

De esthetische dimensie in het exemplarische leren

Mijn fascinatie voor het pedagogisch-didactische model exemplarisch leren heeft haar beginpunt in 1995 toen H.C. Berg, hoogleraar te Marburg, bij Driestar Hogeschool voordrachten hield over Martin Wagenschein en zijn eigen (Lehrkunst-)omwerking daarvan. Later heb ik me vaak afgevraagd wat de reden moet zijn geweest dat deze wijze van aanpak mij zo raakte. Het heeft me ertoe gebracht in 2003 een proefschrift te beginnen over de vraag naar de esthetische dimensie in het Lehrkunstconcept. Daarover gaat dit artikel.

Lehrkunst op zoek naar conceptuele eigenheid

Wagenschein heeft nooit de moeite genomen om over zijn pedagogisch-didactische inzichten een systematische verhandeling te schrijven. Niettemin is zijn oeuvre betekenisvol en heeft het nog niets aan actualiteit ingeboet. H.C. Berg was een leerling van hem, die zich met Peter Buck (Heidelberg) tot de erfgenamen van deze nalatenschap mag rekenen. Voor Berg is onderwijs een cultuurvormende activiteit. De onderwijsdoelen worden vanuit het specifieke gerealiseerd.¹ Dat zijn de verschijnselen of de personen die in de klas als een kleine wereld

en respect) die aansporen tot een meer poëtische houding heeft hij verwoord wat de gewenste verhouding van de leraar en de leerlingen ten opzichte van de ons omringende werkelijkheid zou kunnen inhouden. Hij zoekt daarin de transfer naar de wereld van nu. Vanaf 2002 heeft hij met deze terminologie het exemplarische leren (Lehrkunst) opnieuw geformuleerd, waardoor een conceptueel betekenisvoller plan is beschreven: de rijkdom van onze werkelijkheid dwingt de mens bescheiden te zijn. Het gaat erom te durven stilstaan (verstaan) bij de rijkdom van de verschijnselen, oog te hebben voor de fenomenen zelf en voorzichtiger te worden in het willen be-grijpen (grijpen).³ Dat is een geesteswetenschappelijke insteek die ook het religieuze denken over de scheppingswerkelijkheid zou kunnen stimuleren. In de woorden van Berg:⁴ *'Fysica zonder metafysica is oppervlakkig.'* Wagenschein had hier al de vinger bij gelegd.⁵ Het gaat erom dat de leraar de kinderen tot een intensieve, dat is een contemplatieve, beschouwing brengt. Dit 'onderwijzen in het verstaan' (Verstehen Lehren) veronderstelt wel dat de onderwijsgevende eerst zelf oog heeft gekregen voor de rijke fenomenale werkelijkheid en dit 'verstaan der dingen' heeft geleerd. Dus 'Verstehen Lernen' gaat aan 'Verstehen Lehren' vooraf. Die betrokkenheid op de dingen moet daarom eerst en meer worden geoefend. Het is het beginpunt van een esthetische houding.⁶

Naar een definiëring van het esthetische

Welke plek heeft de esthetische dimensie in de Lehrkunst en het exemplarische leren? 'Esthetisch' heeft 'Aisthèsis' als grondwoord, wat zoiets betekent als: *'wat de zintuigelijke waarneming betreft'*. We kennen het woord ook in de samenstelling anaesthesie, wanneer bij een medische ingreep de zintuigelijke waarneming tijdelijk moet worden uitgeschakeld (an). In de onderwijsleersituatie moet deze juist volledig worden ingeschakeld! Wanneer Schulze in *Lehrkunst 2* stelt: *'Reeds het ding, het verschijnsel, het object, het probleem (...) heeft een esthetische kwaliteit'*⁷, sluit hij aan op deze letterlijke betekenis van het aisthèsisbegrip. Het gaat dus om

