

Olmo Linthorst
323390, MA-student Wijsbegeerte

Bildung als Hermeneutische Vrijheid

Begeleider: Jos de Mul
Adviseur: Gijs van Oenen

Datum: 15 juli 2022

Masterthesis, 18 ECTS

23.828 woorden

DIT IS DE DEFINITIEF GOEDGEKEURDE, MAAR NIET GEREDIGEERDE
VERSIE VAN MIJN THESIS.
[OJML, Delft, 15-08-2022]

TITEL

Bildung als hermeneutische vrijheid

ABSTRACT

Over bildung staan al langere tijd twee vragen open: kan het postmodern? En kan het praktisch? In deze thesis beargumenteer ik dat beide kunnen volgen uit een nieuwe definitie van bildung als hermeneutische vrijheid. Hermeneutische vrijheid is een nieuw begrip, want niet eerder gedefinieerd en nu dus voor het eerst aan bildung gekoppeld. Aan de hand van Gadamer en Derrida onderzoek ik hoe productief het huwelijk is. Kan een hermeneutische bildung toegepast worden in de praktijk zonder de hermeneutische openheid, onzekerheid en vrijheid te verliezen?

INHOUDSOPGAVE

Introductie:

Kan een postmoderne bildung praktisch zijn? _____ 3

Hoofdstuk 1:

Probleemstelling vanuit de literatuur

**Bildung en hermeneutiek en de vrijheid om 'nee' te
zeggen tegen je eigen vooroordelen _____ 7**

Hoofdstuk 2:

Een definitie van hermeneutische vrijheid

Zelfbewuste interpretatievrijheid _____ 21

Hoofdstuk 3:

Bildung als hermeneutische vrijheid

Groeiend zelfbewustzijn in de praktijk _____ 37

Conclusie:

Waar bewustzijn groeit is de wereld veranderd _____ 44

Literatuur _____ 45

Introductie:

Kan een postmoderne bildung praktisch zijn?

Gedurende ons leven doen we kennis op over de wereld. Ons wereldbeeld wordt daardoor steeds rijker. Voor dit proces hebben we een mooi woord gevonden: leren. Maar zomaar wat leren is niet genoeg, dachten Duitse filosofen twee eeuwen geleden. Zij introduceerden een nieuw onderwijsideaal: bildung. Dit onvertaalbare en moeilijk te definiëren woord duidt op een specifiek soort onderwijs of ontwikkeling – ook wel ‘vorming’. Hoe verhoud je je tot de grote kwesties van het leven? Wat betekent het om mens te zijn? Waar sta je in de wereld? Daarover gaat bildung.

In de literatuur wordt bildung sinds eind vorige eeuw vaak in verband gebracht met het postmodernisme – en niet altijd op een positieve manier. Alhoewel het toch wel wat stoffige bildungsideaal door velen als een immer belangrijk pedagogisch instrument wordt gezien, is er ook kritiek. Op zijn minst heeft het begrip een update nodig, is de communis opinio. Maar als we bildung afstoffen met een postmodern kwastje, kan het begrip dan nog wel in de praktijk worden gebracht?

Zo ongeveer sinds de eeuwwisseling kent bildung een maatschappelijke opleving. Ook in populaire media of in beleidskringen wordt het begrip weer van stal gehaald. Een vorige minister van Onderwijs riep leraren in opleiding op om aan bildung te doen in hun onderwijspraktijk. Maar er is ook kritiek. Bildung zou te veel een politiek instrument zijn om de samenleving te houden zoals die is. Bildung heeft te weinig revolutionaire potentie. Alhoewel ik zelf geen al te politieke invulling aan bildung wil geven, denk ik dat deze kritiek in de kern aansluit bij het postmodernisme probleem dat bildung volgens velen heeft. Kunnen we de toekomst voor volgende generaties open houden? Of is bildung inderdaad vooral een conservatieve kracht?

Met de term ‘postmodernisme’ wordt vaak verwezen naar de maatschappijkritische filosofie die tot bloei komt na de Tweede Wereldoorlog. Ik gebruik de term in deze scriptie op twee manieren. Allereerst om de kritiek op bildung in één term samen te kunnen vatten (deze kritiek bespreek ik uitgebreid in het eerste deel van het eerste hoofdstuk), maar nog specifiek gebruik ik de term, vanuit hermeneutisch perspectief, als een verwijzing naar de kritiek op de hermeneutiek van Derrida – en de daaruitvolgende interpretatieinnovatie ‘deconstructie’. Dit postmodernisme van Derrida staat niet bekend om z’n laagdrempelige en gemakkelijk toepasbare inzichten. Alleen al om die reden is de vraag relevant wat een botsing tussen een praktische bildung en het postmodernisme te bieden heeft. De vraag waar ik dankzij deze botsing veelvuldig op terugkom is deze: welke compromissen moet je sluiten om postmoderne kritiek (deconstructie) mogelijk te maken in de praktijk?

In deze scriptie wil ik bildung opnieuw definiëren als een proces van toenemende hermeneutische vrijheid. Met deze definitie wil ik aansluiten bij de problemen uit de literatuur – bildung moet op een specifieke manier ‘postmodernfähig’ worden, want zo’n definitie heb ik nog niet gevonden. Ik wil de hermeneutische innovatie van Derrida in mijn definitie opnemen én ik wil die praktisch toepasbaar maken, om te voorkomen dat dit een theoretische verhandeling blijft waar je in de praktijk niets aan hebt. Dat zal ik doen door het begrip ‘hermeneutische vrijheid’ te definiëren. ‘Praktisch toepasbaar’ betekent wat mij betreft dat je mijn concept van bildung morgen al kunt introduceren in het klaslokaal, onafhankelijk van de doelgroep of de leeftijd of mate van filosofische vorming en andere voorkennis die pupillen al hebben.

Met deze scriptie wil ik ook een bijdrage leveren aan de hermeneutiek. Bildung is een ontwikkelingsproces, maar de hermeneutiek is dat ook. Als filosofie van de eindigheid heeft de hermeneutiek altijd een existentieel of ontologisch randje gehad. Daar wil ik van loskomen. Hermeneutische vrijheid is in de kern mogelijkheid – ook jegens de vooroordelen

van de hermeneutiek zelf. Als je je wilt ontwikkelen kun je aan bildung doen. Niet omdat het moet, maar omdat het kan. De hermeneutiek zelf doet daar wat mij betreft geen uitspraak over en moet dat ook niet doen.

Dat bildung een hermeneutisch ontwikkelingsproces is en dat er sprake is van emancipatie en vrijheid, dat is allemaal geen nieuws voor bildung. Er zijn echter nog twee heel specifieke redenen waarom het volgens mij toch een goed idee is om bildung min of meer samen te laten vallen met hermeneutische vrijheid. Eén reden is de (on)praktische kant van het postmodernisme. Steeds weer als ik in het verleden over bildung schreef keerde ik terug naar Koller (2003) en Wimmer (2001), die het postmodernisme van respectievelijk Lyotard en Derrida tot op de laatste snik in een theorie van bildung proberen te integreren. Het resultaat is niet erg praktisch, zoals Koller in een latere tekst ook met zoveel woorden schrijft¹ – en zo zal het ook niet bedoeld zijn. Maar het idee dat belangrijke postmoderne interpretaties van diversiteit en pluraliteit (Koller 2003) en autonomie (Wimmer 2001) niet praktisch zouden zijn, heeft me blijvend geïntregeerd en geïrriteerd. Er moet toch iets praktisch van te maken zijn? Grappig genoeg was het ook Koller (2011; 2017 & 2021) die me duidelijk maakte dat inderdaad belangrijke praktische vragen open staan in de literatuur over bildung. Wat natuurlijk meehelpt is dat ik al snel het idee kreeg dat de hermeneutische vrijheid zijn vragen zou kunnen beantwoorden (hoofdstuk 3, §1). Alleen al daarom denk ik dat bildung als hermeneutische vrijheid ook echt iets toevoegt aan wat er al over gezegd en geschreven was.

Een belangrijk onderwerp dat ik in deze scriptie *niet* kan en ga uitwerken is de relatie tussen kritisch denken en creativiteit en hermeneutische vrijheid. Het in de onderwijspraktijk brengen van mijn definitie van bildung kan bijna niet zonder kritisch denken en creativiteit. Daarom zal ik ze af en toe noemen, maar voor meer dan dat heb ik geen ruimte.

TWEE VOOROORDELEN

Voordat ik begin, wil ik hier graag twee ‘vooroordelen’ uit de doeken doen die mijn perspectief op bildung bepalen. Ik maak deze vooroordelen expliciet omdat ze ook in de literatuur over bildung een prominente rol spelen, zonder dat ze in die literatuur (voor zover ik dat heb kunnen waarnemen) serieus ter discussie staan. Het gaat mij erom het idee recht te zetten dat onderwijs alleen in dienst staat van de economie (‘instrumentalisme’) en niet andersom; en ten tweede gaat het me om de democratische legitimiteit van bildung.

één: instrumentalisme

Ik denk dat een van de meest gehoorde verzuchtingen in de literatuur over bildung is dat het onderwijs te veel in dienst staat van de arbeidsmarkt. Onderwijs is in de ogen van velen een economisch instrument geworden. Ik kan daar ver in meegaan, maar wil erop wijzen dat er ook een andere kant is. We moeten niet vergeten dat ook de economie zelf drastisch is veranderd *door het onderwijs*. Twee eeuwen nadat Humboldt een vorm van algemeen onderwijs invoerde, leven we in een ‘kenniseconomie’, een economie waaraan het onderwijs logischerwijs een belangrijke bijdrage heeft geleverd. Het kapitalisme integreert alles, hebben Horkheimer & Adorno (2007 (1944)) lang geleden al laten zien. Denk niet dat bildung een ander lot beschoren zal zijn. Ook als we massaal aan bildung gaan doen, dan zal het kapitalisme daar op een of andere manier z’n voordeel mee doen.

¹ De theorie van Lyotard aan onze ‘ervaring’ koppelen blijkt moeilijker dan gedacht, zegt Koller (2011, 381, noot 4), misschien ook wel omdat de talige theorie van Lyotard de ‘materiele’ aspecten van het leven enigszins veronachtzaamt (idem, 377).

twee: democratische legitimiteit

Voor mij volgt hieruit een belangrijk punt over de democratische legitimiteit van bildung als onderwijsbegrip. Naar mijn inschatting heeft de voor-de-arbeidsmarkt-kwalificerende functie van onderwijs op dit moment het meeste draagvlak. Het staat middenin het venster van Overton, zagezegd. Die ‘democratische consensus’ geldt minder voor de socialiserende en persoonsvormende functies van onderwijs (Dekker 2022, 27). Daarom ben ik niet op zoek naar die typische verzetsfunctie van bildung. Mijn doel is het vinden van een praktisch uitvoerbare vorm van bildung en dat impliceert een praktisch *aanvaardbare* vorm van bildung. Ik kies voor een invulling van bildung waarin kritisch denken en creativiteit een belangrijke rol spelen – breed gedeelde onderwijsbegrippen die, ja, toevallig ook economisch nut schijnen te hebben. Zo wordt er tegenwoordig ook onderzoek gedaan naar de economische opbrengsten van de ‘creatieve industrie’, een term die zonder ook maar een spoor van ironie het gelijk van Horkheimer & Adorno (2007 (1944)) bevestigt. Maar ook hier geldt dat de gitzwarte medaille een glimmende keerzijde heeft. Dankzij de angstwekkende analyse over de integrerende kracht van het kapitalisme van Horkheimer & Adorno (2007 (1944)) hebben we nieuwe interpretatiemogelijkheden opgedaan. Dat is een voorbeeld van hermeneutische vrijheid. Mogelijkheid plus bewustzijn. Dat we het eens zijn over de god van het geld in het onderwijs, wil niet zeggen dat die god alleenheerser is. Er is mogelijkheid, veel meer dan we denken.

DANKZEGGING

Toen ik jaren geleden eens een wat rommelig essay over hermeneutische vrijheid en bildung inleverde reageerden (nu afstudeerbegeleider) Jos de Mul en (nu adviseur) Gijs van Oenen destijds stimulerend enthousiast. Is dit geen masterscriptie? Welnu, dat is het mede dankzij jullie inderdaad geworden. Dank voor jullie suggestie en vertrouwen. Iets later heb ik nog een uitgebreid gesprek over mijn plan gevoerd met Jos de Mul, samen met mijn toen nog piepjonge dochter, Norah, die zo haar eigen hermeneutiek van het misverstaan in het gesprek introduceerde. Pre-corona was het, een eeuwigheid geleden, en ik heb er achteraf een beetje spijt van dat ik jullie niet vaker heb opgezocht op de faculteit. Terugkijkend op mijn studie kan ik wel zeggen dat ik dit soort gesprekken altijd heb ervaren als fantastische filosofische ontmoetingen, die ik erg zal missen en tegelijkertijd de rest van mijn leven zal blijven zoeken.

Ik wil hier nadrukkelijk mijn baas bedanken, Tosca, voor de tijd en haar engelengeduld en voor de vrijheid. Collega’s Edith en Ank bedank ik voor het feit dat ze mij hebben gestimuleerd om kritisch denken- en interpretatieles te gaan geven waardoor ik allerlei inzichten heb opgedaan die ook in deze scriptie zijn terechtgekomen. Nina, voor haar hulp in huis, de gezelligheid en de vele filosofische gesprekken. Mijn zus en mijn moeder en schoonmoeder, ‘omi en oma’, voor het al te regelmatig ter hand nemen van de opvoeding van mijn kinderen. Mijn broertje en Guido omdat ik hen zo af en toe kon proberen uit te leggen wat ik eigenlijk aan het doen was. En Peter, die nu in Duitsland van zijn pasgeborene een mens probeert te maken en met wie ik veel over deze onderwerpen heb gediscussieerd. Paul, die op een of andere manier altijd ideeën van ‘buiten’ aan mijn binnen kan koppelen en je het gevoel kan geven dat je iets zinvol zit te doen. Het was druk de afgelopen maanden en ik heb veel mensen gemist (sorry voor de afzeggingen Eric en Tiffany!), dus hierbij bedank ik iedereen om mij heen die het geduld heeft gehad om om mij heen te blijven.

Dat geldt in hoge mate voor mijn lief Marieke, die niet alleen in tijd en ruimte een onbeschrijfelijke bijdrage heeft geleverd aan dit project, maar ook in de vorm van zo af en toe broodnodige mentale en praktische ondersteuning. Ik verheug me erop om er weer samen op uit te kunnen trekken!

Ook mijn kinderen hebben de afgelopen tijd niet veel van hun vader gezien. Ik kan deze scriptie, over dit onderwerp, niet anders dan aan hen opdragen, aan de toekomst in de vorm van mijn twee grootste scheetjes:

Aan Lucas en Norah.

Olmo Linthorst
Delft, 1 juli 2022

Hoofdstuk 1:

Probleemstelling vanuit de literatuur

Bildung en hermeneutiek en de vrijheid om ‘nee’ te zeggen tegen je eigen vooroordelen.

Heel wat auteurs hebben al vastgesteld dat het eeuwenoude bildungsideaal niet zomaar van de plank gehaald kan worden, afgestoft en in gebruik genomen. Na het postmodernisme heeft het begrip een soort update nodig, zeggen talloze onderwijsdenkers, zodat het recht kan doen aan de inzichten uit het postmodernisme. Welke wereld geven we door? En bieden we volgende generaties genoeg de gelegenheid om daarvan hun eigen wereld te maken? In dit hoofdstuk ga ik in de literatuur op zoek naar de belangrijkste openstaande vragen over bildung en naar de problemen die een hermeneutische definitie van bildung met zich meebrengt. Ik kom tot de conclusie dat de radicale ‘vrijheid’ in hermeneutische zin problematischer is dan verwacht. Hoe met dit probleem om te gaan, bespreek ik in de hiernavolgende hoofdstukken.

§1

Postmodernisme en bildung: macht en universalisme

Het probleem met bildung dat in de literatuur wordt gesignaleerd is dat het begrip gezien kan worden als een vorm van westers en individualistisch vooruitgangdenken, waarbij het westen z'n ideeën liefst ook nog eens aan de hele wereld zou opleggen (Taylor 2017). Dat is problematisch voor een reeks van postmoderne denkers, van de hele vroege vaders van de ‘kritiese theorie’, Horkheimer en Adorno (Gur-Ze’ev 2002), tot de latere Foucault (Masschelein & Ricken 2003) en Lyotard (Koller 2003) en de allerjongste van het stel, Derrida (Wimmer 2001). Het is een divers clubje, maar als het om bildung gaat hebben ze toch wel iets gemeen, ziet Gustavsson (2014, 128): ze laten zien welke macht (*‘power’*) we hebben om ons woord universeel te maken.

De kwestie die Gustavsson (2014) centraal stelt is niet per se de macht van een heerser om wetten uit te vaardigen en naleving daarvan desnoods met geweld af te dwingen. Voor postmodernisten staat iets subtielers op het spel: de invloed van ingeburgerde gewoontes, de invloed van taal en van waarden en normen die we aan elkaar en aan volgende generaties doorgeven. Dit alles beïnvloedt ons perspectief op de wereld. Die invloed manifesteert zich in een onderling gesprek, maar ook via allerhande instituties, via de media, kunst en cultuur en via de markt. Taal is in al die ‘beïnvloedingssferen’ van cruciaal belang. En het onderwijs is van alle sectoren de plek waar de vorming van het nageslacht, via de taal, het meest expliciet aan de orde komt. Hier worden maatschappelijke ideeën, normen en idealen verwerkelijkt in een nieuwe generatie. Het is dan ook het onderwijs waar velen naar kijken als de vraag op tafel komt welke wereld wij precies willen doorgeven. Is dat een wereld waarin alles draait om economie en waarin onderwijs vooral een arbeidsmarktinstrument is (een klacht die je in de literatuur over bildung veel ziet)? Of kan onderwijs ook bijdragen aan een bredere ‘persoonsvorming’ van mensen – ergo: bildung? Maar welke wereld moet bildung dan precies doorgeven? En welke probleemanalyse van die wereld ligt aan bildung ten grondslag? Is dat een wereld in verval, waar concurrentie uit andere delen van de wereld op de loer ligt en de democratie onder druk staat? Waar bildung als een soort burgerschap verandering in moet brengen (Bauer 2003; Wahlstrom 2010 & 2022a & 2022b; Sjostrom & Eilks 2020)? Is dat een wereld waarin we bildung vooral aan de mensen zelf moeten overlaten (Wimmer 2001)? Of is dat een wereld waarin het westen een stapje terugdoet, zodat andere groepen de ruimte krijgen om zich te ontplooiën – planten en dieren inbegrepen (Taylor 2017)?

§2

Kritiek:

de mogelijkheid van subversiviteit

Moeten wij überhaupt bepalen welke wereld we willen doorgeven – en moet dat per se via *bildung*? Alhoewel het in de literatuur vooral gaat over de vraag hoe *bildung* te veranderen om het te kunnen behouden, heb ik daarop twee uitzonderingen gevonden. Zowel Masschelein & Ricken (2003) als Huijter (2015) zien het met *bildung* eigenlijk helemaal niet meer zitten. Daarbij vertonen ze duidelijke inhoudelijke overeenkomsten: allebei zien ze een gebrek aan kritisch vermogen in *bildung* en allebei zien ze het als te veel een politiek project – twee problemen die sterk samenhangen. Het probleem waar ik mezelf in deze scriptie voor stel komt deels voort uit hun analyses. Ik neem daarom de ruimte om hun kritiek uit te leggen en tot één punt samen te ballen. We moeten voorkomen dat *bildung* vooral een methode wordt waarmee we veiligstellen wat er is en daardoor komende generaties de kans ontnemen om hun eigen problemen en oplossingen aan te wijzen. Het doel van onderwijs is immers niet om te voorspellen wat goed is voor de toekomst, maar om bij te dragen aan het ontwikkelen van de onafhankelijkheid van komende generaties, zodat die zelf kunnen beslissen wat goed is (en nuttig en succesvol en ethisch), zegt Willbergh (2015, 12). Die suggestie is losjes op het postmodernisme geïnspireerd, ik zal hem straks nog uitgebreider behandelen aan de hand van Derrida. Hier klinkt hij nog als volgt: Kan *bildung* uiteindelijk zo kritisch, zo subversief zijn, dat het de potentie heeft om zichzelf te ondergraven? Kunnen nieuwe generaties dankzij een nieuwe definitie van *bildung* zo'n radicale breuk bewerkstelligen?

Masschelein & Ricken (2003) en Huijter (2015) denken van niet. Ze verwijzen allebei naar Humboldt, die in 1808 als directeur op het ministerie van Onderwijs in Pruisen (nu Duitsland) het toen net opkomende begrip *bildung* gebruikte om een nieuw, algemeen onderwijs vorm te geven en in te voeren. Dat onderwijs moest niet alleen bijdragen aan de vorming van individuen, maar ook aan de vorming van een sterke staat. Napoleon had Pruisen net in de pan gehakt en in reactie daarop wilden de Pruisen via het onderwijs hun staat wederopbouwen (Sorkin 1983; Lüth 1998). Vooral de politieke harmonie die Humboldt nastreefde, die eindigt in een soort nationalisme, maakt dat Huijter (2015) en Masschelein & Ricken (2003) het enthousiasme voor *bildung* proberen te temperen. Masschelein & Ricken (2003) betogen dat we *bildung* moeten zien als de voortzetting van een inmiddels eeuwenoud programma van individualisering via het algemene, waarbij dat algemene een specifieke set Verlichtingsidealen bevat over hoe een mens écht *mens* wordt – denk 'rationeel' en 'autonoom':

‘Dit “idee van humaniteit”, dat in *bildung* zit, blijft fundamenteel georiënteerd op de keuze van iemands eigen manier van leven als onafhankelijk, geëmancipeerd en door onszelf gestuurd of gecontroleerd.’ (idem, 142)

Autonomie is het idee dat mensen handelen naar een door zichzelf opgelegde wet. Het betekent, kortom, dat we onszelf controleren en besturen, onafhankelijk van anderen. Dat maakt ons vrij (geëmancipeerd). Maar Foucault heeft laten zien dat die zelfopgelegde wet niet van onszelf afkomstig is. Het is beslist geen toeval dat we twee eeuwen na de Verlichting nog steeds praten over *bildung* en humanisme, of over Verlichtingsidealen als kritisch denken en rationaliteit. De wet die we volgen is namelijk niet bedacht door onszelf, maar door ons allemaal, onze voorouders inbegrepen. Onze taal, de communicatieregels die we hanteren, de aannames die we delen, ze zijn allemaal onderdeel van een discours dat meebepaalt volgens welke (zelfopgelegde) wetten we leven. En als we inderdaad allemaal volgens dezelfde wet functioneren (hier nemen ze de auteurs begrip 'biopolitiek' van Foucault ter hand (idem, 146)) dan neemt de voorspelbaarheid en beheersbaarheid van de samenleving aanzienlijk toe.

