

# Plato's voetafdruk

Liberal arts en bildung in het hoger onderwijs



LECTORAAT DIDACTIEK EN INHOUD VAN DE KUNSTVAKKEN

ZWOLLE 2014

# **Plato's voetafdruk**

*Liberal arts en bildung in het hoger onderwijs*

Hanke Drop

Caroline Gaus

Jos Kleemans

Olga Potters

Mathi Vijgen (redactie)

Janeke Wienk

Jeroen Lutters

*(eindredactie)*

Tekst: Hanke Drop, Jos Kleemans, Jeroen Lutters, Olga Potters, Janeke Wienk,  
Caroliene Gaus (voorwoord)  
Redactie: Mathi Vijgen, Fennanda Verweij, Welmoed van der Wal  
Fotografie: Boris Lutters en Jelijm Verhoeven

Dit is een uitgave van Christelijke Hogeschool Windesheim in samenwerking met ArtEZ Hogeschool voor de Kunsten, Hogeschool Utrecht en Bernard Lievegoed University. Niets van deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt worden zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Oktober 2014

## Übers Lernziel hinaus: Der Bildungsimpuls des Studium Generale

Een woord vooraf door Caroline Graus

Einen Platz im Leben zu finden und zu behaupten, ist für junge Menschen heutzutage sicherlich eine der drängendsten Herausforderungen. Möglichst bald zu einem kompetenten Fachmann zu werden, der seine Aufgaben sachkundig, sicher und präzise löst, scheint auf den ersten Blick der beste Weg zu diesem Ziel zu sein, und dieser Weg führt häufiger als je zuvor an Hochschulen oder Universitäten, in zeitgemäße Fachstudiengänge mit festen Strukturen, exaktem Zeitplan und klar definierten Lernzielen.

Doch haben die Hochschulen ihre Aufgabe schon erfüllt, wenn sie jenes Fachwissen vermitteln, das nötig scheint, um einen vermeintlichen ‚Platz im Leben‘ anzusteuern? So wichtig das sein mag - ich glaube, wir sollten nicht damit zufrieden sein. Denn seinen Platz im Leben findet man nicht wie ein Puzzlesteinchen, das sich, nach einer Zeit des Probierens und Hin- und Herschiebens, doch bald einfügt in den Rahmen eines größeren Motivs.

Expertise veraltet schnell, so lautet jedenfalls die Formel des lebenslangen Lernens. Doch wichtiger als diese Formel ist noch etwas ganz anderes: Als die Autoren dieser Studie nach Alfter kamen, um zu erfahren, was das Studium Generale an der Alanus Hochschule vermitteln will, hatten wir damaligen Mitarbeiter dort zunächst schnell eine Antwort bereit: ‚Bildung, die mehr ist als reine Ausbildung!‘ Und dann, beim Versuch, diese neuerliche Formel doch ein wenig zu entschlüsseln, machten wir selbst die Erfahrung, wie schwer es fällt, dieses Mehr genauer zu bestimmen.

Die Frage, was denn als Bildung gelten darf, hat nämlich die Crux, dass nahezu jeder Antwortversuch denselben Einwand provoziert: ‚Das allein ist doch noch keine Bildung!‘ Und meist ist der Einwand sehr berechtigt, ganz gleich, von welcher Seite er vorgebracht wird. Wenn nach Bildung gefragt wird, stößt die Bestimmung von Lernzielen, die ein effizientes Fachstudium nachvollziehbar und überschaubar machen soll, an ihre Grenzen.

Im Ringen um die bestmögliche Anpassung an unsere Lebenswelt vergessen wir nämlich leicht, dass wir nicht nur lernfähige und definierbare sondern vielmehr äußerst originelle Wesen sind, die sich mitteilen, urteilen und argumentieren, Wesen,

die sich verändern, die handeln und erfinden. Als Menschen sind wir nicht völlig berechenbar, sondern mindestens ebenso schöpferisch und spontan. Wenn wir uns als Menschen im eigentlich Menschlichen sicher bewegen wollen, müssen wir deshalb nicht nur in der Lage sein, zu lernen und uns möglichst geschickt an unsere Umwelt anzupassen.

Mindestens ebenso wichtig ist die Fähigkeit, diesem Originellen und Fremden zu begegnen, indem wir überlegen, verstehen, mit uns und anderen zu Rate gehen, Stellung beziehen, gestalten und selbst entschlossen handeln können, wo Information und erlernbares Wissen allein prinzipiell keine hinreichende Orientierung bieten. Das gelingt erst, wenn wir selbst zu einer autonomen und zugleich verständigen Persönlichkeit finden, und das heißt: wenn wir uns bilden.

Wenn also gefragt wird, warum man junge Menschen mit einem Studium Generale aus Philosophie, Literatur, Dichtung, Tanz, Kunstgeschichte und – ja, warum nicht? – vielleicht eines Tages auch mit ungelösten Rätseln der Physik oder der Mathematik plagen will, dann vielleicht deshalb: Die Konfrontation mit Dingen, die uns fremd erscheinen, sich dem Kalkül widersetzen, Deutungen fordern statt Informationen zu liefern, und Vertiefung verlangen, um uns überhaupt erst verständlich zu werden, führt ganz sicher nicht zu einem bestimmten Ziel. Aber gerade deshalb hilft sie uns, jene Autonomie und Verständigkeit zu entwickeln, die die Auseinandersetzung mit dem Menschlichen und dem stets aufs Neue Fremden darin überhaupt erst gelingen lässt. Und deshalb vermag sie zu bilden.

Die Diskussion, was Bildung ist und was es braucht, um Bildung zu vermitteln, hat sich nach dem Besuch im vorigen Jahr in Alfter noch lange und auch in größeren Runden fortgesetzt. Sie hat eine Fachbereichskonferenz einen ganzen Tag lang beschäftigt, eine Ringvorlesung inspiriert, und ich bin sicher, sie ist noch längst nicht abgeschlossen.

Ich wünsche dieser Studie, dass sie solche Diskussionen auch weiterhin in Gang hält!

**Dr. Caroline Gaus**

*Köln, September 2014*

## Inhoudsopgave

### **Übers Lernziel hinaus: Der Bildungsimpuls des Studium Generale**

Een woord vooraf door Caroline Gaus

### **Over Plato's voetafdruk** 5

Inleiding door Jeroen Lutters

### **Aandacht voor bildung in het hoger onderwijs** 19

Literatuurverkenning door Jos Kleemans

### **Onderzoek naar bildung op Alanus Hochschule** 47

Praktijkverkenning door Olga Potters

### **Confrontatie met het vreemde** 75

Toekomstverkenning door Hanke Drop

### **Het gesprek** 91

Nawoord Janeke Wienk

### **Doorpraten** 97

Discussiepunten uit de literatuur- en praktijkverkenning



## Over Plato's voetafdruk

Inleiding door dr. Jeroen Lutters

Wat is de plek van bildung en liberal arts in het hoger onderwijs? Welke pedagogische visie en didactische aanpak maken deze educatieve tradities passend in het hbo van de 21<sup>e</sup> eeuw? Een pedagogiek die zich richt op in deze traditie bekende begrippen als 'bildung' of '*Nachwuchs*'? Een eigentijdse didactiek die valt of staat met een passende inhoud, docenten, methodiek, techniek en omgeving?

### Maestro

Dit zijn precies de vragen waarop het Maestroprogramma, dat vanaf eind 2010 gestalte kreeg, bij het lectoraat Didactiek en Inhoud van de Kunstvakken van Windesheim zich heeft gericht. Dit programma besteedt aandacht aan onderwijs waarin niet alleen de buitenwereld maar ook de binnenwereld telt. Hier komen de werelden van Plato en Aristoteles, de inhoudelijk gerichte didactiek en de mensgerichte pedagogiek, samen. Met de komst van het Maestroprogramma 2010-2015 is een onderzoeksprogramma uitgerold dat ik sinds 2014 ook wel ben gaan aanduiden als een proces van '*Mastering Creativity*'. Het programma bestaat uit een serie deelonderzoeken, waarvan de eerste resultaten in deze bundel worden gepresenteerd.

### Het Alanusonderzoek

Het Alanusonderzoek dat in deze bundel centraal staat, is een deelonderzoek van het Maestroprogramma en het richt zich, net als de andere deelonderzoeken, op het scheppende vermogen van de mens. Creativiteit wordt daarbij beschouwd als het positieve antwoord op vrijheid; creativiteit als alternatief voor destructie, het ultieme criterium voor 'meesterschap', creativiteit als werkzame basis voor een gezonde beroepsuitoefening en zelfs voor burgerschap.

Het Alanusonderzoek vindt zijn inspiratie in een modern meester-gezel-systeem. Biesta vertaalt het proces van scholing en vorming als een proces van 'coming into the world'. De leerling houdt zich kritisch bezig met de materie. De gezel begint aan een existentiële zoektocht gericht op het ontwikkelen van een



origineel besef van de werkelijkheid. De meester weet anderen te inspireren. In het Maestroprogramma - en zo ook in het Alanusonderzoek - wordt steeds de voetafdruk van Plato weer zichtbaar, reden voor de keuze van de titel van deze bundel. Plato bepleitte een vorm van educatie die gericht is op het ontwikkelen van de persoon als geheel, als oordeel vormende entiteit, als fundament voor de toekomstige hoogwaardige beroepsbeoefenaar. Trendforecaster Lidewij Edelkoort merkt terecht op dat de opvoeding en het onderwijs van steeds groter belang zullen worden voor de creatief scheppende persoonlijkheid in de context van de geautomatiseerde wereld.

### **Vier aandachtsgebieden**

In het licht van het Maestro-onderzoeksprogramma onderscheiden we in het pedagogisch-didactisch vraagstuk van bildung en liberal arts educatietraditie vier belangrijke aandachtsgebieden, te weten inhoud, docentschap, methodiek en techniek en omgeving. Elk van deze gebieden brengt voor onderzoekers een specifieke achtergrond met zich mee.

#### *Inhoud*

Hoogwaardige inhouden zijn van groot belang bij bildung en liberal arts onderwijs en deze worden vaak gekoppeld aan een gemeenschappelijke canon, gevormd door *core texts*. De uiteenzetting met deze kernteksten neemt in deze bundel een belangrijke plaats in. Arjo Klamer, hoogleraar Cultuur en Economie aan de Erasmus Universiteit, heeft gewezen op het belang van de eigen intellectuele biografie bestaande uit persoonlijke kernteksten als alternatief voor een te rigide canon.

#### *Docentschap*

Ook goede docenten zijn van groot belang in de pedagogisch-didactische traditie van bildung en liberal arts. De docent kan niet volstaan met kennisoverdracht alleen. Hij dient de student te begeleiden op een manier die we terugvinden in de oude wijsheidsboeken zoals Khrishna op de wagen van Arjuna in de Bhagavad Gita, of Mumon Ekai in de zen-boeddhistische 'Deur zonder tralies'. Deze meesters begeleiden hun leerling op een weg van zelfexploratie, die uiteindelijk samenvalt met het verwerven van kennis van de wereld.

### *Methodiek en techniek*

In traditie van bildung en liberal arts educatie staat niet alleen het 'wat' maar vooral ook het 'hoe' centraal, zo merkt auteur Jos Kleemans terecht op. Van essentieel belang is daarbij, dat studenten 'tools' krijgen aangereikt die hen in staat stellen om in een persoonlijke relatie met bronnen van onze beschaving te treden, als bronnen van kennis. Hierin valt nog een wereld te winnen.

### *Omgeving*

De erkenning van het belang van omgeving, als inspirerend studielandschap, wordt onder andere door Hans Adriaansens, oprichter van Utrecht University College en Roosevelt College in Middelburg, benadrukt. Liberal Arts Colleges zijn daarom kleinschalig, waardoor er aandacht en ruimte is voor de persoonlijke betrokkenheid met de inhoud en de relatie tussen de student en de docent. Bildung en liberal arts doen vanuit hun pedagogisch-didactische principes een appèl op het thuisgevoel van de student.

### **Samenwerkende onderwijsinstellingen**

In de afgelopen jaren is een onderzoekstraditie opgebouwd vanuit verschillende instellingen voor hoger onderwijs. Vier zijn van groot belang voor het onderzoek dat in deze bundel centraal staat: Hogeschool Utrecht, Windesheim, Bernard Lievegoed University en ArtEZ Hogeschool voor de Kunsten. Ieder instituut vervult daarbij een eigen rol:

#### *Bernard Lievegoed University*

Bernard Lievegoed University (BLU) is de aanjager geweest van het agenderen van de traditie van bildung en liberal arts educatie voor het hbo. De BLU is in 2012 gefundeerd op basis van de principes van bildung en liberal arts als opvolger van de Vrije Hogeschool, een experimenteel instituut voor hoger onderwijs, dat werd opgericht in de nadagen van de revolutie van 1968. De ontwikkeling van een eerste minor Liberal Arts bij Hogeschool Utrecht is uit deze samenwerking tot stand gekomen. Het initiëren van deze minor heeft het startsein gegeven aan een proces van herwaardering van de mens in het hoger beroepsonderwijs. Vanaf het begin zijn Marcelo da Veiga, als rector van de Alanus University Bonn, Adriaan Bekman als voorzitter van de Raad van Toezicht van BLU en lector van Stenden Hogeschool en Jeroen Lutters als lector en rector van BLU hierbij betrokken geweest.

### *Hogeschool Utrecht*

Hogeschool Utrecht is als 'first adapter' de eerste hbo-instelling die Bildung serieuze aandacht heeft gegeven; in het bijzonder heeft het lectoraat Vernieuwende Opleidingsmethodiek en Didactiek, verantwoordelijk voor de opleiding Ecologische Pedagogiek, hieraan verdere invulling gegeven. Faculteitsdirecteur Dick de Wolff, lector Hans Janssen, uitgever Gerard van Stralen, beleidsmedewerker Albert Smit, graficus Paul Scheulderman, coördinator Hanke Drop, docent Jos Kleemans en leidinggevende Mathi Vijgen hebben aan dit proces waardevolle bijdragen geleverd.

### *Windesheim*

Windesheim heeft door te investeren in het lectoraat Didactiek en Inhoud van de Kunstvakken de volgende stap van Bildung en liberal arts in een 21<sup>e</sup>-eeuwse context gemarkeerd. In dit licht is aandacht besteed aan pedagogisch-didactische methoden met een persoonlijke omgang met belangrijke bronnen als basis. Een belangrijke methode in dit verband is Art Based Learning, dat op dit moment verder wordt ontwikkeld in een samenwerking tussen de hogescholen Windesheim en ArtEZ en Museum de Fundatie in Zwolle. Belangrijk in deze ontwikkeling zijn faculteitsdirecteur Educatie Harry Frantzen, coördinator Dick Kleingeld en verschillende van de eerder genoemde onderzoekers geweest.

### *ArtEZ*

ArtEZ hogeschool voor de kunsten, in het bijzonder het lectoraat Kunst- en Cultuureducatie, zal met het programma ArtEZ Liberales een verdere verdieping van Bildung en liberal arts in het undergraduate en graduate programma van het kunstonderwijs gaan verzorgen. De oprichting van de ArtEZ International Research School of Arts and Cultural Education (AIR) draagt bovendien bij aan de volgende stap, waarin meer dan nu het geval is, het buitenland zal worden betrokken.

### **Onderzoeksteam**

De voor u liggende publicatie is de neerslag van de samenwerking van deze vier instituten zoals die gestalte kreeg in een team van onderzoekers: Jos Kleemans, Olga Potters, Hanke Drop, Mathi Vijgen en Janeke Wienk. De onderzoeksgroep heeft gewerkt onder leiding van lector Jeroen Lutters.

### *Hanke Drop*

Drs. Hanke Drop, van huis uit arabist en fysiotherapeut, heeft een coördinerende taak gehad bij het tot stand komen van dit onderzoek. Zij is auteur van 'De confrontatie met het vreemde', een bijdrage aan deze bundel gericht op een toekomstverkenning van de bildung en liberal arts. Momenteel is zij nauw betrokken bij de opbouw van het Teachers College binnen Windesheim. Binnen Hogeschool voor de Kunsten Utrecht bouwt zij mee aan het lectoraat Kunst in Professionalisering. Sinds 2011 is zij kerndocent in de masteropleiding Management of Education van Hogeschool Utrecht, faculteit Educatie. In deze drie werkkringen houdt zij zich vooral bezig met bildung, liberal arts en het stimuleren van een onderzoekende houding.

### *Olga Potters*

Drs. Olga Potters is onderwijskundige. Zij werkt als onderzoeker bij Windesheim en als leerkracht in het basisonderwijs. Ze is actief betrokken bij het onderzoek Didactiek 21 van het lectoraat Didactiek en Inhoud van de Kunstvakken in opdracht van het Fonds voor Cultuurparticipatie, met focus op de relatie tussen schoolvisie, 21st century skills en kunst- en cultuureducatie. Ze nam een belangrijk deel van het etnografisch onderzoek aan de Alanus University in Bonn voor haar rekening, weergegeven in de praktijkverkenning in deze bundel.

### *Jos Kleemans*

Jos Kleemans PhD studeerde theologie, filosofie en Duits. Hij is als docent Duits en filosofie werkzaam in het middelbaar en hoger onderwijs. Hij heeft een langdurige ervaring op het gebied van de Duitse letterkunde en is een van de ontwerpers van een website over Duitstalige literatuur. Jos Kleemans is actief betrokken bij het programma Bildung van de Hogeschool Utrecht, waar ook het lectoraat Didactiek en Inhoud van de Kunstvakken diensten aan verleent. In deze publicatie nam Jos vooral de literatuurverkenning voor zijn rekening.

### *Mathi Vijgen*

Drs. Mathi Vijgen is germanist en net als Jos Kleemans verbonden aan Hogeschool Utrecht. Hij is sinds jaren betrokken bij het programma Bildung van Hogeschool Utrecht en werkte actief mee aan publicaties van onder meer het lectoraat Vernieuwende Opleidingsmethodiek- en Didactiek, waar de eerste

aanzet werd gedaan voor dit programma. Mathi heeft de redactie van deze publicatie verzorgd.

#### *Janeke Wienk*

Janeke Wienk is sinds 2013 als programmaleider en onderzoeker verbonden aan het lectoraat Kunst- en Cultuureducatie van ArtEZ. Eerder gaf zij bij ArtEZ leiding aan het Centre of Expertise for Art Education. Ze draagt actief bij aan de ontwikkeling van de nieuw opgerichte ArtEZ International Research School of Arts and Cultural Education (AiR) en is co-auteur van het tweedelige handboek Kunst- en Cultuureducatie en de ontwikkeling van de Art Based Learning Room. De relatie tussen mens-zijn, kunst en onderwijs is een kernthema in haar werk. In deze bundel schreef zij het nawoord.

#### *Andere betrokkenen*

Prof. dr. Gert Biesta, hoogleraar op het gebied van onderwijsstheorie en -politiek, Prof. dr. Arjo Klamer, hoogleraar op het gebied van cultuur en economie aan de Erasmus Universiteit, en Prof. Dr. Cok Bakker, hoogleraar Didactiek van Levensbeschouwelijke Vorming aan de Universiteit van Utrecht en lector Normatieve Professionalisering aan Hogeschool Utrecht, waren aanwezig bij de expertmeeting in 2013 waar tussentijdse bevindingen werden gepresenteerd. Alle drie zijn, ieder vanuit een eigen perspectief, actief betrokken bij de ontwikkeling van bildung en liberal arts in Nederland.

Dr. Jeroen Lutters is rector van de Bernard Lievegoed University, voormalig manager, docent en onderzoeker aan de hogeschool Utrecht, lector Didactiek en Inhoud van de Kunstvakken aan Windesheim, lector Kunst- en Cultuureducatie aan ArtEZ Hogeschool voor de Kunsten en recent lid van de werkgroep Human Capital van het Topteam Creatieve Industrie. In die hoedanigheid geeft hij lezingen, verzorgt hij publicaties en projecten over de hele wereld op het gebied van kunst- en cultuureducatie. Binnenkort verschijnt bij ArtEZ Press zijn nieuwste publicatie 'Spreekende Objecten: Studies in Art Based Learning', waarin hij ingaat op de innerlijke aristocratie van de mens.

#### **Terug naar Plato's *Werdegang***

'Plato's voetafdruk' is meer dan een metafoor gebleken; het is een verklarend principe voor een vorm van educatie omschreven als bildung en liberal arts in het

onderwijs. Een Platoonse benadering geeft een belangrijke pedagogisch-didactische aanvulling op de eenzijdige Aristotelische indeling van de huidige universiteiten en hogescholen. Die zijn disciplinair en beroepsmatig georganiseerd; analoog aan het werk van de systeemdenker en homo universalis Aristoteles. Daarbij overigens niet vergetend dat het werk van Aristoteles, met name zijn filosofie van het goede leven, niet los te denken is van de Platoonse invloed. Het werk van Plato geeft een belangrijk inzicht voor wat *liberal education* als grondslag voor de *professional education* inhoudt, niet als tegenstelling maar als aanvulling. Het is de weg van het subject, dat zich in een eigentijdse versie ook goed laat vertalen als de existentiële confrontatie met het vreemde, zoals we die tegenkomen in het werk van Søren Kierkegaard, Hannah Arendt en Albert Camus.

#### *Drie fasen naar kennis*

De *Politeia* van Plato kan worden aangemerkt als sterk pedagogisch-didactisch document. De grotmetafoor beschrijft de essentie van opvoeding en onderwijs als een persoonlijke zoektocht. In deze verbeelding doorloopt de mens drie fasen tot kennis: de eerste is die van de oude wereld van de verdooden, de tweede bevindt zich in het nu en gaat om het maken van keuzen, de derde is de fase waar kennis tot praktische wijsheid wordt. Een verwantschap met het eerder genoemde meester-gezel-schema is evident.

De mens begint bij zijn geboorte in een toestand van verwarring, aldus Plato. Hij spreekt over het leven in de materialistische wereld van de schaduwen. We komen terecht in een 'onderaardse, grotachtige woning'. De mensen zitten daar, met de rug naar de opening van de grot waar het daglicht schijnt, van jongs af aan opgesloten met de handen en voeten geboeid, zodat ze alleen voor zich kunnen kijken naar een muur waar door mensen achter hen, door het gebruik van poppen voor een vuur, alleen 'schaduwen van voorwerpen' worden afgebeeld. De mensen daar zijn ervan overtuigd, dat dit de enige werkelijkheid is.

Educatie helpt ons bij het maken van de goede keuzen. Plato schildert een hardvochtig persoonlijk onderzoeksmatig proces van verlichting. Het is een dramatisch proces. Hoe zouden wij ons voelen, vertelt Plato, als men ons uit de grot zou 'meesleuren' naar het licht van de zon? De eerste confrontatie met het

daglicht beschrijft hij als onaangenaam. En ook daarna zou het even kosten om in een nieuwe onbekende omgeving een ijkpunt te vinden. Eenmaal in het licht van de zon zou men immers door 'de felle schittering' niet worden verblind? Zou een 'gewenningsproces' nodig zijn voordat hij de dingen daarboven kan zien?

Het resultaat van goede educatie is uiteindelijk meesterschap. Plato laat zien hoe de ontwikkelde mens, hoewel miskend, uiteindelijk verantwoording kan nemen voor zichzelf, maar ook voor de ander. Na deze eerste confrontatie zou hij echter 'de zon niet alleen weerspiegeld in het water of in een ander oppervlak, maar de zon zélf op zijn eigen standplaats kunnen waarnemen en kunnen bestuderen'. De mens van toen zou hij 'beklagen'. Hij zou geen 'behoefte meer hebben aan de status van de mensen die daar in de gevangenis de hoge posten bekleden'. 'Zou hij niet alles liever meemaken dan een leven met zulke waan ideeën?' En zouden de grotbewoners hem niet willen 'doden als ze hem op een of andere manier in handen konden krijgen?'

De universiteiten en hogescholen van de toekomst zouden vanuit dit perspectief weer als Rafaels beroemde fresco *De School van Athene* (1510) weer een verbond moeten zijn van de persoonlijke 'Werdegang' zoals beschreven door Plato en de inhoudelijke verdieping zoals beschreven door Aristoteles. De agora die Rafael schildert is geen plaats van polarisatie maar juist een plek van dialoog.

### **Plato naar de nieuwe wereld**

Plato is niet iets van het verleden, maar leeft nog voort in het heden. En dan als de existentiële uiteenzetting met het vreemde, zoals Hanke Drop uitvoerig beschrijft in het laatste deel van dit deelonderzoek. Het vreemde, het onbekende, het andere dat op ons af beweegt en ons voortdurend voor vragen stelt en oproept tot het ontwikkelen van een creatieve persoonlijkheid.

Plato's voetafdruk wordt daarmee een existentialistische uiteenzetting met de werkelijkheid. De relatie met het hoofdwerk van Alanus ab Insulis, de Anticlaudianus (1697), waar het onderwijs niet is ingericht naar discipline maar vanuit een matrixmodel is gestructureerd op basis van de principes van een individuele bewustzijnsontwikkeling, staat daarbij centraal. In de regel is de menselijke ontwikkeling ondergeschikt aan de beroepsmatige ontwikkeling. Hier zijn inhouden ondersteunend aan de menselijke ontwikkeling.

De verbinding met het werk van de existentiële evolutionist, de Amerikaanse transcendentalist Ralph Waldo Emerson, die in 'Self Reliance' en de 'The American Scholar' de relatie benadrukt tussen zelfontwikkeling en wereldontwikkeling, is een logische vervolgstap; met name in een nieuwe wereld, een voorafspiegeling van de huidige gesecculariseerde wereld, waar de complementaire werking van educatie binnen een verzuilde structuur steeds meer afwezig is.

### Plato's voetafdruk

De bundel begint met een korte historische beschrijving over bildung, liberal arts en *core curricula*. Daarna volgt een case study van de Alanus Hochschule als voorbeeld van een actuele werkelijkheid op het gebied van bildung en liberal arts. Ten slotte geeft de laatste bijdrage een toekomstverkenning en een eerste richting waarin zich het hoger onderwijs uitdrukt als de uiteenzetting met het vreemde.

### *Literatuurverkenning*

Het doel van de literatuurverkenning is een beeld krijgen van het verleden. Jos Kleemans heeft daartoe belangrijk werk verricht. Hij geeft in het eerste artikel van deze bundel een beeld van de stand van zaken op het gebied van *core curriculum*, liberal arts en bildung tot nu toe. Waar mogelijk gaat hij ook in op de pedagogisch-didactische kennis over bildung en het liberal arts programma. Hij gaat zowel in op de Angelsaksische als Midden-Europese traditie en hij stond aan de wieg van het ontdekken van het centrale motief: de confrontatie met het vreemde.