op zich (microkosmos) verwijzen naar de complexe grote werkelijkheid (macrokosmos). Berg doorbreekt daarmee de vakgrenzen die in het middelbaar en hoger onderwijs door de meeste vakdocenten scherp worden bewaakt, maar ook in het basisonderwijs niet onbekend zijn.² Met behulp van werkwoorden (*aandachtig beschouwen, aanraken, beschrijven, doorvorsen, bevatten*) die aansporen tot een analytische houding en werkwoorden (*bezingen, medebewoner worden, handelen in verwondering*

een intensieve waarneming, ervaring en bestudering van de verschijnselen om ons heen. Dat staat radicaal tegenover alle oppervlakkig leren, zónder fenomenen, en vraagt een inzet van alle zintuigen. Concreet gezegd: je kunt op school de herfst niet uit het boek leren kennen. De herfst is buiten, in het bos. Het boek stinkt, maar ritselt en geurt niet als de herfst. De herfstfenomenen zijn buiten! Het valt te betwijfelen of je als christelijk-reformatorisch onderwijzer de fenomenen wel mág negeren! Je doet dan immers geen recht aan de scheppingsprincipes.⁸ De werkelijkheid zelf is in betekenissen rijk en gelaagd. Deze opvatting, die we de eerste betekenislaag van het esthetische zullen noemen, wordt door veel (ontwikkelings-) psychologen en pedagogen niet opgemerkt, maar vanaf 1800 wel door filosofen als Immanuel Kant, Friedrich Schiller, Hans-Georg Gadamer en onze landgenoten Johan Huizinga en Nicolaas Perquin, wanneer zij schrijven over de emoties die de natuurverschijnselen zelf (Schiller), de muziek of beeldende kunsten (Gadamer), de liederen of poëzie kunnen bewerkstelligen (Huizinga) en aangeven dat het esthetische in de opvoeding zijn eigen legitieme plek heeft (Perquin). Ook Martin Wagenschein geeft blijk van een precieze zintuiglijke gerichtheid op de fenomenen.

De plaats van het spel in esthetische zin

Deze krachtige ontmoetingen met de fenomenen zijn esthetische ervaringen, voorzover ze iets in ons teweegbrengen: fascinatie of empathie. Wagenschein heeft daar een uitdrukking voor: *'Ergriffenes Ergreifen'*, wat zoiets betekent als: 'door een diepe emotie bevangen zijn'.⁹ Dat is een dynamisch gebeuren. Er komt een interne dialoog van mogelijkheden en betekenissen op gang. Esthetisch denken is niet iets wat star verloopt van A over B naar C, maar is een beweeglijk proces en doet chaotisch aan. Het is beter om te zeggen dat de mens met de zintuiglijke sensaties 'denkend speelt'. Dat spel met betekenissen is in de definiëring van de esthetische dimensie de tweede betekenislaag. Deze ervaring is al door Schiller, Gadamer en Huizinga als *esthetisch spel* geïdentificeerd. Dat is wel preciezer en fundamenteeler dan Schulzes verwijzing naar het probleem en het fenomeen 'an sich'. Wagenschein heeft dat gedidactiseerd: hij liet leerlingen met het natuurfenomeen 'spelen', met de zintuigen ervaren, denkend fantaseren totdat zij tot het bedoelde inzicht kwamen. Deze tweede betekenislaag, 'de fenomenale spelervaring die betekenissen ontsluit', is in het Lehrkunstconcept (van Berg/Schulze) het didactische kernstuk geworden.