Die beheersbaarheid kun je omarmen, maar dat deden de meeste postmodernisten beslist niet (ze zijn gevormd door de gruwelen van de Tweede Wereldoorlog, waarin op zeer *beheerste* wijzen miljoenen mensen werden vergast). Als we, kortom, bildung nu van stal halen om toekomstige generaties in te peperen dat ze rationeel-autonome individualisten moeten worden, dan kunnen we het bildungsideaal misschien beter ‘loslaten’, om ruimte te scheppen voor andere ideeën over samen-leven (idem, 150).

Huijer (2015) lijkt dezelfde gedachtelijn te volgen als ze praat over bildung die leidt tot ‘nette burgers die meewerken aan de huidige samenleving’. Terugverwijzend naar het algemeen onderwijs dat Humboldt begin negentiende eeuw invoerde legt ze uit:

“‘Ja’ zeggen tegen de bestaande samenleving werd daarmee onderdeel van de persoonlijke vorming die deze gymnasia aanboden. ‘Nee’ zeggen tegen de bestaande samenleving of deze radicaal willen veranderen viel buiten die doelstelling. Nou is dat natuurlijk prima als die samenleving een rechtvaardige en goede samenleving is. Maar wat als de bildung plaatsvindt in een samenleving die sterk nationalistisch is, die discriminatie en sociale ongelijkheid in stand houdt, de eigen cultuur boven alle andere verheven acht of geweld tegen andere staten propageert?’ (idem)

Er is wel iets met deze redenering aan de hand. Hij teleporteert Humboldt naar het heden alsof onze bildung nog hetzelfde kan zijn als die van vroeger. Dat wordt duidelijk wanneer Huijer (2015) zich afvraagt wat we precies hebben aan artsen die dankzij het eventuele invoeren van een klassiek bildungsideaal Homerus uit het hoofd kunnen opdreunen (idem). Alsof er daadwerkelijk mensen zijn die hier en nu voorstellen om een vorm van bildung in te voeren die studenten massaal verplicht om in het Grieks of Latijn Grote Werken van Dooie Denkers te lezen. Hetzelfde teleportatieprobleem zou ook Masschelein & Ricken (2003) kunnen raken, op een iets subtielere manier. Kunnen zij de problemen uit de twee eeuwen oude humboldtiaanse bildung zomaar naar het nu transponeren? Is ons discours inderdaad zo totalitair-humanistisch dat we bildung enkel en alleen nog als dat humanistische Verlichtingsideaal kunnen zien en niet anders? Is, met andere woorden, het postmodernisme ons discours soms nog steeds niet binnengedrongen? Die vragen zijn belangrijk als je suggereert dat bildung ook vandaag de dag een politiek instrument is om de burgers mee ‘klein’ te houden. Het zijn empirische vragen die de auteurs en ikzelf niet kunnen beantwoorden, maar ik vermoed dat het angstbeeld te sterk is.

Zuurmond (2020) denkt dat de kritiek van Huijer (2015) vanuit historisch perspectief niet klopt, omdat ze geen recht doet aan de breedte van het pedagogische aspect van bildung (Zuurmond 2020, 30–31). Maar in het citaat hierboven stelt Huijer (2015) echter ook een belangrijke en meer fundamentele eis aan bildung, die je ook los van haar historische analyse kunt lezen. Is bildung inderdaad in wezen altijd een ‘ja’ tegen het huidige systeem? Geven we via bildung simpelweg een onrechtvaardige samenleving door van de ene generatie op de andere, zonder enige vorm van kritiek? Of kan bildung wel degelijk ook ‘nee’ zeggen tegen een onrechtvaardige samenleving, *terwijl het zelf uit die samenleving voortkomt*? Masschelein & Ricken (2003) denken dat bildung ooit misschien een ‘kritische functie’ had, maar dat het inmiddels niet meer als ‘*point of resistance*’ kan dienen (idem, 139). Huijer (2015) gaat nog iets verder. Ze denkt dat bildung ook in het verleden verantwoordelijk was voor het in de kiem smoren van het ‘politieke, revolutionaire potentieel’ en dat het daarom ook nu in de weg zal staan van ‘de noodzakelijke politieke, sociale en economische veranderingen’ (idem). Met deze opmerking maakt Huijer (2015) duidelijk dat wat haar betreft de samenleving in opstand zou moeten komen tegen onrecht op allerlei fronten. Ze had de samenleving natuurlijk al ‘onrechtvaardig’ genoemd en ze noemt verderop nog meer politieke problemen die dringend om een oplossing vragen, zoals het beperken van klimaatverandering, het aanpakken van de

vluchtelingenproblematiek, het bestrijden van terrorisme en het aanpakken van de problemen in achterstandswijken (idem). Het mag duidelijk zijn dat Huijer (2015) net als Humboldt een nogal een politieke visie op het onderwijs heeft. Dat is onfortuinlijk, omdat kinderen van overheidswege verplicht worden om jarenlang in de schoolbanken door te brengen. Dat maakt ze natuurlijk wel vaker een gewild doelwit voor politiek idealisme, maar pogingen om expliciet politiek te bedrijven via het onderwijs hebben als vervelend nadeel dat die pogingen de democratische legitimatie van de algemene leerplicht in het onderwijs ondergraven. Bovendien wekt Huijer (2015) met haar expliciete roep om politiek in het onderwijs de indruk dat ze over haar eigen graf heen wil regeren. Is het niet aan de toekomstige generaties zelf om vast te stellen wat hun problemen zijn en hoe ze die willen oplossen? De les van het postmodernisme is toch dat wij niet de toekomst van anderen kunnen bepalen zonder dat die anderen daar hun eigen zegje in moeten kunnen doen? Als de vraag simpelweg zou zijn hoe we kunnen voorkomen dat we een onrechtvaardige samenleving doorgeven, dan is het evidente antwoord om *nu* die samenleving rechtvaardiger te maken. Maar *bildung* gaat niet over het nu, *bildung* gaat over de toekomst en over onze invloed op de toekomst via onze invloed op de generaties die wij nu opvoeden en onderwijzen. *Bildung* gaat over de vraag hoe ver die invloed mag gaan over de vraag hoe wij toekomstige generaties de mogelijkheid bieden om onze invloed weer ongedaan te maken, mochten ze dat nodig vinden. We moeten over *bildung* nadenken zonder die ene fundamentele vraag uit het oog te verliezen: Hoe kan *bildung* het toekomstige generaties mogelijk maken om met hun eigen probleemanalyses en oplossingen te komen? Eigenlijk is dat nog niet radicaal genoeg omschreven. De opdracht die Huijer (2015) meegeeft is deze: **Hoe behoudt *bildung* de mogelijkheid om ‘nee’ te zeggen tegen zichzelf?**

§3

Bildung en hermeneutische onzekerheid

...en vrijheid?

Er is een filosofische traditie waarin theorieën die zichzelf ondergraven op de agenda staan. Dat is de hermeneutiek, de filosofie van de interpretatie. Interpretieren is het proces van betekenisgeven, aan de wereld en aan jezelf. Een interpretatie bepaalt dus hoe we naar de wereld kijken en hoe we onszelf in relatie tot die wereld zien. *Bildung* is een interpretatieproces. De betekenis die we aan de wereld geven *vormt* ons. Dat *bildung* een interpretatieproces is, is in de literatuur een gegeven. Ook de vraag of *bildung* een zichzelf-ontkennende salto kan maken staat al langer op de agenda, meestal in de vraag wat de rol is van traditie versus vernieuwing, maar net zo goed in de constatering van Gadamer dat we alleen kunnen oordelen op basis van vooroordelen. Kun je een nieuw oordeel vormen, dat het vooroordeel waar het oordeel op gebaseerd is ondergraaft? Mijn hypothese is altijd geweest dat *bildung* die salto inderdaad kan maken als je het begrip maar voldoende systematisch hermeneutiseert. Ik zeg ‘geweest’ omdat ik na enige studie tot de conclusie ben gekomen dat het iets ingewikkelder ligt dan verwacht. Vanuit de hermeneutiek gezien, lijkt er minder mogelijk dan gedacht. Daar wil ik de komende alinea’s, aan de hand van Gadamer en Derrida, dieper op ingaan. Hoe kan een hermeneutische definitie van *bildung* het mogelijk maken diezelfde *bildung* te ondergraven? Of, om dezelfde vraag vanuit hermeneutisch perspectief te stellen: hoe kan een oordeel de fundamentele onder zichzelf vandaan slopen? In de literatuur begint deze onmogelijke salto met een belangrijke inperking van onze interpretatievermogens.

3.1 Eindigheid, onzekerheid, vrijheid

Er is een fundamenteel filosofisch-hermeneutisch inzicht dat ik in deze scriptie centraal wil stellen, omdat het bepalend is voor de vraag hoe groot de vrijheid is die we hebben om ‘nee’

te zeggen, hoe groot de vrijheid is om een richting te kiezen die volstrekt los staat van de wereld zoals die is. Dat inzicht noem ik ‘hermeneutische onzekerheid’ en het komt voort uit onze perspectivistische eindigheid. In het kort: Wij kunnen niet alles weten omdat we eindige wezens zijn. Zelfs van onszelf (van onze geest en van ons lichaam) weten we na een heel leven nog niet alles. Dit inzicht geeft de grenzen aan van onze hermeneutische bewegingsvrijheid. Ik zal hier toelichten waarom dat zo is.

eindigheid

We zijn eindig omdat wij, mensen, niet *overal* en niet *altijd* zijn. Als we er vanuit gaan dat wij bestaan en dat er een wereld met andere mensen om ons heen is (wat geen filosofische vanzelfsprekendheid is, vandaar dat ik die aanname toch even expliciet maak), dan volgt uit het concept ‘wereld’ en ‘andere mensen’ dat wij *niet die wereld en niet die andere mensen zijn*. We vallen niet samen met die wereld en de andere mensen. Wij zijn *hier* en *nu* en onze medemensen en de wereld zijn ergens anders.

Sterker nog, we vallen ook niet samen met onszelf. We zijn onéén omdat we, in tegenstelling tot bakstenen, bomen en bacteriën, over onszelf nadenken en betekenis geven aan onszelf – aan ons lichaam en aan onze gedachten. We hebben een bewuste relatie met ons lichaam en onze geest. In hermeneutische zin zijn ons lichaam en onze geest vreemde elementen waaraan wij betekenis geven via ons bewustzijn ervan, precies zoals we de rest van de vreemde wereld interpreteren via ons bewustzijn van die wereld. Kortom, het feit dat we eindig zijn in ruimte en tijd maakt interpretatie mogelijk. Als we zouden samenvallen met de wereld, zou die wereld ons volledig bekend zijn en konden we hem geen betekenis geven. (De Mul 1993, hoofdstuk 9, §2.3, 446–449)

onzekerheid

Het feit dat we eindig en onéén zijn mag als vanzelfsprekend overkomen, het is wel een vanzelfsprekendheid met praktische consequenties. Dat we niet overal en altijd zijn betekent ook dat we niet alles kunnen weten. Sterker nog, gezien de minuscule omvang die we in ruimte en tijd innemen (in vergelijking met het complete universum – zowel in de omvang als in de geschiedenis en toekomst daarvan, in ruimte en tijd dus), kunnen we wel zeggen dat we bijna niets weten, bijna oneindig weinig. We hebben geen idee hoe het er honderd jaar geleden aan toe ging op de plek waar we nu zijn, en geen idee hoe het er nu aan toe gaat aan de andere kant van de wereld (of waar dan ook in het universum).

Het feit dat we heel weinig weten levert ook het probleem op dat we niet zeker weten. Met andere woorden, onze eindigheid levert een basale onzekerheid op in onze interpretaties. Dat komt omdat we niet boven onszelf kunnen uitstijgen om vanuit een positie waarin we alles zien, in ruimte en tijd, antwoord te kunnen geven op de vraag of wij aardse onderlingen het nou bij het juiste eind hebben of niet. We kunnen geen positie innemen die ons uitzicht geeft op wat buiten onze hermeneutische grenzen ligt. We kunnen geen archimedisch standpunt innemen, heet het dan in vaktermen, geen goddelijk perspectief op de wereld. In de hermeneutiek wordt ons eindige perspectief meestal een ‘horizon’ genoemd, de uiterste grens van onze kennis en ervaring, een grens die we niet kunnen overschrijden. Ja, we kunnen onze horizon oprekken door op reis te gaan in ruimte en tijd – door ons ruimtelijk te verplaatsen over de wereld (fysiek of mentaal) of door ons temporeel te verplaatsen (richting toekomst of verleden). We kunnen perspectieven met elkaar delen. Ik vermoed dat we zelfs slimmer kunnen worden. Maar zelfs als de waarheid bestaat en we hebben hem toevallig te pakken, dan ontbreekt het ons aan het almachtige, absolute perspectief dat ons een eindoordeel kan verschaffen over de vraag of onze waarheid waar is. Daarom is hermeneutische onzekerheid wat mij betreft een ‘grondgevolg’ (om het woord ‘beginsel’ te vermijden) van onze hermeneutische eindigheid.

vrijheid?

Het feit dat we niet met onszelf en de wereld samenvallen maakt interpretatie mogelijk. Het feit dat we een eindig perspectief op de wereld hebben, maakt het mogelijk om te zien hoe fundamenteel onzeker onze interpretaties zijn. We hoeven ons eigen perspectief op de wereld dus niet te beschouwen als de onherroepelijke waarheid. Dat biedt vrijheid. (Zie hoofdstuk 2, §1.2.) We kunnen de wereld (onzelf inbegrepen) ook van nieuwe betekenis voorzien. Maar hoe groot is deze interpretatievrijheid precies? Kunnen we de wereld ook helemaal opnieuw interpreteren, zodat we los komen van de interpretaties die onze voorouders ons (via opvoeding en onderwijs) hebben meegegeven? Kunnen we ‘nee’ zeggen tegen de samenleving door die samenleving radicaal opnieuw te interpreteren? En als die mogelijkheid bestaat, kan die mogelijkheid dan worden opgenomen in een theorie over bildung, een theorie over de vorming aan nieuwe generaties die tegelijkertijd de mogelijkheid open houdt voor toekomstige generaties om de wereld opnieuw te interpreteren?

Interpretatievrijheid (en dat geldt ook voor hermeneutische vrijheid, waarover in latere hoofdstukken meer) zijn geen systematisch onderdeel van het hermeneutische discours. Dat klinkt gek en dat is het ook, maar ik heb er in de literatuur geen definitie van gevonden, laat staan een problematisering. Dat betekent dat er voor zover ik weet geen antwoord uit de literatuur valt te halen op de vraag hoe ver (of hoe diep of hoe radicaal) onze interpretatievrijheid reikt of is of kan zijn. Maar dat wil niet zeggen dat niemand er iets over heeft gezegd, zij het op een minder directe manier. Er vindt nog steeds een belangrijk debat plaats in de hermeneutiek over de rol die onzekerheid in onze interpretaties speelt. Dat debat raakt net zo goed aan onze interpretatievrijheid.

Met de aannames ‘eindigheid, onzekerheid & vrijheid’ in de hand heb ik naar de literatuur over bildung en hermeneutiek gekeken – en daarbij specifiek naar de literatuur over Gadamer en Derrida en de grenzen van onze interpretatievrijheid. Zoals ik al eerder suggereerde is de mate van vrijheid me tegen gevallen. Maar ik leg graag uit waarom precies, want ik denk dat het debat tussen Gadamer en Derrida wel degelijk bepalend is voor de oplossingsrichting die ik in volgende hoofdstukken wil gaan onderzoeken.

3.2 Onzekerheid in de hermeneutiek

Onzekerheid is niets nieuws. Het speelt een rol in iedere wetenschappelijke discipline. Dat komt omdat er geen perfect model van de wereld bestaat dat perfecte voorspellingen oplevert; er is altijd een ‘onzekerheidsmarge’. Dat woord is niet toevallig gekozen. Onzekerheid is voor wetenschappers een duivels ding is, we duwen het liefst zoveel mogelijk naar de marge. En het hoort natuurlijk ook bij de klassieke opvattingen over wetenschap om te proberen tot steeds zekerder kennis te komen.

De neiging om onzekerheid een ‘plekje’ te geven, liefst ergens waar hij niet in de weg loopt, bestaat ook in de hermeneutiek. Het ‘officiële’ verhaal is dat de hermeneutiek eindigheid en onzekerheid omarmt. In het artikel over hermeneutiek in de *Stanford Encyclopedia of Philosophy* staat dan ook dat ‘je zou kunnen zeggen dat de hermeneutiek een positieve houding’ heeft, ten opzichte van ‘de eindigheid van ons verstaan’, dat wil zeggen, ten opzichte van het feit dat onze interpretaties van de wereld ‘onontkoombaar onvolledig’ zijn en altijd ‘open staan voor heroverwegingen’ (George 2020, §1.2). In deze formulering zit niet alleen eindigheid, maar ook heel duidelijk onzekerheid: er bestaat geen laatste oordeel op basis waarvan we kunnen zeggen dat we zeker weten wat we weten. Het onofficiële verhaal is echter dat ook in de hermeneutiek discussie bestaat over de plek die onzekerheid inneemt. Hoe centraal moet hij staan? Mag ‘ie in de weg lopen of kan hij om praktische redenen naar de marge worden verbannen? Over deze kwestie voerden Gadamer en Derrida in 1981 een belangrijk debat. Een debat dat nu nog resoneert in de literatuur. Derrida wierp tijdens dat

debat in feite Gadamer voor de voeten dat hij de hermeneutische onzekerheid niet serieus genoeg neemt. Gadamer, in zijn nadruk op ‘verstaan’, veroorlooft zich wat Derrida betreft te veel zekerheid.

3.3 Gadamer en onzekerheid: vooroordelen

Gadamer, de filosoof van het ‘verstaan’, wordt wel gezien als de vader van de moderne hermeneutiek. En alhoewel hij met zijn herwaardering van het vooroordeel een belangrijke bijdrage heeft geleverd aan het loswrikken van hermeneutische zekerheden, heeft hij met zijn nadruk op ‘verstaan’ ook nieuwe zekerheid aan het discours toegevoegd. De term ‘verstaan’ wordt nog steeds door velen gebruikt, maar in deze scriptie, waarin onzekerheid zo centraal staat, kan ik die niet overnemen, zal ik hieronder uitleggen.

In zijn klassieker *Waarheid en Methode* (1960) bracht Gadamer het inzicht naar voren dat ieder oordeel gebaseerd is op een ‘vooordeel’ (idem, 268–273). Ik zet het hier (eenmalig) tussen aanhalingstekens omdat het niet het vooroordeel is zoals we dat meestal gebruiken, in pejoratieve (veroordelende) zin. Gadamer bedoelt met dit vooroordeel alles wat onze oordelen beïnvloedt, al onze voorkennis, onze taal, cultuur, traditie, moraal, kortom, alles wat ons vormt en daarmee onze blik op de wereld bepaalt – zelfs als we iets in ons denken vernieuwen, dan blijft altijd veel meer van het oude in ons denken aanwezig dan we denken, zegt Gadamer (idem, 282–283). We kijken naar de wereld vanuit ons eigen voorgevormde perspectief en daarmee is logischerwijs dat perspectief bepalend voor de betekenis die we aan de wereld geven. Dat betekent dat iedere interpretatie, iedere betekenis die wij geven aan de wereld (en aan onszelf), gebaseerd is op (de inmiddels geïnternaliseerde resultaten van) eerdere interpretaties. Zonder vooroordeel geen oordeel, wat Gadamer betreft (idem, 269). Daarom is interpreteren niet een soort eenrichtingsverkeer van de-wereld-die-tot-ons-komt en die wij daardoor simpelweg leren kennen, een ‘wat je ziet is wat je krijgt’. Nee, als we de wereld beter willen begrijpen, zullen we niet alleen de wereld maar ook onze vooroordelen moeten onderzoeken (idem, 271–272).

Deze herwaardering van het vooroordeel is ook een herwaardering van de onzekerheid in onze interpretaties. En zo bedoelde Gadamer het ook: hij zag hoe Verlichtingsdenkers het vooroordeel veroordeelden, in hun zoektocht naar zekere kennis (idem, 273). Gadamer constateerde dat die zogenaamd zekere kennis altijd gebaseerd is op vooroordelen waarvan we ons misschien niet eens altijd bewust zijn (ibid). Door vooroordelen onder de oordelen te schuiven, verliest het begrip ‘zekerheid’ aan, inderdaad, zekerheid. Dit werd vooral als een probleem gezien voor de geesteswetenschappen. Weten we wel zeker dat er niet nog meer vooroordelen verstopt zitten in onze oordelen, vooroordelen die we eerst moeten rationaliseren voor we van zekere kennis kunnen spreken? Maar de onzekerheid neemt nog verder toe. Want Gadamer betoogt dat we nooit in één mensenleven al onze vooroordelen kunnen kennen (idem, 301). Omdat wij eindige wezens zijn, met een begrensds perspectief op de wereld, is de interpretatieruimte die we als eindige mensen vóór ons hebben oneindig, suggereert Gadamer (ibid.; zie ook De Mul 2011, 650). Dus ook al zouden we ons hele leven wijden aan het in kaart brengen en rationaliseren van onze vooroordelen, dan nog zouden we in dat proces weer nieuwe vooroordelen opdoen die we moeten rationaliseren, zodat een oneindig proces ontstaat waar uiteindelijk alleen de dood een eind aan kan maken. Daarmee is de kans op zekere kennis in feite verkeken.

Toch omarmt Gadamer deze oneindigheid en hermeneutische onzekerheid maar half. Hij blijft gedurende zijn lange werkzame leven benadrukken – en in de literatuur doen velen dat met hem – dat we de wereld in beginsel ‘verstaan’. Ook tijdens het debat met Derrida wijst Gadamer op dit ‘unieke vermogen’ van mensen (Swartz & Cilliers 2003, 5). Het begrip ‘verstaan’ is in de hermeneutiek wijdverbreid, maar ik neem het niet over. Ik zie de geschiedenis van de hermeneutiek als een beweging waarin ‘verstaan’ juist steeds verder

geproblematiseerd wordt, waardoor ‘verstaan’ zelf nooit het eindstation kan zijn. Dat ‘verstaan’ nu wel degelijk als eindpunt wordt gepresenteerd, zie je ook aan het eerdergenoemde encyclopedische lemma over de hermeneutiek van George (2020), die wel heel plichtsgetrouw noemt dat de hermeneutiek vertrekt vanuit het principe van onzekerheid, maar die in de rest van de tekst het begrip ‘verstaan’ van Gadamer overneemt (en die, alsof het punt nog benadrukt moest worden, de filosofie van Derrida expliciet buiten de hermeneutiek plaatst (ibid) – iets wat Gadamer, *to his credit*, juist niet deed (Gadamer 1995, 148). Het gevolg is dat in de literatuur over het snijvlak tussen onderwijs en hermeneutiek, bildung eindigt als een begrip dat bijdraagt aan het ‘verstaan’ van de wereld, op de traditioneel-gadameriaanse wijze. Dat betekent dat hermeneutische onzekerheid in bildung eindigt als, hoogstens, een ‘open houding’ (Fairfield 2017, 542; Fairfield 2016, 516) of een ‘vragende houding’ (Grondin 2010), die voorkomt dat je al te vastgeroest raakt in je interpretaties.