### *Praktijkverkenning*

Een beeld krijgen van het heden vraagt om een kwalitatieve *case study*. Een belangrijk deel daarvan heeft Olga Potters voor haar rekening genomen. Alanus University in Bonn biedt daarbij een aanknopingspunt om de actuele stand van zaken, de good practice op het Europese continent, binnen de context van lerarenopleidingen te schilderen. Het pedagogisch-didactisch denken komt daarbij uitvoerig aan bod; 'de confrontatie met het vreemde' vindt met name weerklank in het Studium Generale.



### *Toekomstverkenning*

Een beeld krijgen van de toekomst vraagt om een essayistische toekomstverkenning. Hanke Drop heeft met speciale aandacht voor het existentiële karakter van *bildung* en *liberal arts* de confrontatie beschreven. Interessant is hoe ze daarmee een lans breekt voor de positieve kracht van de liefde, als basis voor creatief handelen en als antwoord op de angst voor het vreemde.

### **Maestro II**

Deze studie kan worden gezien als het begin van een groot onderzoeksprogramma, dat bestaat uit theoretische verkenningen en praktische projecten. De theoretische verkenningen zullen in de komende tijd verder worden uitgewerkt in een tweedelig handboek kunst- en cultuureducatie dat samen met Gert Biesta en Liora Bressler, beiden visiting professors van het lectoraat bij ArtEZ, vorm zal krijgen. Daarnaast loopt een aantal praktische projecten die zijn in te delen naar de koepelstructuur van het maestroprogramma, te weten: inhoud, docentschap, methodiek en techniek en ten slotte omgeving. Maestroprogramma II wil daarbij een vervolg bieden op de vruchtbare samenwerking van Hogeschool Utrecht, Windesheim, Bernard Lievegoed University en ArtEZ. Een aantal projecten zal daaronder resideren.

### *Projecten*

Belangrijke projecten die focussen op de inhoud zijn *'making new cultural heritage'*, dat wij op dit moment opstarten in samenwerking met de Universiteit Gent en de Universiteit van Luxemburg. Dit project steunt op een samenwerking tussen Europese instellingen en zal daarom hopelijk worden gefinancierd vanuit de Europese Gemeenschap.

Interessante projecten met focus op docentschap zijn *'Didactiek 21 (D21)'*, gefinancierd door het Fonds voor Cultuurparticipatie en *'De Creatieve Professional (SPH)'* gefinancierd door de faculteit Welzijn en Gezondheidszorg van Windesheim. De uitkomsten van deze projecten zullen bijdragen aan het ontwikkelen van een didactiek voor een eigentijdse professional in opleidingen en onderwijs.

Waardevolle nieuwe projecten op het gebied van methodiek en techniek werken vooral vanuit het concept Art Based Learning dat in 2012 het daglicht zag. Inmiddels zijn projecten gestart in het binnenland, zoals in Museum de Fundatie in Zwolle. De interesse begint ook te groeien in het buitenland, waarbij te denken valt aan een project over film als didactisch hulpmiddel in Gaza en het denken in *possible worlds* voor kinderen met *special needs* in Jakarta, Singapore en Shanghai.

Nieuwe projecten staan verder op stapel in het kader van de Human Capital van het Topteam Creatieve Industrie dat creativiteit als integrale competentie wil helpen invoeren in het mbo, hbo en wo. In het kader daarvan wordt gewerkt aan een nieuw concept SOUL 2014 voor Bernard Lievegoed University, een Associate Degree voor CIPAB Vakschool voor de Verbeelding en het eerder genoemde Teachers College in Almere.

#### *Teachers College*

Het Maestrogramma heeft inmiddels in zijn verschillende deelonderzoeken al direct en indirect bijgedragen aan een nieuw type lerarenopleiding, waarbij naast vakmatige ontwikkeling ook persoonlijke ontwikkeling centraal staat. Het hoogwaardige en kleinschalige Teachers College in Almere, opgericht door Harry Frantzen, neemt hierbij een uitzonderlijke plaats in en zal daarom in de komende jaren intensief door ons worden gemonitord.

Het Teachers College werkt vanuit het principe '*Mastering Creativity*' zoals hierboven genoemd. Kern daarvan is dat een opleidingskundige weg wordt beschreven van de *freshman* naar de bachelor in het undergraduate programma en naar de master en zelfs de PhD in het graduate programma. Dit is een weg die stoelt op het gaan van een pad naar inzicht in de eigen persoonlijkheid en kennis van de echte wereld buiten; een weg die Hans Adriaansens al benoemde als de weg van *bildung* naar *Nachwuchs* als basis voor professionalisering.

Het Teachers College kent een open structuur, waarin de creatieve omgang met het vreemde van belang is voor de wijze van doceren. Docenten werken in de eerste jaren veelal nog in een community met de studenten (het vreemde als binnenwereld). Vanaf het tweede en derde jaar wordt gewerkt in een systeem van '*wandering teachers*' die overal in een wereld gevonden kunnen worden.

Daarmee ontstaat een directe verbinding tussen de docent en de ontdekking van het onbekende, het andere, het vreemde.

Het Teachers College heeft qua methodiek een manier van werken van binnen (persoon) naar buiten (professie) en gezamenlijk (sociaal). Het verenigt daarmee het westerse gedachtegoed van Aristoteles en Plato; het gaan van de weg naar binnen en naar buiten; het combineren van een persoonlijke en een professionele ontwikkeling. Gewerkt wordt aan de hand van belangrijke teksten en ervaringen, waarbij de teksten en ervaringen ondergeschikt zijn aan een proces van bewustzijnsontwikkeling als basis voor *mastering creativity*; het criterium voor het ultieme meesterschap.

Het Teachers College sluit met dit alles aan bij een ontwikkeling die ook plaatsvindt binnen de universitaire Liberal Arts Colleges, waar ruimte gaat ontstaan voor bildung en liberal arts als basis voor leraarschap. Interessant aan het hierboven beschreven initiatief in Almere is, dat naast de vwo-er ook de havist kan instappen en dat een weg bewandeld kan worden die niet alleen is gefocust op abstracte kennis, maar op praktische wijsheid en creatieve inspiratie.

### Beeld

Tot slot nog een woord over het beeldverhaal dat dit onderzoek begeleidt en dat we lieten verzorgen door twee kunststudenten, Boris Lutters en Jelij Verhoeven. Zij laten in dit beeldverhaal hun persoonlijke onderzoeksweg, hun bezigzijn met het vreemde, de eigen grot van Plato zien. Het is het verhaal van het verwerven van meesterschap, het ontdekken van het universeel creatieve vanuit een staat van verwarring, het verschijnen van het 'eigene' in een confrontatie met het vreemde. Dit beeldessay spiegelt, net als de tekstuele bijdragen in deze bundel, de zoektocht naar de vrijheid als vorm van *artistic research* die begint bij de verwarring, dan raakt in een gebied van het maken van keuzen en eindigt in de acceptatie van het creatieve zelf.

Jeroen Lutters

September 2014



## *Afbeelding het onwetende*

## Aandacht voor bildung in het (hoger) onderwijs

Literatuurverkenning door Jos Kleemans PhD

*Wir wollen keine Leute, die Fachkenntnisse haben, wir wollen lieber Leute, die eine breite Ausbildung haben, ein Studium Generale gemacht haben und sich dann in der Welt zurechtfinden können. Das Spezialwissen, das können wir ihnen selbst beibringen.*

Interview met Casper, G. (*Zeit Online*, 2012)

### Inleiding

Bovenstaand citaat uit een interview met een aantal captains of industry lijkt een krachtig pleidooi voor herbezinning op het *core curriculum* van hogescholen en universiteiten, waarin tegenwoordig vooral vakkennis en het aanleren van tools en skills centraal staat. De markt en het veld, waarin studenten straks werkzaam zijn, heeft kennelijk behoefte aan iets anders. Toch is hier voorzichtigheid geboden. Gerhard Casper, van 1992 tot 2000 president van de Stanford University in California, voegt er in het interview met hem onmiddellijk aan toe, dat wie dit pleidooi voert, bij nader onderzoek het geloof in een mythe verkondigt: *'Es ist ein Mythos, dass Allgemeinbildung erwünscht ist'* (*Zeit Online*, 2012).

Vroeger reisden studenten al naar de universiteiten van Bologna en Parijs om daar het beste onderwijs te krijgen in vakken, waarmee zij daarna het meeste kans op een baan, bij voorkeur aan de hoven, zouden hebben. Tegenwoordig is dat niet anders. Studenten kiezen hun opleiding doorgaans met het oog op hun beroep van later. Bovendien hoort men uit het bedrijfsleven ook vaak niet anders en wordt er luid geroepen om toch vooral meer specialisten voor een beroep af te leveren. Casper noemt het daarom bewonderenswaardig, dat juist de beste universiteiten in de Verenigde Staten aan een curriculum vasthouden, dat niet alleen in de eerste twee jaren uit een Studium Generale bestaat, maar ook daarna nog vakken verplicht stelt die niet direct marktwaarde hebben.

Vooraf in het licht van bezuinigingen en de daarmee gepaard gaande onderwijshervormingen worden soms harde noten gekraakt. Economische belangen en de daaruit voortvloeiende toewijzing van geldstromen voor onderwijs en onderzoek bepalen in hoge mate de marges van de te nemen

beslissingen. Nut, efficiency en winst lijken de bakens te zijn waarbinnen het schip van onderwijs en wetenschap mag varen. Niet in de laatste plaats dwingen bezuinigingen de universiteiten ertoe om zich te bezinnen op welke vakken uit een curriculum kunnen worden geschrapt of welke studierichtingen zelfs kunnen worden opgeheven. Discussies daarover zijn aan de orde van de dag. Universiteiten proberen met succes nieuwe aantrekkelijke studierichtingen op te zetten, waarin liberal arts en sciences verenigd zijn. Oude zelfstandig bestaande faculteiten, of dit nu de kunstvakken, talen of grondslagen van de wiskunde betreft, moeten het daarbij vaak ontgelden. Een reeks van boeken, denk aan *Not for profit* van Martha Nussbaum (Nussbaum, 2010) of *What are universities for?* van Stephan Collini (Collini, 2012) stelt de vraag naar het nut van onderwijs en onderzoek met expliciete aandacht voor het belang van de humaniora aan de orde. Deze vakken lijken het immers in de meningenstrijd die er op universiteiten gaande is het zwaarst te hebben.

De discussie over deze thema's is ook op hogescholen in Nederland actueel. Zo hebben Jeroen Lutters, lector Didactiek en Inhoud van de Kunstvakken en Hogeschool Utrecht met de bundel *...En denken!* (Stralen, v. 2012) het debat over aandacht voor bildung aangezwengeld. 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) levensgroot op de agenda geplaatst.

Een blik op de geschiedenis moet ons echter bescheiden maken. De discussie over educatie en vorming is van alle tijden. Plato wijst in zijn dialogen en in het zevende boek van *Politeia* op het belang van vorming als bevrijding. Alanus ab Insulis (1120 – 1202), waar de Alanus Hochschule naar genoemd is, maakt bildung tot hoofdthema van zijn epos *Anticlaudianus*. Hij benadrukt zelfinzicht en oordeelsvermogen (*phronesis*) als hoogste staat van ontwikkeling, die door middel van de training in de vrije kunsten bereikt kan worden. Een interessant detail is dat bij hem mannen daarin geen rol spelen.



Figuur 1 - De wagen van de Artes Liberales  
 Alanus ab Insulis (1117 – 1202), *Anticlaudianus*

De hier opgenomen afbeelding bij het handschrift, waarin de man met het zweepje is toegevoegd, is van twee eeuwen later. De traditioneel als vrouwen afgebeelde artes liberales konden het op afbeeldingen in de eeuw van de heksenprocessen, denk bijvoorbeeld aan het proces tegen Jeanne d'Arc, niet meer zonder een man met een zweepje stellen. Ook Immanuel Kant wijst tegen de achtergrond van zijn *Was heißt Aufklärung?* op het afleggen van de onmondigheid door het vormen van een juist oordeelsvermogen.

In deze bijdrage komen op grond van een literatuurverkenning karakteristieke opvattingen uit onze buurlanden over de vragen met betrekking tot een *core curriculum*, *bildung* en *liberal arts* aan de orde. Gaandeweg in deze bundel zullen deze begrippen in het licht van het onderzoek dat op de Alanus Hochschule is uitgevoerd, nader gedefinieerd en toegelicht worden met als doel een aanzet te geven tot een verdere discussie over hoe hogescholen hun onderwijs door middel van meer aandacht voor *bildung* zouden kunnen verbeteren.



## Core curriculum en liberal arts education in de Verenigde Staten

De term *core curriculum* wordt vooral in Noord-Amerika gebruikt om een algemene basis van alle studenten voor verdere studie aan te duiden, vaak genoemd in samenhang met *liberal arts*. Omvang en inhoud van wat die *core* zou moeten zijn liggen, blijkens de vele publicaties over dit thema, echter allerminst vast. Niet alleen van staat tot staat, maar ook daarbinnen bestaat er een grote vrijheid voor de universiteiten. Dit leidt ondanks pogingen om standaarden te formuleren tot een grote diversiteit en zelfs wildgroei op het gebied van inrichting van het *core curriculum*. Ook de universiteiten die zich Liberal Art Colleges noemen verschillen nogal in opzet, zoals hieronder verder zal blijken. Zij komen echter overeen in de keuze voor het klassieke ideaal van de ontwikkeling van de 'vrije' mens. Hiermee wordt sinds de oudheid bedoeld, dat onderwijs meer moet zijn dan voorbereiden op deelname aan het economische leven om in levensbehoeften te kunnen voorzien.

De vrije kunsten zijn vanouds een training in de beoefening van wetenschap. Eerst op het gebied van taal, het zogenaamde Trivium met grammatica, dialectica en retorica als vakken en daarna een training op het gebied van de rekenvakken, het Quadrivium, waartoe de aritmetica, de geometrica, de musica en de astronomia behoorden. Het vrije bestaat hier dus allerminst in keuzevrijheid voor de student, maar heeft te maken met vrijgesteld zijn van zorg om het dagelijkse inkomen. De beoefening van *artes liberales* was dan ook niet iets voor slaven of dagloners, maar voor vrije mannen, die zich zo'n training in de wetenschap konden permitteren (Leezenberg, 2005, p. 27). In de discussies rond de moderne colleges zijn vooral Oxford en Cambridge steeds de grote voorbeelden. Het doel van deze colleges en daarin is ondanks de enorme variëteit in interpretatie van wat tegenwoordig Liberal Arts Colleges heet weinig veranderd, laat zich het beste als volgt samenvatten:

*'Calling 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 development 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' (Pascarella, 2005).*



De Amerikaanse onderzoeker Brian Bourke (2009) heeft in de VS een onderzoek uitgevoerd naar het *core curriculum* op 51 hogescholen en universiteiten. De onderzochte instellingen komen met elkaar overeen, dat zij met het oog op hetzelfde doel, het afleveren van een allround student, een kern van vakken in een basisopleiding voor allen verplicht stellen. Deze algemene vorming beslaat een reeks van vakken die varieert van talen en kunstvakken tot natuurkunde en statistiek. Hierin leggen zij wel verschillende accenten. De weg waarlangs zij hun doelen proberen te bereiken verschilt nogal. Globaal gesproken kunnen drie hoofdmodellen worden onderscheiden:

1. Het lezen van de wereldliteratuur als uitgangspunt (*the Great Books Model*);
2. Nadruk op een overzicht van wat er zoal te koop is in de verschillende disciplines (*the Scholarly Discourse Model*);
3. Een op maat gesneden curriculum, dat beantwoordt aan de vragen van de moderne maatschappij, de ontwikkeling van burgerschap (*the Effective Citizen Model*).

Deze indeling zegt iets over de verschillende accenten met betrekking tot de inhoud van het *core curriculum*. Maar ook wat betreft de organisatie ervan verschillen de instellingen van elkaar. Zo legt de één een kern voor alle studenten vast. De andere instelling hanteert een systeem van verplichte keuzevakken (*distribution requirement*). Dit laatste heeft de overhand op de onderzochte instellingen. Bourke stelt vast, dat er grote verschillen zijn in de uitwerking en toepassing van een *core curriculum*. Maar onder eenzelfde noemer lijken naast een groot aantal dezelfde vakken, de vaardigheden als training in *kritisch denken* te vallen.

Bourke wijst verder wel op beperkingen van zijn onderzoek. Hij heeft vooral de topuniversiteiten onderzocht en verder geen onderzoek verricht naar wat er achter dezelfde vakken precies schuil gaat. Wat de inhoud van het *core curriculum* is, zo kan samenvattend gezegd worden, hangt in elk geval samen met de onderwijsfilosofie van een bepaalde instelling.



Jeffrey Mirel (2011), een Amerikaans hoogleraar, gaat in op een discussie die ook in Nederland actueel is: de verschillen en overeenkomsten tussen de universiteit (colleges of arts and sciences) en met name lerarenopleidingen op hogescholen. De kloof die langzaam ontstaan is tussen instellingen waar nadruk op onderzoek ligt en die waar meer de praktische toepassing centraal staat, betreurt hij. Als voorbeeld noemt hij Columbia University, waar deze kloof geleidelijk ontstaan is. Eigenlijk was dat niet nodig geweest. Want juist een aparte opleiding voor leraren en een pedagogische faculteit, die in de 19<sup>e</sup> eeuw ontstonden, hadden als doel om vakinhoud en praktijk nauw op elkaar te betrekken. Helaas is dit anders gelopen, zegt hij. De lerarenopleidingen hebben onder het mom van een verkeerd begrepen onderwijsvernieuwing (het Problem Based Learning), die Dewey voorstond, steeds meer de nadruk op het generieke deel gelegd (methode) ten koste van de inhoud. Onderwijs ging eigenlijk over niets meer, zo zeiden sommige critici. Een tendens die vanaf de jaren vijftig, maar feitelijk pas in de jaren tachtig van de vorige eeuw echt veranderde met de nota *Nation at Risk*.

Scherpe kritiek leverde in het verlengde hiervan David K. Cohen (2010 – 2011), met *Learning to Teach Nothing in Particular*. Mirel stelt vast, dat deze kritische nota geleid heeft tot de prangende en verwaarloosde vraag, sinds het uiteengaan van universiteit en hogeschool, naar *wat moeten leraren weten* om te kunnen onderwijzen? Hij pleit voor een sterk *core curriculum* voor leraren, waarin kennis van methode niet tegen *vakinhoud* wordt uitgespeeld. Helaas ontbreken er in de VS standaarden voor een gemeenschappelijk kern zolang deze per staat worden vastgesteld, maar het begin van een overbrugging van de kloof tussen universiteit en hogeschool is er in elk geval.



De vraag naar een kerncurriculum wordt ook gesteld door Murphy (2006) in zijn essay *Why a Core?* Hoewel het zoeken naar de inhoud van zo'n core nogal onbegonnen werk lijkt - Murphy spreekt van een *quixotic* onderneming, van het zoeken naar een *trunk of a bramble* - meent hij hierover toch het een en ander op te kunnen merken. De wetenschap verandert weliswaar, maar toch niet zo snel als men denkt. Er zijn constanten en vaste knooppunten in een web waar je niet omheen kunt, wil je verder komen in de wetenschap. Zo kom je in de moderne literatuurwetenschap niet erg ver als je geen kennis hebt van de bijbel, Homerus of Cervantes. In de natuurwetenschap kun je eenzelfde hiërarchie aanbrengen, zonder Aristoteles geen moderne biologie en moderne biologie vereist kennis van scheikunde enzovoort. De moderne wetenschap is een wijdvertakte boom met wortels, die universiteiten als het ware logischerwijs tot het opstellen van een gemeenschappelijk basiscurriculum dwingt. Zo moeilijk is het dus allemaal niet, zegt Murphy. Er zijn objectieve redenen om bepaalde vakken in een curriculum op te nemen en er bepaalde zaken buiten te laten. Alle studenten die in de wetenschap verder willen komen, moeten deel kunnen hebben aan een programma waarin een basis, een *basic map*, voor verdere studie gelegd wordt.

Maar *core* behelst ook iets anders. *Core* is ook een kwestie van *hoe* er onderwezen wordt, het is een kwestie van het tot leven brengen van wetenschap, een kwestie van pedagogie. Of je dat doet in een vaststaand kerncurriculum of in een onderwijssysteem, waarin je de studenten ook wat keuze laat; alle gradaties kom je bij topuniversiteiten tegen, het doet er allemaal niet zoveel toe. Waar het wel om gaat, is dat er in een basisprogramma van twee jaar een flinke hoeveelheid *verplichte humaniora* is opgenomen, want wetenschap vraagt om belangrijke beslissingen ten aanzien van en kritische reflectie op het menselijk bestaan en 'het menselijk tekort' (*la condition humaine*). Hij noemt onder andere kunst, literatuur en filosofie als belangrijke vakken. Verder kun je om kennis van de laatste ontwikkelingen op het gebied van bestuur, economie en statistiek niet heen. Daar komt bij, als derde belangrijke punt van Murphy, dat studenten het met elkaar ook over hetzelfde moeten kunnen hebben, anders kan er nooit sprake zijn van profijt van elkaars vondsten en van vooruitgang in de wetenschap. Murphy pleit daarom sterk voor *a curricular basis for a real intellectual community* (Murphy, 2006, p. 94).



Een uitgebreide bezinning op het onderwijs in de 21<sup>e</sup> eeuw in de VS is te lezen in het document *College Learning for the New Global Century* (2005). Hierin springt de nadruk in het oog op een vaste curriculaire basis voor allen, als een soort kompas voor verdere studie en de nadruk op niet-elitair onderwijs, waarin beroepsvoorbereiding niet tegen liberal arts wordt uitgespeeld. De kern, *the core* van een modern onderwijsprogramma omvat volgens dit document in elk geval: science, mathematics and technology; cultural and humanistic literacy; global knowledge and competence; civic knowledge and engagement; inquiry- and project-based learning.



De in de inleiding genoemde Gerhard Casper heeft een goed beeld van het Duitse en het Amerikaanse onderwijssysteem. Aan hem wordt de vraag gesteld hoe nuttig hij een Studium Generale vindt, zoals dat in de VS vorm gekregen heeft. Tegen de achtergrond van wat hij als de taak van de universiteit ziet, namelijk *onderwijzen, leren en onderzoeken*, pleit hij vooral voor meer verplichte cursussen, zonder terug te willen naar een vast kerncurriculum. Het aanleren van kritisch denken is een mooi goed, maar dan moet er wel voldoende inhoud zijn om over na te denken, zegt hij: '*Wenn ich einen Wunsch frei hätte, würde ich mir wünschen, dass irgendwo eine Universität erwägt, ihre Studenten aufzufordern, ihr kulturelles Wissen zu verbreiten und vertiefen*' (Casper, 2012, p. 4). Waarbij hij onder *Wissen* vooral '*Wissen als Gewohnheit*' verstaat.



Alistair Miller, Brits onderzoeker verbonden aan de universiteit van Buckingham, probeert alles wat er over *core curriculum* en onderwijs in de laatste jaren gezegd is, meer inhoudelijk te benaderen. In de discussies over de inhoud van het onderwijs en het *core curriculum* blijft de vraag naar wat men hiermee eigenlijk precies nastreeft, onderbelicht. Welke inhouden, welke soort kennis wil men de nieuwe generatie studenten bijbrengen? Wat is *education*? In zijn artikel *Rhetoric, paideia and the old idea of a liberal education* (Miller, 2007) onderzoekt hij in het licht van de klassieke retorica de wetenschapsopvatting, die achter de huidige definities van *liberal education* schuil gaat. De brede en zogenaamd

uitgebalanceerde curricula van tegenwoordig (hij denkt vooral aan de ontwikkelingen in Engeland), missen een centrum en leiden tot oppervlakkigheid. De opvoeding zoals de Sofisten die, Isocrates nog meer dan Plato en Aristoteles, voor ogen stond, had de vorming van een persoon tot doel. De klassieke retorica, de *artes liberales*, waren geen algemene vorming, maar echte *paideia*, waarin de mondelinge en schriftelijke verantwoording van een grondige training in literatuur, geschiedenis en ethica centraal stonden.

Een degelijk *core curriculum* heeft een centrum, een integratiepunt nodig dat een diepere vorm van kennis garandeert, zoals vroeger in de opbouw van het trivium en quadrivium gegarandeerd was. Bij onderwijsvernieuwing mag het niet gaan om een optelsom van nieuwe modieuze vakken en vakjes, maar moet juist de herijking van de aard van de aangeboden kennis aan de orde komen. Daarvoor moeten we te rade gaan bij de training in de *eloquentia*, die de oude scholen van de retorica voor ogen stond. De kennis die daar vergaard werd, was praktisch, politiek en vormend van aard, de *ars oratoria* was gestoeld op inzicht, die niet berekenend of puur rationeel was, maar gebaseerd op wijsheid.

Voor wie dit te vaag klinkt geeft Miller wat praktische en concrete tips. Het moge duidelijk zijn, dat het hem niet gaat om nog weer wat nieuwe vakken, maar om een *andere vorm van omgang met kennis*, het is hem om echte *paideia* te doen, met de woorden van Marrou (1964) vat hij samen: *'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 fulfilment and happiness – not because it sought to maximise pleasure or utility but because it was good and virtuous, both morally and intellectually'* (Miller, 2007, p. 20). In dit licht vraagt een curriculum ten minste om: coherentie en een degelijke kern, waarin integratie van de verschillende (communicatieve) vaardigheden als bijna vanzelf kan plaatsvinden.



In het kader van de discussie over het curriculum maakt Martha Nussbaum zich in haar boek *Not for profit* (Nussbaum, 2010) sterk voor een ruime vertegenwoordiging daarin van de humaniora, de liberal arts. Zij wil met haar pleidooi het nut voor elke gezonde democratie van deze vakken aannemelijk maken. De kern van de onderbouwing van haar standpunt staat in hoofdstuk zes van haar boek onder de titel *Cultivating Imagination: Literature and the Arts*.