Dramaturgie als metafoor

Hoe krijgt dit nu gestalte in de onderwijssituatie? De focus van Berg op een Wagenscheinse didactiek (*exemplarisch-genetisch-socratisch*) heeft hij met Schulze naar de wereld van de kunst (*exemplarisch-genetisch-dramaturgisch*) verlegd. Niet het logische redeneren door middel van de (neo-) socratische methode moet centraal staan, maar het handelingsaspect: het spel, het verhaal, de vertolking. De reden daartoe was de herontdekking van het boek van Gottfried Hausmann (1959): *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts*. Hausmann argumenteerde vanuit een cultuurhistorisch perspectief: in alle culturen valt op dat kinderen leren binnen de context van een echte werkelijkheid verwoord in een lied of verhaal. Kinderen maken zich zo thuis of tijdens evenementen van de volwassenen de cultureel-religieuze erfenis eigen. Daarmee gaf hij reeds aanzetten voor een succesvolle didactiek met de kunst als aangrijpingspunt.¹¹ Volgens Hausmann is het lesgeven aan kinderen een interactie tussen mensen die in veel situaties de trekken vertoont van een theater. Er is immers een verteller, er is een verhaal met een plot, er wordt spanning opgebouwd (dan wordt er geleerd), de kinderen zijn deelnemers en geen toeschouwers, er is interactie door vragen of handelingen. De leraar behoudt een leidende rol, terwijl hij de indruk wekt de antwoorden en oplossingen niet te weten. Indien hij zich als de meerwetende nietwetende gedraagt, speelt hij een rol op socratisch-dramaturgische wijze! Zolang de kinderen bereid zijn met hem mee te spelen, zich in die imaginair gecreëerde wereld durven te verliezen, dit fragiele bouwwerk niet verstoren, gaat het goed. Door dit esthetisch spel ontstaat een nieuwe werkelijkheid. Dat vereist wel een leraar die conceptueel denken en handelen kan: de les ontvouwt zich in een voortgaand verhaal of spel. Hoe echter de situatie 'lijkt', des te meer raken de kinderen emotioneel betrokken en dan komen ze tot leren. We zien dat op een van de weinige foto's met Wagenschein in een lessituatie: hij kijkt gespannen toe, maar doet niets. Hij wacht rustig af, terwijl de kinderen met een bierglas in een teil aan het modderen zijn. Waarom? Omdat leren tijd vraagt (*Genese*) en er emotie in het leren is (*Sog*). Het is immers geweldig om dat glas voortdurend 'blub' te laten zeggen (*Fazination*). Maar waarom zegt dat glas 'blub'? Dat is een laagdrempelige start (*Einstieg*) van waaruit een ingewikkelde kwestie (luchtdruk) wordt ontsloten. Bijna alle zintuigen (*aisthèsis*) worden aangesproken. De leraar in Wagenschein suggereert het ook niet te weten (*terugtrekkende beweging*). Dat is de kunst waardoor de kinderen gefascineerd raken

en tot leren komen (*individuele genese*). Deze opbouw van emotionele spanning is nodig: om tot leren te komen moet eerst het affectieve (het hart) en daarna het cognitieve (verstand) worden geraakt. Het spel is onderwijs geworden, voluit ernstig en toch vrolijk, het is zeker inspannend, maar ook heel ontspannend. In de (neo-)socratische gespreksvorm van Wagenschein wordt niet één werkelijkheid gepresenteerd, maar doemen meerdere mogelijkheden op.

contrasten en een opbouw van spanning. Het gaat niet om de noten, maar om de melodielijnen en de cadans. Vaak is er sprake van speelse afwisseling, opklimming, afdaling, huppelpasjes of een slepende beweging, donkere bromstemmen en hoog getwinkeleer of een rennen achter elkaar aan (fuga).

Het gaat echter in de kunst niet om het verbeelden en opbouwen van een imaginaire wereld om zichzelf wille, maar om betekenisontsluiting. Onderwijs kan



De leerlingen pendelen in hun denken heen en weer tussen bestaande, mogelijke en fictieve werkelijkheden. Dit 'op losse schroeven zetten' van vaste standpunten, dit 'doen alsof', deze denkbewegingen die zowel plezier oproepen als ook voluit ernstig bedoeld zijn, hebben met elkaar veel kenmerken van een breed gedragen speldefinitie.¹² Dat is niet zomaar een spelletje: de interactie vindt op allerlei niveaus van verstaan plaats. In het Lehrkunstconcept is dramaturgie de dragende metafoer geworden. De didactische principes daarvan waren al eeuwen geleden door Aristoteles en later door Lessing beschreven. Merkwaardig eigenlijk dat we dat niet eerder wisten.

