

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a preprint version which may differ from the publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/160564>

Please be advised that this information was generated on 2021-06-24 and may be subject to change.

Bildung en levensbeschouwing

CHRIS HERMANS Verus

Wat is de bijdrage van godsdienst/levensbeschouwing aan de persoonsvorming van leerlingen opgevat als Bildung? Onderwijs heeft zijn doel in een (brede) Bildung van nieuwe generaties. Vanuit dit perspectief moet de betekenis van persoonsvorming worden verstaan. In het verlengde hiervan ligt de bijdrage van GL. Anders gezegd: de belangrijkste redenen voor de plaats van GL in het onderwijs overstijgen het vak. Ze liggen in een opvatting over het 'waartoe' van goed onderwijs en over het doel en inhoud van Bildung.

Bildung

Er bestaan zoveel opvattingen van *Bildung* dat dit begrip een gesprek over doel en inhoud van onderwijs en de toekomst van het onderwijs eerder bemoeilijkt dan eenvoudiger maakt. Elke opvatting kan zich beroepen op historische gestalten van deze opvatting, filosofische en pedagogische vertegenwoordigers en (soms ook) onderwijsvernieuwingen tot in onze tijd. In het begrip gaan verschillende visies schuil op doel en inhoud van het onderwijs in verschillende maatschappelijke configuraties en verschillende historische perioden. Lukt het ons om de visies bij elkaar te houden in een poging om recht te doen aan de complexiteit van onderwijs en vorming. Een pedagoog die deze poging heeft gewaagd, is Karl Ernst Nipkow. Hij formuleert in zijn boek *Bildung als Lebensbegeleitung und Erneuerung* (Nipkow 1990, pp.32-38) vijf kenmerken of criteria van *Bildung*. Ik wil mij daar graag bij aansluiten, hoewel de verhouding tussen deze vijf kenmerken altijd een spannende, want contextueel is. Onderwijspedagogisch zullen er steeds weer keuzen gemaakt worden. Het bildungsbegrip geeft geen antwoorden: het helpt om bepaalde criteria niet te vergeten.

Vijf kenmerken van Bildung

Nipkow geeft vijf kenmerken van *Bildung*, die ik zal hanteren bij mijn invulling te geven aan persoonsvorming.

1. *Een volwassen in en met de wereld zijn.* Voor de burgers van Athena was 'paideia' het ideaal van vorming, ofwel het doel om als burger in de polis mee te kunnen praten en beslissen (Nipkow 1990, p.33). *Bildung* is een oefenplaats voor nieuwe generaties om zich te ontwikkelen tot een volwassen in en met de wereld zijn. In de geschiedenis staat onderwijs onder druk om burgers aan te passen aan het dominante politiek-economische systeem. In reactie hierop is er een tendens om het onderwijs tot een vrijplaats te maken in dienst van de vorming van kinderen. Beide zijn onwenselijke posities.. Zowel betrokkenheid als kritische distantie tegenover de sociale levensvormen en maatschappij-inrichting zijn vereist.
2. *Ware menselijkheid (utopie).* *Bildung* is gericht op het mogelijke in de ontwikkeling van het kind die het bestaande overstijgt. Daarom spreekt Nipkow over een utopisch criterium (p.34). *Bildung* is uitdrukking van de hoop op een menswaardige toekomst voor het zich ontwikkelende kind, maar ook voor de samenleving. Dit is de emancipatoire gerichtheid van onderwijs. Ware menselijkheid verwijst naar een normatief criterium: een ideaal van volmaakt geluk. Wat is een goed mens, goed samenleven? In een pluralistische samenleving betekent dit een veelheid van antwoorden. Niet kiezen is onmogelijk. Met *Bildung* kiest men positie over wat men beschouwt als goed onderwijs.
3. *Subjectwording.* Een derde criterium ligt in het subject als bron en criterium voor vrijheid en mondigheid. Iedere mens heeft het vermogen om te spreken en handelen en kan op de verantwoordelijkheid daarvoor worden aangesproken (Arendt 1998). Wie deze mondigheid ontzegd wordt, wordt verantwoordelijkheid ontnomen. Verantwoordelijkheid berust op de waardigheid over het goede te spreken en handelen en hierop te kunnen reflecteren.
4. *Interpretatie van traditie.* *Bildung* kan niet zonder herinnering van gestalten van geslaagd en niet-geslaagd menselijk leven en samenleven. Herinnering vraagt om interpretatie. *Bildung* is gericht op het leren deelnemen aan de voortgaande interpretatie van menselijk leven en samenleven met het oog op de vraag naar ware menselijkheid. Ook de dreigende ecologische crisis (en migratie, zorg,

ongelijkheid, etc.) vraagt van de nieuwe generatie om te leren deelnemen aan een kritische interpretatie van het handelen van mensen.