Ik zeg dit niet omdat ik geloof dat die houding niet bestaat, ik zeg het alleen omdat ik niet geloof dat uit een open houding (of welke houding dan ook) automatisch ‘verstaan’ volgt. Of Gadamer dit wél denkt is moeilijk vast te stellen. Het ene moment komt het onzekerheidsprincipe duidelijk terug in zijn constatering dat we nooit ‘beter’ maar alleen steeds opnieuw ‘anders’ verstaan, *‘als we überhaupt verstaan.’* (Gadamer 1960, 296; nadruk origineel), terwijl een paar pagina’s verderop dankzij onze afstand tot het te interpreteren object ineens de ‘ware betekenis’ en ‘echt verstaan’ komen bovendrijven (idem, 298). Maar dit is geen scriptie over Gadamer. Voor mij is het probleem van de ‘hermeneutiek van het verstaan’ simpelweg de nadruk op het succes van interpretaties, waardoor hermeneutische onzekerheid naar de achtergrond verdwijnt. Dat is een probleem, ten eerste, omdat we niet zeker weten of we daadwerkelijk succesvol zijn – of in welke mate. Onzekerheid (onbeslisbaarheid, zou Derrida zeggen, over de vraag of we de waarheid in pacht hebben) zorgt ervoor dat we geen finaal oordeel kunnen vellen over de vraag in hoeverre een interpretatie geslaagd is, met andere woorden: of we ‘verstaan’ of ‘misverstaan’. Als we onzekerheid serieus willen nemen, kunnen we niet doen alsof ‘verstaan’ een vanzelfsprekende hermeneutische basis is. Daar komt bij, ten tweede, dat ‘verstaan’ als basispresumptie helemaal niet nodig is. Waarom moet het succesgehalte van interpretaties überhaupt vooraf benadrukt worden? Welk probleem probeert Gadamer op te lossen door een ‘zware’ term als ‘verstaan’ te gebruiken, terwijl ‘interpreteren’ het werk net zo goed kan doen? Is dit inderdaad een manier om ‘nihilistisch relativisme’ te bestrijden, zoals Seo (2013) suggereert? En zo ja, waarom zouden de geesteswetenschappen ruim een eeuw na Nietzsche nog huiveren voor dat zogenaamde filosofische massavernietigingswapen? Het lijkt mij evident dat hermeneutische eindigheid en onzekerheid een vorm van relativisme impliceren. Als je denkt dat daar maatregelen tegen nodig zijn, doe je net alsof de hermeneutiek in z’n uppie de hele wereld kan ontaarden (waardoor ‘met iedere stap conflicten ontstaan’, denkt Leone (2017, 225)). Zou het? Als we, met Gadamer, in onze eindige levens niet genoeg tijd hebben om alle vooroordelen te rationaliseren, hebben we dan wel genoeg tijd om al onze vooroordelen te irrationaliseren (te relativiseren, te deconstrueren of, zo je wilt, te *vernietigen* (Heidegger 1962 (1927, §6)))? Ook onze interpretaties over de invloed van de hermeneutiek zijn aan eindigheid en onzekerheid onderhevig; alleen al daarom ben ik geneigd de invloed van een of andere vorm van hermeneutisch relativisme op dit punt niet te willen overdrijven.

Een veel belangrijker probleem dan een vorm van relativisme is voor mij het gevaar van een hermeneutisch determinisme². Waar eindigt de keten van vooroordelen die aan ieder

² Toen ik dit schreef had ik in het vervolg van mijn scriptie nog een passage opgenomen over de veronderstelde vrije wil in hermeneutische vrijheid en het probleem van het determinisme. Ik denk namelijk dat het mogelijk is om met behulp van de ‘kennisconditie’ van Nahmias (2001) en de kennisopties en interpretatievrijheid (die ik in

oordeel voorafgaat? En hoe bepalend zijn die vooroordelen precies in het vormen van een oordeel? De herwaardering van het vooroordeel door Gadamer treft niet alleen de zekere kennis van Verlichtingsdenkers, hij treft ook ons, in deze zoektocht naar een definitie van *bildung* die zichzelf kan ondergraven. Als we alleen op basis van reeds bestaande vooroordelen kunnen oordelen, is onze interpretatievrijheid al behoorlijk beperkt. Daar komt nog bovenop dat we die vooroordelen al vanaf jonge leeftijd ‘binnenkrijgen’, via opvoeding en onderwijs (en natuurlijk via talloze andere invloedssferen). Het vormen van een wereldbeeld dat bepaalt hoe we naar de wereld kijken begint waarschijnlijk al vroeg, ver voordat we dat proces zelf kunnen beïnvloeden (laat staan besturen, laat staan ‘autonomie’). Dat maakt de vraag naar een subversieve *bildung* nog ingewikkelder en nog belangrijker. Kunnen we ‘nee’ zeggen tegen de interpretaties waarmee de samenleving ons heeft volgestopt? Nee zeggen tegen de vooroordelen die we tot nu toe hebben vergaard?

3.4 Onzekerheid en Derrida: schijnbevrijding?

In mijn zoektocht naar iets subversiefs, naar een moment van vrijheid in de keten van hermeneutische vooroordelen, is mijn hoop altijd gevestigd geweest op de ‘deconstructie’ van Derrida. Deconstructie betekent in feite dat je een diepgravende studie maakt van de vooroordelen die aan een oordeel voorafgaan, vooroordelen die het oordeel mogelijk maken en die tegelijk aan dat oordeel ontsnappen. Deconstructie vereist kritisch denken en creativiteit en draagt de belofte in zich van vernieuwing. Maar Derrida is niet voor niets onderdeel van mijn probleemstelling. *Bildung* – of hermeneutische vrijheid – simpelweg definiëren als een vorm van deconstructie is niet de oplossing.

hoop

Derrida heeft veel invloed gehad op de hermeneutiek omdat hij veel radicaler dan Gadamer de onzekerheid omarmt. Zijn nadruk op de onoverwinnelijkheid van hermeneutische onzekerheid maakt dat zijn denken ook wel omschreven is als ‘radicale hermeneutiek’ (Caputo 1987), of als het ‘slechte geweten’ van de hermeneutiek (De Mul 1993, hoofdstuk 8, §2.3, 408) en als ‘anti-hermeneutiek’ (De Mul 2011, 644). Omdat Derrida zich zo bewust was van de onzekerheid van zijn eigen werk, wilde hij nooit een complete ‘methode’ schrijven, of een handleiding voor deconstructie die je simpelweg van A tot Z kunt doorlopen om vooroordelen te ontmaskeren. Ik kan dan ook niet naar een algemene, samenhangende theorie van Derrida verwijzen waarin je dit allemaal rustig kunt nalezen. Derrida wist dat een algemene theorie intrinsieke tegenstellingen zou vastleggen en dat was precies wat hij wilde tegengaan. Zodra je van Derrida een algemeen toepasbare theorie maakt, zegt Caputo (1987), zodra je het inzicht van Derrida *vastlegt* in een algemene theorie van de hermeneutiek, dan is dat ook gelijk het einde van de hermeneutiek zelf (idem, 188). Dat klinkt hoopgevend. Stel dat we, gewoon zoals altijd, onze interpretaties doorgeven aan komende generaties (opvoeding, onderwijs, *bildung*, etc) en stel dat we ze daar bovenop ook het vooroordeel meegeven dat ze die interpretaties altijd weer kunnen deconstrueren, om zichzelf de vrijheid te verschaffen een totaal ander wereldbeeld te vormen dan wat wij ze gaven. Zou dat *bildung* radicaal open maken?

In de literatuur wordt Derrida’s deconstructie ook in verband wordt gebracht met een zekere openheid. En daarmee bedoel ik niet een open houding, maar een openheid in de hermeneutiek zelf. Een openheid waarin het nieuwe, onbekende en tot dan toe ongezegde tot stand kan komen. Deze vernieuwing is niet simpelweg een nieuwe combinatie van het bestaande, maar een vernieuwing van buitenaf die het bestaande loswrikt en in beweging brengt. ‘Deconstructie probeert het systeem opener te maken in naam van hetgeen dat in

een volgend deel uitwerk) een nieuw perspectief te bieden op het debat over de mogelijkheid van een vrije wil. Ik heb die passage vanwege ruimtegebrek moeten schrappen en hoop er nog eens op terug te kunnen komen.

termen van het systeem niet gedacht kan worden (maar dat toch het systeem mogelijk maakt)', zeggen Biesta & Stams (2001, 68). Dat suggereert dat deconstructie iets nieuws naar voren kan brengen dat er tot dan toe niet was en dat volledig ontsnapt aan wat er al was. Wimmer (2001) ziet zelfs expliciet mogelijkheden voor verzet tegen de onrechtvaardige samenleving via *bildung*. Het is een muizengaatje waar Wimmer ons in meeneemt en het resultaat is een zeer bescheiden vorm van *bildung*, maar toch. Volgens hem moeten we *bildung* zien als een derridiaans *geschenk* (een 'gift'), dat je krijgt zonder dat je het weet, zodat het geschenk (en de schenker) je autonomie niet aantast. Een geschenk van de ene generatie aan de andere, droom ik even hardop, die tegelijkertijd de autonomie van een volgende generatie in stand houdt? Het is een eenmalig geschenk, denkt Wimmer (2001), het is iets als 'de wil om zelf te denken en zelf waar te nemen, de wil tot kennis misschien' (idem 168–169). Wie het geschenk geeft, hoe en waarom en wanneer blijft onduidelijk – ook omdat je deze vorm van *bildung* volgens Wimmer (2001) niet kunt voorspellen of afdwingen. Maar Wimmer (2001) plaatst ook een kanttekening, die toch wel belangrijke consequenties heeft voor de mogelijkheid van verzet. Een kanttekening die dagdromers ruw wakker schudt.

wanhoop

Om te beginnen is de belofte van het 'nieuwe' in deconstructie al snel minder nieuw dan je misschien dacht. Ja, deconstructie brengt tegenstellingen naar voren die we wellicht liever vergeten, maar deconstructie is tegelijkertijd beslist *geen radicale afwijzing van het oude*. Hoe dat zit, leg ik hieronder uit. Eerst met een voorbeeld over recht en onrecht, daarna aan de hand van de tekst over *bildung* en Derrida van Wimmer (2001), die uiteindelijk ook met het probleem van (on)rechtvaardigheid eindigt (idem, 169 e.v.).

In een van zijn meest bekende deconstructies beargumenteert Derrida (1992 (1990)) dat beslissingen van rechters om drie redenen inherent onrechtvaardig zijn: omdat rechters recht maken (jurisprudentie) terwijl ze ook het recht (de wet) moeten volgen; omdat een *algemene* wet nooit helemaal past op de *unieke* omstandigheden waarover de rechter moet beslissen; en omdat de rechter nooit alle omstandigheden kan kennen en meewegen in een besluit (idem, 22–29). In alle drie de redenen speelt het probleem van hermeneutische onzekerheid een belangrijke rol, ziet Derrida. Rechters kunnen niet vervangen worden door een computerprogramma, maar moeten om rechtvaardig te zijn een 'vrije beslissing' nemen, die tegelijkertijd vanwege de daaronder schuilgaande onzekerheid ('*undecidability*') nooit perfect rechtvaardig is (idem, 24). In de praktijk van het recht zijn daarom rechtvaardigheid en onrechtvaardigheid met elkaar verbonden, terwijl we deze termen vaak gebruiken alsof ze elkaar uitsluiten. Wat Derrida met dit voorbeeld wil laten zien is dat er altijd iets is dat wij denken te kunnen uitsluiten in een helder afgebakende interpretatie, terwijl dat 'iets' bij nader inzien diezelfde interpretatie blijkt te bepalen én te problematiseren.

Als het gaat om (on)rechtvaardigheid, wijst Fraser (1991) erop dat het inzicht van Derrida (1992 (1990)) niet nieuw is. We hebben immers al het aristoteliaanse begrip *Phronesis*, dat zoiets betekent als praktische wijsheid in het oordelen (Fraser 1991, 1327). Dat begrip bestaat dankzij de hermeneutische onzekerheid – al heette dat ten tijde van Aristoteles natuurlijk niet zo. Maar *Phronesis* is in de hermeneutiek inderdaad altijd een belangrijk principe geweest: de praktijk vraagt van ons dat je laveert tussen algemene regels, contextuele kennis en de tekst (of de zaak) zelf, die je probeert te interpreteren, om uiteindelijk tot de best mogelijke interpretatie te komen – het beste rechterlijke oordeel of theologische inzicht. Niet voor niets is de hermeneutiek eeuwenlang vooral een theologische en juridische discipline geweest, gericht op het interpreteren van De Wet of van Gods Woord. Je kunt je, met Fraser (1991), afvragen of de deconstructie van Derrida (1992 (1990)) wel écht nieuwe inzichten heeft opgeleverd. Iedereen die professioneel de wet leest weet dit toch allang? Ja en nee. Ja, interpreteren is moeilijk, dat is bekend. Maar traditioneel gezien was hermeneutische

onzekerheid vooral iets dat we moesten overwinnen (Grondin 2016, 299). Als we gewoon nog beter ons best doen (en misschien juist wél gebruikmaken van algoritmes) dan kunnen we uiteindelijk perfecte beslissingen nemen. Dat het moeilijk is om goed te interpreteren was Aristoteles al bekend, maar dat onzekerheid-vrijheid en rechtvaardigheid-onrechtvaardigheid hand in hand gaan, beschouw ik als een nieuwe kijk op de zaak. Dit is een creatief en tegelijk kritisch perspectief dat we nog niet hadden.

Met haar verwijzing naar Aristoteles miskent Fraser (1991) ook de intentie waarmee Derrida in het algemeen leest. Die doet dat expliciet niet om uiteindelijk de ‘beste’ interpretatie te vinden. Hij wil met zijn deconstructie niet dicht bij de ‘bedoeling’ van een tekst of van een schrijver komen (laat staan dicht bij God). Zijn intentie is om de geijkte interpretatie van teksten en begrippen zo te ondergraven dat vernieuwing mogelijk wordt. Die vernieuwing ontstaat door een specifieke combinatie van hermeneutische vooroordelen die Derrida bij het lezen al dan niet hanteert. Niet: de hermeneutiek van het ‘verstaan’, waarin we altijd bezig zijn elkaar te begrijpen. Wel: het onzekerheidsprincipe, dat een stabiele, definitieve interpretatie van een tekst uitsluit. Derrida voelt, met andere woorden, de vrijheid om een tekst radicaal anders te interpreteren dan de oorspronkelijke bedoeling van een schrijver of de eventuele gezaghebbende interpretatie van voorgangers. Maar daarnaast hanteert hij ook een ‘relevantieprincipe’. Daarmee bedoel ik dat hij zijn vrijheid niet inzet om zomaar een begrip uit zomaar een tekst op zomaar een manier te deconstrueren, maar dat hij altijd probeert relevant te zijn in het toepassen van zijn vrijheid. Deconstructie is bepaald geen willekeur. Derrida leest zorgvuldig en destilleert uit de tekst een begrip waarvan hij denkt dat het belangrijk is voor onze (!) interpretatie van die tekst. Dat begrip legt hij vervolgens op de pijnbank van de filosofische traditie, waar hij het begrip analyseert, uit elkaar trekt en omgekeerd terug in elkaar zet (en waarbij hij onderweg niet zelden ook die filosofische traditie van een nieuwe interpretatie voorziet). Het resultaat is dat in het begrip nu tegenstellingen naar voren komen die de bedoeler (de schrijver of een andere interpretator) waarschijnlijk over het hoofd zag, waardoor Derrida de tekst van de bedoeler van geheel nieuwe betekenis voorziet en tegelijkertijd ‘ondermijnt’ (De Mul 1993, hoofdstuk 8, §2.3, 408). Derrida schuift, met andere woorden, niet zomaar Gadamer’s principe van ‘verstaan’ opzij, hij neemt er de principes van onzekerheid, vrijheid en relevantie voor terug.

Waarom is dit iets om wanhopig van te worden? Dat komt door de volgende drie inzichten die uit deze korte kennismaking met Derrida volgen.

één: deconstructie is hermeneutiek

Het eerste voor deze scriptie relevante inzicht dat hieruit volgt is dat deconstructie bepaald niet in een hermeneutisch vacuüm plaatsvindt. In veel opzichten *kan* deconstructie geen anti-hermeneutiek zijn, omdat Derrida de lezer ervan moet zien te overtuigen dat in een belangrijk deel van de tekst een interpretatieve opening zit waar hij samen met zijn lezers doorheen kan kruipen zodat we, terugkijkend, de tekst fundamenteel anders bezien. Als deconstructie een interpretatie zou opleveren die te ver van onze vooroordelen af staat, zouden zijn lezers hem niet meer kunnen volgen. Dan kruipen ze niet mee en zien ze ook (het belang van) de nieuwe betekenis van het gedeconstrueerde begrip niet. In een deconstructie moet je dus wel degelijk op zoek naar de ‘beste’ interpretatie, zodat je die interpretatie vervolgens kunt deconstrueren. Je moet een tekst recht doen, er ‘trouw’ aan zijn, om hem daarna onrecht te kunnen doen (ibid.). Het resultaat van een deconstructie mag daarom misschien anti-hermeneutisch ogen (omdat het zo duidelijk los staat van de ‘bedoeling’ en het ‘verstaan’ van een tekst), maar juist omdat Derrida niet het ‘verstaan van de bedoeling’ als uitgangspunt neemt, moet hij alle overgebleven hermeneutische

registers inzetten om de lezer ervan te overtuigen dat zijn interpretatie wel degelijk van belang is.

twee: deconstructie vereist expertise (en kritisch denken en creativiteit)

Hieruit volgt dat deconstructie alleen kan werken in combinatie met expert-vooroordelen. Dat wil zeggen: je hebt enorm veel *relevante vooroordelen* nodig om, ten eerste, de tekst zo goed te kunnen lezen dat je niet alleen de bedoeling eruit kunt halen, maar ook via enkele kernbegrippen de anti-bedoeling – een interpretatie, bovendien, die niet al eerder door iemand anders is opgediend, die dus onderscheidend ('kritisch', in de originele betekenis van het woord) en creatief is. En daarna heb je nog enorm veel relevante vooroordelen nodig over de vooroordelen van de lezer, zodat je kunt aansluiten bij wat de lezer belangrijk en interessant vindt en de deconstructie niet in het luchtledige eindigt.

drie: deconstructie bevestigt meer dan het vernieuwt

Uit het feit dat deconstructie in zoveel opzichten een hermeneutisch proces is én uit het feit dat er zoveel expertise bij komt kijken, kun je opmaken dat in een deconstructie meer vooroordelen worden bevestigd dan ontkend. Dat is natuurlijk een nogal merkwaardige conclusie, gezien de hermeneutische vernieuwing die Derrida hierboven nog door Biesta & Stams (2001) werd toegeschreven, maar het is in feite heel simpel. Die vernieuwing is er, maar de vraag is of die in kwantitatieve zin opweegt tegen de hoeveelheid vooroordelen die je nodig hebt om een relevante vernieuwing te produceren én consumeren. Het gaat me dus puur om de *hoeveelheid* vooroordelen die je nodig hebt, of, in andere woorden, om de ruime kennis van de taal, filosofie, geschiedenis, media, politiek, recht, literatuur, etc. Het lijstje kan oneindig zijn (de deconstructie kan overal over gaan), feit is dat een deconstructie veel voorkennis vereist. Je hebt, met andere woorden, heel veel vooroordelen nodig om te begrijpen hoe belangrijk en vernieuwend een deconstructie is. Als de lezer die vooroordelen nog niet heeft, maar wel de deconstructie wil kunnen begrijpen, dan kan die ze voor een deel halen uit de deconstructie van Derrida zelf en anders door bronteksten te bestuderen of door de algemene (filosofische) kennis en taalkennis te vergroten. Dit is een fundamentele eigenschap van de deconstructie (volgens de hermeneutische principes van vrijheid en relevantie): hij vereist altijd meer vooroordelen dan hij kan ontkennen of vernieuwen.

Wellicht is hiermee duidelijk geworden waarom ik mijn hoop niet simpelweg op de deconstructie kan vestigen. Want hoe kan iemand ooit 'nee' zeggen tegen de vooroordelen die hij van de maatschappij heeft meegekregen als zelfs de meest radicale hermeneutische vernieuwing uiteindelijk vooral meer andere gedeelde vooroordelen bevestigt en verankert? Hoe kun je nog hopen dat we aan onze vooroordelen kunnen ontkomen als we voor iedere ontkenning van één vooroordeel een ander vooroordeel terugkrijgen – of misschien wel tien? En dat levert voor deze scriptie weer die onherroepelijke vraag op: hoe kun je nog aan *bildung* doen als je weet dat het wereldbeeld dat je meegeeft de ontvanger voor de rest van het leven zal vormen? Hoe kun je nog aan onderwijs doen, want daarvoor geldt hetzelfde... En waarom laat jij je eigenlijk nog steeds, hier en nu, door deze scriptie beïnvloeden?

wat extra wanhoop

Ook Wimmer (2001) komt in zijn zoektocht naar een postmodernbestendige en radicaal open *bildung* aan de hand van Derrida tot de conclusie dat iedere ontkenning van de bestaande orde altijd ook uit die bestaande orde voortkomt (idem, 170). Iedere ontkenning van de

samenleving is er immers ook altijd een bevestiging van: ik zeg ‘nee’ tegen *deze* samenleving. Zelfs als ik alleen maar een positieve bekrachtiging geef van de samenleving die ik wél wil, impliceer ik iets van de samenleving die ik kennelijk niet kan waarderen. Bovendien gebruik ik voor iedere ‘ontkenningsbevestiging’ de middelen die ik vanuit de samenleving heb meegekregen, zonder dat ik die middelen heb kunnen weigeren. Die middelen bestaan uit alle vooroordelen waarmee ik naar een nieuwe wereld op zoek ga, inclusief de taal en alle andere aspecten van mijn wereldbeeld die bepalen hoe mijn ideale wereld er uitziet. De vooroordelen die we overnemen gaan zelfs zó diep en je aan die vooroordelen onttrekken of er kritiek op hebben is zó moeilijk, dat ook *bildung-als-geschenk* het karakter heeft van de gebiedende wijs enkelvoud: ‘*an imperious law-like character*’, erkent Wimmer (2001, 169) aan het einde van zijn betoog. Dat komt omdat je het geschenk kreeg zonder het te weten, zodat je autonomie in stand kon blijven – dat was de glimmende kant van de medaille. Als Wimmer (2001) de medaille omdraait, moet hij tot de conclusie komen dat het feit dat je niet weet dat je het geschenk krijgt, betekent dat je het niet kunt weigeren. Dat maakt van *bildung* een nogal imperialistisch begrip: slikken of stikken. Nee: stikken is geen optie, alleen slikken. En daarmee zijn we terug bij het probleem van het postmodernisme. Want wat postmodernisten aan de kaak stelden waren juist de invloeden die ons vormen zonder dat we daarover iets te zeggen hebben. Hun punt was dat mensen al eeuwenlang geacht worden om allerlei invloeden als normaal te beschouwen, al dan niet op gezag van de boven ons gestelden (filosofen niet uitgesloten!), terwijl die invloed ondertussen een onrechtvaardige samenleving in stand houdt.