Esthetische dimensie ontsluit betekenis

Het ontwerpen van Lehrkunstonderwijs vindt zijn voorbeeld dus in de wereld van de kunst (dramaturgie). Maar indien deze gedachte u tegenstaat (het is maar een metafoer), is de metafoer van het musiceren even verhelderend. In zekere zin zijn alle muziekstukken vanaf de Barok op te vatten als 'Lieder ohne Worte': met een thema, een samenspraak tussen verschillende stemmen of melodielijnen,

dan wel een spel met de fenomenen lijken – een serieus spel wellicht – maar de goede leraar speelt en dramatiseert doelgericht. De meeste leerlingen weten best dat de leraar slechts onwetendheid *suggereert*, ze moeten echter de bereidheid hebben mee te spelen of mee te puzzelen. Dat zij langs deze weg een kennissprong kunnen maken, beseffen de meesten pas achteraf. Maar spelen, doe je niet gedwongen, ook niet in de didactische situatie. Om je te laten meelokken moet je je wel vrij en veilig voelen. Geremde of gefrustreerde leerlingen kunnen het fragiele van dit spelende leren gemakkelijk verstoren. Het 'doen alsof-spel' van de leraar moet tot een verstoring (*produktive Verwirrung*) van het onbegrepen en tot diepere kennis leiden. Alleen dan krijgen de kinderen toegang tot en kennis van hoofdmomenten uit de westerse cultuurontwikkeling (*exemplarisch*) en hogere dimensies. Daarom moet de school thema's aan de orde stellen die in deze cultuurontwikkeling van wezenlijk belang zijn geweest. Kiezen wij niet? De uitgeverijen hebben al voor ons gekozen! De leraar moet dus zelf over echte kennis beschikken en cultuurdrager willen zijn. Dan wordt onderwijzen een ontvouwen van

kennis en worden contextloze kennisfragmenten (bij de leerlingen) in een zingevend verband tot elkaar gebracht. Deze exemplarische thema's laten een stukje cultuurontwikkeling, denkprocessen en de strijd om het verstaan (*Verstehen*) oplichten. Na beleven moet wel verankering van de kennis volgen. Daar hebben de bronteksten een legitieme plek.

Slotopmerkingen

Zowel Wagenschein als Berg beweert dat het exemplarisch onderwijzen de leerlingen in het bijzonder vanwege de exemplarische *inhoud* motiveert. Voor zover leerlingen gericht zijn op 'meer willen weten' is dat juist. De didactische literatuur (vanaf Hausmann) wijst echter in een andere richting: leerlingen worden door de enthousiaste betrokkenheid van *de leraar* gemotiveerd. Hij/zij zorgt voor de vonk. Wanneer beide observaties juist zijn, betekent dit dat er tussen beide een correlatie zou kunnen bestaan: de leraar heeft zich goed op het onderwerp voorbereid, kent de 'in en outs' en is daar zelf 'vol' van. Hij/zij is dus een enthousiaste, vakkundige persoon. Leerlingen die niet door de vakinhouden zijn geboeid, worden door het enthousiasme aangestoken en voor de inhouden gewonnen. Zij die de inhouden zelf al boeiend genoeg vinden, worden door pedagogisch-didactische tekorten van de leraar niet zo gehinderd. Ze leren toch wel. Er blijft echter een categorie leerlingen – vooral na de basisschoolleeftijd – die noch door enthousiasme noch door inhouden tot leren wordt gemotiveerd. Bij goed ontworpen en voorbereid exemplarisch onderwijs wordt in ieder geval aan de beginsituatie van de eerste twee categoriën leerlingen recht gedaan en vanuit het oogpunt van het handelingsaspect wordt de derde categorie van leerlingen ten minste uitgedaagd. De echte leraar weet dat deze fascinatie, zowel van de leerling als van de leraar, een echt 'ontmoeten' is in pedagogisch-didactische zin. Dit 'ontmoeten' leidt door de opgewekte empathie en identificatie tot een 'houden van' de thematiek. Dit 'houden van' brengt leerlingen ten slotte tot 'zich verantwoordelijk voelen voor'. Wagenschein noemt deze uitkomst van leren: 'verworteling'. Het is bij het exemplarische leren de kerngedachte. De leerling moet dus cultuurmens worden (genese). Wanneer de thema's dan ook nog maatschappelijk-cultureel relevant zijn, is burgerschapskunde als nieuw vak overbodig. Voor het christelijk-reformatorische onderwijs kan dit alles – in concrete zin – betekenen dat door de aandacht voor de fenomenen de verticale, dat is de religieuze, dimensie in de praktijk van alledag wordt hervonden tegenover de dominantie van de horizontale dimensie in het onderwijs. Berg stelt:

