

*Jan Lenders*

Daniël Lechner, *“Bildung macht frei!” Humanistische en realistische vorming in Duitsland 1600-1860*. Amsterdam: Aksant, 2003. ISBN 90-5260-110-0, 288 blz., € 27,50.

In de loop van de onderwijsgeschiedenis wordt er een onophoudelijke discussie gevoerd over de doelstelling van het onderwijs. In die discussie speelt de vormende waarde van het onderwijs een belangrijke rol. Het gaat om meer dan kennis alleen. De vorming van het individu tot mens en burger wordt als de primaire taak gezien. Met de concrete invulling van deze vormingsgedachte kan men vele kanten uit. In de onderwijsgeschiedenis speelt zich een belangrijke controverse af tussen een humanistische en een realistische pedagogiek. Deze controverse bereikt een hoogtepunt in de 19de eeuw wanneer er met name in het Duitse taalgebied een diepe tegenstelling ontstaat tussen beide stromingen en de ermee verbonden onderwijssectoren.

De dissertatie van Daniël Lechner heeft de tweestrijd tussen realistische en humanistische vorming als thema. Hij is vooral geïnteresseerd in de escalatie die zich voordeed in het Duitse taalgebied in de loop van de 19de eeuw, maar hij behandelt ook uitvoerig de voorgeschiedenis van beide vormingsconcepten en hun onderlinge verhouding vanaf 1600. Lechner karakteriseert zijn onderzoek als een probleemhistorische benadering. Hij wil de wortels blootleggen van een hedendaags theoretisch probleem: de verhouding van humanistische en realistische vorming. Humanistische vorming omschrijft hij als vorming die zich richt op de ontwikkeling van de mens als mens, terwijl realistische vorming zich de praktische voorbereiding van de mens op het beroepsleven en burgerschap ten doel stelt. Daarnaast staat hem de rehabilitatie van de humanistische vormingstheorie voor ogen.

Over de precieze insteek, doelstelling en relevantie van zijn onderzoek is de auteur in een inleidende paragraaf heel summier. Een toelichting op het bronnengebruik vindt, tussen neus en lippen, plaats aan het slot van de studie. Daar vernemen we dat hoofdzakelijk gebruik wordt gemaakt van secundaire bronnen. Waarom voor deze werkwijze gekozen wordt, maakt Lechner echter niet duidelijk.

Na een korte proloog over scholastiek, humanisme en reformatie behandelt Lechner de realistische vorming zoals die in de vroegmoderne tijd gestalte kreeg. Het realisme was een reactie op het schoolhumanisme met zijn klassiek-literaire curriculum en introduceerde moderne onderwijsinhouden in het onderwijsprogramma. Lechner plaatst deze ontwikkeling in de context van wetenschappelijke revoluties, het opkomend verlichtingsdenken, godsdienstoorlogen, absolutisme en tenslotte de Franse revolutie. De denkbeelden van Ratke, Comenius, het pedagogisch realisme, het piëtisme en de verlichtingspedagogiek passeren de revue. Realisten pleitten voor volksonderwijs en wilden de moedertaal, moderne talen, wis- en natuurkunde, zaakvakken en aanschouwelijk onderwijs een plaats geven in het curriculum.

Het hoofdstuk eindigt met de filantropijnen. Bij hen wordt met de naderende Franse revolutie de spanning voelbaar tussen de vorming tot mens en tot burger. De spanning houdt verband met de betekenis die aan beide begrippen wordt gehecht. De vorming tot mens heeft een maatschappijkritische betekenis: de vorming tot individuele volkomenheid, ongeacht de maatschappelijke eisen van de status quo. De vorming tot burger verwijst naar de aanpassing van de mens aan de bestaande verhoudingen van de standenmaatschappij. Alhoewel de toon van de filantropijnen maatschappijkritischer werd, hielden zij vast aan realistische vorming binnen de bestaande verhoudingen.

