

Bildung en de legitimering van kunstonderwijs

Famke Sinninghe Damsté

In mijn hoedanigheid als musicus en schrijver stel ik mijzelf eigenlijk nooit de vraag: Waarom kunst? Ik volg immers mijn passie, ik voel voortdurend een innerlijke drang om iets te maken, ik verdiep me vanzelfsprekend in allerlei vormen van kunst en ik ben voortdurend op zoek naar vernieuwing. Echter, vanaf het moment dat ik vijftien jaar geleden als docent Nederlands, Muziek en CKV op een middelbare school aan de slag ging, moest ik de vraag Waarom kunst? steeds vaker gaan beantwoorden tegenover leerlingen, collega's en ouders. In een samenleving waarin het economisch belang steeds pregnanter werd, bezuinigingen op kunst- en cultuurbudgetten toenamen en kunst blijkbaar steeds meer gezien werd als leuk, maar niet belangrijk, werd het mij duidelijk dat kunst niet door iedereen als vanzelfsprekende kernwaarde wordt gezien. Het werd dus hoog tijd om te zoeken naar de juiste argumenten om kunst als kerndomein binnen het onderwijs krachtig te legitimeren.

Toen het mij in 2015 opeens opviel dat het begrip *Bildung* begon rond te zoemen als antwoord op het zogenoemde rendementsdenken binnen het onderwijs, raakte ik geïnteresseerd in dit nieuw opgepoetste, van oorsprong 19e-eeuwse onderwijsideaal, waarin kunst een opvallend belangrijke rol speelt. Wie weet lag hier het antwoord op de vraag: Waarom kunst?

Bij nadere beschouwing bleken hogescholen als Windesheim, de HKU en Artez al enige tijd aan het zoeken te zijn naar een passende didactische invulling van het begrip *Bildung*, getuige de publicatie *Plato's voetafdruk* uit 2014. En *Bildung* werd nog actueler toen op 29 juni 2015 minister van onderwijs Jet Bussemaker op Hogeschool Leiden een pleidooi hield voor meer *Bildung* in de lerarenopleidingen. Verrassend genoeg dook het begrip ook op in september 2015 in de openingsrede van voorzitter Jaap de Winter van de VU en die van minister Bussemaker (wederom!) voor de Universiteit Utrecht. En voor de opening van datzelfde academisch jaar van de UvA werd zelfs emeritus hoogleraar Geoffry Boulton uit Edingburgh ingevlogen om over het onderwerp *Bildung* te spreken. Tegelijkertijd verschenen er regelmatig opiniestukken in dag- en weekbladen van voor- en tegenstanders van de terugkeer van *Bildung* in het onderwijs, zoals die van Sander Pleij: *Wij willen Bildung! Wij willen Bildung!* (Vrij Nederland, 3 april 2012) en van de Denker des Vaderlands Marli Huijer: *Bildung, de tandeloze tijger* (Trouw, 4 oktober 2015).

Het bleef overigens niet bij publicaties en redes alleen. In september 2015 werd de *Bildung Academie* geopend, opgericht op initiatief van ontevreden studenten. Het sinds 2014 zeer goed lopende filiaal van *The School of Life*, naar het Londense model van filosoof Alain de Botton, lijkt al in eenzelfde behoefte te voorzien. Op 1 oktober 2015 werd door de Internationale School van Wijsbegeerte in Leusden zelfs een *Bildungsconferentie* voor leraren georganiseerd. De in dit kader uitgegeven *Scheurkalender Bildung 2016* en het boeken denken! *Bildung voor leraren* raakten afgelopen jaar snel uitverkocht.

Tot zover een impressie van de hernieuwde belangstelling voor het fenomeen *Bildung* binnen onderwijsland. Maar verwijst men in al deze gevallen naar hetzelfde begrip *Bildung*? En welke rol speelt kunst dan precies binnen *Bildung*? De terugkeer tot dit ideaal lijkt vooral ingegeven door zorgen rond de 'vereconomisering' van het onderwijs en de teloorgang van democratisch burgerschap. Wat is dan het specifieke aan kunst dat maakt dat zij een belangrijke bijdrage kan leveren aan het keren van dit tij? Zijn er wellicht vooraanstaande moderne denkers die antwoord op deze vraag kunnen geven?

In mijn zoektocht naar belangrijke hedendaagse filosofen die met hun publicaties over onderwijs aan lijken te sluiten bij het historische vormingsideaal van *Bildung*, en daarbij ook hun visie op de rol van kunst ventileren, kwam ik uit bij de Amerikaanse rechtsfilosofe Martha Nussbaum, de Nederlandse onderwijsfilosoof Gert Biesta en de Britse filosoof Alain de Botton. Alle drie publiceren zij namelijk al sinds enige jaren over het belang van persoonlijkheidsvorming en democratisch burgerschap als onmisbare ingrediënten van een ideaal onderwijsmodel. Nussbaum wordt tevens voortdurend betrokken in allerlei maatschappelijke debatten over onderwijs en spreekt zich steeds duidelijk uit over het belang van de *liberal arts*, waarbinnen kunst een grote rol speelt (Nussbaum 2010). Gert Biesta spreekt zich weliswaar uitdrukkelijker uit over het scheppende binnen het onderwijsproces met *Bildung* als voorbeeld (Biesta, 2012), dan specifiek over *Bildung* binnen het kunstonderwijs, toch is hij opmerkelijk genoeg sinds 2015 betrokken als lector bij Artez en wordt hij regelmatig als spreker uitgenodigd bij bijvoorbeeld het LKCA. Alain de Botton brengt zijn ideeën over de vormende waarde van kunst niet alleen naar voren in diverse bestsellers als bijvoorbeeld *Art as Therapy* (De Botton, 2013), maar brengt ze vooral in de praktijk in zijn internationale *The School of Life* én in het Rijksmuseum met zijn project *Art as Therapy* in 2014.

Wat is nu volgens deze denkers precies het belang van kunst voor een verdiepte burgerschapsvorming? En kunnen de denkbeelden van deze filosofen ons inderdaad behulpzaam zijn bij het versterken van de status van kunst binnen het onderwijs? De hoofdvraag van mijn onderzoek luidt dan ook:

Welke argumentatie voeren Martha Nussbaum, Gert Biesta en Alain de Botton aan voor het belang van kunst binnen het moderne Bildungsideaal?

Uit deze hoofdvraag vloeien de volgende deelvragen voort:

1. Wat is de historische achtergrond van *Bildung* en wat is daarin de positie van kunst?
2. In hoeverre sluiten de vormingsideeën van de hedendaagse filosofen Nussbaum, Biesta en De Botton aan bij dat historische Bildungsideaal?
3. Wat zijn de verschillende posities van deze filosofen ten opzichte van kunst binnen het moderne Bildungsideaal?