Toch eindigt Wimmer (2001) hoopvol. Omdat het recht inherent onrechtvaardig is, zoals Derrida al in zijn deconstructie van het begrip ‘rechtvaardigheid’ liet zien, omdat onrechtvaardigheid zit ingebakken in de structuur van de wet, moet het mogelijk zijn om verzet te bieden en kritisch te zijn over die wet (idem, 170–171). Dat is een hoopvolle gedachte, maar alleen om politieke redenen. Dat mensen kritisch kunnen zijn op de samenleving, op de wet, op wat dan ook, dat weten we allang. Die kritiek zit ingebakken in de vooroordelen die we als maatschappij van generatie op generatie doorgeven – in ieder geval al sinds de Verlichting. Maar vanuit de hermeneutiek moeten we op dit punt constateren dat kritiek en verzet altijd ook impliciet ‘ja’ zeggen tegen het systeem. Kritiek blijft een soort ontkenningsbevestiging. De literatuur over *bildung* en hermeneutiek lijkt geen ruimte te bieden voor iets fundamenteel subversiefs en radicaals. ‘Nee’ zeggen tegen de samenleving? Een definitie van *bildung* die een ‘nee’ tegen zichzelf mogelijk maakt? Nee.

PROBLEEMSTELLING:

Zoals je aan deze ‘inleiding’ op mijn probleemstelling kunt zien, gaat de discussie over *bildung* over veel meer dan alleen de vraag of het onderwijs wel genoeg doet aan persoonsvorming, meer dan alleen over ‘kritisch denken’ en ‘creativiteit’ meer dan alleen over de vraag ‘wie ik ben in relatie tot de wereld om mij heen’, meer ook dan waarden en normen, burgerschap en filosofie en tolerantie, zoals een vorige minister van Onderwijs het allemaal zeer correct in een speech over *bildung* samenvatte (Bussemaker 2015). Onder al deze begrippen gaat namelijk steeds de vraag schuil welke interpretatie van de wereld wij willen doorgeven aan volgende generaties. Huijjer (2015) en Humboldt (Sorkin 1983; Lüth 1998) hebben daar zo hun ideeën bij. Maar dat geldt natuurlijk (in ieder geval onbewust) voor alle docenten en opvoeders. Door de hermeneutische beperkingen die Gadamer en Derrida transparant maken, kunnen we zien dat de vraag of we wel aan *bildung* moeten doen, van Huijjer (2015) en Masschelein & Ricken (2003), in z’n eigen omkering eindigt. Kun je ook niet aan *bildung* doen? Kun je ook geen invloed hebben op volgende generaties? Tweehonderd jaar na Humboldt is het idee dat je kritisch mag zijn, *moet* zijn, al lang in onze interpretatie van de wereld opgenomen. Dat idee geven we door. Maar toch kan dat antwoord

niet het einde van het verhaal zijn. In de kern gaat de waarschuwing van Huijer (2015) en Masschelein & Ricken (2003), net als die van talloze postmodernisten, over de vraag of wij bereid zijn de toekomst niet al te veel vast te leggen. We kunnen niet anders dan onze eigen wereldbeelden doorgeven, via de vooroordelen die we bewust onbewust aan volgende generaties meegeven. Maar stel dat we in die vooroordelen niet alleen de gebruikelijke ‘open houding’ van Gadamer opnemen, maar iets nog ‘openers’. Stel dat we onzekerheid serieus nemen en de hieruit volgende interpretatievrijheid. Kunnen we dan op zijn minst de toekomst méér openhouden dan we tot nu toe voor mogelijk hielden?

Mijn probleemstelling is daarom:

Kan een hermeneutische bildung toegepast worden in de praktijk zonder de hermeneutische openheid, onzekerheid en vrijheid te verliezen?

Hoofdstuk 2:

Een definitie van hermeneutische vrijheid:

Zelfbewuste interpretatievrijheid

Een definitie van bildung die praktisch uitvoerbaar is op alle niveaus van opvoeding en onderwijs, heeft een sterke continuïteit nodig. Er moet een logische samenhang zijn vanaf de kleinste onderdelen tot en met de meest abstracte vrijheid, zodat iedereen op ieder gewenst niveau kan ‘instappen’. Laat ik daarom ter ‘voorbereiding’ hier heel kort de ontwikkeling schetsen richting hermeneutische vrijheid, vanaf het meest basale niveau dat ik in dit hoofdstuk ga behandelen.

We weten dat we een mentaal model van de wereld in ons hoofd dragen. Dat model bestaat uit onze interpretaties van de wereld. We weten dat we eindige wezens zijn, in ruimte en tijd, en dat ons wereldbeeld daarom nooit een kopie kan zijn van de wereld. Het wereldbeeld kan zelfs geen kopie zijn van onszelf, van ons verleden, heden en onze toekomst of van ons lichaam. Ook ons wereldbeeld is daarom onéén: het vormt geen logisch geheel waarin alle kennis keurig consistent aan elkaar hangt; het is gespleten vanwege de verschillende perspectieven op de wereld die erin actief zijn. Omdat we niet met onszelf samenvallen kunnen we ook onszelf interpreteren als interpreterende wezens. Daartoe heb ik aan de hand van de hermeneutische literatuur het volgende model ontwikkeld, waarin hermeneutische bewustzijn, mogelijkheden en vrijheden centraal staan.

Interpreteren in drie stappen:

Interpreteren doe je aan de hand van

- 1) contextuele voorkennis en
- 2) vanuit een bepaald perspectief en
- 3) vanuit een open of gesloten houding

Deze drie bepalende factoren voor het interpreteren bevatten elk hun eigen mogelijkheden. Als we ons van die mogelijkheden bewust zijn, ontstaat de vrijheid om tussen mogelijkheden te kiezen.

Als je je van die keuzevrijheid bewust bent ontstaat hermeneutische vrijheid, omdat je dan in staat bent om je eigen interpretatiepraktijk te sturen.

In dit versimpelde model van hermeneutische vrijheid zit veel ‘bekende’ hermeneutiek, maar er zitten ook een paar innovaties in, waarvan ik de houdbaarheid uitgebreider moet beargumenteren. Dat het interpretatieproces wordt gestuurd door mogelijkheden, die je als opties kunt zien waartussen je kunt kiezen, is volgens mij nieuw. Het denken over dynamische hermeneutische grenzen is ook nieuw. Er zijn gelukkig eerder aanzetten gedaan in die richting, zoals het idee dat we hermeneutische grenzen zelf instellen en dat ze een actieve, bemiddelende rol spelen, maar het idee dat de grens door ons is in te regelen is nieuw en zal ik hieronder toelichten. Dat onze grenshouding geen vaststaand gegeven is, omdat onze houding naar de wereld niet vastgeklonken is aan de theorie van de hermeneutiek, is ook nieuw. Ik ga daar straks dieper op in. Dat er zoiets bestaat als hermeneutische vrijheid is ook nieuw. De combinatie van hermeneutische beperkingen, mogelijkheden en interpretatievrijheid én ons bewustzijn daarvan loopt als een rode draad door dit hoofdstuk, maar zal ik aan het einde nog kort apart toelichten. Daarna, in het volgende hoofdstuk, pas ik dit model toe op het begrip bildung.

§1

Mogelijkheid en vrijheid:

kennisopties, perspectieven en interpretatievrijheid

Aan de hand van alle interpretaties van de wereld tot nu toe hebben we een wereldbeeld gevormd. Dat is niet een perfect consistent geheel, maar los-vast geheel van delen, van continuïteiten en discontinuïteiten. In dat wereldbeeld zitten kennis en perspectieven. Samen zijn dat de vooroordelen die bepalen die hoe we nieuwe interpretaties vormen. Ze zijn dus de bepalers van hoe wij de wereld betekenisgeven. Om tot hermeneutische vrijheid te komen, is het belangrijk om de mogelijkheden en keuzevrijheid in die kennis en perspectieven bloot te leggen. Dat is wat ik in deze eerste paragraaf ga doen.

1.1 Kennisopties en keuzevrijheid: interpretatievrijheid

Interpretatievrijheid betekent dat je een object of onderwerp van meerdere betekenissen kunt voorzien. Voorbeeld: Mijn houten tafel was vroeger een boom. Ergens in het maakproces is die boom een plank geworden, het beginstadium van een reis door onze economie (zo kun je mijn tafel ook interpreteren als een onderdeel van het bruto binnenlands product). Tussen boom en tafel bestaat een continuïteit en dat is tegenwoordig weer van belang omdat de ex-boom in mijn huiskamer langdurig CO₂ opslaat. Mijn tafel is ook het meubelstuk dat onze diners draagt. Soms sla ik er met mijn vuist op, dan is mijn tafel een woedend muziekinstrument. Als ik mijn tafel in de fik steek is het een energiebron. Deze manier van interpreteren kan eeuwig doorgaan, door er steeds nieuwe kennis bij te betrekken en daarmee de context uit te breiden.

Voor interpretatievrijheid zijn daarom twee dingen cruciaal: kennisopties en keuzevrijheid. In mijn model van de hermeneutiek ontstaat die keuzevrijheid automatisch uit ons bewustzijn van de opties. Zodra we zien dat we bepaalde opties hebben, opties die we kunnen interpreteren als keuzemogelijkheden, dan ontstaat ook de interpretatievrijheid om tussen interpretatieopties te kiezen.

Interpretatiemogelijkheden, de kennisopties, vormen het basismateriaal van onze interpretatiepraktijk. Ik kan hier niet uitvoerig ingaan op de betekenis van het begrip ‘kennis’, maar ik wil wel expliciet maken dat ‘taal’ er een belangrijk onderdeel van is. Een rijke woordenschat gekoppeld aan een rijk mentaal model van de wereld maakt het mogelijk om de wereld van rijke betekenis te voorzien. Hoe groter, dieper, breder die kennisbasis is, hoe meer opties we simpelweg hebben om uit te kiezen.

De interpretatievrijheid breidt zich net zo ver uit in ruimte en tijd als we bewustzijn van onze interpretatiemogelijkheden hebben. En de mogelijkheden zijn in principe onbegrensd. Nou ja, in ieder geval zijn de mogelijkheden *voor ons onbegrensd, omdat wij begrensd zijn*. Ik weet niet zeker hoe onbegrensd het universum is, maar in ieder geval zullen wij, dankzij onze hermeneutische eindigheid, nooit alle interpretatiemogelijkheden kunnen uitputten. Ons bewustzijn is ook niet onbegrensd, waardoor ook de keuzevrijheid niet oneindig is. We hebben maar een beperkt ‘vermogen’ tot bewustzijn van de beschikbare kennisopties in ons brein. Onze interpretatievrijheid is principieel onbegrensd maar praktisch beperkt.

Alhoewel interpretatievrijheid bewustzijn nodig heeft van de verschillende interpretatiemogelijkheden om van keuzevrijheid te kunnen spreken, heb ik in dit stadium nog geen bewustzijn van de interpretatievrijheid zelf nodig. Ik hoef zelfs het woord ‘interpretatie’ niet te *kennen* om interpretatievrijheid te *hebben*. De hermeneutiek kan me volledig vreemd zijn. Als ik morgen een boek koop over hout en daarin een plaatje van een plank walnoot zie staan waarin ik mijn tafel herken, dan hoef ik niet te denken: hé, mijn interpretatievrijheid is zojuist vergroot via bewustzijn van een nieuwe kennisoptie! Nee, ik geef gewoon een nieuwe interpretatie aan mijn tafel. Ik breid als het ware automatisch mijn wereldbeeld uit door ‘walnoot’ toe te voegen aan ‘hout’ en ‘tafel’ – waardoor trouwens de mogelijkheid ontstaat

dat ik ooit een walnoot heb gegeten die van mijn eigen tafel is gemaakt (of jij, als je geen notenallergie hebt tenminste – O god! Zou mijn tafel ooit iemand vermoord hebben?). Bewustzijn van interpretatievrijheid (of van de hermeneutiek) is net zo goed geen vereiste om nieuwsgierig in de wereld te staan en zoveel mogelijk kennis te verwerven. Het resultaat van die nieuwsgierigheid zal zijn dat je meer interpretatie-opties hebt waarvan je je bewust kunt worden.

1.2 Mogelijkheid tot onenigheid (perspectieven & interpretatievrijheid)

Aan de hand van de interpretaties die we aan de wereld geven – op basis van informatie van eigen waarnemingen, maar ook via die van anderen (in onderlinge communicatie, via culturele uitingen, etc.) – vormen we een wereldbeeld. Maar hoewel we meestal spreken over één wereldbeeld, wordt soms duidelijk dat het er meerdere zijn – in onszelf of in de wereld. Vanaf dat moment noemen we dat wereldbeeld een ‘perspectief’. Omdat we ons ervan bewust worden dat we vanuit een bepaald perspectief naar de wereld kijken dat niet met andere perspectieven te rijmen is.

Stel je voor dat je je hele leven in God gelooft, de bijbel hebt bestudeerd, op een levensbeschouwelijke school hebt gezeten en de wereld om je heen overeenkomstig als een goddelijk product geïnterpreteerd hebt. Dat levert niet een wereldbeeld op met daarin één zinnetje: god is de wereld, of zoiets onbenulligs. Het levert een rijk theologisch wereldbeeld op waarin allerlei momenten, herinneringen, ervaringen, levenslessen, mensen om je heen, etc., doordrenkt zijn van dat geloof. Hoe rijker het goddelijke wereldbeeld is, hoe belangrijker het is voor nieuwe interpretaties, hoe meer de wereld vanuit jouw perspectief ‘zin’ maakt. Stel je nu hetzelfde voor maar dan met een natuurkundige opvoeding. Ook daaruit volgt een rijk wereldbeeld, dat je op allerlei manieren mentaal bestendigt en waardoor steeds meer van wat je ziet ‘klopt’. Zet je nu die twee verschillende wereldbeelden bij elkaar, dan zul je zien dat ze niet gemakkelijk met elkaar te verenigen zijn. De twee in kwestie zullen een fundamentele botsing ervaren als ze praten over het begin van de wereld. Was het een oerknal of was het god? Hoe diep de botsing tussen deze twee wereldbeelden gaat weet ik niet – het ontbreekt me aan een archimedisch standpunt dat me uitzicht geeft op een antwoord. Ik kan de onzekerheid die uit de botsing voortkomt niet wegnemen. Natuurlijk is een mogelijke interpretatie dat god de oerknal heeft veroorzaakt. Of andersom: vanuit natuurkundig perspectief moet ons bewustzijn van god ook te verklaren zijn. Met allebei deze interpretaties wordt de botsing opgeheven. Maar ondertussen zal geen van de twee gesprekspartners vermoedelijk bevredigd zijn met de ene of andere verklaring. Natuurkundigen zullen immers ten diepste op zoek zijn naar niet-goddelijke verklaringen en gelovigen naar een wel-goddelijke verklaring. Ze kijken allebei vanuit een ander wereldbeeld. De gelovige zal niet zomaar de natuurkundige verklaring voor god accepteren en de natuurkundige niet zomaar de goddelijke verklaring voor de natuur. De wereldbeelden zijn niet zomaar met elkaar in overeenstemming te brengen *omdat* ze niet bestaan uit kleine flarden kennis, maar uit een samenhangend geheel dat groter is dan waarvan je jezelf bewust kunt zijn. Het gaat niet over één interpretatie waarover je het oneens bent, maar over een lange rij interpretaties, te veel om op te noemen en dus ook te veel om het binnen afzienbare tijd met elkaar eens te worden. Te veel om überhaupt te zien wat er allemaal niet klopt aan het ene of andere wereldbeeld, waardoor deze botsing fundamenteel onoplosbaar is of lijkt.

botsingen

Wanneer interpretaties *niet* met elkaar te verenigen zijn of lijken noem ik ze ‘perspectieven’. Een perspectief is de manier waarop je naar de wereld kijkt. Een perspectief geeft betekenis aan de wereld, vanwege de eerdere interpretaties die in dat perspectief productief zijn. Het is alsof je een speciaal brilletje opzet waardoor de hele wereld ineens een bepaalde kleur krijgt.

Om een andere kleur te kunnen zien, moet je een ander brilletje opzetten. Voorkennis en perspectief vormen samen de ‘vooroordelen’, de gadameriaanse term voor het oordeel dat voorafgaat aan een interpretatie (wat ook weer een oordeel is). Ik sluit niet uit dat er méér vooroordelen (of soorten vooroordelen) zijn dan kennis en perspectieven (Heidegger noemde drie soorten: *Vorhabe*, *Vorgriff* en *Vorsicht*; Gadamer gooide ze juist allemaal weer min of meer op één hoop met de term ‘*vorurteil*’), maar daar gaat deze scriptie niet over. Ik denk dat de belangrijkste hermeneutische gedachte is dat in iedere interpretatie meer ‘actieve ingrediënten’ zitten dan we ons bewust kunnen zijn.

In feite bestaan wereldbeelden uit interpretaties en is een perspectief dus het gevolg van interpretaties. Maar om ‘interpretatie’ en ‘perspectief’ van elkaar te onderscheiden, gebruik ik in het geval van ogenschijnlijk fundamentele botsingen het begrip ‘perspectief’, terwijl ik in het geval van oplosbare interpretatieproblemen gewoon het woord ‘interpretatie’ blijf gebruiken. Ik zeg dit niet alleen om de discontinuïteit te benadrukken tussen de twee begrippen, maar ook vanwege de continuïteit. Botsingen tussen *interpretaties* zijn oplosbaar (met extra argumenten of onderzoek kunnen mensen het eens worden over de ‘juiste’ interpretatie – enigszins te vergelijken met de ‘*litigation*’ van Lyotard (geciteerd in Koller 2003, 159; Koller 2017, 39)), maar zodra die oplosbaarheid uit beeld verdwijnt, spreek ik van een *perspectief*, zoals dat woord denk ik ook in de ‘normale’ wereld gebruikt wordt (en daarmee is het enigszins vergelijkbaar met Lyotard’s ‘*differend*’ (ibid)).

Er is geen duidelijk handelingsperspectief voor het *hier en nu* oplossen van perspectivistische botsingen. Hieruit volgt een enigszins omstreden filosofische claim: Er bestaan meerdere perspectieven in deze wereld die niet tot elkaar te herleiden zijn. Is dat echt zo? Hoe stel je in een perspectivistische wereld vast of een perspectief klopt? Wat is nog de waarde van waarheid in die wereld? Op dit punt kun je in de literatuur wel een zekere radeloosheid tegenkomen. Dat is deels terecht en deels overdreven. Mijn stelling is uitdrukkelijk *niet* dat *alle* wereldbeelden *altijd* botsen. Het gaat erom dat voorlopig verschillende wereldbeelden zullen bestaan die onoplosbare botsingen voortbrengen, genaamd: *perspectieven*. Het probleem is niet dat botsingen filosofisch-theoretisch onoplosbaar zijn, maar dat we vanwege het eindigheidsprincipe niet de tijd en ruimte hebben om van iedere botsing uit te zoeken of er niet toch één superieure oplossing bestaat.

relativisme

Leidt dat niet tot een vervelend soort relativisme? Tot een ‘*anything goes*’, zoals Leone (2017, 223) claimt? Misschien niet ‘overal en altijd’, maar dan toch op zijn minst ‘hier en nu’? Ja, ik denk dat dat de hermeneutiek een sterk relativistisch karakter heeft. Maar de vraag is of we dit vervelend of problematisch moeten vinden. Ik denk dat dat wel meevalt. Onze ruimte om te relativiseren is beperkt, in hermeneutische en in maatschappelijke zin. Relativisme is ook niet per se een overstap naar het irrationele. En relativisme is ook al lang onderdeel onze manier van leven. Die vier punten, ter relativisering van het relativisme, wil ik hieronder graag toelichten.

sociaal-normatief anti-relativisme

Voor maatschappelijk relativisme hebben we een oplossing: normativiteit. Iemand die denkt dat alles maar zomaar mogelijk is, wordt bij het overschrijden van morele grenzen door anderen terechtgewezen. Wie zich maatschappelijk wil handhaven, doet er daarom goed aan de maatschappelijke regels in het oog te houden. Toen Derrida de hermeneutiek van het verstaan losliet (en daarmee de academische regel brak dat je je best moet doen om een ander vanuit zijn eigen perspectief zo goed mogelijk te begrijpen) kreeg hij veel kritiek – en lang niet alleen inhoudelijk-hermeneutisch, ook moreel. Toen de Universiteit van Cambridge hem in 1992 een eredoctoraat wilde

geven, stuurden achttien filosofen, waaronder grote namen als Willard van Orman Quine en David Armstrong, een ingezonden brief naar *The Times* (de Londense), waarin ze Derrida wegzetten als een literaire grappenmaker die de term filosoof niet waard is, laat staan een eredoctoraat. Het werk van Derrida was volgens hen ‘triviaal’, ‘onjuist’ en ‘een schande voor de Franse filosofie’ (Smith 1992). Een paar jaar eerder was het fenomeen deconstructie van Derrida er ook al van beschuldigd van twee walletjes te eten, omdat het hermeneutische regels alleen toepast in het eigen voordeel: zodra je een tekst deconstrueert, laat je de hermeneutiek van het verstaan los en kan je doen wat je wilt; zodra je zelf je bevindingen presenteert doe je dat echter weer keurig volgens de regels van de hermeneutiek zodat iedereen je gewoon begrijpt (Abrams 1989, 295, geciteerd in Collini 2008, 8). Dit is geen hermeneutische kritiek, zoals in het debat tussen Gadamer en Derrida, maar morele. De veroordelingen van Smith (1992) en Abrams (1989) wijzen ons op de normatieve mechanismes waarmee we ontspoorde relativiteit kunnen corrigeren.

