

Tussen reflexiviteit en vrijheid: 'Bildung' en 'Erziehung' als twee paradigmas voor persoonsvorming in het onderwijs¹

Gert Biesta

Brunel University London & Universiteit voor Humanistiek

Der Mensch wird Person, indem er seine Einmaligkeit,
die er immer schon ist, auch faktisch so ausgestaltet,
dass er sich am Ende als Autor seiner eigenen Lebens-
und Sinngeschichte betätigt und bestätigt.
(Böhm 2017, p.163)

Ter inleiding

Deze bijdrage heeft zijn oorsprong in een sessie met Martien Schreurs op het afscheid van Harry Kunneman. Harry had ons gevraagd om in gesprek te gaan over *Bildung*. Toen Martien en ik overlegden over een mogelijke invulling, stuurde ik hem een beknopte tekst van mijn hand die kort daarvoor in een speciaal nummer over *Bildung* van het tijdschrift *Van Twaalf tot Achttien* was verschenen onder de titel "Persoonsvorming in het onderwijs: Kan dat eigenlijk wel en moet het eigenlijk wel?" De tekst, die ik hieronder grotendeels ongewijzigd overneem, maar met een inleiding en een uitleiding, was bedoeld als een kritiek op de idee van *Bildung* en een pleidooi voor een heel andere insteek met betrekking tot de vorming van de persoon in het onderwijs, namelijk een gesitueerd in de traditie van *Erziehung*.

Bildung en *Erziehung* zijn lastig te vertalen in het Nederlands, wat een van de redenen is waarom ik (soms) denk dat het goed is om de termen maar onvertaald te laten.² Daarmee probeer ik een zeker *Verfremdungseffekt* te genereren, wat misschien kan helpen om nauwkeurig naar beide termen te blijven kijken. Met *Bildung* is dat in Nederland op dit moment niet echt meer mogelijk omdat de term bijna volledig lijkt te zijn geïncorporeerd in het Nederlandse onderwijsvocabulair. *Erziehung* heeft nog iets van vreemdheid behouden, wat werd bevestigd toen een aantal aanwezigen bij de sessie me na afloop vroegen welke woord ik precies had gebruikt.

Ofschoon de tekst vanuit mijn perspectief³ zeer kritisch is over *Bildung*, is het niet bedoeld als een argument *tegen Bildung*, al is het maar omdat ik er ten diepste van overtuigd ben dat we allemaal uiteindelijk zelf tot onze keuzes moeten komen en zelf verantwoordelijkheid voor

¹ Ik dank Henk Sissing voor zijn uitnodiging om bij te dragen aan het themanummer van Van Twaalf tot Achttien, zijn commentaar op een eerdere versie van de tekst, en zijn vondst van het gedicht van Beets. Ik dank Renske Valk voor de toestemming om mijn tekst, die eerder verscheen in het septembernummer (2017) van *Van Twaalf tot Achttien*, te mogen gebruiken in dit artikel. Ik dank Martien Schreurs voor de enthousiaste wijze waarop hij het gesprek met mij is aangegaan, en Harry Kunneman voor het creëren van de mogelijkheid voor dit gesprek. Ik blijf uiteraard zelf verantwoordelijk voor alle zin en onzin die er in deze tekst valt aan te treffen.

² De termen 'vorming' en 'opvoeding' zijn wellicht 'technisch' wel correct, maar roepen mogelijk associaties op in de Nederlandse context die ik er in deze tekst graag buiten wil houden.

³ De vraag is natuurlijk of de tekst ook op die manier door lezers is gepercipieerd.

die keuzes moeten dragen. Wie *Bildung* wil, wie enthousiast is over *Bildung*, moet daar zeker mee doorgaan. Mijn kritiek richt zich eerder op de pretenties van *Bildung* of, misschien nog nauwkeuriger gezegd, op een blinde vlek die ik in het *Bildungs*-denken meen te bespeuren; een blinde vlek die mijns inziens belangrijke gevolgen heeft voor de manieren waarop *Bildung* in het onderwijs gestalte krijgt of gestalte wordt gegeven.

