

<sup>7</sup> Zonder verbeelding is de aandacht beperkt gericht op economie. Narratieve verbeelding is nodig om een 'heel mens' te worden en betrokken te zijn op anderen, de leefomgeving en de wereld om ons heen.

en het oncontroleerbare en de kwetsbare kanten van het leven die we niet volledig zelf in de hand hebben, zoals tragedie en toeval (Nussbaum, 2001).

Dohmen geeft aan dat kwetsbaarheid wordt ontkend in de postmoderne samenleving, waar succes een keuze is en falen alleen aan de persoon zelf te wijten valt (Dohmen, 2016). Het vormgeven van een persoonlijke biografie, een autonoom zelf in een weerbare gemeenschap kan onder meer aan de hand van (zelf)reflexiviteit, zingeving en in co-creatie samen met anderen worden ontwikkeld.

## **2.5 Voor- en tegenstanders van Bildung**

Postmoderne filosofen hebben ook kritiek op Bildung. In Bildung zit een ontwikkelingsgeloof waar Adorno en Beaudrillard niet veel van moeten hebben. De burgerij is in hun ogen erg op materie en consumptie gericht en is naast zelfgenoegzaam ook conformistisch ingesteld. Adorno schreef al in 1962 'the theory of half education'/'HalbBildung'. Dit was dus niet een volledige Bildung vanuit een intrinsieke persoonlijke motivatie, maar een Bildung om zich te kunnen onderscheiden van anderen. Bildung zou niet om (zelf)vorming gaan, maar een middel zijn om anderen te imponeren. De vraag is dan niet meer wat ik door de Bildung voor de wereld kan betekenen, maar hoe ik de wereld zover kan krijgen mij betekenisvol te vinden (Wessels&Dusch, 2016).

Adorno is wat kort door de bocht gezegd teveel cultuurpessimistisch om in de belofte/hoop van Bildung te kunnen geloven. Toch geven Wessels en Dusch een andere kijk op deze materie: het Bildungsideaal kan ook in een met Halbbildung doordrenkte maatschappij van waarde zijn, juist om de maatschappij bewust te maken van haar oppervlakkigheid. Het ideaal van ware Bildung kan gebruikt worden als referentiepunt om de praktijk van Halbbildung te ontmaskeren (Wessels&Dusch, 2016).

Het vermeende elitaire karakter van Bildung, omdat het klassieke teksten behelst die op gymnasia werden behandeld tegen het licht van de Duitse culturele, politieke en morele context, werd door een pragmatist als Dewey ontkracht: Wie zichzelf niet vormt, wordt wat de cultuur van hem of haar maakt. (zie Baldacchinol, 2014)

Ook de nieuwe denker des vaderlands Marli Huijer is kritisch over de mogelijkheden van Bildung. In morele en intellectuele zin van vorming heeft Huijer inhoudelijk weinig moeite met het begrip. Maar de schoen wringt hem volgens Huijer in politiek opzicht en het contextuele karakter. De persoonlijke dimensie van Bildung zou een depolitiserend effect hebben. De grote aandacht voor het geestelijke of het geleerde ging ook in het 18de-eeuwse Duitsland ten koste van het politieke. Bildung smoorde het politieke, revolutionaire potentieel in de kiem (Huijer, 2015).

De historische en sociaal demografische verschillen van de 18e en 19e eeuw en nu zijn volgens Huijer dermate groot, dat een moderne letterlijke doorvertaling van Bildung niet valt te legitimeren. Huijer

kritisch ten aanzien van de politieke dimensie van moderne Bildung. De nadruk op Bildung zou zo wel eens averechts kunnen werken. Bovendien - zo is de mening van Huijer - kent Bildung louter een elitair karakter van Duitse gymnasia en universiteiten en benadrukt zo het aspect van 'civilisatie' en 'cultuur': Innerlijke Bildung van destijds was een tegenkracht tegen de schijncultivatie en schijnzedelijkheid (het zogenaamd beschaafde) van de aristocratie. Ook zou de Duitse Bildung in tegenstelling tot de Franse Bildung van destijds een verinnerlijkt en antirevolutionair karakter hebben. Daarmee is het depolitiserend en kan Bildung averechts werken in deze tijd. Ook als het als counternarratief tegen een instrumenteel rendementsdenken wil ageren.

Het verschil met de 18/19<sup>e</sup> eeuw is dat nu niet sociale afkomst, maar prestaties maatgevend zijn. Het is voor Huijer onduidelijk of Bildung nu een politiek of moreel project is. Toch meent ook Huijer dat jongeren niet goed (gedisciplineerd) om kunnen gaan met overvloed en een teveel aan vrijheid. Er bestaat volgens haar een gebrek aan focus en duidelijke keuzes, omdat jongeren bang zijn iets te moeten missen. Kinderen moeten in haar mening tot op zekere hoogte beschermd worden tegen bijvoorbeeld sociale media en onbeperkt computergebruik. Discipline, beoefening en 'leren leren' is - anders dan Dohmen, Huijer in zijn Socrates lezing toedicht - ook voor haar een probleem en een pedagogische opgave: maar noem het dan niet letterlijk opnieuw Bildung'

Jurist Eugene Sutorius (1946), initiatiefnemer van De Bildung Academie deelt deze postmoderne kritiek niet en vat vanuit zijn praktijkervaring het eigentijdse belang van Bildung op de volgende wijze samen: 'Velen van ons zoeken een adequate oriëntatie op onze complexe werkelijkheid en antwoorden op urgente maatschappelijke vraagstukken als polarisatie, popularisering, klimaatverandering of digitalisering. Het gaat niet alleen om het kennen en het kunnen, maar ook om persoonlijke ontwikkeling en het verlenen van betekenis aan het leven en het duiden van de maatschappij waar je als student en toekomstig academisch burger onderdeel van bent. Deze ontwikkelingen vragen om vernieuwing van ons onderwijs. Ook de notie van de alzijdige ontwikkeling van 'heel de mens' staat als belang bij Bildung centraal, want, zo vervolgt Sutorius: 'Alleen met wetenschappelijke kennis, analytisch denkvermogen en klassieke onderwijsmethoden komen we er niet. Daarom is er vanuit onderwijs en wetenschap, vanuit de samenleving zelf, vanuit de kunst of de arbeidsmarkt een sterke roep om persoonlijke vorming, als onderdeel van de pedagogische methode vanuit de visie dat de samenleving (zelf) bewuste, verbindende en ondernemende mensen nodig heeft. Het gaat om een eigentijdse invulling aan Bildung als persoonlijke vorming en het oefenen van maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef: hoe je zo te ontwikkelen dat je adequaat kunt handelen en je responsief kunt verhouden tot de complexe wereld om je heen. Wat vraagt een wereld in transitie van ons vermogen tot empathie, tot kritisch analytisch denken, van onze overtuigingskracht en onze omgang met morele dilemma's?' (gevonden op:

[https://www.vu.nl/nl/images/Vorming\\_in\\_Vloeibare\\_Tijden\\_2017\\_tcm289-842863.pdf](https://www.vu.nl/nl/images/Vorming_in_Vloeibare_Tijden_2017_tcm289-842863.pdf)).

## 2.6 Werkdefinitie van Bildung

Afhankelijk van de specifieke auteur, zijn er verschillende definities. Siljander & Sutinen (2012) stellen: *'It can already be concluded that Bildung is imprecise in its delineations and in many senses a used idea. We can even say that the approximately two-hundred year old discursive tradition has produced a near countless number of Bildung ideas, Bildung related analyses, and theoretical cogitations of different types, but also analyses related to the Bildung concept that leave – at least for an observer looking in from the outside the tradition an almost bewildering impression of the multi-dimensionality and multi-generationality of the Bildungconcept (Siljander & Sutinen 2012, p 2).*

In plaats van eenduidig richting gevende guidelines is Bildung een eigentijdse zoektocht waarbij idealiter meerdere direct en indirect betrokken partijen ('stakeholders') worden geconsulteerd middels de open dialoog. Anders dan de *definitie* van de Duitse professor Meyer aan de Von Humboldt Universiteit in Berlijn –die wordt behandeld in paragraaf 3.3-, behandel ik Bildung wel als een onafgeleid doel in zichzelf. Bildung is een verhaal waarin het hoger onderwijs een plek kan zijn waar waarden, normen, ethiek en idealen ontwikkeld, gecultiveerd en bediscussieerd worden tussen docenten en studenten. Alles overwegende hanteer ik de volgende werkdefinitie van Bildung: het is een dialogische vorming gericht op (impliciete) vooronderstellingen, (kritisch) voor jezelf leren denken en het vermogen om goed te (be)oordelen, te beargumenteren en reflexief te zijn en te differentiëren tussen 'goed en fout', 'waar en onwaar' zowel binnen de schoolcontext als daarbuiten (Gadamer, 1960, Dohmen, 2016).

## 2.7 Intermezzo

In dit hoofdstuk heb ik geraakt aan de historische ontwikkeling van Bildung. Met de kennis van nu kan je mijns inziens met gemak alleen al over de definitie van Bildung een volledige historische scriptie schrijven. Het begrip is veelomvattend en trekt een diep spoor in de historische en filosofisch-pedagogische geschiedenis. Niet alleen in het verleden maar ook in het heden, zo zagen we in paragraaf over eigentijdse Bildung. Von Humboldt is en blijft als onderwijshervormer een sleutelfiguur. Bildung impliceert ook in de opvatting van deze veelzijdige filosoof, taalwetenschapper en staatsman een holistisch mensbeeld.

In romantische zin is het gericht tegen autoritaire disciplineren. Leren dient authentiek te zijn en de oplossing moet steeds uit jezelf komen. Vanuit een juist zelfverstaan en een eigen kijk op de wereld



en moreel actorschap, stemt het individu vanuit eigen wil en overtuiging het unieke karakter af op morele wetten.<sup>8</sup> De leerling, student, maar ook de docent moet zichzelf ontplooien door de wereld te ontdekken, die wereld zich eigen maken ('appropriatie'), een bijdrage leveren om deze waar nodig te transformeren en die tenslotte mede vorm te geven.

Op die manier ligt het waartoe van Bildung dicht tegen wijsheid ('*phronesis*'), gesitueerde betrokkenheid, recognitie en verantwoordelijkheid. Bildung beoogt zo de bevordering van brede vorming, levensoriëntatie, zelfstandig (kritisch) denken en autonomie.

Bildung gaat in de kern om de verhouding tot en wisselwerking tussen individu en samenleving. Deze betekenis en de authentieke ervaring is onder meer door de voortschrijdende individualisering teveel op de achtergrond geraakt. Dat is een van de redenen dat ik communitaristisch denker Charles Taylor en hermeneutisch denker Gadamer als hoofdauteurs heb betrokken bij de vraagstelling van hoofdstuk 4.

Bildung heeft zowel aspecten van de Verlichting als de Romantiek in zich. Overwegend is de nadruk van het Bildungshumanisme van de romantiek nog wat zwaarder wegend: Het gaat om bewustwording, levensoriëntatie, authenticiteit, ervaring van de natuur van de mens, de queeste van menswording. Bildung werd gezien als een voorwaarde voor menswording en humaniteit.

Bildung zou minder afhankelijk moeten zijn van de vigerende tijdgeest. Het gaat dan om de vrijplaatsfunctie van Bildung. Het fenomeen is er juist voor om je als individu (kritisch en reflexief) te verhouden tot de cultuur of traditie waarin je staat. 'Bij Bildung gaat het erom dat aankomende burgers zich eigen ideeën en een persoonlijkheid (laten) vormen na bestudering van de kennis van vorige generaties' (Pleij, 2012). Bildung behelst het streven om de wereld hermeneutisch te interpreteren en te begrijpen en onze verbondenheid met de wereld te ervaren. Het gaat bij eigentijdse Bildung om de verbinding tussen filosofisch concept en de geleefde ervaring van authentiek leven en leren.

---

<sup>8</sup> En zoals we in Hoofdstuk 4 gaan zien bij Charles Taylor, kan het ook gaan om een afstemming op morele bronnen en voorbeeldfiguren.

## Hoofdstuk 3 De onderwijscontext

### 3.1 Inleiding

In hoofdstuk twee is het begrip Bildung in kaart gebracht. Ik heb daar zowel een historische als actuele benadering gekozen. Bildung kan als begrip gehanteerd worden om zowel als middel als als doel je als mens historisch en moreel te situeren in de actualiteit en traditie. In dit hoofdstuk zoom ik in op de actuele onderwijscontext en veranderingen hierbinnen die verband houden met vanuit welk venster naar deskundigheidsbevordering, onderwijskwaliteit, professionaliteit en onderwijshervorming wordt gekeken. Naast Bildung lijkt met name door een economische gerichtheid Ausbildung het priemaat te krijgen.

### 3.2 De onderwijscontext

De kenniseconomie en studenten klaarstomen voor de arbeidsmarkt is een leidend principe van vorming en educatie. De bekostiging van het onderwijs is een belangrijk speerpunt. Toch is dit prisma te eenzijdig of beperkend daar het alleen nuttige kennis waardeert wegens de aantoonbare bijdrage aan de economische groei. Jong volwassenen moeten echter ook de kans krijgen om zich als vrije, onafhankelijke wezens kritisch te verhouden tot de traditie en de werkelijkheid van nu. Ook de onderwijsraad zelf concludeert in de publicatie 'een smalle kijk op onderwijskwaliteit' dat in de afgelopen periode de aandacht te eenzijdig gericht op meetbare doelen, in het bijzonder op het verhogen van taal- en rekenprestaties'. De onderwijsraad wijst er nu uitdrukkelijk op dat 'de samenleving vooral ook behoefte heeft aan mensen met creativiteit, probleemoplossend vermogen, culturele en morele sensitiviteit, zorgzaamheid en vakmanschap' (Onderwijsraad, 2013, pag.9). De discussie over Bildung is actueel. Met name Hogeschool Utrecht en Hogeschool Windesheim hebben het debat over aandacht voor Bildung aangezwengeld. Lector Didactiek Lutters geeft aan: 'De roep om meer Bildung is geen luxeprobleem of een mythe, maar wordt ook door de Vereniging Hogescholen als noodzaak beschouwd en op een congres met het thema 'Een wereld van waarde' (jaarcongres Vereniging Hogescholen op 18 april 2013) is levensgroot op de agenda geplaatst. Er is een tendens dat Bildung zich (alleen) op het persoonlijke vlak afspeelt. Hoger onderwijs heeft een maatschappelijke verantwoordelijkheid dat het studenten morele waarden aanleert (Kiss & Euben, 2010). Bildung gaat in dat geval over character education. Hersh beschrijft het concept van karaktereducatie en geeft aan: *'that the upbringing process goes from birth affected by family, neighbours, church and school and continued at the university, where there is a variety of options, and thus it is very important to pay special attention to character education at higher education institution.'* (Hersh, 2015, zie ook Voronchenko, 2017).

Bussemaker concludeert aan het einde van haar HO tour, op weg naar een strategische agenda dat

het begrip Bildung met stip op nummer één staat bij aandachtsgebieden. Drie belangrijke ambities van het hoger onderwijs zijn:

- 1) Maximale talentontwikkeling van iedere student (persoonsvorming)
- 2) Optimale voorbereiding van studenten op een succesvolle loopbaan in een onvoorspelbare arbeidsmarkt (kwalificatie)
- 3) Bijdrage aan vorming tot wereldburger. Studenten stimuleren om in vrijheid en verantwoordelijkheid bij te dragen aan de samenleving van vandaag en morgen (socialisatie)

De Deugd (2015) geeft tijdens de landelijke Bildungsconferentie voor lerarenopleiders aan dat naast kennis, Bildung en een persoonlijke ontwikkeling van meer begrip van de wereld, van de grenzen van kennis en kunde, bij jezelf en van anderen, en van morele en emotionele verbeeldingskracht, gedreven door nieuwsgierigheid, kritisch en empathisch denkvermogen. Juist in een wereld die meer versplinterd raakt en waar maatschappelijke scheidslijnen groter worden, kan het hoger onderwijs een grote vormende en bindende rol spelen. Door secularisering en verregaande individualisering van de afgelopen decennia zijn de oorspronkelijke bronnen (God, natuur, kosmos, heilige geschriften als morele leidraad, gedeelde metafysische uitgangspunten) van maatschappelijke samenhang, betrokkenheid en ontwikkeling van de mens aangetast (Onderwijsraad 2003). Sinds 2006 zijn Nederlandse scholen dan ook wettelijk verplicht om bij te dragen aan gemeenschapszin en vorming.

Het universitaire onderwijs van nu lijkt bovenal te streven naar efficiëntie en rendabele studiepaden. Studenten worden door bindende studieadviezen, hoge kosten voor studievertraging en de beperkte houdbaarheid van studieresultaten, aangespoord om hun studie snel af te ronden (Wessels, 2015). Als gevolg van lineaire leerdoelen en kwantitatieve studiesuccesprogramma's worden studenten systematisch gevolgd. Na prestatieafspraken tussen ministerie en universiteit volgen er in de opvolgende schakel in de onderwijsketen, vaak ook prestatieafspraken tussen student en decaan. Tegelijkertijd draagt De Wet Hoger Onderwijs de universiteit op ook aandacht aan persoonlijke vorming van de student en aan ontwikkeling van diens maatschappelijke verantwoordelijkheidsbesef te geven (Wet Hoger Onderwijs, artikel 1.3, vijfde lid). Bij de vorming is niet alleen vakinhoud belangrijk, maar ook het als mens onderdeel van de maatschappij zijn/worden. Dat gaat over kennis en beroepsvaardigheden (Ausbildung), maar ook over bekwaamheden en een morele houding als burger. Maar het gaat volgens de Deugd vooral over de vervlechting van al die onderdelen. En daar zit volgens de Deugd nu juist de meerwaarde, de vorming, de Bildung. Bildung in de onderwijscontext gaat over persoonlijke ontwikkeling, maar ook over maatschappelijke-, interculturele vorming (De Deugd, 2015).

In het driespoor kwalificatie, socialisatie en subjectificatie van Biesta, ligt volgens Seters in de onder-

wijspraktijk de nadruk op kwalificatie en het afleveren van deskundige professional. Vervolgens meten we dat en willen we het ook zo goed mogelijk borgen. Daardoor komt socialisatie en personificatie in het gedrang. Bij vorming is er sprake van een meester-gezel leerverband. Docenten en excellente studenten zijn voorbeeldfiguren, voortrekkers en ambassadeurs. Bildung vindt op de volgende manier plaats. De Faculteit Educatie werkt met 'gebildete' lerarenopleiders, zij leiden gebildete leraren op en vervolgens schenken deze leraren volop aandacht aan Bildung. Het inwisselen van Bildung door vorming zou volgens Smit een verkeerd beeld schetsen. Dan lijkt het erop dat de leraar de studenten gaat kneden, en dat is nu juist niet de bedoeling. De student ontplooit zichzelf. De leraar wakkert slechts het vuurtje aan, stimuleert, inspireert, coacht en reikt mogelijkheden aan. Zij helpen en dagen uit om het beste uit jezelf te halen en te worden wie je wilt zijn.

#### *autonomie van faculteiten in het geding*

Naast het vormen van studenten en hun maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef is volgens Van der Duijn Schouten van Protestantse Theologische faculteit van Universiteit Utrecht de opdracht van de universiteiten om autonoom, onafhankelijke en kritische opstelling van studenten te bevorderen. Universiteiten moeten zo een belangrijke bijdrage leveren aan de vitaliteit van de maatschappij, aan de bescherming van vier democratisch rechtstatelijke beginselen en aan de maatschappelijke discussie over waarden en normen en over vraagstukken van zingeving' (Van der Duin Schouten, 2012). De recente keuze van de Nederlandse overheid om negen economische topsectoren aan te wijzen en top-down te verordenen dat Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO) en universiteiten een belangrijk deel van hun middelen daarop dienen in te zetten, betekent een inbreuk op de autonomie van universiteiten (Van der Duin Schouten, 2012). Deze richting gevende tendens kan een reëel gevaar betekenen voor de vormende taak van universiteiten: 'Door deze verordening dreigt het onderzoek op het terrein van de maatschappijwetenschappen en de humaniora in het gedrang te komen, terwijl het bij uitstek deze gebieden zijn die een centrale rol spelen in het proces waarin studenten worden gevormd tot academici'. Het is in de visie van Van der Duin Schouten een veeg teken dat de invloed van het ministerie van Economische Zaken, Landbouw en Innovatie op het beleid van NWO groter is dan die van OCW (Van de Duin Schouten, 2012, p4).

### **3.3 Bildung & Ausbildung in de onderwijscontext**

De roep om de behoeften van het kind, de geheel vrije (zelf)ontplooiing van jong volwassene staat op een gespannen voet met Ausbildung als je deze als zuivere categorieën beschouwd. In dat licht geplaatst is de moderne neiging om de school te zien als instrument tot reproductie van bestaande verhoudingen, dienstbaar aan wat de politiek en beleidsmakers menen dat de samenleving nu en in de toekomst nodig heeft. De Bildung van von Humboldt lijkt een ideaal en als zuivere soort misschien

een utopie. De ontmoeting met de klassieken door iedereen is een lastig punt om te realiseren. Dat is alleen het geval bij de gymnasia. Ook de vraag van zuivere ontplooiing versus zuivere disciplineren is prangend. Burgerschapsvorming heeft wel degelijk (ook) het socialiseren/opvoeden van (volgzame) burgers als doelstelling. Het is ook niet vrij kiesbaar, maar een verplicht onderdeel van het curriculum. Het mainstream onderwijs in Nederland ook gericht op vakinhoudelijke competenties en kennisoverdracht (Ausbildung) met beroepsgerichtheid, maatschappelijke/economische waarde of als voorwaarde voor toelating tot een vervolgstudie als belangrijkste legitimatie. Het beschavingsoffensief zoals Humboldt voor zich zag onder meer ten aanzien van moraliteit wordt zo misschien niet - of niet op dezelfde manier - bereikt. In plaats van vakinhoudelijke 'Kennis, Kunde en Kassa' (Ausbildung), wil ook de minister van OCW meer aandacht voor 'Bildung, Betrokkenheid en Burgerschap'. In het Duits is Bildung ook weer niet hetzelfde als 'Erziehung'. In het Zweeds bestaat het onderscheid tussen 'bildning' en 'utbildning' en in het Deens en Noors 'dannelse' en 'utdannelse' (Varkoy, 2010). Deze begrippen benadrukken de spanning tussen onderwijs en het vormen van individuele personen, waarbij er geen begin en einde duidelijk is gemarkeerd. Bildung, betreft een oneindig en open ontwikkel en vormingsproces, zowel binnen als buiten de school of universiteit, terwijl *Ausblindung*, juist wel een gemarkeerd begin en einde kent binnen de school of universiteit. Bildung heb ik bij dit onderzoek leren kennen als een veelvormige figuur met verschillende prisma's. In deze paragraaf over de relatie tussen Ausbildung en Bildung laat ik als prikkelende voorzet eerst de Duitse Kirsten Meyer, professor praktische filosofie en didactiek van de filosofie aan de Humboldt Universiteit Berlijn aan het woord: *'In het Duits wordt van 'Bildung' gesproken, als het om het doel van de school of universiteit gaat. Het woord 'vorming' heeft in het Duits eerder betrekking op de gang van zaken op de school of universiteit zelf. Naar mijn mening vestigt het woord 'Bildung' dus de aandacht op het doel van de vorming en daarmee op het verband ermee met het goede leven. Soms wordt in het Duits 'Bildung' aan bepaalde kennisinhouden gelijkgesteld. De verwerving van kennis is echter geen doel op zich; eerder de intellectueel verrijkende ervaringen die daarmee gepaard gaan. Bildung werd door Humboldt de kern van de Duitstalige pedagogiek. De nadruk ligt hier op het individuele en zelfgestuurde Bildungsproces. Toch meent ook Humboldt dat er institutionele randvoorwaarden zijn die het individuele Bildungsproces kunnen bevorderen of belemmeren. Hij heeft concrete en zeer effectieve voorstellen gedaan betreffende de institutionele randvoorwaarden van school en universiteit. Een student van mij schreef eens: "Het economische nut is inmiddels de maatstaf van een goed onderwijssysteem geworden, en niet de culturele waarde ervan". Uiteindelijk is het irrelevant hoe voor Bildung wordt gepleit, zolang ze maar in de praktijk gegarandeerd wordt; toch geloof ik, dat het begrip van Bildung daardoor verandert: Bildung beschrijft minder een waarde op zichzelf, als wel een bekwaamheid om een economische prestatie te leveren. Dat heeft eigenlijk niet veel meer gemeen met een verlicht Bildungsideaal in de zin van Humboldt, maar getuigt eerder van een ronduit cynisch mensbeeld dat*

erachter steekt. Ik heb de indruk dat de leraren trachten aan het verlichte Bildungsideaal vast te houden en dit feitelijk te garanderen. Maar dat schijnt onder de gegeven omstandigheden, bijvoorbeeld bij sommige vormen van activistisch onderwijsbeleid, niet altijd eenvoudig te zijn' (Meyer, 2014).

Elsevier start het artikel getiteld 'Wij willen Bildung' op de volgende wijze: 'Als er één reden is om als de sodemieter het begrip Bildung in ere te herstellen, dan is het wel dat we onze dagelijkse boterham moeten blijven verdienen'. Het funderende argument voor Bildung is economisch van aard, gericht op behoud van nationale/regionale economische activiteit in de toekomst in het licht van de concurrentiekracht en technologisch innovatie- en leervermogen van Azië/ China: 'Nu zijn het nog de goedkope arbeid en grondstoffen die het hem doen, maar straks -zo is het angstbeeld- gaat de Oostelijke overheersing pas echt beginnen, dan gaat het Oosten ons overtreffen in de techniek, die Gouden Graal van de nieuwe economie. Wie de techniek beheerst, is het idee, die controleert de wereld-economie. De basis van het argument is: als wij het niet doen, dan doen zij het wel en dan zijn wij straks de grote verliezer' (Pleij, 2012). Pleij citeert Mahbubani, decaan aan de Universiteit van Singapore, een van 's werelds snelst groeiende economieën: 'Waarom filosofie studeren, zo iets onpraktisch en 'nutteloos'? Simpel! We betreden een tijdperk van grote onzekerheid. (...) En hoe kun je je voorbereiden op onzekerheid? De enige manier is het om niks voor lief te nemen. We moeten leren om elke vaste aanname onderwerp van onderzoek te maken, we moeten leren omgaan met complexiteit en onzekerheid. Hoe kunnen we ons hierop voorbereiden? Het antwoord daarop is een western liberal arts education. Precies die opleidingen die wij in een vlaag van bezuinigingen overboord kieperen, ziet Singapore als de sleutel tot de toekomst' (Pleij, 2012). Op basis van een set van geheel andere overtuigingen en ook met een ander venster op de werkelijkheid, schetst Pleij een geheel andere economische motivatie van Bildung.

Ook als het gaat om eigentijdse Bildung, geeft Bieri aan: 'Het proces van ontwikkeling, beschaving, vorming – iets dat mensen met elkaar en voor zichzelf doen: je ontwikkelt jezelf' (Bieri, 2008).

Een definitie van Bildung is een authentieke zelfvorming: een vrij, dialogisch en dialectisch samenspel van het individu, 'de ander' en de wereld, met als hoger doel: authenticiteit, zelfrealisatie in combinatie met verantwoordelijkheid, vermogen van inleven en/of verbeelden, gemeenschapszin of solidariteit'. Bij de verbeelding van Bildung wordt regelmatig de reis of queeste als metafoor gebruikt. Of zoals Varkoy het lyrisch benoemt: '*Bildung is about venturing away from oneself into the unknown stretching one's own limits in order to properly find one's true self. In this way the journey becomes a central metaphor for Bildung.*' (Varkoy, 2002, p88).

De brede vorming en opvoeding tot een gesitueerde morele actor zoals door Bildung beoogd, keert zich tegen contextloos en zinloos weten en handelen en tegen autoritaire vormen van disciplineren.

Het gaat dan over de kunst van het (hermeneutisch) interpreteren van de educatieve en pedagogische situatie. Bildung lijkt als act op zichzelf wat dat betreft op morele oriëntatie en hermeneutische zingeving. Hierover zal Hoofdstuk 3 dieper ingaan. Bij studiecirkels werd juist de eigen ervaring centraal gesteld. Bildung is ook geen eng gerichte overdracht en toe-eigening van beroepsgerichte kennis ('kwalificatie'). Bildung heeft altijd in het teken gestaan van het cultiveren van een innerlijk (geestelijk) leven, authenticiteit en de (persoonlijke), een vorm van moreel actorschap en humaniteit (Biesta, 2002).

Dohmen refereert in termen van brede vorming en opvoeding en als een eenduidige tegenhanger van de smalle vorming. Het Bildungsideaal laat zich misschien niet geheel begrijpen in één definitie. Bildung is eerder een historisch fenomeen en een verhaal/narratief van ontwikkeling dan een éénpuntige en helder idee. Het hele verhaal van Bildung, wordt immers gecomplementeerd door het ondefinieerbare aspect ervan (Wessels, 2015). Dit alles maakt Bildung misschien niet gemakkelijk te begrijpen, maar daardoor is het fenomeen niet minder waardevol en urgent. De leerling/student wordt een deelnemer aan de samenleving door samen met het opnemen van kennis een eigen kijk op de wereld in het algemeen en de functies van onderwijs in het bijzonder te creëren. Bildung kan tot rijping komen als het individu in contact staat met de maatschappelijke werkelijkheid en de samenleving. Het betekent materiaal om je een eigen oordeel over te vormen (Pleij, 2012).

#### *Hermeneutiek versus positivisme*

Zoals we in hoofdstuk 4 gaan zien stelt Charles Taylor in Bronnen van het Zelf (2009) als fundamentele dwaling van het naturalisme dat het het studieobject als objectief wil duiden. Dat wil zeggen dat er dingen zijn die met betrekking tot echte objecten van wetenschappelijke bestudering voor waar worden genomen. Maar die op het persoonlijke zelf niet van toepassing zijn. Het object kan volgens het naturalisme<sup>9</sup> in principe beschreven worden zonder naar de omgeving ervan te verwijzen. Met deze positie is Taylor het radicaal oneens. Conclusie van de hermeneutiek is juist: het zelf moet altijd als subject, intersubjectief, talig en moreel worden opgevat.

---

<sup>9</sup> Taylor kritiseert naturalistische posities. Naturalistische posities beperken zich nu eenmaal tot het uiterlijk gedrag. Taylor houdt een pleidooi voor teleologische verklaringen van het menselijk handelen waarbij er rekening wordt gehouden met menselijke intenties die ons leven zinvol maken. Zijn these is dat mensen wezens zijn voor wie de dingen betekenis hebben. Daarvan uitgaande is er ruimte voor de notie van verantwoordelijkheid. Menselijk handelen zonder een bepaald concept van het wezen van de mens is voor Taylor onmogelijk.