Teruggrijpend op de theorie van Winnicott (Nussbaum, 2010, p. 100) over de ontwikkeling van het kind, waarin een gezonde ontwikkeling samengaat met het overwinnen van een naïef, natuurlijk narcisme en angst, toont zij in dit kader het belang van *arts* aan. Juist in de cultuurvakken leren studenten zich te verplaatsen in het denken van anderen, dat levert direct een bijdrage aan de ontwikkeling en cultivering van het ik. Een moderne pedagogiek leert studenten zelfstandig te oordelen en maakt hen gevoelig voor het denken en de standpunten van anderen. Elke democratie vraagt burgers die open, creatief en kritisch zijn. Door kunst- en literatuuronderwijs wordt de verbeeldingskracht en ook empathie verder ontwikkeld.

De titel van haar boekje, *Not for profit*, is een beetje misleidend. Want *liberal arts education* wordt door haar juist verdedigd met het argument dat het flexibele werknemers oplevert, die een positieve bijdrage aan een gezonde business cultuur leveren en zo indirect de economische groei bevorderen. Waar vroeger liberal arts, met nadruk op het bestuderen van Grieks en Latijn, misschien nog verdedigd werd vanuit een elitair standpunt, dat het een bijdrage zou leveren aan een persoonlijke ontwikkeling, zonder direct aan maatschappelijk nut te hoeven denken, zo levert Nussbaum het 'om niet' bestuderen van kunst en literatuur wel erg snel uit aan de belangen van bedrijf en maatschappij.



Charles Blaich (2004), verbonden aan het Amerikaanse *Center of Inquiry in the Liberal Arts*, schrijft in *Defining Liberal Arts Education* dat er wel veel gepraat wordt over de herinrichting van het onderwijs, vaak met nadruk op het belang van liberal arts, maar dat naar het effect daarvan bitter weinig zakelijk onderzoek is verricht.

Om aan een empirisch onderzoek te kunnen beginnen is eerst een goede definitie van *liberal arts education* noodzakelijk. In *liberal arts education* gaat het niet louter om een onderwijssysteem, dat gekenmerkt wordt door een bepaald aantal vakken of disciplines, een soort *core* dus. Dat zou een te enge voorstelling van zaken zijn, zegt hij. *Liberal arts education* is een wijze, een manier van onderwijs, een onderwijstype, dat zijn wortels lijkt te hebben in het aloude Britse *College*. Dit wordt gekenmerkt door kleinschaligheid, een algemeen programma, waaraan iedereen deelneemt, de nadruk op interactie tussen student en medestudent, tussen binnen en buiten, tussen student en docenten.

Een bruikbare definitie van *liberal arts education* (met oog op verder onderzoek daarnaar) bestaat uit drie elementen:

1. Sterke nadruk op de ontwikkeling van algemene intellectuele vermogens, kritisch denken (meer dan op vak- of beroepsbekwaamheid);
2. Omgeving en curriculum bevorderen de integratie en coherentie van de kennisontwikkeling van de student;
3. Sterke verbondenheid tussen studenten onderling en tussen de student en zijn opleiding, de docenten.

Onderzoek naar dit type onderwijs betekent, dat er met alle drie aspecten rekening gehouden moet worden en dat daarnaar op grond van harde gegevens, van waarneembare feiten metingen moeten worden verricht. Dit is tot nu toe te weinig gebeurd.



Blaichs conclusies komen overeen met de conclusies in de uitgebreide studie van Pascarella & Terenzini (2005), *How College Affects Students*, naar het effect van het in de Angelsaksische wereld in zwang zijnde traditionele en nogal elitaire *college* op studenten. In hoofdstuk 2 bespreken zij enkele veranderingsmodellen met het oog op de ontwikkeling die studenten gedurende hun tijd op een college doormaken. Twee begrippen moeten hier nauwkeurig gedefinieerd zijn, voordat er met de modellen gewerkt kan worden. Van een *ontwikkeling* is sprake als er gemeten op twee momenten in de tijd een verandering heeft plaatsgevonden, die systematisch (georganiseerd), opeenvolgend en functioneel is met het oog op het versterken van de kans op voortbestaan (overleven).



In deze studie concentreren Pascarella & Terenzini zich op een ontwikkelingsgroei van individuele studenten op cognitief en affectief vlak, onder psychologisch en gedragsmatig gezichtspunt. Het gaat hen om het effect van het *college* op de individuele student en niet op de opbrengsten daarvan voor de maatschappij. Zij stellen vast, dat groei op één specifiek gebied (bijvoorbeeld *moral judgement*) vrijwel altijd samengaat met groei op een ander gebied (bijvoorbeeld kritisch denken); onafhankelijke effecten zijn moeilijk vast te stellen.

De intellectuele en persoonlijke ontwikkeling van studenten worden op vier gebieden nader onderzocht: het cognitieve en psychologische, de houding en interesse voor cultuur en de morele ontwikkeling. Cognitie en affectie worden in een matrix afgezet tegen psychologie en gedrag. Waarbij één cluster van theorieën de nadruk legt op *hoe* veranderingen plaatsvinden (*college impact model*) en het andere op *wat* er bij studenten precies verandert (*student centred model*).

Concreet laten zij aan de ene kant psychosociale theorieën, cognitief-structuralistische, typologische en interactietheorieën de revue passeren. Aan de andere kant bespreken zij de theorieën, die zij *college-impact models* noemen (o.a. van Pascarella). De *context* waarin de student werkt is volgens dit model van groot belang. Denk aan institutionele structuren, beleid, programma, de waarden, houdingen en gedrag van anderen, die de institutionele omgeving uitmaken en gedeeltelijk bepalen. De student is weliswaar een actieve kracht, maar ook de omgeving is een actieve kracht in het veranderingsproces, in de zin van de aard en de intensiteit die van die omgeving uitgaat.

Over al deze theorieën concluderen Pascarella & Terenzini aan het eind van hun overzicht nogal verrassend, dat er op dit vlak nog veel werk gedaan moet worden, want: 'As Smart, Feldman, and Ethington (2000) suggest, 'What scholars find in their inquiries may be influenced by what they look for' (2005, p. 60).



Liberal arts education is gebaseerd op de oude Griekse traditie van *paideia*. Deze was gericht op verandering, bevrijding en ontwikkeling van de hele persoon. Het ging hierin om zelfreflectie en om beter begrip van de fundamenteën van de democratische samenleving en verantwoord burgerschap. Centraal staan daarin onderwijs in retorica en het met elkaar in overeenstemming brengen van persoonlijke ervaringen en vragen vanuit de samenleving.

De toekomst van liberal arts education hangt blijkens de discussies hierover in de VS en Canada met name af van de mogelijkheden om aan te kunnen sluiten bij de beroepsopleiding. Liberal arts wordt soms als ouderwets en elitair beschouwd. De vaardigheden die in een moderne liberal arts education ontwikkeld worden, komen overeen met wat men ook belangrijk vindt voor een goed functioneren in een beroep: probleemoplossend vermogen, kritisch denken, schriftelijke en verbale vaardigheden, zelfdiscipline en respect voor anderen. Deze link tussen liberal arts education en de beroepsontwikkeling wordt vaak niet onder ogen gezien.

#### *ACTC-conferentie*

Er bestaat in de VS sinds de jaren negentig van de vorige eeuw een vereniging die de discussie over de inrichting van het *core curriculum* wil bevorderen en ondersteunen: *The Association for Core Texts and Courses* (ACTC). Het ACTC verenigt universiteiten en hogescholen waar men de bijdrage aan Bildung, vooral via het lezen van core teksten wil bevorderen. Deze onderwijsinstellingen, meestal Liberal Arts Colleges in Canada en de VS, hechten grote waarde aan het bestuderen van core teksten. Dat kunnen oudere, maar ook modernere teksten zijn, die als klassiek en bewezen waardevol worden beschouwd.

De auteurs van deze publicatie bezochten in 2013 de negentiende jaarlijkse ACTC-conferentie in Canada tegen de achtergrond van twee vragen:

1. Wat wordt er door het ACTC onder persoonlijke en intellectuele ontwikkeling verstaan?
2. Hoe levert het werken met core teksten een concrete bijdrage aan Bildung van studenten?

Naast vele workshops over teksten variërend van Confucius en Aristoteles tot Shakespeare en Jane Austen, vonden er ook centraal lezingen plaats, waarin op bovengenoemde twee vragen expliciet ingegaan werd.

John Churchill van de vereniging *Phi, Beta, Kappa*, hield een lezing met als titel: *Phi, Beta, Kappa's National Advocacy Initiative for The Liberal Arts and Sciences* (2013). Churchill benadrukte in zijn lezing vooraf, dat onderwijs zich niet blindelings moet laten leiden door een markt gestuurde vraag of door een oriëntatie op het startbekwaam zijn voor de eerste functie in de maatschappij. Het is allemaal ook belangrijk en het zijn zaken, die niet uit het oog verloren mogen worden (Churchill 2013, p. 4, 5 en 13). Maar het doel van liberal arts gaat een stap verder.

Aan de hand van zijn eigen intensieve studie van teksten van Wittgenstein, liet Churchill dit zien. Alleen al de onconventionele, unieke en zelfgekozen *Bildungsweg* die Wittgenstein heeft afgelegd, is leerzaam en het bestuderen waard. Maar wat wij van Wittgenstein met het oog op de inrichting van ons onderwijs kunnen leren, is bovenal het doorvragen naar het *waarom en de beweegredenen van oordelen*. Kennisverwerving hangt samen met voorkeuren, verlangens en doelstellingen. De onderdompeling in het werk van Wittgenstein maakt je kritisch en leert je de juiste vragen stellen. Ondanks het feit dat zijn werk bijna meer dan een eeuw oud is en lastig te doorgronden, snijdt hij problemen aan die nog steeds actueel zijn.

Het lijkt misschien een cliché om liberal arts te verdedigen met de noodzaak van kritisch denken of het bevorderen van democratisch burgerschap. Maar wie in het werk van zo'n denker duikt, leert belangrijke vragen te stellen en te beantwoorden, zoals: *'What do we need to know in order to think and act appropriately with regard to what we care about? How are we to explain caring in the ways that we do about those things? How do we handle the persistence of difference, disagreement, even incomprehension, about the things we care about, and even about the things we claim to know, though others demur?'* (Churchill, 2013, p. 11).

Het is niet voldoende om jonge mensen uitsluitend voor te bereiden op hun eerste baan. Wat zij nodig hebben in deze snel veranderende maatschappij, is de voorbereiding op een maatschappij, die wij ons nu nog niet eens voor kunnen stellen. Daarvoor is training in het nemen van de juiste beslissingen van groot belang.

Legde Churchill in zijn betoog nadruk op de betekenis van het lezen van *core* teksten met het oog op *bildung*, Richard Kamber, verbonden aan het Amerikaanse College of New Jersey stelde expliciet de vraag: *Can liberal arts education really make us better?* (2013) Kamber begon met een verwijzing naar Huxleys *Brave New World*, waarin de nieuwe maatschappij wordt gekenmerkt door korte-termijn-denken en het nastreven van snelle resultaten. De filosofie van de Liberal Arts Colleges staat hier haaks op. Liberal arts betekent de mogelijkheid om in ruime mate blootgesteld te worden aan wetenschap en kunst, met aandacht voor het beste wat op deze terreinen gepresteerd is. Maar de vraag is, wat doet het met mensen, waar is het goed voor en maakt het mensen tot 'betere' mensen? En: wat is beter? In elk geval, zegt Kamber, levert het een bijdrage aan je ontwikkeling, persoonlijk en intellectueel (Kamber, 2013, p. 4). Het lezen van *core* teksten helpt je bij het achterhalen van wie je bent, als aanvulling op wat je weet en wat je moet doen.

Maar kan de universiteit wel een plaats zijn met ruimte voor persoonlijke ontwikkeling en ontwikkeling van karakter? En levert liberal arts daar wel een bijdrage aan? Is daar een aanwijzing voor? Als het gaat om het vormen van betere mensen in de zin van wat Mustapha Mond zich daarbij voorstelde in *Brave New World*, dan in elk geval niet. Elke vorm van martelaarschap of heldhaftigheid is de geschiedenis van het westerse denken vreemd, of het zouden Socrates, Bruno, Galileo of Descartes moeten zijn, die aan dit profiel voldoen. En wat te denken van *Hitlers Philosophers* (Sheratt, 2012); zij waren hoogontwikkelde en cultureel goed onderlegde mensen. Hetzelfde gold voor de Amerikaanse vrijheidsstrijders, allen goed thuis in de klassieken, maar de slavernij werd pas een eeuw later afgeschaft. Tegen deze achtergrond lijkt de waarde van liberal arts nogal gerelativeerd te moeten worden en de vraag naar het nut anders te moeten worden beantwoord. Zeker, je leert een lange termijn visie te ontwikkelen, je leert dilemma's te beredeneren en juiste keuzes te maken tussen het moreel wenselijke en politiek haalbare. Maar er is meer. Opvoeding draagt in

het algemeen en intrinsiek bij aan geluk. Voor de één is geluk het lezen van teksten, voor de ander kan dat een partijtje minigolf zijn. Waar het op aankomt is, dat je je mogelijkheden en talenten ontwikkelt en tot ontplooiing brengt.

Het antwoord op de gestelde vraag *Can liberal arts education really make us better?* moet met ja worden beantwoord. Het maakt mensen *beter* in de zin van *better prepared to help ourselves and others lead more fulfilling lives* (Kamber, 2013, p.14). Maar is liberal arts niet te duur en slechts weggelegd voor kleine groepen, die op ouderwetse wijze bij elkaar zitten rondom stoffige boeken? Moet hier niet eens het mes ingezet en cursussen digitaal en individueel aangeboden worden in zogenaamde MOOCS (massive open online courses)? Natuurlijk, zegt Kamber (2013, p.14), moet je met deze mogelijkheden je voordeel doen. Online staan er immers heel wat goede cursussen. Maar vóór MOOCS waren er BOOKS en bovendien, voor wie studenten wil bereiken en met hen wil discussiëren, is er geen snellere en efficiëntere weg dan via contactonderwijs.

## Bildung in Duitsland

In Duitsland (en elders in Europa) laat men zich bij de discussie over de vernieuwing van het onderwijs door de Pisa-rapporten (PISA-OECD, 2012) en de Bolognabesluiten leiden. Op grond van de Pisa-onderzoeken worden er sinds 2000 op basis van vergelijking met omringende landen basiscompetenties en uitgangspunten voor een kennisbasis voor leerlingen in het middelbaar onderwijs vastgesteld. De Bolognabesluiten (2009-2020) hebben betrekking op de eisen die aan het hoger onderwijs gesteld worden.

In de Bolognabesluiten worden in algemene bewoordingen de volgende zaken vastgelegd: consolidering van de gemaakte afspraken met betrekking tot de inrichting en zwaarte van de studie (BaMa-structuur, Europese standaarden, ECTS), gelijke kansen voor toelating tot hoger onderwijs, verbetering van de programma's met het oog op snelle veranderingen op de arbeidsmarkt, leven lang leren (LLL), vernieuwing van onderwijsprogramma's, naar inhoud en methode met student als uitgangspunt (student centred), internationalisering en mobiliteit, waarbij nadruk op het beheersen van moderne vreemde talen apart benadrukt wordt (Bolognabesluiten, 2009).

Als kanttekening bij de Pisa-onderzoeken wordt in het vierde *Bildungsbericht* (2012) voor het eerst apart het belang van meer aandacht voor culturele, muzikale en esthetische vorming vermeld. Tot nu toe concentreerde men zich vooral op kerncurricula en kernvakken, waarbij de noodzaak van een brede culturele vorming vaak onderbelicht bleef.

Naar aanleiding van de resultaten van de Pisa-onderzoeken zijn in Duitsland de raamleerplannen voor het onderwijs, waarin de eisen ten aanzien van leerdoelen en competenties zijn geformuleerd, voortdurend onderwerp van discussie. Een actuele bijdrage aan deze discussie is een bundel opstellen met de titel *Bildungskanon heute* (Erdziek-Rave, 2012), uitgegeven door de Friedrich-Ebert-Stiftung, waarin de vraag naar de noodzaak van een canon (kerncurriculum, *core curriculum*) van verschillende kanten wordt belicht. In Duitsland speelt in de discussies over bildung de definitie die Von Humboldt daaraan gaf altijd enigszins mee. Daarom volgt hier voor een goed begrip van *Bildungskanon heute* een definitie van bildung:

'(...) die Anregung aller Kräfte des Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit führen' (Humboldt, v. 1792/1960).

Vogelsaenger wijst erop, dat het een gevaar van de Pisa-discussies dreigt te worden, dat men zich concentreert op vakinhouden, referentiekaders, beoordelingsmatrices en kerncurricula. Pisa laat juist alle ruimte open voor een andere en nieuwe benadering van wat scholen nodig hebben en dat is bildung, waaraan alleen door leerteams aan de basis, met het oog op de doelgroep en de actualiteit, vorm en inhoud gegeven kan worden (Vogelsaenger, 2012, p. 55). Vakdisciplines dienen daarbij in eerste instantie tussen haakjes gezet te worden. Met *Querdenker* uit alle sectoren van de maatschappij zal er samengewerkt moeten worden om het onderwijs van morgen nieuwe inhoud te geven.

Ook de Duitse politicus Rolf Wernstedt (2012) pleit voor een ruimere en vrijere omgang met de Pisa-aanbevelingen. Het gaat in de Pisa-rapporten ook helemaal niet in eerste instantie om kerndoelen of de vastlegging van een kerncurriculum. Een minimale kennisbasis is voor een school natuurlijk nuttig en praktisch. Maar in de Pisa-rapporten wordt juist de noodzaak van bezinning op wat het onderwijs in de moderne samenleving nodig heeft met het oog op de 'befriedigende Lebensführung' voor onze leerlingen straks in de maatschappij (Wernstedt, 2012, p. 35). Dat is in de eerste plaats een vraag naar welke waarden en doelen ons onderwijs moeten bepalen. Er is dus voldoende speelruimte voor een brede en open discussie over de toekomst van ons onderwijs.

Het herformuleren of het opstellen van een nieuw kerncurriculum met vastgelegde eindtermen van begin tot aan het eindexamen is principieel te weinig. Duitsland heeft ervaring met het vastleggen van leerplannen van bovenaf, denk aan de Keizertijd, de Republiek van Weimar, het fascisme en de tijd van de DDR. In deze fouten mogen we niet weer vervallen, zegt Wernstedt. Maar wat dan wel? Daarvoor haalt hij de al wat oudere onderwijsvisie van Oskar Negt uit de kast. In de geest van zijn vijf sleutelcompetenties formuleert Wernstedt uitgangspunten voor een herbezinning op het onderwijs van morgen. Als sterke kant van dat programma beschouwt hij de normatieve benadering ervan. Aan een nieuwe canon of aan een nieuw kerncurriculum is geen behoefte als dat niet betekent '*(...) der reflexive Zugang zu unterschiedlichen nicht*

*wechselseitig substituierbaren Modi der Welterfahrung'* (Wernstedt, 2012, p. 38). In dit licht zouden de uitgangspunten van Negt goede criteria kunnen zijn voor de herformulering van een nieuw onderwijsaanbod. Wernstedt formuleert vijf velden voor een verplicht onderwijsaanbod, waarbij reflectie op normen en waarden essentieel zijn: de politiek, historische kennis, kennis van economie en techniek, kennis van andere culturen en religies, internationalisering en globalisering, met kennis van talen (Wernstedt, 2012, p. 39).

Een bijzonder artikel over de toekomst van *Bildung* is van Aleida Assmann (2004), *Der väterliche Bücherschrank - Über Vergangenheit und Zukunft der Bildung*. In dit artikel wordt *Bildung* gedefinieerd als de individuele bekentenis tot een culturele erfenis (Assmann, 2004, p. 6). Drie schrijvers worden onderzocht in verband met het boekenbestand, dat hen gevormd heeft: Ossip Mandelstam (1891 – 1931), Walter Mehring (1896 – 1981) en Günter de Bruyn (1926). Assmann laat zien hoe groot de invloed van de in huis aanwezige boeken voor hun persoonlijke identiteit is geweest. Soms functioneerde deze als een verlangen naar deelname aan een verloren gegane *wereldcultuur* (Mandelstam), soms daartoe gedwongen door een leven in ballingschap als herinnering aan de *eigen identiteit* (Mehring) of heel concreet als een persoonlijke vorm van *protest*, een *tegencultuur* en symbool van onafhankelijk denken tegen opkomend terrorisme in (De Bruyn). Een gedenkteken op de Bebelplatz in Berlijn, een lege boekenkast in de grond onder een glasplaat, met een citaat van Heine '*Das war ein Vorspiel nur, dort wo man Bücher verbrennt, verbrennt man auch am Ende Menschen*' symboliseert de steile teloorgang van het oude *bildungs*ideaal (Assmann, 2004, p. 13).

Het valt niet mee om daarvoor oorzaken aan te geven, want de boekverbranders waren zelf geletterden. Met George Mosse zegt Assmann (2004, p. 14) dat het verraad van de intellectuelen weleens te maken zou kunnen hebben met hun geïsoleerde positie. Een nieuwe mythische identiteit moest herrijzen, waarin de eenheid van het collectief, natie en de moderne massa gewaarborgd diende te zijn. In 1914 had Duitsland al iets dergelijks meegemaakt, toen de grote oorlog in naam van volk en massa in verband met haar reinigende en vernieuwende kracht verwelkomd werd. Assmann concludeert dat het *bildungs*ideaal in Duitsland altijd veel meer een esthetisch concept is geweest en niet zo sterk



geworteld was in de concrete ervaringen van politieke revoluties, zoals in Frankrijk en Engeland, in naam van verlichte ideeën.

Wat is nu de toekomst van bildung in een cultuur, die doortrokken is van een *Bild-Kultur*? *Bild* en bildung hangen in zekere zin samen. Zonder verbeelding geen bildung. Een zekere leegte met betrekking tot oriëntatie, veroorzaakt door een snelle ontwikkeling van de wetenschap, de snelle opmars van de nieuwe media en een identiteitscrisis veroorzaakt door globalisering, stellen ons voor de vraag naar de toekomst van bildung. Twee gangbare modellen als antwoord op deze crises wijst Assmann af (2004, p. 17). Het idee van Schwanitz (*Alles was man wissen muß*, Frankfurt am Main, 1999), dat burgers moeten kunnen meepraten en daarom een zekere bagage op cultureel gebied moeten bezitten, hoe oppervlakkig ook, als je maar weet waar het over gaat, wijst Assmann af. Ook de ideeën van Manfred Fuhrmann (*Bildung. Europas kulturelle Identität*, Stuttgart: Reclam, 2002), die teruggaan op het 19<sup>e</sup>-eeuwse bildungsideaal: een homogene laag van de bevolking heeft deel aan hoogstaande cultuurgoederen, zijn niet meer van deze tijd. Dat geeft Fuhrmann zelf overigens ook toe.

Assmann concludeert dat bildung een steeds individuelere aangelegenheid wordt, waarbij groepen zich wel zullen weten te vinden. Het boek zal daarbij alleen naast de vele andere media een rol spelen. Bildung is als cultureel verschijnsel nooit meer *Leitkultur*, maar hooguit nog *Teilkultur*. Als bewuste, individuele deelname aan een cultureel verleden, weet de *gebildete* mens in geestelijke onafhankelijkheid zijn identiteit vooral *via de aandacht voor het andere* te verdiepen. Het zijn precies die aspecten die het wezen van de 'väterlicher Bücherschrank' voor genoemde schrijvers uitmaakten.

## Onderwijs van morgen in Nederland

In Nederland staat Bildung het laatste decennium steeds meer in de belangstelling. Acht jaar geleden introduceerde het Bernard Lievegoed College for Liberal Arts samen met Hogeschool Utrecht de eerste (thans nog bestaande) minor Liberal Arts, die vervolgens ook binnen de Hogeschool van Amsterdam werd geïntroduceerd. In het verlengde hiervan is er vanuit de vier faculteiten educatie van Windesheim, Hogeschool Utrecht, InHolland en Hogeschool van Amsterdam een leeropdracht geformuleerd met een onderzoek naar core curricula als hoofdthema. Deze opdracht werd in 2012 geformaliseerd in het Lectoraat Didactiek en Inhoud van de Kunstvakken van Windesheim. De Faculteit Educatie van de Hogeschool Utrecht heeft het thema Bildung intussen tot speerpunt van haar beleid gemaakt.

Twee recente publicaties brengen de huidige stand van de discussie in Nederland in kaart: *...En denken!* (Stralen, v. 2012) van Hogeschool Utrecht en *Onderwijs de derde dimensie* (Bruijn, 2012), een publicatie van de Teldersstichting. In de laatste studie wordt de vraag gesteld naar de noodzakelijke veranderingen in het onderwijs om toekomstige generaties *in staat te stellen in alle aspecten van het leven te participeren* (Bruijn, 2012, p. 11). De onderzoekers stellen vast, dat zich twee grote ontwikkelingen in de maatschappij voltrekken: globalisering en technologische veranderingen. Deze ontwikkelingen hebben gevolgen voor de arbeidsmarkt, voor relaties van mensen met betrekking tot dingen, tot instituties en medemensen. Deze snelle veranderingen worden in dit rapport tweemaal als 'geweld' bestempeld, waarin de enige constante de mens lijkt te zijn. Hoe kan de mens zich te midden van deze stormachtige ontwikkelingen staande houden, is de hoofdvraag. Welke rol kan het onderwijs daarbij spelen?

De mens wordt gedefinieerd als een wezen met emoties en behoeften. Blijdschap, verdriet, verwondering, boosheid, walging en angst worden als eerste genoemd. Daarbij spelen behoeftes als verlangen naar geborgenheid en veiligheid, interactie en socialisatie, passie en warmte, kortom behoefte aan empathie, een essentiële rol. De twee genoemde hoofdtendenties bergen gevaren, maar ook nieuwe mogelijkheden en uitdagingen in zich. Uit een nadere analyse blijkt, om de conclusie hier kort samen te vatten, dat de maatschappij van de toekomst zich vooral zal moeten wapenen tegen ontbinding en het

verminderen van empathie. Hier zal het onderwijs een antwoord op moeten formuleren. Dat antwoord zal in de eerste plaats moeten bestaan uit *to communicate emotion* (Bruijn, 2012, p. 102).

Concreet wordt hier in zes punten uiteengezet waar goed onderwijs mee staat of valt. Deze komen neer op drie basisprincipes: een goede relatie met de sociale omgeving van het kind, een band van *empathie* tussen leraar en leerling (*de derde dimensie* genoemd) en het ontwikkelen van een daarbij behorende *didactiek*. In dit rapport wordt ook aandacht geschonken aan het klassieke, liberale ideaal van *bildung*. Tegen de achtergrond van de geschetste maatschappelijke ontwikkelingen krijgt dit begrip echter een nieuwe inhoud. Om zich te wapenen tegen het 'onbekende en vreemde' zijn praktische en sociale vaardigheden vereist, die de ontwikkeling van *een eigen karakter, zelfredzaamheid en wilskracht* bevorderen (Bruijn, 2012, p. 101).