5. *Wederzijds verstaan*. *Bildung* veronderstelt een sociale dimensie, ofwel samenleven met anderen. Samenleven ontstaat waar sprekende en handelende mensen relaties vormen en samen komen. Meer nog, mondigheid en vrijheid van subjecten realiseert zich slechts in een sociale ruimte met andere subjecten die evenzo gekenmerkt worden. Deze sociale ruimte wordt gekenmerkt door vrijheid en pluraliteit (Arendt 1998, p.198). De ander kan een daad stellen of een uitspraak doen die ik niet begrijp. *Bildung* vereist een gerichtheid om elkaar wederzijds te leren verstaan. Daarbij gaat niet alleen om het leren van communicatieve vaardigheden, maar om het leren begrijpen (interpreteren) van de betekenis van het spreken en handelen van anderen.

1. Praktisch-normatieve levensvoering

Wat betekent volwassen in en met de wereld zijn (Nipkow) op het vlak van persoonsvorming? Een mens heeft drie vermogens: cognitieve, affectieve en volitionele. Alle drie spelen ze een rol in persoonsvorming, maar de kern is de vorming van de wil. Citaat: *"In my view, then, the ultimate source of practical normative authority lies not in reason but in the will"* (Frankfurt 2006). Ik gebruik hiervoor de term (praktisch-normatieve) levensvoering. In het dagelijks spraakgebruik spreekt men over karakter, persoonlijke identiteit, zichzelf zijn. Normatief verwijst hierbij naar redenen die uitdrukken dat iets van waarde en/of uiteindelijke waarde is.¹

De vraag 'hoe te leven' stellen we als mens niet vanuit een belangeloze nieuwsgierigheid. We staan zelf op het spel. Welke betekenis hebben de dingen, mensen, gebeurtenissen voor mij? Vorming van de wil begint met het hebben van zorg voor zaken die belang voor mij hebben. 'Zorg hebben' is fundamenteel menselijk, een activiteit die ons verbindt aan de wereld buiten ons én met onszelf. Door het beoefenen van zorg worden we volwassen. Volwassenheid impliceert binding aangaan met de wereld buiten je én jezelf verbinden met deze betrokkenheid.

Volwassenheid kenmerkt zich verder door het reflectieve vermogen om verlangens te vormen omtrent verlangens. Dit proces versterkt de stabiliteit en continuïteit van de verlangens die uitdrukking zijn van onze betrokkenheid op de wereld. Dit reflectief vermogen komt echter niet in de plaats van zorg en betrokkenheid. Zonder betrokkenheid is reflectie leeg. Nadenken over onze verlangens tot handelen helpt echter om verlangens te vormen omtrent onze verlangens. Dat versterkt onze wil, die ons verbindt aan de wereld en met onszelf.

Vanuit het eerste kenmerk van Nipkow zou ik *praktisch-normatieve levensvoering* omschrijven als: de ontwikkeling van verlangens om te handelen waarnaar onze zorg uitgaat en het zich identificeren met en reflecteren op deze verlangens waardoor ze continuïteit en stabiliteit krijgen.

2. Liefde als ware menselijkheid

Wat betekent een gerichtheid op ware menselijkheid (*Bildung*) op het vlak van persoonsvorming? Er zijn vele doelen als uitdrukking van onze zorg, die in tijd en ruimte realiseerbaar. Daardoor wordt de wil ook van het ene naar het andere doel gevoerd. Alles is voorbijgaand (niets blijvend), omdat het in functie van een ander doel staat. Is er ook waarde die niet voorbijgaand is? Volgens Frankfurt kunnen mensen dit ervaren in liefde, als een bijzondere gestalte van zorg.² Kenmerkend voor liefde is de aanvaarding van iets als waardevol in zichzelf. Bijvoorbeeld de liefde van ouders voor hun kind is een vorm van zorg die onvoorwaardelijk is. Het merkwaardige van liefde is dat het niet voelt als een vrije keuze, maar we worden gegrepen door het object van onze liefde. Ze overkomt ons! Dit maakt ons bewust van een menswaardigheid die onvoorwaardelijk en van uiteindelijke waarde is, maar voorbij onze maakbaarheid ligt. In de mens die lief heeft, vormt zich een verlangen te handelen in het belang van goede of het volmaakte geluk van het object van onze liefde. De wil kan niet anders dan zich van harte overgeven.