*'Vanuit een geestelijk-religieuze gerichtheid onderwijzen, betekent (...) in de eerste plaats de fenomenen van onze concrete werkelijkheid eerbiedig en aandachtig als Gods scheppingsgaven waarderen en bewaren, in plaats van die methodisch aanmatigend uit te doven.'*¹² Welke Nederlandse pedagoog heeft ooit zo artikel 2A van de Nederlandse Geloofsbelijdenis in zijn visie geïncorporeerd? Oprechte aandacht voor de fenomenen dus.

Jan Veldman is opleidingsdocent bij Driestar Hogeschool.

Noten

¹ 'Der Traum der Lehrkustdidaktik: Kulturtradition und Enkulturation durch kulturauthentische Lehrstücke.' In H.C. Berg (2003). *Lehrkunst und Unterrichtsentwicklung – Durch Kollegiale Lehrkunstwerkstätten zum schuleigenen Lehrstückrepertoire*, Marburg (Manuskript). <http://www.leps.de/lehrstueck/diss/1.html>.

² Klafki (1963) 'Gegenwartsbedeutung'. *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim, p.101.

³ 'Verstaan' en 'begrijpen' zijn letterlijke vertalingen van het Duitse 'Verstehen' en 'Begreifen'. Beide woorden zijn te interpreteren vanuit hun grondwoord: staan en grijpen.

⁴ Berg, H.C. 'Martin Wagenschein (1896-1988) und seine Lehrkunst. Heute genetisch-sokratisch-exemplarisch Verstehen Lernen und Lehren'. www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_1989_1_11-18.pdf.

⁵ Wagenschein, M. (1999-12). *Verstehen Lehren*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

⁶ Veldman, J. (2006) 'De esthetische dimensie als pedagogische opgave', in Muynck & Vos, *Leren voor het leven*, p.91-98 Amsterdam. Veldman, J. (2009) 'Die ästhetische Dimension als pädagogischer Auftrag', in: Buschkühle, e.a. (2009) *Horizonte, Internationale Kunstpädagogik*, Oberhausen, 2009, p.273-287.

⁷ Berg, H.C. (1995) *Lehrkunst 2*. Neuwied: Luchterhand, p.400.

⁸ In Genesis 1 staat meerdere keren: 'En zie, het was zeer goed.' Wenden wij ons van deze goede daden van God af en vinden wij het boek beter?

⁹ Wagenschein, M. (1962) 'Die pädagogische Dimension der Physik', p.121, 125. '... man ist nicht nur intellektuell betroffen, sondern der ganze Mensch ist bewegt'. (...) Nicht nur der 'Kopf' sondern auch das 'Herz' im Sinne Pestalozzis. (...) Wer das Herz vergißt, kann aus einem Mensch zwar ein Physiker machen, aber keinen Gebildeten.'

¹⁰ P. Buck (Heidelberg) was met deze gedachte van dramaturgie als het didactisch voorbeeld eerder dan H.C. Berg en Th. Schulze. *Neue Sammlung* (1990), 30. Jahrgang/ Heft 1. p.53.

¹¹ Sutton-Smith, B. (1997) *The Ambiguity of play*. Cambridge-USA/ London.

¹² Berg, H.C. (1990) *Unterrichtserneuerung mit Wagenschein und Comenius. Versuche Evangelischer Schulen 1985-1989*. Münster, p.21.