relativisme is niet irrationeel

Bij de briefschrijvers bestond het gevoel dat er meer op het spel stond dan er feitelijk op het spel staat dankzij een perspectivistisch relativisme. Berry Smith, initiator en schrijver van de ingezonden brief in *The Times*, maakt in een interview achteraf mooi duidelijk waarom hij zo boos was over de manier waarop Derrida basale hermeneutische regels overboord zet (voor deze ene keer in het Engels):

If you eliminate truth and reason (*laten we zeggen: ‘waarheid en methode’, OL*) – if you eliminate argument – than naked power is going to be the only thing left over as the means by which decisions can be made in society. (Sims 1999, 153)

Deze rederering klopt niet. Perspectivistisch relativisme impliceert niet het overboord zetten van de zoektocht naar waarheid – daarmee moeten we vooral doorgaan (alsof ik iemand kan stoppen) – het impliceert slechts een erkenning van het feit dat we op punten geen overeenstemming kunnen vinden. Of dat een fundamenteel onoplosbare botsing is of het gevolg van tijdgebrek (dankzij het eindigheidsprincipe), kan ik niet zeggen. Maar veel belangrijker nog vind ik het om te benadrukken dat dat ik (noch Derrida, naar mijn bescheiden mening) de rede, rationaliteit of argumentatie en debat overboord wil kiepen. Voor die conclusie is simpelweg geen aanleiding. Er zijn meer regels en gebruiken waar Derrida zich wel aan houdt dan niet, zoals ik in de probleemstelling schreef. Het moment dat Derrida zich terugtrekt uit de hermeneutiek van het verstaan gaat gepaard met het aannemen van nieuwe hermeneutische principes. De hermeneutische bewijslast stijgt voor Derrida, dus moet hij op andere manieren laten zien dat hij (op kosten van de staat) relevante dingen zit te doen. Naast het relevantieprincipe zou je ook kunnen beargumenteren dat Derrida een zeker hermeneutisch essentialisme omarmt, omdat hij geen willekeurige begrippen deconstrueert, maar juist de begrippen waarvan een deconstructie de meeste impact zal hebben: het essentiële. Als je doet alsof een boek van Derrida het einde betekent van rationeel debat overdrijf je schromelijk het gevaar waarvoor we staan. Dat geldt trouwens ook voor de zinsnede over ‘*naked power*’ die voortaan tussen perspectiefbotsingen moet beslissen. Zelfs al zou ik nu anti-rationalist worden, dan wil dat niet zeggen dat ik plots ook mijn menselijkheid verlies en anderen op hun bek ga slaan om mijn zin te krijgen (of hoe ‘*naked power*’ er ook uit moge zien).

de hermeneutische en psychologische ruimte voor relativisme is beperkt

Wijzend op onze eindigheid zegt Gadamer in *Waarheid en Methode* dat onze vrijheid om vooroordelen te rationaliseren ‘gelimiteerd en gekwalificeerd’ is (Gadamer 1960, 277). Dus ook de tijd en ruimte die we hebben om vooroordelen te relativiseren is eindig. Bovendien zijn sommige vooroordelen diep in ons denken verankerd. Zou je die willen veranderen, dan is dat waarschijnlijk een tijdrovend en energieslurpend proces – daar zijn de talloze onderzoeken naar *belief perseverance*, *confirmation bias*, *(socio-)cognitive inertia*, *psychological rigidity* en etc. het bewijs van. Hermeneutisch relativisme is, kortom, geen ‘*anything goes*’; ‘*anything*’ is op z’n best ‘*something*’. De hermeneutiek van het verstaan verlaten betekent dan ook niet dat we alle regels overboord gooien en dat ‘ondraaglijke chaos’ ons lot is, zoals Leone (2017, 223) voorspelt.

leren leven met relativisme

In de praktijk zijn we bovendien al lang gewend aan een mate van perspectivistisch relativisme. Niet voor niets bestaan er allerlei procedures om perspectiefbotsingen in goede banen te leiden. Procedures zijn er om botsingen te beëindigen, anders nemen ze van iedereen te veel tijd in beslag. Om te voorkomen dat een fundamenteel verschil van inzicht tot geweld leidt, hebben we bijvoorbeeld een rechterlijke macht die over conflicten kan beslissen. Leone (2017) noemt rechters als voorbeeld van het feit dat er een manier nodig is om interpretatieconflicten op te lossen en daar ben ik het mee eens. Alleen zijn we het niet eens over de aard van die oplossing. Die oplossing is niet het ‘rangschikken’ van de interpretaties zelf, zoals Leone (2017) suggereert, want daar kom je in het geval van een fundamentele botsing niet uit. De manier waarop we in werkelijkheid problemen oplossen, is met een normatieve interventie van buitenaf: eerdergenoemde procedures (met eigen regels en een einde), de wet en waarden en normen. Leone (2017) geeft het voorbeeld van een rechter die de doodstraf uitdeelt en daarbij prevelt ‘het is maar een interpretatie’, alsof, inderdaad, *anything goes*. Het had bij wijze van spreken ook een geldboete kunnen zijn, maar helaas, het is toch de doodstraf geworden. Dat zou inderdaad schokkend willekeurig zijn. Waarom gebeurt dit niet? Het zou moeten *kunnen* gebeuren, want rechters zijn mensen met keuzevrijheid uit een enorme bak juridische kennisopties. Als ze zouden willen zouden ze willekeur moeten kunnen introduceren. En toch kan het meer niet dan wel. Waarom niet? Omdat rechters simpelweg de aan hen opgelegde interpretatieregels moeten volgen – juist om de bestaande interpretatievrijheid in te perken. Die regels bestaan uit ongeschreven normen, uit wetgeving waarin straffen zijn vastgelegd, wetgeving over welke wetgeving relevant is, wetgeving over het volgen van eerdere rechterlijke uitspraken (jurisprudentie), etc. Met andere woorden: de rechter die zegt ‘het is maar interpretatie’ heeft gelijk, maar zou tegelijkertijd niet veel anders kunnen dan diezelfde straf opleggen. Misschien had de rechter in plaats van de doodstraf ook tot levenslang kunnen overgaan, maar er is een normatieve bandbreedte waarbinnen hij moet blijven. Uit het voorbeeld van Leone (2017) blijkt volgens mij niet dat we interpretatieproblemen oplossen door interpretaties zelf te rangschikken, maar dat we normen hebben opgesteld die ons helpen om conflicten te beslechten op een niet-hermeneutische manier. Niet op de filosofisch correcte wijze, maar op maatschappelijk bevredigende wijze: het conflict is gepacificeerd, niet opgelost. Voor een filosofisch correcte oplossing hebben we helemaal geen tijd. Daarom bepalen politici in het parlement simpelweg bij handopsteken wat de wetten van het land worden. De meeste stemmen gelden. En alhoewel deze manier van conflictbemiddeling menigeen als onbevredigend zal toeschijnen, is het volgens mij ook het bewijs voor het feit dat we

prima kunnen omgaan met een multiperspectivistische hermeneutiek. Perspectieven botsen soms zo diep, dat alleen een tamelijk irrationele maar tegelijkertijd democratisch gelegitimeerde en maatschappelijk geaccepteerde procedure een eind aan die botsingen kan maken.

grenzen

Botsingen zijn grenservaringen. Ervaringen van het feit dat je hoofd een schedel heeft en je huis een (te laag) dak, bijvoorbeeld. Bij perspectiefbotsingen is het niet anders. Op het moment dat me duidelijk wordt dat mijn wereldbeeld onverenigbaar is met dat van een ander, kan ik de grens ervaren van het perspectief waarin ik sta. Het *vreemde*, wat van buiten mijn horizon komt, maakt het mogelijk om het *eigene* als het eigene te interpreteren en het tegelijkertijd af te bakenen (De Mul 2011, 633). Als ik het vreemde in mijn wereldbeeld opneem, ontstaat de mogelijkheid om eerder verworven perspectieven vanuit een nieuw perspectief te bekijken. Grenzen zijn daarom niet alleen een limiet of een afscheiding, maar ook een bemiddelaar tussen het eigene en het vreemde, waardoor we de wereld kunnen ervaren als betekenisvol (en waardoor identiteit ontstaat), zegt Mugerauer (2014, 226). Botsingen (het natuurlijke gevolg van de grenzen tussen verschillende perspectieven) kunnen daarom heel productieve ervaringen zijn.

Soms hebben perspectiefbotsingen welhaast ‘existentiële’ gevolgen (Koskela & Siljander 2014, 72–73): ze maken ons bewust van het fundamenteel tekortschieten van ons interpretatiekader, van de grenzen van onze horizon. Dit soort grenservaring, ook wel ‘negatieve ervaring’ genoemd (Koller 2017, 38), komt voort uit het feit dat de wereld om ons heen niet aan onze verwachtingen voldoet. Het model van de wereld op basis waarvan we handelen en voorspellingen doen faalt, oftewel, de vooroordelen die we normaal (vaak automatisch) inzetten om de wereld van betekenis te voorzien, schieten tekort (Marotta 2009, 280). Deze grenservaring is dan ook letterlijk onverwachts of onvoorspelbaar te noemen (Koskela & Siljander 2014, 75). Waar een interpretatieprobleem zich nog laat oplossen (of je het interpretatieprobleem kunt interpreteren als ‘waarschijnlijk oplosbaar’, waardoor de ‘lading’ van het probleem al vermindert), daar laat een grenservaring zich niet reduceren verschillende interpretatiemogelijkheden of tot wat je al weet of kunt; het is juist een ervaring van de ‘andersheid van het andere’ (idem, 72), een ervaring die een persoon op zijn grondvesten doet schudden en ons daardoor dringend oproept tot zelfonderzoek en reflectie (idem, 73). Het gaat hier om een ervaring van het vreemde die een reactie ‘vereist’ (*demands a response*) (Koller 2017, 38) of die het subject ‘moet’ beantwoorden (*must answer*) (Koskela & Siljander 2014, 75).

vrijheid

Onoplosbare perspectiefbotsingen heten bij Marquard (1999) ‘vrijheid’. Juist omdat perspectieven niet tot elkaar te herleiden zijn, juist omdat er niet één waarheid bestaat waaruit de juistheid van alles volgt. Marquard (1999) gebruikt daarom de toepasselijke metafoer van de ‘scheiding der machten’ (idem, 44). Verschillende perspectieven blijven mogelijk zolang mensen niet door één macht overheerst worden (of door één mythisch verhaal, zoals hij het elders noemt, verwijzend naar het monotheïstische christendom of een Verlicht vooruitgangsgeloof (idem, 78-111)). In een wereld waarin niet één perspectief de absolute macht heeft, kunnen meerdere perspectieven floreren. In een wereld waarin niemand het laatste woord heeft, kan een mens het zich veroorloven er meerdere perspectieven op na te houden. Of één perspectief, dat anderen diep verafschuwen, maar vanwege de ‘scheiding der machten’ niet kunnen vernietigen.

Bestaat perspectivistische vrijheid alleen onder een geïnstitutionaliseerde versie van de scheiding der machten? Moet er echt een grondwet bij aan te pas komen? Zelf lees ik deze

scheiding als een metafoor – ook gezien de essayistische stijl van de tekst (De Mul in Marquard 1999, 7). Sowieso is een wereld waarin letterlijk maar één perspectief heerst ondenkbaar. Dat blijkt ook als je twee seconden nadenkt over de hierboven genoemde voorbeelden van Marquard (1999). In het monotheïstische christendom zijn immers kerkscheuringen ontstaan en in het vooruitgangsgeloof heeft ook niet iedereen evenveel fiducia. Het monotheïsme moet niet al te letterlijk genomen worden. Een echte monomythe zou suggereren dat we allemaal samenvallen met één interpretatie van de wereld, terwijl we niet eens samenvallen met onze eigen interpretaties. Ieder mens groeit op met andere vooroordelen en dat maakt het ondenkbaar dat twee mensen (laat staan alle mensen) de wereld van exact dezelfde ‘mono-interpretatie’ zouden voorzien. De scheiding der machten moet volgens mij daarom worden gezien als een scheiding die ook onszelf doorklieft. Het is een metafoor voor de hermeneutische onéénheid, die inderdaad tegelijkertijd ‘mogelijkheid’ impliceert. Ook Mugerauer (2014) concludeert uit deze kloof, aan de hand van Plessner, dat we onszelf eeuwig kunnen blijven interpreteren omdat we niet met onszelf samenvallen. Dat levert ‘onbepaalde mogelijkheid en vrijheid’ op (idem, 226).

Hieraan hoef ik maar één belangrijk ingrediënt toe te voegen: bewustzijn. Immers, alleen als we ons bewust zijn van de perspectivistische mogelijkheden volgt daaruit vrijheid. Die vrijheid gedraagt zich precies zoals in het geval van de interpretatievrijheid (kennisopties en keuzevrijheid), alleen is er een kleine omweg voor nodig: *van kennis naar perspectief en weer terug*. Een perspectief bestaat uit heel veel kennis, maar kan ook zelf weer kennis worden. Zodra een perspectief dankzij een grenservaring je bewustzijn bereikt, kun je het perspectief als een ‘kenniseenheid’ opslaan: je kunt het een label geven (een kaartje met een woord erop) waardoor de mogelijkheid ontstaat om *over* het perspectief te denken en praten. Je kunt ineens dingen zeggen als ‘vanuit economisch perspectief is het een goed idee om...’ etc.; het perspectief is kennis geworden. Met meerdere perspectieven in je bewustzijn heb je daarom kennisopties. (Het perspectief zelf is te omvangrijk om in z’n geheel in je bewustzijn te passen. Of het is nog niet omvangrijk genoeg om écht een perspectief te zijn, zoals wanneer je op school leert dat er een ‘economisch perspectief’ is, zonder dat het diep in je wereldbeeld is verankerd, waardoor je het nog niet als een perspectief kunt ervaren.) Zoals gezegd levert bewustzijn van kennisopties keuzevrijheid op. Eenmaal bewust van verschillende perspectieven als kennisopties ontstaat dus weer interpretatievrijheid.

§2

Grenshoudingen:

Hermeneutische vrijheid en normativiteit

In iedere interpretatie zijn speciale vooroordelen actief over de hermeneutiek zelf. Die vooroordelen wijzen op een specifiek soort normatieve omgang met hermeneutische grenzen. Stellen we die grens open of houden we hem zoveel mogelijk gesloten? Ook hierin bestaat keuzevrijheid – mits we de theorie van de hermeneutiek losweken van de normativiteit die er nu nog een vanzelfsprekend onderdeel van is. Ik beargumenteer hier dat een ‘neutrale’ hermeneutiek onze vrijheid verder zal vergroten.

Vooroordelen waren ooit gewoon fout. Die moest je bestrijden. Interpretaties moesten gerationaliseerd worden, zodat we de onbevooroordeelde waarheid zouden kunnen bereiken. Totdat Gadamer (1960) van het vooroordeel iets productiefs maakte: dankzij de vooroordelen kunnen we oordelen. Nu kan de hermeneutiek niet meer zonder vooroordelen. En toch heeft het woord ‘vooordeel’ in de standaardtaal nog steeds die betekenis van een ‘verkeerde aanname’ – en die moeten we elimineren. Ook als je tegen iemand zegt: ‘je bent bevooroordeeld’, dan bedoel je dat niet als een compliment vanwege de rijkdom aan kennisopties die deze persoon wellicht heeft, maar als een verwijt: je spreekt iemand aan op

zijn of haar interpretatiemoraal. ‘Wil je alsjeblieft je eigen mening even opzij zetten, een open houding aannemen en écht luisteren!?’ , zo zou de berisping ongeveer kunnen klinken. Of je even je best wilt doen om de ander te begrijpen. Het is, kortom, ook na de tamelijk succesvolle rehabilitatie van het vooroordeel nog steeds heel goed mogelijk om iemand moreel te veroordelen vanwege ‘vooroordeelen’ of ‘bevooroordeeld zijn’. Hoe kan dat? Loopt de rest van de wereld achter op de hermeneutiek? Moeten we dat laatste restje Verlichtingsdenken er nog uit rammen? Of is dit weer zo’n semantisch spelletje met dubbele betekenissen van het woord ‘vooroordeel’?

Nee. Dat is het allemaal niet. Er zijn wel degelijk manieren waarop de veroordeling van het vooroordeel succesvol kan werken *binnen* de theorie van de hermeneutiek; manieren die bovendien aansluiten op ons dagelijkse taalgebruik. Ik zie twee strategieën, die uiteindelijk allebei een moreel beroep doen op het openstellen van onze hermeneutische grenzen. Maar voordat ik over die grenzen kan beginnen, wil ik eerste de morele veroordeling van ‘bevooroordeeldheid’ rehabiliteren.

2.1 Normatieve mogelijkheden (1/2): perspectieven in het algemeen

Hoe kun je een hermeneutisch valide moreel oordeel vellen over een bevooroordeelde houding? Dat kan in twee stappen. Allereerst is het nodig om de scheiding in herinnering te brengen tussen ‘voorkennis’ en ‘perspectief’. In een vooroordeel zitten beide, kennis en perspectief, maar zoals ik net al zei is een moreel oordeel niet gericht op de kennisopties die iemand heeft. (Je kunt natuurlijk iemand veroordelen omdat hij uit bepaalde kennis niet de juiste conclusie trekt, maar dat beschouw ik als een ‘technische’ discussie en niet als een morele.) Een moreel oordeel over bevooroordeeldheid gaat over het feit dat iemand ‘vast zit’ in zijn eigen perspectief en er niet uit wil komen. Dat iemand niet genoeg moeite neemt om naar het perspectief van de ander te kijken. Als iemand mij iets probeert uit te leggen vanuit een perspectief dat ik niet snap of niet wil snappen, dan kun je me bevooroordeeld noemen. Ik heb dan niet mijn best gedaan om de ander te interpreteren *in his own right*. De ander heeft waarschijnlijk het gevoel dat hij of zij tegen een muur zit te praten, zo weinig productief is de conversatie.

Nu is het wel zaak om na te gaan of een veroordeling op zijn plaats is. Ik wil hier geen ellenlange hermeneutische ethiek van maken, maar bij een rehabilitatie van de veroordeling van het vooroordeel horen wel een paar vuistregels. Zo wil het feit dat ik niet in jouw perspectief kan meekomen niet zeggen dat ik mijn best niet doe. Het kan ook betekenen dat ik simpelweg de voorkennis niet heb om jouw perspectief te begrijpen. Ook kan er sprake van zijn dat je, sorry, belabberde argumenten gebruikt en helemaal niet goed duidelijk maakt dat er inderdaad sprake is van de noodzaak voor mij om van perspectief te wisselen. Het moet duidelijk zijn wat er op het spel staat. Een andere mogelijkheid is dat ik je wel begrijp, maar het niet met je eens ben en het gevoel heb dat jouw perspectief niet klopt of er niet toe doet. In dat geval ligt er echter weer een verplichting bij mij, om duidelijk te maken waarom jij het bij het verkeerde eind hebt. Of is dit simpelweg het moment om tegen elkaar te zeggen dat je het met elkaar eens bent dat je het met elkaar oneens blijft? Maar uiteindelijk kan het natuurlijk ook gewoon vermoeidheid, luiheid, nihilisme of diep wantrouwen zijn waardoor ik mijn best inderdaad niet doe en waardoor een moreel oordeel op zijn plaats is.

Waar roep je toe op als je iemand vraagt om zijn best te doen, echt te luisteren, het andere te respecteren, etc.? Ik denk dat je, in gewoon Nederlands, vraagt om iets aan je *houding* te doen. Je wilt zien dat ik mijn best doe om je te volgen, je argumenten te begrijpen, je perspectief te onderzoeken als ik dat niet ken, je kennis met me te delen, en zo verder. (En dit geldt, net als altijd, voor het interpreteren van teksten, gesprekken of wat dan ook.) Maar wat is die houding precies? Wat is, in hermeneutisch opzicht (dus niet sociaalpsychologisch of fysiek of vanuit de communicatietheorie) mijn *houding* ten opzichte van het andere?

Ik kan alvast zeggen wat het niet is: het is niet het andere zelf. Ik kan het andere alleen interpreteren dankzij mijn eigen vooroordelen en die kan ik niet afleggen (zou ik dat kunnen dan zou een gesprek net zo goed onmogelijk worden). Het zit hem ook niet in mijn eigen wereldbeeld, want de vraag is nou juist om dat even zoveel mogelijk links te laten liggen. Het zit er, met andere woorden, tussenin. Het is, met andere woorden, de grens. De hermeneutische grens zelf moet op het spel komen te staan.

2.2 Grenshouding: open/gesloten

Dankzij de inzichten van Plessner weten we dat we niet alleen onszelf kunnen interpreteren, maar ook onze grenzen. We kunnen zien hoe we naar anderen overkomen, schrijft Mugerauer (2014, 216) en we kunnen daarom een grenservaring hebben. We kunnen onze grenzen interpreteren. Die grenzen zijn er niet zomaar. De samenleving is een systeem met grenzen die we zelf instellen, zegt Mugerauer (idem, 225). Identiteiten en verschillen die binnen dat systeem worden vastgesteld zijn afkomstig uit datzelfde systeem (idem, 224). We zijn, met andere woorden, zelf verantwoordelijk voor het instellen van onze hermeneutische grenzen. De grenzen zijn het gevolg van de vooroordelen die in onze hermeneutische horizon actief zijn. Wat van ver buiten onze horizon komt, kan niet langer automatisch binnenkomen. Het bestaande wereldbeeld schiet tekort en we moeten extra moeite doen om het te interpreteren. ‘Extra moeite’ betekent dat we de grenzen moeten openstellen. We moeten met nieuwe kennis een nieuw perspectief proberen vormen, zodat we het vreemde kunnen interpreteren.

Op dit punt zou je kunnen tegenwerpen dat je helemaal niets *moet* – en dat zou volkomen terecht zijn. Ik spreek van een hypothetisch moeten, niet categorisch. Ik wil hier geen normatieve claim neerleggen, ik wil hem alleen mogelijk maken. We kunnen immers pas kiezen tussen moeten-als-instrument en moeten-als-norm als we ons van de mogelijkheden bewustzijn. Als je het vreemde *wilt* begrijpen, dan *moet* je je grenzen openstellen. Dan moet je met behulp van nieuwe kennis een perspectief bouwen dat het vreemde kan ‘verwerken’. Wil je dat ook? Zo niet, dan moet je inderdaad helemaal niets. Verwachten anderen ondertussen van je dat je dat wel doet? Verwachten die dat je extra moeite doet om hen op hun eigen grond te begrijpen? Dan hebben ze een categorisch moeten op het oog, een norm op basis waarvan ze je kunnen veroordelen. Heb jij goede redenen om de grenzen gesloten te houden? Dan kom je in een hermeneutisch-ethisch gesprek over je grensbewaking. Dan staat inderdaad de grens zelf op het spel.