¹ Dit begrip omvat meer dan slechts ethiek, de vraag naar de juiste verhouding tot anderen. Het omvat ook de vraag naar het eigen geluk en vragen naar de bedoeling van het leven (spiritualiteit, religie).

² Het object van liefde kan zijn: een persoon, groep, traditie, ideaal, kwaliteit van een ervaring, taal, cultuur, een bepaalde natuur enzovoorts.

Dit laat zien dat een gerichtheid op ware menselijkheid een utopisch verlangen is. Ik noem dit een besef van mateloosheid of grenzeloosheid. De ervaring van liefde is zonder deze grenzeloosheid niet te begrijpen: echt of volmaakt geluk is niet het resultaat van onze maakbaarheid. *Bildung* als levensvoering omvat dus de ontwikkeling van een besef van grenzeloosheid, waarin de wil zich van ganser harte overgeeft aan het verlangen naar wat uiteindelijke waarde heeft.

3. Subjectwording in vrijheid

Persoonsvorming heeft ook te maken met subjectwording, mondigheid en vrijheid, maar ik denk dat hierover de meeste misverstanden heersen. Vrijheid wordt (vaak) opgevat als het afwezig zijn van enige veroorzaking (in de zin van causaliteit) van mijn wil door buiten de persoon liggende bronnen (machten en krachten). Simpel gezegd: het subject is geheel zelf bron van zelfbepaling.

De aanwezigheid van antecedente oorzaken zegt echter niks over de ervaring van vrijheid door de wil (Frankfurt 2005). We zijn altijd verwickeld in praktijken en levensgeschiedenissen met andere mensen. Wat te denken van de invloed van de staat die elke burger beschouwt als een zelfstandige economische eenheid die zelfvoorzienend behoort te zijn! Als burger van Nederland valt er niet te ontkomen aan deze beïnvloeding.

Wat bepaalt dan of de wil zich als 'vrij' ervaart? Waarvan is de wil 'vrij' die zich als 'vrij' ervaart? De optimale ervaring van (menselijke) vrijheid van de wil is de ervaring zich van ganser harte over te geven aan een verlangen tot (niet) handelen. Terug naar het voorbeeld van ouderliefde: deze liefde motiveert de ouders om zich van ganser harte voor het geluk van het kind in te zetten. Natuurlijk kunnen er zich situaties voordoen waarin een ouder weerstand voelt, bijvoorbeeld wanneer het kind keuzes maakt waar men niet achter kan staan. De kern van de ervaring van liefde is echter een wil die zich niet gedwongen weet. In de liefde geeft een mens zich van ganser harte. Het is een vorm van willen, die niet voelt als willen in de zin van besluit om iets te willen. Het gaat vanzelf, als in een *flow*, een 'ongedwongen' willen, zonder zwaartekracht.

Voor mondigheid geldt hetzelfde. Het is niet de vrijheid om elke opvatting omtrent het eigen verlangen om (niet) te handelen naar voren te brengen. Dat staat haaks op wat ik hierboven als het vermogen tot reflectiviteit heb omschreven. Persoonsvorming heeft betrekking op het vormen van (meta-)verlangens omtrent verlangens teneinde continuïteit en stabiliteit aan de wil te geven. Simpelweg: je wilt als mens niet een vat van tegenstrijdigheid zijn en anders handelen dan je eigenlijk wilt handelen. Mondigheid impliceert dus ook een reflectieve verhouding tot de eigen verlangens. Ze weerspiegelt de wil om als persoon congruent met de eigen verlangens te handelen en spreken.

4. Levensvoering en traditie

Persoonsvorming kan ook niet zonder interpretatie van traditie (herinnering), omdat praktische levensvoering plaats vindt in bestaande praktijken, levensvormen, teksten, gebouwen, sociale media enzovoorts. Jongeren die de school binnenstappen, zijn al verwickeld in allerlei zaken van zorg en liefde. Wanneer men een jongere vraagt naar redenen om (niet) te handelen, dan vraagt men naar diens verlangens om (niet) te handelen. Diens redenen om te handelen zijn niet het resultaat van een redenering, maar liggen besloten in de handelingen en praktijken waarin hij reeds is verwickeld. Iedere mens staat in traditie(s) van betekenis en neemt deel aan de voortgaande interpretatie ervan. Kenmerkend voor persoonsvorming in het onderwijs is dat leerlingen ook kennis maken met tradities die hen onbekend zijn, zodat het voorwerp van hun zorg en liefde vergroot kan worden. Tegelijkertijd komen jongeren ook binnen met ervaringen van onvrijheid en zelfvervreemding. Scholen (leraren) moeten ook keuzen maken voor wat men als pedagogisch wenselijk ziet voor hun persoonsvorming.