Dit uitvoerige signalement van het realisme dient vooral als opstap naar het neohumanisme, dat in de laatste decennia van de 18de eeuw gestalte kreeg. Binnen deze stroming werd de vorming van de mens als mens centraal gesteld en kwam het tot een fundamentele cultuur- en maatschappijkritiek. Zij begon als een literaire beweging met spraakmakende figuren als Goethe en Schiller, die uitgroeide tot een brede intellectuele stroming waarbinnen de neohumanistische vormingstheorie haar beslag kreeg, met Wilhelm von Humboldt als hoogtepunt. Dat ging gepaard met een grondige kritiek op de realistische vorming van het verlichtingsdenken. *Bildung* werd geplaatst tegenover *Erziehung*. De verlichtingspedagogiek werd verweten leerprocessen in de schema's van een universele en uniforme didactiek te persen, afgestemd op de externe doelen van de standenmaatschappij: *Erziehung*.

Om zich van dit utiliteitsdenken te bevrijden, spraken de neohumanisten van *Bildung*, de alzijdige vorming van de mens als mens vanuit, door en voor het individu. Dit vormingsproces is persoonlijk en daarom uniek. Het kan niet in de systematiek van een leerplan worden gegoten, en er is daarom evenmin sprake van een systematische neohumanistische vormingstheorie. Een ander belangrijk kenmerk is het feit dat vorming als een zuiver geestelijke aangelegenheid werd opgevat en bewust werd losgekoppeld van de maatschappelijke omgeving waarbinnen ze plaatsvond. Dat hield verband met de Duitse maatschappelijke context, waarin het *Ancien Régime* standhield en er geen ruimte was voor kritisch maatschappelijk handelen.

De pedagogische utopie van de alzijdige vorming werd buiten de bestaande maatschappij geprojecteerd. De vorming van het individu moest juist gevrijwaard worden van maatschappelijk nut en bruikbaarheid vanwege het corrumperend effect. De inspiratiebronnen voor dit vormingsproces werden elders gevonden, in de ongerepte wereld van de Klassieke Oudheid. Daar heerste nog de natuurlijke, onvervreemde staat van menselijk leven: een cultuur van edele eenvoud, harmonie, en zuiverheid. Alle burgers, ongeacht afkomst, zouden er via de school mee in aanraking moeten komen.

Lechner behandelt de denkbeelden van Herder, Goethe, Schiller, Kant, Fichte en de Weimarer Klassik om te eindigen met de icoon van de neohumanistische vormingstheorie, Von Humboldt. De hervormingstijd van Pruisen (1807-1814) schiep onverwacht kansen om dit vormingsideaal in de praktijk te brengen. Voor korte tijd heerste er een progressief politiek klimaat, waarin bestuurders

en intellectuelen dezelfde vormingsfilosofische taal spraken. In 1809 werd Von Humboldt aangetrokken om de hervorming van de onderwijssector ter hand te nemen. Alhoewel de inzet breder was – een nationaal onderwijsplan –, resulteerde zijn inspanningen in de oprichting van een sterk, door de overheid erkend gymnasium, waar het neohumanistisch vormingsideaal alle ruimte kreeg.

De hervormingstijd was van korte duur en werd gevolgd door politieke restauratie. In deze periode werd het neohumanistisch vormingsideaal van haar kritisch potentieel ontdaan. Het neohumanistisch gymnasium werd niet afgeschaft maar omgevormd tot het bolwerk van de zogenaamde vormingsburgerij. Deze groepering was nauw gelieerd aan de overheid (ambtenaren) en vervulde een conservatieve rol. Klassieke vorming werd nu het keurmerk van een conservatieve elite die alles in het werk stelde om het klassieke gymnasium te verdedigen tegen de moderniserende samenleving en de roep om moderne, realistische onderwijsinhouden. Zo ontstond in deze periode een diepe kloof tussen humanistische en realistische vorming.

