

“Bildung macht frei!” Humanistische en realistische vorming in Duitsland, 1600-1860

Amsterdam: Aksant, 2003. Tevens proefschrift
Rijksuniversiteit Groningen, 301 pagina's
ISBN 90 5260 110 0

Daniel Lechner

Dit boek draagt een opmerkelijke hoofdtitel. Weliswaar gaat het op het eerste gezicht om een eenvoudig citaat; Daniël Lechner neemt een spreuk over, die in 1826 als ondertitel werd toegevoegd aan een bekende Duitse boekenserie die de klassieke cultuur of literatuur onder het Duitse volk wilde verbreiden. De titel alludeert echter ontegensprekelijk ook op de spreuk “Arbeit macht frei”, die boven de toegangspoort van het nazi-concentratiekamp Auschwitz was aangebracht. Die spreuk bracht kennelijk de idee tot uitdrukking dat zelfopoffering in de vorm van altijd-durende arbeid op en in zichzelf tot spirituele vrijheid zou leiden. Ze is naderhand echter een belangrijk symbool geworden van de onmenselijke misdaden die door een vaak goed geschoolde, gevormde elite werden beraamd en uitgevoerd. Dit type ervaringen tijdens de Tweede Wereldoorlog heeft in de voorbije decennia (misschien vooral in Duitsland) tot een reflectie geleid op de kenmerken en gevolgen van vigerende concepties van vorming én tot het zoeken en uitwerken van alternatieve concepties. Ofschoon Lechner het nergens expliciet zegt, lijkt het me dat ook zijn boek vooral in het spoor van die reflecties en discussies is ontstaan.

Het boek/proefschrift is, zoals de ondertitel min of meer aangeeft, een studie over het ontstaan van en de strijd tussen twee varianten of interpretaties van het vormingsideaal in Duitsland: de meer klassieke, humanistische en de meer moderne, realistische interpretatie. De behandelde historische tijdsperiode is erg ruim; Lechner heeft de ambitie om ontwikkelingen die zich over drie eeuwen uitstrekken, van de 17de tot de 19de eeuw, samen te brengen. In methodologisch opzicht kiest de auteur voor een begripsgeschiedenis,

of zoals hijzelf zegt: een probleemgeschiedenis. Het gaat dan (idealiter) niet om een “ouderwetse” ideeëngeschiedenis, om een overzicht van de beschouwingen die grote denkers aan opvoeding hebben gewijd; het gaat om de vraag “hoe er onder invloed van maatschappelijke veranderingen in verschillende periodes verschillend met een bepaald probleem wordt omgegaan” (p. XIII). Door die benaderingswijze zouden de historische wortels van een hedendaags probleem moeten kunnen worden blootgelegd. Door die benaderingswijze is dit boek ook een buitenbeentje in het historisch-pedagogisch onderzoek in Nederland. Er zijn thans vele Nederlandstalige feitenoverzichten in het domein van de historische pedagogiek beschikbaar. Voor een begripsgeschiedenis of discoursanalyse, voor een analyse van de wisselwerking tussen taal en wereld, tussen filosofische denkbeelden en feitelijke realiteit bestaat er hier te lande tot nog toe echter maar weinig animo en weinig interesse.

In het eerste hoofdstuk van dit boek gaat Lechner met reuzenschreden door 17de en 18de eeuw. Het ontstaan van een realistische visie op vorming wordt gekarakteriseerd aan de hand van het werk van enkele bekende en minder bekende auteurs en stromingen. Het bekendste voorbeeld dat Lechner behandelt, is wellicht Comenius' “Orbis Pictus”. Een echte probleemgeschiedenis wordt in dit hoofdstuk nog niet ten beste gegeven. Uit de structuur van het hoofdstuk valt af te leiden dat hier vooral een voorgeschiedenis behandeld wordt.