In dit kader zal onderwijs de juiste mix moeten zien te vinden tussen het aanleren van de noodzakelijke *skills* (kennis) en vaardigheden en mag het ruime aandacht voor andere vormen van kennis die van toegevoegde waarde zijn, maar soms lastig te meten, niet uit de weg gaan. Dat vraagt nogal wat van de vernieuwing van lerarenopleidingen. Hierin zal in de toekomst veel aandacht moeten worden besteed aan *bildungsaspecten* (Bruijn, 2012, p. 126). In dit rapport wordt niet gepleit voor een vast omschreven en vastgelegd kerncurriculum, daarover doet het geen uitspraken. Kern van het pleidooi voor vernieuwing is om het bestaande curriculum onder de loep te nemen en het bestaande onder bovengenoemde aspecten te herijken.

De Teldersstichting baseert zich ook op de publicatie *...En denken!* (Stralen, v. 2012). Ook hierin wordt benadrukt, dat er niet in de eerste plaats een nieuw curriculum nodig is om het onderwijs te vernieuwen. Met de huidige infrastructuur moet echter *efficiënter* omgegaan worden. De school, in dit boek wordt vooral aan de lerarenopleiding gedacht, is een soort markt, een *bildungsagora* in de klassieke zin van het woord. Het is een ontmoetingsplek waar men zich in vrijheid kan trainen in de deugden die de maatschappij van morgen nodig heeft. Aan dit programma ligt de onderwijsfilosofie ten grondslag die door Peter Sloterdijk in zijn boek *Du musst dein Leben ändern* (2009) is ontvouwd. Vanouds is de school een vrijplaats, waar leerlingen tot zelfstandigheid en zelfontplooiing

worden aangezet. In de oudheid is vorming iets voor de vrije tijd. Voor het beroepsleven hoefde je immers niet te leren. Het dagelijks leven was er zijn eigen leraar. Geleidelijk aan komt de school steeds meer in dienst te staan van een directe toerusting voor deelname aan het leven.

In de negentiende eeuw proberen de onderwijshervormers in de geest van Von Humboldt en Schiller deze twee aspecten met elkaar in overeenstemming te brengen. Het klassieke ideaal van zelfontplooiing, *bildung*, mag niet uitgeleverd worden aan de eisen van de maatschappij van nu. *Bildung* en *Ausbildung* moeten met elkaar in overeenstemming worden gebracht. Daarbij is echter essentieel, zegt Sloterdijk (Stralen, v. 2012, p. 61), dat men niet uit het oog verliest, dat vorming *Freiheitsfähigkeit* in de algemene zin van het woord betekent. *Vrij handelen in een samenleving is iets anders dan vrij handelen in deze samenleving* (Stralen, v., 2012, p. 60). Hierin zit het revolutionaire en kritische aspect van *bildung*, waar conservatieven in alle onderwijsdebatten maar al te graag aan voorbij gaan. Maar gezien de snelle ontwikkelingen in de maatschappij – globalisering en technologische veranderingen, met alle gevolgen van dien – wordt de mens hier nu wel toe gedwongen. Want de maatschappij van nu, enigszins overdreven gesteld, bestaat morgen al niet meer.

Daarom is de tijd weer rijp voor een debat over *bildung* in het onderwijs. Sloterdijk wijst erop, dat het debat altijd gevoerd wordt tussen twee polen: de maatschappij moet in stand gehouden worden. Dat vraagt om conservering of *disciplineren*. Aan de andere kant staat het ontwikkelen van de vaardigheid tot permanente innovatie of *liberaliseren*. Een sokkel van disciplineren (discipel, leerling leren zijn) is nodig. Want zelfontplooiing is alleen mogelijk als je dat geleerd hebt aan de hand van voorbeelden en inspirerende ideeën. Maar hier is de didactiek essentieel. Onderwijs heeft niets te maken met het formatteren van leerlingen. Het gaat om het aankweken van een libidineuze verhouding met het vermogen om te leren.

De paradox van heterodidactiek en autodidactiek in het onderwijs lost Sloterdijk op door te benadrukken dat intensieve leerprocessen per definitie autodidactisch zijn. Daarvoor is een school nodig, die een *internaat* is, waar leerlingen langzaam binnen gevoerd worden in het semantische klimaat van de buitenwereld. Hierbij moeten zij zich er van bewust worden, dat zij het klimaat straks mede bepalen.

Het gaat hier niet om 'klimaataanvaarding', maar om 'klimaatbeheersing' (Stralen, v. 2012, p. 64). Sloterdijk spreekt van scholen als de plaats waar men zich toelegt op *Sphärenbildung*. Door *dagtochten van de intelligentie* mogelijk te maken, komt er zicht op *tegenklimaten*. De school van morgen moet leerlingen een weg leren vinden in de veelheid van mogelijkheden en visies.

Tegen deze achtergrond stellen Van Stralen en Gude (2012) voor om de (leraren-) opleiding in te richten naar het klassieke agoramodel. Acht sferen moeten in de school als vrijplaats zichtbaar gemaakt worden. Vier hebben betrekking op de werksfeer en dagelijkse activiteiten (werk, recht, politiek en media). Vier andere programma's hebben betrekking op de vrije tijd (kunst, filosofie, sport en religie). Tot de basisuitrusting van deze opleidingen behoren docenten, die in bovengenoemde zin *Atmosphärendidaktiker* willen en kunnen zijn.

Evenals in het rapport van de Teldersstichting lijkt ook in het belangwekkende essay van Gude, *Tijdloze bildung* (Stralen, v. 2012, p. 32-55) te worden teruggegrepen op de mens als constante te midden van de turbulente ontwikkelingen in de maatschappij. De school moet daarom een oefenplaats zijn, waar de leerling zich vrij kan ontplooien (zelfontplooiing) en het gevoel heeft erbij te horen. De school als agora (= markt) mag dus niet verward worden met het idee van een liberale vrije markt, waar het animale 'ieder voor zich' geldt, dat zou met het klassieke begrip van beschaving, de school als oefenplaats voor deugdelijk leven ook niet in overeenstemming zijn.

Wat dit allemaal concreet betekent voor de richting die hogescholen in het verleden ingeslagen zijn en voor de weg die zij in het kader van de Bolognabesluiten zullen moeten gaan (denk aan de enorme schaalvergroting, de bureaucratisering, de individualisering en de haastig geformuleerde plannen voor blended learning), daarover zal de discussie in de komende jaren gevoerd moeten worden. In de laatste jaren hebben de meeste vakgroepen op grond van een landelijke kennisbasis een kerncurriculum vastgesteld. Het sterke van het agoramodel is dat het een helder kader schetst voor onderwijs van morgen. Evenals de Teldersstichting onthoudt het zich van commentaar op de concrete invulling daarvan. Essentieel, zo benadrukken beide rapporten, is het *hoe* van het onderwijs, waarbij beide het aspect van *bildung* als kern van de pedagogische opdracht van scholen onderstrepen.

## Paradigmawisseling: van *wat* naar *hoe*<sup>1</sup>

In deze literatuurverkenning komt naar voren dat zich in het onderwijs, niet alleen in Europa, maar ook in de VS, een paradigmawisseling heeft voltrokken.

De discussie over onderwijs van morgen wordt niet meer alleen of in eerste instantie in het licht van efficiency, praktisch nut en *Ausbildung* gevoerd, maar steeds meer in het kader van de noodzaak van *bildung*. Veelzeggend in dit verband is de hernieuwde aandacht voor klassieke teksten, voor kunst en cultuur en de herinrichting van studies binnen de geestes- en exacte wetenschappen naar het Amerikaanse liberal-arts-model.

In de veelheid van opvattingen over zaken als *kerncurriculum*, *liberal arts* en *bildung* kunnen samenvattend drie elementen in elk geval worden onderscheiden:

1. Sterke nadruk op de ontwikkeling van algemene intellectuele vermogens door het stimuleren van kritisch denken.
2. Een (filosofisch) hoogwaardig basiscurriculum bevordert de integratie en coherentie van de kennisontwikkeling van de student
3. Een sterke verbondenheid tussen studenten onderling en tussen de student en zijn opleiding (de docenten) door een campusomgeving die de ontmoeting tussen studenten met verschillende ideeën stimuleert (Blaich, 2004).

Verder vallen de aandacht voor professionaliteit en de nadruk op het belang van empathie in de relatie van docent tot student op. Ondanks pogingen in het verleden om in het licht van de dwang van een kennisbasis een nieuwe *Bildungskanon* te formuleren, wordt een vaststaand en uniform kerncurriculum afgezworen. De aandacht verschuift van het *wat* naar het *hoe* van het onderwijs. In de discussies over een *core curriculum* draait het met name om de aloude vraag naar de bijdrage van het onderwijs aan de *persoonlijke en intellectuele ontwikkeling (bildung)* van de student. *Bildung* geschiedt weliswaar in vrijheid, maar vraagt om een '*sokkel van disciplineren*' (Stralen, v. 2012, p. 65), waarop aandacht voor het andere en onbekende kan gedijen.

---

<sup>1</sup> In deze formulering klinkt op de achtergrond het cultuurmodel van C. A. van Peursen (1970), *Strategie van de cultuur*, mee. Van Peursen schetst een (niet strikt historisch op te vatten) verandering van mythisch, ontologisch en functioneel denken. Moderne opvoeding en sociale leerprocessen en vragen naar het bestaan in het algemeen komen *aan de orde binnen de context van de manier waarop een verschijnsel functioneert (het 'hoe')* (Peursen, v.1970, p. 82).

## Gebruikte literatuur

- Assmann, A. (2004). Der väterliche Bücherschrank – über Vergangenheit und Zukunft der Bildung. In *Zeitschrift für Pädagogik* 50(1), 5–20.
- Biesta, G. (Ed.) (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Meppel: Boom.
- Blaich, C., Bost A., Chan, E. & Lynch, R. (2012). *Defining Liberal Arts Education*. Internet: stand november 2012.
- Bourke, B., Bray, N. J. & Horton, C. C. (2009). Approaches to the core curriculum: An exploratory analysis of top liberal arts and doctoral-granting institutions. In *The Journal of General Education*, 58(4), 219-240.
- Bruijn, J. (e.a. ) (2012). *Onderwijs: de derde dimensie*. Den Haag: Teldersstichting.
- Casper, G. (2012). Mehr Wert auf wissen legen! (Interview: C. Brink). *Zeit Online*.
- Churchill, J. (2013). *Phi, Beta, Kappa's National Advocacy Initiative for The Liberal Arts and Sciences*. Unpublished manuscript.
- Collini, S. (2012). What are universities for? London: Penguin Books Ltd.
- Dohmen, J. & Buuren, M. van (2011). *De Prijs van de Vrijheid. Denkers en schrijvers over moderne levenskunst*, Amsterdam: Uitgeverij Ambo.
- Erdsiek-Rave, U. & John-Ohnesorg, M. (Eds.) (2012). *Bildungskanon heute*. Berlin: Friedrich-Ebert- Stiftung.
- Fuhrmann, M. (1999). *Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters*. Frankfurt: Insel Verlag.
- Hanson, J., Weeden, D., Pascarella, E. & Blaich, C. (2012). Do liberal arts colleges make students more liberal? Some initial evidence. *Higher Education*, 64(3), 355-369. doi: 10.1007/s10734-011-9498-8.
- Hollway, M. C. (2003). *College student humanitarian values: A comparison of the impact of two liberal arts core curricula*. Ohio: State University.
- Horkheimer, M. & Adorno, Th. (1944/1969). *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt: S. Fischer.
- Humboldt, W. von (1792/1962). *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Kamber, R. (2013). *Can Liberal Arts Education really make us better?* Unpublished manuscript.
- Kant, I. (1784/1999). Beantwortung der Frage: was ist Aufklärung? Hamburg: F. Meiner.

- Leezenberg. In Leezenberg, M & Vries, G. de (2005), *Wetenschapsfilosofie voor de geesteswetenschappen*. Amsterdam: AUP.
- Miller, A. (2007). Rhetoric, paideia and the old idea of a liberal education. In *Journal of Philosophy of Education*, 41(2), 183-206. doi: 10.1111/j.1467-9752.2007.00558.x.
- Mirel, J. (2011). Bridging the 'widest street in the world' reflections on the history of teacher education. In *American Educator*, 35(2), 6-12.
- Murphy, J. B. (2006). Why a core? In *Academic Questions*, 19(3), 85-94.
- Nohl, A. (2011). Ressourcen von Bildung. In *Zeitschrift Für Pädagogik*, 57(6), 911-927.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit*. Princeton: University Press.
- Pascarella, E. & Terenzini, T. (2005). *How college affects Students. Volume 2*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. (e.a.) (2005). Liberal Arts Colleges and Liberal Arts Education. In *ASHE Higher Education Report*, Volume 31, Number 3.
- Peursen, C. A. van (1977). *Strategie van de cultuur*. Amsterdam/Brussel: Elsevier.
- Precht, R. D. (2013). *Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystem an unseren Kindern*. München: Goldmann.
- Sheratt, Y. (2012). *Hitler's Philosophers*. New Haven/London: Yale University Press.
- Seifert, T., Goodman, K., Lindsay, N., Jorgensen, J., Wolniak, G., Pascarella, E. & Blaich, C. (2008). The effects of liberal arts experiences on liberal arts outcomes. In *Research in Higher Education*, 49(2), 107-125. doi: 10.1007/s11162-007-9070-7
- Stralen, G. & Gude, R. (Red.) (2012). *...En denken!* Leusden: ISVW Uitgevers.
- Vogelsaenger, W., Lehnert, K., Eßmann, W. & Arnz, S. (2012). Koordiniertes Vorgehen gegen Bildungsbenachteiligung. In Erdsiek-Rave, U. & John-Ohnesorg, M. (Hrsg.), *Pisa – folgenlos? Handlungsmöglichkeiten gegen Bildungsbenachteiligung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 55-58.
- Wernsted, R. (2012). Normative Begründungen für einen Bildungskanon. In Erdsiek-Rave, U. & John-Ohnesorg, M. (Hrsg.), *Bildungskanon heute*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Wimmer, M. (2003). Ruins of bildung in a knowledge society: Commenting on the debate about the future of bildung. In *Educational Philosophy & Theory*, 35(2), 167.



## Afbeelding **het onbegrijpelijke**

## Onderzoek naar bildung op Alanus Hochschule

Praktijkverkenning door drs. Olga Potters

*Vielleicht erklärt ein etwas schiefes Bild von der Büffeljagd, was ich gern erreichen würde: Man hat doch immer wieder erzählt bekommen, dass die Ureinwohner in Nordamerika, wenn sie einmal einen Büffel erlegt hatten, den ganzen Büffel, bis auf den letzten Knochen verwertet haben sollen, während die Weißen aus fahrenden Zügen heraus Tausende erschossen haben sollen, ohne auch ein einziges Stückchen Fleisch überhaupt zu verbrauchen. Es mag konservativ klingen, aber ich bin überzeugt, dass es im sogenannten 'Informationszeitalter' eher schwieriger wird, das gute Argument vom populären und möglicherweise aufwändig lancierten Gemeinplatz zu unterscheiden. Deshalb können wir heute mit der Computermouse, in der Zeitung, im Fernsehen und im Radio täglich Tausende vermeintlicher 'Erkenntnisse', 'Forschungsergebnisse' und 'Philosophien' 'abknallen', die uns gerade vor die Flinte kommen, ohne auch nur einen einzigen Gedanken wirklich eingehend kennenzulernen, zu entwickeln, zu kritisieren und in unsere persönliche Haltung wirklich zu integrieren.*

Caroline Gaus (In gesprek met de onderzoekers, 2012)

### Inleiding

Vanuit de educatieve faculteiten van de vier hogescholen Inholland te Rotterdam, Hogeschool van Amsterdam, Hogeschool Utrecht en Windesheim te Zwolle is aan het lectoraat Didactiek en Inhoud van de Kunstvakken van Windesheim gevraagd, hoe er binnen het bestaande curriculum van de lerarenopleidingen een grotere nadruk op de persoonlijke en intellectuele ontwikkeling van de studenten gelegd kan worden. Deze vraag komt voort uit een geconstateerde verwaarlozing van de meer algemeen vormende elementen in beroepsopleidingen de afgelopen jaren (Biesta, 2012; Nussbaum, 2010). Dit lijkt te komen door ontwikkelingen in het hoger onderwijs in de richting van meer kwantitatief meetbare resultaten en het steeds meer centraal stellen van de beroepsvorming (Biesta, 2012). Hierdoor zijn de meer algemeen vormende elementen, ook wel bildung te noemen, in het gedrang gekomen. Het gaat er in dit onderzoek niet om of dit een verkeerde ontwikkeling is, maar meer hoe bildung een duidelijke plek kan krijgen in het hoger onderwijs.

Het onderzoek van het lectoraat bestond uit een theoretisch en een empirisch deel. In de theoretische studie is gekeken naar wat *bildung* is en hoe in verschillende delen van de wereld in het onderwijs eraan gewerkt wordt. Deze theoretische studie is in deze bundel beschreven in de bijdrage van Jos Kleemans. De onderliggende bijdrage beschrijft het empirische deel van het onderzoek. Dit betreft een *good-practice* case study naar het stimuleren van *bildung* op de Alanus Hochschule.

Er is gekozen voor de Alanus Hochschule, omdat hier een bijzondere combinatie van educatie, kunst en wetenschap aanwezig is. Alanus Hochschule biedt onderwijs op zowel universitair als hbo-niveau en bestaat voor een groot deel uit kunstonderwijs. Verder heeft de Alanus Hochschule een verplicht Studium Generale, waardoor de studenten met allerlei onderwerpen uit filosofie, kunst, cultuur en sociologie in aanraking komen. Het onderwijs binnen het Studium Generale is gericht op de algemene, brede vorming (*bildung*) en minder op de beroepsvorming.

### Onderzoeksvragen

Uit de probleemstelling en het theoretisch kader, beschreven in de literatuurverkenning van deze bundel, komen de onderzoeksvragen voor de empirische case study naar voren:

1. Wat is het Studium Generale op Alanus Hochschule?
2. Wat wordt er onder persoonlijke en intellectuele ontwikkeling (*bildung*) van studenten op Alanus Hochschule verstaan door docenten en studenten?
3. Hoe worden in het Studium Generale de persoonlijke en intellectuele ontwikkeling (*bildung*) van studenten bevorderd?
4. Hoe worden de persoonlijke en intellectuele ontwikkeling (*bildung*) binnen het beroepsgerichte curriculum en de overige aspecten van de Hochschule bevorderd?

De derde vraag is de hoofdvraag, omdat hierin de eerste twee vragen samenkomen. De vierde vraag is toegevoegd om andere invloeden te kunnen beschrijven. Om deze vragen te kunnen beantwoorden, is een casestudy naar *bildung* op het Studium Generale op de Alanus Hochschule uitgevoerd.

## Methode

Het is interessant data te verzamelen op een plaats waar het onderzochte fenomeen, in dit geval *bildung*, in grote mate aanwezig is (Baarda, 2009). Alanus benadrukt het belang van *bildung* van haar studenten. Als middels een kwalitatieve case study te achterhalen is wat werkt bij het stimuleren van *bildung* bij studenten op Alanus, dan kan in een volgende stap bekeken worden hoe deze werkzame elementen te vertalen zijn naar de Nederlandse situatie aan de educatieve faculteiten.

Bij de case study is gekozen voor een *mixed-method design* om de vragen en antwoorden zo volledig mogelijk in kaart te kunnen brengen (Baarda, 2009). Verschillende onderdelen van het onderzoek vragen om een differentiatie in aanpak en methode. De keuze voor *mixed-method* is ook verantwoord vanuit de noodzaak van methoden-triangulatie: in hoeverre blijken uitkomsten te worden gefalsifieerd bij toepassing van verschillende meetmethodes? (Baarda, 2009; Boeije, 2005) De methodes die gebruikt worden zijn: schriftelijke openvragenlijsten, semigestructureerde interviews en visuele antropologische methoden zoals *photo elicitation*.

## Participanten

Het onderzoek is uitgevoerd onder elf participanten (n=11); zes studenten (n=6) uit het vierde studiejaar en vijf docenten (n=5) van de Alanus Hochschule. Het betrof een doelgerichte steekproef. De keuze om vierdejaars studenten te verzoeken deel te nemen, is gemaakt omdat zij al veel ervaring hebben gehad met het Studium Generale. De docenten die deelnamen, gaven zowel langer dan twee jaar les aan het Studium Generale als ook aan een beroepsopleiding. Zij konden zowel de vragen over het Studium Generale als ook de vragen over de beroepsopleiding beantwoorden.

De vragenlijsten waren aanvankelijk aan de coördinator van de kunstopleiding gestuurd. Aan haar werd gevraagd om docenten en studenten uit te kiezen. Voor deze werkwijze werd gekozen, omdat dit een startpunt van selectie van participanten was die aansloot bij de onderzoeksvragen en bij de praktische uitvoerbaarheid van het onderzoek op dat moment. Dit leverde evenwel geen participanten op. De participanten zijn uiteindelijk geworven na een kennismakingsbezoek door de drie onderzoekers.

Met zes vierdejaars studenten (vijf mannen en één vrouw) is een individueel interview over bildung gevoerd. Vier van hen hadden vooraf de vragenlijsten schriftelijk beantwoord. Met vijf docenten (vier mannen en één vrouw) heeft een interview plaatsgevonden. Drie van hen hadden vooraf de schriftelijke vragenlijst ingevuld. Een docent was niet verbonden aan het Studium Generale en viel hierom buiten de oorspronkelijke selectiecriteria. Door het kleine aantal participanten is deze docent alsnog opgenomen.

### Instrumenten

De vragenlijsten zijn samengesteld op basis van literatuuronderzoek. Deze schriftelijke vragenlijsten hadden als doel de visie van de studenten en docenten met betrekking tot bildung binnen de opleiding, en met name binnen het Studium Generale, in kaart te brengen. Er is een vragenlijst voor studenten met dertien items en één voor docenten en leidinggevendenden met vijftien items gebruikt. Het betrof open vragen, waarin vooral naar de mening en interpretatie van de respondent gevraagd is. Hiervoor is gekozen om tot rijke en beschrijvende data te komen (Boeije, 2005).

Een voorbeelditem uit de vragenlijst voor de student:

*Item 11: Zou je willen beschrijven in hoeverre het Studium Generale een rol heeft gespeeld bij jouw persoonlijke en intellectuele ontwikkeling?*

Een voorbeelditem uit de vragenlijst voor de docent:

*Item 8: In hoeverre heeft naar uw mening het Studium Generale invloed op de persoonlijke en intellectuele ontwikkeling van studenten?*

Bij dit onderzoek werd ook gebruik gemaakt van fotomateriaal, dat door de participanten zelf werd gemaakt. Aan studenten was gevraagd foto's te maken van objecten, locaties en situaties die zij als bevorderlijk voor hun persoonlijke en intellectuele ontwikkeling zagen. Studenten lieten hun foto's zien tijdens een open interview en vertelden waarom ze deze foto's gemaakt hadden en welke betekenis ze aan deze foto's hechtten in relatie tot de opdracht. Deze methode heet *photo elicitation*, de foto's zijn hier een instrument in het onderzoek. Een voorbeeld van een opdracht is:

*Fotografeer de volgende situaties en verantwoord je keuze:*

- *Mensen en situaties die belangrijk zijn voor jouw persoonlijke en intellectuele ontwikkeling.*

Voor deze werkwijze is gekozen, omdat deze fase van het onderzoek tot verdieping moet leiden en het gebruik van visueel antropologische middelen en technieken een manier is om tot verdieping van data te komen (Bank, 2001; Pink, 2007). Ook Boeije wijst op het bewezen nut van gebruik van visuele middelen bij onderzoek in de etnografie in het kader van participerende observatie. Mening en interpretaties van respondenten kunnen met behulp van beelden een extra dimensie krijgen, die voor de onderzoekers belangrijke aanvullende informatie kan opleveren (Boeije, 2005, p. 55 - 61).

### **Procedure**

Er is gestart met de documentenanalyse, waarbinnen de eerste onderzoeksvraag centraal stond. De formele inrichting van het Studium Generale op Alanus is globaal beschreven aan de hand van de curriculummatrices en studiegidsen verkregen via de website ([www.Alanus.de](http://www.Alanus.de)). Tijdens een kennismakingsbezoek op Alanus Hochschule is verkennend gesproken over de organisatie en inhoud van het Studium Generale. Aan dit gesprek namen de drie onderzoekers, drie docenten, één secretaresse en één student deel. Vervolgens zijn de participanten geworven en is via schriftelijke open vragenlijsten, visuele representaties en semigestructureerde interviews een antwoord gezocht op de deelvragen 2, 3 en 4.

Uiteindelijk hebben in totaal drie bezoeken aan de Alanus Hochschule plaatsgevonden en is één interview via Skype gehouden. Na elk bezoek is gekeken of variatie in data aanwezig is en of er al saturatie optreedt (Baarda, 2009; Boeije, 2005). Op grond van de schriftelijke antwoorden zijn er topic-lijsten samengesteld waarmee een semigestructureerd interview gehouden is. In dit interview kon doorgevraagd worden bij onduidelijkheden of interessante uitspraken uit de schriftelijke vragenlijsten. De interviews zijn vastgelegd middels geluidsopnamen en globaal getranscribeerd. In een eerder uitgevoerd pilotonderzoek op de lerarenopleiding Docent Beeldende Kunst en Vormgeving (DBKV) van Windesheim was naar voren gekomen dat de visuele opdrachten begeleid moeten worden. Aanvankelijk leek dit te lukken doordat was toegezegd

dat de opdracht een onderdeel van het lesprogramma zou worden. Uiteindelijk is dit echter niet gebeurd. Ondanks veelvuldige aansporing is de opdracht visuele representatie slechts door één student gemaakt.