Leeswijzer:

In de eerste paragraaf kijkt dit onderzoek naar de historische achtergrond van *Bildung*. Daarna wordt er gekeken naar de positie van kunst binnen dit klassieke Bildungsideaal. Vervolgens wordt in paragraaf 2 nagegaan in hoeverre de vormingsideeën van de hedendaagse denkers Nussbaum, Biesta en De Botton daarbij aansluiten. Om dan in paragraaf 3 de positie van kunst binnen het vormingsideaal van deze drie filosofen in kaart te brengen. Tenslotte doe ik in het laatste deel een poging om de vraag te beantwoorden hoe deze hedendaagse varianten van het Bildungsideaal kunnen bijdragen aan een krachtige legitimering voor kunst als kernwaarde binnen het huidige onderwijscurriculum.

§ 1. Het historisch Bildungsideaal en de rol van kunst

Bildung

Het begrip *Bildung* heeft geen goed Nederlands equivalent. In het Duits betekent het letterlijk 'vorming'. *Bildung* verwijst in het Duits daarbij naar het specifieke idee van zelfontplooiing, in tegenstelling tot de term *Ausbildung*, dat verwijst naar een gerichte vakopleiding (Trabant, 2015). *Bildung* heeft een nog specifiekere betekenis als het verwijst naar een historisch vormingsideaal, waarbij onderwijs niet per se moet leiden tot een beroep of specialisatie, maar tot menselijkheid. Of, in de woorden van grondlegger Wilhelm von Humboldt (2011): "Ieder individu, afhankelijk van zijn behoeften en mogelijkheden en gebonden aan de grenzen van zijn kracht, moet de kans hebben zich te ontwikkelen volgens zijn innerlijke persoonlijkheid" (p. 111, vert. F. Sinninghe Damsté).

Wilhelm von Humboldt

De Pruisische politicus, filosoof en (taal-)wetenschapper Wilhelm von Humboldt (1767 - 1835) werkte deze notie van *Bildung* uit in verschillende politiek getinte geschriften, waaronder *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* uit 1792. Von Humboldt wordt zowel door de ideeën van de Verlichting, als door de Romantische denkbeelden van Jean-Jacques Rousseau beïnvloed. In Parijs is hij getuige van de eerste jaren van de Franse Revolutie. Hij zal daarna de idee van volkssoevereiniteit, waarbij niet de monarch, maar het volk de grootste macht heeft, voor altijd blijven aanhangen (Trabant, 2015).

In 1793/1794 beschreef hij in het stuk *Theorie der Bildung des Menschen* een paar belangrijke principes van zijn onderwijskundige filosofie. Von Humboldt betoogt hierin dat de diverse vormen van menselijke kennis maar één doel hebben: zij moeten bijdragen aan de ontwikkeling van de gehele mensheid. Daaruit vloeit voort dat de ultieme taak van ons bestaan erin ligt zoveel mogelijk de menselijkheid in onszelf te realiseren. Vervolgens moet deze menselijkheid in de wereld uitgedrukt worden met behulp van de rede, de verbeelding en de zintuigen. De enorme diversiteit van de wereld komt daarmee via *Bildung* tot een eenheid. Door het inzicht dat alles zich

ontwikkelt door constante wederzijdse beïnvloeding kan Bildung zorgen voor vooruitgang van de mensheid (Westbury, Hopmann & Riquarts, 2012).

Von Humboldt kreeg begin 19e eeuw de taak om een nieuw Pruisisch onderwijssysteem te introduceren. Zijn progressieve en egalitaire onderwijsideeën moesten het echter afleggen tegen het conservatieve politieke klimaat. Desondanks ontwikkelde hij het invloedrijke idee van de klassieke talen op gymnasia dat tot op heden is blijven bestaan. De oudste universiteit van Berlijn, die tegenwoordig de Humboldt-Universiteit heet, werd in 1810 door Von Humboldt opgericht. Ondanks dat Von Humboldt streefde naar egalitaire en vrije *Bildung*, die tot kritisch denken aanzet, werd het toenmalige onderwijs door de conservatieven gekaapt. De elite eigende zich het gymnasium en de universiteit toe als opstap voor een goede positie als ambtenaar of bestuurder (Trabant, 2015).

Bildung en kunst

De klassieke wereld van kunst, literatuur en toneel speelde voor Von Humboldt een cruciale rol binnen het Bildungsideaal. Het oude Griekenland was voor de liberaal Von Humboldt het toppunt van de menselijke beschaving. De Attische tragedie had immers tot doel het volk op te voeden tot democratische burgers. (Beer, 2004). Dergelijke tragedies draaiden om de lijdende mens, die leed op zich laadt door zijn al dan niet schuldig handelen en dan poogt om de ware oorzaak van dit leed te doorgronden. Zo stelt hij de broosheid van het menselijke bestaan in het volle daglicht en kan de toeschouwer in de held zichzelf ontdekken (Sommerstein, 2003). Naar dit voorbeeld kon volgens Von Humboldt in een ontmoeting met de kunsten een individu al zijn krachten ontplooien.

In zijn boek over Goethe uit 1798 ontvouwt Von Humboldt een opmerkelijk moderne esthetische theorie: kunst is niet alleen een schepping die voortkomt uit de verbeeldingskracht van de kunstenaar, maar ook een aan taal verwante vorm van communicatie waarbij de toeschouwer (lezer, luisteraar) het kunstwerk herschept en daarmee het creatieve proces mede volbrengt (Trabant, 2015).

Pauline von Bonsdorf vindt in haar artikel *Aesthetic and social dimensions of Bildung* (2013) Von Humboldts analyse van de rol van de verbeelding een vruchtbaar startpunt om het educatief potentieel van kunst te begrijpen. Zij betoogt dat aan het einde van de negentiende eeuw de nadruk van het mensbeeld verschuift: het individu hoeft niet meer zoals God te worden, maar moet zijn eigen krachten ontwikkelen in dienst van de mensheid.

Voor Von Humboldt, speelt de verbeelding daarin een centrale rol. De verbeelding maakt ons bewust van andere mogelijkheden dan dat wat er werkelijk bestaat. Verbeelding is een creatieve kracht (*Kraft*), en kunst is daarvan het belangrijkste gebied. Als de werkelijke kunstenaar een man van de geest is (*Geist*), is zijn werk vervuld van leven en intensiteit en alleen zulk werk kan een publiek werkelijk vormen in plaats van alleen maar iets leren. Von Humboldt gaat diep in op de subjectieve effecten en de zinnelijke en affectieve kwaliteiten van kunst. Kunst wordt gemaakt door een

individu en onze interesse voor het kunstwerk is gelinkt aan onze interesse in de individu (Von Bonsdorff, 2013).