Het tweede hoofdstuk, dat verreweg het langste hoofdstuk van dit boek is, biedt een overzicht van het ontstaan van de humanistische vorming in de zogenaamde klassieke tijd, die rond de eeuwwisseling (van de 18de naar de 19de eeuw) te situeren valt. Hier passeren de bekende grote Duitse denkers, die dit humanistische vormingsideaal hebben verwoord, de revue: Herder, Goethe, Schiller, Kant, Fichte, Humboldt. Lechner neemt duidelijk veel hooi op zijn vork; de keerzijde is dat heel wat veralgemeniseringen binnenslui-

pen. Zo leest men bijvoorbeeld in de samenvattende inleiding van dit hoofdstuk: "Bij Herder ontloek het historisch bewustzijn. Goethe en Schiller stelden in hun 'Sturm und Drang'-drama's de absolutistische samenleving die de oorspronkelijke zelfontplooiing van het individu belemmerde aan de kaak. Het filosofisch idealisme van Kant en Fichte plaatste de menselijke geest op een voetstuk. In hun Weimarse periode portretteerden Goethe en Schiller het oude Griekenland als het sanctuarium van ideale vorming. Humboldt bracht de verschillende inzichten bijeen in zijn vormingsfilosofie en maakte ze vruchtbaar in de hoedanigheid van onderwijshervormer" (p. 50). Ook elders in dit hoofdstuk kan men zich storen aan soortgelijke ongenueanceerde stellingnamen. Het is de vraag of dit de onvermijdelijke keerzijde is van het brede panorama dat Lechner schetst. Men krijgt bij de lectuur van dit hoofdstuk echter wel eens het idee dat de auteur een bekend devies van Goethe beter in acht had moeten nemen: "In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister". Misschien was er dan meer oog geweest voor de complexe details van de probleemgeschiedenis en hadden al te grove veralgemenisering vermeden kunnen worden.

Het derde hoofdstuk, ten slotte, behandelt de vertaling die het humanistisch vormingsideaal in de onderwijspraktijk of de onderwijsstructuur in Duitsland aan het begin van de 19de eeuw heeft gekregen. Een bekende (inmiddels zelfs al bejaarde) hypothese, die Lechner al in de inleiding van het boek aanbrengt, krijgt hier wat meer aandacht. Volgens die hypothese wordt het "hogere" vormingsideaal door de bourgeoisie omhelst en gebruikt om haar eigen maatschappelijke ambities te realiseren. Het Duitse 'Bürgertum' was een 'Bildungsbürgertum'; de nieuwe middenklasse heeft in onderwijs en vorming geïnvesteerd om haar aanspraken op economische en politieke macht te legitimeren. De wijze waarop het humanistische vormingsideaal in de praktijk gestalte heeft gekregen zou vooral een afspiegeling zijn van de maatschappelijke ambities van die specifieke bevolkingsgroep. De strijd tussen verschillende interpretaties van vorming wordt dus als een sociale strijd gekenschetst. Na dit hoofdstuk

volgen nog twee korte epilogen. In de eerste wordt, wat Duitsland betreft, nog ingegaan op de latere nawerking van de keuzes die in de eerste helft van de 19de eeuw werden gemaakt. Nadien volgt een zeer korte beschouwing over de grote invloed van het Duitse vormingsideaal op het Nederlandse onderwijs.

Een quasi-onvermijdelijk gevolg van het in dit boek geboden historisch ruime en "grote" overzicht is dat er door Lechner heel wat uit secundaire literatuur moet worden geput. Ook citaten uit het werk van de grote denkers zijn vaak overgenomen uit deze secundaire literatuur (en gaan dus klaarblijkelijk niet terug op eigen lectuur van het oeuvre van de grote denkers). Problematisch daarbij is mijns inziens dat met deze secundaire literatuur nooit expliciet het debat wordt aangegaan. Er is over het humanistische vormingsideaal in de voorbije decennia in Duitsland veel gepubliceerd, maar de lezer wordt niet geïnformeerd over Lechners standpunt ten aanzien van deze nieuwe - soms fel betwiste - interpretaties van de geschiedenis van het vormingsideaal. Lechner laat mijns inziens daar de kans liggen om de specificiteit en relevantie van zijn eigen methode te verduidelijken. Ofschoon hij met nadruk voor een probleemhistorische benaderingswijze opteert, zijn de verschillen met een ouderwetse ideeëngeschiedenis niet altijd duidelijk.