Mijn kritiek richt zich niet op een interpretatie waarin *Bildung* louter wordt opgevat als cultivering of socialisering 'van buiten af.' Al bij Wilhelm von Humboldt wordt *Bildung* gezien als een proces waar het individu een actieve bijdrage aanlevert: *Bildung* als een proces van 'Selbstgestaltung' dat de resultante is van de dialectische relatie van individu en cultuur (zie Ballauff & Schaller 1973). *Bildung* is daarmee ook een reflexief proces, omdat de vraag aan de orde is welke aspecten van de cultuur 'de moeite waard zijn' voor *Bildung*. *Bildung* vraagt, anders gezegd, om een *oordeel* over het *Bildungs*-aanbod (zie Kron 1989, p. 66). Dat betekent ook dat in *Bildung* zowel het individu als de wereld in beeld komen, iets wat Klafki (1969) benoemt als de 'dubbele ontsluiting' van zelf en wereld.

We zouden hieruit kunnen concluderen dat *Bildung* een nauwkeurige beschrijving levert van hoe mensen worden wie ze zijn, waarbij benadrukt wordt dat dit geen passief aan- en inpassen is, maar een process van zich kritisch-reflexief verhouden tot en verstaan met het culturele erfgoed in de brede zin van het woord. En we zouden hieruit ook kunnen concluderen dat het de taak van het onderwijs is om kind en cultuur met elkaar in verband te brengen – daar vinden we bijvoorbeeld de vraag van het curriculum – en kinderen te ondersteunen in een kritisch-reflexieve omgang met het *Bildungs*-aanbod – iets wat we tot op de dag van vandaag terug zien in pleidooien om kinderen en jongeren te helpen kritisch te leren denken.

Dat is allemaal mooi en aardig – of serieuzer gezegd: dat is allemaal zeker belangrijk in het onderwijs – maar er is één vraag die daarmee nog niet is 'afgedekt' en in zekere zin structureel buiten beeld blijft, en dat is de vraag *wat het individu met al die Bildung gaat doen*. Anders gezegd – en ik ben me ervan bewust dat dit een wat 'snelle' manier is om het punt te maken: de biografie van Adolf Hitler en die van Nelson Mandela kunnen beide begrepen en beschreven worden in termen van *Bildung*. Beide hebben zich in een kritisch-reflexief proces in en aan het bestaande culturele erfgoed gevormd. Maar beide hebben daar heel andere conclusies uit getrokken en consequenties aan verbonden op het moment dat zij geconfronteerd werden met hun vrijheid, dat wil zeggen met hun vermogen om te handelen of, zoals ik hieronder bewust heel 'alledaags' formuleer, met hun vermogen om zus of zo te doen, ja of nee te kunnen zeggen, met de stroom mee te gaan of weerstand te bieden, en daarvoor verantwoordelijkheid voor te kunnen nemen en er rekenschap over te kunnen afleggen.

De vraag van de vrijheid is een *existentele* vraag. Het is niet de vraag hoe we zijn geworden wie we zijn – in feite een vraag die vraagt om verklaring – maar de vraag *wat ik met mijn vrijheid ga doen*. En ik zal daar *zelf* uiteindelijk een knoop in moeten doorhakken, met of zonder advies van anderen, omdat ik uiteindelijk de enige ben die mijn leven kan leiden. In precies die zin is de vraag van de vrijheid *existenteel*, omdat hij onlosmakelijk verbonden is met mijn zijn, mijn bestaan, mijn *existentie* wat, letterlijk genomen, mijn 'uit staan' naar de wereld is. Terwijl het bij *Bildung* dus om *individuering* gaat – het process waardoor het

menselijk organisme tot individu wordt, identiteit verwerft en identificeerbaar wordt – gaat het bij de vraag van de vrijheid om *subjectificatie*, dat wil zeggen, het verschijnen als subject. Of nog iets anders gezegd: terwijl Bildung een derde-persoons perspectief is, dat wil zeggen een manier om van buiten af inzichtelijk te maken hoe iemand tot dit of dat individu is geworden – iets dat ik hieronder aanduid als *Bildung als verklaring* – gaat het bij de vrijheid om een eerste-persoons perspectief, dat wil zeggen om de vraag wat ik, hier en nu, ga doen (of ga laten).⁴