### *Doelrationaliteit en economische benadering van de onderwijspraktijk*

Om in te gaan op de onderzoeksvraag naar betekenissen van Bildung en de relatie van het fenomeen tot (doel)rationele instrumentaliteit en economie, is het van belang om de huidige context van onderwijs in kaart te brengen. Het hoeft geen nader betoog dat het hedendaagse Nederlandse (en Europese) onderwijsbeleid zich kenmerkt door een stevig accent op kennis, kunde en kassa. In zijn oratie van 2011 'Van kennis naar verstandigheid en betrokken toewijding' geeft Wil Derkse aan dat er een hogere waarde op het spel staat binnen het onderwijsveld dan kennis alleen. Dat hogere doel is economie en innovatie gericht. Het motto van het onderwijsbeleid is volgens Derkse, maar ook Robert Dijkgraaf in termen van kennis (te produceren door de universiteit), van kunde (toepassingen van die kennis in het bedrijfsleven) en om de kassa (economisch rendement) te begrijpen. Deze drie criteria passen in een breed geaccepteerd en in Lissabon geratificeerd Europees beleid. Zo stelt de Britse regering in 2003 onverbloemd dat: *'that the primary purpose of an undergraduate degree was to meet the needs of the economy by training youth to become scientists and engineers who would produce ideas ready for technology transfer.'* (Kagan, 2009, p263). Als de stand van zaken in het onderwijs wordt uitgelicht, meent ook Doorenbal van Driestar hogeschool, dat het onderwijs en wetenschap niet meer is dan '[...] een instrument ter ondersteuning van politiek en economie, zij wordt geregeerd door de markt van vraag en aanbod en draagt slecht een technisch pakket op leerlingen over. Het praktisch nut van het onderwijs is richtsnoer, een hoger ideaal is er niet' (Doorenbal, 2005, p31).

Zonder dat Wil Derkse het woord Bildung in zijn oratie noemt, houdt hij er wel een gloedvol pleidooi voor. Zoals hij zelf aangeeft: 'de kwalitatieve sprong naar verstandigheid: het proevende en beproevende beoordelingsvermogen dat de eerdere vormen van kennis kan wegen, kan beoordelen of deze in een breder kader passen, en of de eventuele toepassing ervan verantwoord is' (Derkse, 2012). In plaats van het bedrijven van wetenschap (*'scientia'*) komen we volgens Derkse in het domein van de (*'sapientia'*), dat letterlijk de kunst van het beoordelende proeven van complexe zaken betekent. Daarvoor heb je criteria en waardecontexten nodig die per definitie het domein van de scientia (wetenschap) overstijgen. Sapientia wordt veelal vertaald met 'wijsheid'. Derkse spreekt in termen van zowel het individu als het collectief over sociale vorming. Er lijken paradoxale of tegengestelde krachten in het onderwijs van nu werkzaam. Zoals zojuist aangegeven zijn er sterke economische krachten, maar tegelijkertijd is ook Bildung en vorming populair. Er zou volgens Dohmen zelfs sprake van een hype zijn (Dohmen, 2016). Bildung werd volgens Pieter Kroeger in de 'HO-tour van minister Bussemaker het toverwoord voor vele idealen en daar niet alleen. In 2016 werd in vijf studentensteden bij de opening van het nieuwe academische jaar Bildung als speerpunt genoemd. Je hoort het alom: 'laten we meer aandacht hebben voor de 'Bildung' die jonge mensen – zeker in het hoger onderwijs



– ontvangen en waarmee zij de basis leggen voor hun functioneren straks. Dat wil zeggen een maatschappelijk functioneren als professional, als leidinggevende, mogelijk als ouder en zeker als verantwoordelijk burger in de samenleving van de toekomst’. (Kroeger, ‘de ware adel’ gevonden op: <http://www.kwaliteitvanonderwijs.nl/wp-content/uploads/2015/04/Essay-Pieter-Gerrit-Kroeger.pdf>).

Er bestaat angst dat Europa zonder focus op economie en technologie een nog grotere achterstand oploopt op Azië en de rest van de wereld. Juist om die reden dient het onderwijs gestandaardiseerd te worden (Dohmen, 2016). Het Europese onderwijs wordt gekenmerkt door de nadruk op competenties, vaardigheden en het streven naar excellentie. Nussbaum waarschuwt specifiek voor vorming en educatie met een enge gerichtheid op het bestendigen van het louter individuele of nationaal belang terwijl Bildung en burgerschap juist (ook) ten dienste van de (wereld)gemeenschap in brede zin staat (of zou moeten staan). Kortom een dispositie uitsluitend gericht op nationale economische groei<sup>10</sup>, optimalisering van leeropbrengst als finale doel in zichzelf, voldoet misschien aan de doelstelling van groei in bruto nationaal product, het verwerven van een zekere levensstijl en sociale status voor een deel van de bevolking, maar niet van gedistribueerde welvaart, goede gezondheidszorg en een bevordering van een *‘humane and people sensitive democracy’* (Nussbaum, 2012).

### 3.4 Paradigma’s in de onderwijspraktijk

Het curriculum moet een aantoonbare bijdrage hebben bij het economische en maatschappelijke nut. Dat betekent in tegenstelling tot Bildung juist een smalle vorming die culturele doelen gemakkelijk kan verwaarlozen (Nussbaum, 2010, 2012). Nussbaum verweert zich tegen de zogenaamde *‘trickle down’* these dat economische groei op alle maatschappelijke terreinen vooruitgang voortbrengt. De stelling van Nussbaum is dat welvaart/welzijn niet perse van iedereen verbeterd door de hefboom van economische groei of fiscaal voordeel sec. De conclusie van Nussbaum is kortom dat *‘for profit’* educatie de mogelijkheid tot kritisch denken en kosmopolitisch burgerschap belemmert: In een review van *‘Not for Profit’* stelt Rollins Gregory: *‘On a more mundane level, one might point the impoverishment of content, the reduction of pedagogy to information delivery (increasingly carried out by technology) and the excessive testing that typify education for profitmaking, all of which is inimical to liberal arts education.’* (Rollins Gregory, 2011). Scholen worden op die manier *‘managerial’* ingericht en in economische zin afgerekend in plaats van als gemeenschap en als culturele waarde een doel of onherleidbare waarde in zichzelf te (laten) zijn. Scholen worden steeds commerciële en toeleveranciers van de arbeidsmarkt. Deze ontwikkeling kan ten koste gaan van intrinsieke academi-

---

<sup>10</sup> De trickle down benadering stelt dat middels economische groei en belastingvoordeel met een eng gerichte focus op welvaart het welzijn van iedereen verbetert. Je zou hier een utilitaristische benadering in kunnen lezen.

sche- en democratische waarden (Blok, 2003, Nussbaum, 2010). Blok citeert de rector van de universiteit van Illinois, Andrew Draper, die stelt: 'the university is a business concern as well as a moral and intellectual instrumentality, and if business methods are not applied, it will break down' (Blok, 2003, p2).

Ad Verbrugge haalt in zijn NRC artikel naar aanleiding van de recente bezetting van het Maagdenhuis ook Nussbaum en haar idee van de 'stille revolutie in het onderwijs' aan, en schrijft over de taal van efficiency en het effect op betekenisgeving daarvan in het onderwijs. 'Een taal die is gericht op Big data, aantoonbare werkzaamheid, scores, expansie, markt veroveren, strategisch handelen, imago, het aanboren van nieuwe doelgroepen: 'Door de sterke technisch/economische horizon van ons hoger onderwijs en de afwezigheid van een duidelijk vormingsideaal is de universiteit uit het oog verloren dat haar maatschappelijke taak mede bestaat uit het bewaren van cultuur, het revitaliseren en doorgeven daarvan. De cultivering van taal en de kunst van het vertalen maakt daarvan oudsher een integraal onderdeel van uit' (Verbrugge, 2015).

Auteurs zoals Dohmen, Nussbaum en Verbrugge treffen hierin een neo-liberale signatuur van de maatschappij. Dohmen en Verbrugge preciseren niet helder waardoor deze neoliberale samenleving en bezuinigingen op geesteswetenschappen, de kunsten en onderwijs in de 'humanities' is ontstaan. Het doorgevoerde neo-liberale discours dat volgens Dohmen ook een onbegrensde, narcistische of zelfs een megalomane identiteit bevordert, heeft ons gebrek aan gemeenschapszin en gebrek aan zelfbewustzijn aangewakkerd. Of erger, het is een bewuste actie van de verantwoordelijke politici en universiteitsbestuurders die het belang van geesteswetenschappen en kunst niet inzien (Dohmen, 2011). Bildung en een Bildungscultuur zou door een vorm van gewenste begeleiding<sup>11</sup> dienst kunnen doen als tegenreactie tegen zelfgenoegzaamheid en een onbegrensd hedonisme (Dohmen, 2016).

Nussbaum geeft een nuancerende visie op het thema van marktwerking. Niet in de laatste plaats zijn het de ouders en de jongeren zélf die de neoliberale zingeving (Nussbaum, 2010) van onderwijs aanjagen door meer belang te hechten aan baanzekerheid dan de belofte van een eigen morele persoonlijkheid. En juist dát wordt soms vergeten als de neo-liberale samenleving en het belang van (markt) waarden in kritische zin wordt bediscussieerd. Zowel Nussbaum als Dohmen zijn van mening dat alfa onderwijs voor het vermogen tot empathie, normativiteit, kritische (zelf) reflectie die geslaagde democratie kunnen waarborgen; de cultivatie van ons innerlijke leven en 'our inner eye' (Nussbaum, 2010, p.ix) is daarbij essentieel. In drie woorden samengevat: 'the inside matters!' Deze

---

<sup>11</sup> Dohmen spreekt in dit verband van niet paternalistische inmenging en 'negatieve vrijheid'.

slogan hanteert het Delfste studentenpastoraat MoTiv.

Door de nadruk die op harde resultaten is komen te liggen, lijken betrokkenen bij het onderwijs zich van elkaar vervreemd te hebben (Bakker & Wassink, 2015). Veel betrokkenen in het onderwijs zoals leraren, leerlingen, ouders en zeker ook opleiders van docenten hebben de behoefte aan een meer bredere opvatting van wat goed onderwijs is of zou kunnen zijn. Net als bij Bildung, laat goed onderwijs zich ook niet eenduidig definiëren. Daarnaast is niet duidelijk wie mag bepalen wat goed onderwijs is. De consequentie van deze onzekerheid zou moeten zijn dat middels een stakeholderdialoog kenmerken van goed onderwijs onderling worden besproken met betrokken partijen. Op die manier kunnen telkens nieuwe betekenissen worden ontwikkeld en onderwijswaarden steeds weer (hermeneutisch) worden herijkt.

#### *De onderlinge strijd tussen de (harde) natuurwetenschap, de humanities en de kunsten*

De term 'interpretive turn' werd als eerste gebruikt door antropoloog Rabinow en filosoof Sullivan (1979, 1987). *'to describe a possible epistemological shift in the social sciences symbolizing the merging of the social sciences and the humanities associated with this development. Where they reject the view that there can be a scientifically neutral, impersonal language (a central tenet of positivism) with which to describe and interpret human activities.* (Howe, 2003, p65) In lijn met Charles Taylor (Taylor, 1991, 1995) moeten we dan spreken over de mens als zelf-interpretatieve dieren, waarbinnen het menselijke gedrag alleen verklaard en begrepen kan worden door de intenties. Dit venster op de werkelijkheid voorziet in de epistemologische fundamenten van 'cultural embeddedness' van menselijke identiteit, interesses, Bildung en de inclusie van eerder geëxcludeerde 'voices in various conversations' (Rabinow & Sullivan, 1979, p65). Waar ik in deze paragraaf de nadruk op wil leggen, is het wetenschapstheoretische debat tussen positivisten van de harde wetenschap en de hermeneuten. Rabinow & Sullivan geven aan: *'Gadamer summarizes what is for us the center of the interpretive position, when he says that it is indispensable that through practice and education the listener may have already formed a habitud which he takes into the concrete situation of his life, a habitudo which will be confirmed and solidified by each new action [...]. The goal of the interpretive approach to the human world is to cultivate such habits to recognize that we are condemned to remain open both to the past and the future. The final impact of the Bildungsideal is that it points to the necessity for standards by which to judge the world [...]. This is no utilitarian reduction, but a return to an older tradition in which the end of reason, its telos was the good. The aim of interpretation is not merely its interpretation: it points beyond itself to the fundamental problems – theoretical, practical and aesthetic – of human existence'* (Rabinow & Sullivan, 1979, p20).

Als reactie op het normatieve en prescriptieve model van de overdracht van ethische waarden is het model van het waarde vrij onderwijs ontstaan. In het verlengde van het naturalisme ligt de positivistische rationaliteit ('empirist turn') die ervan uitgaat dat conform de (natuur)wetenschappelijke benadering - kennis alleen verkregen kan worden door kwantitatief meten en empirisch testen gebaseerd op 'harde data' en objectiviteit. Met de intensivering van het positivisme wordt echter een sciëntisme herkend waarin de kwantitatieve wetenschappelijke methode allesbepalend wordt. Dat moet leiden tot betrouwbare en waarde vrije kennis en accountability. Kenneth Howe (Howe, 1998) benoemt de 'empiricist turn' als volgt: 'debate between positivism and interpretivism (and central the quantitative and qualitative debate). Kuhn spreekt in dit academische debat over paradigma's en de 'linguistic turn' als tegenreactie op de overwaardering van de natuurwetenschappelijke benadering en methode (zie ook Choi, 2009 en Howe, 1998).

Roth geeft aan dat in de jaren '60 van de vorige eeuw in de Europese landen educatie een 'empiricist turn' doorstond: '*and in its wake the notion of Bildung was exchanged for psychological and sociological notions like qualification, socialisation, integration*' (Roth, 1976, p152) en de taal van het leren (zie Biesta, 2012). *In educational research, the positivist and post-positivist paradigms, with distinct character traits, modes of information gathering and analysis and methods of verification, are of course rooted in the history of philosophy and might be traced initially to Auguste Comte's philosophy of positivism which unfolds in three interconnected stages, with the last being the positivist stage, characterized by technology, explanation via mathematics logic, observation and experimentation. [...] a tacit form of positivism lives on in educational research as an important influence, now resurgent in the new scientific orthodoxy, which presupposes a positivist conception of science i.e. privileging analytic-empirical-technical ways of knowing the world* (Magrini, 2004, p12). Standaardisering en kwantitatief onderzoek is afgeleid van het positivisme en de 'empiricist turn'. Het is volgens Magrini een: '*scientism which is a view embracing science in an all-encompassing manner, functioning as the salvation of human kind, delivering us from ignorance leading to an eventual utopia grounded in the foundational 'truth' of scientific laws[...] The ubiquitous oppressive presence of positivism continues to haunt contemporary education* (Magrini, 2004, p12). De kwantitatieve benadering van wetenschap wordt kortom, belangrijker geacht om de wereld te begrijpen dan de kunsten en de humaniora. Deze bevindingen komen overeen met de bevindingen van Biesta en zijn onderzoek: Goed onderwijs in een cultuur van het meten (Biesta, 2012). En dat is mijn inziens een zorgwekkende ontwikkeling. Ik volg Mbuyamba die stelt: '*In a world confronted to new problems at a planetary scale creativity, imagination and ability to adapt, competencies that are developed through Arts Education are as important as the technological and scientific skills required to solve them*'. (Mbuyamba, 2006, p.2).

Onderwijs geschoeid op de leest van de empiristische benadering beperkt zich tot de cognitieve beheersing van zuivere feiten. Zoals we bij Taylor in hoofdstuk 4 gaan zien wordt een normatieve vraag van goed onderwijs en het waartoe ervan ingewisseld door een economische en technische vraag van effectiviteit. Volgens Geurts en Hermans wordt op grond daarvan de waarde van ethiek in het onderwijs ontkend: 'Als ethiek op deze manier uit het onderwijsbeleid wordt verdreven, verdwijnt daarmee ook de mogelijkheid om het onderwijs in te zetten op de Bildung en de emancipatie van mensen, op humaniteit. Derhalve kan niet meer gewerkt worden aan onderwijs dat instaat voor vrijheid, solidariteit en menselijkheid. Gevolg is een onderwijs dat de marginalisering van de ethiek weerspiegelt en leerlingen niets anders te bieden heeft dan de instrumentele benaderingen van economie en techniek. Het onderwijs verliest zijn mogelijkheden bij te dragen aan de problemen van de samenleving. Evenmin heeft dit onderwijs iets te bieden aan leerlingen die ook de school vragen om ondersteuning bij het zoeken naar een eigen identiteit.' (Geurts&Hermans, 2015).

In de VS is deze dominantie van de natuurwetenschap en diens methode ('*empiricist turn*') al eerder ingezet. Pinar (2001) en Magrini (2013) geven op de volgende wijze aan dat standaardisering, kwantificering en instrumentalisering van educatie een negatief effect hebben op de directe beleving (ervaring) en zingeving van authentiek leren: '*It is my claim that the historical milieu, or context of high-stakes standardized testing in education, coincides with the rise of positivism and science as they engender and facilitate the rise of scientific curriculum making*'. Magrini specificeert dat standaardisatie in plaats van authenticiteit en zingeving juist een vervreemdend effect heeft op een goede maatschappelijke situering en (zelf)verstaan. Magrini: '*when adopting the instrumentalist model for the 20th Century, education was transformed into a means to the end of achieving economic competitiveness and military supremacy in the World*' (Magrini, 2013, p11). Magrini haalt voor het bestendigen van zijn claim op de volgende wijze ook Green (1987) aan: '*Green warns of the dangers education faces when it perceives human beings in terms of resources for building a technological society. When adopting the instrumentalist industrial model for production, as occurred in the early past of the 20th century education was transformed into a means to the end of achieving economic competitiveness. In Heideggerian terms, we might say that the condition Greene is describing is linked to the attunement of modern technology or the attuning effect of Ge-stell [Enframing], which limits the scope and power of our modes of world-disclosure: all things show up as resources to be used and discarded when their use value is exhausted*' (Magrini, 2013, p11).

In die zin kan eigentijdse Bildung ook als tegenreactie op deze trend van technisch en vervreemdend empirisme/ sciëntisme ten faveure van authenticiteit, 'selfhood', zingeving en zelfbepaling worden geduid (zie Dohmen, 2016).

### 3.5 Positivismen en standaardisatie

Het positivistische paradigma gaat uit van een mathematische berekening als geprefereerde methode van logica, observatie en experiment. Howe (2009) geeft aan dat een tacit form of positivism lives on in educational research as an important influence. Howe typeert dit logisch-positivistische paradigma als *'priveleging analytic-empirical technical way of knowing the world'* (Howe, 2009, p45). Standaardisatie is daarvan een uitvloeisel. Met de intensivering van het positivisme wordt een sciëntisme herkend waarin de kwantitatieve wetenschappelijke methode allesbepalend wordt. Volgens Magrini wordt deze *'pernicious view of science'*: *'embodied in neoliberalism's secular myth of human progress through science as it is criticized in the word of Gray'* (Magrini, 2013). Er komt een visie op de werkelijkheid waarin meetbaarheid en wetenschappelijkheid belangrijker wordt geacht dan de *'humanities'*, de kunsten en de geleefde ervaring. De wetenschappelijke methode lijkt daarbij de enig acceptabele methode voor het verkrijgen van kennis. Dit positivisme excludeert een breder domein van maatschappelijke betekenis dat veel verder reikt dan alleen economische en technische effectiviteit.

Om nu en in de toekomst niet achter te lopen bij Azië en de rest van de wereld is het onderwijs gestandaardiseerd volgens TIMMS, PIRLS en het Programme for International Student Assessment (PISA) norm. Deze standaarden zijn voornamelijk gericht op technologie, marktcompetenties en adequate kennis en vaardigheden. Binnen deze zogenaamde *common sense* benadering is het idee dat academische prestaties in bepaalde gebieden – taal, de exacte vakken – er het meest toe doen.

Biesta geeft aan dat de meetbehoefte te ver is doorgeslagen en de beheersbehoefte om onderwijs te effectief (in) te richten te ver is doorgevoerd. In zijn boek *'Goed onderwijs en de cultuur van het meten'* beschrijft Biesta dat in Nederland, in navolging van de UK en de VS, de focus van pedagogiek is verschoven naar de taal van evidence-based leeropbrengsten. Een taal die gangbaar is in de medische omgeving voor patiëntenzorg, effectiviteit van medicatie en gezondheid. Deze benadering tracht om waarde vrij interventies in kaart te brengen op basis van effectiviteit en het principe: wat werkt. Ik volg hierin Biesta die aangeeft dat door een positivistische blikvernaauwing en het discours van effectiviteit, de waarden en zingeving die ten grondslag liggen aan de opleiding en pedagogiek, zo naar de periferie worden verdreven.

In het onderwijs heerst(e) een impliciete aanname dat een complexe omgeving, zoals de onderwijspraktijk, goed geleid, georganiseerd en bestuurd kan worden door een rationeel (empirisch-analytisch) paradigma gericht op gedragswetenschappelijke bestudering van 'wat werkt' met meetbare uitkomsten, aantoonbare gedragsverandering en *accountability* (Biesta, 2012). Deze trend en het *'behavior objective model'* gericht op efficiencycontrole is overgewaaid uit de VS.

In de volgende woorden geeft Dune in *'Back to the rough ground'* (1993) het positivistische reductionisme aan: *'the language in which objectives were to be formulated was to preclude and explicit*

*and thus to preclude the possibility of misinterpretation by removing the need for interpretation itself [...] solely by reference to her stated objectives and without need to establish through discussion any shared contextual understanding'* (Dune, 1993). Deze analytische benadering en ('tierra firma') doelbepaling, planning en controle wordt als oplossing serieus genomen voor complexe, intersubjectieve educatievraagstukken in de praktijk. Dune deconstrueert het behavior objective model op de volgende wijze: *'The difficulties with the behavior objectives model seemed to arise from the exclusiveness of its concern with instructional outcomes and its corresponding neglect of teaching as an engagement or a process as well as its inattention to the experiential dimension of learning: the logic whereby so much that seemed to me ineliminable from teaching could be so lightly disregarded was an instrumentalist one* (Dune, 1993, p4-5). *In profiling a teacher's objectives, this model sought to separate ends and means, to repose everything of value that a teacher might accomplish in the ends and then to construe all problems of teaching of these ends. Every classroom activity could now be conceived as purely instrumental i.e. as a means which was in itself neutral and therefore substitutable in principle by any other means, the only criterion for such substitutions being efficiency and economy in achieving the ends. All questions of value then were to be located at the level of ends [...] and once these decisions were made, further critical issues were precluded, for since means were in themselves value-neutral the only questions that could arise in relation to them concerned their effectiveness in achieving the chosen ends'*. (Dune, 1993, p6). Het beschreven proces excludeert de hermeneutische dimensie van zingeving en 'embeddedness'. De kern van het probleem van dit behavior objective model ligt in de framing van het filosofisch concept van doelgerichtheid zonder dat er een relatie wordt gemaakt en gevonden met de authentieke ervaring van docenten en studenten.

De onthechte rationaliteit, methode en 'evidence based' calculus van standaardisering en maakbaarheid met duidelijke richtlijnen en protocollen voor handelen, pretenderen 'zekerheden' op basis van 'meten is weten' leeropbrengsten. In mijn visie zijn dit misschien wel al té gemakkelijke, onder complexe zekerheden. Dit paradigma zou daarnaast waardeneutraal zijn en hoegenaamd geen (hermeneutische) betekenisgeving en 'embeddedness' meer nodig hebben om voldoende contextueel en zinvol te kunnen zijn. Er lijkt een te snelle basisaannname aan ten grondslag te liggen dat alleen positivistisch onderzoek en gedicteerde procedures wezenlijk (want meetbaar) kunnen bijdragen aan onderwijsverbetering en professionaliteit van leraren. Middels deze procedures gericht op effectiviteit wordt getracht om de complexiteit van de dynamische en weerbarstige onderwijspraktijk buiten de deur te houden. En dat laatste werkt vaak *niet*.

### **3.6 Taal en betekenis**

Volgens het hermeneutische denkspoor staan taal en betekenis ('meaning') met elkaar in een direct

verband. Biesta vraagt aandacht voor het effect van taal. Taal is in zijn ogen niet alleen een objectieve en descriptieve beschrijving van de werkelijkheid. 'Het begrip 'heersend vertoog', de taal die de betekenissen bepaalt, de taal die dus de macht heeft, is vaak de taal die we als 'normaal', als overtuigend en als logisch ervaren. Dat geldt ook voor de taal die we als onderzoekers gebruiken en die we als normaal, als te doen gebruikelijk ervaren' (gevonden op: [https://www.han.nl/onderzoek/nieuws/afscheid-ruud\\_klarus/attachments/essay\\_ruud\\_klarus.pdf](https://www.han.nl/onderzoek/nieuws/afscheid-ruud_klarus/attachments/essay_ruud_klarus.pdf))

Taal werpt kortom een lichtverschijnsel dan wel schaduw van zingeving vooruit. Problematisch is volgens Biesta de taal van evidence based, de taal van het leren in termen van leeropbrengsten en effectiviteit. We moeten volgens Biesta er wel vanuit gaan dat het in opvoeding en onderwijs om meer gaat dan socialisatie en het invoegen van het menselijk individu in bestaande ordes (Biesta, 2016, p21). Een kritische voorwaarde, zo concludeert Biesta -mijn inziens terecht- kunnen we alleen als authentiek en singulier individu verschijnen in een wereld die bevolkt is door andere mensen die niet zijn zoals wij. Het gaat dan om een wereld van pluraliteit en verschil (Biesta, 2016, p23). Er wordt door schoolmanagers voornamelijk verwacht van educatieprofessionals dat zij in beeld brengen welke tijd waaraan wordt besteed, wat voor interventies uitgevoerd zijn en of deze interventies effectief zijn geweest. Kwaliteit en professionele interventies kunnen op deze wijze op een overzichtelijke manier in kaart worden gebracht. Vaak ook cijfermatig. Bewezen effectief onderwijs is beïnvloed door positivistische wetenschappelijkheid en organisatiekunde. Het zou een betrouwbaar en objectief oordeel kunnen leveren over de geschiktheid van methoden en aanpakken, en zo een ideologische discussies en trial and error voorkomen (Onderwijsraad, 2006). In navolging van Angelsaksische landen lijkt de populariteit van evidence-based praktijken buiten de context van de geneeskunst toe te nemen. Tegelijkertijd ontstaat er meer weerstand tegen deze economische/technische benadering van onderwijs, zorg en kwaliteitverbetering (zie Biesta, 2015). Mensen en professionals worden in de evidence based benadering vaak gezien als 'pure rationale actoren': zij kunnen (instrumenteel) met allerlei hulpmiddelen en instrumenten aan het werk worden gezet. Evidence based tracht het menselijk handelen mechanistisch-objectief te verklaren. Maar educatie, (hoge)scholen en universiteiten zijn tegelijkertijd ook waarderende gemeenschappen die mensen vormen. Zij hebben naast economisch nut ook een intrinsieke waarde: menswaardigheid en authenticiteit (Dohmen, 2012, Sloterdijk, 2010, Biesta, 2015, Nussbaum, 2010). Op een ander abstractieniveau haakt deze maatschappelijke discussie over efficiency, Bildung en (professionele) normativiteit ook aan bij een academisch debat over positivistische waardevrijheid, naturalisme en onontbeerlijke referentiekaders, ontologie, ethiek en zingeving. Dit komt bij de behandeling van Charles Taylor en Gadamer en mijn gematigde positie in Hoofdstuk 4 in beeld.



Dit efficiencymodel heeft volgens Joseph Dune als voordeel dat eenduidige criteria om de mate van geboekte succes of leeropbrengst kan worden bepaald. Ook is er sprake van een planning en control cyclus inclusief een evaluatie. De docent kan daardoor resultaatgericht werken (Dune, 1993). Maar er is wel sprake van een onthechte rationaliteit dat aan het efficiency-model ten grondslag ligt. Hoe weet de docent nu of de gekozen koers ('het waartoe') de juiste is? Met verwijzing naar het pleidooi van Biesta voor het combineren van de drie doeldomeinen: kwalificatie, socialisatie en personificatie is het kritische probleem met het efficiencymodel mijn inziens dat het te eng en te eenzijdig doelgericht is.

Het voorlopig advies Platform Onderwijs2032 benadrukt gelukkig 'persoonsvorming' als uitgangspunt. Dit serieus nemen betekent volgens de stichting Nederlands Instituut voor Onderwijs – en Opvoedingszaken (NIVOZ) echter dat hiermee impliciet een keuze voor een bepaald beeld van de leerling. Het is het beeld van de leerling als mens, als subject, en niet als afgeleide van het curriculum, als object ([http://nivoz.nl/wp-content/uploads/2015/11/Beschouwing-NIVOZ\\_advies-Platform-Onderwijs2032\\_def.pdf](http://nivoz.nl/wp-content/uploads/2015/11/Beschouwing-NIVOZ_advies-Platform-Onderwijs2032_def.pdf))

Het efficiency model ontken de dynamische, intersubjectieve en mediërende aspecten van de specifieke onderwijscontext. Zoals we later bij Taylor gaan zien is er sprake van een geobjectiveerd behavioristisch doel- of gedragsmodel model 'zonder binnenkant'. Met een aanname van zekerheid en logische continuïteit, doet deze objectieve en analytische benadering onvoldoende recht aan de werkelijkheid van de educatiepraktijk en de intersubjectieve pedagogische relatie. De gesitueerdheid en de zingevende dimensie en authenticiteit van de complexe samenhang tussen leren en onderwijzen kan maar moeilijk in expliciete doelen en *evidence-based* criteria worden gevangen. Door de (schijn)zekerheid van efficiency met een doelrationeel en instrumenteel karakter en een strikte scheiding van doelen en middelen, raken soms abstracte en moeilijk meetbare waarden buiten beeld. De *evidence-based* benadering zelf is volgens het boek 'Goed onderwijs in een cultuur van meten (Biesta, 2014) nog maar lastig ter discussie te stellen door direct betrokken docenten. Arjo Klamer schrijft in dat verband: De economie is hard en concreet: waarden zijn zacht, abstract of vaag en ongrijpbaar. Het is gemakkelijker de economische groei te benoemen en een begrotingsnorm vast te stellen dan waarden als zorgzaamheid en respect bespreekbaar te maken. De economie is door en door verweven met de cultuur, oftewel de constellatie van waarden die een groep mensen deelt en waarmee zij zich onderscheidt van andere groepen. Klamer concludeert: geen (economische) handeling is waardevrij: waarden en (her)waarderingen zijn overal en nergens omdat ze niet tastbaar zijn en vrijwel nooit expliciet benoemd worden (Klamer, 2005, p36).