Maar uiteindelijk is Von Humboldts focus erop gericht hoe kunst ons kan helpen om te beseffen hoe de verschillende manieren waarop mensen van verschillende geaardheid en in verschillende omstandigheden relaties en wereldbeelden ontwikkelen. De individuele kunstenaar draagt bij aan een dieper en meer omvattend begrip van menselijkheid door zelfexpressie, met als brandpunt *Bildung*: "Dieser Mittelpunkt ist nemlich: *die Bildung des Menschen*" volgens Von Humboldt (Von Bonsdorff, 2013, p. 131). Hij gaat hierbij uit van kunst als het voortbrengen van iets nieuws, dus geen reproductie of mimesis. Kunst is geen cultureel kapitaal dat men vergaart en bezit, maar een middel voor het individu om zich uit te drukken, te communiceren en om iets te scheppen.

Kernbegrippen

Uit Von Humboldts vormingsideaal kunnen volgens mij vier kernbegrippen worden gedestilleerd die ik als de pijlers van zijn denken identificeer: (1) Zelfontplooiing; (2) Menselijkheid; (3) Vrijheid en (4) Burgerschap. In de volgende paragraaf zal ik onderzoeken of en hoe deze kernbegrippen ook terug te vinden zijn in het gedachtengoed van Nussbaum, Biesta en De Botton.

Vervolgens draaien Von Humboldts opvattingen over kunst mijns inziens om drie belangrijke uitgangspunten: (1) De Oudheid is hét referentiekader voor alle vormen van kunst; (2) Kunst is zowel een schepping vanuit de verbeeldingskracht van de kunstenaar als een herschepping vanuit de receptieve kracht van de toeschouwer; (3) In de ontmoeting met kunst (met name klassieke literatuur) kan de mens ware humaniteit bereiken. In paragraaf 3 ga ik onderzoeken of en hoe de kernopvattingen van Nussbaum, Biesta en De Botton over de rol van kunst binnen *Bildung* aansluiten op die van Von Humboldt.

Kritiek op Von Humboldt

Je kunt Von Humboldts opvattingen typisch humanistisch noemen: als bewonderaar van Rousseau vond hij bijvoorbeeld dat kinderen in de opvoeding zo veel mogelijk vrijgelaten moesten worden door de ouders. Vrijheid was voor Von Humboldt altijd dé voorwaarde voor *Bildung*. Von Humboldt zocht het dus vooral in de individuele groei: ontwikkeling van het innerlijk leven leidt tot goed burgerschap. Dit in tegenstelling tot de Franse revolutionairen die haakten naar gelijkheid, vrijheid en broederschap. Von Humboldts *Bildungs*ideaal is daarom voor sommigen van zijn critici te liberaal, te veel gericht op individuele vrijheid. In het verlengde van zijn afwijzing van de alleenheerschappij door een absoluut vorst, wees Von Humboldt immers ook een al te grote staatsinmenging af (Trabant, 2015).

Sociaalfilosoof Theodor Adorno kan worden beschouwd als een van de meest belangrijke critici van het *Bildungs*ideaal van Von Humboldt. Adorno constateerde dat *Bildung* helemaal geen gelijkheid met zich meebracht, zoals Von Humboldt zich dat had voorgesteld, maar dat dat het een voorrecht was voor de enkeling. En omdat *Bildung*

daardoor extra begeerlijk wordt, ontstaat er een markt voor filosofieboeken en televisieprogramma's van een semi-intellectueel gehalte dat door Adorno *Halbbildung* genoemd wordt: een oppervlakkige, schijnbare vorming die niets meer met de oorspronkelijke idee van *Bildung* te maken heeft. Door deze vermarkting van *Halbbildung* kan iedereen de schijn ophouden dat hij echt 'gebildet' is en kan daarmee zijn omgeving imponeren. Er wordt dus eerder de indruk gewekt dat men zichzelf gevormd heet, in plaats van dat er gezocht wordt hoe men zichzelf daadwerkelijk kan vormen. Dus niet: wat kan ik voor de wereld betekenen, maar hoe kan ik de wereld zover krijgen mij betekenisvol te vinden. Volgens Adorno kan *Halbbildung* echter wel de maatschappij bewust maken van haar oppervlakkigheid. De authentieke *Bildung* is dan nog steeds de leidraad waarmee *Halbbildung* ontmaskerd kan worden (Adorno, 1959).

§ 2. Het moderne Bildungsideaal volgens Nussbaum, Biesta en De Botton

Wie is Martha Nussbaum?

Martha Nussbaum (1947) is een Amerikaanse filosofe. Als hoogleraar rechtsfilosofie en ethiek is ze verbonden aan de Universiteit van Chicago. Ze studeerde theaterwetenschappen, klassieke talen en rechten en promoveerde in 1975 aan Harvard University op het gebied van filosofie. Gedurende de jaren 80 ontwikkelde ze samen met econoom Amartya Sen de theorie van de *Capability Approach* die in tien *capabilities* (vermogens) uitdrukt waarop elk mens recht heeft in een rechtvaardige samenleving. Ze is uitgegroeid tot een internationaal erkend politiek denker die zich tegelijkertijd in de praktijk inzet voor wereldwijde sociale rechtvaardigheid.

Capability Approach

Martha Nussbaum kan worden beschouwd als een liberaal denker. De kern van haar gedachtengoed heeft ze uitgewerkt in *Creating Capabilities. The Human Development approach* (2011) en richt zich op het recht op eigen levensovertuiging en respect voor die van anderen. Haar politiek getinte filosofie draait om 'goede menselijke ontwikkeling'. Ze gaat hierbij uit van drie kernideeën over menselijke waarden, door haar samengevat in de term *dignity* (waardigheid): (1) elk mens moet de mens kunnen worden die hij of zij in aanleg is; (2) anderen kunnen deze ontwikkeling ondersteunen of verstoren, maar eenieder blijft zelf verantwoordelijk voor zijn eigen proces; (3) een samenleving moet de minimale materiële, juridische, politieke en culturele voorwaarden scheppen voor deze ontwikkeling (Nussbaum, 2011).