In de onderstaande tekst maak ik een onderscheid tussen *Bildung als verklaring* en *Bildung als project*. Met *Bildung als verklaring* verwijs ik naar het feit dat Bildung een bepaald antwoord geeft op de vraag hoe we (zijn ge)worden wie we zijn, namelijk dat onze identiteit de uitkomst is van onze interactieve en kritisch-reflexieve omgang met cultuur. Met *Bildung als project* verwijs ik naar Bildung als een manier om onderwijs vorm te geven, namelijk, zoals hierboven aangegeven, als het verschaffen van een *Bildungs*-aanbod en het ondersteunen van een kritisch-reflexieve omgang met dat aanbod. Voor het existentiële vraagstuk van onze vrijheid – de vraag wat ga ik met mijn vermogen tot handelen doen? – is echter ander onderwijspedagogisch ‘werk’ nodig en een van de dingen die ik in de onderstaande tekst doe, is laten zien dat er een andere ‘stroom’ in het onderwijspedagogisch denken en doen is, die van de *Erziehung*, waar precies het existentiële vraagstuk van het zelf-zijn, van het persoon-zijn, zoals ik het daar noem, centraal staat. Hier gaat het niet om het cultiveren van het individu tot individu, als dat een acceptabele formulering is, maar om kinderen in relatie te brengen met hun eigen vrijheid, om de kracht van die vrijheid te ontdekken, om zichzelf in en aan die vrijheid te ontdekken – dat het *hun* vrijheid is – en om het verlangen in hen te wekken om zich op een volwassen wijze tot hun eigen vrijheid te verhouden. Dat laatste betekent dat vrijheid niet het ‘zomaar doen wat je wilt doen’ is, doen wat je vrijheid je ingeeft, zouden we kunnen zeggen (zie ook Neill 1966). Vrijheid is het steeds mee laten wegen van de vraag of wat je wilt doen, wat je verlangt of verlangt te doen, gaat helpen bij goed leven en goed samenleven. Daavoor is het nodig om onze vrijheid ‘in dialoog’ te brengen met de wereld, met de ander en het andere. Niet om daaraan te groeien of tot individu te worden, maar om tot een mate van zelfbegrenzing te komen, om het maar eens kort te zeggen.

Het punt dat ik in de hiernavolgende tekst probeer te maken is niet semantisch. Het gaat me niet om de vraag wat wel of niet Bildung zou mogen heten. Wat ik probeer te laten zien is dat er ten aanzien van het vraagstuk van de vorming van de persoon twee heel verschillende onderwijspedagogische ‘paradigmas’ bestaan die niet alleen een eigen insteek hebben maar ook van een andere orde zijn. Het ene paradigma ziet de mens als ‘geaccultureerd organisme’ – om de term van Dewey te gebruiken – en is erop uit die acculturatie zo breed en diep en reflexief en kritische mogelijk te maken. Het andere paradigma heeft een existentiële insteek, een waarin mens-zijn precies niet als een kwestie van een zich reflexief-kritisch ontwikkelend organisme wordt beschouwd, maar als een de vraag hoe om te gaan met de vrijheid die we in onszelf aantreffen. Het existentiële is van een andere ‘orde’ dan het organische en precies

⁴ Voor het onderscheid tussen een eerste-persoons perspectief en een derde-persoons perspectief en een discussie over de onderwijspedagogische betekenis van dit onderscheid verwijs ik de lezer naar hoofdstuk 1 van Biesta (2017b).

om die reden 'vraagt' het ook ander onderwijspedagogisch 'werk.'⁵ Het is dit andere werk waar ik aandacht voor wil vragen en dat ik met de term *Erziehung* benoem.