### 3.7 Vertogen als opmaat voor hoofdstuk 4

In het onderwijsdebat onderscheiden Hermes en Zonneveld in hun onderzoek (2015) op basis van een groot aantal interviews en een literatuurstudie drie dominante vertogen: een vertoog waarin Bildung (vorming) centraal staat, een vertoog waarin binding en emancipatie centraal staan, en een rendementsvertoog. In het Bildungsvertoog gaat het volgens Hermes en Zonneveld in de eerste plaats om de intrinsieke waarde van authentiek leren. Onderwijs staat primair in dienst van de ontplooiing en vorming van de individuele leerling. Een ander belangrijk element in dit vertoog is de leidende rol van leraren. In het bindingsvertoog draait alles om het maatschappelijk belang van het onderwijs. Het belang van onderwijs wordt verbonden met burgerschap, maatschappelijke cohesie en met het leren van omgangsvormen. In het rendementsvertoog wordt het onderwijs gezien als een investering in de toekomst van de Nederlandse economie en de loopbaan van de leerling. Het gaat in de kern om de verwachte maatschappelijke opbrengsten van het onderwijs. In dit vertoog past de nadruk op het belang van standaardisering, rankings en kwantificeerbare onderwijsprestaties waarmee beoordeeld kan worden of het geld dat in onderwijs wordt gestoken efficiënt is besteed. Nuttigheid komt in de hierboven genoemde studie van Hermes en Zonneveld op de volgende manier expliciet aan bod: *'in de analyse van het debat over het cultuurbeleid is er een duidelijke verwantschap tussen wat we het artistiek/esthetische vertoog noemen en het Bildungsvertoog in het onderwijs. Opnieuw staat de intrinsieke waarde centraal; het is l'art pour l'art. We citeerden het gedicht 'Nutteloze Noodzaak' dat Ramsey Nasr in 2009 schreef als protest tegen de bezuinigingen op cultuur, waarin hij duidelijk maakt dat kunst wat hem betreft onmogelijk vanuit het perspectief van 'nut' kan worden begrepen'* (Hermes & Zonneveld, 2014, p4). Opvallend in de analyse van Bildung tot zo ver is dat door beleidsmakers Bildung teveel vanuit het individu en de individuele ontwikkeling wordt belicht. De tweede trend is dat er over de universiteit als leerfabriek met bedrijfsmatige transparante input, throughput en output processen wordt gesproken. Met name de onderwijsbestuurders en de beleidsmakers kijken naar standaardisering en internationale vergelijking. Aantoonbare effectiviteit, meer marktwerking, transparantie, concurrentie en meer keuzevrijheid lijkt dé oplossing bij uitstek voor alle problemen of stagnaties. Dat alles betekent een belangrijke verschuiving in het venster op de sociale werkelijkheid van het onderwijs. De normatieve visie van *waaruit* en het *waartoe* wordt verwisseld door technische of organisatorische vragen van efficiencyverbetering. Met de analyse van zes eigentijdse Bildungsdenkers borduurt hoofdstuk vier hier op voort.

Er bestaat binnen het onderwijs een substantiële en een instrumentele rationaliteit voor Bildung. Kenmerkend voor substantiële rationaliteit is dat mensen in een gezamenlijke discussie met behulp van de overtuigingskracht van goede argumenten antwoorden zoeken op de trage vragen voor mens en samenleving. Deze substantiële rationalisering wordt bepaald door de invalshoeken van levensbeschouwing en ethiek. Instrumentele rationaliteit heeft daarentegen geen betrekking op de ethische

en levensbeschouwelijke zin van ons handelen maar handelt om efficiëntie, effectiviteit en andere meetbare zaken. In deze instrumentele rationaliteit gaat het erom dat we de werkelijkheid om ons heen beheersen door inzicht in de processen en wetmatigheden die de werkelijkheid domineren. Het is van groot belang op te merken dat we binnen deze instrumentele rationaliteit zeer veel weten over de manier waarop we ons handelen het beste kunnen aanpassen aan de processen in de werkelijkheid, maar dat het in deze rationaliteitsvorm niet gaat om de uiteindelijke doelen van ons handelen. Vorming en bestaansoriëntatie en het bevechten van een eigen plaats in het grotere geheel, staan bij die invulling van de vrijheid en autonomie op het spel. De bovenstaande discussie haakt in directe zin aan bij de morele dimensie en de anti-instrumentele inzet van normatieve professionaliteit. Normatieve professionaliteit wil net als Bildung het substantiële fundament van waardevol onderwijs versterken. In het manifest 'Leraren en het goede leren' (Bakker&Wassink, 2016) zijn op de volgende manier opvallende parallellen aan te treffen: 'Voor het realiseren van excellente onderwijskwaliteit staat de professionele ontwikkeling van leraren als middel centraal' en verder: 'In onze onderzoeksgroep gaan we ervan uit dat goed onderwijs ontstaat als leraren niet alleen de juiste competenties hebben maar ook als leraar, ook persoon *zijn*. De kennis, vaardigheden en protocollen krijgen pas betekenis door de persoonlijke gekleurde afwegingen in de dagelijkse praktijk die leraren maken. Die afwegingen hebben vaak een morele Bildungsdimensie. Ze worden gekleurd door de opvattingen van leraren over wat 'het goede' is om te doen in hun dagelijks handelen in de klas. Professioneel gedrag is daarmee nooit alleen door protocollen voor te schrijven en te standaardiseren. Een leraar zal zich kortom hier bewust van moeten zijn en ook de persoonlijke, moreel geladen dimensie van het leraarsvak moeten kunnen ontwikkelen. (Bakker &Wassink, 2015, p4) Het manifest 'Leraar en het goede leren' besluit met de slogan: 'Je bent als docent een ander een voorbeeld' (Bakker & Wassink, 2014, p5). Dus kan Bildung als filosofisch concept -gezien als een gemêleerdheid van de Verlichting en de Romantiek - tegenkracht bieden tegen de dwingende protocollen? Hoofdstuk vier zal voortborduren op een substantiële betekenis van Bildung en de relatie tussen Bildung en instrumentaliteit en Bildung als 'nieuwe mogelijkheid' aan de hand van de zes projecten nader onderzoeken.

## Hoofdstuk 4 Bildung en wetenschapsfilosofische inzichten bij de zes hoofdauteurs

### 4.1 Inleiding

In Hoofdstuk 2 hebben we Bildung gedefinieerd als brede vorming en als tegenhanger van smalle specialistische vorming ten bate van de kenniseconomie. In Hoofdstuk 3 is de onderwijscontext aan bod gekomen en de school als instrument voor het behalen van extrinsieke doelen belicht.

Bildung en het onderwijs hebben echter als waardengemeenschap ook een intrinsiek doel. Dat doel gaat voorbij aan Ausbildung en het scheppen van economisch bruikbare en nuttige burgers. De zes te behandelen auteurs geven aan dat Bildung niet alleen een instrumentele rationaliteit, maar bovenal een substantiële<sup>12</sup> of emancipatoir of anti-instrumenteel karakter heeft. Tenslotte reageren de zes auteurs elk op een unieke manier dat Bildung alleen gericht zou zijn op een persoonlijke ontwikkeling van het individu.

In dit vierde hoofdstuk is het mijn intentie om het werk van zes hoofdauteurs tegen het licht van de in Hoofdstuk 3 besproken ‘waardevrije’ positivistische (meten = weten) educatiecontext te bespreken, waarin de relatie tussen realiteit en idealiteit te veel is losgelaten. De intentie om het onderwijs waardevrij te maken, komt voort uit de angst om in een dogmatische ideologische strijd verzeild te raken.

Om te kunnen bepalen of de toegenomen interesse in Bildung een hype is, komt de vraag naar voren hoe men Bildung duidt. Volgens Martien Schreurs hebben de (educatie)professionals en beleidsmakers slechts een vaag vermoeden wat er met het begrip wordt bedoeld. Beleidsmakers zien vaak ‘individuele ontwikkeling’ als de essentie van Bildung. Daarmee wordt een kritische situering ten aanzien van de traditie, gemeenschapszin, burgerschap en kosmopolitische idealen die (historisch) verbonden zijn met een humanistische Bildung gemist (Schreurs, 2016, p. 53).

Zoals in Hoofdstuk 1 is besproken, hebben de meeste auteurs een grote staat van dienst en gelden zij als boegbeelden voor de (hermeneutische) filosofie. In het maatschappelijke en academische debat wordt vaak verwezen naar met name Taylor, Gadamer en Nussbaum. Dohmen en, Schreurs zijn de ‘Bildungsprofessoren’ van de Universiteit voor Humanistiek. Elk vanuit een eigen blikveld behandelen zij *Bildung* als het streven om de samenhang van de wereld te begrijpen en onze verbondenheid met de wereld te ervaren (Schreurs, 2016, p. 53). Ook al ligt het in elkaars verlengde, je zou aan het concept *Bildung* tekort doen door het gelijk te stellen aan burgerschap. Ook opvoeding en een kritische houding ten opzichte van de traditie, waar het tegelijkertijd op voortbouwt, speelt een rol.

---

<sup>12</sup> Functionele rationaliteit gaat erom dat de actoren middelen ordenen om een bepaald doel te bereiken. Substantiële rationaliteit: gaat om het hebben van inzicht in de logische samenhang van zaken.

In dit hoofdstuk zal de relatie tussen de hermeneutiek en het logisch positivisme worden verhelderd om zo deze methoden tot kennisverwerving te duiden en te koppelen aan Bildung en de onderwijspraktijk. Hermeneutiek is de leer van de interpretatie, afgeleid van *hermeneus*, wat 'tolk' betekent (De Ruiter, 2013). Met name deze interpretatiekunde als zelfbezinning, bezinning op de relatie met de ander en de wereld (Schreurs, 2016), wordt aan de analyse als nieuw element toegevoegd. Door onszelf, de ander en de wereld te (her)interpreteren, brengen wij richting en structuur aan in ons leven. Het gaat hier om een levensbeschouwelijk en narratief oriëntatiekader. Zonder levensvisie, wereldbeeld en levensoriëntatie zouden we geen eenheid in ons leven kunnen aanbrengen. Naast een cognitief beeld van de aard van de wereld dat het empirisch waarneembare overstijgt, sluit volgens Emanuel Rutten iemands referentiekader ook altijd een morele visie op het leven in (Rutten, 2013).

In dit hoofdstuk zijn tien dimensies van Bildung verwerkt, zoals: normatieve vertrekpunten, houding ten opzichte van economie, bronnen van inspiratie, etc. De analyse van de zes hoofdauteurs heeft geleid tot een lijvig Excel bestand met overeenkomsten en verschillen. Om een en ander in dit hoofdstuk voldoende gericht en behapbaar te maken, zal ik eerst en vooral de aandacht van mijn analyse richten op de verhouding van instrumentaliteit of doelrationaliteit en de zingevende dimensie van Bildung.

#### **4.2 Verstehen versus erklären: een open versus gesloten systeembenadering**

Op <http://www.doncartel.nl/2006/10/11/wat-is-echte-kennis-2-kennistypen-in-de-wetenschap/> wordt het verschil tussen begrijpen en verklaren op de volgende manier besproken: 'Bij empirische kennistype 1 wordt uitgegaan van een mechanisch gesloten systeem van buitenaf objectief berekend met (reductionistische) wetmatigheden en oorzaak-gevolg, waarbij een strikte scheiding van waarden en feiten geldende blijft. Kennistype 2 denkt vanuit een historisch, cultureel en contextueel open systeem waarin de mens procesmatig en door communicatie betekenissen construeert aan zijn of haar werkelijkheid in relatie met anderen, waarbij geen absolute scheiding is tussen waarden en feiten en waarbij het realiseren van persoonlijke doelen aan ten grondslag liggen'. Volgens Willibrord de Graaf is het uitgangspunt bij implementatie vanuit kennistype 1 het realiseren van doelen vanuit de theorie en toepasbare initiële condities. Het uitgangspunt bij kennistype 2 is het plan waarin de doelen van de betrokken actoren in verwerkt zitten. Er wordt gestart waar de ander zit door het uitwisselen van waardevolle betekenissen. In het algemeen kan worden gesteld dat de hermeneutiek (*verstehen*) als methodologie van de geesteswetenschappen tegenover het positivisme staan en het methodologisch monopolie van de causale verklaring (*erklären*) die vanuit de natuurwetenschappen door de gedragswetenschappen werden overgenomen.

Anders dan het beschrijvend/descriptief verklaren, staat bij de hermeneutiek van de geesteswetenschappen 'het gesitueerd begrijpen' (*verstehen*) centraal. De hermeneutiek van Taylor en Gadamer gaat daarnaast uit van de gedachte dat de manier waarop mensen leven en denken (in onze cultuur) alleen is te begrijpen vanuit onze historische oorsprong (Van der Wal, 2006). De mens heeft de mogelijkheid tot bewustzijnsontwikkeling. Deze bewustzijnsontwikkeling is holistisch van aard: naast geestelijk ook lichamelijk.

### 4.3 Bildung bij de zes auteurs

*Bildung* is, zoals we hebben gezien, een proces en levensreis die toewerken naar een vrij, verantwoordelijk en volwassen mens. De onderstaande beschrijving is een samenvatting van een overzicht van overeenkomsten en verschillen ten opzichte van de zes auteurs en hun denken over Bildung, gesitueerde zingeving en interpretatie, en de relatie daarvan tot het in Hoofdstuk 3 beschreven positivisme in de onderwijspraktijk.

Ik zal beargumenteren waarom Bildung een 'nieuw' perspectief kan bieden voor de (zelf)vorming van zowel student als docent. Ik maak gebruik van de zes auteurs om de levensbeschouwelijke relatie van het individu en de ander en de gemeenschap uit te lichten bij een moderne Bildung en in plaats van waardevrijheid de morele dispositie en grondgedachte van waaruit onderwijs plaatsvindt uit te lichten.

#### 4.3.1 Bildung bij Taylor

Taylor gebruikt in zijn werk het woord Bildung niet. Als je googelt op Taylor en Bildung komen er geen directe resultaten uit de zoekmachine. Toch is dat wonderlijk. Misschien heeft het ermee te maken dat Taylor niet specifiek over de onderwijscontext schrijft. Taylor heeft het in zijn werk wel over noodzakelijke referentiekaders, de geestelijke vorming en het als mens historisch en relationeel gesitueerd zijn. (Taylor, 2009, p71)

De overeenkomst tussen Bildung en het werk van Taylor is de these dat 'jezelf worden' wezenlijk relationeel van aard is. Je houding tegenover jezelf, de ander en de maatschappij is van groot belang in het leveren van een bijdrage aan de Bildung van anderen. Een andere voorwaarde is dat docenten jonge mensen slechts dan kunnen *bilden* als ze zelf een reis naar de diepte hebben gemaakt en sporen van *gebildet* zijn met en in zich meedragen. (Ophelders, 2016). Ophelders maakt op de volgende wijze ook een directe koppeling van Taylor met de Bildung van docenten: 'Hun eerder begonnen levensreis is een zich ontvouwend verhaal naar een bredere kijk op zichzelf en de ander, naar nabijheid en afstand nemen, naar gevoelens gemakkelijker toelaten en het steeds meer laten oplichten van een verbindende, morele horizon. Het onderwijs is volgens Van den Berg de 'place to be' om hier

verder mee te gaan: 'De beste weg om je van jezelf te vergewissen, bestaat uit het leren kennen en begrijpen van de ander.' En Ophelders continueert: Binnen dat raamwerk kies je op basis van wie je bent en wil zijn om jouw specifieke waarden in jouw leven (en dat van anderen) zin te geven. Je kunt een ander *uitdagen* door het ter discussie stellen van elkaars waarden. Je *maakt contact* met de door jouw gekozen belangrijkste waarden, door Taylor aangeduid als hypergoods, met als doel het goede in de wereld te bewerkstelligen. Dat goede geeft *richting* aan je leven, want dat is immers voortdurend in beweging (Ophelders, 2016).

Deze morele bezinning lijkt sterk op mijn werkdefinitie van Bildung. Met name de these dat persoonlijke identiteit per se een *morele* identiteit is, is een kernthema in het werk van Taylor. Door het feit dat Taylor Bildung in zijn werk niet expliciet benoemt, is er sprake van een door mij geconstrueerd verband.

In het voorwoord van *Bronnen van het zelf* (2009) geeft Dohmen aan dat Taylor niet gemakkelijk in slechts één hokje is te plaatsen (Dohmen, 2009). Hermeneutische of wijsgerig antropoloog zou volgens Dohmen nog de beste karakterisering zijn, omdat Taylor ervan uitgaat dat de mens een betekenisgevend en reflexief wezen is, wiens gedrag alleen kan worden verklaard vanuit de traditie waarin hij/zij staat, zijn cultuur en zijn intrinsieke waarden, intenties en motivatie.

Naast of in plaats van een in ethische zin consequentialistische doelgerichtheid met een gerichtheid op de gevolgen van ons handelen, gaat de Bildung van Taylor over de waarden van *waaruit* men handelt en 'het waartoe'. Taylor geeft aan dat op het politieke en sociale niveau betekenis tot stand komt. De mensen participeren in individu-overstijgende gemeenschapsverbanden. In het algemeen zijn mensen ook trots op actieve deelname aan deze *Community of practice* van professionals, levensbeschouwelijke organisatie, een buurt, een natie, etc. Dit soort van maatschappelijk leven heeft volgens Taylor een intrinsieke waarde.

#### *Gesitueerdheid, onvermijdelijke referentiekaders*

Het mensbeeld van waaruit Taylor vertrekt, is tegengesteld aan het atomistische mensbeeld van Descartes waarbij het menselijke bewustzijn als een aparte entiteit wordt gezien die weinig wordt beïnvloed door de cultuur en de geschiedenis en het lichaam. In het proces van (mens)wording worden individuen gestuurd door individuele en collectieve ervaringen en behoeften, intuïties en gevoelens. In dit proces worden zij verder gestuurd door de taal die zij met hun medemensen delen, door de geschiedenis en door de traditie: in de maatschappij voorgegeven betekenissen en waardesystemen waarbinnen de mens tot zichzelf en Bildung dient te komen.

Ook het talige aspect heeft invloed op betekenisgeving. Taylor spreekt in dat verband van *frameworks*: door de cultuur voorgegeven raamwerken van zin en betekenis, waar de gesitueerde mens zich door (zelf)interpretatie en kritische reflectie (moreel) toe dient te verhouden. In plaats van neutraliteit, tracht Taylor allerlei verdrongen of onzichtbaar geworden (impliciete) waarden en moraliteit weer boven water te halen.

### *Taylor als zinfilosoof*

Naast rationele keuze is daarbij ook intuïtie belangrijk. Een holistisch mensbeeld ligt kortom ten grondslag aan *Bildung* bij Taylor. Naast gemeenschapsdenker/communitarist is Taylor ook als zinfilosoof te typeren. Het gaat bij Taylor naast spirituele en morele (levens)oriëntatie ook om de queeste van levensbeschouwelijke vorming en een continu bijgestelde speurtocht naar een betekenisvol leven. Historisch leren denken, hermeneutische bezinning, noodzakelijke referentie-kaders met onderliggende constitutieve waarden en kwalitatieve contrasten van *waaruit* de mens leeft en handelt zijn kortom onderdelen van een (zelf)bewuste *Bildung* en menswording. Met een referentie aan de Aristoteliaanse deugdethiek is naast een anti-naturalistische positie de visie op *Bildung* hoofdzakelijk substantieel.

### *Bildung en betekenis: authenticiteit en vervreemding*

Authenticiteit en vervreemding spelen bij *Bronnen van het Zelf* (Taylor, 2009) een belangrijke rol. Historische en morele gesitueerdheid is nodig voor individuele en gemeenschappelijke authenticiteit. Een welbegrepen intersubjectieve *Bildung* begint als het ware bij relatie en het zijn van een 'zelf tussen andere zelden' (Taylor, 2009). Taylor werkt in kritische zin daarnaast ook de onvriendelijke verhouding uit tussen authenticiteit en het objectieve naturalisme van positivistische wetenschapsparadigma's. Door een verlicht vooruitgangsgeloof op basis van een descriptieve en positivistische (natuur)wetenschap, onthechte rede en een objectiverende methode is de moderne mens van zichzelf en de *Bildungstraditie* vervreemd geraakt (Taylor, 2009, p. 274). Daarmee staat Taylor diametraal tegenover de naturalistische positie die met een behavioristische stimulus/respons 'buitenkantbenadering' de mens tot object of instrument reduceert het menselijke gedrag en zijn handelen mechanistisch en objectief probeert te verklaren (Taylor, 2009, p. 9).

Koo van der Wal legt de naturalistische positie als volgt uit: 'Dat wil zeggen theorieën die het fenomeen mens onderzoeken met behulp van de aan natuurwetenschappen ontleende methoden en modellen. In deze methoden wordt het menselijk gedrag beschouwd als een zaak "zonder binnenkant" – zonder eigen voorstellingen, belevingswijzen of bedoelingen – en als die er al zouden zijn,



dan zijn ze voor de verklaring van het gedrag irrelevant. Naturalistische posities beperken zich nu eenmaal tot het uiterlijk gedrag en dat is voor Taylor bepaald onvoldoende' (Van der Wal, 2011).

#### *Bildung als counternarratief ten aanzien van het utilitarisme*

Van der Wal geeft aan: Taylor houdt een pleidooi voor teleologische verklaringen van het menselijk handelen, waarbij er rekening wordt gehouden met menselijke intenties die ons leven zinvol maken. De these van Taylor is kortom dat mensen wezens zijn voor wie de dingen betekenis hebben. Daarvan uitgaande, is er ruimte voor de intrinsieke waarden, een sociaal engagement en verantwoordelijkheid. Menselijk handelen zonder een bepaald concept van het ontologische wezen van de mens is voor Taylor onmogelijk. (Van der Wal, 2006). Taylor geeft aan dat door het naturalistische wetenschappelijke perspectief de mens van zichzelf en de traditie waarin hij staat vervreemd is geraakt: *'Ultimately, I should like to argue that this [instrumental functionalism] is but another example of the baleful effect of the classical epistemological model, common to Cartesians and empiricists, which had such a distorting effect on the theoretical selfunderstanding of moderns'* (Taylor, 1983, p129).

Ook presenteert Taylor in hetzelfde artikel, 'The Diversity of Goods', een anti-utilitaristisch perspectief: *'In the utilitarian perspective, one validated an ethical position by hard evidence. You count the consequences for human happiness of one or another course, and you go with the one with the highest favourable total. What counts as human happiness was thought to be something conceptually unproblematic, a scientifically established domain of facts like others. One could abandon all the metaphysical or theological factors – commands of God, natural rights, virtues – which made ethical questions scientifically undecidable. Bluntly, we could calculate.* (Taylor, 1983, p. 129).

Het reductionisme van utilitaristische positie geeft Taylor op de volgende wijze aan: *'I should like to concentrate on a particular aspect of moral language and moral thinking that gets obscured by the epistemologically motivated reduction and homogenisation of the moral we find in both utilitarianism and formalism.'* In deze zin kan Taylors' Bildung als counternarratief tegen het logisch/ analytische positivistische denkmodel vorm krijgen.

#### *Bildung als deugdethiek en een gerichtheid op 'het goede'*

Ook deugdethiek en 'het goede' krijgt in de Bildungsopvatting van Taylor een plek. Met 'het goede' bedoelt Taylor 'goed zijn' als een intrinsieke dispositie en levenshouding. De notie van het goede behelst 'het goede leven' in de Aristoteliaanse betekenis van het woord en volgens Taylor is 'het goede als object van onze liefde of onze trouw' (Taylor, 2009, p.133-134). Het zijn morele bronnen, waarop we intrinsiek zijn aangesloten en waartoe we een relatie ontwikkelen. We kunnen in onze Bildung onze waarden en ons leven ermee in overeenstemming brengen (Taylor 2009, p.149-157).

Constitutieve waarden zijn zo een bron van inspiratie en zijn richtinggevend voor gedrag en morele keuzes van individuen en gemeenschappen. Daarmee laat Taylors ethiek zich omschrijven als substantieel (in tegenstelling tot de procedurele ethiek) die het morele opvat als leidraad voor juist handelen. Het articuleren van 'het goede' bij Bildung kan ons volgens Taylor helpen onze morele bronnen en hiërarchie in waarden nader te leren kennen. Vooral de explicitering en prioritering van hyperwaarden en morele normen is eigen aan de Bildung van Taylor. De mens is volgens Taylor namelijk een betekenisgevend en reflexief wezen, wiens gedrag alleen kan worden verklaard vanuit zijn noodzakelijke referentiekader en intenties. Economische optimalisering van de middelen om bepaalde doelen te bereiken, het streven naar productieverhoging door maximale efficiëntie en het zoeken naar de beste kosten-batenverhouding kan vervreemding in de hand werken omdat het technische proces in zichzelf nog niet aangesloten is op morele waarden.

Taylor schetst in het verlengde daarvan drie kernproblemen van de (post-)moderniteit en een verkeerd begrepen individualisme dat narcistische afgeslotenheid en hedonisme in de hand kan werken: (1) het verdwijnen – of beter: het (on)bewust inwisselen – van morele horizonten; (2) het dominant worden van de instrumentele rede; en (3) daardoor het verlies aan (democratische) vrijheid.

#### *Verlies aan morele horizonten, instrumentele rede en individualisering*

In zijn analyse van de moderniteit blijft Taylor echter genuanceerd. In zekere zin betekende de moderniteit in de ogen van Taylor een bevrijding, maar het betekende evenzeer dat zonder waardenverheldering men het risico ging lopen dat de instrumentele rede het leven volledig zou gaan bepalen. Naast een gerichtheid tot 'het goede' zijn vier andere elementen van belang in Taylors mensbeeld en die zijn verbonden met zijn notie van het 'zelf' (Taylor, 2009, p38). Morele ontologie, referentiekaders, sterk/zwak waarden en kwalitatieve contrasten zijn identiteitsbepalend.

In de malaise van de moderniteit geeft Taylor aan zich ervan bewust te zijn dat de aandacht voor het 'zelf' de waarden die betrekking hebben op de uitbouw van een goede samenleving in de schaduw stelt. In het artikel van Smeyer en Lemmens wordt gesteld: 'Toch is [Taylor] minder dan anderen geneigd om om die reden de aandacht voor "zelfontplooiing" te bekritisieren. Op een genuanceerde en evenwichtige manier begrepen, wijst het ideaal van zelfontplooiing/*Bildung* in de visie van Taylor in de richting van waardeverheldering, meer gemeenschapszin, maatschappelijke verantwoordelijkheid, empathie en solidariteit. Volgens Taylor betreft de gerichtheid op authenticiteit aldus een streven naar een voller en gedifferentieerder bestaan' (Smeyers & Lemmens, 1995, p. 10).

De traditie heeft een moreel oriënterende werking bij alle de zes auteurs. Biesta benadrukt meer dan Taylor en Gadamer dat er in tradities verboden machtsverhoudingen en ongelijkheid besloten kunnen liggen en roept op tot een pedagogiek van de onderbreking. Maar tegenover de onderkende

problemen stelt Taylor dat het individualisme, naast bron van zorg, ook een van de belangrijkste waarden van de moderne beschaving is. Mensen hebben zelf het recht om te kiezen hoe ze willen leven, welke overtuigingen en waarden ze er op na willen houden en hoe ze hun leven op allerlei wijzen vorm zullen geven.

*Bildung* als authenticiteit is als counternarratief ook gericht tegen de Instrumentele rede (van de Verlichting). Volgens Taylor dient de strijd niet te gaan om authenticiteit, ervoor of ertegen, maar erover, om de ware betekenis ervan vast te stellen (Van der Wal, 2006). In de visie van Taylor is authenticiteit het belangrijkste morele ideaal van onze tijd. De conclusie is dat 'het zelf' door Taylor altijd als subject, intersubjectief, talig en moreel wezen wordt opgevat.

Met de aanvulling: '[I]k ben geroepen om mijn leven op deze manier te leven, en niet als nabootsing van dat van iemand anders' (Dohmen, 2001, Koo van der Wal, 2001), lijkt de authenticiteit van Taylor enigszins op de levenskunst van Dohmen. De *Bildung* van Taylor staat in het verlengde van een moreel ideaal van trouw zijn aan jezelf.

Tegelijkertijd is het signatuur van Taylors' *Bildung* communitaristisch van aard. Dat wil zeggen dat gemeenschapszin en solidariteit behoren bij een gesitueerde zelfwording. Identiteit is bij Taylor gekoppeld aan moraliteit en zingeving. Dat moet vorm krijgen in kwalitatieve contrasten en een prioritering van (*hyper*)*values* die richting moeten geven aan keuzes en gedrag. Weten wie je bent en *Bildung* in de zin van menswording betekent volgens Taylor dat je je kunt oriënteren in de morele ruimte van (levens)vragen waar je ten opzichte van een positie inneemt (Taylor, 2009, p. 97).

De *Bildung*sgedachte bij Taylor benadrukt tot slot een holistisch mensbeeld: Authenticiteit bestaat naast ratio, zeker ook uit morele intuïties en de 'innerlijke stem'. *Bildung* als moreel en persoonlijk bewustzijn en de expressivistische taaltheorie die is geïnspireerd door Herder en Von Humboldt zetten zich af tegen de cartesiaanse opvattingen over taal. Taylor spreekt in dat verband over 'designatieve theorieën' met betrekking tot taal. Daarmee bedoelt hij de scientistische taalopvatting van de representatie (Breuer, 2000). De *Bildung* van Taylor is niet in de laatste plaats romantisch van aard.

#### *Morele oriëntatie als antidote tegen instrumentele rationaliteit*

Instrumentele rationaliteit heeft bij Taylor als tegenhanger een gerichtheid tot 'het goede'. In *Malaise of Modernity* stelt Taylor: '*Instrumental reason comes to us with its own rich moral background. It has by no means simply been powered by an overdeveloped libido dominandi. And yet it all too often seems to serve the ends of greater control, of technological mastery. Retrieval of the richer*

*moral background can show that it doesn't need to do this, and indeed that in many cases it is betraying this moral background in doing so'* (Taylor, 1991. p.105).

In *Bronnen van het Zelf* komt 'het goede' tot uitdrukking – in het bijzonder de sterke morele waarden – die bepalend zijn voor onze Identiteit. Weten wie je bent, betekent dat je je kunt oriënteren in een morele ruimte van vragen, waarop de beschrijving van onze referentiekaders de antwoorden zijn (Taylor, 2009, p. 70-72) en die raken aan de aard van 'het goede' en aan de wijze waarop je ten opzichte daarvan een positie inneemt (Taylor, 2009, p. 97).