2.3 Normatieve mogelijkheden (2/2): perspectieven op de hermeneutiek

Lange tijd was in de hermeneutiek de waarheid een gegeven. Als je de bijbel maar lang genoeg bestudeerde zou je vanzelf dichterbij de ware interpretatie komen: bij die van Onze Lieve Heer. Dat is geen geringe opgave. Als er zoveel op het spel staat – je plek in de hemel, in feite – kan ik me voorstellen dat de neiging om je met fundamenteel andere perspectieven in te laten beperkt is. De aandacht is gericht op het verdiepen van een goddelijk wereldbeeld, niet op het onderzoeken van fundamenteel strijdige perspectieven. Dat levert een relatief gesloten grenshouding op. Als je het vreemde tegen het lijf loopt, kun je er beter omheen gaan dan je erdoor te laten verleiden. Het vreemde *stoort* vooral. Ketterij is het, misschien. We kunnen ons nu nauwelijks meer voorstellen wat het betekend moet hebben om in een sterk monomythische maatschappij te leven en welke hermeneutische normen dan gangbaar waren. Ik heb geen idee of hermeneutische xenofobie ooit een ding is geweest. Het is in ieder geval een reële mogelijkheid, denk ik, en dat is belangrijk omdat ik in deze paragraaf meer van dit soort mogelijkheden wil onderzoeken, aan de hand van drie hermeneutische stadia. Drie verschillende hermeneutische praktijken, met eigen hermeneutische vooroordelen, die een eigen grenshouding met zich meebrengen (een specifieke vertaling naar wat het in de praktijk betekent om open of gesloten te zijn in relatie tot het vreemde). Ik doe dat aan de hand van De

Mul (2011), die drie stadia in de hermeneutiek van elkaar onderscheidt. Het zijn drie interpretaties van het interpreteren door de eeuwen heen, waarbij in elk stadium het zelfbewustzijn toeneemt van het belang van de menselijke beperkingen in onze interpretatiepraktijk. Met dat groeiende zelfbewustzijn is ook onze vrijheid toegenomen. Doordat we ons bewust zijn geworden van de verschillende manieren waarop we de wereld betekenisgeven, kunnen we nu een bewuste keuze maken in de houding die we aannemen zodra we zelf als interpretant met het vreemde geconfronteerd worden. Onze hermeneutische grens is ‘permeabel’ en kan twee kanten op werken. Laten we ons wereldbeeld zoveel mogelijk los op het andere, of laten we het andere zoveel mogelijk los op ons wereldbeeld? Hieronder volgen drie combinaties van open en gesloten grenshoudingen op basis van een korte geschiedenis van de hermeneutiek.

De drie stadia die ik hier onder elkaar zet zijn geen perfect onderscheidbare historische momenten, noch zijn ze precies van elkaar te onderscheiden in onze interpretatiepraktijk. Ze lopen door elkaar en hebben elkaar nodig, benadrukt De Mul (2011, 649; *zie ook* Gadamer 1960, 367). Ook het voorbeeld van de hermeneutische praktijk van Derrida dat ik eerder gaf (hoofdstuk 1, §3.4) maakt dat duidelijk. In feite moet Derrida alle hermeneutische stadia doorlopen om tot een deconstructie te *kunnen* komen: van het zo precies mogelijk reconstrueren van de bedoeling van de schrijver naar een uiteindelijk creatief-kritische interpretatie die de bedoeling van de schrijver ondergraaft.

re/de/constructie (open en gesloten)

‘Reconstructie’ is dan ook het eerste stadium dat De Mul (2011) onderscheidt. We spreken begin negentiende eeuw, toen de hermeneutiek van een methode een filosofie werd. Schleiermacher maakte ons ervan bewust dat we bij het interpreteren niet zomaar een tekst lezen en daar een door de auteur bedachte betekenis uit halen, maar dat wij in ons begrip van die tekst ook contextuele kennis meewegen. Dat levert een subjectiviteit op in het interpretatieproces: vanaf nu kunnen we zien dat interpreteren niet ‘neutraal’ is, want het subject dat interpreteert levert een eigen bijdrage aan de tekst door zijn of haar eigen voorkennis bij de interpretatie van die tekst te betrekken. Voor Schleiermacher en later ook Dilthey was het zaak om deze subjectiviteit te overwinnen. Dilthey zag het interpreteren als een wetenschappelijke activiteit die tot een objectieve interpretatie moest leiden. (De Mul 2011, 632–637) ‘Objectief’ betekent voor Dilthey niet hetzelfde als ‘waar’; het betekent alleen dat er een *object* aan de interpretatie ten grondslag ligt. Als dat een object is waar anderen ook toegang toe hebben (een openbare tekst, boom, kunst, wat dan ook), dan beperkt dat object volgens Dilthey de interpretatievrijheid omdat de interpretatie met het object moet samenhangen. Daardoor is een interpretatie objectief en subjectief tegelijk. (De Mul 1993, hoofdstuk 7, §3.4.2, 321–323). Het hanteren (bewust of onbewust) van het hermeneutische vooroordeel van het objectieve verstaan heeft invloed op hoe je de wereld interpreteert. Het is zaak om interpretaties zo objectief mogelijk te maken. Ik kan een gesloten houding aannemen, waarin ik veronderstel de objectieve waarheid reeds in pacht te hebben, of een open houding waarin ik nieuwsgierig ben naar de waarheid en naar de achterliggende objecten. Een productieve veronderstelling is in beide gevallen dat perspectiefbotsingen opgelost kunnen (en moeten) worden. Interpretatievrijheid blijft beperkt tot een vaardigheid waarmee technisch oplosbare interpretatieproblemen onderzocht en opgelost kunnen worden.

Het tweede hermeneutische stadium van De Mul (2011), ‘constructie’, komt in de eerste helft van de twintigste eeuw tot stand in de werken van Heidegger en Gadamer. Zij breiden de subjectieve cirkel uit van voorkennis naar vooroordelen, die bepalend zijn voor de manier waarop je een tekst interpreteert. Bovendien laten ze zien dat objectieve kennis vanwege het eindigheidsprincipe onhaalbaar is. Dat betekent dat we nooit al onze eigen vooroordelen kunnen kennen en dus ook nooit perfect rationele interpretaties kunnen vormen. Hoe je naar

de wereld kijkt is afhankelijk van je perspectief, van de horizon waarin je staat. Die horizon kun je uitbreiden door in een dialoog met een tekst of met de wereld tot nieuw verstaan te komen. (De Mul 2011, 637–643) In dit stadium sluipt een fundamenteel relativisme in de hermeneutiek. Als we als eindige wezens niet tot de waarheid kunnen komen, ontstaat vanzelf een wereld met meerdere waarheden. Op basis van deze gedachte kan ik een gesloten houding aannemen (waarom zou ik mijn best doen als dé waarheid toch niet bestaat), of ik kan een open, nieuwsgierige houding aannemen, waarin ik probeer te leren van de waarheid die anderen in pacht hebben. Fundamenteel verschillende perspectieven kunnen in stand blijven, waardoor de perspectivistische interpretatievrijheid wordt bestendigd.

Van het derde stadium, ‘deconstructie’, is Derrida meest beroemde representant, aldus De Mul (2011). Dit stadium komt tot stand vanaf de jaren zestig van de vorige eeuw. Een groeiend bewustzijn van de relativiteit van interpretatieve beslissingen leidt Derrida ertoe om de term ‘verstaan’ te laten vallen. Als immers in iedere interpretatie bepaalde context meespeelt en als die context ook nog eens afhankelijk is van persoonlijke vooroordelen, hoe bepalen we dan welke context wel en welke niet mag meedoen in een interpretatie? Voor die beslissing is geen basis in de hermeneutiek, waardoor de hermeneutiek met een ‘onbeslisbaarheid’ opgezadeld wordt die de relativiteit van interpretaties nog verder vergroot. Iedere interpretatie is nu het gevolg van een beslissing die ook anders had kunnen uitvallen en die je niet op basis van fundamentele regels kunt rationaliseren. In plaats van een monologische (uit het eerste stadium) of een dialogische (tweede stadium) komt in dit derde bewustzijnsstadium een ‘polylogische’ hermeneutiek tot stand (De Mul 2011, 645). Dat we als leden van een samenleving toch nog met elkaar kunnen communiceren komt doordat we veel vooroordelen met elkaar delen. Onze wereldbeelden vertonen genoeg overeenkomsten om niet over ieder woord dat we zeggen te hoeven discussiëren. De Mul (2011) noemt daarbij nog het voorbeeld van universeel herkenbare emoties: we hoeven niet hetzelfde wereldbeeld te hebben om het verdriet van een ouder om een gestorven kind te kunnen interpreteren (idem, 648). Met andere woorden: als *mens* delen we sowieso allerlei vooroordelen. Maar als de overeenkomsten uit beeld raken, kan er inderdaad een interpretatieprobleem ontstaan, of zelfs een meer fundamentele perspectiefbotsing. En dan is het vanwege de onbeslisbaarheid in iedere interpretatie inderdaad niet meer zo makkelijk om tot overeenstemming te komen. Dan neemt inderdaad (terugdenkend aan de chaos van Leone (2017)) het belang toe van een breed gedeeld vooroordeel over democratisch gelegitimeerde interventieprocedures, zoals het parlement of de rechterlijke macht, om de boel bij elkaar te houden. Als ik zou willen kan ik namelijk vanuit de hermeneutiek van de deconstructie een gesloten houding aannemen, waarin ik laat zien dat alle betekenissen die we delen gebaseerd zijn op ‘onbeslisbare beslissingen’ en waarin ik van alle interpretaties kan aantonen dat er eigenlijk nog iets *achter* zit, een betekenis die tot nu toe verborgen bleef. Ik kan echter ook een open houding aannemen vanuit deze hermeneutiek, om te laten zien dat er interpretatiemogelijkheden zijn die we tot nu toe niet zagen, om vernieuwing mogelijk te maken en te waarschuwen tegen vastgeroeste en niet langer productieve interpretaties. In beide gevallen is deconstructie een kritische en creatieve activiteit ineen.

Het is mogelijk om aan de hand van de deconstructieve hermeneutiek een nihilistische en destructieve houding aan te nemen bij het interpreteren. Het zal gemakkelijk zijn om de zwakke plekken aan te wijzen in de ‘waarheden’ die we als samenleving koesteren. Wetenschap is ook maar een perspectief, politici vullen altijd hun eigen zakken en artsen zijn moordenaars: wie relativiteit en onbeslisbaarheid slim inzet, kan tot ‘verrassende’ interpretaties komen. Maar dat kan ook op basis van de hermeneutiek van de reconstructie, het eerste stadium. Voor mensen die de waarheid in pacht denken te hebben is het woord ‘betweter’ uitgevonden. En zendingsdrang. En universalisme. Echter, in geen van deze voorbeelden kun je zeggen dat de houding die iemand aanneemt automatisch volgt uit de

theorie over de hermeneutiek. Er zijn in elk stadium alternatieven, open of gesloten. Dat levert een nieuwe keuzevrijheid op, waarin ethische afwegingen centraal staan in plaats van interpretatieve. We kunnen onszelf verschillende houdingen eigen maken. Wat is wanneer de juiste? De houding die je aanneemt is geen automatisch gevolg van de theorie over hermeneutiek. Maar de theorie van de hermeneutiek kan je wel bewust maken van de houding die je aanneemt. Een toenemend hermeneutisch zelfbewustzijn leidt in dit opzicht tot het zien van de normatieve keuzemogelijkheden die er zijn (de verschillende houdingen die je kunt aannemen). Dit bewustzijn kan daarom de hermeneutische vrijheid vergroten.

§2.4 Openheid als norm: onmogelijkheid

In de hermeneutische literatuur is de mogelijkheid en vrijheid om te kiezen voor een interpretatiehouding bepaald niet evident. Daarin wordt vaak gehamerd op het feit dat we ‘open moeten staan voor het andere’ (onder andere in Kim 2012; Schneider 2012; Fairfield 2017; Ekberg & Schwieler 2021; Thiselton 2009; Dallmayr 2000; Grondin 2011; Palmer 2004). Sinds Heidegger en Gadamer kunnen zij deze aanbeveling doen omdat de hermeneutiek wel als een ‘ontologie’ wordt gezien – een zoektocht naar de vraag wie en wat wij mensen ten diepste *zijn*. En wij zijn nu eenmaal fundamenteel open wezens, zou je dan kunnen zeggen. Maar als dat zo is, waarom zouden we dan de aanbeveling nodig hebben om open te staan voor het andere bij het interpreteren van de wereld om ons heen? En zijn er dan helemaal geen mensen die een ‘gesloten’ houding aannemen? Ik benader de hermeneutiek niet primair als een ontologie en ik denk zeker niet dat we ‘ontologisch openstaan’. De grens van onze hermeneutische horizon is poreus of permeabel, niet open (Mugerauer 2014). Als we ontologisch open zouden staan, zou alles wat binnenkomt er ook weer uitvloeien, zouden we niets vasthouden, we zouden geen identiteit vormen, etc. Alleen als je met ‘ontologisch open’ bedoelt dat onze zintuigen informatie uit de wereld binnenkrijgen heb je een punt, maar ten eerste is ‘informatie’ niet hetzelfde als ‘betekenis’ en ten tweede staan ook onze zintuigen niet permanent open; ik denk dat we meer zintuigelijke informatie wegfilteren dan we in de gaten hebben. Als alles ongefilterd zou binnenkomen, zouden we vast slaap- en aandachtsproblemen ontwikkelen. Een andere mogelijke reden dat filosofen ‘openheid’ denken te kunnen aanbevelen komt voort uit het feit dat de hermeneutiek niet alleen een filosofie is, niet alleen een theorie en zelfs niet alleen een methodenleer, het is ook ‘gewoon’ een praktijk. Het woord ‘hermeneutiek’ verwijst ook naar de kunst of de vaardigheid van het interpreteren – het ambachtelijke ervan, zal ik maar zeggen. Maar een beschrijving van hoe interpreteren werkt zegt natuurlijk niets over hoe we in de praktijk moeten interpreteren. De *filosofie* van de interpretatie, die we toevallig net als de *kunst* van de interpretatie ‘hermeneutiek’ noemen, kan niet deze naamsverwarring misbruiken om een ‘open houding’ de praktijk in te smokkelen zonder daar expliciet over te zijn en goede redenen voor te ontwikkelen. Zeker niet als je denkt in termen van *bildung*, onderwijs en democratische legitimiteit. Bij *bildung* als hermeneutische vrijheid hoort dan ook een bewustzijn van de vrijheid die we hebben om tussen verschillende interpretatiehoudingen te kiezen in de praktijk. Dat kan omdat we theorie en praktijk van elkaar kunnen scheiden – niet in de praktijk, maar wel in theorie.

mogelijkheid

Laten we ‘openheid’ daarom als de aanbeveling lezen van één mogelijkheid tussen andere mogelijkheden. Is openheid dan inderdaad altijd de beste optie? Of zijn soms andere houdingen wenselijk? Om de normatieve vrijheid te redden moet ik hier ten minste laten zien dat we soms inderdaad beter een andere houding kunnen aannemen. Dat is op zich niet zo heel ingewikkeld. Een grens kan niet open zijn zonder geslotenheid:

alle openheid kent een einde: onbeslisbare geslotenheid

Openheid kan sowieso niet de enige mogelijkheid zijn. Als je in een vergadering geen overeenstemming kunt bereiken, wil je (gezien het eindigheidsprincipe) niet doorpraten totdat de perfecte interpretatie gevonden is. Het eindigheidsprincipe vraagt om beslissingen, hier en nu, en een dialoog kan daarom niet eeuwig voortduren. Wanneer besluit je om er een eind aan te maken? Dat is de fundamenteel onbeslisbare beslissing waarmee we op een zeker moment overschakelen van openheid naar geslotenheid.

geslotenheid als wenselijke optie

In het opvoeden en onderwijzen gebeurt het vaak dat onder druk beslissingen moeten worden genomen, zonder daar eerst een dialoog bij op te kunnen starten. ‘Niet slaan!’ is een normatief monologische en hermeneutisch gesloten opvoedkundige correctie. Natuurlijk kan er een gesprek op volgen, maar ook dat zal hoe dan ook eindigen met een ‘besluit’, met of zonder overeenstemming. Op iets grotere schaal deed iets dergelijks zich voor toen een paar maanden geleden Russische soldaten Oekraïne binnenvielen. Het westen schaarde zich achter het aangevallen land en trok middels sancties en later ook via wapenleveranties en hernieuwde bondgenootschappen een streep. Van een dialoog was geen sprake meer. Niet omdat de dialoog geen optie meer was (tot op het hoogste niveau zijn landen blijven praten), maar omdat de dialoog geen *goede* optie meer was. Grof geweld kun je niet met een dialoog beantwoorden. De boodschap kan immers niet zijn dat ‘geweld’ ook maar een perspectief is, waar we als westerlingen respect voor moeten opbrengen en dat we geheel in lijn met onze polymythische principes in stand moeten houden. De keuze om te reageren vanuit een gesloten, monologische houding was volgens mij goed te rechtvaardigen.

Er zijn talloze hermeneutische houdingen mogelijk, allerlei varianten op gesloten en open interpretatiehoudingen, maar wie in de literatuur kijkt zou gemakkelijk de indruk kunnen krijgen dat ‘openheid’ de enige mogelijkheid is. Het probleem van de open houding als enige mogelijkheid is vanuit mijn perspectief (logischerwijs) dat het leidt tot onvrijheid: mogelijkheden worden afgesloten terwijl die open moeten blijven staan.

meer mogelijkheid

In het algemeen geldt dat zonder vooropgestelde normativiteit in de hermeneutiek meer mogelijkheden (meer hermeneutische houdingen) beschikbaar blijven. Dat zeg ik niet alleen vanwege het gehamer op ‘openheid’ vanuit (meestal) gadameriaans perspectief, maar ook vanwege de in steen gebeitelde postmoderne koppeling tussen hermeneutiek en politiek (of op een vergelijkbare manier tussen taal en politiek, zie de *The Differend* en *justice* in Lyotard (Koller 2003, 159)). Van origine moet deconstructie helpen om ‘respect voor het andere van het andere’ bij te brengen (De Mul 2011, 645). Lyotard en Derrida ageerden, in hun tijd, tegen de filosofie van de grote verhalen, de *grand narratives* (Koller 2003 155), tegen essentialistische theorieën waarin het ‘andere van het andere’ werd platgewalst – denk ook terug aan de essentie (sorry) van het postmodernisme volgens Gustavson (2014, 128): postmodernisten laten zien welke macht we hebben om van ons woord iets universeels te maken. Deconstructie is een methode waarmee vastgeroeste essentialismes en universalia weer losgewrikt kunnen worden. Door een vooropgesteld normatief doel als rechtvaardigheid of respect aan de hermeneutiek te koppelen, bereik je echter het tegenovergestelde van wat postmodernisten zochten. Hoe mooi je rechtvaardigheid ook vindt, als onderdeel van de hermeneutiek is het vastgeroeste normativiteit en staat het symbool voor onmogelijkheid. De

waarde van deconstructie voor hermeneutische vrijheid is niet rechtvaardigheid maar diepgravende kritiek gecombineerd met ongebreidelde creativiteit.

§3

Een definitie:

Hermeneutische vrijheid

Dankzij eerdergenoemde zelfbewustzijnslogica kunnen we hermeneutische vrijheid nu begrijpen als een bewustzijn van het interpretatieproces. Dat proces bestaat uit verschillende onderdelen die bijeen komen: kennis (als bron van mogelijkheid – en dat is inclusief perspectieven als kennis, en, nog specifiek, *hermeneutische* perspectieven als kennis); perspectief (een samenhangend stukje wereldbeeld waarmee je de wereld kleur geeft, waarmee je betekenis geeft) en houding (de manier waarop je je hermeneutische grenzen moduleert – open of gesloten). Deze drie bepalende factoren voor het interpreteren bevatten elk hun eigen mogelijkheden. Als we ons van die mogelijkheden bewust zijn, ontstaat de vrijheid om tussen mogelijkheden te kiezen. En dan ontstaat hermeneutische vrijheid:

Hermeneutische vrijheid is ons bewustzijn van hermeneutische keuzevrijheid, die ons in staat stelt om de eigen interpretatiepraktijk te sturen.

Hermeneutische vrijheid verbindt allerlei aspecten uit de hermeneutiek tot een geheel waarin onderlinge samenhang duidelijk wordt en waardoor een ontwikkelperspectief wordt geboden. De lijn '*kennis – opties – bewustzijn – vrijheid*' komt steeds terug, op verschillende niveaus, waardoor het mogelijk wordt om met zo min mogelijk theorie een ontwikkeling in gang te zetten waarvan inhoud noch einddoel zijn voorgeschreven.

Maar juist deze continuïteit roept de vraag op: wanneer is dan precies het moment van hermeneutische vrijheid bereikt? Bij welke trede kan ik de vlag uitsteken? Er is inderdaad geen duidelijke grens te trekken, omdat zoveel ontwikkelingen tegelijk kunnen plaatsvinden. Je kunt je bijvoorbeeld bewust zijn van het feit dat er meerdere perspectieven bestaan, maar toch niet de keuzevrijheid ervaren die ik heb beschreven. Als ik zeg (aan het begin van dit hoofdstuk) dat ons wereldbeeld bestaat uit een rommelige, onsamenhangende verzameling van kennis en perspectieven, dan trek ik die gedachte graag door naar het gedeelte in dat wereldbeeld waar de hermeneutiek verblijft. Een heldere grens tussen hermeneutische vrijheid en 'de rest' heb ik niet in de aanbieding. Wel een synthetische grens, een grens die moet helpen het model te verhelderen, tegen alle natuurwetten in. Ik zei net in de definitie dat hermeneutische vrijheid ons in staat stelt om onze interpretatiepraktijk te sturen (door bewust meer kennisopties te zoeken, interpretatievrijheid te oefenen, perspectiefbotsingen te onderzoeken of interpretatiehoudingen te simuleren, om maar enkele voorbeelden te noemen). Ik leg de grens daarom bij 'bewuste vrijheid'. Dat is ergens in het midden, met aan de ene kant keuzevrijheid en interpretatievrijheid en aan de ene kant het oneindige.