Nu volgt de oorspronkelijke tekst van mijn bijdrage, gevolgd door een korte afsluitende opmerking.

Persoonsvorming in het onderwijs: Kan dat eigenlijk wel en moet dat eigenlijk wel?

'Wat wilt gij van uw kind?

Wat wilt gij van uw kind? Een Mensch, geschikt voor 't Leven?
Een goed Gereedschap voor een werkkring, voor een ambt?
Wat dezen noodig is, moet haastig ingestampt;
Wat genen, als een zalf, geduldig ingewreven.

Nicolaas Beets (1814-1903)

Een schoolvoorbeeld

Een tijdje geleden woonde ik een bijeenkomst bij van directeuren van excellente scholen. Ofschoon ik moeite blijf houden met het idee van 'excellentie' – ik vind dat we ernaar moeten streven om overal goed onderwijs voor iedereen te realiseren en niet hier en daar excellent onderwijs voor sommigen – ontbrak het de scholen niet aan ambitie en goede bedoelingen. Een van directeuren vertelde enthousiast over het brede curriculum dat ze op hun school hadden ontwikkeld: een curriculum dat naast de 'vakken' veel ruimte bood aan kunst en cultuur en aan sociale projecten in binnen- en buitenland. De directeur was terecht trots op de wijze waarop de school *Bildung* gestalte probeerde te geven om daarmee bij te dragen aan de brede – en misschien kunnen we zelfs zeggen: volledige – vorming van de persoon van de leerling.⁶

En toch was de genoemde directeur nog niet helemaal tevreden, en in zekere zin eigenlijk teleurgesteld over de manier waarop sommige leerlingen dit *Bildungs*-aanbod hadden opgenomen. De directeur vertelde namelijk dat, tegen alle regels en afspraken in, enkele leerlingen in het examenjaar alcohol de school binnen hadden gesmokkeld. De teleurstelling had vooral te maken met het feit dat de school juist zo expliciet had ingezet op *Bildung*, op brede vorming, maar er blijkbaar toch niet helemaal in was geslaagd om de leerlingen te vormen – of nog wat anders geformuleerd: er toch niet in was geslaagd om de leerlingen *helemaal* te vormen.

⁵ In zijn personalistische pedagogiek formuleert Böhm (1997, pp.123-124) het inzicht dat het bij de vraag van onze vrijheid om een vraagstuk van een heel andere orde gaat dan die van ontwikkeling, cultivering en socialisatie als volgt: "Gegenüber den von Schiller im Aufriss gedachten Pädagogiken des Wilden und des Barbaren geht eine Pädagogik der Person entschieden davon aus, dass es von einem Unpersönlichen – sei es die naturbestimmte, organologisch gedachte Individualität, sei es ein Objektives wie der spinozistische Pantheismus, der Hegelsche Weltgeist, Gentiles absoluter Akt oder das zur Norm erhobene Kollektivbewusstsein der Gesellschaft – keinen Wed zur Person gibt."

⁶ We kunnen hier ook denken aan het 'pansofische' ideaal van Comenius: alles aan allen leren.

Het falen van Bildung?

Wat in het verhaal van de directeur naar voren kwam als een falen (of niet volledig slagen) van de *Bildungs*-ambities van de school, kan echter ook nog op een andere manier worden geduid. Het is het onderscheid tussen deze twee duidingen dat ik mijn bijdrage iets verder wil verkennen. In plaats van het falen van *Bildung*, kan de daad van de leerlingen namelijk ook worden gezien als een uitdrukking van hun vrijheid, dat wil zeggen, van hun vermogen om *zelf* te handelen en niet zomaar bestaande regels te volgen. Het inleiden in die regels is uiteraard een belangrijke opdracht van het onderwijs. Die opdracht, waar *Bildung* een belangrijke rol te vervullen heeft, noemen we *socialisatie*.