Wat de gehanteerde onderzoeksmethode betreft, heb ik nog twee andere zorgen. Het lijdt geen twijfel (en het is ook algemeen bekend) dat Duitsland een grote en wereldwijde invloed op de vormgeving van het moderne onderwijs heeft gehad. Dat feit legitimeert alleen niet de exclusieve focus op Duitsland waarvoor Lechner kiest. Op de eerste plaats zijn de ontwikkelingen die aan het einde van de 18de eeuw in Pruisen plaatsvonden vaak mede een reactie op sociale en intellectuele ontwikkelingen die elders plaatsvonden. De Duitse filosofen reageren bijvoorbeeld op de Franse revolutie, maar ook op de publicaties van Britse Verlichtingsfilosofen (waaronder Adam Smith en John Millar) die de toenemende arbeidsverdeling, die het gevolg van de beginnende industrialisatie was, bekritiseren. Duitsland kende op

dat moment nog geen industrialisatie; de Duitse reactie tegen de fragmentatie van de moderne mens en de klemtoon op algemene en humanistische vorming dienen tegen de achtergrond van de Britse Verlichtingsfilosofie gezien te worden. Ook in andere opzichten is te wijzen op het bestaan van een bredere, Europese bedding waarin over onderwijs wordt nagedacht en waarin nieuwe initiatieven gestalte krijgen. Op de tweede plaats is het de vraag waarom zo'n uitgebreide probleemgeschiedenis wel voor Pruisen of Duitsland nodig is, maar niet voor Nederland. Waarom kan worden volstaan met de melding dat Nederland in de 19de eeuw het Duitse product heeft geïmporteerd en zijn onderwijs op Duitse leest heeft geschoeid? Als (het denken over) onderwijs aan maatschappelijke veranderingen moet worden gelineerd, dan lijkt het toch voor de hand liggend dat de Nederlandse verhoudingen, die anders waren dan die in Duitsland, ook recht hebben op een eigen begrips- of probleemhistorische analyse. Dat spoor wordt door Daniël Lechner echter niet of nauwelijks uitgediept. Het is daardoor mijns inziens moeilijk in te schatten wat de waarde van dit mooi uitgegeven boek is voor de analyse van onderwijs en vorming in Nederland.

*Raf Vanderstraeten
Katholieke Universiteit Leuven*

**Kinderen en God verteld in verhalen:
Een longitudinaal onderzoek naar de
ontwikkeling van het godsconcept van
autochtone en allochtone kinderen in
een multiculturele en multireligieuze
onderwijscontext**

Uitgeverij Boekencentrum, Zoetermeer, 2003

423 pagina's

ISBN 90 239 1355 8

I. ter Avest

Het boek "Kinderen en God verteld in verhalen" beschrijft een dissertatieproject aangaande de religieuze ontwikkeling van autochtone en allochtone kinderen van een interreligieuze en protestants-christelijke basisschool in Ede. De allochtone kinderen zijn moslims van Turkse en Marokkaanse afkomst. Het

proefschrift omvat - exclusief samenvattingen in verschillende talen, literatuurreferenties en bijlagen - 326 pagina's. Hiervan is zo'n tweederde gedeelte gewijd aan historische en theoretische achtergronden. Ongeveer eenderde gedeelte betreft een longitudinaal kwalitatief empirisch onderzoek.