In 'Three Malaises from Sources of the Self' Taylor merkt over instrumentele rede op: *'There is a widespread unease that instrumental reason not only has enlarged its scope but also threatens to take over our lives. The fear is that things that ought to be determined by other criteria will be decided in terms of efficiency or 'cost-benefit' analysis, that the independent ends that ought to be guiding our lives will be eclipsed by the demand to maximize output'* (Taylor, 1991). Taylor erkent dat de instrumentele rede vaak functioneert als een onpersoonlijk mechanisme in bijvoorbeeld het marktmodel, maar hij deelt de fatalistische overtuiging dat de menselijke vrijheid tot nul zou zijn gereduceerd niet. Taylor houdt vol dat de instrumentele rede en de fragmentatie op het politieke niveau kan tegengegaan worden' (Smeyers & Lemmens, 1995, p. 9).

Zeker in combinatie met de dialogische positie van Gadamer hoeft daarmee Bildung niet alleen het karakter van een counternarratief ten opzichte van het neoliberale scenario te krijgen. Vandaar de titel van deze scriptie: *Bildung* als een eigentijdse zoektocht waarbij door de complexiteit welbekende probleemdefinities en perspectieven geen houvast meer lijken te bieden.

#### 4.3.2 Bildung bij Gadamer

Bildung moet volgens Gadamer bijdragen aan het begrijpen van samenhang en het ervaren van verbondenheid met de ander, 'het andere' en de gemeenschap. Naast democratie en autonomie horen daar een gesitueerde morele dispositie en, waar nodig, ook een kritische houding ten opzichte van de traditie en de sociale werkelijkheid bij.

Herder wordt door Gadamer aangewezen als grondlegger van Bildung (Kunneman, 2005). Herder definieert *Bildung* als: 'vorming tot humaniteit' (Gadamer 2014, p.23). Gadamer heeft kritiek op het Verlichtingsdenken en de kenniswetenschappelijke methode. Gadamer is van mening dat de basis of grondgedachte van waarden en normen in de traditie moeten worden gezocht.

Anders dan de titel van het referentiewerk *Waarheid en methode* misschien doet vermoeden, wordt rationaliteit niet beperkt tot empirische wetenschappelijkheid en de naturalistische methode.

Gadamer zag juist dat methodiek het echte verstaan in de weg staat en beschrijft de filosofie van het verstaan, de hermeneutiek, vanuit een compleet nieuwe gedachte (De Ruiter, 2013). Sleutelbegrip bij Gadamer is *verstehen* (verstaan), dat hij beschrijft als een direct deelhebben aan het leven, zonder de theoretische bemiddeling door het begrip. (Gadamer, 2000). Verstaan roept het beeld op van de luisteraar die in de dialoog de ander probeert te begrijpen.

#### *Bildung door openheid, bevraging en de dialoog met de ander/het andere*

De open dialoog is voor Gadamer het zingevingsmodel voor de omgang met de ander, het andere, met teksten, met de overlevering van de traditie waar je je toe moet verhouden. Een waarachtige openheid jegens de ander, het andere, is daarbij een kritische voorwaarde. Gadamer beschrijft volgens Jikke de Ruiter 'verstaan' als 'een onmiddellijk deelhebben aan het leven zonder een begripsmatige bemiddeling van het denken'. Het betreft geen technische taalvaardigheid, maar een duiding die niet ontstaat door een vaststaande betekenis van woorden, echter door onthulling die ontstaat door bevragen en onderzoeken vanuit de eigen context in ontmoeting met de context van 'het andere' (De Ruiter, 2013). Het resultaat is volgens De Ruiter dat datgene wat niet was verstaan op zo'n moment kan worden ingevoegd in de eigen levenservaring.

#### *Authenticiteit en vervreemding bij Gadamer*

In het verstaan verkrijgt degene die verstaat de vrijheid om het nieuw verstande te assimileren. Uiteindelijk heeft dit tot gevolg dat het gaat om het ontwerpen van eigen mogelijkheden die zich tonen door een tijdelijke (functionele) verwardheid en de nieuwe ontstane situatie (De Ruiter, 2013). Een beetje kort door de bocht: een oprechte benieuwdheid of openheid naar andere perspectieven maken het mogelijk om de eigen omgeving waar te nemen en zich daarvan meer bewust te worden. Het vreemde triggert de reflectie op het vertrouwde en 'het eigene'. Het kan daarmee een gevoel van nuance en verhouding bevorderen en een initieel oordeel over 'het vreemde' doen opschorten.

Bildung gaat in de kern over een verstandig oordeelsvermogen en het stimuleren van een eigen betrokkenheid ten opzichte van de gemeenschap en de wereld. Bildung kan in die zin in potentie gemeenschapsvormend zijn. Je kan je immers ondanks, of juist dankzij 'het vreemde' meer thuis- en gesitueerd voelen. Het eigene wordt als het ware getoetst aan het vreemde. Bildung betreft volgens Gadamer dus niet alleen een rationaliteit. De esthetiek van het vreemde kan ook een reeks aan emoties oproepen. Verruiming van de waarneming gebeurt op een moment dat je eigen perspectief als *een* mogelijkheid van meerdere mogelijkheden kan worden erkend en ervaren.

Hanke Drop concretiseert de relatie tussen het vreemde en Bildung die bij Gadamer abstract blijft. Volgens Hanke Drop wordt slechts vanuit de eigen identiteit het vreemde van de ander werkelijkheid en wordt een sociale breuklijn zichtbaar tussen het eigene en het vreemde. De confrontatie met het vreemde bevordert ook de ontwikkeling van het oordeelsvermogen. (Drop, 2014, p76-80).

Drop concludeert in hetzelfde onderzoek 'Platoonse Voetafdruk' dat het vreemde dus een onderscheidingsmiddel is: het vreemde als dat wat buiten jezelf ligt. Drop stelt in haar bijdrage aan de bundel *Plato's voetafdruk* dat de confrontatie met het vreemde, het onderscheid tussen toegankelijk en ontoegankelijk (de grens tussen het normale en het eigenaardige) centraal staat. Het vreemde is dan te zien als het *nog onbekende*. Waarbij de mogelijkheid bestaat om het te leren kennen en er mee vertrouwd te raken. Vreemdheid is overigens geen eigenschap van dingen of personen, maar een relatiemodus (Schäffter, 1991, p.12) Schäffter komt uit op een typologie van vier ervaringsmodi (Schäffter, 1991, p. 15):

- 1) Het vreemde als onderscheidingsmiddel ten opzichte van eigenheid.
- 2) Het vreemde als ontkenning van eigenheid (het is daarmee onverenigbaar).
- 3) Het vreemde als kans voor zelfverandering en zelfrealisatie.
- 4) Het vreemde en het eigene als complementaire principes.

#### *Transformatie en de ontmoeting met 'het vreemde'*

Naar mijn idee geeft Bart van Rosmalen (Van Rosmalen, 2016) op de volgende manier een goede samenvatting van de verhouding tussen Bildung, een ontmoeting met 'het andere', en zingeving: 'De ontmoeting met het andere en onbekende is hetgeen waardoor we ons in Bildung vormen. Het is geen kwestie van leren en weer vergeten. De werking van de beleving van het andere is diepgaander. Het transformeert wie we zijn, we maken ons dat andere volgens Gadamer onvervreemdbaar eigen. Daarin ontstaat gemeenschappelijkheid. Gadamer stelt dat het delen van het gemeenschappelijke niet naar een universele waarheid verwijst, maar eerder berust op een gedeelde beleving van zin. In dat gemeenschappelijke overstijgen individuen een deel van hun particuliere individualiteit, verlangen en vrijheid. Alsof wij daar een gemeenschappelijk zintuig voor zouden hebben, legt Gadamer wat de werking betreft het verband tussen zin en zintuiglijkheid. (Rosmalen, 2016, p75).

#### *Versmelten van horizonten*

Als wij ons verhouden tot cultuur, dan gaan wij deze volgens Gadamer tegemoet vanuit een 'voorverstaan'. Dit is niet zozeer het product van onze individuele psyche, maar van de traditie waarin we staan. In die zin lopen de projecten van Taylor en Gadamer parallel. Het verstaan van een tekst wordt zo gezien als een 'event' waarin ons voorverstaan telkens wordt aangepast en gecorrigeerd.

Elk verstaan van teksten leidt zo tot de correctie van eigen voorafgaande meningen. Dit veronderstelt dat een hermeneut kritisch van geest is. Kritisch vooral naar zichzelf als verstaander. Hij of zij moet zich als persoon in de communicatie meebrengen en in de war durven laten brengen. In het verstaan versmelten twee (morele) horizonten die de voorafgaande horizonten transcendeert. Verstaan is daarom volgens Gadamer de facto dialogisch.

*Bildung: hermeneutische/autobiografische ervaring en narratieve leerprocessen*

Van Buren geeft aan dat: Hermeneutiek van oudsher verwijst naar de interpretatie van de Bijbel, een combinatie van de kunst van het uitleggen ("subtilitas explicandi") en toepassen (subtilitas applicandi). In de negentiende eeuw werd hermeneutiek versmald tot een reconstructie van de oorspronkelijke betekenis. Gadamer's hermeneutiek is een reactie op deze historische benadering. Volgens hem is toepassing op de huidige situatie minstens zo belangrijk als het achterhalen van de oorspronkelijke betekenis. De vraag moet niet luiden: wat betekent de tekst, maar wat betekent de tekst voor óns? Bovendien is het onmogelijk om zich los te maken uit de tijd waarin men leeft en zich in gedachten te verplaatsen naar de periode waarin de tekst ontstond. Wij zijn ingebed in voorkennis, een netwerk van vooronderstellingen waaruit we ons met de beste wil van de wereld niet kunnen bevrijden. Deze voorkennis bestaat uit taal, uit begrips- en denkkaders, normen en waarden. We worden gedragen door deze voorkennis en alles wat daarin besloten ligt aan traditie, autoriteit en vooroordeel'. (Van Buren, 2014). In *Waarheid en methode* (Gadamer, 2004) maakt de auteur het aannemelijk dat geldige kennis niet alleen is voorbehouden aan de natuurwetenschappen. Daarbij merkt hij echter op dat, in tegenstelling tot empirische natuurwetenschappen, binnen de sociale wetenschap het consciëntieus volgen van methode alleen nog onvoldoende is om te komen tot waarachtige uitspraken over de werkelijkheid. Conform de verschillen tussen logisch positivisme en de hermeneutiek geeft Gadamer aan dat ook buitenwetenschappelijke (narratieve en autobiografische) ervaringen een (impliciete) invloed hebben op uitspraken over de werkelijkheid, inzichten en levenshouding (Fay, 1996, p. 72).

Kennis en de historische en contextuele condities waarbinnen kennis is verkregen, kunnen niet losstaand van elkaar worden opgevat. Om te komen tot geldige uitspraken over de werkelijkheid moet aan een methode hermeneutische reflectie worden toegevoegd (Outhwaite, 1987, p.11).

Het is Gadamer's intentie om de geesteswetenschappen te relateren aan de ervaringen van de filosofie, kunst en geschiedenis. Het 'verstaan' maakt als psychologische of culturele conditie deel uit van de menselijke (authentieke) ervaring en het bestaan als zodanig. Om beter zicht te krijgen op de hermeneutische traditie als geheel wordt Bildung in de vorm van de verhouding tussen deel/geheel, subject/object en waarde/feit binnen de (sociale) wetenschap nader bekeken.

### *Juiste oordeelsvorming*

Rationaliteit en narratieve leerprocessen worden uitgebreid en verrijkt met andere vormen van kennis, normatieve uitgangspunten en dialoog. Gadamer maakt het namelijk aannemelijk dat geldige kennis en waarheid niet exclusief voorbehouden zijn aan de natuurwetenschappen, respectievelijk aan de toepassing van de natuurwetenschappelijke methode in andere wetenschappelijke disciplines.

Tegenover deze modernistische opvatting van kennis houdt hij staande dat we ook buiten de wetenschappen te doen hebben met echte en voor ons bestaan wezenlijke inzichten met een ervaring van waarheid die *'den Kontrollbereich wissenschaftlicher Methodik übersteigt'* (Kunneman, 2005, p. 44).

De Bildung van Gadamer is samen te vatten door vier aspecten: dialoog, *sensus communis*, een juiste oordeelsvorming en goede smaak. De dialoog en de filosofische hermeneutiek resulteren daarbij in narratieve leerprocessen. *Bildung* komt in de betekenis van vorming en cultiveren expliciet terug in het werk van Gadamer. Cultiveren is daarbij te zien als het laten (verder) ontwikkelen van potentiële en reeds aanwezige vermogens.

### *De mens als gesitueerd wezen*

In de Verlichting laat men geen vreemdsoortige autoriteit toe: alles moet door de Rede worden beoordeeld. Gadamer is als voorloper van het postmodernisme kritisch ten aanzien van het Verlichtingsdenken. Hij vindt dat men moet zoeken naar basiswaarden en grondgedachten van waarden en normen in de traditie. Gadamer stelt dat rede nooit op zichzelf staat, daar het gesitueerd en altijd verbonden is met de traditie en de geschiedenis. De mens staat zowel in het heden als in het verleden: de mens heeft een verbondenheid met de geschiedenis. Alles wat we denken, voelen weten en ervaren, nemen we mee. Gadamer sluit aan bij Dilthey's visie dat de mens onderdeel uitmaakt van het proces dat hij bestudeert. Verstehen staat niet los van de geschiedenis. De mens staat niet *boven* de geschiedenis, maar staat juist *in* de geschiedenis. Het begrijpen van de geschiedenis is het begrijpen van onszelf.<sup>13</sup>

Gadamer vat het levensverhaal van mensen op als verbonden met een traditie die dynamisch en aan verandering onderhevig is. Pas met een open grondhouding kan er sprake zijn van een echte ontmoeting met andere waarden, normen, levenswijzen, culturen, etc. Volgens hem kan het begrip verstehen niet los worden gezien van de geschiedenis. Als een mens zich zou verdiepen in het eigene

---

<sup>13</sup> <https://mens-en-samenleving.infonu.nl/filosofie/1714-filosofie-en-opvoeding.html>



van andere mensen, in het vreemde, zou men kunnen worden bevrijd uit de eigen particulariteit door *verstehend* te zijn. Het verleden krijgt steeds een nieuwe gestalte door de invulling die de mens er aan geeft. Gadamer ziet traditie als grondslag: verklaren door middel van *verstehen*. Gadamer stelt dat de Verlichting de traditie onderwerpt aan het oordeel van de autonome rede (Oudemans, 2009).

Daarnaast is het voor integer leiderschap van belang om vanuit zelfonderzoek te kijken naar de belangrijkste waarden (hyperwaarden) en een prioritering daarvan. Vanuit deze intrinsieke waarden kan een individu een moreel denkkader ontwikkelen. Dit denkkader is sterk afhankelijk van de persoonlijke gesitueerdheid: hoe het individu in het leven staat. Daarmee kan een verbinding worden gemaakt tussen de persoonlijke uniciteit en authenticiteit en de culturele ontwikkeling van een gemeenschap. Bildung kan in die zin ook worden uitgelegd als een responsieve afstemming op hetgeen is geleerd; en is behalve een persoonlijke, spirituele en morele vorming, ook een cultivatie van het zelf.<sup>14</sup>

Door de ontwikkeling van de pijlers: eigenheid, morele oriëntatie en gesitueerdheid, ontstaat er volgens Damstra een sociaal veld dat constant in beweging is en waaruit een vierde pijler ontstaat: beoefening. Door deze oefening en constante heroriëntatie ontstaat een proces waarin elk individu zichzelf en zijn positie ten opzichte van de samenleving bevraagt, bevestigt of transformeert (Damstra, 2011, p4).

#### *De filosofische hermeneutiek van Gadamer*

Gadamer (1996) toont aan dat begripen (*verstehen*) de universele link is tussen alle vormen van interpretaties, de connectie tussen kwalitatief onderzoek en hermeneutiek wordt duidelijk. Gadamer stelt: *'[H]ermeneutics is a protection against abuse of method, not against methodicalness in general'* (Gadamer, 1992, p. 70). *'For Gadamer, hermeneutics is not intended to elaborate a system of rules to describe, let alone direct the methodological procedure of the human sciences. Gadamer's concern has been philosophical; for him the methods of the human sciences are not at issue'* (Galagher, 1992, p.14).

Gadamer presenteert een filosofische hermeneutiek, die wordt geschaard onder de *moderate hermeneutics* (Ferraris, 1996). *'Part of real understanding is that we regain the concepts of a historical past in such a way that they also include our own comprehension of them'* (Ferraris, 1996, p.374). *'But at the same time, we must go beyond this historical past. For the process of understanding to*

---

<sup>14</sup> De geestelijk vader van Bildung Von Humboldt geeft aan dat er geen individuatie kan zijn zonder cultivering.

*take place a fusion of horizons needs to occur such that as the historical horizon is projected, it is simultaneously superseded'* (Gadamer, 1996, p.307).

#### *Authentieke Bildung, transformatie en Dasein*

Om zowel een tegenkracht te kunnen organiseren tegen het dominante economische discours, als verbindend te blijven is bij dit filosofische onderzoek ervoor gekozen om de hermeneutiek en het reflexieve/reflectieve discours van Gadamer en de fundamentele ontologie van Charles Taylor bij de vraagstelling te betrekken. De ontologische-existensiële ervaring van identiteit, maatschappelijke verantwoordelijkheid, moraliteit en solidariteit (*Dasein/Being in the world/Being with others*) worden daarbij als constitutief voor 'authentiek menszijn' verondersteld en daarmee blijft de focus op de geleefde ervaring en de zingevende kwaliteit ervan.

Het Zelf krijgt anders gezegd pas betekenis in de ontmoeting met 'de ander' en 'het andere'. Van deze ontmoeting en het recht doen aan diversiteit kan een transformatieve werking uitgaan. Deze ontologische benadering is in potentie zelfvernieuwend, formatief en transformatief. Met het hermeneutisch proces wordt begrip intersubjectief en dialogisch opgevat. In de dialoog kan recht worden gedaan aan verschil en pluriformiteit.

Begrip (*understanding*) wordt - gelijk *Bildung* - door Gadamer voorgesteld als een persoonlijk groei-proces in relatie tot anderen en de gemeenschap. '*Self-understanding en constant selfrenewal always occurs through understanding something other than the self*' (Gadamer, 1989, p.97). Gadamer verwijst bij *authentic understanding* naar het zich ontvouwende talige 'spel' van hermeneutische interpretatie en het spel tussen de deelnemers aan de kritische dialoog (Gadamer, 1989).

De taal waarin betekenis wordt gegeven, tracht op die manier de empirisch-analytische benadering, de positivistische methode en het beschrijvende discours te transcenderen middels een ontologisch-existensiële benadering gericht op essentie, identiteit en 'in de wereld' zijn.

De denker Vico uit de vroege verlichting sluit volgens Gadamer<sup>15</sup> niet alleen aan bij de Aristotelische opvatting van *phronesis*, het verstandige, in de situatie adequate oordeel, maar zoekt ook aansluiting bij de altrömische opvatting van *sensus communis*, waarin een zelfbewuste bevestiging doorklinkt

---

<sup>15</sup> In de 20<sup>e</sup> eeuw was er sprake van een herontdekking van Vico. Sommige zien in hem mede daarom een voorloper van het neo-idealisme, het existentialisme, structuralistische taalkunde en pragmatisme etc.. Vico keerde zich tegen het in zijn tijd opkomende cartesianisme

van Romeinse denkers betreffende hun eigen politieke cultuur en hun maatschappelijke verworvenheden.

Met *Bildung* is ook Kunneman tot slot kritisch op de inperking van narratieve leerprocessen tot rationele argumentatie. Andere vormen en media voor inzicht en leren dan de uitwisseling van argumenten kunnen evenzogoed bronnen van morele betrokkenheid zijn. Afhankelijk hoe diep je door wil dringen in de materie is er veel te doen om de definitie van *Bildung*.

#### 4.3.3 *Bildung bij Dohmen & Nussbaum*

Naast het economische nuttige (*Ausbildung*) bestaat er de wens om een vrij, wijs en verantwoordelijk mens te zijn. In het manifest *Not For Profit* (2010), pleit Nussbaum voor een andere vorm van onderwijs, waar, in plaats van het aanleren van vaardigheden en technieken, de studenten allereerst een werk- en levenshouding ontwikkelen waarin plaats is voor zelfstandigheid, betrokkenheid en morele sensibiliteit. Dat is nodig voor het democratisch en maatschappelijk samenleven en een klimaat van verantwoordelijkheid en alert rentmeesterschap. Martha Nussbaum geeft in haar werk aan dat er wereldwijd een (morele) crisis woedt in het onderwijs. In de woorden van Nussbaum: ‘Want democratie is gegrondvest op respect en betrokkenheid, en die zijn op hun beurt weer gegrondvest op het feit dat we in staat zijn om mensen als mensen te beschouwen en niet enkel als objecten’ (Nussbaum, 2013, p. 21)

#### *Niet voor de winst*

In haar werk stelt Nussbaum het economische paradigma tegenover het paradigma van democratisch burgerschap en waarschuwt ze dat juist de democratie de *humanities* nodig heeft. De mogelijkheid om kritisch te kijken naar een economisch proces vraagt vaak om een oneconomisch standpunt. Deze opvatting betekent dat vele onderwijshervormingen een ongunstig effect hebben gehad op de democratie. Disciplines die geen directe relatie hebben met vaardigheidsontwikkeling en economische groei worden niet gewaardeerd. Dat heeft schadelijke gevolgen voor de democratie. De oorzaak is dat deze *Ausbildung*vaardigheden allereerst dienstbaar zijn aan de huidige consumptiemaatschappij en voor het genereren van winsten.

#### *De morele crisis bij Dohmen*

Dohmen begint zijn Socrateslezing uit 2016 over *Bildung* met een vergelijkbare analyse voor het onderwijs. Onderwijsbreed is er sprake van een morele crisis: deze heeft betrekking op de waarden van waaruit docenten lesgeven en leerlingen en studenten *bilden* en opvoeden. Er is kortom een aantoonbaar spanningsveld tussen moreel actorschap, ‘het waartoe’ van onderwijs en opvoeding en de

rationele instrumentaliteit van het *efficiency* discours. Door het *efficiency*-denken, de cultuur van het meten met als hoogste doel procesbeheersing, is de autonomie en de bezieling van docenten onder druk komen te staan (Jacobs, 2005, Dohmen, 2016, Biesta, 2012, Kunneman & Van Ewijk, 2013).

### *De omslag van Bildung*

‘Met Bildung waait er een nieuwe melodie door onderwijsland’. Aldus leidde de Universiteit voor de Humanistiek emeritus hoogleraar zijn Socrateslezing van 2016 in. Er zijn inderdaad tekenen te vinden die erop wijzen dat Dohmen een punt heeft. In de discussienota *Onderwijskwaliteit en kwaliteitscultuur* (2015) die werd opgesteld voor de slotconferentie van de HO tour (hoger onderwijs van de toekomst) staat dat in een wereld waar kennis steeds sneller vernieuwt en veroudert, het hoger onderwijs naast kennis en expertise meer aandacht zal moeten besteden aan socialisatie en persoonsvorming.

Dohmen is mijns inziens kritischer dan Taylor over de zogenaamde verworvenheden van de moderniteit. Dankzij filosofie, wetenschap en technologie maakte de Verlichting een einde aan bijgeloof en dwaling, dwang en onderwerping. Misschien, zo meent Dohmen, hebben we ons inderdaad bevrijd van overheersende kaders als religie en een paternalistische staat, maar van een echt persoonlijke omgang met onze vrijheid is geen sprake (Dohmen, 2011). Wij worden sterk beïnvloed door de liberale moraal van negatieve vrijheid. De houding van zelfbeschikking of niet-inmenging domineert. Dit verklaart de teloorgang van de moraal en traditie.

### *Het neoliberale tij lijkt te kantelen?*

Onderwijs en opvoeding missen bovendien het ideaal van Bildung, waarin jonge mensen leren hoe ze hun eigen leven vorm kunnen geven. Maar het tij lijkt te keren. De laatste decennia is de diversiteit en complexiteit van de leefwereld van jongeren toegenomen. De meest dominante ontwikkeling is die van de individualisering en de noodzaak van (moreel) actorschap. Voor jongeren van nu betekent deze ontwikkeling dat ze voortdurend op hun eigen verantwoordelijkheid worden aangesproken, eigen keuzes moeten maken en tal van mogelijkheden tegen elkaar af moeten wegen. Dohmen stelt de retorische vraag: ‘Hoe houd je je staande in een neoliberale samenleving waarin succes een keuze is en falen niet bestaat?’ (Dohmen, 2016). Wij moeten daarom jongeren helpen bij hun mondig/volwassen worden.

Jongeren kunnen door een gebrek aan geestelijke en morele oriëntatie de vrijheid niet aan. Er is veeleer sprake van een onverschillige sleur binnen een neoliberale consumptiemaatschappij. In deze

tijd ziet Dohmen een beweging weg van de emancipatie naar een identiteitspolitiek. Toch heeft de neoliberale ideologie een morele weerbaarheid nodig. Als het gaat over echte emancipatoire bevrijding, dan ziet Dohmen ruime mogelijkheden voor Bildung als een nieuwe publieke moraal.

Het is niet de *ratio* maar de *imaginatio*, de creatieve verbeeldingskracht, die in de wereld betekenis en samenhang ontdekt en aan de existentie vorm en inhoud geeft. Ontwerpen is, zoals Nietzsche het benoemt, de kunst om tegen de verdrukking in ruimte te scheppen voor een subjectiviteit die niet het product is van disciplineren, maar van (zelf)stileren. Bildung lijkt zodoende een opening te bieden om als samenleving als geheel, maar zeker als betrokken educatieprofessional, ondanks een trend van zogenaamde 'efficiëntie', opnieuw en ook normatief over bezieling, beroepseer en goed onderwijs te kunnen praten.

#### *Economie en (neoliberale) moraal*

Zoals gesteld in Hoofdstuk 1 wordt alles in het neoliberale paradigma in het teken geplaatst van nuttigheid en directe aansluiting bij economische groei. Een eigentijdse opvatting van Bildung kan in de opvatting van Nussbaum als een tegenreactie worden gezien op het (post)moderniseringsproces of economische *trickle down*-benadering van een allesbepalende wetenschap, economie en technologie. Hierbij wordt rationaliteit onderworpen aan een instrumentele rede, smalle vorming, eenzijdige vermarkting – kortom een overfocus op economie, concurrentie, technologie, toetsingsprogramma's en standaardisering – wat ten koste gaat van de open dialoog, intersubjectiviteit, moraliteit, empathie, democratische vrijheid en welzijn in algemene zin (Nussbaum, 2010).

In lijn met Bildung ligt in de hierboven besproken werken de nadruk op kritische reflectie, narratieve verbeelding, moraliteit en studie naar andere culturen. Meer specifiek worden deze fenomenen gezien als een aanjager van hervorming binnen de zogenaamde *liberal education* die ook tot een focus op andere culturen leidt. Het is een tegenbeweging die voorbij (*beyond*) smalle vorming, een enge gerichtheid op het verbeteren van de nationale economie, wil komen. De insteek van Nussbaum is het om het waartoe van *liberal education*: het opleiden van verantwoordelijke *global citizens* te bevestigen. '*This opening up of liberal education to other ideas and experiences is also reflected in some of the transitional themes explicitly linked to the meaning of Bildung*' (Gustavsson, 2014, p. 42).

Is ondanks de economisering, bezuinigingsrondes van de geesteswetenschappen, *liberal arts* en een potentiële 'beta-ficering' van de sociale wetenschappen, Bildung terug van weggeweest? Kan Bildung daadwerkelijk een aanvulling of weerwoord bieden tegen een enge functionalistische definitie van studiesucces in termen van studierendementen, snelle doorlooptijden en het minimaliseren van uitvalpercentages als doel op zich?

### *Trickle down-these versus intrinsieke waarden*

Nussbaum verweert zich zowel tegen New Public Management als panacee tegen bureaucratie als de zogenaamde *trickle down*-these dat economische groei op alle maatschappelijke terreinen vooruitgang voortbrengt. De stelling van Nussbaum is dat de welvaart en het welzijn van iedereen niet perse verbetert door de hefbomen van economische groei en belastingvoordeel.

De conclusie van Nussbaum is kortom dat *for profit* educatie de mogelijkheid tot kritisch denken en kosmopolitisch burgerschap belemmert. In de review van *Not for Profit* van Rollins Gregory staat: '*On a more mundane level, one might point to the impoverishment of content, the reduction of pedagogy to information delivery (increasingly carried out by technology) and the excessive testing that typify education for profitmaking, all of which is inimical to liberal arts education.*' (Rollins Gregory, 2011).

Dankzij *for profit* educatie worden scholen worden te veel *managerial* ingericht en in economische zin afgerekend, in plaats van culturele waarde een doel of onherleidbare waarde in zichzelf te (laten) zijn. Scholen worden steeds commerciëler en (uitsluitend) toeleveranciers van de arbeidsmarkt.

Deze ontwikkeling kan ten koste gaan van intrinsieke academische en democratische waarden (Bok, 2003). Blok citeert de rector van de universiteit van Illinois, Andrew Draper, die stelt: '*The university is a business concern as well as a moral and intellectual instrumentality, and if business methods are not applied, it will break down*' (Blok, 2003, p. 2).

Sommige auteurs zoals Dohmen, Nussbaum en Verbrugge treffen een neoliberale signatuur van de maatschappij aan. Dohmen en Verbrugge preciseren niet helder waardoor deze neoliberale samenleving en bezuinigingen op geesteswetenschappen en de kunsten is ontstaan. Het doorvoerde neoliberale discours dat volgens Dohmen ook een onbegrensde, narcistische identiteit bevordert, heeft ons gebrek aan gemeenschapszin en gebrek aan zelfbewustzijn aangewakkerd. Of erger, het is een bewuste actie van de verantwoordelijke politici en universiteitsbestuurders die het belang van geesteswetenschappen en kunst niet inzien (Dohmen, 2011).

### *Bildung: mentale weerbaarheid en morele sensibilisering*

Bildung en een Bildungscultuur zouden door een vorm van gewenste begeleiding<sup>16</sup> dienst kunnen doen als tegenreactie op zelfgenoegzaamheid en een onbegrensd hedonisme (Dohmen, 2016). Kan Bildung het gevoel van een verbonden gemeenschap, weerbaarheid en morele sensibilisering terug op de agenda brengen? Kan Bildung een opvoeding vormen om moreel sensitief en weerbaar te worden ten opzichte van het neoliberale bewustzijn die recht doet aan de complexiteit van de huidi-

---

<sup>16</sup> Dohmen spreekt in dit verband van niet paternalistische inmenging en 'negatieve vrijheid'.

ge samenleving, waarbij een vorm van gezamenlijke zingeving, het aangesloten zijn op een netwerk, onderlinge afstemming en samenwerking steeds belangrijker wordt?