5. Wederzijds verstaan

Ten slotte is persoonsvorming gericht op wederzijds verstaan. Mensen zijn verschillend in waar hun zorg en liefde naar uitgaat (voor een deel ook niet, zoals de behoefte aan erkenning, respect, hulp, nabijheid). De ander kan een daad stellen of uitspraak doen, die we niet begrijpen. Om tot verstaan te komen, moeten we inzicht krijgen in de interpretatie die de ander geeft van diens handelen. We zijn geïnteresseerd in de redenen (drijfveren, motieven, verlangens) die in het handelen aanwezig zijn. Wat we voor ogen moeten houden, is dat het gaat om praktische levensvoering ofwel om concrete

handelingen (of het nalaten van handelen) van mensen op grond van motieven die uitdrukken waarom iets voor hen van waarde is. Ook hier zullen scholen (leraren) keuzen maken vanuit wat zij pedagogisch wenselijk vinden.

Levensbeschouwing als omgaan met contingentie

Wat is de bijdrage van GL aan de *Bildung* van leerlingen opgevat als levensvoering? Ik heb vijf dimensies in *Bildung* onderscheiden en verbonden met het idee van levensvoering. In het onderstaande beperk ik mij tot een centraal thema van levensbeschouwing: het omgaan met contingentie, waarna ik een didactiek schets voor levensbeschouwing als levensvoering.

Een besef van grens, ofwel niet-maakbaarheid, is een fundamentele conditie van het menselijk bestaan. Dit geldt voor cognitieve vermogens, het gevoel en de wil. De antropoloog Clifford Geertz (1966, p. 14) verwijst naar een drievoudig grensbesef:

- de grens van de verklarende rede;
- de grens van het vermogen om een gebroken hart (lijden) uit te houden en
- de grens van het morele handelen waarin de wil het morele inzicht niet volgt.

Als dit grensbesef lang voortduurt, tast ze volgens Geertz het fundamentele vermogen van de mens aan om zin te kunnen geven aan zijn bestaan. Het vermogen zichzelf in tijd en ruimte een plaats te geven wordt onder iemands voeten weggeslagen. Er is geen grond meer om op te staan.

In de filosofie van de religie wordt deze conditie van het menselijk bestaan gethematiseerd in het begrip contingentie. Contingentie is wat niet noodzakelijk is, wel mogelijk en actueel geworden is. Er is geen voldoende grond voor het feitelijk 'zo zijn' van een gebeurtenis (Wuchterl 2012). Er is ook geen menselijke handeling die alsnog een voldoende grond voor de gebeurtenis kan geven. Je blijft achter met een vraag naar het waarom, waarvoor geen voldoende redenen zijn. Het is déze mens overkomen.

Een contingentie-ervaring zet aan tot denken omtrent de betekenis van het gebeurde, omdat er iets van existentiële waarde op het spel staat. Waar de zorg van een mens niet naar uitgaat of wat geen voorwerp van zijn of haar liefde is, kan nooit een ervaring van contingentie zijn, omdat het geen existentiële waarde heeft. Een contingentie-ervaring is daarmee een subjectieve ervaring: niet afdwingbaar en voor iedereen verschillend. Ogenschijnlijk dezelfde ervaring leidt voor de ene mens tot het besef van contingentie en voor de andere mens niet. Vanuit een besef van contingentie heeft, gaat men vragen stellen aan het leven. We noemen deze in het vak GL levensvragen. Levensvragen betreffen voor mij dus de als contingent ervaren grenservaringen in het menselijk bestaan.

Contingentie-ervaringen worden gekenmerkt door een grensbesef én de mogelijkheid van grenzeloosheid. Er kan zich doorheen het grensbesef een onverwacht nieuwe mogelijkheid openen die wordt ervaren als echt of volmaakt geluk (Hermans 2015). Je wordt er als mens letterlijk stil van het geluk dat je overvalt! Het besef van grenzeloosheid is voor religieuze mensen verbonden met de Naam van God. Spirituele mensen kennen wel dit besef van grenzeloosheid, maar verbinden het niet met de Naam van God of een hogere macht.