Enkele fundamentele *capabilities* voor een volwaardig menselijk bestaan heeft Nussbaum (2011) als volgt geformuleerd: tot leven kunnen komen, gezond en veilig kunnen leven, zich intellectueel, affectief en creatief kunnen ontwikkelen, eigen afwegingen kunnen maken over wat goed is en niet goed, relaties aan kunnen gaan die je zelf kunt vormgeven, mee kunnen beslissen over je eigen leefomgeving. Cruciaal voor Nussbaums theorie is dat mensen in vrijheid moeten kunnen kiezen hoe ze hun capaciteiten vormgeven. Hierdoor ontstaat een grote variëteit aan levenskeuzen en

levensstijlen, zowel op individueel als op cultureel niveau. Deze vrijheid die leidt tot pluriformiteit is voor Nussbaum de essentie van een humane samenleving (Nussbaum).

De implicaties van deze benadering voor het gebied van onderwijs heeft Nussbaum uitgewerkt in diverse publicaties. Ze bekritiseert de recente ontwikkelingen binnen het Amerikaanse onderwijssysteem, dat voornamelijk door economisch nut geleid wordt. Volgens Nussbaum kunnen onderwijs en opvoeding juist een centrale rol spelen in de vorming tot menselijkheid en wereldburgerschap. In het artikel *Cultivating Humanity and World Citizenship* (2007) grijpt ze terug op onderwijsideeën van Socrates, Rabindranath Tagore en John Dewey. Ze noemt hier drie vaardigheden die essentieel zijn voor burgerschap in een pluralistische, democratische en globaliserende maatschappij: (1) socratische zelfkritiek en kritisch denken over eigen tradities; (2) zichzelf kunnen beschouwen als lid van een heterogene natie en wereld; (3) empathische verbeelding van de levens van anderen.

Not for Profit

Nussbaum betoogt vervolgens in het boek *Not for profit. Why Democracy Needs the Humanities* (2010) dat onderwijs in de geesteswetenschappen en kunst ons tot deze empathische burgers kan maken. Volgens Nussbaum is er al enige decennia een stille crisis gaande in het Amerikaanse onderwijs: de kunsten, niet-exacte vakken en geesteswetenschappen (in het Amerikaanse onderwijs van oudsher samengevat onder de term *liberal arts*) worden wegbezuinigd ten gunste van nuttige competenties die nodig zijn voor het behalen van winst (Nussbaum, 2010). Terwijl we juist het denkvermogen en de verbeeldingskracht nodig hebben die ons tot mens maken in een democratie gebaseerd op respect en betrokkenheid: daarvoor moeten we elkaar als mensen beschouwen en niet als objecten. Juist nu de democratie wordt bedreigd door religieuze en economische onrust, lijken deze belangrijke waarden verloren te gaan door het sterke streven naar winst op de wereldmarkten. De *liberal arts* zouden volgens Nussbaum daarom nu eerder versterkt dan verzwakt moeten worden (Nussbaum).

Nussbaum en *Bildung*

In het werk van Nussbaum zul je de term *Bildung* niet tegenkomen. Toch kan haar pleidooi voor de versterking van de *liberal arts* heel goed in verband gebracht worden met het gedachtegoed van Von Humboldt. Niet alleen is zowel het werk van Von Humboldt als van Nussbaum politiek getint, beiden passen ook in de traditie van het liberale denken en pleiten bovendien voor onderwijs en opvoeding als fundament voor een egalitaire en humane samenleving. Er zijn echter ook duidelijke nuanceverschillen. Waar Von Humboldt bijvoorbeeld betoogt dat *Bildung* eenheid brengt in een diverse wereld, pleit Nussbaum juist voor een bewustwording en benadrukking van pluriformiteit.

Kernbegrippen

De vier kernbegrippen uit Von Humboldts vormingsideaal komen mijns inziens op de volgende wijze terug in dat van Nussbaum: vrijheid is de voorwaarde voor zelfontplooiing voor allen, die leidt tot menselijkheid en daarmee een rechtvaardiger

samenleving voor democratisch gevormde burgers. Bij Nussbaum ligt bij deze vier pijlers duidelijk het accent op vrijheid en burgerschap.

Wie is Gert Biesta?

Gert Biesta (1956) is een Nederlandse onderwijsfilosoof. Na een afgebroken theologiestudie werkte hij tien jaar als docent natuurkunde, terwijl hij pedagogiek in Leiden en filosofie Rotterdam studeerde. In 1992 promoveerde hij in Leiden. Daarna was hij universitair docent en hoogleraar aan diverse universiteiten in binnen- en buitenland. Biesta is een internationaal erkend onderwijsfilosoof met vele publicaties op zijn naam. In 2015 werd Biesta *Professor of Education* aan de Brunel University, Londen en lector Kunsteducatie van ArtEZ Hogeschool voor de Kunsten. Biesta is sinds 2015 lid van de Nederlandse Onderwijsraad.

Biesta is met name geïnteresseerd in de relatie tussen onderwijs, democratie en burgerschap. Zijn werk spitst zich toe op het emancipatorisch potentieel van onderwijs. Zijn onderzoek strekt zich uit van de theorie en filosofie van onderwijs tot empirische research van burgerschapsvorming in informele settings.

Het prachtige risico van onderwijs

In zijn meest recente publicatie *Het prachtige risico van onderwijs* (2014) zet Biesta zijn visie op goed onderwijs uiteen. Onderwijs moet volgens hem noch leerstofgericht noch kindgericht zijn, maar wereldgericht. Het bestaan van het kind in en met de wereld moet centraal staan in de meest brede zin: goed onderwijs is gericht op alles wat ten opzicht van de lerende 'anders' is. Biesta ziet daarbij drie hoofdtaken voor het onderwijs: (1) kwalificatie: het eigen maken van kennis, vaardigheden, waarden en houdingen; (2) socialisatie: deel worden van tradities en praktijken, van manieren van doen en manieren van zijn; (3) subjectificatie: emancipatie en vrijheid en de verantwoordelijkheid die daarmee gepaard gaat. In deze onderwijsvisie gaat het er vooral om ruimte te scheppen "waarin vrijheid kan verschijnen" en hoe lesgevers de lerenden kunnen helpen om de verbinding met de wereld aan te gaan en op die manier "in de wereld te komen" (Biesta, 2014, p. 20).