Nussbaum geeft een nuancerende visie op het thema van marktwerking: niet in de laatste plaats zijn het de ouders en de jongeren zélf die de neoliberale zingeving en gerichtheid op de *silent revolution* (Nussbaum, 2010) van onderwijs aanjagen door meer belang te hechten aan baanzekerheid dan aan een morele persoonlijke vorming. En juist dát wordt soms vergeten als de neoliberale samenleving en het belang van (markt)waarden in kritische zin wordt bediscussieerd.

Zowel Nussbaum als Dohmen zijn van mening dat alfa-onderwijs het vermogen tot empathie, normativiteit, kritische (zelf)reflectie die nodig zijn voor een geslaagde democratie kunnen waarborgen. De cultivatie van ons innerlijke leven en *our inner eye* (Nussbaum, 2010, p. ix) is daarbij essentieel. In drie woorden samengevat: *the inside matters!* Deze slogan raakt aan de praktijkbeschrijving van Motiv, het Delfste studentenpastoraat en de handelingsdoelstelling van mijn scriptie (zie Hoofdstuk 5): de vraag beantwoorden op welke manier Bildung van belang kan worden gemaakt in de praktijk van het studentenpastoraat.

#### *Culturele waarden versus economische waarden*

Dohmen spreekt over Bildung en over een non-paternalistische invulling van 'negatieve vrijheid' en een Aristoteliaanse erkenning van, en leren omgaan met kwetsbaarheid in plaats te vluchten in een onwerkelijke *techné*, maakbaarheid en controlefantasie. Het begrip negatieve vrijheid formuleert een vrijheid 'van' inmenging: vrijheid als 'met rust gelaten worden' – door de staat andere burgers, of nog andere partijen. Het is een formele, smalle definitie. Een tweede, postieve, definitie is een inhoudelijker begrip van vrijheid: een vrijheid 'om', niet 'van', en wel 'om' daadwerkelijk een bepaald leven te kunnen leiden, bepaalde dingen te kunnen doen. Dat maakt het een soort vrijheid die bepaalde voorwaarden nodig heeft om daadwerkelijk vrijheid te zijn (Vega, 2014).

Een goed leven kan kortom niet enkel om economische waarden draaien; een goede samenleving ook niet. Het moet om andere waarden gaan. Economie en economische waarden zijn het middel en democratisch/culturele waarden het doel. Culturele waarden en in mindere mate sociale waarden zijn kwetsbaar. Commerciële en economische belangen kunnen volgens Nussbaum die kwetsbare waarden gemakkelijk in de verdrukking brengen. Culturele waarden zullen hun overtuigingskracht verliezen als instrumentele en economische overwegingen overheersen.

In *Waarheid en methode* maakt Gadamer het aannemelijk dat geldige kennis en waarheid niet exclusief voorbehouden zijn aan de toepassing van de natuurwetenschappen (Kunneman, 2005, p. 44). Bildung is evenals de hermeneutiek volgens Gadamer van grote betekenis geweest voor de ontwik-

keling van de geesteswetenschap. Gadamer vat hermeneutiek op als een universeel principe, dat altijd en overal werkzaam kan zijn als het om verstaan van mensenwerk gaat. Hij stelt dat Interpretieren bij alle menselijke uitingen in het geding is.

Gadamer gebruikt Bildung vaak in de betekenis van het volgen van een 'voorbeeld'. Naast het cultiveren van aanwezige potenties gaat het zoals we in Hoofdstuk 3 al zagen om een ontwikkeling in een voorbeeldige richting. Het individuele en het algemene worden bij hem middels Bildung in een onderling verband met humaniteit geplaatst.

Openheid jegens andere culturen en andere tradities is een belangrijk kernbegrip in Gadamers visie op Bildung. Het is door (h)erkenning van 'het andere' en 'de ander' dat de mens tot zichzelf komt. Vervreemding hoort als het ware bij zelf-wording. Jezelf worden is transcendent en wezenlijk relationeel van aard en vraagt kortom om een openheid jegens de ander/het andere.

Deze openheid en relationaliteit wordt door Gadamer als dynamische gebeurtenis beschreven. Gadamer stelt dat de Verlichting de traditie onderwerpt aan het oordeel van de autonome rede. Als we Bildung begrijpen als verhouding tussen de Verlichting en de Romantiek, dan heeft Gadamer kritiek op het Verlichtingsdenken en vindt dat de basis of grondgedachte van waarden en normen in de traditie gezocht moeten worden. Bildung staat in een directe relatie tot de noties van *sensus communis*, 'sensibel oordeelsvermogen' en 'goede smaak'.

De *sensus communis* betreft inzichten die in de gemeenschappelijke cultuur liggen besloten, maar ook gerichtheid op een humane, sympathieke vorm van omgang in het algemeen. Het gaat daarbij naast ratio, ook om een emotioneel betekenisvolle dimensie en de directe ervaring. De goede smaak en 'proeven' staan naar het gevoel voor het geheel in relatie tot de esthetiek. Het brengt onderscheid aan en motiveert keuzes. Niet alleen de geest, maar ook de smaak kan worden ontwikkeld en gevormd (Kunneman, 2005, p. 49).

Het zelf is in de (h)erkenning van het andere, en de wijsheid die daarin besloten ligt, in staat tot transcendentie. Deze bewustwording draagt bij aan het narratieve leerproces van zelfwording en een adequaat zelfverstaan. De traditie waarin men staat en het behoud en voortzetting daarvan worden bij Gadamer positief gewaardeerd. Maar niet als onkritische bevestiging van het bestaande.

#### 4.3.4 Bildung bij Biesta

Biesta lijkt een ambivalente verhouding ten opzichte van *Bildung* te hebben. In zijn werk wordt *Bildung* als zodanig maar sporadisch gebruikt. Deze ambivalentie draagt op de volgende manier al bij aan een historische beschrijving van Bildung bij Kant in *Het leren voorbij* (Biesta, 2016). In de woorden van de auteur zelf: 'In dit boek verken ik wat het zou kunnen betekenen als we voorbij de huma-



nistische grondslag van het moderne opvoedings- en onderwijsproject proberen te gaan. Ik verken anders gezegd, hoe we opvoeding en onderwijs zouden kunnen begrijpen en kunnen doen indien we niet langer ervan uitgaan dat we kunnen weten wat de essentie en het wezen van de mens is, of nog eens anders gezegd, als we de vraag naar wat het betekent om mens te zijn als een radicaal *open* vraag benaderen, een vraag die alleen beantwoord kan worden door ons met opvoeding en onderwijs bezig te houden, en niet die als een vraag die beantwoord moet worden voordat we dat zouden kunnen doen.' *Bildung* moet kortom een radicaal open *Bildung* blijven, zonder een gewenst of voorbepaald eindbeeld.

#### *Een Bildung 'Voorbij de Standaardisering', meet- en afrekencultuur*

De waarde van *Bildung*/onderwijs zou moeten zijn gevrijwaard van economische beoordeling en economisch belang. Meetbaar leergedrag lijkt daarnaast op een moeilijke voet te staan met impliciete onmeetbare waarden. Expliciete waarden zijn bijvoorbeeld vaardigheden. Een morele grondhouding is een voorbeeld die bij goed onderwijs wel van belang is, maar minder gemakkelijk meetbaar is.

In de visie van Biesta versmalt standaardisering en toetsgericht onderwijs de blik op onderwijs. Naar analogie van de *evidence-based* benadering van leren stelt Biesta: 'Meet je wat je wilt weten of weet je slechts dat wat je meet, en valt daarmee een aanzienlijk deel van de werkelijkheid daarmee buiten beeld?' Standaardisering heeft als voordeel dat de onderlinge vergelijkbaarheid beter wordt. Toch verkleint het de flexibiliteit en zal het vanwege de homogenisering ook niet bij elke leerling recht worden gedaan aan de capaciteiten en talenten.

#### *Bildung: Voorbij de technische instrumentaliteit, maar ook 'Dasein', 'tussenruimte' en normatieve professionaliteit*

Ook Biesta benadrukt de (technische) instrumentaliteit van het onderwijs van nu. Het betreft een vaak impliciet referentiekader van een werkelijkheid waarin alles in het teken staat van economische groei en effectiviteit (Biesta, 2014) en waarin een toekomstig maatschappelijk of democratisch functioneren en de menswaardigheid in het geding is. Deze benadering hoeft niet - of slechts ten dele - passend te zijn voor zingeving en normatieve professionaliteit in de onderwijspraktijk (Biesta, 2015).

De normatieve vraag naar goed onderwijs en het goede leven wordt omgevormd tot een technische vraag van effectiviteit. Met als hoogste doel leeropbrengst, wordt de school en de leeromgeving en de relatie tussen docent en klas als instrument gezien en gebruikt, terwijl deze toch ook een inherent intrinsieke waarde lijken te hebben. Kortom, de normatieve opvatting van onderwijs wordt door instrumentele rationaliteit en technische en bureaucratische vragen verdrongen. Dat zijn vragen over

kosten en baten, effectiviteit en efficiency van onderwijsprocessen en niet op wat die processen nu eigenlijk beogen (Biesta, 2010, Derkse 2011).

Anders dan voor leerling- en/of kindgericht onderwijs pleit Biesta voor een wereldgericht onderwijs. De taak van de pedagogiek van de onderbreking is de transformatie van wat wordt gewenst<sup>17</sup> naar wat als wenselijk kan worden geacht. Het gaat daarbij om bewustwording, bezinning en bewust bevragen van wat zich aandient, zodat het een wereldse vorm kan aannemen.

Biesta benadrukt daarmee de notie van 'tussenruimte' bij educatie en het *Dasein* van Hannah Arendt, Heidegger en Gadamer, de menselijkheid zoals verwoord door Levinas en het nemen van verantwoordelijkheid. Verantwoordelijkheid voor zichzelf en – in het gelaat van de ander – het morele appel dat daarvan uitgaat met betrekking tot de verantwoordelijkheid voor die ander. In mijn ogen is daarmee de onderwijsvisie van Biesta overwegend substantieel.

Op de volgende wijze refereert Biesta ook aan de (laat)moderne referentieauteur Gadamer: 'Sinds die tijd wordt *Bildung* begrepen als zelf-*Bildung* (zie Gadamer, 2001)' (Biesta, 2016, p. 15). Biesta geeft zelf de volgende definitie: '*Bildung* staat voor een pedagogisch ideaal dat tot ontwikkeling kwam in de Griekse samenleving en dat, door opname in de Romeinse cultuur, humanisme, neohumanisme en de Verlichting, een van de centrale ideeën van het westerse pedagogisch denken is geworden' (Klafki, 1986).

#### *Pedagogisch: de verhouding tussen kwalificatie, socialisatie en subjectivering*

'De grondslag voor de moderne theorie en praktijk van opvoeding en onderwijs werd gelegd toen de Bildungstraditie verweven raakte met het gedachtegoed van de Verlichting zoals rationele autonomie<sup>18</sup> en het menselijk uittreden uit de onmondigheid/onvolwassenheid die hij aan zichzelf te wijten heeft' (Biesta, 2016, p. 15). Biesta gaat verder: 'De school heeft de plicht om maatschappelijke ontwikkelingen kritisch te bevragen en mogelijkheden te scheppen voor kinderen en jongeren om aan die bevraging deel te nemen' (Biesta, 2014).

Biesta geeft in hetzelfde artikel ook aan dat we de ogen niet moeten sluiten voor machtsfactoren en verschillende belangen die er in het werkveld spelen. Dat heeft invloed op in welke mate economie of juist democratie aan relatief belang wint. En wat legitimeert dan een prioritering van een van de

---

<sup>17</sup> Wat gewenst wordt zoals bij vraag en aanbod relaties waarbij productie en behoeftebevrediging van consumenten centraal staan.

<sup>18</sup> Autonomie gebaseerd op het gebruik van de rede. Kant beschreef dit als de neiging en roeping tot vrijdenken als ultieme bestemming van de mens (Biesta, p. 15-16). Oftewel een opvoedings- en Bildungsideaal op basis van rationaliteit, autonomie en educatie. Later in de scriptie zullen we zien dat door de onderlinge afhankelijkheid van mensen, van de mens in relatie tot de natuur het in de visie van Charles Taylor zou moeten gaan over de notie van als 'zelf gesitueerd zijn tussen zelve' en de traditie waarop kan worden voortbordurd en gemeenschapszin, solidariteit en '*stewardship*' van mensen over de aarde en de natuur en daardoor de notie van *relatieve* autonomie.

twee categorieën? Onderwijspedagogisch gezien, gaat het nooit om het bevorderen of begeleiden van ontwikkeling alleen, maar altijd om het bevorderen van een *wenselijke* ontwikkeling.

Biesta concludeert dat het bij pedagogiek en *Bildung* gaat om zowel een *open* vraag als een juiste verhouding tussen socialisatie, kwalificatie en subjectivering: 'Als we willen dat de school meer is dan een functie van de samenleving, en meer dan een aanpassings- en inpassingsinstituut, hebben we ook andere referentiepunten nodig voor de discussie over goed onderwijs.' (Biesta, 2014). De school is naast een inpassingsinstituut, ook en vooral een oefenplaats voor volwassenwording. Tegelijkertijd pleit Biesta voor een openheid vooraf<sup>19</sup> en waarschuwt hij voor een vooraf normerende positie vooraf van wat het betekent om mens te zijn. Daarmee kunnen juist mensen worden uitgesloten die niet aan deze norm voldoen (Biesta, 2016, p. 19).

Biesta legt in hetzelfde artikel nog eens kort de verschillen tussen de begrippen kwalificatie, socialisatie en het complexe begrip personificatie uit. *Bildung* gaat niet alleen om subjectivatie, maar om de onderlinge samenhang tussen deze drie begrippen. Kwalificatie voor een beroep loopt parallel met *Ausbildung*. Een vakgerichte opleiding – of ruimer en meer algemeen: gekwalificeerd raken om in een complexe, multiculturele samenleving te kunnen leven. In die zin raakt volgens Biesta kwalificatie toch ook aan burgerschapsvorming.

Onderwijs is daarnaast ook altijd een proces van socialisatie. Hier gaat het in de visie van Biesta om de wijze waarop, middels het onderwijs, leerlingen en studenten deel worden van tradities en praktijken.<sup>20</sup> Zoals socialisatie in een bepaalde beroepspraktijk – en in meer algemene zin – in de cultuur van de democratie. Naast kwalificatie en socialisatie werkt onderwijs ook altijd in op de persoon, dat wil zeggen, op menselijke individualiteit en subjectiviteit – een dimensie die Biesta aanduidt als persoonsvorming of 'subjectificatie'. Kwalificatie, socialisatie en subjectivering verschijnen daarmee niet alleen als drie functies van onderwijsprocessen, maar ook als drie doeldomeinen van het onderwijs. Het gaat dan ook om subjectiveren: hoe verhoudt het individu zich bewust en actief tot dat wat is geleerd? (Biesta, 2014) *Bildung* gaat naast subjectiveren ook over socialiseren en een gedeeld referentiekader of canon. Voor een evenwichtige en harmonieuze ontwikkeling, een *goede* vormingsoriëntatie en opvoeding benadrukt Biesta tot slot dat de aandacht niet slechts in één domein mag liggen.

---

<sup>19</sup> Deze openheid kan alleen werkelijk plaatsvinden als een vraag die alleen beantwoord kan worden in en door de manier waarop we opvoeding en onderwijs vormgeven in plaats van als een vraag die beantwoord moet worden voordat we ons met opvoeding en onderwijs gaan bezighouden

<sup>20</sup> Later in deze scriptie zullen we het begrip 'gesitueerd zijn' van Charles Taylor behandelen.

### *Bildung als een pedagogisch ideaal*

De grondslag voor de moderne theorie en praktijk van opvoeding en onderwijs werd gelegd toen de Bildungstraditie verweven raakte met het gedachtegoed van de verlichting zoals rationele autonomie<sup>21</sup> en het menselijk uittreden uit de onmondigheid/onvolwassenheid die hij aan zichzelf te wijten heeft' (Biesta, 2016, p15). In de woorden van Biesta: 'De school heeft de plicht om maatschappelijke ontwikkelingen kritisch te bevragen en mogelijkheden te scheppen voor kinderen en jongeren om aan die bevraging deel te nemen.' Biesta geeft in hetzelfde artikel ook aan dat we de ogen niet moeten sluiten voor machtsfactoren en verschillende belangen die er in het werkveld spelen.<sup>22</sup> Dat heeft invloed op in welke mate economie of juist democratie aan relatief belang wint. En wat legitimeert dan een prioritering van één van de twee categorieën? Onderwijspedagogisch gezien gaat het nooit om het bevorderen of begeleiden van ontwikkeling alleen, maar altijd om het bevorderen van een *wenselijke* ontwikkeling. Biesta concludeert dat het bij pedagogiek en Bildung gaat om zowel een *open* vraag als een juiste verhouding tussen socialisatie, kwalificatie en subjectivering: 'Als we willen dat de school meer is dan een functie van de samenleving, en meer dan een aanpassings- en inpassings-instituut, hebben we ook andere referentiepunten nodig voor de discussie over goed onderwijs'. Biesta legt in hetzelfde artikel nog eens kort de verschillen tussen de begrippen uit. Kwalificatie voor een beroep loopt parallel met Ausbildung. Een vakgerichte opleiding – of ruimer en meer algemeen: gekwalificeerd raken om in een complexe, multiculturele samenleving te kunnen leven. In die zin raakt volgens Biesta kwalificatie toch ook aan burgerschap. Onderwijs is daarnaast ook altijd een proces van socialisatie. Hier gaat het in de visie van Biesta om de wijze waarop, middels het onderwijs, leerlingen en studenten deel worden van tradities en praktijken. Zoals socialisatie in een bepaalde beroepspraktijk – en in meer algemene zin – zoals socialisatie in de cultuur van de democratie. Naast kwalificatie en socialisatie werkt onderwijs ook altijd in op de persoon, dat wil zeggen, op menselijke individualiteit en subjectiviteit – een dimensie die Biesta aanduidt als *persoonsvorming* of *subjectivering*. Kwalificatie, socialisatie en subjectivering verschijnen daarmee niet alleen als drie functies van onderwijsprocessen, maar ook als drie doel-domeinen van het onderwijs. Het gaat dan ook om subjectiveren: hoe verhoudt het individu zich tot dat wat geleerd is en tot diversiteit? En je als leerling of student je zodoende bewust en actief tot materie verhouden. Bildung gaat naast subjectiveren ook over socialiseren en een gedeeld referentie kader of canon. Voor een evenwichtige en harmonieuze ontwikkeling, een *goede* vormingsoriëntatie en opvoeding benadrukt

---

<sup>21</sup> Autonomie gebaseerd op het gebruik van de rede. Kant beschreef dit als de neiging en roeping tot vrijdenken als ultieme bestemming van de mens (Biesta, p15-16). Oftewel een opvoedings- en Bildungsideaal op basis van rationaliteit, autonomie en educatie. Later in de scriptie zullen we zien dat door de onderlinge afhankelijkheid van mensen, van de mens in relatie tot de natuur het in de visie van Charles Taylor zou moeten gaan over de notie van als 'zelf gesitueerd zijn tussen zelve' en de traditie waarop kan worden voortborduurd en gemeenschapszin, solidariteit en 'stewardship' van mensen over de aarde en de natuur en daardoor de notie van *relatieve* autonomie.

<sup>22</sup> Biesta is in die zin naast pedagoog ook een post-modern denker te noemen

Biesta tot slot dat de aandacht niet slechts in één domein mag liggen.

#### 4.3.5 *Bildung bij Schreurs*

Bildung bij Schreurs kan worden gezien als een humaniseringsideaal. Humanisering kan worden opgevat als een streven naar meer menselijkheid en menselijke omstandigheden. Samen met *evidence-based* benaderingen van onderwijshervorming zijn het, zoals Martien Schreurs het benoemt, 'verticale oplossingsstrategieën' en oplossingsmodellen waarbij doel en middel worden omgedraaid. Middelen worden slechts gewaardeerd voor zover ze bijdragen aan het bereiken van de (economische) doelstelling. Wanneer ze opgebruikt zijn, zijn ze nutteloos en daarmee waardeloos en inwisselbaar geworden door andere middelen die hetzelfde effect bereiken.

#### *Bildung als counternarratief*

Bildung is bij Schreurs op te vatten als een humaniseringsideaal. Met een focus op authenticiteit, échte verantwoordelijkheid en waarachtig leren met een herijking van de balans tussen door accountability geïnspireerde controlestrategieën en bewuste acceptatie en het waarderen van onzekerheid. Schreurs benadrukt het potentieel van creatieve en authentieke leerprocessen en de noodzaak van het overstijgen van het dominante controle en *accountability*-paradigma met instrumentele procedures, kernindicatoren (kpi's), regels en checklists. Schreurs werkt deze gedachte verder uit in het artikel 'The humanisation of education; teaching the wisdom of uncertainty' (Schreurs, 2017). Een en ander sluit aan bij de gedachte van de *homo universalis* en de hele mens (Kunneman, 2005, p. 46-47). *Bildung* of *Ausbildung* wordt in dat geval beleidstechnisch van hogerhand of de markt aangestuurd (Schreurs, 2006, p20). De trage vraag van *Bildung* met een open einde en de bedoeling van goed en waardevol onderwijs is daarmee bewust getransformeerd tot een technische/bestuurlijke vraag. Tegelijkertijd wordt de koppeling met de geleefde ervaring en de invloed van taal eruit gefilterd. De complexe praktijk van onderwijs kan volgens critici en tegenstanders niet worden gereduceerd door *efficiency* als enig succes criterium met atomistische doelen ten aanzien van observeerbaar gedrag. Wat naast *Bildung* nodig is, is een adequate zingeving en een waarachtige hermeneutische interpretatie en reflexief begrip (*phronesis*) van de situatie.

#### *Technische rationaliteit*

Schreurs citeert in zijn *Literair laboratorium* (Schreurs, 2006) technologiefilosoof Hottois op de volgende wijze: 'De ontwikkeling in de technologie en de economie hebben zich dermate gedifferentieerd en verzelfstandigd dat het vandaag onmogelijk is geworden om de markt en de technologie aan normatieve restricties te onderwerpen' (Schreurs, 2006, p. 44). De versnelling van de technologische ontwikkeling en de trend van homogenisering lijken haaks te staan op narratieve en existentiële

beelden waarvan mensen uitdrukking proberen te geven waar het in hun leven in de kern om draait. Niet beheersen, overheersen en temmen, maar begeleiden en verbinden zou centraal moeten staan. Uit het beheersingsdiscours volgt instrumentele verhouding. Het project van Schreurs is anti-instrumenteel gericht en gekaderd.

#### *Bildung versus onthechte/objectieve doelrationaliteit*

Er is kortom een andere vorm en taal nodig om *Bildung* vorm te kunnen geven. Zou hermeneutische en dialogische zingeving, recht doen aan pluriformiteit en op een andere manier leren omgaan met complexiteit en onzekerheid een nieuwe mogelijkheid zijn? Er zal dan ruimte moeten worden gecreëerd waarin de verschillende taalspelen en waardenhorizonten (Gadamer) vermengd raken, zonder dat het technologische/marktdiscours de ontwikkeling benadering of het zingevingdiscours wegduwt.

In de contextbeschrijving van het onderwijs hebben we gezien dat het geven van waardeoordelen heeft plaatsgemaakt voor waardevrij en doelrationeel denken. Normatieve vragen worden in dat verband vaak ingewisseld door technische vragen over leereffectiviteit.

In de vorige paragrafen kwam aan het licht dat met name bij Taylor, Dohmen en Nussbaum<sup>23</sup> kritische noten worden gekraakt over de relatie tussen de positivistische wetenschap/economie en normativiteit/zingeving. Narratieve leerprocessen zijn veel breder dan een rationaliteit die exclusief is gebonden aan het wetenschappelijke domein.

#### **4.4 Overeenkomsten en verschillen**

Een belangrijke overeenkomst bij alle zes auteurs is dat tradities een moreel oriënterende werking hebben. Ook is menswording bij allen niet een individualistisch, maar een gemeenschappelijk proces. De mens wordt pas wie hij/zij is in de ontmoeting met de omgeving en de cultuur. *Bildung* overstijgt daarmee de particulariteit van het individuele en individuele verlangens.

Toch leggen de zes auteurs andere foci. Taylor: morele oriëntatie, gemeenschapszin, gerichtheid op 'het goede'; Gadamer: de esthetische beleving en zin-ervaring in de ontmoeting met 'het andere', 'het onbekende' en het vreemde; Schreurs: een humaniseringsideaal ten faveure van horizontale in plaats van verticale hiërarchische zingeving en sturing; Nussbaum en Dohmen: emancipatie ten opzichte van het wijdvertakte neoliberale marktdenken.

---

<sup>23</sup> Later zullen we ook gaan zien dat ook bij Biesta en vooral Schreurs in kritische noten worden gekraakt over de relatie tussen de positivistische economie en normativiteit.

Bij Schreurs, Dohmen en Nussbaum is Bildung op te vatten als een humaniseringsideaal. Dohmen legt in zijn latere werk de nadruk op een publieke moraal. Nussbaum, Dohmen en Schreurs zijn ten opzichte van de dichotomie systeem- en leefwereld overwegend emancipatoir van aard en zijn ten opzichte van vorming anti-instrumenteel gericht. De mens, inclusief zijn of haar ontwikkelingspotentieel alsook diens pedagogische relaties, betreft een onherleidbare waarde en een doel in zichzelf.

Het hermeneutische werk is bij Taylor en Gadamer naast waarderend ook transformatief: *'The reader must bring himself/herself to the text, but in an open manner, such as to allow from a new learning experience to happen. This is why we say (or why leading hermeneutics say) that interpretation is necessary dialogical'* (Dallmayer, 2009, p. 23).

Hermeneutiek kan worden toegepast in situaties waarin betekenis door gezamenlijke zingeving aan de orde is. Dat impliceert een interpretatieve intentie en handeling. De interactieve dialoog roept een wederzijdse houding op van engagement en verantwoordelijkheid.

De hermeneutische denkers Taylor en Gadamer kunnen aldus de 'filosofen van de zin/betekenis' worden genoemd. 'Beide denkers stellen de fundamentele vraag naar de zin van het leven in een post-traditionele orde, waarin een veelheid aan morele en spirituele perspectieven als verschillende keuzemogelijkheden naast elkaar bestaan. Hoewel het waardenpluralisme vandaag de dag meer mogelijkheden biedt voor menselijke ontplooiing dan ooit tevoren, zijn de aarzeling en onzekerheid over de richting van die ontplooiing tegelijkertijd nog nooit zo groot geweest.

Taylor legt in *Bronnen van het Zelf* de nadruk op de existentiële noodzaak een relatie tot 'het goede' in te nemen, dat wil zeggen alles wat iemand als waardevol, zinvol of bewonderenswaardig beschouwt. Taylor wijst erop dat iedereen streeft naar heelheid 'a place of fullness'. De overtuiging dat het naar betekenis of de ontvankelijkheid voor zin op fundamentele wijze onontkoombaar is voor menselijke wezens, is dé grondslag van Taylors ontologie. Ieder mens is gericht op zin en (dus) op zoek naar een plaats van volheid (of heelheid) waarop hij zich moreel en geestelijk/spiritueel kan oriënteren.<sup>24</sup>

Zoals Taylor het formuleert: *'We all see our lives, and/or the space wherein we live our lives, as having a certain moral/spiritual shape. Somewhere, in some activity, or condition, lies a fullness, a richness; that is, in that space (activity or condition), life is fuller, richer, deeper, more worth while, more admirable, more what it should be'* (Taylor, 1991, p. 5).

Op minstens acht manieren is de 'filosofie van zin/betekenis' en 'de cultuur van authenticiteit' aan *Bildung* te koppelen:

---

<sup>24</sup> gevonden op <http://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=112870>

- 1) Taylor schrijft over morele identiteit en (zelf)wording dat onze identiteit de achtergrond vormt waartegenover onze smaak en verlangens, opinies en aspiraties betekenis krijgen. Morele oriëntatie is de basis voor zin en zingeving.
- 2) De onvermijdelijkheid van referentiekaders en morele horizonten verwijst volgens Taylor naar een fundamenteel morele ontologie. Taylor beschouwt het als fundamenteel dat we als mens bestaan in een morele ruimte van vragen. De morele ruimte bestaat al voordat wij in staat zijn antwoord te geven op de vragen, onze levensvragen, die binnen deze ruimte bestaan. We kunnen geen afstand nemen van onze ruimtelijke oriëntatie. Met deze stelling keert Taylor zich tegen het naturalistische standpunt dat referentiekaders met betrekking tot moraliteit en zingeving niet noodzakelijk zijn.
- 3) het gaat er bij morele oriëntatie om de juiste epistemologie te koppelen aan een adequate ontologie en dialogische zingeving ('*joint sensemaking*').
- 4) Taylor als Romanticus: authenticiteitsmoraal en *moral sense* zijn in plaats van een puur rationele activiteit een intuïtief gevoel over goed en kwaad waarmee menselijke wezens zouden zijn toegerust. Zowel trouw aan jezelf en aan je innerlijke stem blijven (op basis van Rousseau) als een maatschappelijke verantwoordelijkheid jegens derden (Gadamer) en de samenleving als geheel (*Dasein*) is van belang voor waarachtigheid en burgerschap.
- 5) Taylor heeft betoogd dat we een oriëntatie met betrekking tot 'het goede' nodig hebben om ons leven een minimale zin te geven en om een identiteit te hebben.
- 6) Je gesitueerd weten, betekent dat je je moet verhouden tot de traditie waarin je staat. Je bent vanuit het communitaristische denken een 'zelf tussen zelve'. Dit stimuleert de idee dat je bij *Bildung* niet alleen met een zelfgerichte ontplooiing bezig bent, maar dat *Bildung* ook appelleert aan een vormende gemeenschap.
- 7) Emancipatie: in de visie van Biesta is de taal van het leren dominant geworden. Biesta wil de taal van educatie en *Bildung* teruggeisen: '*It is for this reason I wish to reclaim a language for education.*'
- 8) Emancipatie: ook bij Schreurs en Dohmen/Nussbaum is er sprake van het terug opeisen van, simpel gezegd, de leefwereld ten opzichte van de systeemdruk en standaardisering van het controleparadigma.

Vergeleken met Taylor hebben Nussbaum, Dohmen en ook Schreurs een meer eenduidige maatschappijkritische positie. Zij vatten *Bildung* overwegend als counternarratief op, 'voorbij de economische instrumentaliteit', gericht *tegen* de neoliberale samenleving en de economisering waarin leerlingen tot klanten verworden. Met name Schreurs en op een andere manier ook Nussbaum en Dohmen richten zich in het door mij gelezen werk hun pijlen op verticale regimes en (management)systemen. Een anti-instrumentele positie kan hierin worden herkend. Vanuit dat standpunt bezien, zijn de drie auteurs op emancipatie gericht. Nussbaum en Dohmen beschrijven een (stille)



crisis in het onderwijs en de globaliserende samenleving. Tegen de neoliberale achtergrond zou Bildung volgens Dohmen zelfs de redder van het onderwijs zijn (Dohmen, 2016).