De religieuze ontwikkeling gaat vooral over mogelijke veranderingen die in Godsconcepten bij 19 kinderen van de interreligieuze en 10 leerlingen van de protestants-christelijke basisschool plaatsvinden in de periode tussen ongeveer het 10^{de} en 20^{ste} levensjaar. Een centrale vraag is of de interreligieuze school met het belang dat gehecht wordt aan het met elkaar en van elkaar leren een andere bijdrage levert aan de ontwikkeling van Godsbeelden dan de protestants-christelijke basisschool die de leerlingen inleidt in de christelijke traditie.

Bij het theoretische gedeelte beschrijft Ter Avest dat Nederland tijdens de tweede helft van de vorige eeuw van een monoculturele verzuilde maatschappij veranderd is in een multiculturele ontzuilde en gesecculariseerde samenleving. De komst van andersgelovige kinderen heeft bij scholen tot verschillende houdingen ten aanzien van religie geleid; zo kunnen scholen zich op een soort schaal meer exclusief ten aanzien van hun religie opstellen (zoals bij de deelnemende vrij orthodoxe christelijke school), meer inclusief (open christelijke school), of kunnen ze de interreligieuze dialoog zoeken (zoals de deelnemende interreligieuze school).

Om na te gaan welke Godsbeelden te vinden zijn en of deze veranderen, heeft de onderzoekster over de jaren heen 14 verschillende onderzoeksinstrumenten gebruikt, waaronder drie godsdienstige verhalen die in zowel de christelijke als de islamitische traditie te vinden zijn. Deze verhalen zijn Mozes en het brandende bos, de aankondiging van de geboorte van Johannes en Jezus, en Abraham die zijn zoon bijna offert. De kinderen krijgen het verhaal te horen en moeten het kort navertellen, evenals vragen beantwoorden zoals of het verhaal waar gebeurd is en of het nu zou kunnen gebeuren. Een andere vraag is of Mozes en Abraham de stem van respectievelijk God en de engel kunnen horen als ze doof zijn.

Met de nadruk die in het boek qua omvang ligt op het theoretisch vlak is al enigszins de kracht van dit boek aangegeven: de theorie wordt uitvoerig en consciëntieus beschreven. Alle in het onderzoek gehanteerde begrippen worden nauwkeurig afgebakend en gedefinieerd. De lezer krijgt een goed beeld van de context waarin het onderzoek is gedaan. Het theoretische onderzoek beweegt zich op een heel breed vlak; het gaat over (de geschiedenis van algemene en levensbeschouwelijke) opvoeding en onderwijs, ontwikkelingstheorieën, religieuze ontwikkeling van kinderen, over het christendom en de islam. Al met al vind ik het knap hoe Ter Avest al deze onderwerpen tot een overzichtelijk geheel weet samen te brengen en op een heldere manier weet te presenteren.

Bij het empirische gedeelte staan voor mij nog meerdere vragen open en had de auteur nader kunnen ingaan op een aantal zaken, zoals de ingewikkelde vraag of er sprake is van verandering, dan wel ontwikkeling in Godsconcepten. Zij haalt bijvoorbeeld bij de “fractals van Werner” slechts twee voorbeelden aan, die mijns inziens meer met verschil in verhalen die over de jaren heen gebruikt zijn te maken hebben dan met een ontwikkelingsproces bij de genoemde kinderen. Zo selecteert Ter Avest een paar uitspraken van Marijke die ze karakteriseert als een ontwikkeling in termen van het orthogenetische principe. In groep 6 geeft de auteur als globale begintoestand aan: “God is helemaal in de lucht hoog”; in groep 7 worden twee uitspraken over engelen als differentiatie gekenschetst: “De engel is niet God maar wel van God. De engel is te zien als een groot fel licht”. Aangezien in het voorgelezen verhaal van groep 6 geen engel voorkomt, zijn de uitspraken over engelen in groep 7 moeilijk als differentiatie bij het kind te duiden.