## Analyse

Tijdens de dataverzameling en daaropvolgende analyse is gewerkt volgens de op de *grounded theorie* (Glaser & Strauss, 1967) gebaseerde *onderzoeksslang* van Boeije (2005). Via de open, axiale en selectieve coderingen van de *onderzoeksslang* zijn de verkregen data nader geanalyseerd en schematisch beschreven. Ten eerste is gedurende de data-verzamelings- en analysefase de *exploratiefase* toegepast, waarin de begrippen ontdekt werden. Deze fase komt overeen met het *open coderen* van Boeije (2005). Ten tweede is de *specificatiefase* toegepast, waarin de begrippen ontwikkeld werden en hiërarchisch gestructureerd in een codeboom. Deze fase komt overeen met het *axiaal coderen* (Boeije, 2005). Ten derde is de *reductiefase* gebruikt, waarin het kernbegrip bepaald werd. Deze fase komt overeen met het *selectief coderen*. Ten slotte is een model ontworpen en besproken aan de hand van literatuur. Dit is de *integratiefase*, waarin een voorzichtige start gemaakt is met het uitwerken van relevante concepten.

Verder kenmerkt het proces van de casestudy zich door *theoretische sensitiviteit* (Glaser & Strauss, 1967), welke in elke fase van het proces een rol heeft gespeeld. Dit betreft het vermogen van de onderzoeker om creatieve vindingen te doen in de onderzoeksgegevens door vanuit een bepaalde theoretische lens naar de gegevens te kijken (Glaser & Strauss, 1967). Gewapend met de theoretische kennis is de interpretatie van de data theoretisch sensitief uitgevoerd. Het was de start van de begripsvorming en theoretisering, al is het nog zeer verkennend van aard.

Om de betrouwbaarheid van de coderingen te waarborgen is een proces van onderzoekerstriangulatie doorlopen (Baarda, 2009; Boeije, 2005). Als eerste stap heeft een gezamenlijke codeersessie plaatsgevonden, waarbij afspraken zijn gemaakt over het toekennen van codes. Vervolgens zijn de interviews steeds door twee onderzoekers in overleg gecodeerd.

## Alanus Hochschule

Alanus Hochschule heeft verschillende afstudeerrichtingen op bachelor- en masterniveau: beeldende kunst, drama, kunsttherapie, architectuur, kunstdocent en bedrijfseconomie. Deze studierichtingen zijn gehuisvest op twee campussen. Het nieuwe gebouw Campus II, waar collegezalen en kunstateliers zijn, is eigendom van een softwarebedrijf. Een ouder gebouw, Campus I, ligt elders in het dorp Alfter en bestaat uit verschillende gebouwen, een collegezaal, een theaterzaal, een mensa en een gastenverblijf. Hier zijn ook ateliers, waar de studenten zelfstandig kunnen werken. In totaal studeren er ongeveer duizend studenten aan de Alanus Hochschule.

De inhoud van de kunstopleiding wordt bepaald door het algemene principe dat kunst *communicatie* dient. De docenten hebben heel verschillende achtergronden. Zij willen de mens bij de kunstbeoefening centraal stellen, het is de mens die zich in kunst uitdrukt. Daarin moeten studenten getraind worden. Reflectie op persoonlijke ervaringen is noodzakelijk om de weg naar buiten te vinden. Daar moeten studenten wel oog voor krijgen. Studenten moeten door onderwijs kunnen groeien, zich veilig kunnen voelen, zodat zij de buitenwereld kunnen integreren in hun leven en werk. Bij dat proces moeten docenten helpen; vorm en kleur spelen daarin een belangrijke rol. Uiteindelijk gaat in de opvoeding alles terug op een *Vereinigungserlebnis* en een *Wiederverbinden* van wat samen hoort, zo vertelde Beatrice Crone (2013), docente aan Alanus Hochschule.

De hogeschool is sinds één jaar bezig de opleiding te hervormen en een nieuw curriculum in te voeren. De oude opleiding bestaat uit vier maal 60 studiepunten en is volgens een semestersysteem opgebouwd. De inrichting van het onderwijs lijkt het meest op het Amerikaanse systeem van *distribution requirement*, waarin voor het keuzegedeelte per richting nauwkeurig is vastgelegd wat de keuzemarges zijn. De basis- en kernvakken omvatten 183 ECTS studiepunten van de in totaal 240 studiepunten. De overige 57 studiepunten (over vier jaar verdeeld) zijn voor specialisatie en het Studium Generale gereserveerd. Het Studium Generale omvat drie maal zes studiepunten waaraan, verdeeld over zeven semesters, voldaan moet worden. Naast het aantal studiepunten is het van belang hoeveel contact- en onderwijstijd voor een cursus is ingeruimd. Dit is erg verschillend en afhankelijk van de zwaarte van het vak.



In het nieuwe programma wordt overgestapt naar een nieuwe bachelor- en masterstructuur, waarin twee keer drie semesters voor respectievelijk *vakbasisvaardigheden* en *projecten* zijn gereserveerd. Deze laatste zijn naar thema geordend. Per semester staat *de natuur, de mens of de cultuur* centraal. Inhoud en opzet van deze projecten is nog in ontwikkeling. Daarna volgen er nog twee keer twee semesters voor de beroepskwalificatie. De studie blijft over tien semesters verdeeld voor het behalen van de mastertitel. Er is geen sprake van een *core curriculum* in de betekenis die daaraan op de Noord-Amerikaanse Liberal Arts Universities gegeven wordt (vergelijk de literatuurverkenning van Jos Kleemans). Aan de verhouding basis-, verplichte keuze- en keuzevakken (waarin opgenomen het Studium Generale van 18 studiepunten) verandert in de nieuwe opzet niets wezenlijks.

[zie: <http://www.alanus.edu/studium-malerei-bachelor-inhalte-aufbau.html>]

### Het Studium Generale

Het Studium Generale is niet, zoals in de Verenigde Staten, een basisopleiding van algemene verplichte vakken, maar bestaat uit keuzevakken die zijn verdeeld over zeven semesters en die vallen binnen het verplichte aantal te behalen keuzepunten. Door de verdeling over de hele studie en door het aantal contacturen is een student vrijwel zijn gehele opleiding bij het Studium Generale betrokken.

[zie: <http://www.alanus.edu/studium-generale-ergaenzungsstudium.html>]

Het Studium Generale is een aparte faculteit binnen Alanus Hochschule. Deze faculteit is niet gekoppeld aan een specifieke beroepsopleiding, er worden echter wel colleges verzorgd voor specifieke beroepsopleidingen. Het Studium Generale is een programma dat als doel heeft het creëren van een algemene wetenschappelijke kennisbasis op het gebied van kunst, sociologie en filosofie. De inhoud van het Studium Generale bestaat uit:

- Filosofie: epistemologie, ontologie, filosofie van de religie, filosofie van de geest;
- Cultuur: kunstgeschiedenis, geschiedenis van uitvindingen, literatuur, theater en esthetica;
- Sociologie: educatie, politiek en maatschappij.

Het Studium Generale wordt bemand door dertien professoren, achtentwintig docenten en drie assistenten. Coördinator van het Studium Generale is de filosoof Harald Schwaetzer. Over het doel van het Studium Generale staat in de studiegids: *'In den Veranstaltungen des Studium Generale erhält der Studierende Anregungen, um ein eigenständiges und kritisches Denken über das jeweilige Studienfach hinaus zu entwickeln sowie einen eigenen philosophischen, ästhetischen und gesellschaftlichen Standpunkt zu finden und zu begründen. In diesem Rahmen bietet es auch die Möglichkeit zur zeitgemäßen und diskursorientierten Auseinandersetzung mit der von Rudolf Steiner begründeten Geisteswissenschaft.'*

Uitgangspunt van het Studium Generale is de hernieuwde vraag naar de kaders, waarbinnen wetenschappen en kunsten in de maatschappij een plaats moeten hebben. De oude ideologieën met hun traditionele antwoorden op levensvragen en hun visie op geldende normen en waarden zijn in beweging. In het licht van het opvoedingsideaal van Alanus ab Insulis (1117 - 1202), dat op de gedachte van de zeven vrije kunsten gestoeld is, wordt een aanvullende basiscursus aangeboden aan de studenten, waarin het leren denken in dienst staat van de persoonlijkheidsontwikkeling.

Behalve Alanus worden ook Von Humboldt en Schiller genoemd in verband met hun idee van de ontwikkeling van de 'hele mens'. Door zich te trainen in filosofische vraagstellingen moeten studenten vertrouwd raken met de geschiedenis van het denken en met spiritualiteit. Het gaat in de opleiding om de ontwikkeling van vaardigheden, maar ook om in het licht van de traditie een visie te vormen op en een bijdrage te leveren aan het heden en de toekomst. Door verder te kijken dan de eigen discipline leren studenten te reflecteren op hun handelen, hun standpunten te relativiseren, zelfstandig en kritisch te denken en een gefundeerde visie te ontwikkelen ten aanzien van kunst en maatschappij. Na de documentenanalyse is het onderzoek op Alanus uitgevoerd.

## Resultaten van het empirisch onderzoek op Alanus Hochschule

Via de methode van open, axiale en selectieve codering (Boeije, 2005) zijn de uitkomsten van de schriftelijke vragenlijsten en semi-gestructureerde interviews met docenten en studenten van Alanus Hochschule nader geanalyseerd. De codes zijn in een schema weergegeven en geordend in rubrieken. De uitkomsten zijn in lijn met de onderzoeksvragen geordend in drie categorieën:

1. Wat is bildung?
2. Welke rol speelt het Studium Generale bij bildung?
3. Overige aspecten van bildung.

### 1. Wat is bildung?

Aan de participanten is gevraagd wat zij verstaan onder bildung op Alanus. In tabel 1 zijn citaten van participanten opgenomen. De antwoorden van de participanten zijn te clusteren rond de volgende vijf hoofdaspecten van bildung op Alanus:

1. De ontwikkeling van oordeelsvermogen
2. Niet-vakspecifieke kenmerken van bildung
3. Verdieping en vorming in plaats van nadruk op skills
4. Een proces in interactie en
5. Ruimte voor een eigen ontwikkelingsgang.

Samen beschrijven deze vijf hoofdaspecten bildung op Alanus.

*Tabel 1 - Wat is bildung? Citaten van participanten*

Wat is bildung?	Citaten participanten
Oordeelsvermogen	<i>‘Die Studenten müssen selber auch Gedanken über ein anderes Thema entwickeln können. Aber es ist denn auch wichtig, dass sie trotzdem auch lernen, um so zu sagen, die Logik von der Theorie zum modernen Kontext zu bringen. Um von einer Theorie aus mit dem Modernem zu reden und zu argumentieren. Wenn wir Max Weber behandeln, gucken wir nach heutigen Phänomenen und fragen: was würde Max Weber dazu sagen? Jetzt wird mit Weber argumentiert. Nicht mit einer persönlichen Haltung, sondern geht es sich um Denkmodelle aufzunehmen. Das beeinflusst die intellektuelle</i>

	<p><i>Entwicklung sehr, sehr stark!</i> [i-A4]</p> <p><i>'Man braucht mehr oder weniger Distanz, indem man das Thema schaffen kann, und trotzdem dann dahinliegt.'</i> [i-A4]</p> <p><i>'Erst kritisch denken und nicht mit einem Schlagwort auskommen wollen.'</i> [i-A3]</p> <p><i>'Es hat mich im Denken geschult, hilft dabei die Urteilskraft auszuprägen. Regt dazu an zu reflektieren wer man ist und warum man etwas tut.'</i> [v-A11]</p>
Niet-vakspezifiek	<p><i>'Dass man sich als Wirtschaftsstudent auch mit Fragen in der Pädagogik auseinandersetzt, führt dazu, dass sich ein Blickwinkel eröffnet, man erfährt wie vielseitig die Welt ist. Es ist von großer Bedeutung Fachübergreifend Themen zu behandeln, damit ich eine Wahrnehmung für meine Umgebung erhalte.'</i> [v-A11]</p> <p><i>'Diese Möglichkeit um über den Teller reinzuzucken, ganz andere Themen im Rücken vom Fach, oder überhaupt nichts mit dem Fach zu tun haben. Eine ganze Welt ist aufgegangen.'</i> [i-A7]</p>
Verdieping en vorming	<p><i>'Wichtig als Dozent sich auch als 'Forschender' gemeinsam mit den Studierenden auf die Suche nach Erkenntnis zu begeben.'</i> [v-A11]</p> <p><i>'Bei der Abschlussarbeit zeigt sich ob Studenten selbständig etwas entwickeln können. Sie sagen selber 'ich möchte mich mit diesem Thema beschäftigen, auf dieser Weise.' Das ist ein Unterschied mit anderen Hochschulen. Man muss sie dann auch enger beraten. Sie bekommen nicht ein Thema vom Prof. Sie wählen selbst. Sie entwickeln selber einen Fahrplan.'</i> [i-A5]</p>
Een proces in interactie	<p><i>'Die Beziehung und der Austausch von Ideen zwischen Studenten unter einander und zwischen Studenten und Dozenten sind sehr wichtig. Vor allem Beziehungen und Gesprächen mit den Kommilitonen sind sehr wertvoll.'</i> [i-A8]</p> <p><i>'Am wichtigsten für mich ist um mit anderen zusammen auszutauschen. Studieren macht Spaß, und dieser Spaß entsteht gerade durch ein gemeinschaftliches Studienklima.'</i> [i-A4]</p>
Eigen ontwikkelingsgang	<p><i>'Um selbstbestimmt lernen zu können; in dieser Hinsicht wäre es möglich, viel größere Freiräume zu geben und noch mehr zu nutzen, dass man hier so anders arbeiten kann als an anderen Hochschule und Universitäten.'</i> [v-A9]</p>

---

*'Wenn von Bildung die Rede ist, handelt es sich um Selbstbildung. Man erstellt eine Umgebung und sorgt dafür, dass Studenten bewusst angeregt werden ihren eigenen Entwicklungsweg zu gehen. Hier findet eine Transformation statt. Der Lehrer kann etwas vorleben und Beispiel sein. Er kann etwas versuchen hinauszutragen, aber letztendlich kann allein der Student selber den Prozess erleben. Ein anderer kann das nicht an seiner Stelle tun oder von ihm übernehmen'. [i-A1]*

---

***Hoe wordt bildung gedefinieerd door de participanten van dit onderzoek?***

1. Binnen het aspect *oordeelsvermogen* worden aandacht voor het nieuwe en vreemde, het vertrouwde ter discussie stellen, argumenteren, kritisch denken, nauwkeurig leren uitdrukken, uitstellen van een oordeel, luisteren en objectiviteit in de omgang met standpunten van jezelf en van anderen genoemd. Het gaat om het leren kennen van verschillende ethische standpunten en het leren standpunten in te nemen. In het bovenstaande citaat komt duidelijk naar voren dat bij het oordeelsvermogen zowel de kennis van grote denkers als ook de toepassing van deze kennis naar actuele vraagstukken van belang is bij bildung. Studenten leren vanuit de visie van een grote denker / theorie naar het heden te kijken.

2. Binnen het aspect *niet vakspecifieke kenmerken van bildung* worden de behoefte aan tijd, tijd voor werken en verwerken, voor engagement en bewustwording genoemd. Tevens komen binnen dit aspect integratie van vakken en boven het vak uitdenken naar voren. In het bovenstaande citaat wordt aangegeven dat er een wereld geopend wordt, juist door vakoverstijgend te werken en te denken.

3. Binnen het aspect *verdieping en vorming in plaats van nadruk op skills* ligt het accent op het leren omgaan met teksten, vragen stellen aan een tekst. Het gaat om het bevorderen van een proces bij de student. Hierbij is kwaliteit meer van belang dan kwantiteit. Het is een proces waar het meer om vragen gaat dan om het geven van antwoorden. In het bovenstaande citaat bij dit aspect ligt de nadruk op de ontwikkelingsweg die samen met de docent aangegaan wordt. De student heeft hier zeker keuzevrijheid in.

4. Binnen het aspect *een proces in interactie* worden deelnemen aan het actuele discours, discussie en contacten tussen verschillende studenten uit verschillende studierichtingen genoemd. Het gaat dan om het uitwisselen van ideeën en standpunten (zie bovenstaand citaat).

5. Binnen het aspect *ruimte voor een eigen ontwikkelingsweg* wordt door de participanten benadrukt dat het gaat om de individuele ontwikkelingsweg, die door de student zelf vorm gegeven wordt. Persoonlijkheidsontwikkeling via confrontatie met het vreemde wordt als rode draad door het programma genoemd. Bij dit aspect, zie citaat, is de docent zeker van belang als voorbeeld en aandrager van nieuwe inhoud, maar het is uiteindelijk natuurlijk de student die aan de hand van de input van de docent het eigen ontwikkelingsproces doorloopt.

## 2. Welke rol speelt het Studium Generale bij bildung?

Naast een beschrijving van bildung op Alanus is aan de participanten gericht gevraagd welke rol het Studium Generale speelt bij bildung van studenten. In tabel 2 zijn uitspraken van participanten opgenomen over het stimuleren van bildung binnen het Studium Generale. De antwoorden van de participanten zijn ingedeeld rond de volgende aspecten:

1. De inhoud van het Studium Generale
2. Begeleiding van de student
3. Colleges
4. Eindassessment.

*Tabel 2 - Studium Generale en bildung. Citaten van participanten*

Studium Generale en bildung	Citaten participanten
Inhoud Studium Generale	<i>'Einige Bestandteile haben ihren festen Platz im Studium Generale: das sind Kurse wie Epistemologie, allgemeine Philosophie und Ethik. Sie gehören zum Kerncurriculum. Ansonsten gibt es noch Kunstfächer, Kunstgeschichte und Kunsttheorie. Diese sind vor allem für die Studenten</i>

---

wichtig, die eine Kunstausbildung machen. Für Lehrer und für Studenten der Wirtschaftslehre und für zukünftige Kunsttherapeutinnen ist Epistemologie wichtig. Daneben gibt es dann noch Themen aus dem Bereich der Spiritualität, Anthroposophie, Buddhismus und anderen Religionen. Aber unsere Grundlage bleibt Epistemologie, Philosophie, Ethik, Kunstgeschichte und Kunsttheorie. Anthroposophie wird in diesem Rahmen besprochen.' [i-A1]

'Ich versuche, die Studierenden möglichst oft mit fremden Gedanken zu konfrontieren und dazu zu bringen, möglichst präzise und differenziert zu argumentieren – unabhängig davon, welches Ergebnis dabei herauskommt. Außerdem versuche ich – soweit dies im Rahmen meiner Lehrveranstaltungen möglich ist - zu vermitteln, dass kleine Ziele meist erfolgreicher und solider erreicht werden können als Vorhaben, die von vornherein zu aufwändig angesetzt worden sind.' [v.A3]

'Multidisziplinarität hier an Alanus ist immer da. Immer gemischt! Nie getrennt.' [i-A7]

'Chaotische Kreativität läuft hier wie von selbst und muss man lassen. Jeder steht da auf der Prüfstand, es ist ein freier Bildungsboden. Integriert, keine unterschiedliche Fächer (wie an der Uni). Philosophie, Kunst usw. macht hier den Boden der Studenten. Was sie selber einbringen ist sehr wichtig.' [i-A2]

---

Begeleiding student 'Es gibt Sprechstunden: einen Termin für ein Vieraugengespräch. Themenvorschläge werden denn besprochen; die Planung der Arbeit; kein Rhetorik-Praktikum; Schreibberatung.' [i-A3]

---

Colleges 'Inhaltlich sollen die Studenten viel wissen. Texte lesen und kennen. Plato, Johannisevangelium. Klassische Kanon Empfehlungen gebe ich. Wer noch nie von Homer gehört hat oder Mythologie nach Schwab, das müssen sie wenigsten gelesen haben z. B. Im Griechisch-Seminar

---

---

*lernen sie Begriffe nachzuschlagen, sie sollen Texte lesen lernen. Das habe ich auch mit dem Anti-Claudianus so gemacht. Haben wir auf Lateinisch gelesen.'* [i-A2]  
*Die Studenten dürfen den Text befragen. Dann entsteht Bewegung. Die Textstelle ist immer zentral. Gemeinsam kommen wir an einer bestimmten Textstelle. Aus vereinzelter Anfangssituation entsteht nämlich eine gemeinsame Frageintentionalität, das geht in einen Prozess. Und wenn der Prozess losgeht, teilt man das mit einander. Ein Boden entsteht, worauf man weiterbauen kann.'* [i-A2]

---

Eindassessment *'Was kann ich als Dozent dazu beitragen, dass der Student sich entwickelt und wächst? Man kann hier nur die Bedingungen planen. Wachsen, das soll der Student selber versuchen.'* [i-A1]  
*'Im Rahmen des Studium Generale sollte man den Bildungsprozess messen können. Das ist aber unmöglich. Man kann hier nicht genau steuern, man kann nur Protokoll führen über was man gelernt hat und nicht vergessen hat. Was man messen und ergründen kann, das ist welches akademisches Niveau man erreicht hat.'* [i-A4]

---

**De participanten noemen de volgende inhoud en aspecten van het Studium Generale:**

1. Binnen het aspect *inhoud van het Studium Generale* wordt de integratie van kunst, spiritualiteit en filosofie in het programma genoemd. Hierbij gaat het niet alleen om een theoretische behandeling, maar kunst, spiritualiteit en filosofie worden ook actief beoefend. De moderne wetenschap wordt ter discussie gesteld. De docent heeft veel vrijheid bij het samenstellen van de lessen en hij werkt vanuit eigen affiniteit en expertise. Verder worden wetenschapsfilosofie, ruimte voor kanttekeningen bij 'meten is weten' en aandacht voor het mensbeeld van waaruit je werkt genoemd. Hierbij komt naar voren dat de inhoud van het aanbod van het Studium Generale gericht is op het confronteren van studenten met nieuwe inhoud (v.A3). Door ervaringen op te doen met nieuwe 'vreemde' inhoud, ontwikkelt de student zich. Naast de gerichtheid op de persoonlijke



ontwikkeling van de student spelen de academische vaardigheden ook een grote rol.

2. Binnen het aspect *begeleiding van studenten* valt op dat deze begeleiding individueel door docenten bepaald wordt. Er wordt getracht met de begeleiding aan te sluiten bij de persoonlijke ontwikkeling van studenten en de studenten te activeren. De waarde van een kleinschalige gemeenschap wordt benadrukt. Geen anonimiteit en wel korte lijntjes. De persoonlijke band van de student met de school wordt vaak genoemd. In het tweede citaat bij dit aspect wordt het belang van het bevragen van een tekst genoemd om zo beweging te bewerkstelligen.

3. Binnen het aspect *colleges* komen diverse werkvormen naar voren, maar instructie en discussie zijn overheersend. Teksten staan vaak centraal, daaraan moeten recht gedaan worden. De vragen van de studenten spelen daarbij wel een rol, maar zijn niet leidend.

4. Binnen het aspect *eindassessment* wordt de nadruk gelegd op het *bildungsproces* en staat niet direct het eindresultaat op de voorgrond, maar vooral de ontwikkeling. Kritische verantwoording van het product en van de ontwikkelingsgang van de student wordt hoog gewaardeerd, het gemaakte werk wordt beoordeeld op argumentatie en consistentie, hier worden ook formele criteria gehanteerd en er wordt gelet op de academische vaardigheden.

### **3. Overige aspecten en bildung**

Ten slotte is aan de participanten gevraagd welke overige elementen invloed hebben op bildung bij studenten op Alanus. In tabel 3 staan citaten van participanten. Hier is een onderverdeling gemaakt in:

1. Vakopleiding en bildung
2. Leeromgeving
3. Wensen voor de toekomst.

Deze aspecten worden hieronder toegelicht.

Tabel 3 - Citaten van participanten met betrekking tot overige aspecten van  
*bildung*

Overige aspecten <i>bildung</i>	Citaten participanten
Vakopleiding	<p><i>'Dass die Dozenten sich für mein Engagement und meine Beteiligung interessiert haben, dass sie immer offen für meine und unsere Fragen und Anregungen waren. Dass sie uns Studierende persönlich kannten und gefördert haben: z.B. Indem wir unsere Eigenarbeiten in den Veranstaltung selbst vorstellen durften; indem sie auf uns zukamen und nachfragten, wie es geht; indem sie immer Rückmeldungen über meine Hausarbeiten und Eigenarbeiten gaben und sich dabei bemühten, mir eine konstruktive Kritik zu geben.'</i> [v-A9]</p> <p><i>'Das ist eine Besonderheit. Architektur im Stadtraum. Leben in seinem Zusammenhang verstehen und wie Architektur gestalten? Ist wichtige Frage.'</i> [i-A5]</p>
Leeromgeving	<p><i>'Auch die Tatsache, dass dort die Darstellenden und bildenden Künste zugange sind, belebt den Ort auf eine Weise, die fast schon magisch ist. Gehämmer, Klavierspiel, Schreien, lautes Sprechen, mit Arbeitsspuren behaftete Menschen, Eindrücke die nahelegen, dass hier etwas passiert.'</i> [v-A6]</p> <p><i>'Zu studieren in einer Gemeinschaft, hat einen großen Mehrwert. (...) Nicht unbedingt die Betreuung ist wichtig für mich: vielmehr, dass dies eine Kunsthochschule ist; und der Ort an sich (besonders oben [= Campus I]) hat auch wahnsinnige Kraft.'</i> [i-A7]</p>
Wensen voor de toekomst	<p><i>'Bildung muss frei sein um ihre volle Wirkung zu entwickeln. Darum wäre es mein erster Wunsch diesen Freiraum wirklich als Geschenk an die Studierenden und Forschenden zu begreifen und ermöglichen. Das würde bedeuten, dass der Studierende sein Studium nicht bezahlen muss.'</i> [v-A6]</p> <p><i>'Außerdem benötigen wir viel weniger Prüfungen, das hat</i></p>

**Participanten noemen de volgende inhoud en aspecten:**

1. De *vakopleiding*. Hier worden inzicht in complexe samenhangen en processen kunnen sturen genoemd. Het gaat om het ontwikkelen van oog voor de context, waarbinnen een project zich afspeelt. Vakdocenten hebben het voordeel dat ze de studenten geregeld zien en zo de ontwikkeling van studenten beter kunnen volgen.

2. De *leeromgeving*. Studenten hebben veel mogelijkheden om zelf actief te worden, festivals, discussiegroepen en tuingroepen worden georganiseerd. Ontmoetingsplekken worden van belang geacht om medestudenten van andere studierichtingen te kunnen ontmoeten. De leeromgeving wordt als belangrijk omschreven voor de emotionele en psychische ontwikkeling van studenten. Je moet je er thuis kunnen voelen. Ten slotte wordt de gemeenschap van Alanus benadrukt. Studeren in een hechte gemeenschap waar een grote nadruk op kunst ligt, wordt als vormend voor studenten gezien.