Volgens Nussbaum, Dohmen en Schreurs is er zowel in de zorg als het onderwijs sprake van een (morele) crisis. In de huidige tijd is een grote focus op transparantie en kwaliteit van zorg en onderwijs. Daartoe zijn er vele richtlijnen en (*evidence-based*) protocollen ontwikkeld, waar professionals zich (zoveel mogelijk) aan dienen te houden, die zouden moeten bijdragen aan kwaliteit, effectiviteit en efficiency. Ook dienen professionals steeds meer verantwoording af te leggen, zodat de (school) organisatie, het ministerie van OCW en andere *stakeholders* zicht kunnen krijgen op wat deze professionals in de praktijk doen (Hart, 2013).

Door de grote focus op efficiency, worden echter waarden en moraal die bij educatie, vorming en opvoeding een rol spelen te veel buiten beschouwing gelaten. Of zoals Biesta dit benoemt: onderwijs als waardevolle, dynamische, intersubjectieve praktijk en mediërend zingevingsproces wordt door de meetcultuur van het onderwijs opgevat als een objectief/technische activiteit met utiliteit als hoogste doel. Willen de uitkomsten van het handelende en denkende subject zinnig zijn, hebben epistemologie en utilisme een waarderend referentiekader en een ontologie nodig. Op die manier is ook in ethische zin richting te geven aan goed onderwijs.

#### **4.5 Bildung als verbindingsnarratief en waar nodig als counternarratief**

Alle auteurs zien *Bildung* vanuit de verbinding van Verlichtingsrationaliteit en de Romantiek. Dat leidt tot de observatie dat we onze morele overwegingen baseren op intuïties, emoties en belevingen in plaats van alleen ratio. Van de door mij gelezen auteurs is de combinatie van Taylor met Gadamer het geprefereerde tandem. De criteria waarop ik tot deze electie ben gekomen is de mogelijkheid van zingeving, afstemming en humanisering. De posities van Taylor en Gadamer zijn aanvullend. Daar waar *moderate hermeneutics* niet kritisch genoeg is, kan de (de)ontologie van Taylor van aanvullende waarde zijn. Toch hebben beide posities verbinding<sup>25</sup> ook tot doel.

Toch is het hier de uitdaging om niet hetzelfde, maar dan in tegengestelde richting, te doen wat het logisch positivisme en de *evidence-based* benadering wordt verweten: de exclusie van het concurrerende paradigma. Ik presenteer in dit hoofdstuk een tussenpositie waarbij zowel de *empiricist* als de *interpretative turn* als waardenruimte serieus wordt genomen en binnen *Bildung* een geëigende en

---

<sup>25</sup> Ik verwijs bij de criteria noodzaak tot verbinding aan het werk 'Leidinggeven aan professionals? Niet doen!' van Matthieu Weggemans. Hierin stelt de auteur dat onderlinge afstemming en het organiseren van *gezamenlijke* waarden en een *gezamenlijke* ambitie van ketenpartners centraal moet staan voor zinvol organisatieresultaat.

transformatieve plek kan innemen.

De bovengenoemde hernieuwde balans tussen het logisch/positivistische *empiricist turn* en *interpretative turn* heeft trekken van een oude discussie over wat Habermas de kolonisatie van de leefwereld door het systeem noemde. Systemen als onderdeel van New Public Management moeten sociaal zijn ingebed en de werking ervan moet hermeneutisch door normatieve professionals ter discussie kunnen worden gesteld. Systemen moeten in die zin niet gesloten maar open systemen zijn die via feedbackloops kunnen veranderen. Dit is nodig om complexe systemen responsief te kunnen laten zijn. Dat alles wil nog niet zeggen dat we in het geheel afstand moeten doen van deze (management)systemen.

In het pleidooi voor hermeneutiek als kritische basisvoorwaarde voor *Bildung* presenteer ik dus geen zuiver anti-positivistische stellingname. *Bildung* kan weliswaar een tegenwicht bieden aan de positivistische dominantie binnen het onderwijs, maar dit moet - op zijn beurt - niet leiden tot een individualistisch gekleurde hermeneutische dominantie en reductie. Ik pleit kortom voor het ontdekken van een nieuw evenwicht tussen beide domeinen en paradigma's. Met als toevoeging dat dit hernieuwde evenwicht geen noodzaak en geen wetmatigheid betreft, is in deze conclusie enigszins de these/antithesebenadering van een verder bewust buiten beschouwing gelaten Hegel te bespeuren.

#### **4.6 *Bildung* en hermeneutiek als antwoord op technisch Instrumentalisme?**

In de vorige hoofdstukken hebben we gezien dat er een potentieel gevaar schuil gaat in het zien van mensen, een klas en een *community of practice* niet als waargemeenschap in zichzelf, maar alleen als middelen om voorafgestelde doelen te realiseren. Deze middelen zijn conform het industriële model slechts een productiefactor om economische winst of een betere concurrentiepositie te realiseren.

Van der Ven verwoordt in zijn colleges het resulterende onbehagen als gevolg van doelmatigheid op de volgende wijze: 'In de twintigste eeuw werd door verschillende filosofen uiting gegeven aan een onbehagen met de feitelijke ontwikkeling van de maatschappij. Modernisering van de economie en de staat bleken weliswaar een vooruitgang met zich mee te brengen met betrekking tot doelmatigheid (instrumentele rationaliteit), maar tevens gepaard te gaan met het verlies van betekenis van culturele tradities (Weber, Habermas), een instrumentalisering van de wetenschap (Nietzsche, Heidegger, Adorno/Horkheimer) en een vervreemding van het individu van zichzelf en de medemens (Adorno/ Horkheimer)' (Van der Ven, 2017). (gevonden op:

<https://mystudy.uvt.nl/it10.vakzicht?taal=n&pfac=FEB&vakcode=700216>).

### *Gebrek aan Bildung en overschot aan technocratie in de organisatiecultuur*

Educatieprofessionals moeten veerkrachtig, moreel sensitief en zelfbewust zijn om adequaat te reageren op de grotere complexiteit en onzekerheid van de educatiepraktijk, waarbij standaardaanpakken, procedures en blauwdrukoplossingen vaak onvoldoende zijn (Van den Bosch, 2010). Dat economie, instrumentaliteit en Bildung geen gescheiden werelden hoeven te zijn, blijkt uit de constatering dat ondernemers empathischer en creatiever moeten worden om de concurrentieslag te kunnen winnen.

Ook in de duurzaamheidsliteratuur en de bedrijfspraktijk wordt gesproken over: ‘*cradle to cradle* benadering’, CO2 neutraal opereren, NGO-betrokkenheid middels stakeholderdialoog en over de ook morele vraag: Hoe maak je winst?

Een vorm van Bildungscultuur is in de post-traditionele samenleving gewenst, want we missen een gevoel van gemeenschap. Ook ontstond er volgens auteur Joris Luyendijk binnen de te veel verzelfstandigde financiële wereld een cultuur van ja-knikken zonder corrigerende feedback en georganiseerde tegenspraak als contrapunt.

Na het behandelen van normatieve professionaliteit, zal bij de (ontologische) hermeneutiek van Gadamer en Taylor het belang van ‘de ander’, ‘het andere’, pluriformiteit en het dialectische proces hangende tussen *embededness* en *distantiating* bij het begrijpen en existentiële leerprocessen nader worden belicht.

*Bildung* heeft te maken met inspiratie en elementaire vorm van motivatie: zelf leren vorm te geven en het ontwikkelen van je geest, autonomie en tegenslag overwinnen. De liberale notie van zelfbeschikking werd wat krampachtig: almachtig zijn, alles in het leven in de hand willen houden, in maatschappelijke zin moeten slagen, geen kwetsbaarheid hebben of deze niet tonen. Kortom het neoliberale adagium: het maatschappelijke leven moet in economische zin slagen, als iets faalt, dan is het slechts aan jezelf te wijten. En dat terwijl toeval en kwetsbaarheid bij het (Aristoteliaanse) goede leven hoort.

De taal is niet alleen een (descriptieve) beschrijving van de werkelijkheid. Er is een aantal schrijvers dat meent dat het woord competenties, als gebruikt in het onderwijs, impliciet of expliciet een functionalistisch perspectief verraadt. Het benadrukt (technische) instrumentaliteit en een vaak impliciet referentiekader van een werkelijkheid waarin alles in het teken staat van economische groei en effectiviteit (Biesta, 2014) en waarin een toekomstig maatschappelijk en democratisch functioneren in het geding is.

*Bildung: hype of nieuw perspectief?*

Is *Bildung* de zoveelste hype of kan het daadwerkelijk een aanvulling of weerwoord bieden tegen een

enge functionalistische definitie van bijvoorbeeld studiesucces in termen van uitvalpercentages, doorlooptijden, percentage van *honours* en cijfergemiddelde van leerlingen en studenten? Ook in het artikel 'Wat is goed onderwijs?' (Biesta, 2014) geeft de auteur aan dat er een sterke neiging bestaat om de school vooral te zien als instrument van en voor de samenleving. Een instrument dat zich zou moeten richten op wat 'de samenleving' vraagt. Die vraag wordt volgens Biesta met name in economische termen geduid. Dat is ook terug te vinden in de idee van onderwijs als de motor van de kenniseconomie, bedoeld om als Europa voor(op) te blijven in de mondiale competitie.

Het steekwoord hier is volgens Biesta 'aanpassing' – goed onderwijs als onderwijs dat zich aanpast aan de wensen van de samenleving en dat kinderen en jongeren (rationeel) invoegt en aanpast aan deze wensen. Een tweede trend is de idee dat, omdat de samenleving steeds sneller verandert, onderwijs zich niet meer zou moeten richten op houdingsaspecten en de overdracht van kennis, maar kinderen en jongeren vooral zou moeten helpen met het verwerven van vaardigheden. Ook hier is het steekwoord 'aanpassing' – goed onderwijs als onderwijs dat kinderen en jongeren aanpasbaar maakt en flexibel houdt (Biesta, 2014). Maar er is daarbij wel een impliciete aanname aanwezig dat de school zich moet richten op het voortbrengen van productieve professionals en het toevoegen van economische waarde alleen. Naast de plicht om zich uiteen te zetten met wat er in de samenleving speelt, heeft de school volgens Biesta echter ook een plicht om de status quo en het onderwijs zelf kritisch te bevragen en zich daartoe te verhouden en weerstand te bieden.<sup>26</sup>

In het uit het Engels vertaalde boek *Het leren voorbij* (Biesta, 2016) geeft Biesta aan dat de Verlichting van grote invloed is op de filosofische vraag wat het betekent om mens te zijn.. Socialisatiepraktijken zijn erop gericht om nieuwkomers in te voegen in de bestaande culturele en sociaal-politieke orde (Biesta, 2016, p. 14).

Toch zijn volgens Biesta, Nussbaum en Dohmen onderwijs en opvoeding niet louter de dienstknecht van de bestaande orde of de economie. Er is een belangrijke tegenstroom in zowel de theorie als praktijk van onderwijs en opvoeding waar de focus van *empowerment* is gericht op de uniciteit van het individu. Hier wordt de taak en bedoeling van onderwijs en opvoeding juist niet begrepen in termen van disciplineren, socialisatie en invoegen of aanpassen, maar gaat het om recht doen aan de uniciteit: de menselijkheid van ieder individu en via personificatie om het cultiveren van de persoon en zijn potenties. Biesta refereert in deze zin aan Bildung zoals gedefinieerd door de auteurs: Lovlie, Mortensen en Nordenbro (2003) en de grondleggers van Bildung in de achttiende en negentiende , zoals Herder, Pestalozzi, Von Humboldt en Kant.

Tegen de achtergrond van deze ontwikkeling en het hedendaagse debat speelt de dialoog tussen Taylor, Gadamer, Nussbaum/Dohmen en Schreurs over identiteitsvorming, gemeenschapsvorming

---

<sup>26</sup> Het zelf organiseren van tegengeluid doet beter recht aan de bestaande diversiteit en voorkomt een onkritische ja-knikkerscultuur.

en moraal. De analogie tussen Taylor en Gadamer bestaat mijns inziens vooral in het herkennen van de problemen rondom de betekenis en zin van individuen, de gemeenschap en bij Taylor ook het (post)moderne leven in algemene zin. Het schaalniveau van de probleemdefinitie is echter anders. Taylor bekijkt spirituele en morele (culturele) vorming of cultivering (overigens zonder dat hij het begrip *Bildung* als zodanig in *Bronnen van het Zelf* gebruikt. De filosofische hermeneutiek van Gadamer beziet *Bildung* in de relatie tot authentiek leren en het (h)erkennen van de ander en 'het andere'.

De hermeneutiek ontwikkelde zich in het recht, de theologie en het humanisme. De teksten van respectievelijk de wet, de Heilige Schrift en klassieke teksten uit de literatuur en filosofie moesten worden geïnterpreteerd. Wetten laten zich op verschillende manieren uitleggen, interpretaties van de Heilige Schrift leiden al eeuwenlang tot discussie en ook over de betekenis van klassieke teksten wordt getwist. Steeds is er sprake van een bemiddeling tussen de brontekst en de concrete, actuele situatie. Schleiermacher verhief de hermeneutiek tot basis van de geesteswetenschappen en Heidegger vervolgens tot basis van het menselijk zijn. Ook voor Gadamer is de hermeneutiek niet slechts een methode voor de wetenschappen, maar de grondtrek van het menselijk bestaan – iets dat we allemaal voortdurend doen (Heij, 2014).

De definitie van hermeneutiek is - gelijk *Bildung* - niet eenduidig. In verschillende contexten variëren de betekenissen, waaronder: een theorie, een filosofie, een venster op de werkelijkheid, een methodologie, een benadering, een belofte, een onderzoeksveld, een ideologie en een discipline. Als introductie op de hermeneutiek citeer ik de heldere tekst van Koo van der Wal: 'Sterk verwant (maar niet identiek) met de fenomenologie is de stroming van de hermeneutiek (letterlijk: uitlegkunde). Het gaat om het zelfbegrip van de mens. De grondgedachte is hier dat mensen naar hun aard interpreterende (en ook zelfinterpreterende) wezens zijn. Zij leven met andere woorden altijd in een symbolisch universum, een wereld van betekenissen, in termen waarvan zij zichzelf en heel hun omgeving begrijpen en waarnaar zij zich in hun handelen richten. Mensen staan daarmee zo is de gedachte, "altijd al" binnen geestelijke en culturele tradities, vertrekken bij hun denken en handelen dus nooit van een soort nulpunt, maar bewegen zich steeds binnen vanuit de traditie voorgegeven kaders. Menselijke activiteit, of het nu op intellectueel, cultureel of sociaal gebied is, wordt hier begrepen als een meebouwen aan betekenissen die altijd nog in wording zijn, waarvan dan ook een ideeën – of overleveringsgeschiedenis geschreven kan worden. Maar, en daar gaat het me vanzelfsprekend om, ook hier weer reflecteert de filosoferende mens over zichzelf, over de manier waarop hij in de wereld staat, denkt en handelt' (Van der Wal, 2011, p. 19).

De basisaanname van de hermeneutiek is dus dat mensen in een netwerk van relaties en in verhalen en het begrijpen daarvan bestaan. De connectie tussen educatie en interpretatie is een klassieke. Al

in de educatiepraktijk van de oude Grieken werd systematische exegesis (*hermeneía*) ingezet voor het interpreteren van gedichten (Dilthey, 1972). Met hermeneutiek wordt zowel de kunst, de wetenschap, het (sociale) proces van het interpreteren en begrijpen van betekenissen van teksten, wetten, taal, historische gebeurtenissen en pedagogiek bedoeld.

### *Hermeneutische filosofie met ontologische aspecten*

De titel *Waarheid en methode* van Gadamer's hoofdwerk is enigszins misleidend. Het gaat om interpretatie van het leven zelf, welke juist een beweging *weg* is van de natuurwetenschappelijke/kentheoretische methodologie. Het gaat juist om een algemeen interpretatief, ontologisch fundament van de menswetenschap. Dit houdt in dat het niet gaat om techniek ook niet zo zeer om wetenschappelijke kennis (*episteme*), maar een oorspronkelijke manier van begrijpen, dat begrepen kan worden als *phronesis* (Gadamer, 1989, Davy, 2006).

*Phronesis* is zoals we hebben gezien een praktische filosofie gericht op het verkrijgen van zelfbegrip door in contact te staan met derden/de ander/het andere. Zelfbegrip kan immers niet eigenstandig worden verkregen. Het gaat bij de filosofische hermeneutiek om de leerpraktijk van het individu door de confrontatie met 'verschil' en van onszelf afwijkende overtuigingen, meningen en houdingen. Gallagher ziet een directe link tussen onderwijs, (zelf)begrip, hermeneutiek, voorstelling en spel: '*If the essential connections between hermeneía and ancient paideía have been obscured in modern and contemporary theory, still, it does not require an historical or genealogical analysis to discover the relations between contemporary hermeneutic and education*' en '*The self-transcendence that is essential to play involves a projection towards one's own possibilities... [T]he fact that in play the player comes to recognize her own possibilities directs us to the other essential aspect of play: self-appropriation. The possibility of losing oneself or transcending oneself in play is attractive or alluring only because of the possibility of finding oneself again... [T]he re-emergence of the self, however, is neither a Hegelian synthesis of the old self with the new nor simply a repetition of the old, inauthentic self. The self that is reappropriated is the self that has undergone transformation.*' (Gallagher, 1992, p. 24, p. 51).

Een van de belangrijkste aspecten van Gadamer's theorie is de ervaring. Ervaring draait niet om bewustzijn, maar gaat om transacties tussen jezelf, de ander en de omgeving. Het gaat niet om een objectieve toeschouwertheorie van kennis. Gadamer plaatst daarnaast ook transcendentie en 'appropriatie' in de kern van educatie en *Bildung*. '*Bildung or self-formation ("Sichbilden") is more than the mere cultivation of given talents, it involves transformation. Gadamer understands the essence of Bildung to include the dialectical movement of transcendence and appropriation. Thus what constitutes the essence of Bildung is clearly not alienation as such, but the return to oneself ("Heimkehr"), which presupposes alienation, to be sure*' (Gallagher, 1992, p. 50-51). Dat leidt tot de conclusie dat

transcendentie noch appropriatie op zichzelf staan, maar beide worden ingesloten in de spelbenadering van Bildung.

Het wetenschappelijke debat van Instrumentele rede en substantiële rationaliteit staat niet los van het Verlichtingsdenken en laatmoderne/postmoderne reacties daarop van Gadamer, Taylor, Nussbaum en Schreurs. In het verlichtingsdenken is er een sterk optimistisch geloof in de vooruitgang in de mogelijkheden van de menselijke rede.

#### **4.7 Bildung, vensters op de werkelijkheid en ethische waarden in het hoger onderwijs**

Mede door het complexiteitsdenken van Edgar Morin heb ik een combinatie van Taylor met een genuanceerde/gematigde hermeutische visie ook Gadamer uitgekozen als referentieauteur. In het academische debat van voor- en tegenstanders van Bildung en de positivistische agenda, ben ik op zoek naar een hernieuwde balans tussen economie en cultuur/democratie, zingeving en economisch denken binnen het hoger onderwijs.

##### *Alomtegenwoordig reductionisme*

Complexiteitsdenker Edgar Morin geeft aan dat wetenschapsdisciplines zich teveel geïsoleerd van elkaar hebben ontwikkeld. Vanuit een diepgeworteld reductionistisch kader en een verkokerd blikveld wordt betekenis gegeven aan delen van de werkelijkheid. In de gevangenis van de scholenstrijd tussen het natuurkundige epistemologische denkkader en zingeving binnen de geesteswetenschappen, wordt het reductionisme zowel uitgevonden, bestreden als in stand gehouden. In een zuiverheid denken blijft de verkokerde aandacht gevestigd op verschil en strijd. Zo is een patstelling van een verklarend reductionisme van een dominant gewaand natuurwetenschappelijk kennismodel te onderkennen.

##### *Onthechte rede en vervreemding*

Het werk van Taylor en Gadamer hebben zeggingskracht als het gaat om Bildung en je als mens situeren ten aanzien van de wereld. In de visie van Taylor is de maatschappelijke identiteit eenzijdig geïnspireerd op de verlichtingsidealen (Taylor, 2009, p218). Dat krijgt uiting in een radicale individualisering en een overmatige inzet van technocratische controle en beleidsmatige beheersing. Vanuit een procedureel naturalistisch perspectief kon zo een geobjectiveerd mens- en wereldbeeld worden geconstrueerd en gezevierd. Onthechting, oriëntatieloosheid en vervreemding zijn in de visie van Taylor producten van deze laat/postmoderne tijd. Wat nodig is voor een welbegrepen perspectief op Bildung, zelfbegrip en authenticiteit is het honoreren van morele waarden en het erkennen van intersubjectiviteit. Dit vind je terug in het werk van Taylor en Gadamer.

Het betreft niet alleen een cognitieve praktijk van kritische rede, maar vooral een existentiële en

intuïtieve onderneming en een actorschap 'van binnenuit' en een authentieke of originele leefervaring. Het gaat dan om het formuleren van een betekenis- en waardehorizon dat als maatstaf kan dienen bij narratieve leerprocessen en het legitimeren van keuzes. In plaats van een extrinsieke gerichtheid op te behalen doelen, komt dit overeen met eerder besproken intrinsieke waarden, het waartoe van onderwijs en de *waarden van waaruit* docenten werken.

### *Objectieve of objectiverende positivistische wetenschap?*

Het homogeniserende naturalisme is zowel oorzaak als gevolg van een verdrongen moraliteit en schijn eenduidigheid door onderdrukking van diversiteit. Onder de oppervlakte van objectiviteit of waardevrijheid ontdekt Taylor een objectiverende grondhouding, gestoeld op een radicaal rationalisme. Juist in de verdringing door dit subtiele naturalisme ziet Taylor de oorzaak van morele verschrining (Taylor, 2009, p118). Aldus wordt een kloof geschetst tussen de moderne doelrationaliteit, een gevoelsontvankelijkheid (Gadamer: openheid) en morele gesitueerdheid (Taylor, 2009, p396). De Bildungsoopdracht is bij Taylor verpakt in een communitaristisch ideaal: het vinden van een zamenhang van morele identiteit, hyperwaarden en keuzes: weten wie je bent betekent dat je je in de morele ruimte kunt oriënteren, een ruimte waarin zich vragen voordoen over goed en kwaad, over wat van betekenis en gewicht voor je is, en wat van onbeduidend en van ondergeschikt belang. (Taylor, 2009, p70) . Mijn kritiek op Taylor is dat als antidote tegen de dominante naturalistische benadering, lijkt Taylor ook zelf te doen waar zijn ontologische pijlers van kritiek op zijn gericht. Maar dan in tegengestelde richting: met een op de hoofdlijn ontologische positie en een bekrachtiging van het goede boven het juiste en 'het passende' wordt er een waterscheiding aangebracht tussen ethische principes enerzijds en utilitaristische/economische prestaties anderzijds. Niet een kritische, maar een gematigde hermeneutiek kan middels de hermeneutische cirkel, versmelting van waardehorizon, 'sensus communis' en openheid betekenis krijgen om gezamenlijk, dialogisch zin te construeren ('joint sensemaking').

Taylor schetst een onverzoenbaar spanningsveld tussen een oriëntatie tot het goede en doelrationaliteit. Met de ontwikkeling van wetenschap als gesitueerde kennis, wordt de idee van neutrale rationaliteit door Taylor met argusogen bekeken. Met name bij de menswetenschappen en de praktijk van alledag geldt zowel volgens Taylor als Gadamer dat radicale objectiviteit slechts begrijpelijk en toegankelijk is door radicale subjectiviteit (Taylor, 2009, 249). Ook met de stelling: 'De aanhangers van het utilisme vervallen bij het verdedigen van hun ethische theorie vaak tot morele argumenten (Taylor, 2009, p141). Onder de oppervlakte van waardevrijheid ontdekt Taylor een verholen verschuiving in grondhouding van een onafhankelijk bewustzijn en onkwetsbaarheid als een vals neoliberale belofte (Taylor, 2009, p245). Het ontologische beeld toont de ontwikkeling van een beli-



chaamd zelf tot een constructie van een onthecht zelf. Dat geldt zowel in relatie tot de gemeenschap, de natuur als tot de culturele traditie in het algemeen. Objectivering duidt Taylor als een vreemdend naturalisme.

*Reductionisme: alleen een bedreiging of ook een kans?*

Met Taylor denk ik mee hoe een morele crisis in een bezinningskans is om te buigen. De organisatie van kennis, waarden en zelfbegrip staan in een samenhangend verband. Vanuit een verbindend perspectief tracht ik om 'what is' en ontologische 'what ought to be' spanningsrelaties met elkaar in dialogische discussie te brengen. Met de idee van samenhang tussen expliciete en impliciete kennis kan buiten- of voorwetenschappelijke kennis de werkelijkheidsperceptie beïnvloeden. In het debat tussen wetenschapsdisciplines valt vaak een alomtegenwoordig reductionisme op. Ik volg de these van complexiteitdenker Edgar Morin dat ondanks interne transformaties, wetenschapsdisciplines zich teveel onafhankelijk van elkaar hebben ontwikkeld (Morin, 2008). Morin pleit ervoor om niet gevangen te blijven zitten in de scholenstrijd tussen de positivistische natuurwetenschappen en de geesteswetenschappen. Hoe is in plaats van ondercomplex (af)scheidend denken meer vruchtbare middengrond te vinden op een minder voorspelbare, meervoudige werkelijkheid? Hoe kan de aandacht zich positief richten op een complex responsief denken: door de paradoxen, dilemma's en ambivalenties heen? Het klassieke wetenschapsmodel wordt uitgedaagd om nieuwe verbindingen te vinden door een minder verkokerde visie, mildheid en morele volharding.

De Verlichting heeft in de analyse van Taylor in positieve zin welvaart en technologische ontwikkeling gebracht. In de tijd geplaatst bevorderde de Verlichting wellicht een emancipatie ten aanzien van onderdrukkende geloofsystemen. Op een persoonlijk niveau was verlichte rationaliteit en (zelf) beheersing een bron voor kracht, mondigheid en waardigheid. Maar in de radicale affirmatie ervan streeft het verlichtingsdenken zijn doel voorbij. De implicaties van deze ontwikkeling is volgens Taylor een atomistisch, ongebonden zelfbegrip en mechanisering van het wetenschappelijke wereldbeeld. In deze objectivering van de sociale- en kosmische orde vindt Taylor mijn inziens terecht een oorzaak van het ontbreken van een waarde-oriëntatie en een gebrek aan gemeenschapszin (Taylor, 2009, p70-71). Cruciaal voor Bildung, een juist zelfbegrip en culturele identiteit is een positionering ten aanzien van 'het goede'. Naast een dualistische lichaam/geest scheiding, wordt ook de these van Max Weber aangehaald. Weber ziet in de onttovering van de kosmos door de verklarende natuurwetenschappen en het protestants Christelijke arbeidsethos een voedingsbodem van het ontstaan van het liberale subject en het individualistische kapitalisme. Onder de oppervlakte van een verklarende neutraliteit, ontdekt Taylor een atomistische grondhouding en een onthecht of instrumenteel rationalisme. Hierin vindt Taylor een voedingsbodem voor de huidige morele malaise. De Bronnen van het Zelf valt de omschrijven als een queeste met als inzet een historisch gesitueerd (zelf)begrip. Dit kop-

pel ik aan Bildung. Het boek is niet alleen een discriptieve historische verhandeling. Het is een politiek geladen kritiek op de materieel liberalisme en onthecht individualisme. De gesitueerde mens wordt beïnvloed door de tijdgeest en tegelijkertijd geeft hij/zij eendachtig Bildung deze tijdgeest mede vorm. Taylor presenteert een ontologische positie van waaruit de actuele staat van de moraal wordt belicht en becommentarieerd. Zonder ontologisch fundament is de mens gedesoriënteerd

### *De plaats van ethiek in het hoger onderwijs*

Thom Geurts en Chris Hermans geven aan dat ethiek een belangrijke plaats in de educatie en in (hoger) onderwijs hebben gehad. Ontwikkelingen in onze moderne samenleving hebben echter ook op dit terrein overgeleverde vormen uitgehold. Tegelijkertijd is er een roep om de aandacht voor waarden en normen in het onderwijs te versterken. (Geurts & Hermans, 2014). Onderwijs staat in verbinding met andere maatschappelijke terreinen. De economische afwegingen zijn steeds dominanter geworden, waarbij calculerende burgers geneigd zijn om hun eigen belang als eerste norm voor handelen te beschouwen. De vraag komt op, op welke manier ethiek verbonden kan worden met professioneel handelen van leraren en een heroriëntatie op ethiek in het onderwijs. Het kenmerkende aspect van de ethische invalshoek is de vraag wat mensen redelijkerwijs behoren te doen met het oog op het hoogste goed en 'het goede'. Een ander kenmerk is dat mensen hun standpunten en daden onderbouwen en dat ze zich niet louter door emoties of door gewoonten laten leiden. Dit sluit direct aan op normatieve professionalisering en rationalisering en substantiële rationaliteit en het werk van Charles Taylor en Gadamer. Op deze twee geprefereerde auteurs en denkers zal ik bij de behandeling van instrumentele en substantiële rationaliteit in deze paragraaf nader inzoomen. De kwaliteit van het onderwijs kan vanuit verschillende vensters op de werkelijkheid worden belicht. Bij de economische venster gaat het over de kostprijs, de economische baten en/of de afstemming op de arbeidsmarkt. Vanuit een didactisch venster is de waarde effectiviteit van interventies van de leraar. Vanuit sociaal-emotionele (Bildungs) invalshoek is een belangrijke waarde de bijdrage van onderwijs aan de brede ontwikkeling van de persoonlijkheid van leerlingen en studenten. Vanuit het ethische venster op de werkelijkheid gaat het om de bijdrage van onderwijs aan het vermogen van mensen om hun handelen af te stemmen op 'het goede'. Het goede kan zijn: menselijkheid, solidariteit, vrijheid etc.. Als Bildung ook wordt opgevat als een pleidooi voor versterking van ethische waarden dan moeten we kijken naar de ontwikkeling van ethische waarden in onze moderne samenleving (modernisering). De kenmerkende eigenschap is dat mensen greep proberen te krijgen op hun bestaan als professional door inzicht te krijgen in beslissende wetmatigheden (positivistische wetenschap). De belangrijkste motor voor modernisering is volgens Geurts en Hermans daarom ook rationalisering. Rationalisering van ons professionele handelen vind plaats als we ons doen en laten afstemmen op wetmatigheden die de werkelijkheid bepalen. Wat betekent rationalisering vanuit de culturele invalshoek?