De onderzoekster treft op zich weinig verschil in (ontwikkeling van) Godsbeelden aan en presenteert haar conclusies ten aanzien van verschillen terecht met enige voorzichtigheid. Ze is zich bewust van het feit dat er meerdere verklaringen mogelijk zijn voor haar bevinding dat leerlingen van de interreligieuze school op de basisschoollleeftijd meer metaforische exploratie van alternatieven bij de vraag over de doofheid van Abra-

ham/Mozes laten zien dan de leerlingen van de christelijke school. De laatstgenoemde kinderen vertonen meer concrete exploratie. Ook stelt ze het resultaat ter discussie dat de interreligieuze leerlingen op middelbare schoolleeftijd sterker betrokken zijn bij godsdienst dan de leerlingen van de christelijke school. Zij haalt hierbij het verschil in openheid van de moeders van de kinderen aan: volgens haar hebben de moeders van kinderen van de interreligieuze school een opener houding ten opzichte van de Nederlandse samenleving dan die van de christelijke school. Het is me niet helemaal duidelijk waarop de auteur dit baseert. Ten eerste zijn mij de criteria niet duidelijk van het wel of niet een open houding hebben. In het moederinterview (p. 420) wordt niet expliciet gevraagd naar de houding van de moeders ten opzichte van de Nederlandse normen en waarden; de vragen gaan bijvoorbeeld over de achtergrond van hun schoolkeuze en de manier waarop de ouder betrokken is bij school en geloofsgemeenschap. Verder blijken maar 11 van de 19 moeders (58%) van de interreligieuze school mee te doen aan het moederinterview, terwijl er 7 van de 10 van de christelijke school (70%) meedoen. De redenen waarom bepaalde moeders geen medewerking verlenen, zijn mij niet bekend, maar een optie zou kunnen zijn dat de “weigeraars” afwerend of afwijzend tegenover onderzoek staan of misschien wel een gesloten houding aannemen in de Nederlandse samenleving. Hier zouden we meer over moeten weten.

Waar bij mogelijke alternatieve verklaringen voor een aantal onderzoeksresultaten niet aan gedacht lijkt te zijn, is dat op de interreligieuze school vrijwel uitsluitend islamitische kinderen zitten (in groep 6 vier vijfde deel), terwijl de christelijke school voor de helft uit moslimkinderen en voor de helft uit gesecculariseerde christelijke kinderen bestaat. Hierdoor zijn de scholen al moeilijk te vergelijken. Eigenlijk zouden er op beide scholen ongeveer evenveel christelijke als islamitische kinderen moeten zitten om goed gefundeerde uitspraken over het effect van type school op de ontwikkeling van hun Godsbeelden te kunnen doen. Dat de kinderen van de interreligieuze school meer betrokken zijn bij geloof kan verklaard worden

doordat dit vooral moslimkinderen zijn die sowieso meer met hun geloof bezig zijn dan gesecculariseerde christenen.

Er lijkt ook sprake te zijn van een verschil in cognitief niveau: er gaan meer kinderen van de interreligieuze school naar hogere voortgezette opleidingen dan van de christelijke school (een mogelijk interactie-effect van type basisschool en cognitief niveau). Dit kan verklaren waarom de interreligieuze kinderen meer metaforische verklaringen geven dan de kinderen van de christelijke school bij vragen als: "Kan Mozes Gods stem horen als hij doof is?". Een andere potentiële uitleg hierbij is dat de kinderen van de interreligieuze school sowieso sterker in het waarheidsgehalte van de behandelde bijbelverhalen blijken te geloven dan de kinderen van de protestants-christelijke school. Mogelijk zijn de eerstgenoemde kinderen hierdoor ook meer gemotiveerd om dieper na te denken bij de abstracte vragen over het wel of niet kunnen horen van Gods stem dan de laatstgenoemde kinderen. Gezien het geringe aantal respondenten en de veelheid van andere factoren die eveneens een rol kunnen spelen is er moeilijk een conclusie te trekken over het effect van het type school.