Maar leerlingen zijn niet alleen ‘materiaal’ dat gevormd moet worden, maar ook vrije mensen die geholpen kunnen worden bij het ontdekken van hun vrijheid en bij het vinden van vormen om die vrijheid op verantwoordelijke en volwassen wijze in te zetten in hun leven in de wereld. In iets meer theoretisch taal: leerlingen zijn niet alleen *object* van vorming maar ook *subject* van hun eigen handelen. Het ‘werk’ dat onderwijs daar te verrichten heeft, heet daarom niet socialisatie maar *subjectificatie* (zie Biesta 2015; Biesta 2016). En het pedagogische kernbegrip dat bij die taak aan de orde is, is niet zozeer *Bildung* maar eerder *Erziehung* (zie Biesta 2017a).

Bildung: De interactie van individu en cultuur

Het denken over onderwijs en opvoeding in termen van *Bildung* is geïnteresseerd in de vraag hoe mensen worden wie ze zijn. Het centrale idee daarbij is dat dit *niet* een proces van ontwikkeling van binnenuit is, dat wil zeggen het ontvouwen van wat in potentie al aanwezig is op de manier waarop de eikel, als we zorgen voor water, mest, en licht, uiteindelijk zal uitgroeien tot eikenboom (en overigens ook niks anders kan worden dan een eikenboom). *Bildung* benadrukt dat hoe we worden wie we zijn cruciaal afhangt van onze interactie met *cultuur*. Cultuur moet hier in antropologische zin worden begrepen,⁷ dat wil zeggen als alles dat door mensen is voortgebracht. Naast taal gaat het daarbij om tradities, praktijken en instituties, en om manieren om die tradities, praktijken en instituties te benoemen en begrijpen. Daarbij speelt taal, bijvoorbeeld in de vorm van geschiedschrijving, maar ook in de vorm van literatuur of filosofie, uiteraard zelf een belangrijke rol.

Dat *Bildung* als een *interactief proces* wordt begrepen, laat zien dat het niet gaat om het inwerken van cultuur op een passief individu; interactie betekent dat het individu een actieve bijdrage levert aan diens eigen *Bildung*. Die bijdrage is aanvankelijk tamelijk onbewust. We noemen dat dan bijvoorbeeld ingroeien in – en soms ook opgroeien in – een cultuur. Maar in de loop der tijd wordt dit proces meer bewust en daarmee ook meer reflexief en intentioneel. We gaan nadenken over de tradities en praktijk die we tegenkomen, gaan daarin keuzes maken, gaan bewust op zoek naar nieuwe bronnen of sluiten ons er bewust voor af.

Bildung: Verklaring en project

Bildung levert dus enerzijds een *verklaring* van hoe we worden wie we zijn; een verklaring waarbij de actieve omgang met cultuur in de brede zin van het woord een centrale rol speelt. Ofschoon *Bildung* een Duitse term is, is het werk van de Amerikaanse filosoof en

⁷ Ik doel hier op de culturele antropologie om het te onderscheiden van cultuur als kunst.

onderwijsdenker John Dewey misschien het best uitgewerkte voorbeeld van deze manier van denken, iets wat bijvoorbeeld duidelijk wordt in Dewey's eigen karakterisering van zijn positie als 'cultureel naturalisme' (Dewey 1938) – *Bildung* als de interactie van natuur en cultuur – en van zijn visie op de mens als een 'geaccultureerd organisme' (Dewey 1988) – een organisme gevormd door interactie met cultuur.

Maar *Bildung* is niet alleen een theorie over hoe we worden wie we zijn; *Bildung* is ook een *educatief project*. Het doel van dit project is, met de woorden van Dewey, om organisme en cultuur met elkaar in contact te brengen zodat het organisme (het kind, de leerling, de mens) zich 'aan' de cultuur kan ontwikkelen of, nogmaals met een term van Dewey: zodat het kind aan cultuur kan *groeien*. Groeien aan de cultuur roept de vraag op welke cultuur of welke aspecten van cultuur of wiens cultuur we op het pad van het kind moeten leggen en welk beeld van groei of ontwikkeling we het kind voor zouden moeten houden. Met het woord 'beeld' zijn we terug bij de grondslag van de Duitse term *Bildung*, waarbij een van de eerste 'ideaalbeelden' die een rol speelden in het moderne *Bildungs*project aan het being van de 19 eeuw het beeld van God was, de *imago dei*.