### *Substantiële en instrumentele rationaliteit*

Geurts en Hermans verwijzen voor het behandelen van deze vraag naar het onderscheid van Max Weber in instrumentele rationaliteit en substantiële rationaliteit. Voor substantiële rationaliteit is kenmerkend dat mensen in een gezamenlijke dialoog met behulp van argumenten gepaste probleemdefinities van trage vragen aangeven en antwoorden zoeken. Het gaat naast het waartoe van onderwijs over vragen als het waartoe van de menselijke samenleving. Deze substantiële rationalisering wordt bepaald door de invalshoek van levensoriëntatie en ethiek. Instrumentele rationaliteit heeft geen betrekking op de ethische en levensbeschouwelijke zin van ons handelen, maar heeft betrekking zoals we in hoofdstuk 3 hebben gezien om effectiviteit en andere meetbare zaken. Bij instrumentele rationaliteit is er sprake van een controle en beheersdiscours. Dit beheersen krijgt vorm door inzicht in de processen en wetmatigheden die in de werkelijkheid spelen. Binnen het instrumentele denken komen manieren aan het licht, waarop we ons handelen het beste kunnen aanpassen aan deze processen. Het waartoe valt hier buiten zicht. Vanuit een maatschappelijke kijkraam zien we dat verschillende rationaliteiten in de samenleving van elkaar zijn losgeraakt. In sectoren zoals recht, gezondheidszorg, onderwijs met een eigen instrumentele invalshoek lijken dit verzelfstandigde domeinen. Deze sectoren worden bestuurd door processen, procedures, routines en rollen. Daardoor wordt het handelen steeds effectiever. Echter een belangrijk nadeel is dat de overkoepelende betekenis die de ethische invalshoek eens had door deze beweging is verdwenen. Dan gaat het over levensbeschouwelijke stromingen zoals religie. Een afkalving van substantiële rationaliteit voor de opbouw van de samenleving is hier debet aan. Het wegvallen van de substantiële samenhang in de samenleving wordt aan de kaak gesteld door Charles Taylor. Zoals we in hoofdstuk 2 en 3 hebben gezien wordt ook buiten de economische sector, wordt de economische waarde een centrale en bepalende waarde. Wat mij in het werk van Taylor treft, is dat hij op een positieve manier een weerwoord formuleert. Taylor is mijn inziens zowel kritisch als een bruggenbouwer. Ook Herman Beun typeert Taylor als bruggenbouwer tussen Franstalig en Engelstalig Canada, tussen religie en secularisme, tussen westerse en niet-westerse culturen, en tussen de analytische filosofie van de Angelsaksische wereld en de continentale filosofie van het Europese vasteland en het individu en de gemeenschap (Beun, 2013). In veel sectoren is er een toenemende aandacht voor ethiek. Ethische commissies en ethische beroepscode worden opgericht. Toch zo zal Taylor beamen is dat onvoldoende. De toegenomen aandacht voor ethiek en integer leiderschap is volgens Geurts te danken aan het feit dat mensen/professionals het niet meer nemen dat een wezenlijke dimensie van hun handelen steeds verder wordt verdrongen door techniek en economie. In de woorden van Geurts & Hermans: Het pleidooi voor een grotere betekenis voor ethiek kan gezien worden als een protest tegen de halvering van de rationaliteit tot alleen partiële rationaliteit (Geurts & Hermans, 2014). Moet de educatie op school zich laten reduceren tot aanpassing aan de belangen en processen die

de markt domineren? De pedagogische opdracht van scholen is juist om ons te verhouden en kritisch te zijn ten opzichte van de traditie waarin we staan. Onderwijs voedt op voor een samenleving die er nog niet is. Bildung krijgt ook als pedagogische opdracht betekenis om ons als normatief professional op een substantiële manier in de samenleving te acteren. Een afgeleide daarvan is om in plaats van een radicaal tegengeluid, mensen gereedschap en handvatten te geven met behulp waarvan ze zelf tot ontwikkeling van een gezamenlijk ethisch standpunt komen. In mijn ogen heeft deze benadering meer zeggingskracht dan alleen een anti-instrumentele benadering.

### *Gemeenschapsdenken en substantiële rationaliteit als positief geformuleerd alternatief*

Het communutaurisme van Taylor kan als reactie en kritiek op het doorgesloten liberalisme worden gezien. Het gemeenschapsdenken van Taylor kan in de visie van Beun als een filosofische stroming worden gerekend die benadrukt dat individuen deel uitmaken van een sociale omgeving waaraan ze veel van hun invloeden, opvattingen en behoeften aan ontnemen, en die ze ook nodig hebben om een compleet mens te worden. (Beun, 2014). Taylor valt in zijn werk vooral het atomisme aan. Hieronder verstaat Taylor de neiging om in beschouwingen over het individu de sociale context waarin het functioneert uit het oog te verliezen. Atomisme is volgens Taylor onderdeel van het liberale denken. Deze samentrekking is misschien toch wat snel gedacht. De expliciete veronderstelling van klassieke liberalen is echter zeker dat marktwerking altijd moet leiden tot 'goede' uitkomsten en dat privatisering ook altijd beter werkt dan overheidsinvloed. In het vroegere werk zoals bijvoorbeeld het artikel 'Diversity of goods' (Taylor, 1981) is Taylor meer polemisch ten opzichte van het liberalisme dan zijn latere werk. Taylor helpt als reactie ons om de basiswaarden op te graven. Want – zo stelt Herman Beun- we zijn verleerd onze vaak impliciete waarden onder woorden te brengen. En dat is de ogen van Taylor vooral de schuld van de Verlichting en de redeneermethoden van de natuurwetenschappen die we teveel zijn gaan toepassen op het menselijk leven zelf. Op die manier zijn we naast het onderwijs, de hele samenleving gaan opvatten als systemen die functioneren volgens deze "natuurwetten". In zijn latere werk benadrukt Taylor een anti-positivistische positie. Ook al gebruikt Taylor de term niet in zijn werk, hij heeft mijn inziens wel (ook) een positief te formuleren morele Bildungsagenda. Een agenda waarbij het scheiden van morele ontologie en human agency door de natuurwetenschappen in zichzelf een morele positie kan worden genoemd. Taylor roept op om waarden te expliciteren en deze in een rangorde van hypergoods als richtinggevend kader/kompas te prioriteren.

## **Hoofdstuk 5 Samenvattende conclusie**

De onderzoeksvragen van mijn hoofdzakelijk theoretische scriptie luiden: *Kan Bildung als 'nieuwe' mogelijkheid ten opzichte van de economische/instrumentele benadering van onderwijs(kwaliteit)*

*vorm krijgen?* en de praktijkvraag: *Wat kan Bildung betekenen voor de praktijk van het onderwijs/ het studentenpastoraat?* Deze vragen hebben geleid tot een historisch en een thematisch filosofisch onderzoek.

### *Bildung nader aanschouwd*

Bildung heeft veel weg van 'Liberal education'. Toch volgt deze scriptie de (historische) analyse van Standish & Lovlie en Nordenbo dat het gelijkstellen van Bildung met liberal education zeker één en ander zou versimpelen, maar dat daarmee ook historische aspecten van Bildung verloren gaan. Bildung gaat kortweg over zelfbegrip en de verhouding tot de wereld. De reikwijdte ervan kan nauwelijks overschat worden. Naast historisch bepaald is Bildung niet in het minst ook toekomstgericht: het vormt en leidt op voor een samenleving die er nu nog niet is. Bildung moet volgens Gadamer bijdragen aan het in dialogische openheid leren begrijpen van samenhang en het ervaren van verbondenheid met de ander, 'het andere' en de gemeenschap. Naast democratie en autonomie hoort daar een gesitueerde morele dispositie en waar nodig ook een kritische houding ten opzichte van de traditie en de sociale werkelijkheid bij.

Bij socialisatieprocessen kunnen immers reproductie van een bepaalde ongelijkheid en/of sociale exclusie een bepalende rol spelen. Bildung zou niet louter instrument en dienstknecht van de bestaande orde moeten zijn en aldus bijdragen aan een bewustzijnsverandering die niet alleen uitgaat van ongeremd mateloos kopen en consumeren zonder ecologisch bewustzijn. Ondanks het feit dat de begrippen in de praktijk onderling naar elkaar verwijzen is Bildung meer dan alleen Ausbildung. De taak en bedoeling van onderwijs moeten dus niet ten dienste staan van economische groei alleen en betrekking hebben op het invoegen en aanpassen. Onderwijs is er ook voor cultivering van de (mede) menselijkheid en om een oordeel vormende plaats in de samenleving van nu en morgen te verwerven. Bildung is aldus te zien als een oefening in volwassenheid, zelf-inzicht, morele sensitiviteit, discipline of begrenzing door moreel bewustzijn en goed oordelen, actorschap en verantwoordelijkheid. Kortom richting op basis van karaktervorming, op basis van morele bronnen, voorbeeldfiguren, intrinsieke en beleden waarden en normen (Taylor, 2009). Bildung kan aldus een beperkte toespitsing op economische belangen en arbeidsmarktaspecten relativeren en verrijken. Bildung heeft immers betrekking op een *brede* vorming als betrokken en gesitueerde (wereld)burger. Dit kan een omwenteling in het denken over onderwijs triggeren.

Het mensbeeld ('*uomo universalis*') dat onder het begrip Bildung ligt verwijst terug naar een humanistisch ideaal uit de Renaissance. Voor Humboldt en Schiller is de (zelf)vorming van Bildung voornamelijk esthetisch van aard. Voor Kant is het eerder een rationele/intellectuele onderneming en voor Hegel is het een communitaristisch project. De definitie van Bildung is niet onproblematisch.

Hoe meer je van het onderwerp afweet, hoe bescheidener je wordt. Ook hier en nu in de actualiteit bestaan uiteenlopende opvattingen over wat Bildung behelst. Het maatschappelijk debat is mijn inziens wat geporaliseerd geraakt in voor- en tegenstanders. Vaak zijn onder deze polarisatie steeds andere definities van Bildung te onderscheiden. Als naar de definitie van Bildung wordt gekeken zie je elementen als alzijdige ontwikkeling, karaktervorming, levensoriëntatie en het als mens sociaal en politiek geëngageerd zijn.

### *Bildung aanschouwd in de huidige hoger onderwijs context*

Is in de huidige onderwijscontext Bildung een hype of biedt het daadwerkelijk een 'nieuw' perspectief? De huidige onderwijsideologie is gericht op accountability, transparantie en opbrengst gericht leren. Meetbaarheid en effectiviteit staat bij 'evidence based' benadering van onderwijskwaliteit centraal. In het onderwijs is een technisch/instrumentele opvatting van onderwijs dominant geworden. Daaraan ten grondslag ligt een positivistische rationaliteit ('*empirist turn*') die ervan uitgaat dat conform de (natuur)wetenschappelijke benadering - kennis alleen verkregen kan worden door kwantitatief meten en empirisch testen gebaseerd op 'harde data' en objectiviteit. Dat moet leiden tot betrouwbare en waarde vrije kennis en accountability. De pedagogiek wordt inhoudelijk gedomineerd door de leertheorie. Dit heeft een belangrijke verschuiving teweeggebracht in onderwijsbenadering *weg* van een substantiële onderwijsvisie van '*het waartoe*' en waarden '*van waaruit*' wordt onderwezen naar een instrumenteel denken over onderwijs ter vervulling van vaak extern opgelegde eisen. Een belangrijke markt eis verwijst naar Ausbildung en het zo vaardig mogelijk maken van goede, economisch bruikbare burgers. Het controlediscours en een klimaat van vertrouwen, de professional als mens serieus nemen en het (h)erkennen van diversiteit staan dus op een gespannen voet met elkaar. Steeds meer geldt dat afgestudeerden tien jaar na hun afstuderen niet meer in de eigen discipline actief zijn. Bildung - zo zal ook na het behandelen van de zes hoofdauteurs blijken - is een reële morele mogelijkheid om tegen de zojuist beschreven technische rationaliteit van New Public management tegenwicht te bieden. Soms wordt in dat verband ook wel gesproken over Bildung als 'counternarratief'. Dit brengt ons bij de parallel van Bildung met normatieve professionaliteit.

### *Bildung en normatieve professionaliteit*

Over de kwaliteit van het onderwijs is veel discussie. Regering, inspectie en schoolbesturen en docenten hebben als doel excellent onderwijs te realiseren. In plaats van Bildung voor alleen studenten is ook professionele ontwikkeling van leraren als belangrijk - misschien zelfs het belangrijkste - instrument gezien. Normatieve professionaliteit gaat ervan uit dat een docent naast een set van competenties, ook als persoon leraar *zijn*. De vakkennis, vaardigheden en protocollen krijgen immers pas betekenis door de persoonlijke gekleurde afwegingen in de dagelijkse praktijk die leraren maken.

Bildung van studenten/leerlingen gaat conform het meester/gezel model van leren ervan uit dat ook docenten gebildet zijn. Middels onderwerpen zoals: 'professioneel zelfverstaan', zelfbeeld, taakopvatting, beroepsmotivatie en bezieling en je als docent moeten verhouden tot instrumentaliteit, is er dus ook een link tussen Bildung en normatieve professionaliteit op te merken. Ook recht doen aan pluriformiteit en de transformerende werking ervan is onderdeel van normatieve professionaliteit. Voldoende ruimte voor Normatieve professionaliteit en hermeneutiek is mijn inziens voorwaardelijk voor Bildung.

De pedagogiek en professionalisering wordt volgens Biesta en Wassink & Bakker gedomineerd door de leertheorie met een gerichtheid op effectiviteit en onderwijsopbrengsten. Dat reduceert en vernauwt het venster op de werkelijkheid. Magrini merkt hier in *The History of Social Efficiency* (2013) over op: *'the atuning effect of Ge-stell (Enframing) which limits the scope and power of our modes of world-disclosure: all things show up as resources to be used and discarded when their use value is exhausted'*. Dit heeft naast een vervreemdend effect een belangrijke verschuiving teweeggebracht in onderwijsbenadering weg van een substantiële onderwijsvisie van *'het waartoe'* en waarden *'van waaruit'* wordt onderwezen naar een instrumenteel denken over onderwijs ter vervulling van vaak extern opgelegde eisen. Een belangrijke markteis verwijst naar Ausbildung en het instrumenteel zo vaardig mogelijk maken van goede, in de zin van economisch bruikbare, burgers. Het controlediscours zoals behandeld in hoofdstuk 3 en een klimaat van vertrouwen, de professional als mens serieus nemen, authenticiteit en het (h)erkennen van diversiteit staan op een gespannen voet met elkaar.

#### *Bildung aanschouwd voor zes auteurs*

Niet zelden wordt Bildung als een individueel/individualistisch project van louter persoonlijke ontwikkeling opgevat. De zes gekozen denkers betrekken steeds vanuit een eigen koers en blikveld noties van authenticiteit, menswaardigheid, gemeenschapszin (de levensbeschouwelijke relatie van het individu tot de ander/de gemeenschap/de wereld) bij hun ideeën over vorming en menswording. Deze staan in teken van een levensbeschouwelijke (wereld)oriëntatie waarbij het zelf in relatie staat tot de ander/'het andere'. Deze noties kunnen de bepaling van Bildung als counter narratief en als brugbegrip versterken. Bij alle zes auteurs hebben in meer of mindere mate expliciet een Bildungsagenda voor ogen. Zij breken in dat kader een lans voorzelfinzicht, praktische wijsheid en verstandig oordeelsvermogen ('phronesis'). Ook verantwoordelijkheid en 'gesitueerd in de wereld zijn' ('Dasein') komt aan bod. Naast een individuele duiding van Bildung als zelfverwerkelijking, zelftranscendentie geven de zes auteurs ook de reële morele mogelijkheid van een maatschappelijke transformatie door Bildung aan. Met de mens als gesitueerd wezen is Bildung zowel een individueel als sociaal- en transformatief ideaal. Bildung is daarmee ook gerelateerd aan burgerschap en een

voorwaarde voor het verder ontwikkelen van een samenleving waarin mensen zich verantwoordelijk voelen voor de ander, de gemeenschap en de cultuur. In tegenstelling tot maakbaarheid en een fixatie op controle en (technische) beheersing, is de mens volgens de zes een kwetsbare mens die als een gesitueerd wezen tot zichzelf komt vanuit gemeenschappelijke taal en cultuur. Daartoe moet de mens zich verhouden middels een dynamiek van voortdurende (her)interpretatie, (her)oriëntatie en (her)definitie tot de traditie waarin hij of zij staat. Bildung is - zo zien we benadrukt door de zes hoofdauteurs - geen individuele zaak alleen, het heeft evengoed betrekking op de gemeenschap.

#### *De auteurs nader aanschouwd*

Charles Taylor herkent drie trends in de moderniteit: een verlies aan morele horizonten, een toename van instrumentele rede en (daardoor) een verlies aan vrijheid en authenticiteit. Taylor geeft als communitarist het belang en de noodzaak van een gesitueerde, morele oriëntatie en gemeenschapszin aan. Taylor reageert ook op het naturalisme van New Public management en claimt dat door de technocratie ervan de (onderwijs)benadering waarde vrij is *gemaakt*. Normativiteit en moraal zijn aldus uit het zicht verdreven. Of beter gezegd substantiële rationaliteit en normativiteit is ingewisseld door technische rationaliteit.

Gadamer ziet transformatiemogelijkheden in de ontmoeting met de ander, het andere. Recognitie hiervan staat in teken van menswaardigheid. Bildung vanuit dat perspectief begrepen is je leren thuisvoelen in het vreemde. Dat kan middels het eigen maken ('appropriatie') van het vreemde of 'het andere'. Naast openheid is bij Gadamer een benieuwde en een onderzoekende houding voorwaardelijk voor een authentieke zelfwording. Bij Gadamer loopt authenticiteit als het ware parallel met een tijdelijk zelfverlies in het andere. Het kan gezien worden als een functionele vervreemding om de eigenheid beter in beeld te krijgen. Het in contact staan met morele bronnen kan volgens zowel Taylor als Gadamer bijdragen aan levensbeschouwelijke (wereld)oriëntatie.

Biesta is niet eenduidig uitgesproken over Bildung, maar hij is wel van mening dat naast educatieve wijsheid, virtuositeit kernonderdeel van normatieve professionaliteit van de docent is. Biesta pleit in plaats van kindgericht voor wereldonderwijs en 'pedagogiek van de onderbreking'. De inzet daarvan heeft - net als bij Gadamer - betrekking op het mogelijk maken van een volwassen omgang met de ander en 'het andere'. De omvorming van wat gewenst wordt tot wat wenselijk kan worden geacht voor het individu en de samenleving is daarbij het hogere doel. Nussbaum, Schreurs en Dohmen zijn van de zes auteurs het meest kritisch over het huidige onderwijs klimaat: hun peilers zijn gericht tegen het neo-liberalisme waarin veel in productie en consumptierelaties wordt geduid en de leerling als consument wordt opgevat. Slechts dat wat nuttig is en bijdraagt aan economische groei, kan vanuit dat denkkader waardevol zijn. Nussbaum met haar '*Not for profit*' manifest stelt zich teweer



tegen de *'trickle down'* these waarin wordt aangenomen dat economische groei, welvaart *en* welzijn gelijkmatig voor *alle* mensen bevordert. Het is volgens Nussbaum, Schreurs en Dohmen zeer de vraag of economie zoals deze nu georganiseerd is, werkelijk bijdraagt aan het waarachtig goede leven. De economie en technologie hebben zich teveel gedifferentieerd en kunnen zich in hun ogen ook teveel zelfstandig ('disembedded') ontwikkelen. Als gevolg hiervan is de moraliteit buiten zicht geraakt. De posities van Schreurs, Nussbaum en Dohmen zijn als anti-instrumenteel te duiden. Onderwijs, en de leeromgeving daarbinnen hebben volgens de laatstgenoemde auteurs als waardengemeenschap ook een intrinsieke waarde. Bij Nussbaum, Dohmen en Schreurs zou je kunnen spreken van een humaniserings- en een kosmopolitisch ideaal.

Van de zes auteurs voel ik me het meest verwant met een combinatie van de opvattingen van Gadamer en Taylor, die elk vanuit een eigen benadering, koers en blikveld oproepen op om deel te nemen aan de sociale werkelijkheid en verantwoordelijkheid te nemen om de traditie waarin het individu is gesitueerd, verder te brengen en waar nodig te transformeren. Kritiek op Gadamer is dat deze daarbij niet kritisch en transformatief genoeg is en *kan zijn*. Daarvoor zou juist een *kritische* hermeneutiek zoals bijvoorbeeld bij Habermas en de Frankfurter Schule of Foucault nodig zijn. Bildung en het als individu een heel mens worden zou daarmee ook betrekking hebben op een meer harmonieuze samenleving. Schreurs in steek van complexiteit is interessant, toch kan zijn 'wijsheid van onzekerheid' mij niet voldoende overtuigen. Daarvoor mist mijn inziens een concreet handelingsperspectief zoals bijvoorbeeld bij Henk Oosterling. Ook de criteria van verbinding is kritisch. Mijn positie ten aanzien van de driade: economie, technologie en staat is dat deze wel degelijk bij kunnen dragen aan een gedeeld welzijn en 'het goede', maar economische groei alleen is echter nog niet voldoende. In de anti-economie/ technologie houding in relatie tot zingeving, proef ik een mijn inziens wat achterhaalde radicale systeem/leefwereld dichotomie. Met als voorwaarde normatieve professionalisering hoeft deze paradox van instrumenteel systeem en persoonlijke leefwereld geen kloof of absolute tegenstelling te zijn.

Het is van belang om tussen een trend van positivisme en de mogelijkheid van joint sensemaking, hermeneutiek en normatieve professionalisering als synthese een hernieuwd evenwichtige verhouding te vinden.

### *Bildung aanschouwd als verbindings narrative én counternarratief*

Bildung wordt in deze scriptie niet in tegenstelling tot de kenniseconomie gedacht. Bildung krijgt als evenknie, juist een gelijkwaardige en aanvullende betekenis. In die zin zijn de posities van Dohmen/ Nussbaum, Schreurs en misschien ook Biesta omtrent Bildung als tegenstroom meer radicaal, meer anti-instrumenteel of kritischer te noemen. Een belangrijke Bildungsvraag is hoe we op verantwoor-

delijke wijze kunnen reageren op en op vreedzame wijze kunnen leven met de ander en 'het andere'. Het kunnen uithouden van verschil en pluriformiteit en het met elkaar dialogisch in gesprek blijven en gezamenlijke zingeving ('*joint sensemaking*') lijkt een grotere uitdaging dan het benadrukken van de verschillen gevolgd door polarisatie. Taylor en Gadamer zijn vanuit dat criteria referentieauteur. Dat betekent mijn inziens een morele oproep van Bildung als 'morele injectie' niet alleen aan het adres van anderen of 'het andere', maar zeker ook een oproep aan jezelf. Vandaar dat ik zelf tracht het reductionisme te vermijden dat het positivisme wordt verweten. Het is van belang om tussen *the empirist turn* en de '*interpretive turn*' een evenwichtige verhouding te vinden. Als het gaat om het positivisme binnen het onderwijs, heeft dit als gevolg dat wetenschappelijke kennis onze oordelen wel kunnen voeden, maar niet kunnen vervangen. Zo kan er in plaats van *evidence based* benadering beter sprake zijn van een *evidence informed* benadering. Als docent ben je dan nog steeds in staat om zelf te oordelen, mede op basis van de beschikbare kennis, ervaring en intuïtie. De uitdaging voor de praktijk is mijns inziens om in plaats van een [of-of] keuze een [en-en] keuze en een nieuwe taal (bijvoorbeeld die van complexiteit en inter- en transdisciplinaire wetenschap) te formuleren om Bildung als morele dispositie en als handelingspraktijk verder te doordenken. In die zin kan naast een counter narratief, Bildung ook als een 'verbindingsnarratief' worden opgevat.

In de geschetste context geeft deze scriptie aan dat Bildung niet perse een hype is en in potentie inderdaad een nieuw en beter perspectief kan bieden op een bewuste persoonsvorming en socialisatie. Bildung brengt mijn inziens de mogelijkheid om pedagogisch over onderwijs te praten weer terug op de agenda. Bildung kan daarom een nuancerend tegenwicht bieden tegen een geobjectiveerde en puur rationalistische (zakelijke) benadering van onderwijs en onderwijskwaliteit en ik sta daarin niet alleen. '*Bildung disrupts a view of education which holds that knowledge is an object which is statically preserved and cognitively transmitted. Instead it begins with the idea that knowledge is intrinsically tied to and generated out of unique human experience and contexts, and ends in knowledge as a communally constructed, freely available practice*' (Good & Garrison, 2010, p53).

Het is kortom mijn opvatting dat een toename van de aandacht voor Bildung een positieve ontwikkeling is, omdat die zoals Ton van Zonderen aangeeft raakt aan het hele wezen van een leraar en in een breder kader staat van het herwinnen van een rijkere opvatting over wat goed onderwijs is. Het gaat niet alleen over effectiviteit, maar ook over de normatieve vraag welke doelen onderwijs moet dienen en professionele besluitvorming, commitment en vertrouwen (Van Zonderen, 2016, p6-7).

Er zijn duidelijke overeenkomsten tussen Bildung en de insteek van MoTiv zoals: '*responsible adulthood*', '*the inside matters*', zelfbewustzijn en integer leiderschap te onderkennen. Bildung met per-

soonlijke en spirituele vorming betekent een reële mogelijkheid om zich te onderscheiden van commerciële trainingsbureaus die ook werken voor de TUDELFT. Middels een gerichtheid op zingeving, de hermeneutische competentie van de pastores en aandacht aan het narratieve levensverhaal van studenten en de existentiële bevraging van persoonlijke- en arbeidsidentiteit is dat mogelijk.

#### *Tot slot*

De student voorbereiden op de toekomst is een complexe aangelegenheid. Een enge gerichtheid op alleen vakvaardigheid is niet voldoende. De toekomst is onzeker. Juist dit gegeven kan gebruikt worden in het pleidooi voor Bildung. Studenten moeten leren omgaan met constante verandering, onzekerheid en complexiteit. Naast kennis zijn ook waarden en idealen van belang waarmee studenten in (interne) dialoog kunnen gaan, zodat zij zelf kunnen ontdekken wat zij richtinggevend en waardevol voor een goed leven vinden.

Als het gaat om wetenschapstheorie, dan volgt deze scriptie de complexiteitsdenker Edgar Morin die het heeft over disciplinair reductionisme en 'blind science'. Een nieuwe mogelijkheid voor Bildung zal vanuit dat complexiteit perspectief interdisciplinair of transdisciplinair onderzoek zijn. Eenzijdige foci op enerzijds alleen machtsverschillen dan wel de enig referentie van het toevoegen van economische waarden en effectiviteit moeten vermeden worden. Vanuit dit te nauwe blikveld op de werkelijkheid vallen andere belangrijke elementen van de werkelijkheid buiten zicht. In relatie tot een positivistische benadering zoals evidence based benadering lijkt het mij belangrijk, om de potentiële waarde van deze laatste niet te ontkennen, maar daar een dialogische discussie mee aan te gaan. Anders gezegd: in de onderkenning van een beschrijvend/descriptief reductionisme is het de kunst om niet in de valkuil te stappen van (andersom) een normatief/hermeneutisch reductionisme. Op deze manier heeft mijn inziens de positivistische en instrumentele benadering behoefte aan een hermeneutische benadering: als gelijkwaardige evenknie. Daarmee kent Bildung en normatieve professionalisering een verrijkend perspectief. Vervolgonderzoek is mogelijk bijvoorbeeld over de vraag *hoe* Bildung als agoramodel met de docent als rolmodel en cultuurdrager vorm kan krijgen.

Toch lijkt het erop dat in de zoektocht naar nieuw vocabulair voor visie op onderwijsvernieuwing en het waartoe van onderwijs, Bildung in plaats van een panacee, een belangrijk, maar tegelijkertijd slechts één facet is. Bildung van het hoger onderwijs kan opgevat worden als een ketenverantwoordelijkheid van de opleidingsinstituten, universiteitsbibliotheken, het studentenpastoraat en Studium Generale. Ook het vinden van een afstemming/samenhang van Bildung met normatieve professionalisering, initiatieven zoals de Bildung Academie, Ucadamy buiten het formele curriculum en meer betrokkenheid van studenten bij de organisatie van onderwijs van de onderwijs kan de normatieve validiteit van goed onderwijs en Bildung versterken.