Hermeneutische vrijheid is niets meer dan het gevolg van toenemend hermeneutisch zelfbewustzijn, zoals De Mul (2011) dat ook al in de drie hermeneutische ontwikkelingsstadia beschrijft. Reflectie op reflectie op reflectie en uiteindelijk kom je op hermeneutische vrijheid. Logisch? Ja, zo voelt het wel, maar daarvoor ben ik nu misschien te lang met dit begrip bezig geweest. Toch heb ik ook lang getwijfeld. Blijven zoeken naar teksten *over* hermeneutische vrijheid (in plaats van 'met' de term erin - zonder uitleg en meestal gebruikt als een synoniem voor 'interpretatievrijheid'). Waarom zijn die teksten er niet als deze definitie zo logisch is? De term is nog wel expliciet gebruikt door Paul Ricoeur (1997),

iemand die de hermeneutiek diep heeft gevormd en die veel wordt geciteerd. Op het moment dat hij ergens, precies één keer, het begrip ‘*hermeneutical freedom*’ gebruikt, lijkt hij op een soort perspectivistische vrijheid te wijzen, in lijn met hoe ik Marquard (1999) begrijp (zie dit hoofdstuk, §1.2) – al komt grappig genoeg de scheiding der machten deze keer voort uit een besluit van juist die ‘monotheïstische’ (zei Marquard (1999)) christenen, suggereert Ricoeur. Hij prijst de ‘wijze’ beslissing van de kerk om de vier zo duidelijk verschillende evangeliën (de vier interpretaties van, of perspectieven op het leven van Jezus uit het Nieuwe Testament), naast elkaar te laten bestaan. Eén zin later verwijst hij terug naar dit voorbeeld als ‘hermeneutische vrijheid’ (Ricoeur 1997, 146). Het is maar één schichtige verwijzing, zonder uitleg of context, dus veel meer dan een minuscuul steuntje in de rug voor mijn interpretatie van hermeneutische vrijheid is het niet, maar toch, ja, deze invulling van de term klinkt inderdaad heel logisch. Als de logica sterk genoeg is, hoop ik ook dat diezelfde hermeneutische vrijheid het iemand anders mogelijk maakt om nog meer hermeneutische vooroordelen te vinden (kunnen we nog iets met de categorieën van Kant?), waardoor nieuwe mogelijkheden ontstaan die tot nieuwe vrijheden leiden. En hebben we nu daadwerkelijk alle belangrijke hermeneutische beperkingen in het vizier, of zijn er nog meer?

Omdat ik met hermeneutische vrijheid naar een praktische en open *bildung* toe werk, is voor mij misschien wel het belangrijkste voordeel van het begrip dat het aansluit bij praktische termen als ‘kennis’, ‘perspectief’ en ‘interpretatievrijheid’, waardoor het esoterische gehalte van hermeneutische vrijheid zo lang mogelijk zo laag mogelijk kan blijven. Natuurlijk, *uiteindelijk* kom je in het woud van onzekerheid en onbeslisbaarheid, waarin ik zelf ook lange tijd verloren heb rondgedwaald, maar je kunt het woud ook links laten liggen. Voorlopig. Totdat het niet meer kan. Want ook hier geldt het hypothetisch imperatief: als je *wilt* weten hoe je vooroordelen deconstrueert, dan *moet* je onzekerheid en onbeslisbaarheid omarmen. Dan is het tijd om een nieuw vrijheidsbewustzijnsstadium te betreden.

Hoofdstuk 3:

Bildung als hermeneutische vrijheid:

Groeiend zelfbewustzijn in de praktijk

Vanuit het perspectief van hermeneutische vrijheid is goed te zien welke ontwikkelingsmogelijkheid er in de hermeneutiek te halen valt. Als ik in één woord de kern van *bildung* als hermeneutische vrijheid moest weergeven, dan zou ik kiezen voor ‘bewustzijnsontwikkeling’. Het is denk ik niet voor niets dat Gadamer aan de hand van Hegel over *bildung* schreef (en dat anderen dat nu nog steeds doen). Sterker, nu we dankzij Heidegger en Gadamer ons ‘definitief’ bewust zijn geworden van het belang van eindigheid en perspectivisme in de hermeneutiek (en in *bildung*), kan Redding (1996) zelfs betogen dat het ‘tragische’ besef van eindigheid en perspectivisme er al bij Hegel in zat (idem, 140), waardoor we niet Gadamer maar Hegel moeten zien als de grondlegger van een samenhangend idee over bewustzijnsontwikkeling, *bildung* en hermeneutische vrijheid. Een idee dat ik nu alleen nog maar even hoef te expliciteren.

Wat betekenen die ontwikkelingsmogelijkheden voor de praktijk van opvoeding en onderwijs? In de recentere literatuur is veel interesse voor die vraag. *Bildung* wordt bijvoorbeeld praktisch ‘gemaakt’ door het te koppelen aan kritisch denken (Stolen 2022; Ryen 2020; Zuurmond 2020) of aan creativiteit (Hammershoj 2009 & 2014; Strand 2010; Willbergh 2015). Nu heb ik me niet alleen ten doel gesteld om *bildung* praktisch te maken, maar om tegelijk de meest radicale openheid in *bildung* te behouden. Dat is (totdat er iets radicalers is gevonden) de deconstructie, de mogelijkheid tot fundamenteel-hermeneutische zelfkritiek of maatschappijkritiek, waarbij geen vooroordeel veilig of heilig is. Mijn oplossing voor het dienen van die twee meesters is *de ontwikkeling zelf*. (Als dat antwoord na mijn lange uiteenzetting over hermeneutische vrijheid niet als een verrassing komt, des te beter.) Ik wil zowel de praktijk als de kritiek dienen door hen in verband te brengen met toename in de ontwikkeling van hermeneutische vrijheid. Ik werk dat straks uit, aan de hand van een nieuwe bepaling van *bildung*.

§1

Een definitie:

***Bildung* als hermeneutische vrijheid**

Koller (2021) wil graag weten wat het onderscheid is tussen *bildung* en opvoeding/onderwijs. Dat is terecht – en niet alleen omdat hij er empirisch onderzoek naar doet. Omdat *bildung* in principe niet te onderscheiden is van onderwijs en opvoeding (het eerste woord dat een baby leert is de eerste mogelijkheidsvoorwaarde van *bildung*), heb ik hier hetzelfde probleem als bij het definiëren van hermeneutische vrijheid: continuïteit verhindert zuiver onderscheid. Maar tegelijkertijd snap ik de wens van Koller (2021): als alles *bildung* is, is het tegelijkertijd nix. Daarom bepaal ik hier eerst de definitie en daarna een ondergrens, het startschot voor *bildung*.

Bildung als hermeneutische vrijheid is een proces van toenemend bewustzijn en toenemende invloed op de eigen interpretatiepraktijk.

En om Koller (2021) tegemoet te komen, importeer ik hier simpelweg de imperfecte oplossing die ik eerder gebruikte (H2 §3) om het grensprobleem op te lossen. Daardoor klinkt mijn startcriterium als volgt:

**Bildung begint op het moment dat we ons bewust worden van –
en de vaardigheid ontwikkelen om – de eigen
interpretatiepraktijk te sturen.**

Dit laatste startcriterium voeg ik ook toe om de lat niet te laag te leggen. We hebben algemeen onderwijs van relatief hoge kwaliteit (ik vergelijk in termen van eeuwen en in termen van reflectie en autonomie) en als je niet oppast is al aan de definitie van bildung voldaan voordat je eraan begint. Het startcriterium zit ‘hoog’ genoeg in de ontwikkeling van hermeneutische vrijheid om daarna, ook zonder onderwijskundige en opvoedkundige hulp, zelf verder te kunnen ontwikkelen.

Het lijkt misschien alsof ik met mijn definitie Wimmer (2001, 162) nazeg dat bildung vrijwel altijd zelfbildung is, maar dat is volgens mij alleen in theorie het geval. Bewustzijn is inderdaad niet afdwingbaar (en dat moeten we vooral zo houden). Echter, ik zal straks uitleggen dat hermeneutische vrijheid als een vaardigheid gezien kan worden – in lijn met klassieke opvattingen over hermeneutiek. Je kunt het dus oefenen. Als je dat goed doet (een belangrijke ‘als’), zou het volgens mij heel moeilijk moeten zijn om als pupil géén bewustzijn te ontwikkelen. Moet dat? Willen we ons nageslacht een algemene interpretatietheorie leren? En hoort hermeneutische vrijheid daarin thuis? In het algemeen onderwijs? Ik spreek me daar niet over uit³. Ik herhaal gewoon mijn mantra: ik denk zo min mogelijk in termen van (verstopte) normativiteit en alle moeten is van hypothetische aard. Het belangrijkste is dat het *kan*. Opvoeders en docenten kunnen bildung zo inrichten dat ze bewustzijn aanleren.

1.1 Praktische transformatie

In de introductie verwees ik al naar de drie vragen van Koller 2017, die nu eindelijk te beantwoorden zijn aan de hand van de definitie van bildung als hermeneutische vrijheid. Nu formuleert Koller (2017; zie ook Koller 2011) zelf ook een antwoord op zijn vragen, aan de hand van stukjes theorie van Bourdieu, Lyotard, Husserl, Waldenfels en Butler. Ondanks de vele filosofische grootheden die hij hier aanhaalt, is hij aan het eind nog steeds niet overtuigd van de volkomenheid van zijn antwoord. Sowieso staat aan de hand van Butler nog de vraag open wat de mogelijkheidsvoorwaarden (*‘pre-conditions’*) van haar ‘resignificatietheorie’ zijn, aldus Koller (idem, 40). Op basis van de uitgebreide samenvatting die hij van Butler’s theorie geeft, ben ik geneigd te zeggen dat Butler hier een specifieke interpretatievrijheid gebruikt om vanuit een deconstructivistische houding verzet te kunnen bieden tegen heersende vooroordelen. Dat betekent dat haar theorie een specifieke combinatie van hermeneutische vooroordelen en vrijheden bevat, waarvoor de *‘pre-conditions’* dankzij de hermeneutiek volstrekt helder zijn (en in de volgende paragraaf ga ik daar nog veel dieper op in). De theorie van bildung als een toenemend bewustzijn van hermeneutische vrijheid kan niet alleen de nog resterende vraag beantwoorden, maar ook de drie hoofdvragen. Het is te verkiezen om de vragen aan de hand van één theorie te beantwoorden, in plaats van aan de hand van vijf verschillende stukjes theorie.

³ Ik ben me zeer bewust van het feit dat het onderwijs altijd méér problemen toegeschoven krijgt, nooit minder. Ik ben er daarom niet uit of en hoe Bildung in het onderwijs past. Ik ga er voorlopig gewoon vanuit dat hermeneutische vrijheid langzaam maar zeker via ons discours verwerkelijkt zal worden en op die manier ooit in gewone leesvaardigheidslessen of bij Aardrijkskunde aan de orde komt – waar niet, eigenlijk?

Dit zijn de fundamenteel-praktische vragen van Koller (2017):

1. ‘Wat verandert er nou eigenlijk precies tijdens een transformatie?’ (idem, 35)

Wat verandert is dat we ons bewust worden van onszelf als een interpreterend wezen met mogelijkheden. Technisch gezien moet je dan zeggen dat onze *zelfinterpretatie* verandert, omdat we onszelf in het Bildungsproces nieuwe interpretatievrijheden toekennen.

2. ‘Hoe is het mogelijk om tot in detail de ervaringen te definiëren die het transformatieproces tot stand brengen?’ (ibid)

Hier is een kanttekening op zijn plaats. Dat Koller (2017) het woord ‘ervaring’ gebruikt zegt iets over zijn perspectief op Bildungsformaties, namelijk dat die tot stand komen via eerdergenoemde ‘negatieve ervaringen’ (die ik ook wel existentiële grenservaringen noemde, zie hoofdstuk 2, §1.2). Ik sluit deze ervaringen zeker niet uit als een startmotor van Bildung, maar ze zijn wat mij betreft niet de enige manier waarop het Bildungsproces kan aanvangen. Ik denk dat bijvoorbeeld het tegenovergestelde ook mogelijk is, namelijk via een cerebraal pad van beleving en reflectie en dialoog. Je kunt erin groeien, door steeds meer bewustzijn te kweken van jezelf als vrij interpreterend wezen. Als het per se in termen van een ‘ervaring’ moet, dan zou ik zeggen dat het transformatieproces tot stand komt door ‘bewustzijnservaring’ – bewustzijn van grenzen, van fundamentele of existentiële botsingen of van het vreemde.

3. ‘Hoe kan het proces van transformatie van de manier waarop we ons tot de wereld verhouden preciezer vastgesteld worden?’ (ibid.)

Dat kan aan de hand van mijn model van hermeneutische vrijheid. Allereerste moeten we dan vaststellen dat de manier waarop we ons tot de wereld verhouden vastligt in de kennis die we over de wereld hebben, in een perspectief dat we op basis van deze kennis vormen en in de interpretatiehouding die we aannemen bij het betekenisgeven van de wereld. Deze drie factoren bepalen hoe wij de wereld tot ons nemen. Ze zijn alle drie te moduleren op basis van onze kennis van de mogelijkheden en ons bewustzijn van de mogelijkheden. De ‘transformatie van onze relatie’ ligt met andere woorden in ons zelfbewustzijn als interpreterend wezen met mogelijkheden. Het ‘proces’ van transformatie is Bildung, het toenemen van onze hermeneutische vrijheid.

§2

‘Toename’:

Bildung, openheid en praktische toepasbaarheid

Aan het einde van het eerste hoofdstuk vroeg ik me af hoe we Bildung kunnen toepassen zonder de mogelijkheid van fundamentele kritiek te verliezen. Waarom is de hierboven gepresenteerde definitie van Bildung een antwoord op die probleemstelling? Het meest kernachtige antwoord op die vraag komt van het woord ‘toename’. Een toename van hermeneutische vrijheid maakt 1) Bildung praktisch toepasbaar en 2) onze kritische vermogens sterker. Ik denk dat 1) vrij logisch is, maar bij 2) ontstaat een serieus probleem. Als kennis en vooroordelen aan de kritiek voorafgaan, hoe weet ik dan überhaupt zeker dat ik die mogelijkheid van kritiek ook echt zal bereiken? Is die zogenaamde ‘open’ Bildung een dooie mus? Ik behandel 1) en 2) in volgorde.

2.1 ‘Toename’ in de praktijk

De claim dat de *toename* van hermeneutische vrijheid Bildung praktisch toepasbaar maakt is denk ik gemakkelijk te volgen. Praktische toepasbaarheid volgt uit de mogelijkheid om aan te

sluiten op de onderwijs- en opvoedpraktijk van alledag. Hoe ziet die praktijk eruit? Wel, dat doet er niet toe. We zijn allemaal interpreterende wezens en we zijn allemaal eindig en onéén en dat zijn we vanaf het begin tot het einde – hoe veel of weinig voorkennis we ook hebben, dat maakt letterlijk niets uit. Ik roep in herinnering dat de grens tussen ‘hermeneutische vrijheid’ en ‘de rest’ van de hermeneutiek arbitrair is; zoals ik al zei is er een continuïteit vanaf het allereerste woord dat iemand leert tot en met het allerlaatste. Kennisopties kunnen zich ‘eeuwig’ uitbreiden, perspectivistische kennis net zo goed en ook reflectie op (de ethiek van) onze interpretatiehouding kent geen einde. Ik kan onderscheid maken zonder de continuïteit te verliezen. Dus alhoewel veel mensen het als *bildung* zullen zien, vallen in mijn definitie ‘kennislessen’ over filosofie, cultuur, politiek en ethiek buiten de boot – deze lessen zijn geen onderdeel van mijn definitie van *bildung*. Dat komt omdat het ‘startcriterium’ iets hoger ligt (mijn definitie vereist als extraatje immers *bewustzijn* van kennis-als-optie en de *vaardigheid* om te kiezen). Ik noem dus expres ook ‘filosofische kennis’ om duidelijk te maken dat het niet om de overdracht van die kennis zelf gaat in *bildung*, maar in de reflectie daarop. Tegelijkertijd is die kennis absoluut een cruciaal onderdeel van het totaalplaatje over hermeneutische vrijheid en *bildung*, omdat kennis een mogelijkheidsvoorwaarde is voor interpretatie.

Door tevens zo min mogelijk normativiteit in deze theorie te stoppen, is mijn definitie van *bildung* hopelijk ook praktisch toepasbaar in de betekenis van ‘acceptabel’. Welke interpretatiehouding iemand ook voorstaat, welk waarheidsbegrip iemand ook hanteert, er is geen enkele reden om niet op deze definitie aan te kunnen sluiten. Een klassiek positivistische natuurkundige hoeft niet zijn reconstructieve interpretatiemodus en daarbij behorende zoektocht naar zekere kennis op te geven en ook zijn buurman, toevallig literatuurwetenschapper, kan alles wat los en vast zit blijven deconstrueren. Komen ze bij elkaar op de koffie, dan lukt het ze vast en zeker ook nog om vanuit een constructieve verstaansmodus tot gedeelde inzichten te komen over de opvoeding van hun kinderen. In een multiperspectivistische theorie over hermeneutische vrijheid is letterlijk iedereen welkom.

2.2 ‘Toename’ in kritisch potentieel

De problemen ontstaan vooral in het tweede deel van de probleemstelling. *Bildung* moet naast toepasbaar ook ‘open’ blijven: de mogelijkheid van kritiek behouden. Ik breng het criterium van Huijer (2015) nog maar eens in herinnering: *bildung* moet ‘nee’ kunnen zeggen tegen een onrechtvaardige, discriminatoire of nationalistische, etc., samenleving. Welnu, precies hier ontstaat bij mijn weten een onoverbrugbare perspectiefbotsing, omdat de ‘toename’ uit mijn definitie suggereert dat er een begin is. En dat begin is niet ‘kritiek’, maar ‘kennis’. Met andere woorden: het begin is een *bevestiging* en niet een *ontkenning* van de bestaande orde. Ik diep deze perspectiefbotsing verder uit, om te laten zien dat er geen evidente oplossing voor is.

de botsing gaat diep en komt in allerlei theorieën terug

Het ‘begin’ in *bildung* is niet zomaar alleen ‘kennis’, het is nog veel meer dan dat. *Bildung* begint immers ‘pas’ bij het startsein van *bewustzijn* en *vaardigheid*. Alle hermeneutiek van daarvóór is de mogelijkheidsvoorwaarde van *bildung*, maar het is niet onderdeel van *bildung* zelf. Wat zit er allemaal in die mglhvw? Natuurlijk alle kennis en perspectieven (samen ‘vooroordelen’). Maar ook: kennis van de hermeneutiek – zelfs expertkennis van de hermeneutiek en zelfs als die expertise (en dat lijkt me logisch) gepaard gaat met een diep *bewustzijn* van de hermeneutiek. Dat is nog geen *bildung*, want ik verlang in mijn definitie immers ook een *vaardigheid*. Ook grenservaringen zijn ‘slechts’ mogelijkheidsvoorwaarde, hoe existentieel ook (er kan heel goed *bildung* uit volgen, maar het is er in mijn definitie geen onderdeel van). De lijst met niet-*bildung* wel-voorwaarde is in potentie behoorlijk lang. En

alles op die lijst is het ‘begin’ en daar moeten we allemaal ‘ja’ tegen zeggen voordat we van, bijvoorbeeld, *bildung* als deconstructief-hermeneutische vrijheid kunnen spreken. Voordat er fundamentele kritiek mogelijk is. Dat de mogelijkheid van kritiek pas zo laat na de bevestiging van het bestaande komt, voelt niet goed.

Het probleem zit diep in mijn definitie van hermeneutische vrijheid, blijkt bij nadere beschouwing. Probeer voor de gein mijn ontwikkellijn van kennis-opties-bewustzijn-vrijheid eens om te draaien. Dan krijg je vrijheid-bewustzijn-opties-kennis. Ik zie wat er staat, maar in deze volgorde zijn het voor mij vier achtereenvolgende lege begrippen. Ze gaan geen relatie aan met elkaar. Het roept bij mij niets op. Wimmer (2001) stuitte aan het einde van mijn probleemstelling op hetzelfde ‘ontwikkelprobleem’: hij constateerde dat iedere afwijzing van de bestaande orde er ook altijd een bevestiging van is (idem, 170). En met Derrida constateerde ik dat de deconstructie in kwantiteit opzicht altijd meer vooroordelen bevestigt dan vernieuwt.

(on)mogelijke oplossingen (1)

Een aantal mogelijke oplossingen is het onderzoeken waard. Ten eerste: waarom beginnen we niet gewoon achterstevoren, met eerst de deconstructie en bijbehorend relativistisch waarheidsbegrip, om van daaruit richting constructie en reconstructie te werken? Van het feit dat de historische ontwikkeling toevallig andersom liep hoeven we ons nu toch niets meer aan te trekken? En dat die zogenaamde ‘omgekeerde ontwikkellijn’ (vrijheid-bewustzijn-opties-kennis) niet tot de verbeelding spreekt zegt ook heel weinig – of het zegt misschien vooral dat je de vooroordelen mist om die omgekeerde lijn te interpreteren, dat je nog niet je best hebt gedaan om hem echt te begrijpen.

Oké, touché, maar hoe lost deze suggestie het probleem van de ‘ontkeningsbevestiging’ van Wimmer (2001) op? Kun je deconstructie dan *wel* uitvoeren zonder eerst, op zijn minst een paar woorden te leren? En is het misschien niet handig om ook iets te weten van het onderwerp dat je wilt deconstrueren? Als mijn interpretatie van deconstructie juist is, vereist deze creatief-kritische interpretatiemodus bovendien veel meer vooroordelen dan alleen het woord ‘deconstructie’. Het vereist expertise, zoals ik in de probleemstelling al zei. Achterstevoren beginnen lost het probleem daarom niet op.

(on)mogelijke oplossingen (2)

Je zou ook een heel ander soort suggestie kunnen inbrengen, namelijk dat we die hele hermeneutiek misschien beter los kunnen laten. Immers, als je startpunt een theorie over vooroordelen is, moet je niet gek staan te kijken als je uiteindelijk overal en overal vooroordelen aantreft. Kunnen we niet gewoon *alle* hermeneutiek terzijde schuiven, inclusief de hermeneutische vooroordelen over het interpreteren zelf – en dan niet alleen die van het ‘verstaan’ of ‘relevantie’ of ‘relatie’ of ‘essentie’, maar gewoon, allemaal? Kan dat?

Ik moest bij deze suggestie (van mezelf, aan mezelf – wat doe ik hier?) denken aan de beroemde *Ted Talk* van Ken Robinson (2006) over de vraag of scholen de creativiteit van hun leerlingen vermorzelen. We worden creatief geboren, zegt hij Picasso na, maar dan verleren we het. En (nog één keer in het Engels): ‘I believe this passionately, that we don't grow into creativity, we grow out of it. Or rather, we get educated out of it.’ (idem, 5:54 min.) Ik moet hieraan denken omdat een paar maanden geleden een andere onderwijskundige tijdens een workshop een korte opdracht aan ons toehoorders gaf: vind de lijn in deze ogenschijnlijk willekeurige reeks (getallen of letters, ik weet het niet eens meer). Dat lukte de meesten niet – *omdat we te logisch nadachten*, zo verklaarde de onderwijskundige ons falen. Kinderen lukt het moeiteloos, omdat die nog niet zijn verpest door de logica. Ook hier was de boodschap: kinderen zijn creatief, wij niet meer. Maar wat is de definitie van deze kinderlijke creativiteit?