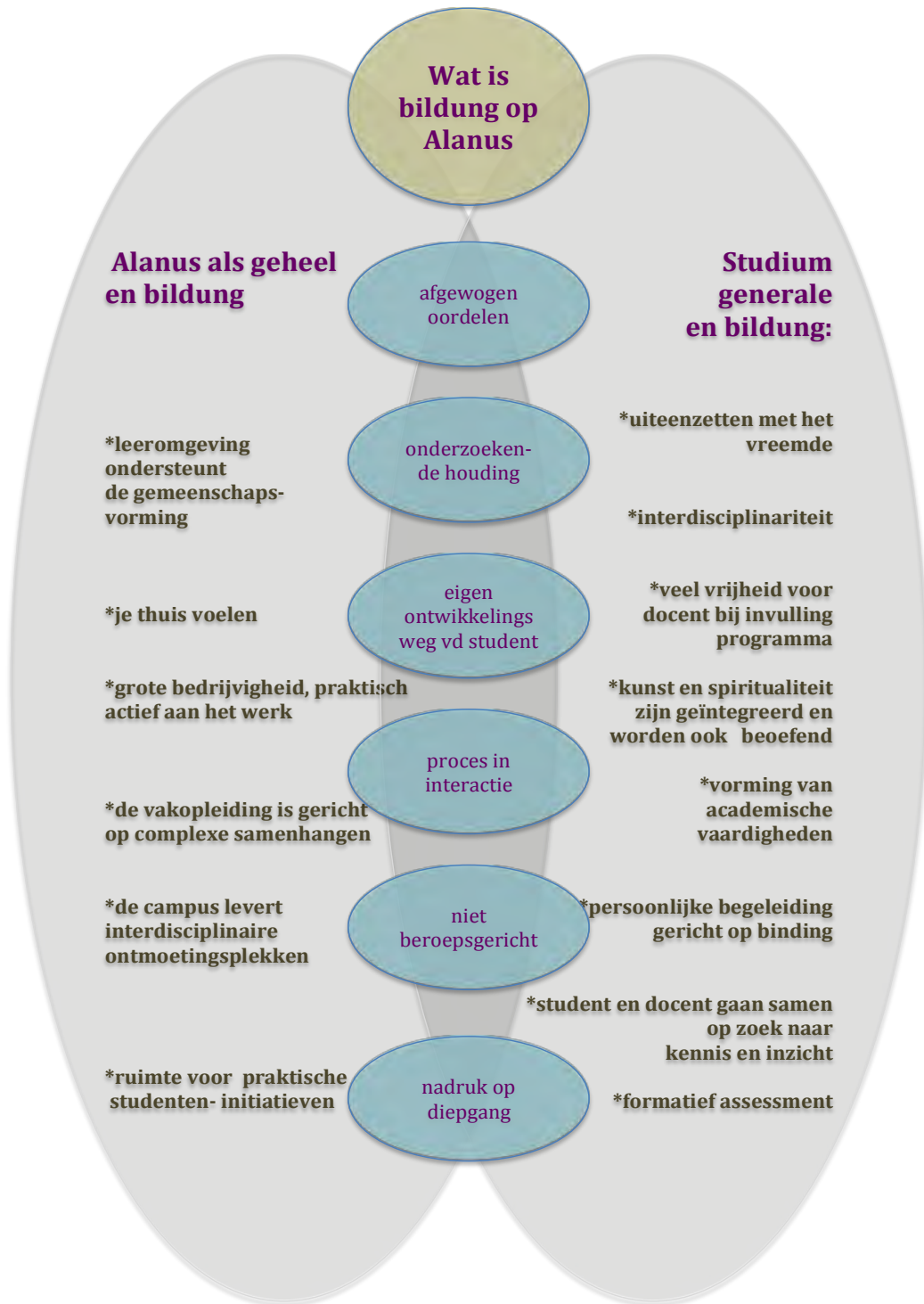
3. De *wensen voor de toekomst*. Hier worden meer projectmatig werken en ruimte voor feedback genoemd. Het toetsen van studenten moet zeker plaatsvinden, maar weloverwogen en niet te veel. Verder moeten er niet teveel vakken worden aangeboden. Voor de versnippering van de opleiding door een veelheid van vakken in te voeren, om bijvoorbeeld aan de eisen voor accreditatie te voldoen, moet uitdrukkelijk gewaakt worden. Het gaat om de kwaliteit niet de kwantiteit. Bildung heeft ruimte en vrijheid nodig om zich te kunnen ontplooiën. Het Studium Generale wordt als noodzaak gezien, mag niet facultatief zijn en behoeft steun van alle vakdocenten.

**Samenvattende schematische weergave bildung op Alanus**

De lijst met coderingen is in een figuur met kernbegrippen samengevat, zie figuur 2. In deze figuur staat op de centrale verticale as beschreven wat bildung op Alanus inhoudt, in de linker ovaal hoe Alanus als geheel (leeromgeving, vakopleiding, faciliteiten) bildung bevordert bij de studenten en in de rechter ovaal hoe het Studium Generale deze bildung stimuleert bij de studenten. De ovalen zijn gedeeltelijk over elkaar geschoven omdat Alanus en bildung en

Studium Generale en bildung elkaar overlappen. Juist daar waar elementen samenkomen is bildung gesitueerd. Symbolisch kan het figuur geïnterpreteerd worden als een ruggengraat met vleugels. In de wervelkolom staan de elementen die samen bildung vormen. In de vleugels staan elementen die bildung bevorderen.

Opvallend is dat bij elke categorie het aanbieden van of het zich kritisch bezighouden met vreemde en nieuwe inhouden als belangrijk wordt gezien voor het bevorderen van bildung van studenten. Het zich kritisch bezighouden met het vreemde (in figuur 2 *Uiteenzetten met het vreemde*) wordt in dit onderzoek als kerncategorie van bildung op de Alanus Hochschule geïnterpreteerd. *Het zich kritisch bezighouden met het vreemde* wordt door de participanten omschreven als het aangaan ('uiteenzetten / bezighouden met') van een persoonlijke relatie met nieuwe ('vreemde') inhouden die aangeboden worden binnen het Studium Generale. Deze twee elementen (uiteenzetten met en het vreemde) beschrijven in essentie het antwoord op de onderzoeksvraag: bildung wordt gestimuleerd door een individuele, persoonlijke relatie tussen subject en object, een kritische confrontatie met nieuwe inhouden.



Figuur 2 - Bildung op Alanus

## Beantwoording onderzoeksvragen

### 1. *Wat is het Studium Generale op Alanus Hochschule?*

De eerste onderzoeksvraag betrof een beschrijving van het Studium Generale op Alanus Hochschule. Het Studium Generale is een verplicht, interdisciplinair en centraal onderdeel van het studieaanbod, gericht op beschouwing en beoefening van filosofie, sociologie en cultuur. Binnen het programma wordt Bildung van studenten belangrijk geacht en staat het kritisch denken en het denken voorbij het vakgebied van studenten centraal. Het Studium Generale baseert op een holistisch mensbeeld, er worden academische uitdagingen geboden en er wordt ingestoken op actieve betrokkenheid van studenten en interdisciplinariteit is aanwezig. Al deze facetten komen overeen met bevindingen van Pascarella & Terenzini (2005) en Bildung in Nederland (Bieri & Dohmen, 2011; Green paper, 2009; Onderwijs vormt, 2011; De derde dimensie, 2012; Stralen, v. 2012).

### 2. *Wat wordt er onder persoonlijke en intellectuele ontwikkeling (Bildung) van studenten op Alanus Hochschule verstaan door docenten en studenten?*

De tweede onderzoeksvraag betrof een beschrijving van Bildung op Alanus. Onder Bildung wordt een persoonlijk en individueel proces verstaan, dat op gang gebracht wordt door een verrassende en hoogwaardige confrontatie met het vreemde. In dit proces gaat het om de waarden, die in figuur 2 op de centrale as getekend zijn: tot een afgewogen oordeel komen, de ontwikkeling van een onderzoekende houding, de eigen ontwikkelingsgang van de student centraal stellen, er is sprake van een proces in interactie, niet in de eerste plaats beroepsgericht, maar vooral met het oog op verdieping van de studie.

Alle aspecten die voortkomen uit de literatuurstudie over Bildung in Nederland, worden genoemd door de participanten (Bieri & Dohmen, 2011; Green paper, 2009; Onderwijs vormt, 2011; De derde dimensie, 2012; Stralen, v. 2012). Het zich kritisch bezighouden met het vreemde werd onder andere al genoemd door Von Humboldt (1792, 1962). Hij beschrijft een proces, waarin via aandacht voor het andere en de ander de eigen identiteit gevormd wordt. De bevindingen van Pascarella & Terenzini (2005) hebben een accent op het onderwijs, waarin het aanbieden van 'nieuwe inhoud' zeker een rol speelt. Het zich kritisch bezighouden met het vreemde komt evenwel niet expliciet uit de kwantitatieve studie van Pascarella & Terenzini (2005) naar voren. In de bijdrage in deze

bundel van Hanke Drop wordt een uitgebreide filosofische en beschouwende onderbouwing voor het concept 'confrontatie met het vreemde' beschreven.

### *3. Hoe worden in het Studium Generale de persoonlijke en intellectuele ontwikkeling (bildung) van studenten bevorderd?*

De derde onderzoeksvraag betrof de wijze waarop bildung gestimuleerd wordt binnen het Studium Generale. In overeenstemming met Pascarella & Terenzini (2005) wordt de student daartoe gestimuleerd door uitdagende leerinhouden en ontmoeting met studenten en leerinhouden uit andere studierichtingen. Bij het Studium Generale is er veel vrijheid voor de docent bij de invulling van het programma en ligt er een accent op academische vaardigheden. Ook hier speelt het zich kritisch bezighouden met het vreemde een rol. Kunst en spiritualiteit zijn geïntegreerd en worden actief beoefend. Kunstbeschouwing komt ook nadrukkelijk naar voren zowel bij Pascarella & Terenzini (2005) als ook bij Bieri & Dohmen (2011). Bij de bijdragen aan het succes en de populariteit van de hogeschool wordt steeds de persoonlijke band van de student met de school genoemd. Dit sluit aan bij het belang van een empathische relatie tussen student en docent onder andere beschreven door de Telderstichting (2012).

Uit de resultaten blijkt dat het Studium Generale zeker mogelijkheden biedt om aan bildung te werken. Te meer daar het Studium Generale een plek is binnen de opleiding waar het in eerste instantie niet om de beroepsopleiding gaat. De vraag vanuit de educatieve faculteiten van de vier hogescholen betreft echter de integratie van bildung in het huidige curriculum. De bevindingen op Alanus Hochschule zouden kunnen pleiten voor het opzetten van een duidelijk herkenbare pilaar binnen het hoger onderwijs, waar aan bildung wordt gewerkt naast de integratie in het huidige curriculum.

### *4. Hoe worden de persoonlijke en intellectuele ontwikkeling (bildung) binnen het beroepsgerichte curriculum en de overige aspecten van de Hochschule bevorderd?*

De vierde onderzoeksvraag betrof overige aspecten die bildung bevorderen op de Alanus Hochschule. Opvallend hierbij waren een leeromgeving die gemeenschapsvorming ondersteunt, studenten moeten zich thuis voelen, studenteninitiatieven krijgen veel ruimte en studenten ontwikkelen zich binnen de

vakopleiding bij het leren doorzien van complexe samenhangen en er moet een veelheid aan culturele activiteiten aanwezig zijn.

Onderzocht moet worden of deze aspecten binnen het huidige curriculum op de Nederlandse educatieve faculteiten een plek zouden kunnen krijgen en in hoeverre ze dan ook effectief zijn voor het bevorderen van bildung van studenten.



## Aanbevelingen

Deze studie kent enkele aandachtspunten die belangrijk zijn om in ogenschouw te nemen bij het lezen van de conclusies.

Ten eerste is bildung een omvangrijk thema. Dit onderzoek geeft in de vorm van een *case study* dan ook een eerste verkenning van de beschrijving van bildung op Alanus Hochschule.

Vervolgens zijn data gebruikt van maar elf participanten. Deze participanten wilden zelf deelnemen aan dit onderzoek, waardoor zij waarschijnlijk meer dan gemiddeld kritisch betrokken zijn bij het Studium Generale op de Alanus Hochschule. Dit heeft rijke data opgeleverd, maar mogelijk ook een meer uitgesproken beeld dan een gemiddelde van de studenten- en docentenpopulatie zou laten zien.

Bovendien is de schriftelijke vragenlijst niet door alle participanten ingevuld. Als er geen schriftelijke vragenlijst was ingevuld, zijn de vragen van deze vragenlijst tijdens de interviews gesteld. De tussenstap van analyse van de vragenlijsten en het samenstellen van topic lists is hiermee komen te vervallen. Het zou kunnen zijn dat dit minder rijke data opgeleverd heeft.

Verder heeft maar één enkele student de opdracht visuele representaties gemaakt. Mogelijkerwijs waren er andere accenten gelegd in de data als alle studenten deze opdracht hadden gemaakt en besproken. Dat de opdracht maar door één enkele student gemaakt is, komt waarschijnlijk doordat het niet gelukt is voldoende contact en begeleiding te realiseren. Er waren dan ook enkele complicerende factoren. Doordat het een Duitse hogeschool betrof, was de afstand tot de participanten groot. Er is getracht het ontbreken van voldoende face-to-face contact te compenseren door de visuele opdracht onderdeel van het studieprogramma te laten zijn. Dit is echter, ondanks toezeggingen, niet gebeurd.

Ten slotte hebben de voorzichtige conclusies betrekking op de Alanus Hochschule. Op de Alanus Hochschule wordt een type onderwijs gegeven dat Nederland niet kent. Het is een combinatie van een hogeschool voor de kunsten, een lerarenopleiding beeldende vakken, een architectuuropleiding, een opleiding tot creatief therapeut en pedagogisch kinderwerker en een bedrijfskundige

opleiding. Deze opleidingen zijn op universitair niveau met PhD-mogelijkheden. Juist de aanwezigheid van kunstonderwijs binnen een universitaire setting kan de grote nadruk op kunst en cultuur die uit de data naar voren komt mogelijkwijs verklaren. Een vertaling van de resultaten naar de educatieve faculteiten van het Nederlands hbo kan hierdoor niet zondermeer plaatsvinden.

Het is vooral daarom belangrijk om vervolgonderzoek uit te voeren naar bildung op de educatieve faculteiten van het hoger onderwijs in Nederland. Gekeken kan worden of herhaling van het onderzoek in een andere setting de resultaten onderschrijft. Naast het in kaart brengen van bildung op de educatieve faculteiten verdient het ook aanbeveling onderzoek uit te voeren naar gevonden bildungsbevorderende mechanismen die uit dit onderzoek naar voren komen. In pilotonderzoeken kan dan gekeken worden of deze mechanismen ook effect hebben op de educatieve faculteiten van het Nederlands hbo.

## Gebruikte literatuur

- Andriessen, D. & Aken, J. van (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Baarda, B. (2009). *Dit is onderzoek! Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhof Uitgevers.
- Banks, M. & Ruby, J. (2011). *Made to be seen, Perspectives on the History of Visual Anthropology*. Chigago and London: The university of Chigaho Press.
- Banks, M. (2001) *Visual Methods in Social Research*. London: Sage.
- Biesta, G. (Ed.) (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Meppel: Boom.
- Bieri, P. (2011). Het handwerk van de vrijheid. In *De prijs van de vrijheid, denkers en schrijvers over moderne levenskunst*. Amsterdam: Ambo.
- Bruijn, J. (e.a.) (2012) *Onderwijs: de derde dimensie*. Den Haag: Teldersstichting.
- Denyer, D., Tranfield, D. & Aken, J.E. (2008). Developing design propositions though research synthetis. In *Organization studies* 29, 393-413.
- Dohmen, J. & Buuren, M. van (2011). *De prijs van vrijheid. Denkers en schrijvers over moderne levenskunst*. Amsterdam: Ambo.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chigago: Aldine.
- Hanson, J., Weeden, D., Pascarella, E., & Blaich, C. (2012). Do liberal arts colleges make students more liberal? Some initial evidence. *Higher Education*, 64(3), 355-369. doi: 10.1007/s10734-011-9498-8
- Hbo-raad (2009), Greenpaper. *Naar een nieuwe verenigingsagenda: beroepsonderwijs, burgerschapsvorming en bildung*.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit*. Princeton: University Press.
- Onderwijsraad (2011). *Advies onderwijs vormt*. [www.onderwijsraad.nl](http://www.onderwijsraad.nl)
- Pascarella, E., & Terenzini, T. (2005). *How College affects Students. Volume 2*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E.T., Wolniak, T., Seifert, A.D., Cruce, T.M. & Blaich C.F. (2005). *Liberal Arts Education and Liberal Arts Education*. ASHE Higher Education Report: 31-3.
- Pink, S. (2007). *Doing Visual Ethnography*. London: Sage.

- Seifert, T., Goodman, K., Lindsay, N., Jorgensen, J., Wolniak, G., Pascarella, E., & Blaich, C. (2008). The effects of liberal arts experiences on liberal arts outcomes. *Research in Higher Education*, 49(2), 107-125. doi: 10.1007/s11162
- Stralen, G. van & Gude, R. (Red.) (2012). ...*En denken!* Leusden: ISVW Uitgevers.
- Strauss, A.L. & Corbin, L. (1994). Grounded theory methodology; an overview. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.), *Handbook of qualitative research*. London, Sage, 273-285.
- Van Wieringen, A.M.L. (2011). *Verwachtingsvol onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

## Afbeelding de herkenning

## Confrontatie met het vreemde

Toekomstverkenning door drs. Hanke Drop

*It is a sign of great inner insecurity to be hostile to the unfamiliar.*

Anais Nin (1949)

*Man muss lieben lernen. – So geht es uns in der Musik: erst muss man eine Figur und Weise überhaupt hören lernen, heraushören, unterscheiden, als ein Leben für sich isolieren und abgrenzen; dann braucht es Mühe und guten Willen, sie zu ertragen, trotz ihrer Fremdheit, Geduld gegen ihren Blick und Ausdruck, Mildherzigkeit gegen das Wunderliche an ihr zu üben: – endlich kommt ein Augenblick, wo wir ihrer gewohnt sind, wo wir sie erwarten, wo wir ahnen, dass sie uns fehlen würde, wenn sie fehlte; und nun wirkt sie ihren Zwang und Zauber fort und fort und endet nicht eher, als bis wir ihre demüthigen und entzückten Liebhaber geworden sind, die nichts Besseres von der Welt mehr wollen, als sie und wieder sie. – So geht es uns aber nicht nur mit der Musik: gerade so haben wir alle Dinge, die wir jetzt lieben, lieben gelernt. Wir werden schließlich immer für unseren guten Willen, unsere Geduld, Billigkeit, Sanftmüthigkeit gegen das Fremde belohnt, indem das Fremde langsam seinen Schleier abwirft und sich als neue unsägliche Schönheit darstellt: – es ist sein Dank für unsere Gastfreundschaft. Auch wer sich selber liebt, wird es auf diesem Wege gelernt haben: es giebt keinen anderen Weg. Auch die Liebe muss man lernen.*

Friedrich Nietzsche (Die fröhliche Wissenschaft, 1882/1887)

### Inleiding

Uit de resultaten van het kwalitatieve onderzoek naar de wijze waarop Bildung vorm krijgt binnen het Studium Generale aan Alanus Hochschule blijkt dat 'de confrontatie met het vreemde' een centrale rol speelt. Waarom en hoe dit plaatsvindt, wordt in deze bijdrage allereerst toegelicht; vervolgens wordt aan de hand van literatuur een typologie van de confrontatie met het vreemde beschreven, voorzien van voorbeelden; daarna wordt ingegaan op welke rol die confrontatie kan spelen bij persoonlijkheidsvorming; tot slot wordt een relatie gelegd tussen de omgang met het vreemde en de hechtingstheorie van Bowlby en Ainsworth.

## Rol binnen Studium Generale

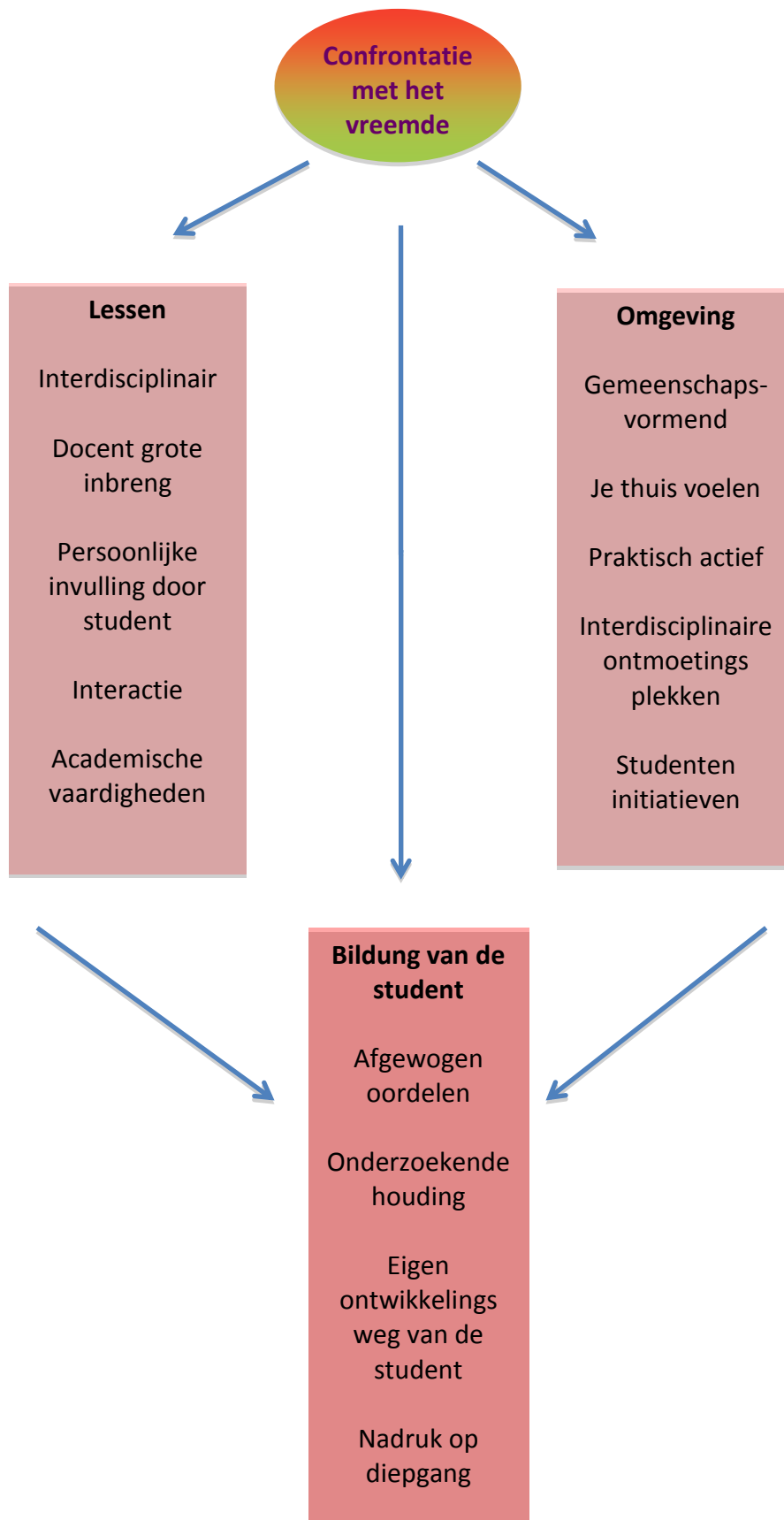
Uit de enquêtes en interviews met studenten (n=6) en docenten (n=5) van Alanus Hochschule komt naar voren dat binnen het Studium Generale de confrontatie met het vreemde, het onbekende, het andere centraal staat. Is één van de hoofddoelstellingen van het Studium Generale het bevorderen van de persoonlijkheidsvorming van studenten, dan vindt deze bij uitstek plaats middels de confrontatie met het vreemde.

Een student verwoordt het zo: *‘Diese Möglichkeit, um über den Teller reinzugucken, ganz andere Themen im Rücken vom Fach, oder die überhaupt nichts mit dem Fach zu tun haben. Eine ganze Welt ist aufgegangen’*. Hij wijst op het belang van de blikverruiming. Een andere student benoemt eveneens het belang van het aangereikt krijgen van andere, haar in beginsel onbekende perspectieven: *‘Dass man sich als Wirtschaftsstudent auch mit Fragen in der Pädagogik auseinandersetzt, führt dazu, dass sich ein Blickwinkel eröffnet, man erfährt wie vielseitig die Welt ist. Es ist von großer Bedeutung Fachübergreifend Themen zu behandeln, damit ich eine Wahrnehmung für meine Umgebung erhalte’*. Zij geeft vervolgens aan dat andere perspectieven haar in staat stellen om haar eigen omgeving waar te nemen en zich daar bewust van te worden. Het vreemde stimuleert in die zin de reflectie op het ‘eigene’.

De confrontatie met het vreemde bevordert ook de ontwikkeling van het oordeelsvermogen. Een van de docenten legt uit dat de aandacht voor het vreemde en het nieuwe uitnodigt om het vertrouwde/het eigene ter discussie te stellen. Studenten leren verschillende ethische standpunten kennen en op basis daarvan zelf standpunten innemen. Ze leren objectiviteit te bewaken in de omgang met standpunten van zichzelf en van anderen, ze leren luisteren, argumenteren, kritisch denken, zich genuanceerd uitdrukken, en hun oordeel uitstellen: *‘Ich versuche, die Studierenden möglichst oft mit fremden Gedanken zu konfrontieren und dazu zu bringen, möglichst präzise und differenziert zu argumentieren – unabhängig davon, welches Ergebnis dabei herauskommt’*.

In figuur 3 wordt schematisch weergegeven hoe volgens de geënquêteerde studenten en docenten het vreemde binnen het Studium Generale invloed uitoefent op alle onderdelen en inhoud.

*Figuur 3: Studium Generale: het vreemde centraal*





## Percepties van het vreemde

Het mag verrassend lijken dat zoiets als de confrontatie met het vreemde als centrale factor naar voren komt uit ons onderzoek naar de vraag 'Hoe levert het Studium Generale aan de Alanus Hogeschool in Alfter/Bonn een bijdrage aan *bildung* van haar studenten?' Toch is het zich verhouden tot het vreemde een bestaand en veelomvattend filosofisch vraagstuk.