Biesta en *Bildung*

In veel van Biesta's publicaties is de term *Bildung* opvallend vaak aanwezig. In het artikel *Becoming world-wise: an educational perspective on the theoretical curriculum* (2012) zet hij het 19de-eeuwse *Bildung* bijvoorbeeld af tegen het klassiek-Grieks *paidea* om zijn pleidooi voor een moderner (rhetorica-)onderwijs kracht bij te zetten. *Paidea* omvatte de zeven *artes liberales* (hiervan is de term *liberal arts* afgeleid die Nussbaum hanteert) die zouden leiden tot een proces van persoonlijke vorming met als doel burgerlijke deugd. Dit zevental valt uiteen in het *trivium*: grammatica, rhetorica en logica en het *quadrivium*: wiskunde, meetkunde, muziek en sterrenkunde. *Paidea* was een vorm van onderwijs die vrije tijd (σχολή = scholè) impliceerde en was daardoor minder gerelateerd aan werk en productie. Biesta vergelijkt deze vorm van burgerschapsvorming met Von Humboldts *Bildung*, dat hij omschrijft als

Selbstgestaltung, dat meer een reflectief proces is, een interactie tussen individu en samenleving, waarbij het individu een eigen standpunt inneemt. Hierdoor krijgt *Bildung* een emancipatorische en daarmee een politieke dimensie. Dus al lijken *Bildung* en *paideia* oppervlakkig gezien beide een vorm van persoons- en burgerschapsvorming, *paideia* is gericht op socialisatie, *Bildung* op subjectificatie: een proces waarbij men subject wordt van actie en verantwoordelijkheid (Biesta, 2012). Het is deze laatste vorm van onderwijs die Biesta voorstaat, getuige ook een veel vroeger artikel van zijn hand: *Bildung and Modernity: the future of Bildung in a world of difference* (2002).

Hier gaat Biesta nog dieper in op wat *Bildung* kan betekenen voor het moderne onderwijs. Eerst bepaalt hij dat wij leven in een postmodern tijdperk, waarin het idee dat 'modern' simpel en onproblematisch zou zijn, vervangen is door een meer ambivalent wereldbeeld. Hierin zou juist *Bildung* een belangrijke plaats kunnen innemen, omdat het meer is dan het leren van alleen feiten en vaardigheden, maar juist: "becoming and being somebody" (Biesta, 2002, p. 343). *Bildung* heeft van oudsher een onderwijskundige én een politieke dimensie gehad. Ontstaan vanuit de Griekse samenleving heeft het zich ontwikkeld via de Romeinse cultuur, het humanisme, neo-humanisme en de Verlichting tot een van de centrale noties van de moderne Westerse onderwijskundige traditie. Omdat *Bildung* niet uitgaat van disciplineren, socialisatie of moralisering, maar van het cultiveren van het innerlijke leven, is het een typisch modern concept, ook al omdat het in Von Humboldts tijd een antwoord zocht op de vraag naar burgerschap in een democratische maatschappij in opkomst (Biesta).

Op welke vraag in onze postmoderne samenleving zou een eigentijdse vorm van *Bildung* dan het antwoord kunnen zijn? Biesta stelt dat wij nu leven in "a world of difference" in plaats van "a world of diversity" (Biesta, p. 347). Hiermee wil hij aansluiten bij Lyotards idee van de postmoderne conditie: dat er niet zoiets bestaat als het universele, maar dat het pluriforme "in terms of difference and not diversity" (idem) alle standpunten incorporeert en dus niet totaliserend is. Alleen dan wordt recht gedaan aan het idee van democratie (Biesta).

In het huidige geglobaliseerde tijdperk zijn we bovendien meer dan ooit van elkaar afhankelijk in ecologisch en economisch opzicht. Een eigentijdse versie van *Bildung* kan ons helpen bij de bewustwording en beter nog, de ervaring dat we ons leven alleen kunnen leven met de ander. *Bildung* wordt dan een ontmoeting met dat wat anders is. Daarbij moet er niet gestreefd worden naar het eigen maken van dat wat anders is, maar het 'bezoeken' van een ander standpunt zoals Hannah Ahrendt dat voorstond: juist vanuit een toestand van desoriëntatie begrijpen hoe de wereld er anders uit kan zien voor de ander. Het doel van *Bildung* zou dan kunnen zijn: in plaats van het vreemde eigen maken, het eigene vreemd maken. Biesta benadrukt verder dat *Bildung* mogelijk zou moeten maken dat we ons niet alleen tot de ander verhouden in de verbeelding, maar ook in de ervaring, de werkelijke ontmoeting (Biesta).

Kernbegrippen

Biesta heeft zich, anders dan Nussbaum, stevig verdiept in het historisch fenomeen *Bildung* en plaatst zijn eigen denkbeelden over onderwijs duidelijk in deze historische lijn.

De vier kernbegrippen uit Von Humboldts vormingsideaal vind je bij Biesta volgens mij op deze manier terug: goed onderwijs voorziet in zelfontplooiing in de ontmoeting met de ander, die leidt tot menselijkheid die in vrijheid kan verschijnen en voorwaarde is voor democratisch burgerschap. Bij Biesta ligt daarmee duidelijk het accent op zelfontplooiing en burgerschap.

Wie is Alan De Botton?

Alain de Botton (1969) is geboren in Zürich, Zwitserland en woont en werkt in Londen. Hij schrijft essayistische boeken die worden omschreven als 'filosofie voor het dagelijks leven'. Hij heeft geschreven over liefde, reizen, architectuur en literatuur. Zijn boeken zijn bestsellers geweest in 30 landen. De meeste van deze boeken zijn een combinatie van romanachtige fictie en psychologiserende non-fictie. Zijn meest filosofische boeken *How Proust can change your life* (1998) en *The consolations of Philosophy* (2000) worden soms omschreven als popularisaties, terwijl het volgens de Botton wel degelijk pogingen zijn om originele ideeën te ontwikkelen (over bijvoorbeeld vriendschap, kunst, jaloezie, verlangen en gebrekkigheid) met behulp van de denkbeelden van andere denkers – zoals Seneca en Montaigne dat ook deden totdat de professionele wetenschap zijn intrede deed in de 19e eeuw.

De Botton en *Bildung*

In 2008 richtte de Botton *The School of Life* op, scholen met een nieuwe visie op onderwijs, met inmiddels 10 locaties over de hele wereld. Doel van deze scholen is stilstaan bij de grote vragen van het leven door kennis te maken met ideeën uit de geesteswetenschappen: van filosofie tot literatuur en van psychologie tot kunst. Deze vorm van onderwijs met een sterk socratisch karakter (vragen stellen, tot zelf nadenken bewegen, systematische reflectie op eigen ervaringen) zijn niet expliciet op het gedachtegoed van Von Humboldt toegesneden, maar zowel de onderwerpen (filosofie, literatuur, kunst) als het doel (persoonsvorming), laten een sterke verwantschap met *Bildung* zien.