Bildung en Ausbildung

Op die vragen – Welke cultuur? Wiens cultuur? Welk beeld? Wiens beeld? – zijn in de loop der tijd verschillende antwoorden gegeven, en in feite gebeurt dit tot op de dag van vandaag. Een belangrijk onderscheid hierbij is dat tussen *Bildung* en *Ausbildung*, waarbij *Ausbildung* betrekking heeft op scholing, dat wil zeggen op vormen van cultivering die min of meer direct nuttig zijn, terwijl *Bildung* een breder perspectief inbrengt. *Ausbildung* en *Bildung* staan hier tegenover elkaar als 'smalle scholing' versus 'brede vorming.' Het is vooral dit onderscheid dat de huidige populariteit van denken over onderwijs in termen van *Bildung* verklaart, namelijk als reactie op een doorgeslagen cultuur van meten en afrekenen die alleen oog lijkt te hebben voor *Ausbildung* (zie Biesta 2012; Onderwijsraad 2014).

Waar *Bildung* en *Ausbildung* echter *niet* van elkaar verschillen is in het onderliggende 'paradigma,' de onderliggende voorstelling van de dynamiek van educatieve processen als processen van *cultivering*. We kunnen zulke processen benoemen als persoonsvorming – en dit is een term die in de Nederland sterk in opkomst is – maar moeten daarbij niet vergeten dat de persoon hier het 'ding' is, om het wat oneerbiedig te zeggen, dat gevormd wordt. Daarbij wordt 'ergens' bepaald waar die vorming toe dient te leiden. Hier vinden we niet alleen het spectrum van 'high culture,' liberal education,' alledaagse cultuur en multiculturaliteit, maar ook, bijvoorbeeld, zulke noties als 'character education,' 'resilience' en de 'growth mindset,' wat allemaal opvattingen zijn over hoe het individu gevormd *zou moeten* worden, dat wil zeggen welke vorm de persoon *zou moeten* aannemen. En vervolgens wordt alles op alles gezet om dit te realiseren, waarbij niet alleen wordt ingezet op effectieve didactiek en pedagogiek, maar ook diep in het organisme zelf wordt gedoken met ontwikkelingstheorieën en -psychologieën, neurobiologie, hormonen, genen, enzovoorts.

De persoon als ding en de persoon als vrij subject

Als de bedoelingen goed zijn, kan het paradigma van de *Bildung* veel goeds tot stand brengen. Als de bedoelingen minder goed zijn, kan hetzelfde paradigma onderwijs en opvoeding ook in problematische banen leiden: van gedragscontrole en veredelde behaviorisme tot en met pure indoctrinatie. We kunnen daarom niet zomaar zeggen dat persoonsvorming in het

onderwijs ‘moet,’ maar moeten altijd de vraag blijven stellen naar de *kwaliteit* van die persoonsvorming, naar de soort van persoon die we pogen te vormen. Dat is een normatieve vraag en ook een politieke vraag, omdat het ons leven en ons samenleven betreft.

Maar het punt dat ik met de bovenstaande anekdote over het brede curriculum heb willen aanstippen is dat de persoon nog op een hele andere manier in opvoeding en onderwijs verschijnt, namelijk niet als ding of organisme dat gecultiveerd moet worden (en uiteindelijk ook diens eigen cultivering ter hand kan nemen), maar als vrij subject: als iemand die zus of zo kan doen, ja of nee kan zeggen, met de stroom mee kan gaan of weerstand kan bieden, en daarvoor verantwoordelijkheid kan nemen en daarover rekenschap kan afleggen. Die persoon lijkt in het cultiveringsparadigma van de *Bildung* te ontbreken, en het falen van de *Bildung* in Nazi-Duitsland, dat wil zeggen het feit dat ‘hoge’ cultivering niet automatisch moraliteit tot stand brengt, heeft dat manco (helaas) haarscherp in beeld gebracht.