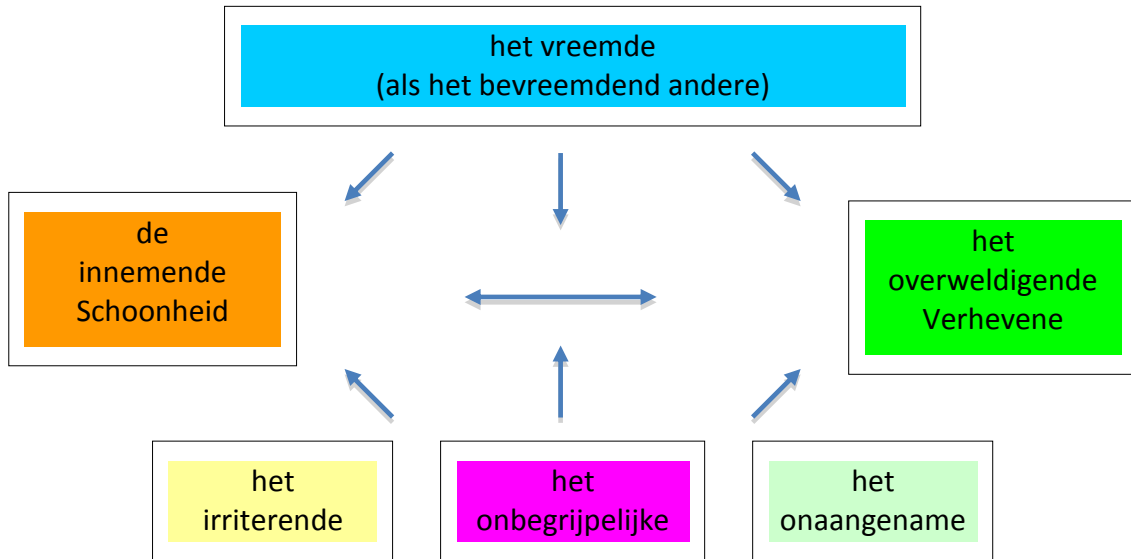
In de westerse literatuur<sup>2</sup> over de confrontatie met het vreemde wordt stelselmatig teruggesproken op Kants derde hoofdwerk: *Kritik der Urteilskraft* (verschenen in 1790). In het eerste deel van de *Kritik der Urteilskraft* ('*Lehre vom ästhetischen Urteil*') onderscheidt Kant enerzijds de Schoonheid (*das Schöne*), en anderzijds het Verhevene/Overweldigende (*das Erhabene*) als elkaars tegenpolen binnen de esthetiek. Het gebied tussen de Schoonheid (dat staat voor de begrenzing in vorm, het speelse, de levenskracht, kwaliteit) en het Overweldigende (dat de onbegrensde, het ernstige, de beperking van levenskracht, kwantiteit omvat) wordt ingenomen door *die Ästhetik des Fremden* (Grabes, 2004).

Het is deze esthetiek van het vreemde (in de zin van het bevreemdend andere), die een hele reeks van emoties weet op te roepen: van een slechts lichte irritatie, via onbegrip, tot aan het onaangenaam treffende gevoel van bevreemding (zie figuur 4). Deze emoties wekken een bijzondere creativiteit op, die het verwerkingsproces van dat vreemde in gang zet. Tijdens het verwerkingsproces ontstaat vervolgens verruiming van de waarneming, van het gevoel en van het bewustzijn. Grabes stelt in dit verband dat het vreemde helemaal niet in hoge doses hoeft te worden toegediend: alleen al het aangereikt krijgen van een subtiele hoeveelheid van het bevreemdend andere opent een onbegrensde wereld van mogelijkheden voor kunstzinnige creativiteit (Grabes, 2004, p. 115).

---

<sup>2</sup> Vanzelfsprekend is het in het kader van dit hoofdstuk onmogelijk om uitputtelijk alle bronnen te raadplegen voor hun perspectief op het vreemde. Belangrijke filosofen als Levinas, Martin Buber, Merleau-Ponty, Derrida, Husserl, Heidegger, Rorty, Confucius, Ibn Rushd en toonaangevende antropologen als Mead, Frazer, Schleiermacher, Van Baaren, hebben veel waardevol geschreven over de omgang met het vreemde/het onbekende/de ander, maar blijven hier buiten beschouwing.

Figuur 4 - de confrontatie met het vreemde



Vreemdheid is overigens geen eigenschap van dingen of personen, maar een relatiemodus (Schäffter, 1991, p. 12) die uitdrukt hoe we omgaan met het buiten ons gelegene. Wat het vreemde precies betekent komt pas naar voren als je je eigen rol in die relatie onder de loep neemt. Het gaat er dan om dat je in staat bent om je eigen positie en eigen visie als *een* mogelijkheid van meerdere mogelijkheden te erkennen, en daarbij in te zien dat *wat* je zelf als het vreemde ziet, en *hoe* je het ziet, heel nauw samenhangt met je eigen geschiedenis. Het vreemde is daarmee ook een historisch gebonden fenomeen. Slechts vanuit de eigen persoonlijke, culturele, nationale of sociale identiteit wordt het vreemde van de ander werkelijkheid, en wordt een sociale breuklijn zichtbaar tussen het eigene en het vreemde. Het vreemde is dus een onderscheidingsmiddel.

Schäffter benoemt verschillende hoedanigheden van het vreemde als onderscheidingsmiddel: het vreemde als dat wat buiten jezelf ligt. Hierbij staat het onderscheid tussen het toegankelijke en het ontoegankelijke centraal; het vreemde als *Fremdkörper*: het vreemde is dan een anomalie, dat wat er niet bij past. Daarmee wordt er een grens duidelijk tussen het eigene/normale en het eigenaardige; het vreemde als het nog onbekende, waarbij de mogelijkheid

bestaat om het te leren kennen. Vertrouwd raken met het vreemde ligt binnen bereik; het vreemde als het ten enenmale onkenbare; het vreemde als het onaangename: het vreemde is dan de tegenstelling van de geborgenheid, van het vertrouwde. De confrontatie met het vreemde leidt tot een beklemmende ervaring met het onaangename.

En op basis van deze verschillende hoedanigheden van het vreemde komt Schöffter vervolgens tot een interessante typologie van wat hij *ervaringsmodi* noemt (Schöffter, 1991, p. 15):

1. Het vreemde als onderscheidingsmiddel ten opzichte van eigenheid.
2. Het vreemde als ontkenning van eigenheid.
3. Het vreemde als kans voor zelfverandering en zelfrealisatie.
4. Het vreemde en het eigene als complementaire principes.

Binnen type 1 bestaan tal van dualiteiten: binnen versus buiten; dichtbij versus veraf; civilisatie versus wilde ongereptheid; waken versus slapen. Het vreemde krijgt in deze ordening de betekenis van het oorspronkelijke. Tussen eigenheid en vreemdheid bestaat geen principiële breuk, maar wel een gespannen relatie. De romantische voorstelling van Azië als het werelddeel der Onschuld, Reinheid en Oorspronkelijkheid is hiervan een voorbeeld. Dit ideaalbeeld van Azië is uiteraard niet realistisch.

Het vreemde kan ook worden voorgesteld als de boodschapper van het nieuwe: *the Shock of the New*. Kunst en literatuur uit de moderne en postmoderne tijd gelden volgens Grabes bij uitstek als uitlokkers van het 'bevreemden'. Hij doelt dan bijvoorbeeld op het uit deze periodes nadrukkelijk tot bloei gekomen reisliteratuurgenre (Grabes, 2004). De beschrijvingen van reizen naar exotische, onbekende oorden, waarin het alleszins vernieuwende dichtbij de lezer wordt gebracht. Maar ook verderstrekkend: waarin het originele wordt opgezocht (bijvoorbeeld de verslagen van de expedities naar de bron van de Nijl). Het vreemde kan ook samenvallen met het nieuwe wanneer sprake is van een hoog emotioneel opwindingspotentieel: bijvoorbeeld in het geval van horror, erotiek.

Het vreemde kan ook nog weer verder strekken dan het nieuwe: dit is bijvoorbeeld het geval in *core texts* als *Les fleurs du mal* (Baudelaire), T.S. Eliots *The Waste Land*, en Edvard Munchs schilderij *De Schreeuw*. Deze werken zijn in

staat om zelfs hun meest gespecialiseerde kenners te blijven bevreemden door hun openheid, hun anders-zijn, ook al zijn ze voor hen niet meer nieuw als ervaring.

Volgens type 2 is het vreemde de ontkenning van eigenheid en is het daarmee ook onverenigbaar. Het contrast tussen het eigene en het vreemde versterkt de eigenheid. Dit komt terug in gezegdes als 'wie nog niet in den vreemde was, kent het vaderland niet', en 'wie geen vreemde talen kent, kent zijn moedertaal niet'. Het vreemde (als zelfreferentie) is het Onding, het Niet-Eigene – dit leidt tot een overwaardering van het eigene, dat zijn meest perfecte zelfuitdrukking nastreeft: perfecte integriteit, zuiverheid, onvermengdheid, innerlijke kracht en gezondheid. Het contrast ligt dan in de dreiging van het vreemde en roept een conflictmodel op. Ook dit type ervaringsmodus kent veel dualiteiten, maar deze zijn grimmig, vijandig. Tot dit type behoren ook de mythische voorstellingen van het vreemde en het utopische karakter van het vreemde. Duala-M'body spreekt in dit verband over *het stigma van een gepolariseerde wereld* (Duala-M'body, 1977). Te denken valt bijvoorbeeld aan de (laat-middeleeuwse en romantische) polemische afbeelding van de Profeet Mohammed als een moorddadige wellusteling, die de verfoeilijke veelwijverij propageerde versus de voortreffelijkheden van Jezus Christus.

In Lathouwers e.a. (Lathouwers, 2010) wordt dit type 2 ervaringsmodus als voorbeeld gesteld van de beperktheid van het menselijk denken: het denken dat indeelt in tegenstellingen, en daarmee meer kwaad dan goed doet. Een deel van een koan<sup>3</sup> van Hui-Neng, het derde grote personage in de geschiedenis van de zen, luidt: *Before thinking of good or bad*. Volgens co-auteur van Lathouwers, Jan Bor, is dit te interpreteren als: je moet niet in tegenstellingen denken en de wereld indelen in (grimmige) tegenstellingen als goed en kwaad, waar en onwaar, wit en zwart, licht en donker, plus en min, wij en zij, normaal en vreemd, ik en niet-ik, subject en object, zijn en niet-zijn. Hui-Neng vraagt je je oordeel op te schorten, je denken tussen haakjes te zetten en de dingen te nemen zoals ze zijn. Hui-Neng vraagt je om de tegenstellingen met elkaar te verzoenen en ook, of juist, de donkere, de duistere, de schaduwkanten van het bestaan te aanvaarden. Hij roept op om niets, helemaal niets uit te sluiten.

---

<sup>3</sup> Koan: dialoog over een aspect van de boeddhistische leer, die is bedoeld om iemands inzicht in de leer te testen.

Ook volgens taoïstische teksten (Vgl. Ransdorp, 2007) is het ergste wat je kunt doen het vreemde (het andere) als tegengesteld aan het eigene voorstellen, in plaats van als verschillend wat het feitelijk is. Kunstmatig een tegenstelling aanbrengen tussen het eigene en het vreemde leidt volgens het taoïsme tot oorlogen, tot genocide en is één der belangrijkste oorzaken van het kwaad. De enige juiste wijze om hiermee om te gaan is: dat wat als tegenstelling wordt voorgesteld terugbrengen tot het verschil dat het is (een modus die onder type 4 wordt beschreven).

Volgens type 3 kan de verinnerlijking van het buiten je gelegene, en het naar buiten richten van je eigen innerlijk leiden tot het eigen-maken van het vreemde. Met structurele zelfverandering en persoonlijkheidsvorming tot gevolg. Het vreemde krijgt hierbij de functie van een extern speelveld met daarbinnen ontwikkeling stimulerende impulsen en structurele leermogelijkheden, waarbij allerlei onvoorzienbare ontwikkelingen mogelijk zijn. Het vreemde is dan het instrument om aan de slag te gaan met je talenten en het biedt kansen om die te realiseren. Schöffter waarschuwt bij dit type dat je je zodanig kunt gaan richten op het vreemde, dat je het eigene helemaal wegcijfert. Op den duur kan dit tot zelfvervreemding leiden. En dit leidt dan vaak weer tot teruggrijpen op het tweede type ervaringsmodus.

Een voorbeeld van type 3 is het aforisme 334 ('*Man muss lieben lernen*') uit *Die fröhliche Wissenschaft*, waarin het vreemde door Nietzsche wordt aangeduid als het schone ongekende, het verlokken en uitnodigende (Nietzsche, 1967-77 en 1988). Nietzsche stelt dat het vreemde bekend wordt door het aan te gaan vanuit zachtmoedigheid: '*Wir werden schließlich immer für unseren guten Willen, unsere Geduld, Billigkeit, Sanftmüthigkeit gegen das Fremde belohnt, indem das Fremde langsam seinen Schleier abwirft und sich als neue unsägliche Schönheit darstellt: - es ist sein Dank für unsere Gastfreundschaft. Auch wer sich selber liebt, wird es auf diesem Wege gelernt haben: - es giebt keinen anderen Weg. Auch die Liebe muss man lernen*'.

Eén van de docenten van Alanus Hochschule gaf al aan dat het vreemde het vertrouwde/eigene ook ter discussie kan stellen. Het vreemde kan het eigene relativeren. Deze relativering kan tal van vormen aannemen, variërend van een

herhaling van het bekende met behulp van ironie, parodie of omdraaiing (omdenken), tot aan bijvoorbeeld het opheffen van alle conventies die van oudsher de kunst begrensd (vergelijk bijvoorbeeld de werken van de Cobra-groep, of van Dalí). De 'respectloze' omgang met al die vertrouwde, en zo lang gewaardeerde conventies wekt dan bevreemding.

Volgens Sam Dresden vervreemdt het vreemde ons van wat gewoon en vertrouwd is: *'En misschien is het vreemdste van alles dat voortgaande spel tussen doorleefde en verbeelde werkelijkheid, dat door de literatuur geboden wordt, waarin ieder individu zich onbekend-bekend voorkomt en toch ophoudt zichzelf te zijn. Hij is voor zichzelf een ander geworden, als een vreemde die hij zou kunnen kennen, maar in wie hij toch niet definitief doordringt. Zo blijft ook de ander over wie hij leest hem vreemd, terwijl deze toch van hem is. In de lectuur wordt de ander en het andere een ogenblik één met het eigene. Er ontstaat, zij het kort, een vreemde en ondanks alles toch definitieve eenheid waarin het gebroken leven zijn voltooiing vindt'* (Dresden, 1997).

De voorgaande drie typen ervaringsmodi hebben met elkaar gemeen dat het vreemde niet wordt gelaten in zijn bijzonderheid. De confrontatie ermee gebeurt niet vanuit een dialoog, maar al het 'anders-zijn' wordt op de kortst mogelijke manier toch teruggebracht tot contrast van het eigene. Het vreemde heeft daarbij steeds een belangrijke functie in de identiteitsontwikkeling. Bij het vierde type modus worden echter het eigene en het vreemde niet als twee afzonderlijke gebieden beschouwd. Voor de wereld van nu is dit de meest realistische modus, immers bestaande uit een veelvoud van perspectieven op en mogelijke interpretaties van de wereld. Heel nadrukkelijk gaat het niet om aanpassing of accommodatie, maar om het vaststellen van Niet-Begrijpelijkheid: er zijn kennelijk domeinen, die niet werkelijk te doorgronden en eigen te maken zijn. Binnen deze modus wordt erkenning van verschillen noodzakelijk en gaat het erom de sensitiviteit voor deze verschillen te ontwikkelen. Het vreemde heeft hier de functie van het openhouden van perspectieven en vormt een instrument om tot besef te komen van de alom aanwezige pluraliteit.

Een ontspannen, constructieve omgang met het vreemde is niet alleen politiek en ethisch wenselijk, maar is ook pragmatisch in een tijd van grote, elkaar snel opvolgende veranderingen, zoals de toenemende migratie en

globaliseringstendensen. Dit is niet altijd even gemakkelijk, en vraagt om een *reflektierter Umgang mit dem Fremden* (Grabes, 2004).

### Het vreemde als instrument voor persoonsvorming

Studenten en docenten van Alanus Hochschule gaven in de enquêtes en interviews aan dat voor hen de confrontatie met het vreemde de belangrijkste bron is om persoonlijke kwaliteiten te ontwikkelen (Vgl. Lutters, 2013; Stralen, v. 2012; Bruijn, 2011). Het gaat dan bijvoorbeeld om het ontwikkelen van kritisch-analytisch denken; objectiviteit leren betrachten; kennis nemen van ethische standpunten en meningsvorming op basis daarvan; nieuwe, andere perspectieven leren kennen; het eigen oordeel leren uitstellen, etc. In figuur 3 zijn deze kwaliteiten geclusterd weergegeven.

In de literatuur zijn bovendien nog twee bijzondere kwaliteiten in relatie tot de confrontatie met het vreemde en persoonsvorming te vinden, die niet werden genoemd door studenten en docenten van Alanus. Enerzijds gaat het om het ontwikkelen van de onthechte liefde (de liefde die de ander loslaat, en die zich juist niet toe-eigent) en anderzijds om de ontwikkeling van een effectieve angstreductie. Deze twee kwaliteiten zouden beide kunnen worden geschaard onder het bovengenoemde type 4 ervaringsmodus.

In *De Moed tot het Onmogelijke: Kierkegaard en Zen* wordt de confrontatie met het vreemde ook wel aangeduid als 'zich verhouden tot het onbepaalde', en als 'het tegemoet treden van het niets door dóór de angst voor het niets heen te gaan' (Lathouwer, 2010). Het belang hiervan wordt bijvoorbeeld als volgt verwoord in een eeuwenoude zen-tekst: *'Als de poortloze barrière van de angst, die in de wanhoop schuilt eenmaal doorbroken wordt, dan opent zich het hart. Dat is het moment van sterven van het beperkte ik. Wanneer dat beperkte ik gestorven is en het hart geboren wordt, komen vertrouwen en de liefde vanzelf. Het is dan geen liefde meer die wil vasthouden en bezitten, maar een onthechte liefde. Een liefde die misschien wel nergens op gestoeld is, maar daarom des te intenser is'*.

Kierkegaard kent ditzelfde 'door de angst voor het niets heengaan' ook een groot belang toe in de ontwikkeling van de mens: *'Wel wil ik zeggen dat dit, de angst te leren kennen, een avontuur is dat ieder mens moet doorstaan, wil hij niet*

*verloren gaan door ofwel nooit in de angst te hebben gezeten of door in zijn angst ten onder te gaan. Wie dus heeft geleerd op de goede manier angst te hebben, die heeft het hoogste geleerd'* (Lathouwer, 2010, p. 250). Kierkegaard fulmineert tegen het denken en leven vanuit de afloop, vanuit de angst voor het onbekende. Hij stelt: *'heb de moed om zonder een veilige afloop te leven, durf de geschiedenis vooruit te leven, en draag daarvoor de verantwoordelijkheid. Leef niet uit angst, maar leef vanuit je ultieme verwezenlijking. Daarna keer je terug in de maatschappij, en leef je weer tussen de mensen, op ethisch en esthetisch niveau, en blijf je steeds weer kiezen voor zelfverwezenlijking. De moed om het niet-gebaande pad te gaan betekent dat je gaat, zonder dat je de afloop weet. Die moed tonen dat is de weg van het 'geloof' gaan'* (Kierkegaard, 2006). Waarbij 'geloof' bij Kierkegaard staat voor diep vertrouwen. Kierkegaard roept je op om ontvankelijk te zijn voor paradoxen, voor crises, dilemma's. Wanneer je je daarvoor openstelt - en op onverwachte momenten heeft dat het meeste effect - dan kun je het verschil maken: door het anders, onafhankelijk te doen en bij te dragen aan de samenleving, aan de ander.

Sloterdijk buigt zich in een interview met René Gude over de vraag hoe je dan als docent studenten zover kunt krijgen ontvankelijk te zijn voor het vreemde, en opgeleid te worden voor 'de samenleving die er nog niet is' (Stralen, v. 2012, p. 57 – 69). Hij geeft in die context aan dat de sfeer in de school bepalend moet zijn voor de sfeer in de samenleving en niet andersom. Scholen moeten tegenklimaten scheppen. De oefenprogramma's filosofie/wetenschap en de kunsten zijn maatgevend voor de sfeerbepaling, betoogt hij. Volgens Sloterdijk moeten scholen, docenten naar buiten toe een uitnodigende houding hebben en de boodschap uitdragen: hier bieden wij kansen en wij nodigen jullie daarvoor uit! In zo'n omgeving kunnen docenten leerlingen/studenten vanuit hun expertise (heterodidactiek) uitnodigen om zich allerlei kennis en levenskunde eigen te gaan maken (autodidactiek). Hij noemt dit de alliantie tussen het eigene en het vreemde: zonder een legitieme vorm (de bijzondere relatie namelijk tussen docent en leerling/student) van heterodidactiek staat de leerling er alleen voor en de docent staat er met lege handen bij.



## Confrontatie met het vreemde gezien vanuit de hechtingstheorie

Bij het bestuderen van literatuur over de confrontatie met het vreemde komen onwillekeurig gedachtes op aan getraumatiseerde samenlevingen, het ontbreken van cohesie in samenlevingen<sup>4</sup>, en zo ook via dat ontwikkelen van de onthechte liefde aan de hechtingstheorie van John Bowlby en Mary Ainsworth (Vgl. Herman, 1997; Bowlby, 1969; Ainsworth 1991). Specifieker: aan hechtingsstoornissen (Vgl. Jong, d. 2013). Op YouTube zijn allerlei filmpjes te zien van de zogenaamde 'vreemde-situatie-procedure' (*strange situation procedure*): in deze procedure wordt een peuter met drie potentiële bronnen van stress geconfronteerd. Namelijk een vreemde omgeving, de moeder/ verzorger die weggaat en het contact met een onbekende volwassene. De test meet de bereidheid van het kind om alleen, of in aanwezigheid van andere individuen, de (vreemde) omgeving te onderzoeken. Bovendien meet de test de reactie van het kind op de scheiding van de moeder. Ook de reactie van het kind op de aanwezigheid van en de interactie met een onbekende wordt gemeten. En de reactie van het kind op de hereniging met de moeder wordt bestudeerd.

Bowlby vestigde in 1969 naam met de hechtingstheorie (Bowlby, 1969). Onderzoeker Mary Ainsworth onderscheidde vervolgens in 1978 drie karakteristieke reactiepatronen van peuters op de vreemde-situatie-procedure (Ainsworth, 1978), en in 1991 kwam daar een vierde bij (Ainsworth, 1991):

1. Veilig gehechte kinderen laten een goede balans zien tussen exploratiegedrag en gehechtheidsgedrag (naar de moeder toegaan voor troost en hulp).
2. Bij onveilig vermijdend gehechte kinderen is de balans doorgeslagen naar exploratiegedrag, zij lijken de omgeving intensief en ongestoord te verkennen. Ze zoeken te weinig steun bij de moeder, ook in situaties waarin dat wel zou moeten in verband met (potentieel) gevaar.
3. Bij onveilig ambivalent of afwerend gehechte kinderen is de balans juist doorgeslagen naar enerzijds de gehechtheidsdrang (ze klampen zich vast

---

<sup>4</sup> Zie bijvoorbeeld de interessante website <http://www.trauma-en-samenleving.nl>

aan de moeder), anderzijds weren ze haar teleurgesteld af. Ze zijn moeilijk te troosten en vertonen (te) weinig exploratiegedrag.

4. De gedesorïenteerde en gedesorganiseerde kinderen laten tegenstrijdig gedrag zien. Bij hereniging tonen ze vermijding van de moeder. Ze lijken geen duidelijke strategie te hebben, zijn bang voor de moeder. Ze kruipen bijvoorbeeld met hun rug naar de moeder toe of naderen haar en gaan dan op hun buik uitgestrekt op de grond liggen: ze zoeken nabijheid, maar laten tevens vermijding zien.

Het zich verhouden tot het vreemde is vanuit de hechtingstheorie gezien ongecompliceerder naarmate een mens veiliger is gehecht. In het verlengde daarvan zou je je op macroniveau kunnen voorstellen dat wanneer binnen een samenleving de sociale cohesie groot is, de vestiging van nieuwkomers (vluchtelingen, migranten) soepeler verloopt en men zich gemakkelijker mengt, dan wanneer de stabiliteit en onderlinge verbondenheid problematisch zijn (zie bijvoorbeeld de film *Terraferma*<sup>5</sup>, die deze beide situaties in beeld brengt). Ook is er waarschijnlijk een kritisch maximum aan invloed van vreemdheid, zowel op micro- als op macroniveau, dat vermoedelijk ook weer afhankelijk zal zijn van de mate van hechting en de maatschappelijke cohesie.

Een niet-veilige hechting kan mogelijk niet geheel worden hersteld. Allerlei kwaliteiten die meer vanzelfsprekend zijn voor veilig gehechte mensen kunnen echter wel degelijk worden geoefend en ontwikkeld: *'Auch die Liebe muss man lernen!'* De inzet op het oefenen van deze kwaliteiten (middels persoonlijke vorming, groepsdynamisch werk, mentaliseren<sup>6</sup>, andere perspectieven leren zien, empathie stimuleren, veerkracht oefenen, hulp leren vragen, mindfulness en andere meditatievormen, steun kunnen aanvaarden, veilig leren exploreren) is essentieel om goed en met veerkracht het vreemde tegemoet te kunnen treden. En dat goed te kunnen is belangrijk op tal van niveaus: een ander leren kennen; samenwerken; onderzoekend in het leven kunnen staan; als goede burger

---

<sup>5</sup> *Terraferma* vertelt het verhaal van een vissersfamilie binnen een hechte gemeenschap op een Siciliaans vulkaaneiland, nauwelijks bekend bij toeristen. Filippo en zijn grootvader ontdekken tijdens het vissen een groep Afrikaanse vluchtelingen op zee. Ze redden hen van de verdrinkingsdood en ontfermen zich over een zwangere vrouw en haar kind. Filippo en zijn familie komen op gegeven moment steeds meer klem te zitten tussen principes van de eilandbewoners en de realiteit. Wanneer het vluchtelingenbeleid wordt aangescherpt moet Filippo een keuze maken.