De Botton heeft dus niet als zodanig over *Bildung* geschreven en een duidelijke mening daarover zul je dan ook niet aantreffen in zijn publicaties. In het artikel *Reclaiming the Intellectual Life for Prosperity* (2009) betoogt hij echter wel, in de lijn van voornamelijk Nussbaum, maar toch ook Biesta, dat *humanities* (de geesteswetenschappen), gedreven door rendementsdenken *science* (de natuurwetenschappen) imiteren, door alles alleen maar feitelijk te willen benaderen, alles meetbaar te willen maken en nieuwe ontdekkingen te willen doen. Dit heeft als gevolg dat de *humanities* alleen nog maar een verminking van de waarde van kunst als geheel representeren, waarbij de ontroering die kunst te weeg kan brengen, wordt uitgebannen. De 16e eeuwse filosoof Montaigne was al kritisch op deze neiging van academici om kennis boven wijsheid te plaatsen.

Er zou volgens de Botton daarom een *University of Life* moeten bestaan die kennis aan belangrijke levensvragen koppelt. In deze universiteit zouden cultuuruitingen steeds levend gehouden worden door ze tegen het licht te houden van belangrijke

levensthema's en morele vraagstukken. In plaats van deze thema's over te laten aan tweederangs goeroes's en "motivational speakers", zouden levensvragen rondom relaties, opvoeding, werk en dood vanuit het perspectief van de "high culture" op het programma moeten staan (De Botton, 2009, p. 59).

Plato had al een dergelijk academisch ideaal, zij het met een duidelijk politiek oogmerk: hij stelde dat boekenwijsheid alleen niet voldoende is om de wereld te bezien vanuit een individueel, intellectueel standpunt dat slechts routinematig wordt bevestigd door de gevestigde instituties. De Botton pleit daarom voor een nieuw soort cultureel instituut dat beter aan onze diepste intellectuele behoeften tegemoetkomt (De Botton).

Kernbegrippen

Kunnen we de vier kernbegrippen uit Von Humboldts vormingsideaal ook terugvinden in de summierende literatuur die er van de Botton over dit onderwerp beschikbaar is? Ik denk toch van wel. De Botton spreekt niet zozeer over vrijheid en democratisch burgerschap, al ziet hij zelf een verwantschap met de politieke benadering van Plato, die zelfontplooiing van belang achtte voor het vormen van een individuele mening- belangrijk in het democratisch proces. De Bottons onderwijsideaal richt vooral de focus op zelfontplooiing aan de hand van menselijke thema's. Bij de Botton ligt dus duidelijk het accent op zelfontplooiing en menselijkheid.

§ 3. De verschillende posities van Nussbaum, Biesta en De Botton ten opzichte van kunst binnen het moderne Bildungsideaal

Martha Nussbaum over kunst

Nussbaum wijdt in zowel in *Cultivating Humanity* als *Not for Profit* aparte hoofdstukken aan het belang van kunst voor *Bildung*: het inzicht dat de wereldburger niet genoeg heeft aan feitenkennis en logica alleen. Met wat zij de *narrative imagination* (narratieve verbeelding) noemt, leert hij pas echt om te gaan met de complexiteit van de wereld, de vaardigheid om te bedenken hoe het is om in de schoenen van een ander te staan, het 'verhaal' van die ander te 'lezen' en de emoties, wensen en verlangens van die ander te begrijpen. Kunst en literatuur in het onderwijspakket activeren en verfijnen deze capaciteit van mensen om de wereld door de ogen van een ander te zien. In principe kunnen alle vormen van kunst dit bewerkstelligen, maar Nussbaum betoogt dat met name literatuur dit kan doordat het specifieke omstandigheden en problemen van mensen representeert. Ze citeert hierbij Aristoteles uit hoofdstuk 9 van de *Poetica*: literatuur toont ons 'not something that has happened, but the kind of thing that might happen' (Nussbaum, 1997).

Deze bron van mogelijkheden beschouwt zij als buitengewoon waardevol voor het politieke leven. Hierdoor ontdekt de lezer namelijk hoe omstandigheden het leven vormgeven en dit helpt de burger keuzes te maken. Morele capaciteiten worden van jongsafaan aangeleerd door het lezen van verhalen en het zien van drama, omdat dit compassie bevordert: het kunnen herkennen van het (schuldeloos) lijden van een ander.

Literatuur geeft de onmondige een stem, geeft inzicht in de noden en benadeling van zwakken en daarmee een concrete invulling van het abstracte idee van rechtvaardigheid zonder direct moraliserend te zijn. Want een andere rol van kunst is volgens Nussbaum het uitdagen van conventionele wijsheden en waarden (Nussbaum, 1997). Naast literatuur leert ook spel ons om te gaan met kwetsbaarheid en angst, en stimuleert het de nieuwsgierigheid en de verwondering, niet zozeer via het leren appreciëren van 'de hoge kunsten', maar vooral door het versterken van de verbeeldingskracht en de emotionele kracht van de persoonlijkheid. (Nussbaum, 2010). Bovendien kunnen mensen via kunst om leren gaan met (culturele) blinde vlekken. Nussbaum noemt zelfs een economisch argument voor het stimuleren van *liberal arts*: in het bedrijfsleven geeft met de voorkeur aan werknemers met een goed ontwikkelde verbeeldingskracht: "innovation needs flexible, open and creative minds" (Nussbaum, p. 150-151).

Nussbaum is van huis uit classica en filosofe, mede daardoor ligt in haar theorie over de verbeelding het accent op (klassieke) literatuur. Hiermee sluit haar visie op de rol van kunst goed aan bij zowel het eerste als het derde uitgangspunt van Von Humboldts kunstopvatting, genoemd in paragraaf 1: de Oudheid is voor haar een belangrijk referentiepunt en zij ziet in de ontmoeting met kunst (met name literatuur) een belangrijke mogelijkheid om menselijkheid te ontwikkelen.

Gert Biesta over kunst

Biesta spreekt zich weinig specifiek uit over het kunstonderwijs, maar betoogt wel dat bij een te groot accent op de 'sciencevakken' het onderwijs te veel nadruk legt op kwalificatie en socialisatie, ingegeven door economische motieven. In dit perspectief wordt het belangrijkste, namelijk het 'subject', vergeten (Biesta, 2013). Je zou hieruit kunnen afleiden dat hij de kunstvakken een belangrijke rol toedicht in verband met zijn notie van subjectificatie, die ik in paragraaf 2 heb uitgewerkt. Biesta spreekt zich in *Het prachtige risico van onderwijs* (2013) wel heel specifiek uit over creativiteit in het onderwijs, waarbij hij niet kijkt naar de vraag op welke manier onderwijs kan bijdragen aan de ontwikkeling van creativiteit van leerlingen, maar hoe het scheppend proces van het onderwijs zelf een bijdrage kan leveren aan menselijke subjectiviteit.