Bildung? Erziehung!

De persoon als subject is van een heel andere orde dan de persoon als te cultiveren object – bijvoorbeeld in Dewey’s formulering van de mens als ‘geaccultueerd organisme’ – en het is precies dit verschil waarvoor ik hier aandacht wil vragen. Terwijl *Bildung*, als verklaring en als project, vooral is gericht op het vraagstuk van de (zelf)cultivering van de persoon als object – en ik benadruk nogmaals dat dit belangrijk ‘werk’ is – is het denken over opvoeding en onderwijs in termen van *Erziehung* meer expliciet gericht op de persoon als subject. Maar wat ‘is’ die persoon, en wat heeft *Erziehung* daar te doen?

Kort gezegd – en mijn antwoord kan hier slechts een indicatie zijn van wat elders nader uit gewerkt dient te worden (zie hierover ook het laatste hoofdstuk in Biesta 2017b) – verwijst de persoon als subject niet naar het menselijke individu als een feitelijk biologisch-cultureel-sociaal wezen (het wezen dat via *Bildung* gecultiveerd moet worden), maar is de persoon *de manier waarop* de mens bestaat. Persoon zijn is persoon-zijn, om het heel kort te zeggen. Volgens Böhm (2017, p.160), wordt ons bestaan als persoon gekenmerkt door de mogelijkheid om te denken, te spreken en in vrijheid te handelen en verantwoordelijkheid voor die vrijheid te kunnen nemen, dat wil zeggen ons tot onze eigen vrijheid te kunnen verhouden. Je tot je eigen vrijheid kunnen verhouden betekent volgens Böhm overigens ook dat een belangrijk kenmerk van ons persoon-zijn is dat we kunnen lachen, ook om onszelf (zie *ibid.*, p.161). Persoon-zijn is deels te begrijpen als een gave – de mogelijkheid om initiatief te nemen is niet aangeleerd of verworven maar is iets wat we ‘bij’ of ‘in’ onszelf aantreffen. Persoon-zijn is daarmee ook een opgave, juist omdat we op ieder moment zus of zo kunnen doen, ja of nee kunnen zeggen, enzovoorts.⁸

⁸ Het gaat hierbij volgens Böhm om het „eminent spannungsreichen dialektischen Prozess der Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt in der Weise, dass das menschliche Individuum von seiner natürlichen Selbstbezogenheit ablasst, sich von der Befangenheit in seine sinnliche Erfahrungswelt befreit, sich auf die Welt einlasst und in der Hingabe an seine ihm eigentümliche Berufung zum Weltdienst sich selber als sich in Raum und Zeit zusammenfassende Person findet und sich quasi auf eine höheren Stufe auf sich zurücknimmt.“ (Böhm 2017, pp.169-170)

Het zal hopelijk duidelijk zijn dat het pedagogische ‘werk’ met betrekking tot de persoon als subject, met betrekking tot het als-persoon-zijn van kind of jongere, geen kwestie van cultivering is en in die zin ‘kan’ persoonsvorming in het onderwijs eigenlijk niet. Hier komt een hele andere dynamiek van onderwijs en opvoeding in beeld, namelijk die van *Erziehung* als bewust en bedoeld handelen van een opvoeder ‘in de richting van’ een opvoeding. Deze dynamiek is door Dietrich Benner, in navolging van Fichte, als het aansporen tot handelen (*‘Aufforderung zur Selbsttätigkeit’*) benoemd (zie bijvoorbeeld Benner 1980). In mijn eigen werk heb ik het geformuleerd als het wekken van het verlangen in een andere mens om op een volwassen manier in de wereld te willen zijn (zie Biesta 2017b). Hier gaat het er dus niet om de persoon van de leerling naar een bepaald beeld of bepaalde principes te vormen, maar om hen aan te moedigen de uitdaging van hun persoon-zijn op zich te nemen en hulp te bieden bij het ontdekken en uitproberen van wat daarbij allemaal komt kijken.