Didactiek van levensbeschouwing als levensvoering

Welke didactiek past bij levensbeschouwing als (praktisch-normatieve) levensvoering? Ze sluit aan bij de traditie van deugdethische vorming (Sanderse 2014) of spirituele vorming (Hense 2014). Een persoon wordt levensbeschouwelijk gevormd door betrokkenheid in praktische levensvoering waarin hij of zij leert omgaan met levensvragen die getekend zijn door contingentie en door deze praktische levensvoering en de reflectie daarop groeit men levensbeschouwelijk als persoon. Men ontwikkelt kwaliteiten in het omgaan met levensvragen. Er is dus zowel betrokkenheid als reflectie vereist. Een didactiek van levensvoering komt onder meer neer op (in het kort, zie verder: Hermans 2001).

- Het doel is niet participatie (betrokkenheid), maar participatie is een middel: het gaat om een leergerichte participatie.
- Het leren is gericht op het ontstollen van traditie(s) van omgaan met contingentie die in de intentionaliteit van mensen in de levensvoering aanwezig is.

- Participatie is legitiem perifeer, dat wil zeggen het is legitiem voor de lerende om aan de periferie van een praktijk te staan. Tegelijkertijd wordt men in deze positie gezien als een volwaardige deelnemer met een gelijkwaardige inbreng in de meerstemmige interpretatie van deze praktijk.
- Leren is sociaal proces waarbij betekenissen van levensvoering tussen mensen worden uitgewisseld (interactie). De lerende neemt eerst deel aan een voortgaande interpretatie voordat hij of zij zelf afwegingen en keuzen maakt in de eigen levensvoering.
- Leren is ontwikkelingsgericht waarbij de lerende in vrijheid auteurschap ontwikkelt van de eigen gerichtheid tot (niet) handelen.
- Leren is bemiddeld dat wil zeggen de lerende verwerft een mentaal gereedschap (zoals het idee van contingentie), waarmee men een bepaalde mentale activiteit kan voltrekken (zoals het interpreteren van ervaringen van ongerijmdheid van zichzelf en anderen).
- Leren is betekenisvol in de zin dat het oefenplaatsen van levensbeschouwelijk leven en samenleven zijn (in diversiteit), verankerd in een historische, sociale en culturele context.

Zo'n didactiek van levensvoering veronderstelt tot slot de volgende praktijksuggesties:

- Praktijken van interreligieuze dialoog als oefenplaats van hermeneutische communicatie;
- Devotionele praktijken waarin spirituele en religieuze mensen uitdrukking geven aan het besef van grenzeloosheid;
- Creatieve praktijken waarin men wege van verbeelding zoekt om het grensbesef en het besef van grenzeloosheid uit te drukken;
- Fysieke praktijken zoals zen, yoga, vasten en onthouding, waarin lichamelijke ervaringen de toegang vormen tot het grensbesef en besef van grenzeloosheid;
- Reizen, en pelgrimages gericht op het bezoeken van een heilige plaats of het onderzoeken van de eigen omgang met levensvragen;
- Deugdzaam handelen in praktijken voor en met mensen die zorg en liefde nodig hebben;
- Praktijken van oordeelsvorming waarin men leert luisteren en waarnemen naar de beweegredenen van waaruit mensen handelen en leren.

Literatuur

Arendt, H. (1998). *The Human Condition*. 2nd Edition. Chicago: Chicago U.P.

Frankfurt, H.G. (2004). *The reasons of love*. Princeton: Princeton U.P.

Frankfurt, H.G. (2006). *Taking ourselves Seriously and Getting it right*. Stanford: Stanford U.P.

Geertz, Cl. (1966). Religion as a cultural system. In: M. Banton (ed.). *Anthropological Approaches to the Study of Religion* (pp. 1-46). London: Tavistock Publications.

Hermans, C.A.M. (2001). *Participerend leren. Grondslagen van religieuze vorming in een globaliserende wereld*. Budel: Damon.

Hermans, C.A.M. (2015). Towards a Theory of Spiritual and Religious Experiences. A building block approach of the unexpected possible. *Archive of the Psychology of Religion* 37(2), pp.141-167.

Hense, E.H. (2014). Current practices of Christian spirituality. In: E.H. Hense, F. Jaspers & P.Nissen (eds.). *Present-day spiritualities. Contrasts and Overlaps (Studies in Theology and Religion)* (pp. 43-61). Leiden: Brill

Sanderse, W. (2014). Karaktervorming in het onderwijs. In: Ruud Klarus en Fedor de Beer (red.). *Waar, goed en schoon onderwijs*. (pp.304-327). Leusden: ISVW Uitgevers.

Nipkow, K.E. (1990). *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung*. Gütersloh: Gerd Mohn.

Wuchterl, K. (2011). *Kontingenzt – Oder das Andere der Vernunft*. Stuttgart: Frans Steiner Verlag.