## Literatuur

- Adorno, T. (1962), *Theorie der Halbbildung*, In: Pleines, J. (ed), (1978). *Bildungstheorien: Probleme und Positionen*. Herder
- Alma, H. & Smaling, A. (2010). *Waarvoor je leeft, studies naar humanistische bronnen van zin*. Humanistic University Press
- Alma, H. & Lentvelt-Mulders, G. (2010), *Waardevolle wetenschap, zingeving en humanisering in het wetenschappelijk onderwijs*, Universiteit voor Humanistiek
- Assmann, A. (2004). *Der vaterliche Bucherschrank – uber Vergangenheit und Zukunft der Bildung*. In: *Zeitschrift fur Padagogik* 50(1), p 5-20.
- Bakker & Wassink (2015). *Leraren en goed leren: Normatieve professionalisering in het onderwijs*. Gevonden op: <http://www.voion.nl/downloads/1eb47d0e-9a57-4f84-b090-ba33840cb198>
- Baldacchinol, J. (2014), *John Dewey, Liberty and the pedagogy of disposition*, Springer
- Bieri, P. (2012). *Hoe willen wij leven?* Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. BoomLemma
- Biesta, G. (2002). *How general can Bildung be? Reflections on the future of a modern educational Ideal*. In: *Journal of Philosophy of Education*, nr. 36 (3) p377-390.
- Blok, D. (2003). *Universities in the marketplace, the commercialization of Higher Education*, Princeton University Press
- Boele, K., (2015). *Onderwijsheid, Terug naar waar het echt om gaat*, Klement-Pelckmans
- Bohlin, H (2008), *Bildung and Moral Self-Cultivation in Higher Education: What Does It Mean, and How Can It be Achieved?* Forum on Public Policy. A Journal of the Oxford Round Table. Questia.
- Borgnakke, K. (2008): *Dannelse. Filosofisk Leksikon*. Gyldendal
- Breuer, I. (2000). *Taylor*. Lemniscaat
- Bruford, W. H. (1975) *The German Tradition of Self-Cultivation from Humboldt to Thomas Mann*. Cambridge University Press
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. Oxford University.
- Buren, M. van (2014). *Hij opende mij de ogen*, TROUW 15 maart 2014
- Caputo, (2000). *More radical Hermeneutics*, Indiana University Press
- Choi, N. (2009). *Defending anti-naturalism after the interpretive turn: Charles Taylor and the human sciences*. *History of Political Thought* 30 (4) p693-718
- Crombrugge, H. van (2011) *Vorming tussen gisteren en morgen*, In: *Onderwijsraad Essays over vorming in het onderwijs*, maart 2011, Onderwijsraad
- Damstra, J. (2011), *Moreeel Verantwoord Leiderschap*, UvH
- Dallmayr, F. (2016) *Cross-Cultural Encounters: Gadamer and Merleau-Ponty*. In: Jung H., Embree L. (eds) *Political Phenomenology. Contributions To Phenomenology*, vol 84. Springer
- Delanty, G. & Strydom, P. (2003) *Philosophies of Social Science: The Classic and Contemporary Readings*. Maidenhead & Philadelphia: Open University Press
- Derkse, W. (2002). *Vitaal leven, pleidooi voor een onderwijswende*, Vught: Radbout stichting
- Derkse, W. (2004). *Vruchtbare nutteloosheid: het belang van algemene vorming in de context van beroepsgerichte academische opleidingen*, *Tijdschrift voor Medisch Onderwijs*, maart 2004, Vol. 23, Nr1, p57-63
- Derkse, W. (2011). *Vorming en het belang daarvan*. In: *Onderwijsraad Essays over vorming in het onderwijs*, maart 2011, Onderwijsraad
- Dekkers, G., & Evrengun, H. (2002). *Middelbaar onderwijs in Nederland: Een halve eeuw strijd tussen beleidsmakers en scholen*, gevonden op: [www.historischnieuwsblad.nl](http://www.historischnieuwsblad.nl)
- Dobber, J. (2017), *Waarom een kamerbezoek burgerzin kan verhogen*, TROUW, 28 september 2017

- Dohmen, J. (2016), *Stop het narcisme, doe aan Bildung*, NRC Handelsblad 20 november 2016
- Dohmen, J. (2016). *Bildung is het fundament van onderwijs*, gevonden op: <http://www.modernebildung.nl/bildungs-teksten>
- Dohmen, J. (2015). *De noodzaak van Bildung in het onderwijs*, Narthex, Tijdschrift voor levensbeschouwing en onderwijs, mei
- Dohmen, J. (2013). *Levenskunst op scholen*. Essay over een andere cultuur van omgaan met jezelf en anderen. Vereniging van bijzondere scholen
- Dohmen, J. & Van Buren, M. van (2011), *De prijs van Vrijheid*, AMBO
- Dohmen, J. (2008). *Het leven als kunstwerk*. Ambo
- Dohmen, J. (2001). *De laatmoderne queeste naar authenticiteit*. In: Wijsgerig Perspectief 41(3) Boom
- Doorenbal, R. (2005). *Klassieke oudheid en vroege kerk*, Driestar educatief
- Dune, J. (1993) *Back to the rough ground*, University of Notre Dame
- Everts, G. (2012). *Niet onderwijzen vóór, maar dóór*. Beter Onderwijs Nederland.
- Ewijk, H. van & Kunneman, H. (2013) *Praktijken van normatieve professionalisering*. SWP
- Fay, B. (1996), *Contemporary Philosophy of Social Science: A Multicultural Approach*, Willey-Brackwell
- Ferraris, M. (1996). *History of Hermeneutics*, Humanities Press
- Franzel, S. (2014). *Recycling Bildung: From the Humboldt forum to Humboldt and back*, University of Missouri
- Freire, P. (1970, 2000). *Pedagogy of the oppressed: 30th anniversary edition*. Continuum Pub Group
- Gadamer, H-G. (1960), *Waarheid en Methode. Hoofdpijnen van een filosofische hermenutiek*, Vantilt
- Gadamer, H-G., (1992). *The idea of a university*. In: Misgeld, D. (Ed.), Hans-Georg Gadamer on education, poetry, and history: *Applied hermeneutics*. (pp. 47-59). State University of New York Press
- Gadamer, H-G. (2001). *Education is self-education*. Journal of Philosophy of education , 35(4), p529-538
- Gadamer H-G. (2013). *Het schone. Kunst als spel, symbool & feest*, Boom
- Humboldt, W. von, (1903), *Gesammelte Schrifte I*, Behr's Verlag
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and education*, SUNY
- Gill, S. (2015). *Holding Oneself Open in a Conversation" – Gadamer's Philosophical Hermeneutics and the Ethics of Dialogue*, Journal of Dialogue Studies. Institute for Dialogue Studies
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: theory, culture, and schooling*. Boulder: Westview Press.
- Good & Garrison, (2010). *Traces of Hegelian Bildung in Dewey's philosophy*. In: Fairfield, P. (Ed.), John Dewey and continental philosophy (pp. 44-68). Southern Illinois University
- Gude, R. & Van Stralen, G. (2011). *En denken... Bildung voor leraren*. ISVW Uitgevers
- Gustavsson, B. (2013). *The idea of democratic 'bildung': Its transformation in space and time*. In: Laginder A., Nordvall, H. & Crowther, J. (Eds.). *Popular education, power and democracy* (p.35-49). NIACE
- Heidegger, M. (1998). *Ontology – The hermeneutics of facticity*. Indiana State University Press
- Hersh, R.H. (2015). *Moral and character education: A ground-truth perspective*. Journal of Research in Character Education, 11 (1), 67. Questia.
- Horlacher, R. (2004), *What is Bildung, why padagogik cannot stay away from the concept of Bildung*. In: Siljander, P. & Kivelä, A. & Sutinen A. (eds), *Concepts of Bildung and growth*, Sense Publishers
- Howe, K. (2003), *Methodological divides towards democratic educational Research*, Kluwe Academic Publishers
- Huijjer, M. *Bildung als papieren tijger*. Trouw 4 oktober 2015
- Humboldt, W. von (1962). *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Verlag Freies Geistesleben.

- Humboldt, W. von (2000), *Theory of Bildung*. In: Westbury, I. Hopmann, S. Riquarts K. (eds), *Teaching as Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. Lawrence Erlbaum
- Kant, I. (1982), *Über Pädagogik*. In: I. Kant, *Schriften zur Anthropologie, Geschichtphilosophie, Politik und Pädagogik* (p695-761). Insel
- Kant, I. (1988). *Wat is Verlichting?* Kok
- Kant, I. (1784/1999). *Beantwortung der Frage: was ist Aufklärung?* F. Meiner.
- Jacobs G., Meij R., Tenwolde, H. & Zomer, Y. (red) (2008). *Goed werk. Verkenning van normatieve professionalisering*. SWP
- Jansen, P. (2005), *Jansen, Blijven bedenken*, Wageningen Universiteit
- Kaldeway, J., De Heer, C., & Bulterman-Bos. J. (2014). *Opbrengstgericht of talentgericht werken? Een onderzoek naar onderwijsvisies*. Tijdschrift voor lerarenopleiders, 35(1), p35-47.
- Kelchtermans, G. (2012), *De leraar als (on)eigentijdse professional*, Centrum voor Onderwijsbeleid, vernieuwing en leraaropleiding KU Leuven
- Kevin Quinn, J. & Brown, N. (1998). *Pragmatism and Pedagogy*. Educational Philosophy and theory Vol. 30. No2 p163-174
- Klafi, W. (1986). *Die Bedeutung des klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemässes Konzept von allgemeiner Bildung*. Zeitschrift für Pädagogik, 32(4), p455-476
- Kleemans, J. (2014). *Aandacht voor Bildung in het hoger onderwijs*. In: Lutters, J. (2014). *Over Plato's voetafdruk*, (2014). Windesheim.
- Knoops. C. (2010). *Verslaggevings theorieën: Een wetenschapsfilosofische analyse*, Erasmus universiteit
- Kunneman, H. (2013), *Kleine waarden en grote waarden – Normatieve professionalisering als politiek perspectief*. SWP
- Kunneman, H. (2005), *Vorbij het dikke ik, bouwstenen voor een kritisch humanisme*, Humanistic University Press
- Kunneman, H. (1986). *De waarheidstrechter: een communicatie theoretisch perspectief op wetenschap en samenleving*. Boom.
- Lechner, D. (2003) *Bildung macht frei. Humanistischer en realistische Bildung in Duitsland 1600-1860*. Asksant.
- Leezenberg, M. & Vries, G. de (2005), *Wetenschapsfilosofie voor de geesteswetenschappen*. Amsterdam University Press
- Lenders, J. (2005). *Boekbespreking 'Bildung macht frei'*, Pedagogiek vol 25, issue 3, p217-220
- Looren, H. & Bem, S. (2008), *Kernthema's in de psychologische wetenschap*, Boom
- Lovlie, L., Mortensen, K. & Nordenbo, S. (2003) *Educating Humanity: Bildung in Postmodernity*, Blackwell
- Lovlie, L. (2002). *The promise of Bildung*. Journal of philosophy of Education. Vol. 36 Issue3 p467-486
- Lüth, C. (1998). *On Wilhelm von Humboldt's theory of Bildung dedicated to Wolfgang Klafki for his 70th birthday*. In: Journal of Curriculum studies 30 (1).
- Lutters, J. (2014), *Over Plato's voetafdruk*, Windesheim
- Magrini, (2013). *Social efficiency and instrumentalism in education*, Routledge
- Masschelein, S. & Simons, M. (2008). *Our will to learn and the assemblage of a learning apparatus*. In: Fejes A. & Nicoll, K. *Foucault and life-long learning: governing Governing the subject*. Routledge
- Meijer, W.A.J. (2013), *Onderwijs. Weer weten Waarom*. SWP
- Meijers, F. (2014), *Het onzekere voor het zekere*. Garant
- Morin, E. (2008), *On complexity*, Hampton Press
- Miller, A (2007), *Rhetoric, paideia and the old idea of liberal education*. Journal of Philosophy of education, 41(2), p186-206 doi: 10. 1111/j. 1467-9752.2007.00558.x
- Ministerie van onderwijs en cultuur (2015), *Strategische agenda hoger onderwijs: De waarde van weten*, MOCW

Muynck, B. de (2003). *Boekbespreking Bildung macht Frei, Humanistische en realistische vorming in Duitsland*, Jaargang 53, december 2003, p47-49 gevonden op:  
<http://wapenveldonline.nl/artikel/57/bildung-macht-frei/>

Noergaard, O. (2011). *Bildung in a New Context in Danish University Teaching with Some Remarkable Results*. Forum on Public Policy Forum on Public Policy: A Journal of the Oxford Round Table

Nussbaum, M. (1997), *Cultivating Humanity, a classical defence of reform in liberal education*, London: Harvard University Press

Nussbaum, M. (2010), *Not For profit, why democracy needs the Humanities*, Princeton University Press

Nussbaum, M.C. (2012), *Mogelijkheden scheppen: een nieuwe benadering van de menselijke ontwikkeling*, AMBO

Onderwijsraad (2011). *Advies Onderwijs vormt*, maart, Den Haag

Onderwijsraad (2006), *Naar meer evidence based onderwijs*, Den Haag

Oudemans, Th.C.W. (2009). Gadamer's wijsgerige interpretatieleer, gevonden op:  
<http://www.filosofie.info/wp-content/uploads/Gadamer.pdf>

Outwight, W. (1987) *New Philosophies of Social Science: Realism, Hermeneutics and Critical Theory Theoretical Traditions in the Social Sciences*

Pascarella, E. (e.a.) (2005). *Liberal Arts Colleges and Liberal Arts Education*. In: ASHE Higher Education Report, Volume 31, Number 3.

Pinar, W. (2001). *The character of curriculum studies: Bildung, currere, and the recurring question of the subject*. Palgrave Macmillan

Pleines, J. (1989), *Studien zur Bildungstheorie, Wissenschaftliche Buchengesellschaft Report*, Volume 31, Number 3.

Potters, O. (2014), *Onderzoek naar Bildung binnen de Alanus Hochschule* In: *Plato's voetafdruk*, Jutters, J. (ed). Windesheim

Pleij, S. (2012). *Wij willen Bildung, Wij willen Bildung*. In: *Vrij Nederland*, 3 april

Rabinow, P & Sullivan, W (1979, 1987), *The Interpretive turn: A sercond look*, University of California

Rashotte, J. (2005). *Knowing the nurse practioner: dominant discourses shaping our horizons*. Nursing Philosophy, Volume 6, Issue 1 January p51-62

Reijngoud, T. (2013). *Volgers en vormers*. Lias

Regan, P. (2012), *Hans-Georg Gadamer's philosophical hermeneutics: Concepts of reading, understanding and interpretation*, META: Research in Hermeneutics, phenomenology and practical philosophy Vol IV, No2/December 2012 p. 286-303, University of Lancashire

Rollins, G (2010). *Review of Martha Nussbaum Not for Profit: Why democracies need the Humanities*. Harvard University Press

Rosmalen, B. van (2016), *Muzische professionalisering*, Uitgeverij IJzer

Rorty, R. (1979), *Philosophy and the Mirror of Nature*, Princeton University Press

Ruiter, J. de (2013). *Uit de boekenkast Gadamer, H-G. (1960). Wahrheit und Methode Grundzüge einer philosophischen hermeneutik*, TvC.

Savater, F. (2006), *De waarde van opvoeden*, Bijleveld

Schreurs, M. (2016), *Put hoop uit onbehagen in de samenleving*, de Volkskrant, 20 september

Schreurs, M. & Otten, M. (2016), *Bildung in het voortgezet onderwijs*, Narthex Bildung editie maart

Schreurs, M. (2006). *Literair Laboratorium*. SUN

Siettsma, S. J. & Vries, A. de (1977), *Onderwijs nu en straks; om de vrijheid en deugdelijkheid van het onderwijs*. Vuurbaak

Siljander, P. & Kivelä, A. & Sutinen A. (2012), *Concepts of Bildung and growth*, Sense Publishers

Sloterdijk, P. (2000), *Die Verachtung der Massen: Versuch über Kulturkämpfe in der modernen Gesellschaft*, Damm & Sonn

Smeyers, P. & Lemmens, W. (1995). *Het project van Charles Taylor Over authenticiteit en de oorsprong van het moderne 'morele zelf'*. *Ethische perspectieven* (2) p9-15

Suárez Müller, F. (2009) *Manuscript van Politics of change. Naar een politiek van verandering*. Amsterdam. b

Taylor, C. (2009), *Bronnen van het zelf*, Lemniscaat

Taylor, C. (1991), Three malaise from Sources of the self, gevonden op: <http://faculty.vassar.edu/brvannor/Phil110/malaises.htm>

Taylor, C. (1991), *Ethics of authenticity*, Harvard University Press

Taylor, C. (1983), 'Diversity of goods' In: Sen, A & Williams, B. (red), *Utilitarianism and beyond*, Cambridge University

Tenorth, H-E (1995). *Alle alles zu lehren. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* vol. 41, nr6 p1012-1015

Tenorth, H-E (1986). *Allgemein Bildung, Analysen zur ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft*. *Zeitschrift für Pädagogie* vol. 41, nr.6 p1012-1015

Van Stralen, G. & Gude, R. (2012): *...En Denken! Bildung voor leraren*. ISVW Uitgeverij

Varkoy, O. (2010), *The Concept of Bildung*, *Philosophy of Music Education Review*, Vol 18, No1 (Spring) p. 85- 96, Indiana University Press

Verbugge, A. (2015), *Nederlands in het hoger onderwijs en geen globalish*, NRC Handelsblad 20 juni 2015

Verhagen, J. (2014), *De stille crisis in het onderwijs, paper markt moraliteit en samenleving*, anr 183087, 22 april 2014

Vessey, D. (2005). *Alterity and Faith in Gadamer's Hermeneutics*. *Society for Phenomenology and Existential Philosophy Annual Conference*, Salt Lake City, October

Voronchenko, T. (2017) Teaching Mexican-American Literature in Siberia: Global Perspective on Universal Values in Character Education of Students. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences* Issue 5. P. 55-62

Wal, K. van der (2001) *Charles Taylor*, *Wijsgerig perspectief* 41 (3)

Wal, K. van der (2010), *De wereld van Charles Taylor*, gevonden op: <http://www.filosofiegroningen.nl/taylor.htm>

Wal, K. van der (2011), *Nieuwe Vensters op de werkelijkheid*, Klement Pelckmans

Wassink, H. en Bakker, C. (2014) *Normatieve professionalisering en begeleiders in het onderwijs*. *Beter Begeleiden Digitaal*, maart 2014

Wassink, H. & Bakker, C. (2013) *Op zoek naar balans. Instrumentele en normatieve professionalisering*. *Meso Magazine* 191, 9-13

Weggeman, M. (2008), *Leidinggeven aan professionals? Niet doen!* *Scriptum*

Winter, M. de (2004), *Opvoeden: waarden en waartoe?* In: Diekstra, R., Berg, M. van der & Rigter, J. (eds), *Waardenvolle of waardeloze samenleving?* Karakter Uitgevers

Zondere van, T. (2016), *We geven les in wie we zijn*, Narthex Bildungs editie maart, Versus en VDLG



### Andere bronnen:

<http://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=112870>

<https://www.hu.nl/los/Onderwijs-en-Opvoeding/Visie-op-onderwijs/Bildung>

Beun, H. (2013), *Charles Taylor, (1931-heden)*, Idee nr. 4 gevonden op:

<https://vanmierlostichting.d66.nl/fundamenten-sociaal-liberalisme/sociaal-liberale-denkers/charles-taylor-1931/>

Bieri, P. (2005). *Wie wäre es, gebildet zu sein?* Festrede von Prof. Dr. Bieri. Paedagogische Hochschule Bern [http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads\\_internet/publikationen/Bieri\\_Gebildet\\_sein.pdf](http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/publikationen/Bieri_Gebildet_sein.pdf)

Biesta, G. (2014). Wat is goed onderwijs? Over kwalificatie, socialisatie en subjectivering. 24 maart 2014 Gevonden op: <http://nivoz.nl/artikelen/wat-is-goed-onderwijs-over-kwalificatie-socialisatie-en-subjectivering/>

Boven, J. van (2011). *De interpretatiekunde van Charles Taylor*, gevonden op:

<http://jefboven.blogspot.nl/2011/09/de-interpretatiekunde-van-charles.html>

De Deugd, J. (2015). Verslag conferentie Bildung in de oberwijspraktijk, In Holland Rotterdam

Delta: <http://www.delta.tudelft.nl/artikel/how-to-avoid-being-a-blind-giant/33084>.

<http://www.doncartel.nl/2006/10/11/wat-is-echte-kennis-2-kennistypen-in-de-wetenschap/>

Dohmen, J. (2012), Lezing over Bildung voor De school voor filosofie en wijsheid te Wageningen

Dohmen, J. (2016), Sorates lezing 'Moderne Bildung', Bildung 14 november, Den Haag

Geurts, Th. & Hermans, C. (2015). Ethische waarde en leraarschap gevonden op:

<http://www.thomgeurts.nl/ethische-waarden-en-leraarschap/>

Gieles, R. (datum onbekend), Terug naar het gevoel: kunst in de romantiek gevonden op:

<http://www.geschiedenisbeleven.nl/terug-naar-het-gevoel-kunst-in-de-romantiek>

Howe, K. (1998). The Interpretive turn and the new debate in Education, *Educational Researcher* 27 (8), p13-21

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.568.3041&rep=rep1&type=pdf>

HUMAN, (2014) Filosofisch kwartet uitzending over Bildung dd. 28 juni 2013 gevonden op:

[https://www.npo.nl/het-filosofisch-kwintet/28-06-2015/VPWON\\_1242013](https://www.npo.nl/het-filosofisch-kwintet/28-06-2015/VPWON_1242013)

Klerk, B. de (2016), Postmodern Bildung, Bildungstheorie in onderwijspraktijk en studentenpastoraat,

Narhex website maart 2016 <http://vdlginfo.nl/p/1/92/ms1-5/meest-recente-narhex>

Nussbaum, M. (2014), Pedagogy & the Inhumanities, Pedagogic nihilism fights a windmill battle against international capital, weblog

Onderwijsraad (2015) Onderwijsdialoog over de professionele ruimte van de leraar gevonden op:

<https://www.onderwijsraad.nl/actueel/nieuws/uitnodiging-onderwijsdialoog-professionele-ruimte/item7312>

Onderwijsraad (2014), *Een eigentijds curriculum*. Gevonden op:

<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2014/een-eigentijds-curriculum/volledig/item7128>

Onderwijsraad (2013), *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*. Gevonden op:

<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2013/een-smalle-kijk-op-onderwijskwaliteit/item7042>

Ophelders, G. (2016), Bildung: Jezelf worden is wezenlijk relationeel van aard gevonden op:

<https://www.han.nl/hanovatie/artikelen/bildung-jezelf-worden-is-/>

Platform 2032 gevonden op: <http://onsonderwijs2032.nl/>

Platform Beta techniek (2013), Video: 'Waar een klein land groot in moet worden'.

<https://talentstimuleren.nl/thema/talentontwikkeling/videos/32-waar-een-klein-land-groot-in-moet-woorden>

Rutten, E. (2013), Het hervinden van ons authentieke zelf: Charles Taylor over de malaise van de moderniteit, voordracht gehouden op 6 juni voor masterclass Wijsbegeerte in Den Haag over de bankencrisis

Veugelers, W. (2015), Wat bedoelt Jet Bussemaker met Bildung? Gevonden op:  
<https://www.uvh.nl/actueel/juni-2015/wiel-veugelers-wat-bedoelt-jet-bussemaker-met-bildung>  
[www.dehumanistischecanon.nl](http://www.dehumanistischecanon.nl)

Verrijt, T., Leest, B., Mommers, A. & Sijstermans, E. (2015) Discussienota: Kwaliteitszorg en kwaliteitscultuur in het hoger onderwijs, Radboud Universiteit  
<https://www.inholland.nl/media/7955/25032015-verslag-conferentie-bildung-in-de-onderwijspraktijk-inholland-rotterdam.pdf>

Van der Duijn, (2012), Rede De universiteit en profile en en face' ter geleehheid van de opening van het academische jaar Protestant Theologische Universiteit Utrecht', 31 augustus 2012  
<http://faculty.vassar.edu/brvannor/Phil110/malaises.htm>

Veugelers, W. (2015). <https://www.uvh.nl/actueel/juni-2015/wiel-veugelers-wat-bedoelt-jet-bussemaker-met-bildung>

Verbrugge, A. (2013), Ad Verbrugge in Volgers en vormers Bewust Onderwijs Nederland

Wal, K. van der (2006), De wereld van Charles Taylor gevonden op:  
<http://www.filosofiegroningen.nl/taylor.htm>

Wessels, K, & Dusch, K. (2016), Bildung, wat betekent dat nu eigenlijk? Nivoz gevonden op:  
<http://nivoz.nl/artikelen/bildung-wat-betekent-dat-nu/>

Wet op het hoger onderwijs: gevonden op: <http://wetten.overheid.nl/BWBR0005682/2013-07-04>

## Bijlage I Bildung binnen het studentenpastoraat

Sinds 2014 ben ik als stagiair en later als medewerker via een zzp constructie betrokken bij trainingsorganisatie MoTiv. Drie MoTiv-trainers zijn theologen. Naast het kernteam is er sprake van een tweede schil van medewerkers die op een free lance basis samenwerkt met het kernteam. Daarbij zijn twee humanisten betrokken. Naast mij is ook Carla Louwens en sinds 2016 ook een islamitisch geestelijk verzorgster bij MoTiv betrokken. Op die manier beoogt MoTiv de TUDELFT student een passend aanbod te bieden.

MoTiv is het centrum voor ontwikkeling van professionele inspiratie en werkt onder andere voor TUDelft en de Haagse Hogeschool. De naam 'studentenpastoraat' is losgelaten. MoTiv focust op spiritualiteit, praktische waarde van motivatie in wetenschap en technologie. Er worden activiteiten georganiseerd met het oog op zingeving, integer leiderschap, identiteit en talentontwikkeling. MoTiv werkt vanuit de christelijke traditie maar werkt voor de nodige diversiteit samen met andere religieuze en levensbeschouwelijke achtergronden. Daar waar de TUDelft zich bij excellentie en de studiesuccesagenda hoofdzakelijk richt op de organisatiekant en de studieplanning, richt MoTiv zich op de binnenkant en zingeving van de student. Ook zelfinzicht, ethische bewustwording, heelheid en identiteitsvorming door zelfreflectie en het stimuleren van morele sensibilisering en mentale weerbaarheid zijn belangrijk. MoTiv biedt ruimte om op verhaal te komen tijdens groepsactiviteiten, publieke events zoals Nact van de Filosofie, Debatavond met Virgiel en Global Meeting Point en (bestuurs) trainingen. De basisvooronderstelling waar MoTiv vanuit werkt, is dat een passend en zichtbaar laagdrempelig studentenpastoraat narratieve levensthema's kan verhelderen en ook kan leiden tot bezinning en levensbeschouwing. Thema's die tijdens trainingen aan de orde komen zijn: zelf- en toekomstbeeld van studenten, kernervaringen tijdens het bestuursjaar, morele dilemma's en persoonlijke rouw. Kortom: MoTiv biedt een integraal programma gericht op het leren samenwerken en persoonlijke effectiviteit.

Sinds begin 2016 wordt er een samen met LSE (Leiden) en NewConnective (Amsterdam) een Student & Leven programma opgezet om te leren omgaan met ethische dilemma's en een training 'Het diepe in'. Al deze trainings-concepten<sup>27</sup> hebben betrekking op talentontwikkeling, waardeontwikkeling en collectieve ambities. Het gaat uiteindelijk om het faciliteren van persoonlijk en integer leiderschap aan ingenieurs van de toekomst, ook wanneer er niet direct een oplossingsstrategie in zicht is. Bildung ligt op het snijvlak van educatie en persoonlijke begeleiding. De 'inside matters' MoTiv-

---

<sup>27</sup> Je zou ze in het verlengde van deze scriptie Bildungsconcepten kunnen noemen

formule maakt ruimte voor zingeving, reflectie, identiteit en empowerment. De methode van waaruit de groepsbegeleiding van (bestuurs)teams vorm krijgt, is existentieel en narratief. MoTiv is van mening dat ook bij (bestuurs)problemen en zelfs in tijden van crisis, glimpen van bewustwording kunnen ontstaan. De persoonlijke levensverhalen van studenten inspireren om met elkaar in dialoog te gaan. Dat betekent praten mét studenten en hen daarin serieus nemen in plaats van praten tégen studenten. MoTiv gelooft in de kracht van de mens om tijdens de training tot zelfbewustzijn en inzicht te komen. De student is de ervaringsdeskundige en expert van het eigen leven. Zelfbewustzijn en betekenis kunnen ontstaan door gezamenlijke zingeving, zelfonderzoek, feedback en peersuggesties. Het hogere doel is een meer adequaat zelfbeeld: het eigen referentiekader in beeld krijgen en inzien hoe dat zich verhoudt tot dat van anderen. Studenten leren in (bestuurs)trainingen te reflecteren op persoonlijke ervaringen, motivatie en inspiratie en het belang van diversiteit bij samenwerken. Zo kunnen nieuwe inzichten worden verworven op het gebied van kernkwaliteiten, teamrollen, kernwaarden en basisovertuigingen in relatie tot die van belangrijke anderen en de omliggende wereld. Of zoals studenten het zelf zeggen: handvatten krijgen om van het bestuursjaar een succes te maken. Kortom: MoTiv kiest bewust voor de binnenkant van de mens en het bewust en zichtbaar maken van impliciete vooronderstellingen: Ken uzelve! Het hogere doel daarvan is het stimuleren van persoonlijke groei. De term Bildung wordt de laatste tijd vaker gebruikt. Toch is er door de theologische lading van het begrip een zekere verlegenheid om het naar andere partijen toe te gebruiken. Bildung wordt naast een beladen verleden door een enkele pastor verbonden aan een aanbodgerichte benadering van studentbegeleiding. Daarvoor is MoTiv allergisch.

Kansen en bedreigingen MoTiv ziet het als een uitdaging om zo concreet, doelgroepgericht en zichtbaar mogelijk te maken hoe Bildung in de dagelijkse praktijk een plek krijgt. Bildung krijgt vorm in trainingen en groepsgesprekken met studenten. Naast groepsgesprekken zijn er individuele gesprekken van het Haagse studentenpastoraat (HaastU), waarin het vooral om de vraag gaat: hoe leef ik mijn leven, hoe kijk ik tegen de dingen aan en hoe ga ik om met wat in mijn leven niet zo gaat als ik zou willen. In deze gesprekken wordt geprobeerd om studenten te prikkelen tot persoonlijk reflecteren: wat gebeurt er, wat betekent dat voor mij en hoe wil ik nu verder?' Met meer bewustwording kunnen Bildung en Ausbildung in onze tijd meer in elkaars verlengde liggen. Het nuts- en efficiencydenken wordt door MoTiv als een bedreiging voor Bildung gezien. Andere bedreigingen zijn volgens MoTiv: elitisme, een nauwe focus op alleen de eigen cultuur. Ook de economische crisis en het bezuinigen, waardoor alleen het economische resultaat geldt, worden als bedreigingen ervaren. 'Theoretisch afstandelijk' is een laatste bedreiging. De kans voor Bildung is het bijdragen aan persoonlijke ontwikkeling en aan Ausbildung. In plaats van het denken in zuivere tegenstellingen, kunnen Bildung en Ausbildung met aan elkaar verbonden worden. Andere kansen zijn: het realiseren van het goede

leven, relativering, respect voor mens en natuur en meer levensluchtigheid. En als er wat verder wordt gekeken dan alleen het economische perspectief, dan heeft de economie in mijn ogen ook baat bij Bildung. In tijden van complexiteit en onzekerheid moeten we zin geven en vaste basisaannamen tot onderwerp van onderzoek maken. In de beroepspraktijk hebben een aantal TUDELFT docenten van met name de robotica vakgroep aangegeven dat ethiek onderdeel zou moeten zijn van het primaire curriculum. In de LBS conferentie blijkt na een gezamenlijk bezoek aan de TUDELFT dat hier wellicht ook een kans ligt voor MoTiv om naast bestuurstrainingen meer betrokken te zijn bij het primaire proces van educatie, didaktiek en pedagogiek.

Ook kan een (leer)gemeenschap zonder een vorm van Bildung uit elkaar vallen. Het bouwen van gemeenschappen kan als kernkwaliteit voor MoTiv gelden. Verder gaat het bijvoorbeeld bij de 21e - eeuwse vaardigheden niet om ICT-geletterdheid alleen. Belangrijker zijn creativiteit en bredere of interdisciplinaire verbanden leren zien. Het faciliteren van een dialoog tussen verschillende experts, UD's en hoogleraren uit verschillende disciplines is een kans. De uitdaging is mijns inziens om de bedreigingen tot kansen voor Bildung te maken. Met meer bewustwording kunnen Bildung en Ausbil- dung in onze tijd meer in elkaars verlengde liggen.