Aan de hand van John D. Caputo's deconstructivistische lezing van het scheppingsverhaal uit het bijbelboek *Genesis* laat Biesta (2013) zien dat scheppen enerzijds gezien kan worden als een metafysisch, krachtig proces "van niet-zijn naar zijn" en anderzijds een zwak, existentieel proces "van zijn naar het goede" (Biesta, p. 28). In het eerste geval wordt mislukking niet getolereerd, in het laatste geval is scheppen een risicovolle onderneming op basis van onvoorwaardelijk vertrouwen. De maker heeft hier maar beperkt controle en dat is volgens Biesta geen slechte zaak: schepping is zo een 'zwakke kracht', een bevestiging van datgene wat er al is, als prachtig en goed. Voor het onderwijs betekent dit dat er ruimte ontstaat om 'de gebeurtenis van subjectiviteit' te laten plaatsvinden: omdat de onderwijzende risico durft te nemen, kunnen de onderwezenen volwassen worden en, in de termen van Levinas, hun unieke en singuliere 'subjectheid' realiseren. (Biesta). Als we deze gedachte doortrekken naar het

kunstonderwijs, lijkt me dat hierin bij uitstek de mogelijkheden voor het realiseren van unieke en singuliere subjectheid liggen.

Ook zou je Biesta's pleidooi voor de ontmoeting met het vreemde, het andere, heel goed aan kunstonderwijs kunnen verbinden: "...an approach to *Bildung* that aims at making the familiar, that what we thought we knew and understood, strange." (Biesta, 2002, p. 349) Als hij namelijk verderop in dit artikel over de toekomst van *Bildung* stelt: "With an eye to the future of *Bildung*, we should not restrict our attention to the educational system, because it might well be that more important things are happening elsewhere. What, for example, about the internet? How much difference and otherness can be expected there? How 'real' are those experiences and encounters?" (Biesta, p. 350) zou je deze vragen mijns inziens net zo goed op het domein van de kunsten kunnen toepassen.

Bij Biesta zie ik twee lijnen naar Von Humboldts visie op kunst, namelijk bij zijn uitgangspunten 2 en 3: hier vind je ook een vorm van subjectificatie: kunst ontstaat mede door herschepping door de toeschouwer. En vanuit de ontmoeting met het andere kunnen lerenden volwassen worden en derhalve humaniteit bereiken.

Alain de Botton over kunst

In veel van De Bottons publicaties speelt kunst een belangrijke, vormende rol. In het quasi autobiografische zelfhulpboek *How Proust Can Change Your Life* (1998) wordt bijvoorbeeld gesteld dat een roman levensveranderend kan zijn. De Botton neemt Marcel Prousts *A la recherche du temps perdu* als basis voor een grondig onderzoek naar de kracht en betekenis van literatuur. Prousts roman, bijna spreekwoordelijk voor obscuriteit en onbeduidendheid, blijkt een onvermoede bron voor inzichten in de werking van de liefde, de maatschappij, kunst en de zin van het leven (De Botton, 1998). In latere werken van De Botton, zoals *The Architecture of Happiness* (2008) en *Religion for Atheists* (2012) wordt het beleven van kunst eveneens gekoppeld aan het beantwoorden van universele levensvragen.

In *Art as Therapy* (2013) neemt De Botton, samen met co-auteur en kunsthistoricus John Armstrong, de lezer mee aan de hand van de *seven functions of art* langs kunstwerken die ons kunnen 'genezen'. Er wordt gesteld dat kunstwerken ons kunnen leren omgaan met spanningen en verwarring in het dagelijks leven en met de juiste benadering ons helpen intieme vragen over onszelf te beantwoorden. In deze zin fungeert kunst als 'therapie'. Hiertoe moet de aandacht van de toeschouwer echter op een nieuwe wijze worden geleid: niet langs de gebruikelijke historische of stilistische paden, maar via het reorganiseren van musea aan de hand van nieuwe categorieën "...to arrange the works in line with the concerns of our souls, bringing together those objects which, regardless to their origins in space and time, adress the troubled areas of existence" (Armstrong & De Botton, p. 133). Hierdoor kan het therapeutisch potentieel van kunstwerken worden ontsloten.

Aan de hand van de thema's Remembering, Hope, Sorrow, Rebalancing, Self-Understanding, Growth en Appreciation demonstreren de auteurs "that the main point of engaging with art is to help us lead better lives- to acces better versions of

ourselves." (De Botton & Armstrong, p. 44). Vervolgens worden aan de hand van kunstwerken binnen de thema's Love, Nature, Money en Politics prangende levensvragen behandeld als Can we get better at love?, The Sense of What is Beautiful, Art as a Guide to the Reform of Capitalism en Who should we try to become? (Armstrong & De Botton).

In deze opvatting van kunst als een gereedschap om moeilijke situaties in het leven van individuen op te lossen en een beter mens te worden, is voornamelijk iets terug te vinden van het derde uitgangspunt van Von Humboldts ideeën over kunst: in de ontmoeting met kunst kan de mens ware humaniteit bereiken. Waar Von Humboldt echter vooral de klassieke literatuur als voorbeeld neemt, ligt bij De Botton de focus op de moderne roman, architectuur en beeldende kunst.

Conclusie

De Botton formuleert op zijn eigen website in de synopsis van *Art as Therapy* de eerste vraag uit mijn inleiding Waarom kunst? als volgt: "There is widespread agreement that art is 'very important' - but it can be remarkably hard to say quite why. Yet if art is to enjoy its privileges, it has to be able to demonstrate its relevance in understandable ways to the widest possible audience." Hebben de drie eigentijdse filosofen inderdaad vanuit de historische Bildungsgedachte op een begrijpelijke wijze het belang van kunst aan kunnen tonen voor een zo breed mogelijk publiek?

Ten eerste is duidelijk geworden dat zowel Nussbaum als Biesta als De Botton allen op enigerlei wijze aansluiten bij de onderwijsidealen van Von Humboldt. Biesta het meest expliciet, De Botton het minst. Opvallend is echter dat als het over kunst gaat, Biesta het minst expliciet is en dat juist Nussbaums opvattingen over kunstonderwijs opmerkelijk veel overeenkomsten met Von Humboldts ideeën vertonen. Bovendien is zij ook het meest expliciet in het willen bevorderen van de *liberal arts*. De Botton correleert op het vlak van kunst het laagst met Von Humboldt.