Tegen alle verdrukking in kreeg de Realschule gestalte en trachtten haar aanhangers de eigen identiteit van dit vormingsconcept te verwoorden. Volgens Lechner lukte dat niet. De realistische vorming schurkte steeds meer aan tegen de humanistische vorming en profileerde zich als de algemene vorming van moderne beroepsgroepen. Daarmee verdween het beroepsgerichte element uit dit vormingsconcept. Bovendien distantieerden de aanhangers zich van het volksonderwijs, inclusief het lager beroepsonderwijs; sectoren waarmee het realisme zich altijd verbonden had gevoeld. In 1859 werd de Realschule naast het gymnasium erkend, maar met beperkte doorstroommogelijkheden. In 1900 werden beide schooltypen volledig gelijkgesteld.

Lechner heeft een prettig leesbare studie geschreven over een belangrijk thema in de onderwijsgeschiedenis. Al eerder merkte ik op dat hij bij aanvang weinig woorden besteedt aan de opzet en relevantie van zijn onderzoek. In het slotdeel komt hij niet terug op de verhouding van humanistische en realistische vorming (de doelstelling van zijn probleemgeschiedenis) maar uitsluitend op de rehabilitatie van het neohumanisme.

Volgens Lechner toont zijn onderzoek aan dat de neohumanistische vormingsfilosofie in haar oorspronkelijke gedaante geen vlucht was uit de wereld, maar juist de interactie met de wereld benadrukte. Evenmin keek zij neer op realistisch onderwijs. Het neohumanisme was meritocratisch en niet elitair. Het kan daarom niet verantwoordelijk worden gesteld voor de elitaire en conservatieve wending die er in de 19de eeuw aan gegeven werd. Het is geen verrassende conclusie, omdat de geïnformeerde lezer die kent uit de meer recente studies. Men leze er de dissertatie van Arnold Labrie uit 1986 op na, een studie waarin hetzelfde fenomeen veel diepgaander wordt geanalyseerd, met aandacht voor de paradoxen en ambivalenties van dit Bildungsconcept.

Gezien de stand van zaken zijn we het station van de rehabilitatie gepasseerd en dringen zich nieuwe vragen op. Waarom kon de neohumanistische

vormingstheorie met haar vooruitstrevende idealen tamelijk eenvoudig worden ingezet in de conservatieve koers van de elitaire vormingsburgerij? Gaat het om simpel misbruik of bevat de theorie elementen die deze herdefiniëring toestaan? Lechner had wat meer in de diepte mogen analyseren door aandacht te besteden aan de expliciete en impliciete denkfiguren die het neohumanisme kenmerken. Zo kan men wijzen op de extreme cultivering van de klassieke oudheid als vlucht uit de bestaande werkelijkheid. In dat licht worden politieke en sociale idealen gemakkelijk tot ideologie.

Ook de oude tegenstelling tussen algemeen vormend en beroepsgericht onderwijs werd niet overwonnen. Onderwijs diende in de eerste plaats algemeen vormend te zijn, omdat beroepsgerichte kennis gebonden is aan de eisen van de praktijk: te beperkt voor de vrije ontplooiing van de persoonlijkheid. Oude denkschema's worden zo opnieuw bevestigd en bieden weinig principiële weerstand tegen een laatdunkende houding ten aanzien van realistisch onderwijs.

Ten slotte kan men wijzen op de hang naar (klassieke) zuiverheid van het neohumanisme. Zuiverheidsdenken kan in veranderende contexten haar onschuld verliezen. De vormingsburgerij koos klassieke vorming als onderscheidend en elitair groepskenmerk om vreemde elementen uit haar eigen gelederen te weren. Opnieuw kan men de vraag opwerpen of de denkschema's van het neohumanisme voldoende weerstand bieden tegen zo'n herinterpretatie.

Omdat Lechner blijft steken in de rehabilitatie van het neohumanisme, mist hij de kritische analyse van en reflectie op de spanningen en paradoxen die deze stroming in zich draagt en actueel maakt. Jammer is ook dat de auteur het eigenlijke thema van zijn probleemgeschiedenis, de verhouding tussen realistische en humanistische vorming, niet evalueert vanuit een pedagogisch perspectief. De spanning tussen beide concepten – bijvoorbeeld in de gedaante van algemeen vormend en beroepsgericht onderwijs – heeft een hoge actualiteitswaarde in hedendaagse onderwijsdiscussies en mist node een historiserend perspectief.