In het onderzoek is veel aandacht besteed aan cognitieve aspecten van religie en Godsbeelden. Er is aan de kinderen en jongeren niet gevraagd hoe ze de omgang met andersgelovige kinderen en de confrontatie met een ander geloof en een andere cultuur (hebben) ervaren en wat ze specifiek van de interreligieuze of christelijke school geleerd hebben ten aanzien van religieuze en ethische kwesties. Ter Avest beschrijft dat zes moslimleerlingen in het derde jaar van het voortgezet onderwijs God als een vriend ervaren, als iemand bij wie je alles kwijt kan. Een dergelijk Godsbeeld is niet typisch islamitisch, maar lijkt meer op een christelijk Godsbeeld. Interessant is dan, te weten in hoeverre dit beeld door de invloed van de basisschool en door de omgang met christelijke leerlingen is ontstaan. Het proefschrift geeft hier geen antwoord op.

Een andere vraag die hier bij me opkomt, is in hoeverre de relaties die de kinderen/jongeren ervaren (hebben) met hun ouders en/of leerkrachten bijdragen aan liefdevolle en/of

straffende Godsbeelden. Ter Avest noemt zijdelings bij het conceptuele schema van Grom (p. 229) de relatie met de ouders, maar onderzoekt die verder niet. Hoewel ze wel het imposante werk van Tamminen (1991) aanhaalt die onderzoek deed op allerlei dimensies van religie en die ook kort de invloed van ouder-kind relaties behandelt, gaat Ter Avest bij het bespreken van onderzoeksliteratuur voorbij aan het vrij recente werk van Kirkpatrick (1999), en Granqvist en Hagekull (1999) die studies deden bij jongeren en volwassenen naar de invloed van vroege gehechtheidrelaties op hun Godsbeelden en andere aspecten van religie. Uit een onderzoek bij jonge kinderen kwam naar voren dat een liefdevolle, open relatie met de leerkracht leidde tot een liefdevol Godsbeeld bij kleuters (De Roos, Miedema, & Iedema, 2001). Misschien speelt de ouder-kind- en leerkracht-kindrelatie eveneens een rol bij de Godsbeelden die de proefpersonen in de groepen 6, 7 en 8, en in het vervolgonderwijs rapporteren.

Op de achterkant van het boek staat ter aanbeveling: "In een tijd waarin polarisatie tussen moslims en christenen dreigt, bieden de resultaten van dit onderzoek belangwekkende aanknopingspunten voor de levensbeschouwelijke vorming binnen het breedvertakte Nederlandse onderwijs." Het onderwerp van de dissertatie is inderdaad erg actueel en ik kan de stelling onderschrijven dat de bevindingen van het theoretische onderzoek belangrijk kunnen zijn voor onderwijs in een multiculturele context. De resultaten van het op zich heel indrukwekkende, uitgebreide en boeiende empirische onderzoek zijn naar mijn idee echter niet goed hard te maken. Verder empirisch onderzoek naar de invloed van type school op de religieuze ontwikkeling van kinderen en jongeren in een multiculturele onderwijscontext is noodzakelijk om de stelling ook in de praktijk te kunnen bevestigen.

Literatuur

Granqvist, P., & Hagekull, B. (1999). Religiousness and perceived childhood attachment: Profiling socialized correspondence and emotional compensation. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 38, 254-273.

- Kirkpatrick, L. A. (1999). Attachment and religious representations and behavior. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 803-822). London/New York: Guilford Press.
- Roos, S. A. de, Miedema, S., & Iedema, J. (2001). Attachment, working models of self and others, and God concept in kindergarten. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 40, 607-618.
- Tamminen, K. (1991) Religious development in childhood and youth: An empirical study. Helsinki, Suomalainen Tiedeakatemia.

Simone de Roos
Afdeling Theoretische en
Historische Pedagogiek
Faculteit Psychologie en Pedagogiek
Vrije Universiteit Amsterdam