En wat gebeurt er precies met ons, dat we die creativiteit kennelijk verliezen? De kinderlijke variant is te typeren door de afwezigheid van vooroordelen, zou ik zeggen. Kinderen hebben een minder ‘dwingend’ wereldbeeld, waardoor een zekere creatieve vrijheid kan bestaan. Maar de keerzijde van de medaille is dat die vrijheid vanwege de afwezigheid van vooroordelen minder relaties kan aangaan. Het is daarom een vorm van creatieve willekeur. Als wij (niet-kinderen) die vorm van creativiteit zouden willen inzetten, dan zouden we dat enorm productieve wereldbeeld van ons flink moeten onderdrukken. Want als ons brein vooroordelen heeft waarmee het *kan* interpreteren, dan *zal* het ook interpreteren. Kunnen wij dan niet creatief zijn? Jawel, maar het is voor ons moeilijker om het relevantieprincipe of relatieprincipe los te laten. Dit zegt iets over creativiteit: die verandert gedurende ons leven van willekeur naar rationaliteit – en daar is ‘toename’ de belangrijkste oorzaak van: via het in de wereld zijn, door te leren of via existentiële perspectiefbotsingen, we kleuren ons model van de wereld in en veranderen steeds meer van een leeg doek naar een vol tableau. Op een leeg canvas is de eerste penseelstreek een *unieke creatie*, op een vol schilderij is iedere stip een *relatie*. Voor ons is creativiteit sterk verbonden met kritisch denken. We vragen heel snel of het nieuwe ook relevant is en vanuit welk perspectief dan precies. Die vraag hoeft een kind niet te stellen. Het kind is creatief dankzij het gebrek aan relevantie. Maar door dit gebrek aan relatie kan creatieve willekeur geen kritiek voortbrengen.

Theoretisch-hermeneutisch gezien kan ik hieruit alleen maar concluderen dat leren voorafgaat aan kritiseren. Dat betekent dat *bildung* als hermeneutische vrijheid niet *zomaar* een ontwikkeling beschrijft, maar een semi-noodzakelijke: kennis gaat voor de kritiek. ‘Toename’, de bron van ontwikkeling, is ook een toename in relaties in ons steeds rijkere wereldbeeld, waardoor ook onze kritische vermogens toenemen. Dat is prettig om te weten, maar met deze constatering is alleen het ‘technische’ probleem opgelost; het morele blijft bestaan. Het blijft onverkwikkelijk en onbevredigend dat *bildung* eerst heel veel ‘mogelijkheidsvoorwaarden’ in zich moet opnemen voordat het kritisch kan worden. Dat klinkt als ‘volproppen en ‘bepalen’. Levert mijn definitie van *bildung* nog wel echte ‘openheid’ op? Een *belofte* van openheid, ja, de belofte dat als je heel goed je best doet met ‘proppen’, dat je dan daarna misschien kunt gaan combineren en onderscheiden en veroordelen. Misschien? Ja, ik heb het belangrijkste gevaar nog niet eens genoemd. Want waarom zou de belofte niet gebroken kunnen worden? Dat je wel die onrechtvaardige wereld doorgegeven krijgt, maar niet het kritische gereedschap? Je weet wel, *bildung* als een ‘imperialistisch cadeautje’ dat je niet kunt weigeren omdat niemand je verteld heeft dat je het kreeg (Wimmer 2001, 169)?

§3

Vaardigheid:

Abstract oefenen

Als we in opvoeding of onderwijs niets anders doen dan het overdragen van ons wereldbeeld op nieuwe generaties, dan zijn we inderdaad nogal eenzijdig bezig met het beperken van hun interpretatie-autonomie, zoals ik dat eerder met Wimmer (2001) beschreef (zie hierboven hoofdstuk 1, §3.4). In tegenstelling tot Wimmer (2001) denk ik echter dat kennis of de wil tot kennis *niet* het echte ‘geschenk’ van *bildung* is (idem, 168–169). Vanwege mijn startcriterium van ‘zelfbewuste interpretatievrijheid’ is er wat mij betreft pas sprake van *bildung* op het moment dat we ons bewust worden van onszelf als interpreterend wezen. Het geschenk van *bildung* is niet de aantasting van autonomie maar juist de *mogelijkheid ervan* in onze interpretatiepraktijk. De juiste weg voorwaarts is daarom niet het eenzijdig volproppen van toekomstige generaties met onze ideeën over wat het betekent om mens te zijn, maar ze ‘dubbelzijdig’ volproppen met ideeën over wat het *vanuit ons eindige en onzekere perspectief*

betekent om mens te zijn. Bildung als hermeneutische vrijheid impliceert het overdragen *van zowel de kennis als de relativering*. In de principes die we conserveren moeten de gereedschappen aanwezig zijn waarmee toekomstige generaties zich van het geconserveerde kunnen bevrijden. Maar gereedschappen zijn compleet waardeloos als je niet weet hoe je ze moet hanteren. Aan de hand van Hegel en Aristoteles laat Gadamer (1960) zien dat praktische wijsheid (phronesis) een cruciaal element is van iedere interpretatiepraktijk (idem, 306–321). Daarom ligt de oplossing voor het probleem van eenzijdigheid niet (alleen) in een nieuwe theoretisch-hermeneutische definitie, maar ook en vooral in de praktische toepassing van bildung als hermeneutische vrijheid.

Hoe kun je bildung als hermeneutische vrijheid in de praktijk brengen? Door hermeneutische vrijheid te zien als een vaardigheid die je kunt oefenen. Of eigenlijk zijn het verschillende vaardigheden, waarvan ik vermoed (ik kan dat hier alleen heel kort aanstippen) dat heel wat van die vaardigheden deels of zelfs helemaal onderdeel zijn van verschillende vormen van onderwijs. (Het is misschien goed om hier te benadrukken, dat ik het onderwerp van deze paragraaf vooral probeer te bekijken vanuit het perspectief van docenten die hun pupillen bildung willen meegeven.)

Het grootste voordeel van de inmiddels zo vaak genoemde continuïteit in bildung en hermeneutische vrijheid is volgens mij dat je daadwerkelijk bij het begin kunt beginnen, dat je aandacht kunt richten op een klein onderdeel. Je hoeft niet het hele model van hermeneutische vrijheid te kennen om met onderdelen ervan aan de slag te kunnen gaan. Bewustzijn van interpretatievrijheid is een afgescheiden gedeelte dat bijdraagt aan bildung en waarmee je concreet kunt oefenen. Van simpele oefeningen als ‘probeer zoveel mogelijk interpretaties te verzinnen voor...’ tot een waardering van de keuzemogelijkheden en de relevantie van een vernieuwing van een abstract idee of product. ‘Werkt’ een interpretatie? En waarom de ene wel en de andere niet? Zijn het de woorden die het verschil maken of de dingen?

Oefenen met hermeneutische vrijheid is een belangrijke katalysator voor bildung omdat door het oefenen het bewustzijn van (een specifieke) hermeneutische vrijheid wordt versterkt. Door bijvoorbeeld in een debat te oefenen met het verdedigen van een voor jou nieuw perspectief, moet je alle zeilen bijzetten om dat perspectief tegen aanvallen te verdedigen. Het resultaat daarvan zou kunnen zijn dat kennis steviger in je wereldbeeld verankerd wordt, zodat de route naar het bewustzijn in de toekomst gemakkelijker afgelegd kan worden. Sjostrom et al (2017, 183 ev.) behandelt allerlei lesmethodes om een kritisch-hermeneutische vorm van bildung in de lespraktijk te implementeren middels authentieke, relevante en open opdrachten waarover je kunt discussiëren. Zuurmond (2020, 33–34) bespreekt verschillende methodes om kritisch denken en burgerschap in de praktijk te brengen, bijvoorbeeld aan de hand van een discussie over een film die vragen over burgerschap oproept.

De lesmethodes die bovenstaande auteurs bespreken raken steeds aan een bescheiden onderdeel van hermeneutische vrijheid. Allemaal hebben ze als doel bewustzijn en perspectivistische kennis bij te brengen. Het laten ervaren van het multiperspectivisme is een belangrijk onderdeel van de methodes. Maar ook kennis vergaren over nieuwe perspectieven hoort erbij, vooral in Sjostrom (2017). Door theorie en praktijk samen te brengen, kan die kennis geïntegreerd worden in ons wereldbeeld. Kennis en perspectieven kunnen zelfs zo diep geïntegreerd raken dat ze gaan functioneren als *onbewuste* vooroordelen. Daar kunnen ze als hermeneutische vooroordelen productief zijn.

Conclusie:

Waar bewustzijn groeit is de wereld veranderd

Kan een hermeneutische bildung toegepast worden in de praktijk zonder de hermeneutische vrijheid te verliezen? Blijft de mogelijkheid van fundamentele kritiek voor toekomstige generaties beschikbaar als je aan bildung doet? Het korte antwoord is bevestigend. Bildung en hermeneutische vrijheid blijken perfecte partners.

Ik startte deze scriptie met het probleem van het postmodernisme, zoals dat in de literatuur over bildung veelvuldig wordt opgevoerd: hoe kunnen we aan bildung doen zonder toekomstige generaties compleet ‘vast te leggen’? Het probleem dat ik vaststelde is dat zelfs de meest simpele ontkenning van een wereldorde gepaard gaat met een bevestiging ervan. Dat is een fundamenteel probleem waar in ieder geval mijn definitie van hermeneutische vrijheid geen verandering in kan brengen. Ook in een hermeneutische definitie van bildung zit namelijk een volgorde: eerst kennis, dan de interpretatievrijheid; eerst de perspectieven en dan de vrijheid om er tussen te kiezen; eerst de houding en pas met ons bewustzijn ervan de mogelijkheid om te sturen.

Is dat een reden om niet aan bildung te doen? Wat mij betreft is het tegenovergestelde het geval. Als bildung een proces is van toenemende hermeneutische vrijheid, dan is bildung bij uitstek een cruciaal instrument in de emancipatiestrijd van toekomstige generaties. Door steeds te benadrukken dat we interpretatievrijheid hebben en dat we die altijd kunnen uitbreiden met meer kennisopties, door steeds weer te laten zien dat er meerdere perspectieven bestaan op de wereld, die naast elkaar kunnen bestaan zonder dat daar noodzakelijk oorlog uit volgt, door te laten zien dat interpretaties samenhangen met de houding die we aannemen ten opzichte van de wereld, door, kortom, hermeneutische vrijheid zoveel mogelijk *expliciet* te maken en op te nemen in ons bewustzijn, daardoor kan juist bildung bijdragen aan de vrijheid van toekomstige generaties om hun eigen koers te varen.

Het is in deze scriptie gelukt om een nieuwe weg productief te maken. Ik kan hem zien, want ik ben een stukje hogerop gelopen. Ik zie de vooroordelen die we altijd al hadden. Hoe ziet onze grens eruit? Gek genoeg is het uitzicht minder spectaculair dan ik had verwacht. Bildung en hermeneutische vrijheid hebben een verbond gesloten, maar ik heb geen vuurwerk gezien. Niks. Is er wel iets veranderd? Bildung en het postmodernisme temporiseren via een nieuw zelfbegrip van de hermeneutiek: toepasselijker kan het eigenlijk niet. De hermeneutiek, de filosofie van de eindigheid, de filosofie van het gebrek aan tijd, de muur, structuur, hermetisch gesloten ambitiesloper waar zelfs geen post omheen kan lopen – gloort hermes aan de horizon, op de grens van het verstaan, maakt die het vreemde open?

LITERATUUR

- Bauer, W. 2003 'On the Relevance of *Bildung* for Democracy', *Educational Philosophy and Theory*, vol 35, no 2, pp. 211–225.
- Biesta, J. Stams, GJ. (2001) 'Critical Thinking and the Question of Critique', *Studies in Philosophy and Education*, no. 20, pp. 57-74.
- Bussemaker, J. (2015) Toespraak van minister Bussemaker bij het congres voor lerarenopleiders.
- Caputo, J. (1987) '*Radical hermeneutics : repetition, deconstruction, and the hermeneutic project*', Indiana University Press, Bloomington.
- Collini, S. (1992) 'Introduction: Interpretation terminable and interminable', *Interpretation and Overinterpretation*, Eco, U. ed. Collini, S, Cambridge University Press, Cambridge.
- Dallmayr, F. (2000) 'Borders or Horizons? Gadamer and Habermas Revisited', *Chicago-Kent Law Review*, vol. 76, no. 6, pp. 825-851.
- Dekker, I. (2022) '*Academic Thriving: Optimising Student Development*', De Boekdrukker, Amsterdam.
- Derrida, J. (1992) 'Force of Law: The Mystical Foundation of Authority', *Deconstruction and the possibility of justice*, ed. Cornell, D. e.a., Routledge, New York.
- Ekberg, N. Schwieler, E. (2021) Evolving Bildung, technology and streaming art, *Popular Communication*, vol. 19, no.1, pp. 26-41.
- Fairfield, P. (2014) 'Hermeneutics and Education', *The Routledge Companion to Hermeneutics*, ed. Malpas & Gander, Routledge, pp. 541-549.
- Fairfield, P. (2016) 'Hermeneutics and Education', *The Blackwell Companion to Hermeneutics*, ed. Keane & Lawn, The Atrium, West Sussex, pp. 513-519.
- Fraser, N. (1991) 'The Force of Law: Metaphysical or Political?', *Cardozo Law Review*, Heinonline, vol 13, pp. 1325-1331.
- Gadamer, HG. 2004 (1960) '*Truth and Method*', vertaling uit het Duits van '*Wahrheit und Methode*', door Weinsheimer & Marshall , Continuum, London.
- Gadamer, HG. (1995) 'Hermeneutik auf der Spur' *Gesammelte werke Band X - Hermeneutik im Rückblick*, JCB Mohr (Paul Siebeck), Tübingen, pp. 148-174.
- George, T. (2020) 'Hermeneutics', *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Winter 2021 Edition, Edward N. Zalta (ed.),
<<https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/hermeneutics/>>
- Goodchild, P., (2013) 'Exposing Mammon: Devotion to Money in a Market Society', *Dialog: A Journal of Theology*, vol. 52, no. 1, pp 47-57.

Grondin, J. (2011) 'Gadamer's Experience and Theory of Education: Learning that the Other May Be Right', *Education, Dialogue and Hermeneutics*, ed. Fairfield, Bloomsbury Academic, London, pp. 5–20.

Grondin, J. (2016) 'The Hermeneutic Circle', *The Blackwell Companion to Hermeneutics*, ed. Keane & Lawn, The Atrium, West Sussex, pp. 299-305.

Gur-Ze'ev, I. (2002) 'Bildung and Critical Theory in the Face of Postmodern Education', *Journal of Philosophy of Education*, vol. 36, no. 3, pp. 391-408.

Gustavsson, B., (2014) 'Bildung and the road from a classical into a global and postcolonial concept', *Confero*, vol. 2, no. 1, pp. 109-131.

Hammershoj, LG. (2009), 'Creativity as a question of Bildung', *Journal of Philosophy of Education*, vol. 43, no. 4, pp. 545–558.

Heidegger, M. (1962), '*Being and Time*', vertaling uit het Duits van '*Sein und Zeit*' (1927), door Macquarrie & Robinson, Harper & Row Publishers, New York.

Horkheimer, M. & Adorno TW. (2007) '*Dialectiek van de Verlichting*', vertaling uit het Duits van '*Dialektik der Aufklärung*' (1944), door Van Nieuwstadt. Boom, Amsterdam.

Huijer, M. (2015, 3 oktober) 'Bildung, de taneloze tijger', *Trouw*.

Kim, JH. (2013) 'Teacher action research as bildung: An application of Gadamer's philosophical hermeneutics to teacher professional development', *Journal of Curriculum Studies*, vol. 45, no. 3, pp. 379-393.

Koller, HC. (2003) 'Bildung and Radical Plurality: Towards a redefinition of bildung with reference to J.-F. Lyotard', *Educational Philosophy and Theory*, vol. 35, no. 2, pp. 155–165.

Koller, HC. (2011) 'The Research of Transformational Education Processes: exemplary considerations on the relation of the philosophy of education and educational research', *European Educational Research Journal*, vol. 10, no. 3, pp. 375-382.

Koller, HC. (2017) 'Bildung as a Transformative Process', *Transformative Learning Meets Bildung An International Exchange*, ed. Laros, Fuhr & Taylor, pp. 33-42.

Koller, HC. (2021) 'Problems and perspectives of a theory of transformational processes of bildung', *Educational Theory*, vol. 70, no. 5, pp. 633-651.

Koskela, J. & Siljander, P. (2014) 'What is Existential Educational Encounter?' *Paideusis*, vol. 21, no. 2, pp. 71–80.

Leone, M. (2017) '*Fundamentalism, Anomie, Conspiracy: Umberto Eco's Semiotics Against Interpretive Irrationality*', Umberto Eco in His Own Words, ed. Thellefsen & Sørensen, De Gruyter Mouton, pp. 221-229.

Lüth, C. (1998) 'On Wilhelm von Humboldt's Theory of Bildung Dedicated to Wolfgang Klafki for his 70th birthday', *Journal of Curriculum Studies*, vol. 30, no.1, pp. 43-60.

Maddox, R.I. (1983) 'Hermeneutic circle – Viscious or victorious', *Philosophy Today*, spring 1983.

Marquard, O. (1999) *'Einde van het noodlot?'*, Agora, Baarn.

Marotta (2009) 'Intercultural Hermeneutics and the Cross-cultural Subject', *Journal of Intercultural Studies*, vol. 30, no 3, pp. 267-284.

Masschelein, J. & Ricken, N. (2003) 'Do We (Still) Need the Concept of *Bildung*?', *Educational Philosophy and Theory*, vol 35, no 2, pp. 139–154.

de Mul, J. (1993) *'De tragedie van de eindigheid. Diltheys hermeneutiek van het leven'*, Kok Agora, Kampen.

de Mul, J. (2011) 'Horizons of hermeneutics: intercultural hermeneutics in a globalizing world', *Frontiers of Philosophy in China*, vol. 6, no. 4, pp. 628–655.

Mugerauer, R. (2014) 'Bi-Directional Boundaries: Eccentric Life and Its Environments', *Plessner's Philosophical Anthropology Perspectives and Prospects*, ed, De Mul, Amsterdam University Press, pp. 211-228.

Nahmias, E. (2001) 'Chapter 1: Situating the free will problem', in E. Nahmias, *'Free will and the knowledge condition'*, Duke University Press, pp. 1–37.

Palmer, R. (2004) *'Gadamer's Hermeneutical Openness As a Form of Tolerance'* MacMurray College, Jacksonville, Illinois, pp. 1-21

Redding, P. (1996) *'Hegel's Hermeneutics'*, Cornell University Press, Ithaca.

Ricoeur, P. (1997) 'Rhetoric - Poetics – Hermeneutics', *Rhetoric and Hermeneutics in Our Time: A Reader*, ed. Jost & Hyde, Yale University Press, pp. 60-72.

Robinson, K. sir (2006) 'Do Schools Kill Creativity?', TED.
<https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity/transcript>

Ryen, E. (2020) 'Klafki's critical-constructive Didaktik and the epistemology of critical thinking', *Journal of Curriculum Studies*, vol. 52, no. 2, pp. 214-229.

Schneider, K. (2012) 'Introduction', *Becoming Oneself, Dimensions of 'Bildung' and the facilitation of personality development*, ed. Schneider, Springer, Wiesbaden, pp. 1–4.

Seo, M., (2013), 'H.-G. Gadamer and Uncertainty of Interpretation - An Experientialist Account of Interpretation and Constraint', *Journal of Korean Philosophical Society*, vol. 126, pp. 133-158.

Sims, J. (1999) 'Revisiting the Derrida affair with Barry Smith', *Sophia*, vol 8, no. 32, pp. 142-169.

Sjostrom, J. Frerichs, N. Zuin, VG. & Eilks, I. (2017) 'Use of the concept of bildung in the international science education literature, its potential, and implications for teaching and learning', *Studies in Science Education*, vol. 53, no. 2, pp. 165–192.

Smith, B. et al. (1992, 9 may) 'Open letter against Derrida receiving an honorary doctorate from Cambridge University', *The Times*, London.

Sorkin, D. (1983) 'Wilhelm Von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791-1810', *Journal of the History of Ideas*, vol 44, no 1, pp. 55–73.

Stolen, T. (2022) 'Critical Thinking and Bildung', *Rethinking Education in Light of Global Challenges*, eds. Petersen et al. Routledge, New York.

Strand, T. (2011) 'Metaphors of Creativity and Workplace Learning', *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 55, no. 4, pp. 341-355.

Swartz, C. Cilliers, P. (2003) 'Dialogue Disrupted: Derrida, Gadamer and the Ethics of Discussion', *South Afrika Journal Philosophy*, vol 22, no. 1, pp 1-18.

Taylor, CA. (2017) 'Is a posthumanist bildung possible - Reclaiming the promise of bildung for contemporary higher education', *High Educ*, no.74, pp 419-435.

Thiselton, AC. (2009) '*Hermeneutics: An introduction*', William B Eerdmans Publishing Company, Grand Rapids.

Walström, N. (2010) Do we need to talk to each other? How the concept of *experience* can contribute to an understanding of *Bildung* and democracy, *Educational Philosophy and Theory*, vol.42, no. 3, pp. 293-309.

Walström, N. (2022a) 'School and democratic hope: The school as a space for civic literacy', *European Educational Research Journal*, pp. 1-15.

Walström, N. (2022b) 'Policy, Knowledge, and Promoting a Democratic Stance', *Equity, Teaching Practice and the Curriculum: Exploring Differences in Access to Knowledge*, ed. Walström, Routledge, Abingdon & New York, pp. 14-29.

Willbergh, I. (2015) 'The problems of 'competence' and alternatives from the Scandinavian perspective of bildung', *Journal of Curriculum Studies*, vol. 47, no. 3, pp. 334-354.

Wimmer, M. (2001) 'The Gift of bildung: reflections on the relationship between singularity and justice in the concept of bildung', *Derrida & Education*, eds. Biesta & Egéa-Kuehne, Routledge, London, pp. 150-175.

Zuurmond, A. (2020) 'Critical Thinking, Citizenship, and Vocational Training', *Opening up spaces for meaningful engagement in educational praxis*, eds. Montesano Montessori & Lengkeek, Eburon.