Als ik de argumenten van de drie filosofen vervolgens op een rij zet waarom kunst belangrijk is binnen het moderne Bildungsideaal, kom ik tot de volgende conclusie: Kunstonderwijs bevordert onze narratieve verbeelding en dat is goed voor democratisch burgerschap: het vergroot onze empathie en morele capaciteit en leert ons omgaan met emoties en blinde culturele vlekken. Kunstonderwijs is bovendien ook nog eens gunstig voor de economie, omdat het creativiteit en vernieuwing bevordert. In een ideale vorm van onderwijs schept de onderwijzende ruimte voor de unieke en singuliere subjectheid van de onderwezene door een ontmoeting met het andere. Hierdoor kan de onderwezene volwassen worden. Kunst lijkt hierin een belangrijke rol te kunnen spelen. Kunst heeft tenslotte de kracht om ons te 'genezen': het geeft antwoorden op essentiële levensvragen en kan ons tot een beter mens maken.

Discussie

Kunnen deze argumenten de legitimering van kunstonderwijs kracht bij zetten? Hierin komt, zoals gezegd, Martha Nussbaum ons het meest te hulp. Zij houdt een vurig en goed onderbouwd pleidooi voor het behoud en het stimuleren van onderwijs in de kunsten en geesteswetenschappen, zij het met een duidelijk politieke agenda. Zij springt immers op de bres voor de democratie. Je zou haar dus kunnen verwijten dat ze kunst en literatuur 'misbruikt' ten bate van haar politieke doeleinden, al heeft ze hier wel een nobel doel voor ogen: vrijheid en pluriformiteit als basis voor een humane samenleving. Biesta lijkt een dergelijke samenleving ook als ideaal te ambiëren, al lijkt hij met zijn pleidooi voor 'risicovol' onderwijs de onderwezene tegelijk handvatten te willen geven zich in de divergerende, postmoderne wereld staande te houden. En al is voor hem de rol van kunst niet zo duidelijk omljnd, deze kan heel goed aan zijn onderwijsideaal gekoppeld worden. Als lector bij Artez zal hij deze rol wellicht wat meer moeten expliciteren. De Botton tenslotte, hoe filosofisch ook, lijkt meer de praktijkman van het trio: in de *School of Life*, die openstaat voor eenieder die zich voor een lezing inschrijft, worden 'alledaagse' levensvragen beantwoord met behulp van filosofie en kunst, waardoor men zich als persoon kan ontplooien. In 2014 bracht hij de ideeën van *Art as Therapy* in de praktijk in het Rijksmuseum: de traditionele bijschriften werden vervangen door levensgrote, gele post-its met daarop prikkelende levensvragen. Hiermee leek hij in elk geval zijn eigen oproep waar te willen maken om de relevantie van kunst voor een zo breed mogelijk publiek aan te tonen.

Aanbevelingen

Wat kunnen we vervolgens met deze argumenten als docenten in het Nederlands kunstonderwijs? Is de roep om *Bildung* slechts een hype, een ogenschijnlijk frisse bries die even over onderwijsland waait en even zo gauw weer vergeten wordt? Of is juist dit zo diep in de historie gewortelde onderwijsideaal hét antwoord op de steeds meer toenemende verschraling zoals die in het onderwijs wordt ervaren? Is een moderne vorm van *Bildung* het panacee voor de verarmende gedachte dat kunst alleen maar leuk is, maar niet belangrijk? In elk geval kunnen we bij Nussbaum terecht voor stevige argumenten dat kunstonderwijs bijdraagt aan de versterking van modern democratisch burgerschap, Biesta geeft hierbij interessante aanwijzingen voor daarbij passende pedagogiek en De Botton laat in de praktijk zien hoe kunst ons bij 'alledaagse' levensvragen van nut kan zijn. Interessant is diens gedachte om het museum in te richten aan de hand van levensvragen. Wellicht kan dit ook een nieuwe leidraad zijn in het kunstonderwijs. Door aan de hand van door leerlingen en studenten zelf geformuleerde levensvragen kunst te behandelen en te maken, zou je twee vliegen in één klap slaan: er vindt *Bildung* plaats en de legitimering voor kunstonderwijs is direct zichtbaar. Het zou een uitdaging kunnen zijn om bijvoorbeeld het nieuwe CKV-curriculum dat op stapel staat voor schooljaar 2017-2018 op deze manier in te richten.

Referenties

- Adorno, T. *Theorie der Halbbildung*. (1959) In: ders. *Gesammelte Schriften Band 8. Soziologische Schriften 1*, pp. 93-121. Suhrkamp, Berlin.
- Armstrong, J., Botton, A. de. *Art as Therapy*. (2013). Phaidon Press Limited, Londen
- Beer, J. *Sophocles and the tragedy of Athenian Democracy*. (2004). Praeger, Londen.
- Biesta, G. *Becoming world-wise: an educational perspective on the theoretical curriculum* (2012). In: *Journal of Curriculum Studies*, 44:6, pp. 815-826.
- Biesta, G. *Bildung and Modernity: the future of Bildung in a world of difference*. (2002) In: *Studies in Philosophy and Education*, 21, pp 343-351.
- Biesta, G. *Het prachtige risico van onderwijs*. (2014). Uitgeverij Phronese, Culemborg.
- Bonsdorff, P. von. *Aesthetics and Bildung*. (2013). *Diogenes* 59 (1–2). pp. 127-137.
- De Botton, A. *How Proust Can Change Your Life*. (1998). Vintage International, New York.
- De Botton, A. *Reclaiming the Intellectual Life for Prosperity*. (2009). In: *Liberal Education*, 95:2, pp. 56-60.
- De Botton, A. *The Consolations of Philosophy*. (2000). Vintage International, New York.
- De Botton, A. *The Architecture of Happiness*. (2008). Vintage International, New York.
- De Botton, A. *Religion for Atheists*. (2012). Pantheon Books, New York.
- Drop, H., Gaus, C., Kleemans, J., Potters, O., Vijgen, M. Wienk, J., Lutters, J. (eindred.) *Plato's voetafdruk. Liberal arts en bildung in het hoger onderwijs*. (2014). Windesheim, Zwolle.
- Nussbaum, M. *Creating Capability. The Human Development Approach*. (2011). The Belknap Press, Harvard.
- Nussbaum, M. *Cultivating humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. (1997). Harvard University Press, Harvard.
- Nussbaum, M. *Cultivating Humanity and World Citizenship* (2007). In: *Forum Futures 2007*, Cambridge Mass.

Nussbaum, M. *Not for profit. Why Democracy Needs the Humanities*. (2010). Princeton University Press, Princeton.

Sommerstein, A. H. *Greek Drama and Dramatists*. (2003). Francis & Taylor, Londen.

Trabant, J. *von Humboldt, Wilhelm (1767-1835)*. (2015). Elsevier Ltd., Berlin.

Von Humboldt, W. (2011). *Gesammelte Schrifte, I*. Deutsche Akademie der Wissenschaften, Berlin.

Westbury, I, Hopmann, S., Riquarts, K. *Teaching As A Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. (2012). Routledge, New York/Londen.