<sup>6</sup> Mentaliseren (een begrip uit de psychoanalyse): kunnen reflecteren op je eigen denken en voelen en dit expliciet maken.

participeren in de kleurrijke samenleving; zich kunnen ontwikkelen tot een goede en dienstbare leider, etc.

Daarmee zijn we terug bij het Studium Generale van Alanus Hochschule en hun centraal stellen van de confrontatie met het vreemde, waardoor bovengenoemde kwaliteiten kunnen worden ontwikkeld. Ook in Nederland krijgen kinderen in het primair onderwijs de mogelijkheid tot ontwikkeling van deze kwaliteiten door middel van ervaringsonderwijs. Maar helaas ontbreekt dit vervolgens grotendeels in het vo, mbo en hoger onderwijs. Toch is, overeenkomstig Peter Sloterdijks betoog, de ontwikkeling van die kwaliteiten door middel van ervaringsonderwijs goed te integreren in bestaande onderwijscurricula: door te werken met drama en andere (bewegings) expressievormen; door kunst (in brede zin) te betrekken in (vak) onderwijs en door zelf kunst te maken; door te werken met *core texts*<sup>7</sup> en daarover in gesprek te gaan met leerlingen en studenten, elkaar diepgaand te bevragen; door academische vaardigheden als schrijven, een verhaal kunnen houden voor de groep, analytisch denken, oordeel leren uitstellen, etc. te beoefenen. Dat kan in de context van de reguliere lessen, of in een buiten het vakgebied gelegen curriculumonderdeel (een Studium Generale).

Het belang van de ontwikkeling van al deze kwaliteiten valt niet te onderschatten, alleen al getuige de vele pleidooien hiervoor sinds de Oudheid tot in de huidige tijd. Op dus, naar veel meer goede, gezonde en nieuwe ervaringen binnen het Nederlandse onderwijs, in alle sectoren en voor iedereen, opdat uiteindelijk *niets, helemaal niets (of niemand) meer hoeft te worden uitgesloten!*

---

<sup>7</sup> Hét voorbeeld van een *core text* over het Vreemde is Joseph Conrads *Heart of Darkness* uit 1899, een raamvertelling over het koloniale schrikbewind in de Congo en de koloniale blik op het onbekende, het vreemde (omschreven als 'duisternis'). Het hoofdthema van de roman is dat ieder mens in een beest kan veranderen, in afwezigheid van (sociale) controle.

## Gebruikte literatuur

- Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: assessed in the strange situation and at home*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Ainsworth, M. D. S. & Eichberg, C. G. (1991). Effects on infant-mother attachment of mother's experience related to loss of an attachment figure. In C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, & P. Marris (Eds.), *Attachment across the life cycle*. New York: Routledge.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment*, 2nd edition, Attachment and Loss (vol. 1). New York: Basic Books.
- Bruijn, J.A. (e.a.). (2012). *Onderwijs: de derde dimensie*. Den Haag: Teldersstichting.
- Dresden, S. (1997). *Het vreemde vermaak dat lezen heet. Een keuze uit de essays*. Samenstelling Maarten Asscher en Herman Verhaar. Amsterdam: Meulenhoff.
- Duala-M'bedy, M. (1977). *Xenologie – Die Wissenschaft vom Fremden und die Verdrängung der Humanität in der Anthropologie*. Freiburg/München: Verlag Karl Alber.
- Grabes, H. (2004). *Einführung in die Literatur und Kunst der Moderne und Postmoderne – die Ästhetik des Fremden*. Tübingen/Basel: Francke Verlag.
- Herman, J. (1997). *Trauma & Recovery: the Aftermath of Violence – from Domestic Abuse to Political Terror*. New York, NY: Basic Books.
- Jong, W. de & Jong, A. de. (2013). *Ontwrichte kinderen in het onderwijs – een verborgen epidemie*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Kierkegaard, S. & Silentio, J de (2006). *Vrees en Beven*. Budel: Uitgeverij Damon.
- Lathouwers, T. (e.a.) (2010). *De Moed tot het Onmogelijke – Kierkegaard en Zen*. Rotterdam: Uitgeverij Asoka.
- Lutters, J. (2013). *University 21: Creativiteit als noodzaak* (Lectorale redevoering). Zwolle: Windesheimreeks Kennis en Onderzoek.
- Nietzsche, F. (1967-77 und 1988). *Die fröhliche Wissenschaft*. Kritische Studienausgabe (KSA) in 15 Bänden. G. Colli und M. Montinari (Hrsg.). München, Berlin, New York: DTV/De Gruyter.

- Miller, A. (2007). *Dein gerettetes Leben – Wege zur Befreiung*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Ransdorp, R. (2007). *Zwervend met Zhuang Zi*. Budel: Uitgeverij Damon.
- Rygaard, N. (2007). *Hechtingsstoornissen*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Schäffter, O. (1991). *Das Fremde – Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Sloterdijk, P. & Gude, R. (2012). De balans tussen disciplineren en liberalisering. In Stralen, G. van, & Gude, R. (Red.) (2012), *...En denken!* Leusden: ISVW Uitgevers.
- Stralen, G. van & Gude, R. (Red.) (2012). *...En denken!* Leusden: ISVW Uitgevers.
- Wallin, D.J. (2013). *Gehechtheid in psychotherapie*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds, 2<sup>e</sup> druk.

## Het gesprek

Nawoord door Janeke Wienk

*Es gibt schlechterdings gewisse Kenntnisse, die allgemein sein müssen, und noch mehr eine gewisse Bildung der Gesinnungen und des Charakters, die keinem fehlen darf. Jeder ist offenbar nur dann ein guter Handwerker, Kaufmann, Soldat und Geschäftsmann, wenn er an sich und ohne Hinsicht auf seinen besonderen Beruf ein guter, anständiger, seinem Stande nach aufgeklärter Mensch und Bürger ist. Gibt ihm der Schulunterricht, was hierzu erforderlich ist, so erwirbt er die besondere Fähigkeit seines Berufs nachher sehr leicht und behält immer die Freiheit, wie im Leben so oft geschieht, von einem zum andern überzugehen.*

Wilhelm von Humboldt (Rechenschaftsbericht an den König, Dezember 1809; zit. n. Ellwein, 1985)

De studies in deze bundel dragen elk op hun eigen manier bij aan een gesprek dat al eeuwenlang gaande is; het gesprek over hoe goed onderwijs kan leiden tot een mens die het goede nastreeft, een goed mens die bijdraagt aan een goede samenleving. Dit gesprek dient zich door de eeuwen heen in vele en telkens andere gedaanten aan; als filosofische zoektocht in klassieke dialogvorm, als pedagogisch en existentieel vraagstuk, of als onderdeel van het hedendaags politiek debat.

Het onderstaande citaat van Aristoteles uit Bruce Kimballs *'The liberal arts tradition; a documentary history'* (Kimball, 2010) illustreert deze langlopende conversatie; het citaat is afkomstig uit het jaar 330 voor Christus, maar het zou even goed afkomstig kunnen zijn uit de krant van gisteren:

*'As things are, there is disagreement about the subjects. For men are by no means agreed about the things to be taught, whether we look to excellence or the best life. Neither is it clear whether education is more concerned with intellectual or with moral excellence. The existing practice is perplexing, no one knows on what principle we should proceed – should the useful in life, or should excellence, or should the higher knowledge, be the aim of our training. All three opinions have been entertained. Again, about the means, there is no agreement,*

*for different persons, starting with different ideas about the nature of excellence, naturally disagree about the practice of it.'*

In alle gevallen kenmerkt dit langlopende gesprek zich door het feit dat een eenvoudig antwoord niet te geven is, omdat spreken over goed onderwijs raakt aan opvattingen over en kernwaarden van het menselijk bestaan zelf.

Deze bundel geeft glimpen van dit eeuwen durende gesprek weer en werpt ook nieuw licht op een oude zoektocht. In de 21<sup>e</sup> eeuw lijkt de conversatie er immers niet eenvoudiger op geworden. Spreken over 'het goede' voelt hachelijker aan dan ooit, zo lijkt het wel, terwijl tegelijkertijd iedereen aanvoelt dat noties over 'het goede' nodiger zijn dan ooit. Is dat omdat voor velen een heldere context om vanuit te denken en te spreken over het goede ontbreekt? Willen weten wat het goede is, lijkt ouderwets en achterhaald en bovenal lijkt er geen beginnen aan. Laat staan dat er een visie op onderwijs te formuleren is, die het goede inclusief maakt, of 'onderwijsbaar'...

In de 20<sup>e</sup> eeuw leek het even 'beter' te gaan; de opkomst van de industrialisatie en de helder gedefinieerde economische context van onderwijs maakte het gesprek over goed onderwijs tijdelijk eenvoudiger. Bij aanvang van de 21<sup>ste</sup>-eeuw echter wordt deze moderne eenduidigheid opnieuw bevestigd. In dit licht zijn er twee contexten waaraan deze bundel specifiek wil bijdragen: aan onderwijs en het kunstonderwijs in Nederland in de 21<sup>e</sup> eeuw.

### **Eerste context: onderwijs in de 21<sup>e</sup> eeuw**

Veel van het huidige debat over goed onderwijs staat in het perspectief van de eeuwwisseling. Aan het eind van de 20<sup>e</sup> eeuw is immers gebleken, dat een groot aantal nieuwe beroepsgroepen en vakgebieden is ontstaan, waarvan 25 jaar daarvoor nog geen sprake was. Het vermoeden bestaat dat deze tendens van snel opeenvolgende ontwikkelingen zich in de 21<sup>e</sup> eeuw zal voortzetten of nog toe zal nemen. In dit kader is het project '21st Century Skills'<sup>8</sup> opgestart waar overheden, onderwijsinstellingen en stakeholders in de markt met elkaar in gesprek zijn over het onderwijs van de toekomst.

---

<sup>8</sup> <http://www.21stcenturyskills.nl>

De focus van de discussie spitst zich echter vaak slechts toe op de relevantie van het onderwijs voor de ontwikkeling van de samenleving in economische termen en context. Over de gevolgen van deze economisering van het onderwijs is de afgelopen jaren veel geschreven. Gert Biesta vat de gevolgen van dit proces samen onder de term 'learnification' (Biesta, 2012). Hij stelt vast dat het denken en spreken over onderwijs in economisch kader een nieuw onderwijskundig jargon met zich mee heeft gebracht, dat meer gebaseerd is op leertheorieën dan op een pedagogische visie. Het meten van resultaten vormt logischerwijs een centrale focus. Volgens Biesta heeft de meest oorspronkelijke vraag over onderwijs, die in deze bundel weer centraal gesteld wordt, zich hiermee grotendeels aan het zicht onttrokken. Het huidige onderwijs richt zich op het op gang brengen van leerprocessen en *wat* er geleerd moet worden, waarmee de vraag '*waartoe*' goed onderwijs opleidt buiten beeld is geraakt.

In de bildung en liberal arts educatietraditie is de '*waartoe*'-vraag met betrekking tot goed onderwijs essentieel en lijkt centraler te staan dan de focus van het discours over goed onderwijs waar economische oriëntatie en professionele beroepsvoorbereiding de belangrijkste doelen zijn. In de loop van de 20<sup>ste</sup>-eeuw is de traditie van bildung en liberal arts educatie onder invloed van het verlichtingsdenken grotendeels uit Europa verdwenen en ook in Amerika als traditie afgezwakt. In de 21<sup>e</sup> eeuw wint deze traditie weer aan relevantie en terrein, getuige de komst van veel Liberal Arts Colleges in Oost- en West-Europa en het aanscherpen van de liberal arts uitgangspunten in sommige Liberal Arts Colleges in Amerika. Deze hernieuwde opkomst van de beginselen van de bildung en liberal arts educatie sluit dus naadloos aan bij het discours over goed onderwijs in de 21<sup>e</sup> eeuw, waar kanttekeningen gezet worden bij de 20<sup>e</sup>-eeuwse focus van het onderwijs op beroepsvorming en economische relevantie.

### **Tweede context: kunstonderwijs in Nederland in de 21<sup>e</sup> eeuw**

Robbert Dijkgraaf schetst de ontwikkelingen in het kunstonderwijs in zijn rapport<sup>9</sup> als volgt: *'De kunsten ondergaan immers de wervelwind van technologie, demografie, identiteitsdebatten, nieuwe productiestructuren in creatieve bedrijfstakken en nieuwe wezensvragen van mensen. Ze zijn ook vaak zelf onderdeel van die wervelwind. (...) Studenten moeten worden voorbereid op een*

---

<sup>9</sup> Dijkgraaf, R. (2010). *Onderscheiden, verbinden, vernieuwen - de toekomst van het kunstonderwijs*. Den Haag: HBO-raad.



*zeer diverse praktijk in grote flux, in de vorm van rollen, podia en banen die grotendeels nog bedacht of ontwikkeld moeten worden.’ (Dijkgraaf, 2010)*

Hieruit spreekt dat ook het kunstonderwijs zich opmaakt voor een nieuwe visie in het perspectief van de 21<sup>e</sup> eeuw. Dijkgraaf geeft een beeld van de opgave waar het kunstonderwijs voor staat: *‘Deze ontwikkelingen vragen om heldere keuzes van instellingen en opleidingen. Ga je in een scherp gedefinieerde discipline de diepte in, of ontwikkel je je breed oriënterend? Kies je voor artistieke autonomie, of stel je je in dienst van een innovatief product? Staat het ontwikkelen van een individuele stem centraal, of juist de vaardigheid om flexibel in een team te kunnen bewegen? Behoud je diepgewortelde tradities, of omarm je radicale vernieuwing? Helaas is het antwoord op al deze vragen: ja. Al deze aspecten zijn een integraal onderdeel van de moderne praktijk. Het profiel en bereik van kunst en cultuur zijn de afgelopen jaren aanzienlijk breder geworden en in de nabije toekomst zal dit proces zich nog verder versnellen. Het kunstonderwijs moet alle vakjes aanvinken. Betekent dit dan ook dat elke kunstenaar en elke kunstopleiding al die vakjes tegelijk moet aanvinken? Dat is een misverstand. Onze tijd is niet geholpen met illusies van universele kunstenaars.’ (Dijkgraaf, 2010)*

Dit fragment geeft de hierboven genoemde as waarbinnen de discussie over goed onderwijs in de 21<sup>e</sup> eeuw zich afspeelt scherp weer: breed versus diep, toegepast versus autonoom, disciplinair versus multidisciplinair, traditie versus vernieuwing en beroepsgericht versus persoonsgericht.

Vanaf Plato tot en met de 21<sup>e</sup> eeuw staan dezelfde begrippen naast elkaar in de zoektocht naar wat goed onderwijs is. In het discours van voor- en tegenstanders van de liberal arts en bildung educatietraditie speelt de vraag hoe specialistisch, discipline-gebonden opleiden zich tot generalistisch, trans-disciplinair opleiden moet verhouden een grote rol. Deze vraag is eveneens heel actueel in de sector kunstonderwijs.

In het kunstonderwijs wordt gezocht naar een manier om aan te sluiten bij de realiteit en actualiteit van zowel de kunsten als de maatschappij. Ten minste twee kenmerken van de bildung en liberal arts educatietraditie, te weten: het benaderen van vraagstukken vanuit meer dan één perspectief of discipline

tegelijk en de gerichtheid op wereldproblematiek tijdens de opleiding, zijn in dit kader relevant om op te pakken. Deze twee kenmerken kunnen het kunstonderwijs verder helpen met het beantwoorden van de vragen die de 21<sup>e</sup> eeuw aan het onderwijs stelt.

### **Tot slot: het lectoraat voor de kunstvakken**

Jeroen Lutters geeft aan dat ook voor hem het discours over goed onderwijs in de 21<sup>e</sup> eeuw en de rol van de kunsten daarbinnen een belangrijke focus is: *'Creativiteit, als antwoord op de vrijheid waarin wij leven, staat centraal in mijn oeuvre. Ik heb me beziggehouden met verschillende objecten van studie: adolescentie, kunst en hoger onderwijs. Ik heb daarbij steeds weer een brug proberen te slaan tussen drie gebieden van de westerse beschaving die in de loop van de geschiedenis kunstmatig gescheiden zijn geraakt: kennis, creativiteit en zingeving. Het hoger onderwijs is de plek waar de verbinding weer kan worden hersteld.'*<sup>10</sup>

Het is de bedoeling van de beide lectoraten van Jeroen Lutters om aan het onderwijs in de kunsten bij te dragen en mee te sturen door middel van het doen van relevant onderzoek. Dit onderzoek zal zich richten op de assen kunst - publiek, kunstenaarschap - docentschap, disciplinair - multidisciplinair, vakgericht - mensgericht. Voor het bepalen van de koers van het lectoraat Kunst- en Cultuureducatie is een oriëntatie op traditie van de liberal arts educatie en bildung een relevant en helder kader. De traditie van liberal arts en bildung educatie kan het kunstonderwijs in de 21<sup>e</sup> eeuw de weg wijzen om de ambities op het gebied van engagement en trans-disciplinariteit waar te maken. In de liberal arts en bildung traditie is van oudsher veel aandacht voor het debat, het gesproken en geschreven woord en het zoeken naar verbinding met wereldvraagstukken.

Moge deze bundel een bijdrage leveren aan de voortzetting en het voeden van het gesprek over goed onderwijs en goed onderwijs in de kunsten.

---

<sup>10</sup> <http://lievegoed-university.nl/visie/rector>

## Gebruikte literatuur

Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Dijkgraaf, R. (2010). *Onderscheiden, vernieuwen, verbinden. De toekomst van het kunstonderwijs*. Den Haag: HBO-raad.

Frodeman, R.(2010) *The Oxford Handbook of interdisciplinarity* Oxford University Press, 2010

Kimball, B.A.(2013) *The liberal Arts tradition*, University press of America

## Doorpraten

Discussiepunten uit de literatuur- en praktijkverkenning door Jos Kleemans en Olga Potters

Met oog op het belang van het debat over bildung in het hoger onderwijs in Nederland is in dit hoofdstuk een aantal discussiepunten uit de literatuur- en praktijkverkenning gedestilleerd:

### 1. Het aspect van vrijheid

Bildung en Ausbildung staan als begrippen naast elkaar en worden niet tegen elkaar uitgespeeld op de Alanus Hochschule. Het Studium Generale heeft er de status van een *core curriculum*, waarin het stimuleren van de persoonlijke en intellectuele ontwikkeling centraal staat. Het Studium Generale is het minst beroepsgerichte gedeelte van de vakopleiding. Naast het trainen van academische vaardigheden, schrijven, spreken en denken (filosoferen, reflecteren en becommentariëren van core teksten) is er ruimte voor kunst en cultuur (beeldende kunst, drama, eurythmie, waarin aandacht voor werk van studenten centraal staat). Deze praktijk lijkt het meest op het Great Books Model onder de *core curricula* (Bourke, 2009). Van Stralen & Gude (2012, p. 60) pleiten expliciet voor het bildungsagoramodel. Het is een centraal punt van discussie in het debat over bildung.

Op Alanus Hochschule wordt in dit verband het aspect van de vrijheid van de student om zijn eigen ontwikkelingsweg te gaan, sterk benadrukt. Bildung is per definitie vrij-zijn van maatschappelijke dwang. Bildung staat op gespannen voet met dwang, '(...) *es entlastet auch von einem sehr engen Stundenplan, gelegentlich mit Dingen beschäftigt zu sein, die keinen fest definierten Platz in einem straff durchkonzierten Fachstudienprogramm haben. Der Kopf kann wieder frei werden*' (Bijdrage Olga Potters, i-A3). Dit is een revolutionair aspect van bildung. Opleiden voor de huidige markt (agora), vrij kunnen handelen in deze samenleving, is nog geen vrij zijn in een samenleving (René Gude spreekt over *Freiheitsfähigkeit*, in Stralen, v. 2012, p. 37).

Het Studium Generale heeft als eerste de taak daar een bijdrage aan te leveren.

Wilhelm von Humboldt zei het in zijn bericht aan de koning (in 1809) zo: *'Es gibt schlechterdings gewisse Kenntnisse, die allgemein sein müssen, und noch mehr eine gewisse Bildung der Gesinnungen und des Charakters, die keinem fehlen darf. Jeder ist offenbar nur dann ein guter Handwerker, Kaufmann, Soldat und Geschäftsmann, wenn er an sich und ohne Hinsicht auf seinen besonderen Beruf ein guter, anständiger, seinem Stande nach aufgeklärter Mensch und Bürger ist. Gibt ihm der Schulunterricht, was hierfür erforderlich ist, so erwirbt er die besondere Fähigkeit seines Berufs nachher so leicht und behält immer die Freiheit, wie im Leben so oft geschieht, von einem zum andern überzugehen'* (Humboldt, v. 1809, cit. Precht, 2013, p. 33). Bildung definieerde hij als *'(...) die Anregung aller Kräfte des Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit führen'*.

## 2. Het aspect van de persoonlijke band

Als één van de factoren die bijdragen aan het succes en de populariteit van de hogeschool wordt steeds de persoonlijke band van de student met de school genoemd. Op de Alanus wordt in de leeromgeving grote waarde gehecht aan initiatieven van studenten, aan centrale ontmoetingsplekken en aan gemeenschapsvorming. Deze bevorderen interdisciplinaire uitwisselingen, waar studenten en docenten in gelijke mate bij betrokken zijn en elkaar kunnen ontmoeten. Verder is in de lessen van het Studium Generale de professionele inbreng van de docent groot. Docenten en studenten hechten waarde aan deze professionaliteit.

In de vorming van de student wordt benadrukt, dat het Studium Generale kritiek op het triviale discours van radio, televisie en krant wil zijn. Maar al te vaak zijn studenten tevreden met per muisklik afroepbare 'kennis', zonder dat zij ook maar één enkele gedachtegang echt hebben leren kennen of hebben leren ontwikkelen en in hun eigen persoonlijke houding kritisch hebben weten op te nemen.

Bildung wordt als een proces in interactie voorgesteld. Inhoud van de lessen en leeromgeving spelen daarbij een belangrijke rol. Maar de dragende grond en de inhoud van bildung op de Alanus Hochschule is in de eerste plaats de confrontatie met het vreemde en het onbekende.

In de nadruk op het aspect van 'ontmoeting' - een ontmoeting van docent met student en in de confrontatie met het andere - zit de kritische, misschien wel normatieve kant van het Studium Generale.

### 3. Het aspect van een bildungscanon en de individuele leerweg

Een vaste bildungscanon of een *core curriculum* in de eigenlijke zin is er op Alanus Hochschule niet. De docent en de student hebben binnen het Studium Generale uitdrukkelijk veel vrijheid. De docent doceert wat hem beweegt en de student leert waarnaar hij nieuwsgierig is. Ze hebben elkaar nodig, een canon groeit in wisselwerking. Er ligt een studiegids, maar de docent heeft speelruimte.

Bildung wordt wel het meest Duitse woord genoemd (Precht, 2013, p. 25).

Bildung lijkt iets bijzonders en exclusiefs. Maar een educatieve faculteit heeft feitelijk geen andere opdracht dan het bevorderen van bildung. Tot de eerste opdracht van elke school behoort de pedagogische taak waarin ruimte scheppen voor educatie en bildung centraal moeten staan.

Wanneer beide woorden in het licht van de vraag naar een canon nader bekeken worden, dan lijkt bovenstaande vaststelling niet meer dan een cliché. Bildung is namelijk afgeleid van een reflexief werkwoord (sich bilden), je kunt je alleen zelf 'vormen'. Een ander kan dit nooit voor jou doen. Teruggrijpend op de grotmetafoor van Plato, gaat het in bildung oorspronkelijk om een genezing, om een bevrijding uit de wereld van geketend zijn en schijn. Alleen wie zich omdraait (*periagein* / *περιαγειν*) kan werkelijk zien en een oordeelsvermogen ontwikkelen. Een omkering is dus nodig voor bevrijding en emancipatie. Dat is de essentie van bildung, van *paideia*, van geestelijke ontwikkeling. Het is uitdrukkelijk niet-normatief.

Dat dit begrip in de loop van de geschiedenis onder invloed van een moraal regelmatig anders werd geïnterpreteerd, is begrijpelijk. Elke tijd definieert immers zijn eigen bildungsbegrip in het licht van wat men onder opvoeding - educatie - verstaat. Educatie is echter van een transitief werkwoord afgeleid, hier is sprake van een noodzakelijke verhouding tussen een subject en een object, het is normatief en relationeel.

#### 4. Het aspect van autonomie en heteronomie

Het vierde aspect van Bildung benadrukt de juiste verhouding tussen autonomie en heteronomie. In de discussies over een *core curriculum* draait het met name om de aloude vraag naar de bijdrage van het onderwijs aan de persoonlijke en intellectuele ontwikkeling (Bildung) van de student. Bildung geschiedt weliswaar in vrijheid, maar vraagt om een 'sokkel van disciplineren' (Stralen, v. 2012, p. 65), waarop aandacht voor het andere en onbekende kan gedijen (zie Paradigmawisseling). Het Studium Generale is bewust niet vrijblijvend, het is een verplicht en integraal onderdeel van het programma. Er worden hoge eisen aan kennis en vaardigheden van de student gesteld. Het Studium Generale wil een bijdrage zijn aan de verbetering van het vermogen tot reflectie en argumentatie. De ontwikkeling van een afgewogen oordeel en een onderzoekende houding worden zowel door docenten als door studenten als belangrijke doelstellingen van het Studium Generale genoemd. Als het goed is, plukken ook de vakcursussen hiervan vruchten.

Hier mag dan sprake zijn van een proces in interactie, dat betekent niet, dat de student geheel vrij is. Harde meetinstrumenten ontbreken weliswaar. Het zou ook tegen het Bildungsideaal van Goethe en Schiller ingaan, volgens welke Bildung als bijdrage aan de ontwikkeling tot volledig mens (*die Entwicklung des ganzen Menschen*) wordt beschouwd. Dit proces is nooit ten einde en laat zich moeilijk meten, dat zou hoogmoedig zijn. Maar dit betekent niet, dat er geen eisen aan de student op het gebied van emotionele ontwikkeling en cognitie gesteld zouden mogen worden.

Met een knipoog naar Immanuel Kant geldt met betrekking tot het Studium Generale op de Alanus Hochschule:

*bildung zonder educatie is leeg en educatie zonder Bildung is blind.*

WWW.WINDESHEIM.NL