Conclusie

Het is goed als onderwijs inzet op brede vorming in plaats van smalle scholing, en de hernieuwde aandacht voor *Bildung* kan daar zeker bij helpen. Maar *Bildung*, zoals ik heb geprobeerd aan te geven, is niet genoeg omdat er naast het cultiveren van de persoon van de leerling werk verricht moet worden om leerlingen te enthousiasmeren voor en te ondersteunen in hun (pogingen tot) persoon-zijn. Dat is het werk van de *Erziehung*; werk dat in de context van *Bildung* – oud of nieuw – zeker niet vergeten mag worden.

Ter afsluiting

Ik heb deze bijdrage de titel ‘Tussen reflexiviteit en vrijheid’ gegeven. Met het ‘tussen’ heb ik de discussie niet al te vast willen zetten – ik had bijvoorbeeld ook ‘Reflexiviteit of vrijheid’ kunnen gebruiken, maar dat voelt te veel als een keuze voor het een of het ander, terwijl het er mij om gaat aan te geven dat *Bildung* als het ware niet genoeg is (wat ik in de inleiding de ‘blinde vlek’ noem). Wat de titel wel beoogt uit te drukken, is dat ik denk dat het reflexieve moment in *Bildung* niet samenvalt met het existentiële, eerste-persoons vraagstuk van de vrijheid – de vrijheid tot handelen. Reflexiviteit – kritische reflexiviteit, zo men wil – betreft de manier waarop we ons tot cultuur als bron van cultivering verhouden. Vrijheid betreft de vraag hoe we ons (gevormde, gecultiveerde) vermogen tot handelen *in zullen zetten*. Dat betekent dat onderwijs dat de vorming van de persoon serieus wil nemen zowel ruimte aan en aandacht voor *Bildung* dient te creëren als ruimte aan en aandacht voor *Erziehung* en de twee paradigma’s van persoonsvorming scherp van elkaar dient te blijven onderscheiden.

Literatuuropgave

Ballauff, Th. & Schaller, K. (1970). *Pädagogik: Eine Geschichte der Bildung und Erziehung, Band II: Vom 16. Jahrhundert bis zum 19. Jahrhundert*. Freiburg im Breisgau: Alber.

Benner, D. (1980). Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. *Zeitschrift für Pädagogik* 26(4), 485-497.

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

Biesta, G.J.J. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.

Biesta, G.J.J. (2016). Persoonsvorming in het onderwijs: Socialisatie of subjectificatie. SLO. <http://downloads.slo.nl/Documenten/essay-persoonsvorming-gert-biesta.pdf>.

Biesta, G.J.J. (2017a). In de ban van Bildung. *Didactief*, januari 2017. <https://didactiefonline.nl/blog/gert-biesta/in-de-ban-van-bildung>

- Biesta, G.J.J. (2017b). *The rediscovery of teaching*. New York/London: Routledge.
- Böhm, W. (1997). Die person als Mass der Erziehung. In Böhm, W., *Entwürfe zu einer Pädagogik der Person: gesammelte Aufsätze* (pp.113-134). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhm, W. (2017). Vom Subjekt zur Person. In Böhm, W., *Die pädagogische Placebo-Effekt. Zur Wirksamkeit der Erziehung* (pp. 155-168). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Dewey, J. (1938). *Logic. The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt.
- Dewey, J. (1988[1939]). Experience, knowledge and value: A rejoinder. In J.A. Boydston (ed.), *John Dewey. The later works, 1925-1953. Volume 14: 1939-1941* (pp. 3-90). Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Klafki, W. (1969). Zur Theorie der kategoriale Bildung. In E. Weber (Hrsg), *Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert* (pp.54-85). Bad Beilbrunn: Klinkhardt.
- Kron, F. W. (1989). *Grundwissen Pädagogik*. Zweite, verbesserte Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Neill, A.S. (1966). *Freedom, not license!* New York: Hart.
- Onderwijsraad (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.